

Education & Theatre

Vol 25 (2024)

Education & Theatre



τεύχος

25

2024

εκπαίδευση & θέατρο

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

ένθετο:
αφιέρωμα στον

JOHN SOMERS

εκπαίδευση & θέατρο

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

τεύχος
25
2024

ISSN 2945-2058

Εκπαίδευση & Θέατρο

Τεύχος 25

2024

Περιοδική έκδοση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου/δράματος και των παραστατικών τεχνών στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση.

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

Φωτογραφία εξωφύλλου:

Μαριλένα Σταφυλίδου

Οι φωτογραφίες αποτελούν ευγενική παραχώρηση των συντελεστών του τεύχους, εκτός αν αναφέρεται διαφορετικά.

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



Επιστημονική-Συμβουλευτική Επιτροπή:

Brendon Burns, σκηνοθέτης, θεατροπαιδαγωγός, **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**, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Αντώνης Λενακάκης**, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Τηλέμαχος Μουδατσάκης**, σκηνοθέτης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Κρήτης, **David Pammenter**, σκηνοθέτης θεάτρου, παιδαγωγός θεάτρου, Ηνωμένο Βασίλειο, **Αντιγόνη Παρούση**, Ομότιμη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, **Tim Prentki**, Ομότιμος

Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Γουίντσεστερ Ηνωμένο Βασίλειο, **Τάκης Τζαμαργιάς**, σκηνοθέτης, Ειδικό Επιστημονικό Προσωπικό, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Άννα Τσίχλη-Μπουσσοννά**, σκηνοθέτης, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, **Chris Vine**, Ακαδημαϊκός Διευθυντής ΜΑ στο Εφαρμοσμένο Θέατρο, Πανεπιστήμιο της Πόλης της Νέας Υόρκης, ΗΠΑ, **Κλειώ Φανουράκη**, σκηνοθέτης, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, **Μαρία Φραγκή**, σκηνοθέτης, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ειδικό Επιστημονικό Συνεργάτες τεύχους 25:

Θεοδώρα Αστέρη (Ντορέττα), Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, 1η Ενότητα Σχολικών Μονάδων Ε.Α. & Ε.Ε. ΔΠΕ και ΔΔΕ Πειραιά

Βασίλης Ζακόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Κατερίνα Κωστή, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Κώστας Μάγος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μπουζιούρη Μάρθα, σκηνοθέτρια, εντεταλμένη διδάσκουσα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

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

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

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

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

Σκοπός και στόχοι του περιοδικού:

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

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

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

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ
«Εκπαίδευση & Θέατρο»
Τεύχος 25, 2024



6 Σημείωμα της Συντακτικής Επιτροπής

Επιστημονική αρθρογραφία



10 **Μαρία Κολτσιδα**, Από τα θεραπευτικά στα καλλιτεχνικά-πολιτικά παραδείγματα: Οι ιστορικά διαμορφωμένες διαστάσεις της τέχνης των αναπήρων και το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο



24 **Ρουμπίνη Δαφνή**, Το Θέατρο-Ντοκουμέντο ως μέσο καλλιέργειας και ενίσχυσης της «ιδιότητας του πολίτη» σε ενήλικες μαθητές του Σχολείου 18 Άνω (Πρόγραμμα Απεξάρτησης)



36 **Αιμιλία Καραντζούλη**, Η αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία: ενίσχυση του ρόλου του/της μαθητή/τριας

Παρουσιάσεις καινοτόμων προγραμμάτων

48 **Τζωρτζίνα Κακουδάκη** «Δημιουργώντας χώρο ανάμεσα στους Πολιτισμούς»: Η εμπειρία τού να δουλεύεις μαζί με άλλους



Αφιέρωμα στον John Somers

Το αποτύπωμά του, μνήμες και ιστορίες από ανθρώπους που τον γνώρισαν

56

Εισαγωγικό σημείωμα

58

Τα μέλη θυμούνται

60

Viewpoint

Yi-Man Au, Στη μνήμη του αγαπημένου μου δασκάλου John Somers

62

Συνεντεύξεις

Ένας επιδραστικός και γενναιόδωρος δάσκαλος θεάτρου Συνομιλίες με την **Ειρήνη Μαρνά** για τον John Somers

70

Επιστημονική αρθρογραφία

John Somers, Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης (αναδημοσίευση)

Ανταποκρίσεις από Συνέδρια

80

Μίαιο Βιν, Το 10ο Συνέδριο του IDEA 2024

84

Μπέττυ Γιαννούλη & Νάσια Χολέβα,

A. Αρμονική συνύπαρξη τεχνών, φύσης, τεχνολογίας και εκπαίδευσης: Σύνοδος Κορυφής – Παγκόσμια Συμμαχία για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση

B. IDEA Europe: ετήσια συνάντηση μελών

Παρουσιάσεις διδακτορικών διατριβών

88

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης,

Διά ζώσης και εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δίγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς: εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών

Σημείωμα της Συντακτικής Επιτροπής



Το 2024 ήταν μια χρονιά γεμάτη με πλούσιο θεατροπαιδαγωγικό έργο, σε πρακτικό, θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Αλλά ήταν και μια χρονιά που έφερε σημαντικές απώλειες στη διεθνή κοινότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση. Τον Φεβρουάριο αποχαιρέτησαμε τον Hans-Wolfgang Nickel, εμβληματική προσωπικότητα του γερμανικού θεατροπαιδαγωγικού παραδείγματος. Έναν μήνα μετά πληροφορηθήκαμε με μεγάλη λύπη την απώλεια του δικού μας John Somers, σημαντικότετου εκπροσώπου του βρετανικού εκπαιδευτικού και εφαρμοσμένου δράματος. Τελειώνοντας ο Αύγουστος, απομάκρυνε από κοντά μας τον Λάκη Κουρετζή, εισηγητή του θεατρικού παιχνιδιού στην Ελλάδα. Και οι τρεις προσωπικότητες έβαλαν τον μαθητή και τη μαθήτριά στο επίκεντρο της δουλειάς τους και μίλησαν για συμπεριληπτικές διαδικασίες, που ενδυναμώνουν, εμπνέουν, δίνουν φωνή. Οι προσεγγίσεις τους, αν και από διαφορετικές αφετηρίες και με διαφορετικές προσεγγίσεις, είχαν στιβαρή κοινωνική και πολιτική θεώρηση. Υπήρξαν εμπνευσμένοι δάσκαλοι για μας και θα συνεχίσουν να σηματοδοτούν σαν πυξίδες την πορεία μας. Η ματιά και η φωνή τους είναι εκεί, για να μας θυμίζει πως σε κάθε εποχή οι φωνές της Τέχνης και της Εκπαίδευσης αντηχούν την ανάγκη να στεκόμαστε με σθένος, σεβασμό και αλληλεγγύη απέναντι στις προκλήσεις της ανθρωπότητας.

Μια τέτοια ματιά εδώ και πολλά χρόνια βάζει σε προτεραιότητα τις επιλογές μας και οργανώνει τον τρόπο που διαβάζουμε και ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Στις δεδομένες δε συνθήκες, δεν θα μπορούσαμε παρά να στρέψουμε τη σκέψη μας στον λαό της Παλαιστίνης αναγνωρίζοντας την απάνθρωπη, άδικη, μακρά και εξοντωτική δοκιμασία του. Τα λόγια της ποιήτριας Rafeef Ziadah μας συγκλονίζουν:

*Κι αν οι λέξεις μου μπορούσαν να το σταματήσουν,
θα δημιουργούσα έναν ρυθμό πιο δυνατό από αυτό το μπιτ, πάρα πολύ οικείο,
θα μάθαινα τους στίχους από κάθε τραγούδι για την ελευθερία και
θα τους έγραφα σε κάθε κτίριο που ακόμη στέκει όρθιο στη Γάζα.
Αν οι λέξεις μου μπορούσαν να το σταματήσουν,
αν μπορούσαν να σταθούν εμπόδιο σε μια βόμβα, ένα drone ή μία και μόνο σφαίρα,
θα τις απέθετα στα πόδια,
θα τις απέθετα στα πόδια κάθε παιδιού στη Γάζα
και θα τις προσέφερα σαν προσευχή·
θα τις απήγγελλα ξανά και ξανά και ξανά, σαν τα Ιερά Ονόματα του Θεού·
θα τις έγραφα ατελείωτα,
ώσπου να γίνει όλη η ανθρώπινη γλώσσα κομμάτια,
ώσπου να γίνει όλη η γλώσσα κομμάτια,
ώσπου να γίνει η γλώσσα κομμάτια.
Αλλά το μόνο που μπορώ να σου προσφέρω, φίλε μου,
είναι η σιωπή
κι ένα ποίημα
και να σου πω να μην ανησυχείς.
Κρατάμε ακόμη γερά,
κρατάμε ακόμη γερά.*

Ακόμη κρατάμε γερά.¹

¹ Απόσπασμα από το ποίημα της Rafeef Ziadah *Αν οι λέξεις μου* (μτφ. Γιάννης Στάμος)

Με αφετηρία την πεποίθηση ότι η ανθρωπιά, η δικαιοσύνη και η αλληλεγγύη δεν αποτελούν μόνο ηθικές αξίες, αλλά θεμέλια για την οικοδόμηση μιας ισότιμης και ειρηνικής κοινωνίας, καλούμαστε να επανεξετάσουμε την ευθύνη μας ως δημιουργοί και παιδαγωγοί, εμπνέοντας κατανόηση και ελπίδα, με όποιο πεδίο της τυπικής, μη τυπικής ή άτυπης εκπαίδευσης και αν ασχολούμαστε.

Ο ευρύτερος κοινωνικός προβληματισμός και προσανατολισμός είναι εμφανής στις έρευνες και στα προγράμματα που περιλαμβάνονται στο φετινό τεύχος του *Εκπαίδευση & Θέατρο*.

Η στήλη της επιστημονικής αρθρογραφίας ξεκινά με τη **Μαρία Κολτσιδά**, η οποία παρουσιάζει τις ιστορικά διαμορφωμένες διαστάσεις της τέχνης των αναπήρων και το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η σχέση και η εμπλοκή των αναπήρων με τις τέχνες συνιστά ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και αναπτυσσόμενο πεδίο, στοιχείο που αποτυπώνεται τόσο σε επίπεδο πρακτικής καλλιτεχνικής εφαρμογής όσο και σε επίπεδο θεωρητικής πλαισίωσης. Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, η συγγραφέας διερευνά τις διαφορετικές πρακτικές τέχνης που αφορούν ανάπηρα άτομα και ανάπηρους καλλιτέχνες μέσα από συγκεκριμένες –ιστορικά διαμορφωμένες– διαστάσεις. Στο δεύτερο μέρος αναφέρεται η σχετική έρευνα στο πεδίο και η διάρθρωση της καλλιτεχνικής πρακτικής και εκπαίδευσης των αναπήρων στον ελληνικό πολιτιστικό χώρο. Μέσα από τη θεωρητική ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, η μελέτη επιχειρεί να συζητήσει τους τρόπους με τους οποίους οι –ιστορικά διαμορφωμένες– διαστάσεις στην τέχνη που αφορά ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες διαπλέκονται και σχετίζονται με την καλλιτεχνική πρακτική και εκπαίδευση των αναπήρων στον ελληνικό χώρο.

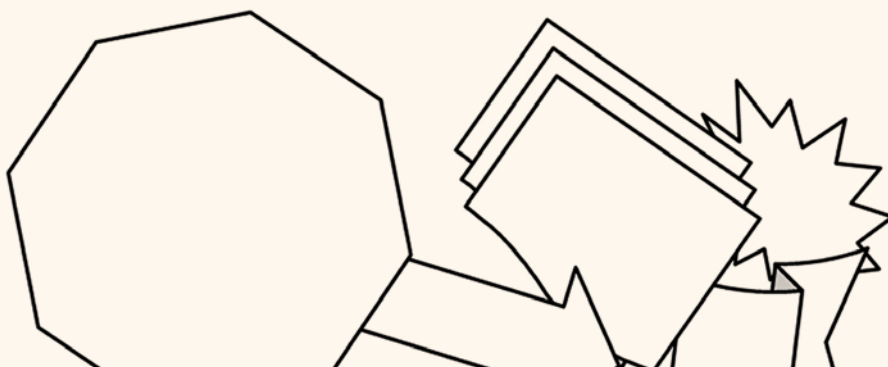
Η **Ρουμπίνη Δαφνή** παρουσιάζει την έρευνα που πραγματοποίησε με ενήλικους μαθητές του Σχολείου 18 Άνω. Εφαρμόζει και διερευνά την επίδραση τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος με τη μορφή Θεάτρου-Ντοκουμέντο στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που διενήργησε έδειξαν τάση βελτίωσης της ιδιότητας του πολίτη στην πειραματική ομάδα, χωρίς όμως να καταγραφούν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Αντίθετα, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ανέδειξε βελτίωση στις «πολιτειακές» δεξιότητες και τις στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, καθώς και αυξημένο ενδιαφέρον για κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, συνοδευόμενο από προσωπική συμμετοχή.

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων στην ανάπτυξη και τη λειτουργία των θεατρικών δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί όλο και περισσότερο πεδίο έρευνας, μελέτης και πειραματισμού τα τελευταία χρόνια. Η **Αιμιλία Καραντζούλη** αναδεικνύει με ποιους τρόπους μπορεί να αξιοποιηθεί το Ψηφιακό Δράμα, ώστε να ενισχύσει τον ρόλο των σημερινών μαθητών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διευκολύνοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία. Έτσι οι νέοι που έχουν περισσότερο από ποτέ την ανάγκη για έντονες βιωματικές εμπειρίες, παιχνίδι, δράση και αλληλεπίδραση, ενώ ταυτόχρονα ζουν, μιλούν και αναπτύσσονται σε έναν κόσμο όπου κυριαρχεί η τεχνολογία, θα έχουν ευκαιρίες για ουσιαστικότερη κατανόηση της σύνθετης έννοιας του εαυτού στον σύγχρονο τεχνολογικό κόσμο.



Στη στήλη των περιγραφών/παρουσιάσεων καινοτόμων προγραμμάτων, η **Τζωρτζίνα Κακουδάκη** αναδεικνύει τη σημασία του θεάτρου στην εκπαίδευση και την προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ καλλιτεχνικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων μέσα από πρωτοποριακές πρωτοβουλίες. Το άρθρο εστιάζει στην παρουσίαση του προγράμματος «Δημιουργώντας χώρο ανάμεσα στους Πολιτισμούς», το οποίο προάγει τη βιωματική εκπαίδευση ενισχύοντας τη διαπολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ Ελλάδας και Ηνωμένου Βασιλείου και προσφέροντας στους συμμετέχοντες την ευκαιρία να ασχοληθούν με κοινωνικά και πολιτικά θέματα μέσα από το θέατρο. Με τη στήριξη του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, η πρωτοβουλία αυτή –που μετρά ήδη 10 χρόνια εφαρμογής– έχει ως στόχο να ανοίξει τον δρόμο για την ενσωμάτωση του θεάτρου και του εφαρμοσμένου θεάτρου στην κοινωνία, επιδιώκοντας ο/η ηθοποιός του μέλλοντος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινότητας στη σκηνή και ο/η θεατροπαιδαγωγός να διαθέτει υψηλού επιπέδου καλλιτεχνικά εργαλεία όταν προσφέρει τις υπηρεσίες του στην κοινότητα.

Το τεύχος συνεχίζεται με ειδικό αφιέρωμα στον αγαπημένο μας δάσκαλο και μέντορα John Somers. Μετά το εισαγωγικό σημείωμα της Συντακτικής Ομάδας, τα παλαιότερα μέλη του Δικτύου θυμούνται τον Τζον μεταφέροντας μνήμες και φωτογραφίες και ο **Νίκος Γκόβας** συγκεντρώνει όλα τα κείμενα (ερευνητικά, άποψης, αυτοβιογραφικά, περιγραφές εργαστηρίων και εισηγήσεις) που ο John απλόχερα πρόσφερε μέσα στα χρόνια στο εκδοτικό έργο του Δικτύου. Το αφιέρωμα συνεχίζεται με κείμενο άποψης (viewpoint) της **Yi-Man Au** και συνομιλίες συνεργατών και μαθητών του με την **Ειρήνη Μαρνά**. Ολοκληρώνεται με μια επαναδημοσίευση του εμβληματικού του άρθρου για το «πακέτο εξερεύνησης».



Κατά τη διάρκεια του 2024, έλαβαν χώρα μια σειρά από πολύ σημαντικές διεθνείς συναντήσεις. Στη στήλη των ανταποκρίσεων, ο **Miao Bin** περιγράφει τις εργασίες και τις θεματικές που συμπεριέλαβε το Διεθνές Συνέδριο του IDEA στο Πεκίνο τον Ιούλιο· οι **Μπέττυ Γιαννούλη** και **Νάσια Χολέβα** παρουσιάζουν το εύρος και τις κεντρικές ιδέες της Συνόδου Κορυφής της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση, που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα τον Οκτώβριο, με συμμετοχή εκπροσώπου για θέματα παιδείας, τεχνών και πολιτισμού από την UNESCO. Τη σπουδαία αυτή διεθνή συνάντηση ακολούθησε η ετήσια συνάντηση εκπροσώπων του IDEA από τα ευρωπαϊκά μέλη, η οποία επίσης παρουσιάζεται.

Τέλος, στη στήλη περιγραφές διδακτορικών διατριβών ο **Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης** εξηγεί πώς επιχείρησε να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα μιας σειράς θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών για τη γλωσσική εκπαίδευση και τον αναγνωστικό εγγραμματισμό δίγλωσσων μαθητικών πληθυσμών, ηλικίας 10-12 ετών σε καιρούς κοινωνικο-υγειονομικών περιορισμών. Εξετάστηκε η επίδραση επειγουσών εξ αποστάσεως και διά ζώσης διδακτικών παρεμβάσεων γλωσσικής εμβύθισης, που βασίστηκαν στο εφαρμοσμένο θέατρο και στο δράμα, για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Καλή ανάγνωση!

Η Συντακτική Επιτροπή



Από τα **θεραπευτικά** στα **καλλιτεχνικά-πολιτικά** παραδείγματα: Οι **ιστορικά διαμορφωμένες διαστάσεις** της **τέχνης** των **αναπήρων** και το **ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο**

Μαρία Κολτσίδα,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης



«Τρῳάδες» (Καλοκαιρινή περιοδεία 2022), φωτογραφία: Αντιγόνη Κουράκου.

Περίληψη

Η τέχνη που αφορά ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες αποτελεί ένα πεδίο που σταδιακά προσελκύει το ενδιαφέρον ακαδημαϊκών, ερευνητών, καλλιτεχνών και πολιτιστικών οργανισμών στο ελληνικό πλαίσιο. Η σχετικά περιορισμένη ωστόσο θεωρητική και ερευνητική κάλυψη του πεδίου επιτάσσει τη διερεύνηση των διαφορετικών τάσεων που σχετίζονται με τις τέχνες, και ιδιαίτερα το θέατρο και τα ανάπηρα άτομα. Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, διερευνώνται οι διαφορετικές πρακτικές τέχνης που αφορούν ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες, μέσα από συγκεκριμένες –ιστορικά διαμορφωμένες– διαστάσεις. Στο δεύτερο μέρος συζητείται η σχετική έρευνα στο πεδίο και η διάρθρωση της καλλιτεχνικής πρακτικής και εκπαίδευσης των αναπήρων στον ελληνικό πολιτιστικό χώρο. Μέσα από τη θεωρητική ανάλυση των παραπάνω δεδομένων, η μελέτη επιχειρεί να συζητήσει τους τρόπους με τους οποίους οι –ιστορικά διαμορφωμένες– διαστάσεις στην τέχνη που αφορά ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες διαπλέκονται και σχετίζονται με την καλλιτεχνική πρακτική και εκπαίδευση των αναπήρων στον ελληνικό χώρο.

Λέξεις-κλειδιά: αναπηρία, θέατρο, τέχνη, καλλιτεχνική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η σχέση και η εμπλοκή των αναπήρων με τις τέχνες συνιστά ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και αναπτυσσόμενο πεδίο, στοιχείο που αποτυπώνεται τόσο σε επίπεδο πρακτικής καλλιτεχνικής εφαρμογής όσο και σε επίπεδο θεωρητικής πλαισίωσης. Ιδιαίτερη έκταση στη βιβλιογραφία κατέχουν οι μελέτες οι οποίες διερευνούν τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις των αναπήρων στις τέχνες, «όπου οι ανάπηροι είναι παρόντες συμβολικά» (Καραγιάννη, 2023, σ. 145). Τα παραδοσιακά και κυρίαρχα αναπαραστατικά σχήματα για τα ανάπηρα άτομα, όπως αυτά έχουν ιστορικά εδραιωθεί στα μέσα ενημέρωσης και στις τέχνες, παρουσιάζουν τους ανάπηρους είτε ως «κακούς» είτε ως «θύματα», συσχετίζοντας το βίωμα της βλάβης με την τραγωδία, την απώλεια και τη θεραπεία (Kemp & Shah, 2016· Lewis, 2006· O'Reilly, 2009). Ακόμη και σήμερα, οι ανάπηροι ως απατεώνες, οι ανάπηροι που χρήζουν φιλανθρωπίας και οι ανάπηροι ως υποκείμενα έμπνευσης αποτελούν τη συντριπτική πλειονότητα των διαθέσιμων αναπαραστάσεων των ταυτοτήτων των αναπήρων στα μέσα ενημέρωσης και στις τέχνες (Hadley & McDonald, 2019). Σε αυτό το πλαίσιο της αρνητικής απεικόνισης, οι διαθέσιμοι ρόλοι αναπήρων εξακολουθούν να ενσαρκώνονται από μη ανάπηρους καλλιτέχνες, αναπαράγοντας και τροφοδοτώντας τον επαγγελματικό αποκλεισμό των αναπήρων καλλιτεχνών από τον χώρο των τεχνών.

Ως προς το ζήτημα της συμμετοχής των αναπήρων στις τέχνες, ως παραγωγών και συμμετεχόντων σε αυτές, έχουν διαμορφωθεί και αναπτυχθεί συγκεκριμένες διαστάσεις στη διεθνή, κατά κύριο λόγο, βιβλιογραφία και αρθρογραφία. Ο ιστορικός αποκλεισμός των αναπήρων από τις τέχνες, μεταξύ άλλων, και η συνακόλουθη διεκδίκηση πρόσβασης των αναπήρων στον χώρο των τεχνών οδήγησε στη διαμόρφωση διαφορετικών μεταξύ τους διαστάσεων. Ως εκ τούτου, οι αναφορές σε διαφορετικές κατευθύνσεις που λαμβάνουν οι -σχετικές με ανάπηρα άτομα- τέχνες δημιουργούν εκ προοιμίου ένα διακριτό πεδίο. Από την εκτενή διερεύνηση του πεδίου μέσα από την εξέταση της σχετικής ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας, η εν λόγω μελέτη φιλοδοξεί, αφενός, να ανοίξει έναν διάλογο σχετικά με τις προαναφερθείσες διαστάσεις οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις καλλιτεχνικές πρακτικές στο συζητούμενο πεδίο και, αφετέρου, να αποτυπώσει τις ερευνητικές τάσεις και την καλλιτεχνική πρακτική και εκπαίδευση στον ελληνικό πολιτιστικό χώρο.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Οι μελέτες σχετικά με τις τέχνες και τα ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες ομαδοποιούνται σε

διάφορες κατηγορίες, προσφέροντας διαφορετικές διαστάσεις και προσεγγίσεις στο εν λόγω πεδίο. Σύμφωνα με τους Newsinger και Green (2016), οι μελέτες αυτές ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες και, κατ' επέκταση, διαμορφώνουν δύο διαστάσεις: από τη μία, αποτυπώνεται η *θεραπεία μέσω της τέχνης* (art therapy), δηλαδή η τέχνη ως θεραπευτικό εργαλείο, αρθρωμένη μέσα στους χώρους των επαγγελματιών της υγείας και της κοινωνικής εργασίας, ενώ από την άλλη βρίσκονται οι αναπηρικές τέχνες (disability arts), οι οποίες έχουν συνδεθεί με ενδυναμωτικά, πολιτικά και καλλιτεχνικά προτάγματα. Εύστοχα ο ανάπηρος ακτιβιστής Michael Oliver (2009) επισημαίνει πως το αναπηρικό καλλιτεχνικό κίνημα καλείται «να παλέψει για να ελευθερωθεί από την κυριαρχία των σωματικά ικανών επαγγελματιών που ορίζουν την Τέχνη ως θεραπεία» (σ. 149) παρά ως ένα πολιτισμικό προϊόν. Σε άλλες μελέτες (Solvang, 2012, 2017), οι περισσότερο αναγνωρισμένες διαστάσεις που πλαισιώνουν τις τέχνες οι οποίες αφορούν ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες είναι τέσσερις και αφορούν τη *θεραπεία μέσω της τέχνης*, την *τέχνη του αουτσάιντερ* (outsider art), την *αναπηρική αισθητική* (disability aesthetics)¹ και τις *αναπηρικές τέχνες*. Μέσα από έναν πίνακα-φάσμα, οι Lee et al. (2019) επιδιώκουν να σχηματοποιήσουν τις δύο διαφορετικές διαστάσεις, τοποθετώντας από τη μία τις *τέχνες και την αναπηρία* (arts and disability), όπου εμπεριέχεται η *θεραπεία μέσω της τέχνης* και η τέχνη των μη ανάπηρων καλλιτεχνών, η οποία συμπεριλαμβάνει και ανάπηρα άτομα ή η τέχνη που έχει σχετικό περιεχόμενο, ενώ από την άλλη βρίσκονται οι *αναπηρικές τέχνες*, οι τέχνες που παράγονται από ανάπηρους καλλιτέχνες με ή χωρίς σχετικό περιεχόμενο. Παρομοίως, στη μελέτη των Hadley και McDonald (2019) παρατηρείται διαφοροποίηση στους χρησιμοποιούμενους όρους στο σχετικό πεδίο, καθώς συναντώνται οι όροι *τέχνες και αναπηρία*, *αναπηρικές τέχνες*, ενώ αναφορά γίνεται και στον όρο *συμπεριληπτικές τέχνες* (inclusive arts).

Όσον αφορά το θέατρο που αφορά ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες, σύμφωνα με τον Ineland (2004), αυτό διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: από τη μία, το θέατρο λογίζεται ως τέχνη όπου τονίζεται το νόημα και η αξία του παραγόμενου καλλιτεχνικού έργου και, από την άλλη, το θέατρο λογίζεται ως μέθοδος, ως θεραπεία, στο πλαίσιο του οποίου γίνεται λόγος για τις βελτιωτικές επιδράσεις του στα ανάπηρα άτομα, αναπαράγοντας την ατομική-ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας. Στο πεδίο του εφαρμοσμένου θεάτρου, ο Hargrave (2015) πραγματοποιεί διάκριση μεταξύ της θεραπευτικής διάστασης του θεάτρου και του κοινωνικού/συμμετοχικού θεάτρου, τα οποία αντικατοπτρίζουν την ατομική-ιατρική και την κοινωνική προσέγγιση της

αναπηρίας αντίστοιχα. Κατά τον Hargrave (2015), μια τρίτη διάσταση συνοψίζεται στον προαναφερθέντα όρο *τέχνες και αναπηρία* και αφορά την παραγωγή επαγγελματικών θεατρικών παραστάσεων με ανάπηρους καλλιτέχνες, η οποία αναδύθηκε τις δύο πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα. Η εν λόγω διαφοροποίηση πραγματοποιείται, καθώς συχνά εντοπίζονται ομοιότητες μεταξύ της προαναφερθείσας θεραπευτικής και της κοινωνικής/συμμετοχικής προσέγγισης, με αποτέλεσμα τα ιδιαίτερα οφέλη της συμμετοχής των αναπήρων στην τέχνη να επικαλύπτουν το προκύπτον αισθητικό προϊόν (Hargrave, 2015).

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης παρουσιάζονται οι διαφορετικές διαστάσεις που έχει λάβει ιστορικά η τέχνη η οποία αφορά ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες. Στη μελέτη γίνονται αναφορές σε άτομα, καλλιτέχνες και δημιουργούς, καθώς εκτιμάται ότι οι διαστάσεις που πρόκειται να αναφερθούν δεν αφορούν/απευθύνονται εν συνόλω σε καλλιτέχνες. Στις διαστάσεις οι οποίες πρόκειται να συζητηθούν συμπεριλαμβάνονται η *τέχνη του αουτσάιντερ* (outsider art), η *θεραπεία μέσω της τέχνης* (art therapy), οι *τέχνες και αναπηρία* (arts and disability), οι *συμπεριληπτικές τέχνες* (inclusive arts) και οι *αναπηρικές τέχνες* (disability arts). Στο δεύτερο μέρος της μελέτης πραγματοποιείται επισκόπηση του ελληνικού πολιτισμικού τοπίου, με αναφορές στις ερευνητικές τάσεις στο πεδίο, στις καλλιτεχνικές πρακτικές, στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και σε ευρύτερα ζητήματα που σχετίζονται με τις τέχνες οι οποίες αφορούν ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες. Η ανασκόπηση των -ιστορικά διαμορφωμένων- διαστάσεων της τέχνης των αναπήρων φιλοδοξούμε να συμβάλει στην κατανόηση των τρόπων με τους οποίους έχει αναπτυχθεί η έρευνα και η καλλιτεχνική πρακτική και εκπαίδευση των αναπήρων στο ελληνικό πλαίσιο.

Οι ιστορικά διαμορφωμένες διαστάσεις της τέχνης των αναπήρων

Τέχνη του αουτσάιντερ (outsider art): Κατά τη δεκαετία του 1940, ο Γάλλος εικαστικός Jean Dubuffet περιέγραψε την τέχνη που παράγεται από ανάπηρα άτομα και άτομα με ψυχικές ασθένειες τα οποία βρίσκονταν σε ιδρύματα ως *art brut* (ακατέργαστη τέχνη). Ιστορικό σημείο εκκίνησης για την art brut ήταν τα έργα της συλλογής του ψυχιάτρου Hans Prinzhorn, ο οποίος δημιούργησε μια συλλογή έργων τέχνης από άτομα που βρίσκονταν έγκλειστα σε ψυχιατρικά ιδρύματα (Solvang, 2017). Ο όρος επαναδιατυπώθηκε από τον Βρετανό ιστορικό τέχνης Roger Cardinal το 1972 και η τέχνη αυτή ονομάστηκε *outsider art* (*τέχνη του αουτσάιντερ*). Κατά

τον Cardinal (2009), πρόκειται για μια τέχνη προσωπική και ασυνήθιστη, η οποία παράγεται από άτομα στα κοινωνικά περιθώρια, τα οποία διαφοροποιούνται ή δεν γνωρίζουν τα υφιστάμενα καλλιτεχνικά πρότυπα και τα οποία δεν έχουν δεχτεί τις επικρατούσες πολιτισμικές επιρροές, ενώ η καλλιτεχνική δημιουργία χαρακτηρίζεται από τον αντισυμβατικό της χαρακτήρα. Κεντρικό στοιχείο για τον ορισμό της τέχνης του αουτσάιντερ είναι ότι αποκλίνει ριζικά από τις κοινές πολιτιστικές προσδοκίες για το πώς πρέπει να μοιάζει η τέχνη και πώς πρέπει να διαμορφώνεται (Cardinal, 2009). Ιστορικά, οι πιο γνωστοί δημιουργοί, συλλέκτες και επιμελητές της τέχνης του αουτσάιντερ είχαν στενές σχέσεις με ψυχιατρικά ιδρύματα, αλλά αυτή η σχέση άλλαξε κατά τα τέλη του 20ού αιώνα με την εμφάνιση ανεξάρτητων συλλεκτών και ιδιοκτητών γκαλερί που εξειδικεύονται και δραστηριοποιούνται στην εν λόγω τέχνη (Rhodes, 2000).

Η κριτική που έχει ασκηθεί στην τέχνη του αουτσάιντερ είναι πολυεπίπεδη. Υποστηρίζεται ότι η τέχνη αντικατόπτριζε σε μεγάλο βαθμό τη μεταχείριση των ανάπηρων ατόμων στα ιδρύματα, βασισμένη στην εξιδανικευμένη κανονικότητα, κατά την οποία οι ανάπηροι δεν θεωρούνταν ικανοί να φροντίζουν τον εαυτό τους, να εκφράζονται, να διεκδικούν, να αποφασίζουν (Chandler et al., 2023). Στην τέχνη του αουτσάιντερ πρωταγωνιστούσαν οι μη ανάπηροι επιμελητές, οι οποίοι συνέλεξαν τα έργα τέχνης των ατόμων που βρίσκονταν σε ιδρύματα. Οι δημιουργοί δεν αμείβονταν για τυχόν έργα που αγοράζονταν, καθώς οι επιμελητές καρπώνονταν το κέρδος της δουλειάς τους (Prinz, 2017), ενώ οι ίδιοι αποκλείονταν από τις εκθέσεις και από τις σχετικές ομιλίες, πρακτική που παρατηρείται μέχρι και τον 21ο αιώνα (Kuppers, 2016). Παρόλο που οι δημιουργοί της τέχνης του αουτσάιντερ δεν ήταν ανάπηροι εν συνόλω, η εν λόγω τέχνη είναι ουσιαδώς συνδεδεμένη με ιατροκοιμημένους λόγους και λογικές που στηρίζονται στην εξιδανικευμένη κανονικότητα (Wexler & Derby, 2015). Παράλληλα, ο Davies (2009) θέτει ερωτήματα σχετικά με το αν η τέχνη του αουτσάιντερ πληροί τις προϋποθέσεις για να θεωρείται τέχνη, καθώς υποστηρίζει ότι η δημιουργική διαδικασία δεν είναι κατανοητή. Τα όρια της φύσης της τέχνης αυτής, καθώς και των δημιουργών που ανήκουν σε αυτή είναι δυσδιάκριτα, ενώ η αναγωγή σε τέχνη του αουτσάιντερ απομονώνει τους δημιουργούς και δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές. Στο πλαίσιο αυτό, το κοινωνικό περιθώριο συνδέεται αιτιωδώς με την αισθητική εκτίμηση του έργου των συγκεκριμένων δημιουργών, καθώς η αξία τους έγκειται στη μη-σχέση τόσο με το κοινωνικό σύνολο όσο και με το κυρίαρχο καλλιτεχνικό κατεστημένο (Hargrave, 2015). Η εν λόγω διάσταση αποκόπτε



Κίνηση Αναπήρων Καλλιτεχνών: Η πρώτη καθολικά προσβάσιμη μουσική παράσταση «Δίπτυχο» του Αλκίνοου Ιωαννίδη για τις «Βάκχες» του Ευριπίδη, Μέγαρο Μουσικής, Μάρτιος 2018 φωτογραφία: Νίκος Καρανικόλας.

τον δημιουργό από το έργο του, εξωτικοποιεί τα ανάπηρα άτομα και τους καλλιτέχνες, φετιχοποιεί τα έργα τέχνης τους και λειτουργεί πατροναριστικά, εφόσον τα ίδια τα ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες δεν έχουν έλεγχο και λόγο στα διάφορα στάδια της καλλιτεχνικής διαδικασίας.

Θεραπεία μέσω της τέχνης (art therapy): Η θεραπεία μέσω της τέχνης αποτελεί μορφή ψυχοθεραπείας, η οποία, χρησιμοποιώντας καλλιτεχνικά μέσα, στοχεύει στη θετική αλλαγή και την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου (Hackett et al., 2017). Ιστορικά, η τέχνη ως θεραπευτικό μέσο λαμβάνει χώρα σε ιδρυματικές και νοσοκομειακές δομές, ειδικά σχολεία, κέντρα ημέρας και αποκατάστασης, καθώς και ψυχοθεραπευτικά κέντρα. Αποσκοπεί, αφενός, στη χρήση των πρακτικών της εφαρμογών ως εργαλείων θεραπείας ιατρικών καταστάσεων ή έκφρασης αποσιωπημένων συναισθημάτων με ψυχαναλυτικούς όρους και, αφετέρου, στην ανάπτυξη χρήσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων σχετικών με την επικοινωνία, την αυτοεκτίμηση, την προσωπική ανάπτυξη των ανάπηρων ατόμων κ.ά. (Hadley & McDonald, 2019· Hall, 2010· Solvang, 2017· Wu et al., 2020). Πιο συγκεκριμένα, η δραματοθεραπεία αφορά τη χρήση στοιχείων και τεχνικών του θεάτρου (αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι ρόλων, κουκλοθέατρο, παντομίμα κ.ά.) ως θεραπευτικών μέσων και αποτελεί το σημείο σύγκλισης της θεραπείας και του θεάτρου. Οι απαρχές της δραματοθεραπείας εντοπίζονται κατά τον 18ο αιώνα με την εμφάνιση του

θεάτρου σε ψυχιατρικά νοσοκομεία της Ευρώπης, με σκοπό τη βελτίωση της ψυχικής υγείας μέσω της τέχνης (Bailey, 2006· Crimmens, 2006). Υποστηρίζεται ότι μέσω της δραματοθεραπείας χτίζεται η εμπιστοσύνη, αυξάνεται η αυτογνωσία και η υπευθυνότητα, ενώ βελτιώνονται οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες των ατόμων (Crimmens, 2006). Όπως αναφέρεται σε διάφορους οργανισμούς δραματοθεραπείας (π.χ. British Association of Dramatherapists), κατά τη δραματοθεραπευτική διαδικασία αξιοποιούνται οι θεραπευτικές πτυχές του δράματος και του θεάτρου, για να διευκολυνθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία, η μάθηση και η ευρύτερη ανάπτυξη του ατόμου.

Παρόλο που οι διάφορες μορφές της θεραπείας μέσω της τέχνης ασχολούνται με καλλιτεχνικές πρακτικές με ανάπηρα άτομα, καθώς και με άλλες κοινωνικές ομάδες, τείνουν να συζητούνται χωριστά από τις επαγγελματικές, πειραματικές και πολιτικοποιημένες καλλιτεχνικές πρακτικές για, με και από ανάπηρα άτομα (Hadley & McDonald, 2019). Ταυτόχρονα, η θεραπευτική διάσταση της τέχνης έχει ελάχιστα απασχολήσει τους θεωρητικούς των Σπουδών για την Αναπηρία, καθώς και τους θεατροπαιδαγωγούς και τους επαγγελματίες του εφαρμοσμένου θεάτρου, σε αντίθεση με το ενδιαφέρον τους σχετικά με το πεδίο των παραστατικών τεχνών και τις αισθητικές και κοινωνικές προεκτάσεις του (Hadley & McDonald, 2019· Hargrave, 2015· Sandahl & Auslander, 2005). Η προσέγγιση της -απευθυνόμενης σε ανάπηρα άτομα- τέχνης ως θεραπείας



«Αντιγόνη»: Πράξις Ι (Θέατρο ΙΣΟΝ 2022), φωτογραφία: Γκίκας Μελαχροινός.

βασίζεται στον πατερναλισμό (Barnes & Mercer, 2001) και υιοθετεί ιατρικοποιημένους λόγους, στοχεύοντας στη βελτίωση/θεραπεία των ατόμων και παραβλέποντας τις κοινωνικοπολιτικές, οικονομικές και δομικές πτυχές της αναπηροποίησής τους (Miller et al., 2020). Αντίστοιχα, οι σχετικές μελέτες τείνουν να εξαντλούνται σε συμβουλές προς τους επαγγελματίες του πεδίου σχετικά με τη βελτίωση της ψυχικής υγείας των ατόμων και την προσωπική τους ανάπτυξη, συσκοτίζοντας ζητήματα κοινωνικής και πολιτικής δράσης και εξουσίας, τα οποία βρίσκονται στο επίκεντρο άλλων μελετών που αφορούν τις τέχνες, τον πολιτισμό και τα ανάπηρα άτομα (Hadley & McDonald, 2019). Παρόλο που η αξία της συμβολής των τεχνών στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των ατόμων εν γένει δεν ακυρώνεται/αμφισβητείται, η διασύνδεση των αναπήρων με την τέχνη κατ' αποκλειστικότητα υπό το πρίσμα της θεραπείας, καθώς και η χρήση της τέχνης για την κανονικοποίηση των αναπήρων αποτελούν ιδιαίτερα προβληματικά σημεία στο εν λόγω πεδίο.

Τέχνες και αναπηρία (arts and disability): Στον όρο *τέχνες και αναπηρία* εντοπίζουμε μια διάσταση που θα μπορούσε να αποτελεί προηγούμενο στάδιο των συμπεριληπτικών τεχνών, καθώς μοιράζονται μια σειρά από κοινές παραδοχές. Σύμφωνα με τον Perring (2005), με τον όρο *τέχνες και αναπηρία* εννοούνται οι καλλιτεχνικές πρακτικές που οργανώνονται συνήθως από μη ανάπηρους καλλιτέχνες ή οργανισμούς οι οποίοι διοικούνται από μη ανάπηρους καλλιτέχνες και εμπλέκουν ανάπηρα άτομα

και, συγκεκριμένα, άτομα με νοητικές βλάβες. Πρόκειται για μια πρακτική που συνήθως αντανακλά τις αξίες και τα ενδιαφέροντα των μη ανάπηρων καλλιτεχνών (Perring, 2005). Αναφέρεται ακόμη ως μια διευκολυντική καλλιτεχνική πρακτική, κατά την οποία μη ανάπηροι καλλιτέχνες εργάζονται με ανάπηρα άτομα (Hadley & McDonald, 2019). Στόχος των τεχνών και της αναπηρίας ήταν η διασφάλιση της ενσωμάτωσης (και αργότερα της συμπερίληψης) των αναπήρων στις τέχνες και η δημιουργική έκφραση, ενώ, παρόλο που μοιράζεται κοινά στοιχεία, αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία από τη θεραπεία μέσω της τέχνης (Perring, 2005). Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, ο Hargrave (2015) στη διάκριση που πραγματοποιεί μεταξύ της θεραπευτικής διάστασης του θεάτρου και του κοινωνικού/συμμετοχικού θεάτρου, τοποθετεί την τρίτη διάσταση των τεχνών και της αναπηρίας, την παραγωγή δηλαδή επαγγελματικών θεατρικών παραστάσεων από μεικτές θεατρικές ομάδες. Οι ομάδες αυτές επιδιώκουν να παραγάγουν θεατρικά προϊόντα που φιλοδοξούν να χρηματοδοτηθούν, να κριθούν και να σχολιαστούν από το κοινό για την ουσία και την ποιότητα του καλλιτεχνικού τους υλικού, παρά να αντιμετωπιστούν ως μια μορφή κοινωνικής αγαθοεργίας. Στο πλαίσιο αυτής της διάστασης, η καλλιτεχνική διαδικασία και οι επιμέρους πτυχές της ελέγχονται κατά βάση από τους μη ανάπηρους εμπλεκόμενους, το ίδιο το καλλιτεχνικό έργο δεν αφορά αποκλειστικά ζητήματα που απασχολούν τους αναπήρους, ενώ συχνά διαμεσολαβείται από τους μη ανάπηρους εμπλεκόμενους.



Nikos Karanikolas © 2015

Κίνηση Αναπήρων Καλλιτεχνών: Η πρώτη καθολικά προσβάσιμη κινηματογραφική προβολή της ταινίας «Μικρά Αγγλία» στην Ταινιοθήκη της Ελλάδας, Σεπτέμβριος 2015, φωτογραφία: Νίκος Καρανικόλας.

Συμπεριληπτικές τέχνες (inclusive arts): Ο όρος της συμπερίληψης διείσδυσε την προηγούμενη δεκαετία στο πεδίο των τεχνών, στοιχείο που καταδεικνύει τους λόγους για τους οποίους δεν έχει ως διάσταση αποσαφηνιστεί επαρκώς και πλαισιωθεί θεωρητικά. Κοινό σημείο των σχετικών μελετών ως προς τον ορισμό της συμπεριληπτικής τέχνης είναι ότι αυτή αναφέρεται σε καλλιτεχνικές συμπράξεις τόσο ανάπηρων όσο και μη ανάπηρων καλλιτεχνών για την παραγωγή έργων τέχνης τα οποία, σύμφωνα με τους Hadley και McDonald (2019), περιλαμβάνουν ισχυρή συμπεριληπτική ατζέντα. Χρησιμοποιώντας έναν παρωχημένο όρο/ευφημισμό, οι Kramer και Freedman Fask (2017) αναφέρονται σε δημιουργικές συνεργασίες μεταξύ ατόμων με «διαφορετικές ικανότητες» στον χώρο του θεάτρου, της μουσικής, των εικαστικών τεχνών και αλλού. Στο έργο τους οι Fox και Macpherson (2015) χρησιμοποιούν τον όρο συμπεριληπτικές τέχνες για να περιγράψουν τις δημιουργικές συνεργασίες μεταξύ ατόμων με νοητικές βλάβες και μη ανάπηρων καλλιτεχνών. Οι συμπεριληπτικές τέχνες επιδιώκουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εμπλεκομένων, έτσι ώστε οι δημιουργικές αυτές συνεργασίες να παράγουν έργα τέχνης ή δημιουργικές εμπειρίες υψηλής αισθητικής ποιότητας. Στο πλαίσιο αυτό, κύριος στόχος είναι η παραγωγή καλλιτεχνικών αποτελεσμάτων υψηλής ποιότητας, με τους κοινωνικοπολιτικούς στόχους να έχουν δευτερεύουσα σημασία, σε αντίθεση με άλλες σχε-

τικές κοινωνικές/συμμετοχικές πρακτικές, όπου οι ανάπηροι συμμετέχοντες γίνονται αντιληπτοί ως οι έχοντες ανάγκη από βοήθεια ή εκπροσώπηση. Παράλληλα, οι μη ανάπηροι καλλιτέχνες απομακρύνονται από τον παραδοσιακό ρόλο του βοηθού και αντιμετωπίζονται ως συνεργάτες (Fox & Macpherson, 2015).

Για τους Nijkamp και Cardol (2020) το *συμπεριληπτικό θέατρο* (inclusive theatre) αφορά την καλλιτεχνική σύμπραξη ατόμων με νοητικές βλάβες και μη ανάπηρων καλλιτεχνών, όπου επιδιώκεται η δημιουργία ενός ανοιχτού συμπεριληπτικού και ισότιμου πλαισίου συνεργασίας και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των συμμετεχόντων μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση. Αξιοποιώντας ως παράδειγμα το Odyssey Theatre, έναν συμπεριληπτικό θεατρικό οργανισμό της Μεγάλης Βρετανίας, ο Wooster (2009) στον όρο συμπεριληπτικό θέατρο εντοπίζει ένα θέατρο το οποίο δεν στερείται αισθητικής ποιότητας. Πρόκειται για μια δημιουργική διαδικασία με συμμετοχή ατόμων με διαφορετικές αφετηρίες, η οποία θεματοποιεί το ζήτημα της συμπερίληψης και στοχεύει στη συμπερίληψη των αναπήρων στις τέχνες από τις οποίες έχουν ιστορικά αποκλειστεί (Barton-Farcas, 2022). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω σχετικά με τις συμπεριληπτικές τέχνες εν γένει, το συμπεριληπτικό θέατρο –ανάπηροι και μη ανάπηροι καλλιτέχνες που δημιουργούν από κοινού– διαταράσσει το παραδοσιακό μοτίβο, όπου ο μη ανάπηρος καλλιτέχνης προσφέρει υποστήριξη στα ανάπηρα άτομα (McRae, 2018).

Η βασική κοινή παραδοχή των *συμπεριληπτικών τεχνών* και των *τεχνών και αναπηρία* αφορά τη σύμπραξη αναπήρων και μη αναπήρων, με εστίαση σε άτομα με νοητικές βλάβες. Παράλληλα, παρόλο που η αισθητική αξία εμφανίζεται ως πρωταρχικός στόχος, η συμπεριληπτική ατζέντα είναι κοινό στοιχείο των δύο διαστάσεων. Ο ρόλος των μη ανάπηρων συμμετεχόντων εμφανίζεται σημαντικός και, παρόλο που θεωρητικά βρίσκεται στη θέση του ισότιμου συνεργάτη, δεν είναι σαφές αν πραγματοποιούνται αλλαγές στις παραδοσιακές και εγκαθιδρυμένες σχέσεις εξουσίας μεταξύ αναπήρων και μη αναπήρων.

Αναπηρικές τέχνες (disability arts): Το *αναπηρικό καλλιτεχνικό κίνημα* (disability arts movement) αναδύθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980, ως το πολιτισμικό απαύγασμα των αναπηρικών κινήματων και των συνακόλουθων αναπηρικών πολιτικών (disability politics), που αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 κατά βάση στην Αμερική και τη Μεγάλη Βρετανία (Darke, 2003· Hargrave, 2015· Solvang, 2017). Το αναπηρικό καλλιτεχνικό κίνημα βασίστηκε στο κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Cameron, 2007), το οποίο μετέταξε την εστίαση από τη βλάβη των ατόμων στα φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα που τα αναπηροποιούν. Σε αυτό το πλαίσιο, στο επίκεντρο βρέθηκε το ζήτημα της αναπηρίας –μέσα από τις τέχνες και την κουλτούρα– ως η συλλογική και προσωπική εμπειρία που προκύπτει από τον κοινωνικοοικονομικό αποκλεισμό τον οποίο υφίστανται τα ανάπηρα άτομα (Darke, 2003). Η διαπραγμάτευση των ζητημάτων των αναπήρων με κοινωνικοπολιτικούς όρους συνεπώς μετασχημάτισε συνακόλουθα και τον τρόπο με τον οποίο οι ανάπηροι εμπλέκονταν στις τέχνες και τις πολιτισμικές διαδικασίες (Barnes, 2003). Το αναπηρικό καλλιτεχνικό κίνημα υποστήριξε σθεναρά ότι η μόνη αποδεκτή τέχνη είναι αυτή που αποδεδειγμένα ανήκει, ελέγχεται και παρουσιάζεται από τους ανάπηρους καλλιτέχνες (Hargrave, 2015). Όπως σημειώνουν ανάπηροι ακτιβιστές της περιόδου, τα ανάπηρα άτομα μέσα από τις τέχνες μπορούσαν να διερευνήσουν τα μεταξύ τους κοινά σημεία σύγκλισης, αντιπαλεύοντας το παραδοσιακό φιλανθρωπικό μοντέλο της μονοθεματικότητας, σύμφωνα με το οποίο οργανώσεις και συλλογικότητες λειτουργούσαν με κριτήριο τη βλάβη (Sutherland, 2008· Vasey, 1989).

Η πολιτισμική έκφραση του αναπηρικού καλλιτεχνικού κινήματος συμπυκνώνεται στον όρο *αναπηρικές τέχνες* (disability arts) και αφορά έργα τέχνης που έχουν δημιουργηθεί από ανάπηρα άτομα και είναι εμπνευσμένα από την εμπειρία της αναπηρίας (Solvang, 2017), είτε ως προς το περιεχόμενο είτε ως προς τη μορφή (Sandahl, 2006). Οι αναπηρικές

τέχνες είναι άμεσα συσχετισμένες με το αναπηρικό κίνημα, καθώς η ανάδυσή του αποτέλεσε το υπόδαφος για την ανάπτυξη των αναπηρικών τεχνών (Sutherland, 1997). Πρόκειται για ένα ζωντανό και πλούσιο πεδίο, στο οποίο ανάπηροι καλλιτέχνες δημιουργούν έργα που εκφράζουν την ταυτότητά τους ως ανάπηρα άτομα (Jacobson & McMurchy, 2010· Sutherland, 1997). Ιστορικά, βασική στόχευση των αναπηρικών τεχνών ήταν το ζήτημα της *ένταξης*, η δυνατότητα των αναπήρων να κάνουν τέχνη και να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες παραγωγής τέχνης και, κατ' επέκταση, η έκφραση των ατομικών και συλλογικών βιωμάτων τους, καθώς και η αναγνώριση και η διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους (Barnes & Mercer, 2001· Hadley & McDonald, 2019· Hargrave, 2015).

Κατά την ανάπτυξη των αναπηρικών τεχνών στη δεκαετία του 1990 παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις επαγγελματικές προοπτικές των ανάπηρων καλλιτεχνών και για την επαγγελματική τους ταυτότητα ως καλλιτέχνες, απομακρύνοντας τη συζήτηση από τη θέαση της τέχνης ως μέσου υπέρβασης του εαυτού ή απόδειξης της αξίας του ανάπηρου υποκειμένου (Cameron, 2007). Σχετικά, ο Hargrave (2015) σημειώνει πως οι αναπηρικές τέχνες πραγματεύονται την καταπίεση των ανάπηρων ατόμων, στοχεύουν στη χειραφέτησή τους και συνιστούν εργαλείο αντίστασης ενάντια στη διπλή καταπίεση, τόσο της κυρίαρχης κουλτούρας όσο και της θεραπείας μέσω της τέχνης (Hargrave, 2015). Η παραγόμενη από τα ίδια τα ανάπηρα άτομα τέχνη φιλοδοξεί ακόμη να υπονομεύσει τις παραδοσιακές αισθητικές και κοινωνικές αξίες, προκαλώντας/επιδιώκοντας την απογύμνωση της εξιδανικευμένης κανονικότητας (Darke, 2004), δηλαδή «*του συνόλου των πεποιθήσεων, διαδικασιών και πρακτικών που παράγει ένα συγκεκριμένο είδος εαυτού και σώματος (το σωματικό πρότυπο) το οποίο προβάλλεται ως το τέλειο, τυπικό για το είδος και ως εκ τούτου ουσιαστικό και πλήρως ανθρώπινο*» (Campbell, 2009, σ. 5). Οι αναπηρικές τέχνες αμφισβήτησαν τις αστικές και κυρίαρχες παραδοχές που όριζαν τι είναι και τι δεν είναι τέχνη. Ως κατεύθυνση, στην προσπάθεια δημιουργίας και ανάπτυξης μιας αναπηρικής κουλτούρας, στον αντίποδα της κυρίαρχης ηγεμονίας της κανονικότητας, όχι μόνο προχώρησε σε ρήξη, αλλά υπονόμωσε τις βασικές αξίες και αποκάλυψε τις διαδικασίες παραγωγής της κυρίαρχης κουλτούρας (Darke, 2003). Οι αναπηρικές τέχνες δεν στοχεύουν στον διδασκισμό και στην πρόκληση ενσυναίσθησης, ούτε επιδιώκουν να εξασκήσουν το κοινό στην αποδοχή της «διαφορετικότητας», σε αντίθεση με τις επικρατούσες καλλιτεχνικές τάσεις οι οποίες προωθούν αυτό που η κοινότητα των αναπήρων και μελετητές του πεδίου ονομάζουν *inspiration*



«Νεκρασόφ» (Από Μηχανής Θέατρο 2018), φωτογραφία: Peny Delta.

*porn*³ (Sandahl, 2018). Σχετικά οι Abbas et al. (2004) αναφέρουν:

Οι αναπηρικές τέχνες και η αναπηρική κουλτούρα σηματοδοτεί την αυξανόμενη πολιτική δύναμη των αναπήρων πάνω στις αφηγήσεις τους, καθώς οι ανάπηροι καλλιτέχνες τις χρησιμοποιούν, για να αντιπαλέψουν τις πολιτισμικές αναπαραστατικές στρεβλώσεις, να μεταβιβάσουν τον έλεγχο στα ανάπηρα άτομα, ώστε να μπορούν να διαμορφώσουν τις αφηγήσεις τους και να μεταφέρουν αυτή την ελεγχόμενη από τους ίδιους αφήγηση στο ευρύτερο κοινό. (σ. 1)

Βασικό χρονικό σημείο έναρξης για τις αναπηρικές τέχνες αποτέλεσε η ίδρυση του Φόρουμ Αναπηρικών Τεχνών του Λονδίνου (London Disability Arts Forum) το 1986, ενός οργανισμού που ελεγχόταν από και απασχολούσε ανάπηρα άτομα (Sutherland, 2008). Στόχοι του Φόρουμ ήταν η δημιουργία ενός οργανισμού για να υποστηριχθούν οικονομικά επιμέρους καλλιτεχνικές οργανώσεις στο Λονδίνο (Sutherland, 2008· Vasey, 2004), η ανάπτυξη μιας αναπηρικής κουλτούρας με αφορμή τις συλλογικές εμπειρίες των αναπήρων, η δημιουργία ευκαιριών για την παραγωγή καλλιτεχνικού έργου από ανάπηρα άτομα και η δημιουργία πλαισίου για έκφραση μέσω των διάφορων μορφών τέχνης (Vasey, 1989). Όπως σημειώνει ο ανάπηρος ακτιβιστής Vic Finkelstein (1987), «πρέπει να καταστεί σαφές ότι είναι απαραίτητο για εμάς να δημιουργήσουμε τη δική μας

δημόσια εικόνα, βασισμένη στην ελεύθερη αποδοχή της ιδιαίτερης ομαδικής μας ταυτότητας» (σ. 4). Ως παρακλάδι των αναπηρικών τεχνών, το αναπηρικό θέατρο (disability theatre) δημιουργείται από ανάπηρους καλλιτέχνες και φιλοδοξεί να καταργήσει τα στερεότυπα, να αμφισβητήσει την έννοια του στίγματος, να επαναδιαπραγματευτεί τη βλάβη ως μια ανθρώπινη κατάσταση με αξία και έχει τόσο πολιτικό όσο και καλλιτεχνικό-αισθητικό προσανατολισμό (Johnston, 2012, 2016).

Στο πλαίσιο αυτό, το αναπηρικό καλλιτεχνικό κίνημα έχει αναφερθεί στην πρακτική του *cripping up*, δηλαδή στην πρακτική της ενσάρκωσης θεατρικών ρόλων αναπήρων από μη ανάπηρους ηθοποιούς (Kociemba, 2010· Ryan, 2018). Η διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται ακρόαση και ενσάρκωση ρόλων αναπήρων από μη ανάπηρους ηθοποιούς παραπέμπει στην αναχρονιστική και προσβλητική πρακτική του *blacking up*, δηλαδή της ενσάρκωσης ρόλων Αφροαμερικανών από λευκούς ηθοποιούς του Χόλιγουντ, ενώ σαφέστατα υπήρχε μια πληθώρα Αφροαμερικανών επαγγελματιών ηθοποιών. Όπως σημειώνει η Ryan (2018), ενώ η πρακτική του *blacking up* θεωρείται πλέον ιδιαίτερα προβληματική και καταδικαστέα, η πρακτική του *cripping up* εξακολουθεί να επιβραβεύεται με διακρίσεις και διθυραμβικές κριτικές. Η εν λόγω πρακτική λογίζεται συχνά ως δείγμα της καλλιτεχνικής αξίας και των υποκριτικών δυνατοτήτων των μη ανάπηρων ηθοποιών που ενσαρκώνουν τους αντίστοιχους ρόλους (Kuppers, 2001). Οι παραστάσεις όπου μη ανάπηροι

καλλιτέχνες ενσαρκώνουν ρόλους αναπήρων είναι εγγενώς μη αυθεντικές, ενεργοποιούν και αναπαράγουν τις προκαταλήψεις και τις φαντασιώσεις της κυρίαρχης κουλτούρας και διαιωνίζουν τις διακρίσεις και τον αποκλεισμό των αναπήρων ως προς την επαγγελματική τους απασχόληση στον χώρο της τέχνης (Kociemba, 2010). Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η βιομηχανία του θεάματος, επιλέγοντας διάσημους και καταξιωμένους ηθοποιούς να υποδυθούν ρόλους αναπήρων, ώστε να επέλθει οικονομική επιτυχία και κέρδος, καθώς και η επιχειρηματολογία των παραγωγών/σκηνοθετών/casting directors ότι δεν υπάρχουν οι κατάλληλοι για τον εκάστοτε ρόλο ανάπηροι ηθοποιοί είναι μερικοί από τους λόγους οι οποίοι οδηγούν στην εν λόγω πρακτική.

Το ελληνικό πολιτισμικό πλαίσιο

Ανασκόπηση ερευνών: Όπως έχει ήδη καταδειχθεί, το πεδίο της τέχνης των αναπήρων παραμένει αχαρτογράφητο στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία και αρθρογραφία, τόσο σε επίπεδο ερευνών όσο και σε επίπεδο θεωρητικών μελετών (Κολτσίδα, 2022· Κολτσίδα & Λενακάκης, 2019). Το θεωρητικό και ερευνητικό έργο που εντοπίζεται στο πεδίο αφορά την ανασκόπηση θεατρικών ομάδων αναπήρων και μεικτών ομάδων (Κολτσίδα, 2022· Koltsida & Lenakakis, 2017· Οικονόμου & Περηφάνου, 2019), τη μελέτη της δραματοουργίας και της αναπαράστασης των αναπήρων επί σκηνής (Κολτσίδα, 2023· Κολτσίδα & Λενακάκης, 2019), έρευνες σχετικά με άλλες τέχνες, όπως ο χορός και οι εικαστικές τέχνες, που αφορούν ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες (Αλεξιάς κ.συν., 2019· Καραγιάννη, 2023· Kanari & Souliotou, 2021), την κινηματική δράση των ανάπηρων καλλιτεχνών (Ρέλλας, 2022), τη μελέτη των δημόσιων εκθέσεων/παραστάσεων των ετερόμορφων σωμάτων (freak shows) (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023). Παράλληλα, εντοπίζονται έρευνες που έχουν δεχτεί επιρροή από το ατομικό-ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας σε επίπεδο λόγου, πρακτικών και προσεγγίσεων και εστιάζουν στις θεραπευτικές επιδράσεις της τέχνης και του θεάτρου στα ανάπηρα άτομα (Κλαδάκη κ.συν., 2016· Κυριάκου, 2016· Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016· Mpella et al., 2019· Στράτου & Τσιάρας, 2019· Τεγοπούλου, 2020· Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2016· Χριστοδούλου, 2016). Τα καλλιτεχνικά και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα των παραπάνω ερευνών χαρακτηρίζονται από μονοθεματικότητα (single-subject), καθώς απευθύνονται σε συγκεκριμένες κατηγορίες βλάβης στη βάση ιατρικών διαγνωστικών κριτηρίων (π.χ. έρευνες που αφορούν, όπως αναφέρονται, σε παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, παιδιά με μέτρια νοητική υστέρηση κ.ά.). Τέλος, έρευνα της γράφουσας (Lenakakis & Koltsida, 2017), παρόλο που δεν βασίζεται στην

ατομική-ιατρική προσέγγιση της αναπηρίας, εστιάζει σε ερευνητικά αποτελέσματα που σχετίζονται με τη θετική επίδραση της διαδικασίας της πρόβας και της παράστασης σε ανάπηρα υποκείμενα, χωρίς να συμπεριλαμβάνονται τα μη ανάπηρα υποκείμενα.

Καλλιτεχνική πρακτική και εκπαίδευση: Κατά τη δεκαετία του 1980, ξεκινά η εμπλοκή των αναπήρων με την τέχνη του θεάτρου και εντατικοποιείται στα τέλη της δεκαετίας του 2000 με αρχές της δεκαετίας του 2010, με την ίδρυση ερασιτεχνικών και επαγγελματικών καλλιτεχνικών και θεατρικών ομάδων και συλλογικοτήτων. Το ιστορικό Θέατρο Κωφών Ελλάδος, με έτος ίδρυσης το 1983, η ARTimeleia, οι Εν Δυνάμει, το ΘΕΑΜΑ, η Κίνηση Ανάπηρων Καλλιτεχνών, τα Τρελά Χρώματα, δραστηριοποιούνται, μεταξύ άλλων, στις ελληνικές θεατρικές σκηνές (Κολτσίδα, 2022), χωρίς ωστόσο να διαπνέονται από κοινές θεωρήσεις σχετικά με την αναπηρία και την τέχνη του θεάτρου. Εν είδει παραδείγματος, η Κίνηση Ανάπηρων Καλλιτεχνών αξιοποιεί εμφανώς στο πεδίο της τέχνης τόσο θεωρητικά όσο και πρακτικά το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας (Καραγιάννη, 2023) και η ομάδα ΘΕΑΜΑ ανάλογα εντάσσει στο πλαίσιο των παραστάσεων της τη φιλοσοφία του κοινωνικού μοντέλου (Οικονόμου & Περηφάνου, 2019). Παρά την πολύχρονη καλλιτεχνική παρουσία και δραστηριότητα των εν λόγω ομάδων και συλλογικοτήτων, οι ίδιοι οι ανάπηροι δεν έχουν καμία ή έχουν περιορισμένη πρόσβαση στην –θεσμικά κατοχυρωμένη– επαγγελματική θεατρική εκπαίδευση (Αλεξιάς κ.συν., 2019). Όπως αποτυπώνεται σε σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ανάπηρους συμμετέχοντες ευρωπαϊκών καλλιτεχνικών οργανισμών, με συμμετοχή της Ελλάδας, κοινό ζήτημα που αναφέρθηκε από την πλειονότητα των ανάπηρων καλλιτεχνών ήταν ο αποκλεισμός τους από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ή από ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη ως καλλιτέχνες (Leahy & Ferri, 2023).

Στον ελληνικό χώρο, η είσοδος ανάπηρων υποψηφίων σε δραματικές σχολές και, κατ' επέκταση, η προοπτική επαγγελματικής εκπαίδευσης στο θέατρο και στην υποκριτική ήταν αδύνατη, καθώς μέχρι το 2017 τα ανάπηρα άτομα αποκλείονταν θεσμικά από την καλλιτεχνική εκπαίδευση (Αλεξιάς et al., 2019· Koltsida & Lenakakis, 2017· Ρέλλας, 2022). Όπως σημειώνουν οι Αλεξιάς κ.συν. (2019) «[η] αναπηρία ήταν για τα ελληνικά δεδομένα –και παραμένει ακόμα– θεσμικά ασυμβίβαστη με την επαγγελματική κατάρτιση στον χορό και το θέατρο» (σ. 176). Σύμφωνα με τον Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Δραματικής Τέχνης (Τμήμα Υποκριτικής), «οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν και αρτιμέλεια, η οποία βεβαιώνεται από την εξεταστική επιτροπή» (Π.Δ.370/1983, άρ. 8, παρ. 1γ), με το ίδιο χωρίο να

αναφέρεται και στο διάταγμα με τίτλο «Οργανισμός λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Δραματικής Τέχνης Εθνικού Θεάτρου και Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος» (Π.Δ. 336/1989, άρ. 6, παρ. 3). Παρόμοιο κριτήριο εισαγωγής εντοπίζεται και στην εκπαίδευση στον χορό, καθώς, σύμφωνα με τον Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Χορού, οι υποψήφιοι, προκειμένου να κριθούν κατάλληλοι για εισαγωγή, υποβάλλονται σε υγειονομική εξέταση, ώστε να διαπιστωθεί αν έχουν «*υγεία, αρτιμέλεια, καθώς και κατάλληλη σωματική διάπλαση*», ενώ «*[ο] εξεταζόμενος δεν κρίνεται ικανός, εφόσον παρουσιάζει σοβαρό σωματικό ελάττωμα ή νόσημα*» (Π.Δ.372/1983, άρ. 8, παρ. γ). Παρόλο που το κριτήριο εισαγωγής της «αρτιμέλειας» καταργήθηκε, έπειτα από διαμαρτυρίες και κινητοποιήσεις συλλογικοτήτων και ομάδων αναπήρων που δραστηριοποιούνται στις τέχνες (Κίνηση Ανάπηρων Καλλιτεχνών, ΘΕΑΜΑ κ.ά.) (Ρέλλας, 2022), η παρεμπόδιση της συμμετοχής στην καλλιτεχνική εκπαίδευση και την επαγγελματική απασχόληση των αναπήρων στις τέχνες συνεχίζει να υφίσταται, καθώς το αντίστοιχο μισαναπηρικό κριτήριο εισαγωγής στις σχολές χορού βρίσκεται ακόμα σε ισχύ (Αλεξιάς κ.συν., 2019). Παράλληλα, η εναλλακτική λύση εισαγωγής και φοίτησης των ανάπηρων ατόμων στις Ανώτερες Ιδιωτικές Σχολές Δραματικής Τέχνης είναι πολυδάπανη, αποκλείοντας με αυτόν τον τρόπο ιδιαίτερα μεγάλη μερίδα ανάπηρων υποψηφίων.

Ενώ η πρόσβαση των αναπήρων στην εκπαίδευση στις τέχνες μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τις πανελλαδικές εξετάσεις και την εισαγωγή σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ), εντοπίζονται και σε αυτή την προοπτική μια σειρά ζητημάτων τα οποία οδηγούν στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των αναπήρων στο πεδίο των τεχνών. Τα ποσοστά εγγραφής ανάπηρων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση χωρίς πανελλαδικές εξετάσεις, τα οποία φαίνεται σε μεγάλες χρονικές περιόδους να είναι χαμηλότερα των θέσεων που προορίζονται γι' αυτούς (5%) (Vlachou & Parapanou, 2018), εγείρουν ερωτήματα σε σχέση με την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται με την ύπαρξη διαχωριστικών εκπαιδευτικών δομών (ειδική και γενική αγωγή). Παρά τη θεωρητική δυνατότητα για πρόσβαση των αναπήρων σε πανεπιστημιακές σχολές στο πεδίο των τεχνών, έρευνες καταδεικνύουν πως η συμμετοχή των αναπήρων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα δυσχερής λόγω τόσο των αρχιτεκτονικών/δομικών εμποδίων όσο και των μη προσβάσιμων τρόπων και μέσων διδασκαλίας (Koutsoklenis et al., 2009· Vlachou & Parapanou, 2018). Παρά τις αποσπασματικές και μεμονωμένες πρωτοβουλίες πανεπιστημιακών τμημάτων για ίδρυση κέντρων

υποστήριξης των ανάπηρων φοιτητών, απουσιάζει ένα ευρύτερο θεσμικό και ολοκληρωμένο σύστημα υποστηρικτικών μηχανισμών και εργαλείων προσβασιμότητας στα ΑΕΙ (Vlachou & Parapanou, 2018). Ως προς την ανώτατη εκπαίδευση στο θέατρο συγκεκριμένα, αυτή παρέχεται μέσα από τρία τμήματα Θεατρικών Σπουδών (Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών) και το Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Κολτσιδά, 2022). Παρ' όλα αυτά, από τα τέσσερα προαναφερθέντα τμήματα μόνο τα δύο (Τμήμα Θεάτρου ΑΠΘ, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου) παρέχουν καλλιτεχνικά διπλώματα (Puchner, 2014).

Παρόλο που σε επίπεδο θεωρητικής διακήρυξης επιτρέπεται η συμμετοχή αναπήρων σε εξετάσεις για εισαγωγή σε σχολές δραματικής τέχνης ή δίνεται η θεωρητική δυνατότητα να συμμετέχουν σε πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή σε ΑΕΙ, δεν έχουν πραγματοποιηθεί ουσιαστικές αλλαγές και τροποποιήσεις στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, στην προσβασιμότητα στο περιβάλλον, στα περιεχόμενα και στις μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η απουσία επαγγελματικής εκπαίδευσης στο πεδίο του θεάτρου οδηγεί τις θεατρικές ομάδες να δημιουργούν οι ίδιες προγράμματα και εργαστήρια για την εκπαίδευση των ανάπηρων μελών τους και των ανάπηρων καλλιτεχνών, στοιχείο που παρατηρείται τόσο στον διεθνή (Calvert, 2009) όσο και στον ελληνικό χώρο (Οικονόμου & Περηφάνου, 2019).

Το ζήτημα της παρεμπόδισης των αναπήρων από την εκπαίδευση στις τέχνες είναι βαθιά συνυφασμένο με την προαναφερθείσα πρακτική του *cripping up*, η οποία παρατηρείται και στο ελληνικό πολιτιστικό τοπίο, όπου στα ιδιαίτερα περιορισμένα καλλιτεχνικά έργα με ρόλους αναπήρων συνηθίζεται να πρωταγωνιστούν μη ανάπηροι ηθοποιοί. Εν είδει παραδείγματος και μεταξύ άλλων, κατά τη θεατρική σεζόν 2021-2022 παρουσιάστηκε στο Θέατρο ΝΕΟΣ Ακάδημος η παράσταση *Οι άθικτοι* των Olivier Nakache και Éric Toledano, σε σκηνοθεσία Ν. Χανιωτάκη, όπου ένας μη ανάπηρος ηθοποιός υποδύεται έναν ανάπηρο θεατρικό χαρακτήρα. Παρόμοια, κατά τη θεατρική σεζόν 2018-2019 παρουσιάστηκε στο Θέατρο Τζένη Καρέζη η παράσταση *Ποιος σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα* του Mark Haddon σε θεατρική διασκευή του Simon Stephens και σε σκηνοθεσία του Β. Θεοδωρόπουλου, όπου ένας μη ανάπηρος ηθοποιός υποδύεται έναν ανάπηρο έφηβο. Αποτυπώνεται εμφανώς έτσι ένας κύκλος αποκλεισμού, καθώς η χρόνια κοινωνική καταπίεση,

η θεσμική παρεμπόδιση που υφίστανται οι ανάπηροι στην επαγγελματική εκπαίδευση στις τέχνες, η υποτίμηση της αξίας των ανάπηρων καλλιτεχνών, καθώς και οι διάχυτες μισοαναπηρικές αντιλήψεις για το πώς (πρέπει να) είναι το θέατρο οδηγούν στην πρακτική του *cripping up*, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στον εκ νέου επαγγελματικό, οικονομικό και ευρύτερο αποκλεισμό των αναπήρων.

Συζήτηση

Η παραπάνω ανάλυση διερεύνησε τις επιμέρους διαστάσεις που διαμορφώθηκαν στο πεδίο της τέχνης, με έμφαση στην τέχνη του θεάτρου που αφορά/εμπλέκει/παράγεται από ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες. Είναι ωστόσο εμφανές πως πρόκειται για ένα πεδίο έρευνας διαρκώς αναπτυσσόμενο, ένα πεδίο το οποίο βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με τις πολιτισμικές εκφράσεις και πρακτικές της τέχνης που αφορά ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες. Μια βασική διαφοροποίηση των παραπάνω διαστάσεων είναι ο *βαθμός ελέγχου* που έχουν οι ανάπηροι καλλιτέχνες στο παραγόμενο έργο και στις διάφορες πτυχές της καλλιτεχνικής διαδικασίας. Το ζήτημα του ελέγχου και η προώθηση των ανάπηρων καλλιτεχνών σε καίριους ρόλους, όπου θα λαμβάνουν αποφάσεις και θα έχουν λόγο, αποτελεί στόχο των αναπηρικών τεχνών τα τελευταία 30 χρόνια (Hadley, 2020). Μια δεύτερη διαφοροποίηση στις εν λόγω διαστάσεις εντοπίζεται στους *σκοπούς* τους, οι οποίοι αναμφίβολα σχετίζονται με τις ιδεολογικές και πολιτικές παραδοχές σε σχέση με τα ζητήματα της τέχνης και της αναπηρίας. Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα από τις παραπάνω διαστάσεις αποτυπώνονται πρακτικές που έχουν θεραπευτικούς, καλλιτεχνικούς, πολιτικούς σκοπούς ή συνδυασμούς των παραπάνω.

Όπως συζητήθηκε, διαφαίνονται ισχυρές οι τάσεις, τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο καλλιτεχνικής εκπαίδευσης –μέσα από την παρουσία-απουσία της–, που αφορούν τη θέαση της τέχνης ως μέσου και εργαλείου απασχόλησης, βελτίωσης και ανάπτυξης των ανάπηρων συμμετεχόντων. Η κατεύθυνση αυτή δεν μπορεί να μελετηθεί και να εξηγηθεί ανεξάρτητα από τις ευρύτερες εγχώριες πολιτικές σχετικά με τους ανάπηρους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η εκπαιδευτική πολιτική για τους ανάπηρους μαθητές και νέους, η οποία αρθρώνεται μέσα από τη διαχωριστική εκπαίδευση, λαμβάνει χώρα σε διαχωριστικές δομές (ειδικά σχολεία) και αναπαράγει λόγους οι οποίοι παραπέμπουν στο ατομικό-ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας (Καραγιάννη & Κουτσοκλένης, 2023). Τα εγχειρήματα τα οποία με εργαλείο την τέχνη απευθύνονται αποκλειστικά σε ανάπηρα άτομα και, ακόμη παραπέρα, σε άτομα με συγκεκριμένες βλάβες και φιλοδοξούν

να επιδράσουν θεραπευτικά στα άτομα αντανακλούν τον αντίστοιχο διορθωτικό και κανονικοποιητικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης των αναπήρων. Όπως έχει ήδη καταδειχθεί, ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η εκάστοτε διάσταση διαφοροποιείται ανάλογα με τον σκοπό και το περιεχόμενό της, τη θεωρητική-ιδεολογική βάση της εκάστοτε διάστασης, καθώς και τις σχέσεις εξουσίας των εμπλεκόμενων. Σε αυτό το πλαίσιο, μελετητές στο πεδίο των αναπηρικών τεχνών έχουν επισημάνει το φαινόμενο της ψευδο-συμμαχίας, δηλαδή την υποστήριξη από μη ανάπηρα άτομα σε επίπεδο θεωρητικής διακήρυξης, αλλά τη μη έμπρακτη και ουσιαστική συμμετοχή στην άρση της καταπίεσης των αναπήρων και την κοινωνική αλλαγή (Hadley, 2020· Hargrave, 2009· Schmidt, 2017). Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο ανάπηρος ακτιβιστής και καλλιτέχνης Paul Anthony Darke (2003):

το πρόβλημα είναι ότι δεν θα δείτε σχεδόν ποτέ αναπηρική τέχνη σε θέατρο, μουσείο, γκαλερί ή ακόμη και στο φεστιβάλ των αναπηρικών τεχνών. Ως επί το πλείστον, αυτό που θα δείτε είναι προϊόντα ψευδο-θεραπευτικών εργαστηρίων ή έργα προσανατολισμένα στη βλάβη [...] επιφανειακά δομημένα στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας, αλλά στην πραγματικότητα ειδικά προσανατολισμένα σε συγκεκριμένη βλάβη. (σ. 133)

Οι ιστορικά διαμορφωμένες διαστάσεις που αφορούν την τέχνη που αφορά/εμπλέκει/παράγεται από ανάπηρα άτομα και καλλιτέχνες αποτελούν μέρος ενός δυναμικού και διαρκώς εξελισσόμενου πεδίου και η ανάλυσή τους φιλοδοξεί να εκκινήσει μια διαλογική διαδικασία τόσο στον ακαδημαϊκό όσο και στον πολιτιστικό ελληνικό χώρο. Κρίνεται επιτακτικό και στον ελληνικό χώρο, οι διακηρύξεις περί συμπερίληψης των αναπήρων να μην εξαντλούνται σε θεωρητικά σαλπίσματα, παραβλέποντας τα εμπόδια στην εκπαίδευση και την τέχνη, τη μηδαμινή προσβασιμότητα στις θεατρικές σκηνές και την κυριαρχία των μη αναπήρων στο πεδίο της τέχνης. Κλείνοντας, η αποτύπωση των τρόπων με τους οποίους παρεμποδίζεται η καλλιτεχνική εξέλιξη των αναπήρων, η ανάδειξη των διαθέσιμων «επιλογών» επαγγελματικής ενασχόλησης με την τέχνη στον ελληνικό χώρο, καθώς και οι υπάρχουσες έρευνες αποδεικνύουν την αναγκαιότητα τόσο για περαιτέρω μελέτη στο πεδίο όσο και για αλλαγές σε θεσμικό επίπεδο. Σε επίπεδο έρευνας, κρίνεται απαραίτητη η κατεύθυνση και η εμβάθυνση σε καλλιτεχνικές πρακτικές που έμπρακτα σχετίζονται με τις διεκδικήσεις και τα δικαιώματα των αναπήρων και προωθούν την άρση της καταπίεσης και την καθολική προσβασιμότητα στην τέχνη, χωρίς να υποβαθμίζεται η καλλιτεχνική τους αξία.

Σημειώσεις

1. Για τον Siebers (2010) η αναπηρική αισθητική (disability aesthetics) επιδιώκει να τονίσει την παρουσία της στις πολιτισμικές αναπαραστάσεις και να αμφισβητήσει τα κυρίαρχα αισθητικά κριτήρια της τέχνης που βασίζονται στην εξιδανικευμένη κανονικότητα. Αξιοποιώντας παραδείγματα κατά κύριο λόγο από τις εικαστικές τέχνες, η αναπηρική αισθητική αντιτίθεται στην αναπαρασταση της ανθρώπινης κατάστασης χωρίς βλάβη ως μοναδικό προσδιορισμό της αισθητικής.
2. Για μια εκτενή ανάλυση του κοινωνικού και του ατομικού-ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, βλ. Καραγιάννη & Κουτσοκλήνης, 2023.
3. Το *inspiration porn* (θα μπορούσε να μεταφερθεί στην ελληνική γλώσσα ως *πορνό έμπνευσης*), κατά τον Grue (2016), αφορά την απεικόνιση των αναπήρων με τρόπους που τους αντικειμενοποιούν, εξαιτίας της αναπηρικής κατάστασης και υποτιμούν τις ζωές τους. Πρόκειται για τη διαδικασία αντικειμενοποίησης των αναπήρων, με στόχο την πρόκληση έμπνευσης σε μη ανάπηρα άτομα, αναπαράγοντας και προωθώντας την εξιδανίκευση της κανονικότητας.

Βιβλιογραφία

- Αλεξιάς, Γ., Κολίσογλου, Α. & Καστρίτης, Θ. (2019). Η σωματοποίηση της κινητικής αναπηρίας: και όμως χορεύουν!. Στο Α. Ζήση & Μ. Σαββάκης (επιμ.), *Αναπηρία και κοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές προκλήσεις και ερευνητικές προοπτικές* (σ. 175-195). Τζιόλα.
- Abbas, J., Church, K., Frazee, C. & Panitch, M. (2004). *Lights... camera... attitude! Introducing disability arts and culture* [Conference session]. Ryerson RBC Institute for Disability Studies Research and Education, Ryerson University, Toronto, Canada.
- Bailey, S. (2006). Ancient and modern roots of drama therapy. In S.L. Brooke (ed.), *Creative arts therapies manual: A guide to the history, theoretical approaches, assessment, and work with special populations of art, play, dance, music, drama, and poetry therapies* (pp. 214-222). Charles C. Thomas Publisher.
- Barnes, C. (2003). *Effecting change: Disability, culture and art?* [Paper presentation]. Finding the Spotlight Conference, Liverpool Institute for the Performing Arts, Liverpool, United Kingdom.
- Barnes, C. & Mercer, G. (2001). Disability culture: assimilation or inclusion?. In G. L. Albrecht, K. D. Seelman & M. Bury (eds.), *Handbook of disability studies* (pp. 515-534). Sage.
- Barton-Farcas, S. (2022). Our story: How Nicu's Spoon fosters representation, access, and inclusion for youth with disabilities. In L.S. Brenner, C. Ceraso & E. D. Cruz (eds.), *Applied theatre with youth: Education, engagement, activism* (pp. 171-179). Routledge.
- Calvert, D. (2009). Re-claiming authority: the past and future of theatre and learning disability. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 75-78. <https://doi.org/10.1080/13569780802655798>
- Cameron, C. (2007). Whose problem? Disability narratives and available identities. *Community Development Journal*, 42(4), 501-511. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsm040>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230245181>
- Cardinal, R. (2009). Outsider Art and the autistic creator. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 364(1522), 1459-1466. <https://doi.org/10.1098/rstb.2008.0325>
- Chandler, E., Lee, S., East, L. & Johnson, M. (2023). Insiders/outsiders of Canadian disability arts. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 32(47), 1-5. <https://doi.org/10.1017/S2045796023000598>
- Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in Special Education*. Jessica Kingsley Publishers.
- Darke, P. (2003). Now I know why disability art is drowning in the river Lethe (with thanks to Pierre Bourdieu). In S. Riddell & N. Watson (eds.), *Disability, culture and identity* (pp. 131-142). Routledge.
- Darke, P. (2004). The changing face of representations of disability in the media. In J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (eds.), *Disabling barriers-enabling environments* (pp. 100-105). Sage.
- Davies, D. (2009). On the Very Idea of "Outsider Art". *The British Journal of Aesthetics*, 49(1), 25-41. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayn056>
- Finkelstein, V. (1987). Disabled people and our culture development. *DAIL*, 8, 1-4.
- Fox, A. & Macpherson, H. (2015). *Inclusive arts practice and research: A critical manifesto*. Routledge.
- Hackett, S. S., Ashby, L., Parker, K., Goody, S. & Power, N. (2017). UK art therapy practice-based guidelines for children and adults with learning disabilities. *International Journal of Art Therapy*, 22(2), 84-94. <https://doi.org/10.1080/17454832.2017.1319870>
- Hadley, B. (2020). Allyship in disability arts: roles, relationships, and practices. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 25(2), 178-194. <https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1729716>
- Hadley, B. & McDonald, D. (2019). Introduction: Disability arts, culture, and media studies—mapping a maturing field. In B. Hadley & D. McDonald (eds.), *The routledge handbook of disability arts, culture, and media* (pp. 1-18). Routledge.
- Hall, E. (2010). Spaces of social inclusion and belonging for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54, 48-57. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01237.x>
- Hargrave, M. (2009). Pure Products Go Crazy. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/13569780802655764>
- Hargrave, M. (2015). *Theatres of learning disability: Good, bad, or plain ugly?*. Palgrave Macmillan.
- Ineland, J. (2004). Disability, culture and normative environments. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(2), 131-150. <http://dx.doi.org/10.1080/15017410409512646>
- Jacobson, R. & McMurchy, G. (2010). *Focus on Disability and Deaf Arts in Canada: A Report from the Field*. Canada Council for the Arts.
- Johnston, K. (2012). *Stage turns: Canadian disability theatre*. McGill University Press.
- Johnston, K. (2016). *Disability theatre and modern drama: Recasting modernism*. Bloomsbury Methuen Drama.
- Καραγιάννη, Γ. (2023). Τέχνη και αναπηρία: Αποδομώντας τον μισαναπηρισμό ή ηγεμονεύοντας;. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπεριληψη: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές* (σ. 143-162). Σοφία.

- Καραγιάννη, Γ. & Κουτσοκλένης, Α. (2023). *Σπουδές για την Αναπηρία και Παιδαγωγική της Ένταξης* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-226>
- Κλαδάκη, Μ., Τσιμπιδάκη, Α. & Δάρρα, Μ. (2016). Μια φορά και ένα καιρό ήταν... τα χρώματα: Ένα θεατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε άτομα με νοητική υστέρηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 643-652. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.266>
- Κολτσιδά, Μ. (2022). *Η συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στη διαπραγμάτευση της κοινωνικής ταυτότητας από μεικτές ομάδες αναπήρων και μη αναπήρων* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/52018>
- Κολτσιδά, Μ. (2023). Αναπαραστάσεις της αναπηρίας στο θέατρο και ανάπηροι καλλιτέχνες σε (αντί)δραση. Στο Α. Λενακάκης & Χ. Κανάρη (επιμ.), *Πολιτισμός, τέχνες και συμπεριληψη: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές* (σ. 211-231). Σοφία.
- Κολτσιδά, Μ. & Λενακάκης, Α. (2019). «Λευκές δυστοπίες» και «ψάρια στη γυάλα»: Ζητήματα σκηνικής αναπαραστάσης της αναπηρίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 20, 52-63.
- Κυριάκου, Κ. Ε. (2016). Δημιουργία Θεατρικής Ομάδας ΑΜΕΑ: Το παράδειγμα του Δήμου Πετρούπολης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 296-303. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.122>
- Kanari, C. & Souliotou, A.Z. (2021). The Role of Museum Education in Raising Undergraduate Pre-Service Teachers' Disability Awareness: The Case of an Exhibition by Disabled Artists in Greece. *Higher Education Studies*, 11(2), 99-119. <https://doi.org/10.5539/hes.v11n2p99>
- Kempe, A. & Shah, S. (2016). Looking back, moving forward: Drama, disability and social justice. In K. Freebody & M. Finn (eds.), *Drama and social justice: Theory, research and practice in international contexts* (pp. 89-102). Routledge.
- Kociemba, D. (2010). "This Isn't Something I Can Fake": Reactions to Glee's representations of disability. *Transformative Works and Cultures*, 5, 1-9.
- Koltsida, M. & Lenakakis, A. (2017). Contemporary performance by and for those with Disabilities: The case of Greece. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), 339-344. <http://doi.org/10.1080/13569783.2017.1326809>
- Koutsoklenis, A., Papadopoulos, K., Papakonstantinou, D. & Koustriava, E. (2009). *Students with visual impairments in higher education institutes*. 7th ICEVI European Conference "Living in a Changing Europe", Dublin, Ireland.
- Kramer, L. A. & Freedman Fask, J. (2017). *Creative collaborations through inclusive theatre and community based learning: Students in transition*. Palgrave Macmillan.
- Kuppers, P. (2001). Deconstructing images: Performing disability. *Contemporary Theatre Review*, 11(3-4), 25-40. <http://doi.org/10.1080/10486800108568636>
- Kuppers, P. (2016). Diversity: Disability. *Art Journal*, 75(1), 93-97. <http://dx.doi.org/10.1080/00043249.2016.1171549>
- Leahy, A. & Ferri, D. (2023). Cultivating cultural capital and transforming cultural fields: A study with arts and disability organisations in Europe. *The Sociological Review*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/00380261231202879>
- Lee, J., Goh, S., Lionetto, S. M., Tay, J. & Fox, A. (2019). Moving beyond the art-as-service paradigm: The evolution of arts and disability in Singapore. In B. Hadley & D. McDonald (eds.), *The routledge handbook of disability arts, culture, and media* (pp. 100-113). Routledge.
- Lenakakis, A. & Koltsida, M. (2017). Disabled and non-disabled actors working in partnership for a theatrical performance: A research on theatrical partnerships as enablers of social and behavioural skills for persons with disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(2), 251-269. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1286975>
- Lewis, V. (2006). *Beyond victims and villains: Contemporary plays by disabled playwrights*. Theatre Communications Group.
- Μιχαηλίδου, Μ. & Πετρά, Ζ. (2016). Η τέχνη διδάσκει και διδάσκει. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 842-847. <https://doi.org/10.12681/educ.178>
- McRae, A. T. (2018). The aesthetics of inclusion. In S. Etheridge Woodson & T. Underiner (eds.), *Theatre, performance and change* (pp. 247-252). Palgrave Macmillan.
- Miller, S. M., Ludwick, J. & Colucy Krcmar, C. (2020). Professional considerations for art therapists supporting the work of people with intellectual disabilities. *Art Therapy*, 37(2), 83-87. <https://doi.org/10.1080/07421656.2020.1757376>
- Mpella, M., Evaggelino, C., Koidou, E. & Tsigilis, N. (2019). The Effects of a Theatrical Play Programme on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Special Education*, 33(4), 828-845.
- Newsinger, J. & Green, W. (2016). Arts policy and practice for disabled children and young people: towards a 'practice spectrum' approach. *Disability & Society*, 31(3), 357-372. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1174102>
- Nijkamp, J. & Cardol, M. (2020). Diversity, opportunities, and challenges of inclusive theatre. *Journal of Social Inclusion*, 11(2), 20-32.
- Οικονόμου, Β. & Περηφάνου, Ε. (2019). Θέατρο Ατόμων με Αναπηρία - Ομάδα ΘΕΑΜΑ. Συνέντευξη στην Κ. Φανουράκη. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 20, 64-69.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και πολιτική* (μτφρ. Θ. Μπεκερίδου, επιμ. Γ. Καραγιάννη). Επίκεντρο.
- O'Reilly, K. (2009). A playwright reflects on "alternative dramaturgies". *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 31-35. <https://doi.org/10.1080/13569780802655749>
- Προεδρικό Διάταγμα 370/1983, Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Δραματικής Τέχνης (Τμήμα Υποκριτικής), Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 130/Α/22-9-1983).
- Προεδρικό Διάταγμα 372/1983, *Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Χορού*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 131/Α/23-9-1983).
- Προεδρικό Διάταγμα 336/1989, *Οργανισμός λειτουργίας Ανωτέρων Σχολών Δραματικής Τέχνης Εθνικού Θεάτρου και Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 156/Α/14-6-1989).
- Perring, G. (2005). The facilitation of learning-disabled arts: A cultural perspective. In C. Sandahl & P. Auslander (eds.), *Bodies in commotion: Disability and performance* (pp. 175-189). University of Michigan Press.
- Prinz, J. (2017). Against outsider art. *Journal of Social Philosophy*, 48(3), 250-272.
- Puchner, W. (2014). *Η επιστήμη του θεάτρου στον 21ο αιώνα: σύντομος απολογισμός και σκέψεις για τις προοπτικές*. Κίχλη.
- Ρέλλας, Α. (2022). «Αν είχα ένα σφυρί»: Η κινηματική δράση των αναπήρων στα χρόνια της κρίσης. Στο Γ. Καραγιάννη (επιμ.), *Σπουδές για την αναπηρία: Αποδομώντας τον μισαναπηρισμό*. Πρακτικά Συνεδρίου (σ. 169-189). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ.

- Rhodes, C. (2000). *Outsider art: spontaneous alternatives*. Thames & Hudson.
- Ryan, F. (2018). We wouldn't accept actors blacking up so why applaud "cripping up". In L. Davis (eds.), *Beginning with Disability: A Primer* (pp. 335-336). Routledge.
- Στράτου, Ε. & Τσιάρας, Α. (2019). Η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Στο Μ. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης (επιμ.), *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: ουτοπία ή αναγκαιότητα*. Πρακτικά 8ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σ. 246-254). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Sandahl, C. (2006). Disability Arts. In G. Albrecht (eds.), *Encyclopedia of Disability 1* (pp. 405-406). Sage.
- Sandahl, C. (2018). Disability art and culture: A model for imaginative ways to integrate the community. *Alter*, 12(2), 79-93. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.04.004>
- Sandahl, C. & Auslander, P. (2005). Introduction: Disability studies in commotion with performance studies. In C. Sandahl & P. Auslander (eds.), *Bodies in commotion: Disability and performance* (pp. 1-12). University of Michigan Press.
- Schmidt, Y. (2017). Towards a new directional turn? Directors with cognitive disabilities. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 22(3), 446-459. <https://doi.org/10.1080/13569783.2017.1329653>
- Siebers, T. (2010). *Disability aesthetics*. University of Michigan Press.
- Solvang, P. K. (2012). From identity politics to dismodernism? Changes in the social meaning of disability art. *Alter*, 6(3), 178-187. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2012.05.002>
- Solvang, P. K. (2017). Between art therapy and disability aesthetics: a sociological approach for understanding the intersection between art practice and disability discourse. *Disability & Society*, 33(2), 238-253. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1392929>
- Sutherland, D. (1997). Disability arts, disability politics. In A. Pointon & C. Davies (eds.), *Framed: Interrogating Disability in the Media* (pp. 182-183). British Film Institute.
- Sutherland, A. (2008). Choices, rights and cabaret: Disability arts and collective identity. In J. Swain & S. French (eds.), *Disability on equal terms* (pp. 79-89). Sage.
- Τεγοπούλου, Ε. (2020). Κάτω από τον ίδιο ουρανό... Ένα παράδειγμα συνύπαρξης Γενικής και Ειδικής Αγωγής. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2019(9), 769-781. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.3172>
- Τσιμπιδάκη, Α. & Κλαδάκη, Μ. (2016). «Η Οικογένεια μου και Εγώ»: ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε παιδιά με νοητική υστέρηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1458-1467. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.371>
- Vasey, S. (1989). Disability culture: It's a way of life. *Feminist Arts News*, 2(10), 5-6.
- Vasey, S. (2004). Disability culture: the story so far. In J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (eds.), *Disabling barriers-enabling environments* (pp. 106-110). Sage.
- Vlachou, A. & Papananou, I. (2018). Experiences and perspectives of Greek higher education students with disabilities. *Educational Research*, 60(2), 206-221. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1453752>
- Χριστοδούλου, Α. (2016). Η επίδραση της Δραματοθεραπείας σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ ή/και Δυσλεξία. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1543-1554. <http://dx.doi.org/10.12681/educ.386>
- Wexler, A. & Derby, J. (2015). Art in Institutions: The Emergence of (Disabled) Outsiders. *Studies in Art Education*, 56(2), 127-141. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11518956>
- Wooster, R. (2009). Creative inclusion in community theatre: a journey with Odyssey Theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/13569780802655814>
- Wu, J., Chen, K., Ma, Y. & Vomočilová, J. (2020). Early intervention for children with intellectual and developmental disability using drama therapy techniques. *Children and Youth Services Review*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104689>

Η **Μαρία Κολτσιδά** είναι Διδακτόρισα του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όπου και εκπονεί τη μεταδιδακτορική της έρευνα. Έχει εργαστεί ως διδάσκουσα (πανεπιστημιακή υπότροφος) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΑΠΘ) στο πεδίο «Θέατρο στην Εκπαίδευση». Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και έλαβε το μεταπτυχιακό της δίπλωμα στις Δημιουργικές Τέχνες στην Εκπαίδευση με κατεύθυνση το Θέατρο στην Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο του Έξετερ. Δημοσιεύσεις της έχουν συμπεριληφθεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά και έχει συμμετάσχει σε επιστημονικά συνέδρια σε Ελλάδα και εξωτερικό. Τα επιστημονικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη Θεατροπαιδαγωγική και τις Σπουδές για την Αναπηρία. Συμμετέχει σε διεθνή ευρωπαϊκά προγράμματα σε θέματα θεάτρου, εκπαίδευσης και τεχνών. Έχει εργαστεί και εργάζεται ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ως θεατροπαιδαγωγός σε μεικτές ομάδες με ανάπηρους και μη ανάπηρους συμμετέχοντες. Για την εκπόνηση της διδακτορικής της διατριβής έλαβε υποτροφία από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών.

Το **Θέατρο-Ντοκουμέντο** ως μέσο **καλλιέργειας** και **ενίσχυσης** της «**ιδιότητας του πολίτη**» σε ενήλικες μαθητές του **Σχολείου 18 Άνω** (Πρόγραμμα Απεξάρτησης)

Ρουμπίνη Δαφνή,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου



Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται σε έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο του 18 Άνω για να διερευνηθεί την επίδραση του Θεάτρου-Ντοκουμέντο ως μέσου για την καλλιέργεια της «ιδιότητας του πολίτη» των ενήλικων μαθητών του σχολείου. Για τον σκοπό αυτό, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα δώδεκα παρεμβάσεων που βασίστηκε σε τεχνικές του Θεάτρου Ντοκουμέντο και του Εκπαιδευτικού Δράματος και εφαρμόστηκε σε 11 μαθητές του σχολείου κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Ακολούθηθηκε μεικτή ερευνητική προσέγγιση, με στόχο τη σφαιρικότερη προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδωσε ενδείξεις βελτίωσης της «ιδιότητας του πολίτη» της πειραματικής ομάδας, δεν κατέδειξε όμως στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Αντίθετα, η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων υπέδειξε βελτίωση των «πολιτειακών» δεξιοτήτων (συνεργασία, κριτική ανάλυση), των στάσεων (συμμετοχής και προς τη διαφορετικότητα), αλλά και του ενδιαφέροντος και της προσωπικής συμμετοχής, και μάλιστα η βελτίωση αυτή σχετίζεται με τις τεχνικές του Θεάτρου Ντοκουμέντο.

Λέξεις-κλειδιά: *Θέατρο Ντοκουμέντο, Δραματική Τέχνη, ενεργή πολιτειότητα, εκπαίδευση ενηλίκων, κοινωνική επανένταξη, απεξάρτηση*

Εισαγωγή

Η διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη αποτελεί σταθερά κεντρικό στόχο των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εφαρμοζόμενων προγραμμάτων σπουδών. Όμως τόσο το περιεχόμενο που της αποδίδεται όσο και οι επιλεγόμενες κάθε φορά εκπαιδευτικές πρακτικές διαφοροποιούνται σημαντικά. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη πως ο τρόπος με τον οποίο κάθε φορά ορίζεται η πολιτειότητα και η έμφαση που δίνεται εξαρτάται από το είδος της κοινωνίας και της πολιτικής κοινότητας που επιδιώκουμε (Mouffe, 1992: 225), συνάγεται πως η επιλογή εκπαιδευτικής πρακτικής αποτελεί τελικά πολιτική επιλογή.

Για τον λόγο αυτό, στο πλαίσιο μιας μετασχηματίζουσας εκπαίδευσης που επιδιώκει την αλλαγή –προσωπική, κοινωνική και εκπαιδευτική– σε μια εκπαιδευτική δομή (Σχολείο 18 Άνω) ενταγμένη σε θεραπευτικό πρόγραμμα απεξάρτησης, του οποίου εξ ορισμού στόχος είναι η αλλαγή, η παρούσα έρευνα εξετάζει τις δυνατότητες που προσφέρει η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και συγκεκριμένα το Θέατρο-Ντοκουμέντο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων ενεργής πολιτειότητας. Για τον σκοπό αυτό, σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν διδακτικές παρεμβάσεις βασισμένες στο Θέατρο-Ντοκουμέντο σε μαθητές του Σχολείου 18 Άνω, των οποίων τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης με τα αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου (μαθητές του σχολείου που ακολούθησαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας).

Θεωρητικό πλαίσιο

Εκπαίδευση για την πολιτειότητα

Η επικρατούσα αντίληψη της πολιτειότητας δεν εστιάζει στη συμμετοχή, αλλά περιορίζεται στην απόδοση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων στα πλαίσια του εθνικού κράτους (Keating, 2014, 43). Όμως η σύνδεση της ιδιότητας του πολίτη με μια ομοιογενή κοινότητα, όπως αυτή του εθνικού κράτους, δεν είναι δυνατή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Turner, 1997: 13). Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος πολίτης (πόλεμοι, βία, ρατσισμός, φτώχεια, περιβαλλοντική καταστροφή) δεν επιδέχονται «πολιτικές ρυθμίσεις», αλλά καθορίζονται από τις δημόσιες στάσεις, τα λαϊκά κινήματα και τις καθημερινές δράσεις (Krzyszowski & Zalewska, 2017: 142).

Η έμφαση στη δράση και τη συμμετοχή των πολιτών σηματοδοτεί και τη μετάβαση προς την ενεργή πολιτειότητα (active citizenship) (Hoskins & Mascherini, 2009: 461). Ως ενεργή πολιτειότητα ορίζεται από τους ίδιους η συμμετοχή στην κοινωνία των πολιτών, στην κοινότητα ή/και στην πολιτική ζωή, που χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό, μη

βία και σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατία. Με βάση αυτό τον ορισμό, η ενεργή πολιτειότητα περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία συμμετοχικών δραστηριοτήτων, που κυμαίνεται από τη συμμετοχική δημοκρατία (διαμαρτυρία και κοινωνική αλλαγή) έως την αντιπροσωπευτική δημοκρατία (συμπεριλαμβανομένων ενεργειών όπως η ψήφος), καθώς και τη συμμετοχή στην καθημερινή ζωή των κοινοτήτων (Hoskins & Mascherini's, 2009: 462).

Όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την Ρίγκου-Ρεπούσι (2012, 12-13), παρατηρείται το «εκπαιδευτικό παράδοξο» της αντίθεσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό σκοπό της ενεργής πολιτειότητας, από τη μια, και στα περιεχόμενα και στις παιδαγωγικές μεθόδους, από την άλλη, που παρέχουν πολύ περιορισμένες δυνατότητες στους μαθητές για ενεργή συμμετοχή σε ένα πραγματικό πρακτικό πλαίσιο και τους μετατρέπουν σε παθητικούς δέκτες, ικανούς να προσαρμοστούν στον κόσμο, αλλά όχι να τον αλλάξουν, σε θεατές και όχι αναδημιουργούς της πραγματικότητας (Freire, 1974: 82-83).

Εάν η Εκπαίδευση στην πολιτειότητα στοχεύει πραγματικά να κινητοποιήσει τους μαθητές και να τους καταστήσει ενεργούς πολίτες, σύμφωνα με την αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την Εκπαίδευση του Πολίτη στα σχολεία της Ευρώπης (European Commission/EACEA/Eurydice 2017: 84-88), θα είναι αποτελεσματική εάν έχει χαρακτήρα ενεργητικό (μάθηση μέσα από την πράξη), διαδραστικό (συζήτηση και διάλογος), σχετικό (ζητήματα της πραγματικής ζωής), κριτικό (αυτόνομος στοχασμός), συνεργατικό (ομαδική δουλειά και συνεργασία) και συμμετοχικό (οι μαθητές έχουν λόγο στη μάθησή τους). Η Εκπαίδευση στην πολιτειότητα διαμορφώνεται από ένα ευρύ φάσμα διδακτικών πρακτικών, όπως το κλίμα και οι σχέσεις στα πλαίσια του σχολείου (το ανεπίσημο/κρυφό πρόγραμμα), οι εμπειρίες μέσα από τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (που λειτουργούν ως πρότυπα) και οι συνεργασίες με την κοινότητα με στόχο όχι μόνο την καλλιέργεια γνώσεων αλλά και στάσεων και συμπεριφορών (Keating, 2016: 5· Howe & Covell, 2005: 84).

Παράλληλα με τον διάλογο και την κριτική συνειδητοποίηση, η πολιτική ενεργοποίηση, για να μη μείνει αόριστη και διαδικαστική, χρειάζεται την ηθική και συναισθηματική δέσμευση των μαθητών (Ρίγκου-Ρεπούσι, 2016: 96-99). Η ηθική και συναισθηματική εμπλοκή προκύπτει από το «νοιιάξιμο» και την «ελπίδα» και διαμορφώνει μια διαφοροποιημένη έννοια της πολιτειότητας, η οποία προτάσσει την πολιτική συμμετοχή ενσωματώνοντας το προσωπικό ως μέσο επίτευξης του πολιτικού (Ρίγκου-Ρεπούσι, 2016: 71). Έτσι μαθητές και εκπαιδευτικοί, σε σχέσεις συντροφικότητας και αλληλεγγύης,

μπορούν να γίνουν ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να αγωνιστούν για τη χειραφέτησή τους (Freire, 1974: 96) και να μετασχηματίσουν τον εαυτό τους και την κοινωνία τους.

Καλλιέργεια της πολιτειότητας μέσω της τέχνης του Θεάτρου (Ντοκουμέντο)

Το Εφαρμοσμένο Θέατρο, το οποίο περιλαμβάνει δραματικές μορφές εκτός των κυρίαρχων θεατρικών θεσμών, με στόχο την ωφέλεια ατόμων, κοινότητων και κοινωνιών, όπως η εκπαίδευση για την ενεργή πολιτειότητα, δίνει έμφαση στη δράση και την ενεργή εμπλοκή των συμμετεχόντων κατά τη δημιουργία θεάτρου και απορρίπτει την παθητικότητα και τον άκριτο καταναλωτισμό (Nicholson, 2005: 2, 10). Η ίδια η συμμετοχή στις θεατρικές διαδικασίες προσφέρει μια δεύτερης τάξης εμπειρία της πλήρους και ισότιμης συμμετοχής στις διαδικασίες της δημοκρατικής ελευθερίας (Choleva, Lenakakis & Pigkou-Repousi, 2021: 67· Neelands, 2007: 315).

Επιπλέον, στο Εκπαιδευτικό Δράμα οι μαθητές με την ταυτόχρονη συμμετοχή και στον πραγματικό και τον φανταστικό κόσμο του δράματος, (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 188) σε μια κατάσταση μέθεξης (metaxis), κατά τον Boal (2006: 74) μετατρέπουν «τη σκηνή σε χώρο πρόβας για την πραγματική ζωή» (Boal, 1995: 44). Η υβριδικότητα των διαδικασιών του Εκπαιδευτικού Δράματος μεταξύ πραγματικού και φανταστικού, μεταξύ θεατή και ηθοποιού, μεταξύ παρατήρησης και παράστασης, μεταξύ εμπειρίας και αναστοχασμού προωθεί και εξελίσσει το δίπολο σκέψη και δράση (Πίγκου-Ρεπούση, 2019: 189), στην κατεύθυνση της αλλαγής της πραγματικότητας μέσω του κριτικού στοχασμού (Freire, 1974: 108).

Η στενή σχέση του θεάτρου με την πολιτειότητα γίνεται ακόμη στενότερη στην περίπτωση του Θεάτρου-Ντοκουμέντο, του οποίου οι λειτουργίες κατά τη Βερβεροπούλου (2018: 175) συμφωνούν με τους στόχους της εκπαίδευσης για την πολιτειότητα. Οι παραστάσεις του Θεάτρου-Ντοκουμέντο προϋποθέτουν ένα κοινό ενεργητικό όχι μόνο σε σχέση με την παράσταση και το θέμα της, αλλά γενικότερα ενεργούς θεατές και τελικά ενεργούς πολίτες (Σταμάτη, 2019: 30).

Εκτός από τον πολιτικό χαρακτήρα, κοινή συνισταμένη όλων των ειδών είναι η σχέση τους με το πραγματικό. Το Θέατρο-Ντοκουμέντο δεν στηρίζεται στη μυθοπλασία αλλά στη χρήση τεκμηρίων, όπως αφηγήσεις, μαρτυρίες αυτοπτών, επιστολές, ημερολόγια, αρχεία, ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, βίντεο, ταινίες, φωτογραφίες, αντικείμενα, χάρτες, επιστημονική έρευνα, νόμοι, πρακτικά δικών κτλ., ώστε να μπορεί να συνδυάζει το υλικό αρχείου, την έρευνα και την τεχνολογία με την ενσώματη μνήμη, την προφορική ιστορία, την προφορική θεατρική

κουλτούρα, τη σωματική γλώσσα (Morris, 2014: 10· Ζώνιου, 2017: 43). Η σχέση του με το πραγματικό δεν υποστηρίζεται από τις συμβάσεις του νατουραλιστικού θεάτρου, αλλά περισσότερο εφαρμόζονται τεχνικές του «επικού θεάτρου», με αποτέλεσμα συχνά η κλασική σύμβαση του «τέταρτου τοίχου» να καταργείται (Jeffers, 2006: 3· Morris, 2014: 134) μαζί με την αισθητική του ρεαλισμού.

Το Θέατρο-Ντοκουμέντο «διαταράσσει την ψευδαίσθηση» (Consgrove, 1982: 193), αναλαμβάνοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του «δασκάλου» και μετατρέποντας το κοινό σε «μαθητές» ή «ενόρκους» που καλούνται να σκεφτούν και να κρίνουν (Morris, 2014: 134). Επιπλέον, το ντοκουμέντο στο θέατρο πετυχαίνει να γίνει αν όχι έναυσμα για δράση, οπωσδήποτε όμως μοχλός ανησυχίας και έτσι να εκκολάψει ενεργούς θεατές και επομένως ενημερωμένους, συνειδητοποιημένους και υπεύθυνους πολίτες (Βερβεροπούλου, 2018: 175). Ακριβώς γι' αυτό τον λόγο, το Θέατρο-Ντοκουμέντο χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο σε σχολεία, κοινότητες και σε άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ως μέσο για να αποκτήσουν φωνή και οι υποεκπροσωπούμενοι (Jacobson, 2017), οι αποκλεισμένοι, οι μειονότητες και γενικά οι απλοί πολίτες, εκφράζοντας και απόψεις αντίθετες με τις επίσημες πηγές για αμφιλεγόμενα ζητήματα (Βερβεροπούλου, 2018: 175)

Είναι επομένως ιδιαίτερα σημαντική η εφαρμογή των πρακτικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο σε ένα θεατρικό εργαστήριο μέσα στη σχολική τάξη και μάλιστα ενός σχολείου ενηλίκων, που ανήκουν στην ευάλωτη κοινωνική ομάδα των απεξαρτημένων ατόμων. Ένα τέτοιο εργαστήριο φιλοδοξεί να συμβάλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων πολιτικής συμμετοχής και δράσης, αλλά και να μετατρέψει τη σχολική τάξη σε ένα φόρουμ συμμετοχής στα κοινά στο παρόν, όπου οι συμμετέχοντες δοκιμάζουν μελλοντικούς εαυτούς και κάνουν πρόβα για να γίνουν οι ενεργοί πολίτες που θέλουν να είναι (Gallagher, Cardwell & Rodricks, 2017:12· Gallagher, 2018: 135).

Η ιδιαιτερότητα του Σχολείου 18 Άνω και η καλλιέργεια της πολιτειότητας

Η παρούσα έρευνα αφορά μαθητές του Σχολείου 18 Άνω, το οποίο λειτουργεί από το 2001 σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας (Παπαδή, 2012β: 33) και το 2016 στο πλαίσιο της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΘ, 2016) εγκρίθηκε (Κ.Υ.Α., 2016) η λειτουργία τμημάτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή όλων των τάξεων Ημερησίου και Εσπερινού Γυμνασίου, Γενικού Λυκείου και Επαγγελματικού Λυκείου, σε χώρους της μονάδας απεξάρτησης 18 Άνω του ΨΝΑ Αττικής, στα οποία εντάσσονται είτε θεραπευόμενοι του προγράμματος 18 Άνω στη

φάση της κοινωνικής επανένταξης είτε άτομα που έχουν ολοκληρώσει άλλα εγκεκριμένα προγράμματα απεξάρτησης.

Το Σχολείο 18 Άνω δίνει μια δεύτερη ευκαιρία τόσο εκπαιδευτικά όσο και ψυχικά (Παπαδή, 2012α: 69), αποτελώντας μέρος της θεραπευτικής διαδικασίας, αφού συμβάλει τόσο στην πρόληψη της υποτροπής όσο και στην κοινωνική επανένταξη (Κατσαρού, 2018: 25· Μάτσα, 2008β: 145). Σε ένα σχολείο με τέτοια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, που αποτελεί ουσιαστικά μέρος της θεραπείας απεξάρτησης, μιας διαδικασίας μεταβατικής, η οποία επιδιώκει να επανασυνδέσει τον θεραπευόμενο με την κοινωνική πραγματικότητα (Παπαδή, 2012β: 32), η καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη έχει κεντρικό ρόλο. Η ενδυνάμωση των μαθητών-θεραπευομένων του Σχολείου 18 Άνω ως δρώντων κοινωνικών υποκειμένων ουσιαστικά συμβάλλει στην αλλαγή που επιδιώκει η ίδια η θεραπεία απεξάρτησης: τη μετάβαση από την περιθωριακότητα, τον στιγματισμό, τη χειραγώγηση, την εξατομίκευση και την παραίτηση της εξάρτησης στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ανεξάρτητου λόγου, την ένταξη σε συλλογικότητες, την πραγματική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και τελικά την ένταξη με νέο ρόλο στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Μάτσα, 2006: 71-74)

Η θεραπεία της απεξάρτησης ως μια διαδικασία μεταμόρφωσης του τοξικοεξαρτημένου σε κοινωνικό υποκείμενο βρίσκεται κατά τη Μάτσα (2008β: 111) σε διαλεκτική σχέση με την τέχνη, η οποία μέσα από τον πολιτικό και κοινωνικό της ρόλο επιτελεί τη χειραφετητική της λειτουργία, εμπνέοντας τη φαντασία, διευρύνοντας τη σκέψη, επηρεάζοντας το συναίσθημα και δίνοντας τα μέσα για τον οραματισμό και την ανεύρεση του χαμένου ουτοπικού ορίζοντα στη ζωή του ανθρώπου (Μάτσα, 2017: 185). Οι τέχνες και το θέατρο στο πρόγραμμα απεξάρτησης 18 Άνω συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση και την αλλαγή της σχέσης των θεραπευομένων με τον εαυτό τους και τον κόσμο (Λενακάκης, 2008: 465).

Στο πρόγραμμα 18 Άνω ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην τέχνη του θεάτρου, καθώς η δραματοθεραπεία αποτελεί έναν από τους πυλώνες της θεραπείας τέχνης (art therapy) του προγράμματος (Μπανιά, 2023), υποστηρίζοντας και πλαισιώνοντας τη θεραπεία απεξάρτησης σε όλες τις φάσεις της (κλειστή φάση ψυχικής απεξάρτησης και φάση κοινωνικής επανένταξης) (Μάτσα, 2008α). Η Δραματοθεραπεία φαίνεται πως μπορεί να συμβάλει στη συνέχιση της θεραπευτικής πορείας μέσα από την απεμπλοκή από προκατασκευασμένους κοινωνικούς ρόλους, την εμπάθυνση της επικοινωνίας με τους άλλους και με τον εαυτό και τη διεύρυνση των εκφραστικών δεξιοτήτων (Γιώτης, Καλλιβωκά, Βλάχου & Παλμός, 2018), συμπληρώνοντας, χωρίς να



υποκαθιστά, τις υπόλοιπες ψυχοθεραπευτικές διαδικασίες του προγράμματος (Αποστολάκη, 2018). Η ίδια η θεατρική πράξη είναι κεντρικός κοινωνικοποιητικός παράγοντας του προγράμματος ήδη από την πρώτη παράσταση της Ομάδας Επανένταξης το 1989 στο θεατράκι του Ψυχιατρικού Νοσοκομείου Αττικής (Δαφνί), όπου ανέβηκε το *Πεθαίνω σαν χώρα* του Δημήτρη Δημητριάδη (Ζαγανιάρης, Μάτσα & Δεστούνης, 2019).

Επειδή το θέατρο για τους μαθητές-θεραπευόμενους στο Σχολείο 18 Άνω είναι στενά συνδεδεμένο με τη δραματοθεραπεία, η παρούσα έρευνα, επιδιώκοντας να υπογραμμίσει τη διάκριση του Εκπαιδευτικού Θεάτρου από τη δραματοθεραπεία, επέλεξε τη μορφή του Θεάτρου-Ντοκουμέντο, το οποίο μέσω της εστίασης στο πραγματικό διασφάλισε την αναγκαία κριτική απόσταση και με τον πολιτικό προσανατολισμό αποκλείει έντονα βιωματικές, προσωπικές συζητήσεις ή τυχόν ανάκληση τραυματικών εμπειριών.

Μεθοδολογία έρευνας

Η ερευνητική στρατηγική που ακολουθήθηκε είναι αυτή της έρευνας δράσης, επιδιώκοντας τη διαλεκτική σχέση της έρευνας με τη δράση, της θεωρίας με την πρακτική (Κατσαρού, 2010: 556) στην κατεύθυνση της επίτευξης μιας αλλαγής-βελτίωσης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 385) στο πλαίσιο του Σχολείου 18 Άνω.



Συγκεκριμένα, η έρευνα κλήθηκε να απαντήσει τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η χρήση τεχνικών του Δράματος με τη μορφή του Θεάτρου-Ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο 18 Άνω να ενισχύσει την «ιδιότητα του πολίτη»;
2. Με ποιες διαδικασίες μπορεί, εφόσον είναι δυνατόν, η εφαρμογή τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο Σχολείο 18 Άνω να ενισχύσει την «ιδιότητα του πολίτη»;

Επιλέχθηκε η μεικτή ερευνητική προσέγγιση, ώστε η ποιοτική προσέγγιση να επικεντρωθεί στα υποκείμενα της έρευνας, ενώ η ποσοτική στη στατιστική επιβεβαίωση των συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση εξετάζει την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη στους μαθητές ως διαδικασία και η ποσοτική ως επίτευγμα (Κωστή, 2016: 170).

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, επιλέχθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design), συγκεκριμένα ο έλεγχος πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου» (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στον χειρισμό (Mertler, 2016: 105).

Η πειραματική ομάδα στην παρούσα έρευνα αποτελείται από μαθητές διαφόρων τμημάτων του Σχολείου 18 Άνω που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στο μάθημα Εκπαιδευτικό Θέατρο-Ντοκουμέντο, ενώ η ομάδα ελέγχου από τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, που θα παρακολουθούν μαθήματα με τη συμβατική μετωπική διδασκαλία. Πριν από τις

παρεμβάσεις της έρευνας, οι δύο ομάδες συμπλήρωσαν το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο «Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) for Evaluation of Service-Learning Outcomes» (Moely, Mercer, Ilustre, Miron & McFarland, 2002).

Με στόχο την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλομορφία των δεδομένων, η παρούσα έρευνα αξιοποίησε για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων διάφορα εργαλεία: συμμετοχική παρατήρηση, ημερολόγιο ερευνήτριας με παρατηρήσεις και αναστοχασμούς από τις πρακτικές που ακολουθούνται και ημερολόγια συμμετεχόντων, όπου καταγράφονταν σκέψεις, ιδέες και ανατροφοδότηση από τους μαθητές στο τέλος κάθε συνάντησης (Mertler, 2016: 137), συνεντεύξεις συμμετεχόντων και εργασίες των συμμετεχόντων στον προσωπικό μαθητικό φάκελο εργασιών (portfolio) (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2007).

Η παρούσα έρευνα, ακολουθώντας την ερευνητική στρατηγική της έρευνας δράσης, είναι κυρίως ποιοτική, που σημαίνει πως δεν επιδιώκει να καταλήξει στη διατύπωση νόμων και γενικεύσεων, αλλά αποτελεί περισσότερο μελέτη μιας περίπτωσης με αναστοχαστική διάθεση και στόχο να διαμορφώσει μια πρόταση που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από άλλους ενδιαφερόμενους, σε άλλα πλαίσια, ως ευκαιρία για δικό τους στοχασμό (Κατσαρού, 2010: 565).

Σε σχέση με την ποσοτική μελέτη, επειδή ακριβώς στοχεύει στην επιβεβαίωση των συμπερασμάτων της ποιοτικής, ο σχεδιασμός δεν είναι καθαρά πειραματικός, αφού το δείγμα δε είναι τυχαίο, αλλά προέρχεται από μία, και μάλιστα ιδιαίτερη, σχολική μονάδα και είναι και γι' αυτό τον λόγο μικρό. Έτσι τα ποσοτικά δεδομένα που θα προκύψουν δεν θα

μπορούν να γενικευτούν, αλλά έχει σημασία αν επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τα ποιοτικά δεδομένα. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί και η περιορισμένη χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων, με αποτέλεσμα την αδυναμία διερεύνησης της διάρκειας της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη.

Διδακτικό πλαίσιο

Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκαν δώδεκα παρεμβάσεις διάρκειας δύο διδακτικών ωρών (80 λεπτών), οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου μία φορά τη βδομάδα στο διάστημα από τον Δεκέμβριο του 2022 έως τον Μάρτιο του 2023. Στον σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων, λήφθηκαν υπόψη οι διδακτικές ενότητες των αντίστοιχων μαθημάτων σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, οι ενότητες που επιλέχθηκαν ήταν ο πόλεμος, τα κοινωνικά προβλήματα, τα ΜΜΕ, η μετανάστευση, οι διακρίσεις, η ρητορική μίσους και η κοινωνία των πολιτών.

Η αφετηρία από τις διδακτικές ενότητες των αντίστοιχων μαθημάτων (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή-Πολιτική Παιδεία), που σχετίζονται με την «ιδιότητα του πολίτη» στο αναλυτικό πρόγραμμα, αποτέλεσε την κοινή βάση της πειραματικής με την ομάδα ελέγχου, γιατί στην ομάδα ελέγχου διδάχθηκαν οι ίδιες ενότητες, αλλά με δασκαλοκεντρική κατά βάση προσέγγιση και κατευθυνόμενο διάλογο.

Ο σχεδιασμός των παρεμβάσεων έγινε σταδιακά και δόθηκε έμφαση στη διερευνητική μάθηση, ώστε μέσα από την αλληλόδραση εκπαιδευτικού-μαθητών και την ανατροφοδότηση από την ομάδα να υπάρξει ευελιξία στον σχεδιασμό, αλλά και στον προσανατολισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας και τελικά να συν-ερευνήσουν και να συν-δημιουργήσουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 54).

Οι παρεμβάσεις σχεδιάστηκαν σε δύο κύκλους έρευνας, με ενδιαμέση ανατροφοδότηση από την ομάδα που συνέβαλε στον επανασχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων. Στον πρώτο κύκλο –που περιελάμβανε τις θεματικές της «Χριστουγεννιάτικης εκχειρίδας του 1914», των «κοινωνικών προβλημάτων-της ιδανικής κοινωνίας» και των «ΜΜΕ»– το στοιχείο του πραγματικού αντλήθηκε αρχικά από την Ιστορία, στη συνέχεια από την κοινωνική εμπειρία των συμμετεχόντων και τέλος από την κοινωνική και πολιτική επικαιρότητα. Στον δεύτερο κύκλο, κατά τον οποίο είχαν καλλιεργηθεί ήδη δεσμοί εμπιστοσύνης και είχε καταστεί διακριτός ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του μαθήματος από τις ψυχοθεραπευτικές ομάδες του προγράμματος, η ερευνήτρια στόχευσε στην πιο βιωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων στη διαδικασία, με την αξιοποίηση και προσωπικών τους ιστοριών. Έτσι το στοιχείο του πραγματικού αρχικά προήλθε από τους άλλους,

τους «ξένους» (θεματική μετανάστευσης και διακρίσεων), στη συνέχεια από προσωπικές ιστορίες των συμμετεχόντων (ιστορίες ονόματος, προσωπικών αντικειμένων και ιστορίες αλλαγής), ώστε, τέλος, μέσα από την ηθική και συναισθηματική εμπλοκή τους να συνδεθεί το προσωπικό με το πολιτικό. Ο αναστοχασμός στο τέλος των παρεμβάσεων, πέρα από τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, οδήγησε και στη συλλογική δημιουργία ενός θεατρικού δράμνου με την προοπτική να λειτουργήσει ως κοινωνική παρέμβαση.

Περιγραφή παρεμβάσεων

Με δεδομένο πως στο πλαίσιο της προέρευνας είχαν προηγηθεί έξι συναντήσεις της ομάδας, κατά τις οποίες έγιναν αρκετές ασκήσεις γνωριμίας, δεσίματος ομάδας, αλλά και εξοικείωσης με τις τεχνικές και τα εργαλεία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, η πρώτη παρέμβαση εισήγαγε κατευθείαν μία από τις θεματικές του προγράμματος, τον «πόλεμο». Ως στόχοι της πρώτης αλλά και της δεύτερης παρέμβασης ορίστηκαν ο προβληματισμός σε σχέση με το φαινόμενο του πολέμου και η κριτική αντιμετώπιση των ιστορικών γεγονότων και της επικαιρότητας. Η δημιουργία χριστουγεννιάτικης ατμόσφαιρας (μουσική, στολισμός δέντρου) συνδυάστηκε με ειδήσεις από Χριστούγεννα του παρελθόντος, ενώ τα ντοκουμέντα από τον Πρώτο Παγκόσμιο πόλεμο (φωτογραφίες, επιστολές, σελίδες ημερολογίων), μέσα από τεχνικές όπως ο ρόλος στον τοίχο, η γραφή σε ρόλο, οι κάρτες ρόλων και η δημιουργική γραφή, ενέπλεξαν τους μαθητές βιωματικά, συναισθηματικά αλλά και λογικά στη διερεύνηση του θέματος.

Η τρίτη και η τέταρτη παρέμβαση με θέμα την «ιδανική κοινωνία» είχαν ως στόχο την κριτική προσέγγιση των κοινωνικών προβλημάτων, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και τον οραματισμό της κοινωνικής αλλαγής. Η τρίτη παρέμβαση αξιοποίησε την τεχνική της μηχανής ρυθμών (Boal, 2013: 173) και την παντομίμα για την απόδοση των κοινωνικών προβλημάτων και των λύσεων που πρότεινε η ομάδα. Η τέταρτη παρέμβαση πραγματοποιήθηκε ως εκπαιδευτική επίσκεψη στο αρχαιολογικό πάρκο της Ακαδημίας Πλάτωνα. Το συγκεκριμένο πάρκο έχει γίνει αντικείμενο έντονης δημόσιας συζήτησης σε σχέση με τους τρόπους χρήσης/ανάπλασης/εκμετάλλευσης των δημόσιων χώρων. Στην επίσκεψη αυτή συμμετείχαν και μαθητές της Γ' Λυκείου του σχολείου που διδάσκονται την *Πολιτεία* του Πλάτωνα. Συνδυάζοντας την εικόνα του κυριακάτικου πάρκου με την αρχαία χρήση του ίδιου χώρου και ορισμένες πληροφορίες για την *Πολιτεία* του Πλάτωνα, οι προβληματισμοί παρουσιάστηκαν μέσα από έναν αγώνα λόγων (με θέμα την αναγκαιότητα

ή μη των δημόσιων χώρων), παιχνίδι ρόλων (με τις «τάξεις» της *Πολιτείας*: δημιουργοί, φύλακες, φιλόσοφοι-βασιλείς) και θέατρο εικόνας (με δυναμικές εικόνες του παρόντος της κοινωνίας, του οράματος και του τρόπου μετάβασης)

Η πέμπτη και η έκτη παρέμβαση επικεντρώθηκαν στα ΜΜΕ και επιδίωξαν να αναπτυχθεί ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα και να διερευνηθούν κοινωνικά ζητήματα που αφορούν την ομάδα. Από τις εικόνες άρθρων σε εφημερίδες δημιουργήσαν λεζάντες και από τις λεζάντες παγωμένες εικόνες. Η δημιουργία «εφημερίδας τοίχου» με κολάζ από διάφορα έντυπα της επικαιρότητας, εκτός από την κριτική προσέγγιση των μέσων, αποτέλεσε και άσκηση συνεργασίας και διαλόγου. Τέλος, τα έντυπα αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία μιας ιστορίας/αφήγησης, που αποδόθηκε με δραματοποίηση και σειρά δυναμικών εικόνων. Η έκτη παρέμβαση επικεντρώθηκε στη ρητορική μίσους στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με ντοκουμέντα που αφορούσαν τους Ρομά. Η αποδόμηση αυτών των πρακτικών επιδιώχθηκε με ασκήσεις αγώνα λόγων, γραφής σε ρόλο και με δραματοποιήσεις. Στο τέλος της έκτης παρέμβασης πραγματοποιήθηκε συζήτηση και ασκήσεις ανατροφοδότησης, που ως έναν βαθμό επαναπροσδιόρισαν τον σχεδιασμό του δεύτερου κύκλου των παρεμβάσεων.

Οι διακρίσεις και ο ρόλος που παίζουν τα μέσα απασχόλησαν την ομάδα και στις επόμενες συναντήσεις. Η έβδομη και η όγδοη παρέμβαση σχεδιάστηκαν ώστε να διερευνηθούν οι αιτίες των ξενοφοβικών συμπεριφορών και της μετανάστευσης, να κατανοηθεί η «προσφυγική κρίση» και να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση. Στην έβδομη συνάντηση το προκείμενο ήταν μια δημιουργημένη ιστορία fake news (Tudorache, 2021: 168-174), που αναδεικνύει τις διαφορετικές (κυρίαρχες και εναλλακτικές) αφηγήσεις για το ίδιο γεγονός. Τη δραματοποίηση του άρθρου ακολούθησαν οι συνεντεύξεις με τη βοήθεια καρτών ρόλων, που βοήθησαν σημαντικά να αναδειχθούν οι διαφορετικές οπτικές και οι διαφορετικές θέσεις ισχύος. Επίσης, διερευνήθηκε ο ρόλος του «περαστικού» (bystander) με ερωτήσεις δημιουργίας χαρακτήρα, με την τεχνική «φωνές στο μυαλό» και με γραφή σε ρόλο. Η όγδοη συνάντηση βασίστηκε σε περιγραφές σπιτιών των συμμετεχόντων και στις μαρτυρίες του άρθρου «Το τελευταίο αντικείμενο που πήρα από την πατρίδα»,¹ επιχειρήθηκε δηλαδή μια σύνδεση των βιωμάτων των συμμετεχόντων με τις ιστορίες των «άλλων» με τεχνικές του θεάτρου επιπόησης. Επίσης, αξιοποιήθηκαν τα ποιήματα «Πατρίδα» της Warsan Shire και «Πράγματα που κουβαλάμε στη θάλασσα» της Wang Ping² για την απόδοση με εικόνες-γλυπτά της μετανάστευσης χρησιμοποιώντας τις εικόνες του *πριν* και του *μετά*.

Η ένατη και η δέκατη παρέμβαση εισήγαγαν τον προβληματισμό για τη σύνδεση του εγώ με το εμείς. Αξιοποιήθηκαν οι προσωπικές ιστορίες των συμμετεχόντων (του ονόματος και προσωπικών αντικειμένων), αλλά και συνεντεύξεις που πήραν μεταξύ τους με θέμα την αλλαγή (προσωπική και κοινωνική), οι οποίες παρουσιάστηκαν με μονολόγους, με σκηνικές συνθέσεις και με την τεχνική του σύνθετου χαρακτήρα του αυτολεξεί θεάτρου (verbatim theatre),³ για να ενισχυθούν οι δεξιότητες επικοινωνίας (προσεκτική ακρόαση, ενσυναίσθηση, μίμηση προσωπικών στιγμών) και οι δημιουργικές δεξιότητες σύνθεσης, ώστε να συνδέσουν προβληματισμούς και επιδιώξεις σε ατομικό/ιδιωτικό επίπεδο με κοινωνικούς/πολιτικούς προβληματισμούς και στόχους.

Στις τελευταίες δύο συναντήσεις, στο πλαίσιο του αναστοχασμού για τις τεχνικές και τις δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το πρόγραμμα και τη δική τους συμμετοχή σε αυτό και πώς αυτή η διαδικασία θα μπορούσε να εξελιχθεί σε μια κοινωνική παρέμβαση. Για τον αναστοχασμό των δράσεων του προγράμματος ως αφορμή χρησιμοποίησαν τυχαίες εντυπώσεις και παρατηρήσεις από μια βόλτα στη γειτονιά για τη δημιουργία σκηνικών δράσεων, μέσα από την αξιοποίηση των τεχνικών και των νέων μέσων έκφρασης που αποκόμισαν από το πρόγραμμα. Επίσης, η αναστοχαστική συζήτηση τροφοδοτήθηκε από την άσκηση του Χάρτη των Συναντήσεων, που δημιούργησε κάθε συμμετέχων ξεχωριστά και του Συλλογικού Χάρτη, που δημιουργήθηκε με τη συμβολή και τις παρατηρήσεις όλων.

Ερευνητικά αποτελέσματα

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ) for Evaluation of Service-Learning Outcomes» (Moely, Mercer, Ilustre, Miron & McFarland, 2002). Με το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογούνται πέντε χαρακτηριστικά που αφορούν την εξαρτημένη μεταβλητή της παρούσας έρευνας, την «ιδιότητα του πολίτη», και συγκεκριμένα:

α. κοινοτική δράση, β. διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, γ. πολιτική ενημερότητα, δ. ηγετικές δεξιότητες και ε. στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων έδειξε πως η πειραματική ομάδα κατά τον έλεγχο εξαρτημένων δειγμάτων παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο στην ερώτηση 35, που αφορά τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα («Χαίρομαι να συναντώ ανθρώπους που προέρχονται από υπόβαθρα πολύ διαφορετικά από το δικό μου») και η ομάδα ελέγχου στο ερώτημα 22 που σχετίζεται με

εθνικά ζητήματα («Καταλαβαίνω τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτό το έθνος»).

Κατά τον προέλεγχο των ανεξάρτητων δειγμάτων, οι δύο ομάδες, πειραματική και ελέγχου, ήταν ισοδύναμες πριν από την εφαρμογή των παρεμβάσεων ως προς τον βαθμό «πολιτειότητάς» τους, ενώ κατά τον επανέλεγχο η πειραματική ομάδα παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά έναντι της ομάδας ελέγχου στις ερωτήσεις 14 και 15 από τη διάσταση των «διαπροσωπικών δεξιοτήτων και επίλυσης προβλημάτων» («Μπορώ εύκολα να τα πάω καλά με τους ανθρώπους» και «Προσπαθώ να βρω αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων»).

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας δίνουν ορισμένες ενδείξεις για τάση ενίσχυσης της ιδιότητας του πολίτη λόγω της επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής «Τεχνικές Θεάτρου-Ντοκουμέντο» στους μαθητές του σχολείου. Η περιορισμένη επίδραση μπορεί να αποδοθεί στο μικρό δείγμα της έρευνας αλλά και στην περιορισμένη χρονική της διάρκεια. Επομένως, αυτή η τάση ενίσχυσης θα πρέπει να διερευνηθεί σε ευρύτερο δείγμα και σε έρευνες μεγαλύτερης διάρκειας.

Παράλληλα, τα περιορισμένα αποτελέσματα είναι δυνατόν να συνδεθούν με τον χαρακτήρα των διδασκόμενων δεξιοτήτων και στάσεων και τον τρόπο που ποσοτικοποιούνται μέσω ερωτηματολογίου, κατά τον οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να μεταφράσουν την υποκειμενική τους αντίληψη (ποιοτική σχέση) για την πολιτειότητά τους σε μια υποκειμενική ποσοτική σχέση (Πουρκός, 2010: 150). Επιπροσθέτως, η συνειδητοποίηση της μεταβολής αυτής της αντίληψης είναι μια δύσκολη διαδικασία, που απαιτεί περισσότερο χρόνο από τη διάρκεια των ερευνητικών μας παρεμβάσεων, καθώς πρόκειται για μια διαδικασία ανάπτυξης νέας ταυτότητας, μια διαδικασία που δυσκολεύει περισσότερο τους ενήλικους μαθητές (Illeris, 2003: 16) και τα αποτελέσματά της θα μπορούσαν ίσως να διαπιστωθούν από τους ίδιους σε μεταγενέστερο χρόνο.

Με βάση τον διαχωρισμό από τον Mills (2011) της στατιστικής σημαντικότητας από την πρακτική σημαντικότητα, καθώς η πρώτη προσδιορίζεται στατιστικά, ενώ η δεύτερη έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί και η πρακτική σημαντικότητα των παρεμβάσεων μέσω της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων.

Κατά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis) των δεδομένων, η παρούσα έρευνα ακολούθησε κυρίως παραγωγική (deductive) διαδικασία ανάλυσης και κωδικοποίησης. Η βιβλιογραφική επισκόπηση του θεωρητικού πλαισίου παρείχε στην ανάλυση μια σειρά από προεπιλεγμένα εννοιολογικά σχήματα, που λειτούργησαν στο μεν



πεδίο καθοδηγητικά, κατά την οργάνωση όμως των δεδομένων λειτούργησαν ως πεδία αναφοράς και ως ταξινομητικές φόρμες, πρόκειται για κατηγορίες που η ερευνήτρια εφάρμοσε στα δεδομένα (Patton, 2002: 456· Τσιώλης, 2015: 10). Όμως το προκαταρκτικό αυτό εννοιολογικό πλαίσιο κατά την επεξεργασία των δεδομένων επεκτάθηκε και μετασχηματίστηκε από νέες παραμέτρους, που προέκυψαν από την ανάλυση σε μια διαδικασία απαγωγική (abductive) (Τσιώλης, 2015: 13).

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τη συλλογή και μελέτη των δεδομένων είναι: α) δεξιότητες (συνεργασία και κριτική ανάλυση), β) στάσεις (διαφορετικότητα και συμμετοχή) και γ) πολιτική ενημερότητα-προσωπική εμπλοκή.

Σε σχέση με την κατηγορία των δεξιοτήτων της συνεργασίας και της κριτικής ανάλυσης στον πρώτο κύκλο των παρεμβάσεων, οι συμμετέχοντες από την αρχή των μαθημάτων επιδείκνυαν σεβασμό στους κανόνες του διαλόγου, είχαν όμως δυσκολία στην ενσώματη επικοινωνία και την ανταλλαγή επιχειρημάτων. Η αξιοποίηση ντοκουμέντων, η ομαδική δημιουργική εργασία και η συναισθηματική εμπλοκή στις δραστηριότητές τους βοήθησε να σκεφτούν πιο αναλυτικά. Στον δεύτερο κύκλο παρεμβάσεων τα αποτελέσματα ήταν πιο ενθαρρυντικά, καθώς το κλίμα συνεργασίας και ασφάλειας διευκόλυνε την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων, και μάλιστα με πολλούς τρόπους, σε πολλά επίπεδα και όχι μόνο λεκτικά. Επίσης, η ομαδική εργασία τους βοήθη να εμβαθύνουν στις αναλύσεις και τις αναγωγές.

Στην κατηγορία των στάσεων η δυσκολία των συμμετεχόντων στην έκθεση –θεατρική και κοινωνική–, κατά τις πρώτες συναντήσεις υποχώρησε όσο δημιουργούνταν ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Επίσης, ο σεβασμός προς τη διαφορετικότητα και η συμπερίληψη προέκυψαν ως οραματισμοί, τους δυσκόλεψαν όμως όταν έπρεπε να συνδυαστούν με δράση. Παρατηρήθηκε επίσης αδυναμία να συνδέσουν τις δικές τους εμπειρίες κοινωνικής αδικίας και διακρίσεων με τις ιστορίες των άλλων. Η παρατήρηση αυτή αξιοποιήθηκε κατά τον σχεδιασμό των παρεμβάσεων του Β' κύκλου, κατά τις οποίες διαπιστώθηκε πως οι πραγματικές ιστορίες και τα ντοκουμέντα επέτρεψαν τη βιωματική μέθεξη των συμμετεχόντων στις ιστορίες των «Άλλων» και αυτό άλλαξε σε έναν βαθμό τη στάση τους προς τη διαφορετικότητα με βάση όσα υποστήριξαν οι ίδιοι. Ως προς τη συμμετοχή, η δυσκολία της έκθεσης μπροστά στους άλλους περιορίστηκε σημαντικά και οδήγησε σε ενδιαφέροντες σκηνοικούς πειραματισμούς. Από την άλλη, η απογοήτευση απέναντι στην πολιτική συμμετοχή, όπως αυτή εκφράζεται θεσμικά και κομματικά, δεν ξεπεράστηκε, αλλά σε αυτή αντέτειναν τις μικρές προσωπικές αλλαγές, την αλληλεγγύη και τη συμμετοχή στην κοινότητα.

Σε σχέση με την κατηγορία της πολιτικής ενημερότητας και της προσωπικής εμπλοκής, έδειξαν να είναι αρκετά ενημερωμένοι, παρά την αντίθετη δική τους αυτοεικόνα. Επίσης, κατά τις παρεμβάσεις συνέδεσαν τα γεγονότα της ιστορικής ή κοινωνικής πραγματικότητας με δικές τους εμπειρίες και φάνηκε πως η προσωπική, εμπειρική ή βιωματική σύνδεση με τα γεγονότα κινητοποίησε περισσότερο το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή τους. Παρά την αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους σε σχέση με την ενημέρωση, παρατηρήθηκε διάθεση σχολιασμού της επικαιρότητας πριν από το μάθημα ή και στο διάλειμμα, και βέβαια στο πλαίσιο του μαθήματος. Ενώ στις παρεμβάσεις του Α' κύκλου η επικαιρότητα αξιοποιήθηκε με βάση τον σχεδιασμό με άρθρα-ντοκουμέντα, στον Β' κύκλο αυτό έγινε αυθόρμητα από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Επίσης, η σύνδεση του θέματος των διακρίσεων με δικά τους βιώματα συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση της θέσης του θύματος και προκάλεσε συναισθηματική φόρτιση, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον-νοιάξιμο.

Γενικότερα, στον Β' κύκλο αυξήθηκε σημαντικά η ενεργητική συμμετοχή στις ομαδικές δημιουργικές εργασίες και ο ενεργός ρόλος όλων των μελών. Από τη μια, το Θέατρο-Ντοκουμέντο ως θέατρο του πραγματικού αποτέλεσε κατάλληλη τεχνική για την ανάπτυξη του κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος και, από την άλλη, οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Θεάτρου διευκόλυναν την ενεργητική συμμετοχή και την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών.

Για την αξιολόγηση του προγράμματος συνολικά πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος της δωδέκατης παρέμβασης ημι-δομημένη, ομαδική συνέντευξη με όλους τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα, με στόχο να διερευνηθεί η δική τους άποψη για το περιεχόμενο, τις τεχνικές και τα αποτελέσματα του προγράμματος.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες εντόπισαν βελτίωση των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων: «ότι βρίσκουμε κάθε Τετάρτη με μια ομάδα ανθρώπων» (Σ9), «Το παιχνίδι με βοηθάει πολύ, με απελευθερώνει και επικοινωνώ [...] με βοηθάει πολύ που επικοινωνώ» (Σ5), «Μου άρεσε να δουλεύω σε ομάδα και κάθε άτομο που ήταν εδώ με βοήθησε να δω τα πράγματα διαφορετικά» (Σ11). Επίσης, από πολλούς συμμετέχοντες επισημάνθηκε η συμβολή του προγράμματος στη διαμόρφωση της δικής τους άποψης και την απελευθέρωση της έκφρασής τους: «αφυπνίζομαι να τοποθετηθώ κοινωνικά», (Σ8), «Μου έχει δώσει και φτερά [...] με έχει βοηθήσει στο να εκφράζομαι καλύτερα» (Σ7). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως εκφράστηκε και η αλλαγή της στάσης τους προς το διαφορετικό: «Τους βλέπω με διαφορετικό μάτι. Ύστερα από ένα δρώμενο που κάναμε τους βλέπω διαφορετικά» (Σ1), «Δέχομαι τον διαφορετικό και βρίσκω και κοινά πράγματα και περνάω καλά μαζί και αγαπάω το διαφορετικό» (Σ9), «Με έχει βοηθήσει πολύ στο θέμα της ενσυναίσθησης, δηλαδή στο να μπαίνω λίγο στα παπούτσια του άλλου» (Σ7).

Οι παρατηρήσεις τους ως προς τον χαρακτήρα του μαθήματος επικεντρώθηκαν στο δέσιμο μεταξύ τους και το ομαδικό πνεύμα: «Είχε γίνει προτεραιότητά μου μέσα στη βδομάδα» (Σ9), «μια μικρή κοινωνία εδώ, που αλληλεπιδρά» (Σ3). Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες επισήμαναν τη διαφορά αυτού του μαθήματος με τα υπόλοιπα: «Περνάμε πολύ ωραία, ερχόμαστε με χαρά. Δεν συγκρίνεται με άλλα μαθήματα» (Σ5), «Στην αρχή γκρίνιαζα που είμαστε όλο όρθιοι και περπατάμε, αλλά αυτό είναι το διαφορετικό και το ωραίο» (Σ4).

Οι παρατηρήσεις των ίδιων των συμμετεχόντων ενισχύουν τη διαπίστωση της ερευνήτριας πως το πρόγραμμα ενίσχυσε σημαντικά ορισμένες πτυχές της ιδιότητας του πολίτη, και συγκεκριμένα τις δεξιότητες συνεργασίας, τη στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και το ενδιαφέρον για την πολιτική ενημερότητα. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αλλά και η ενεργητική πολιτική συμμετοχή αποτελούν στόχους που απαιτούν μεγαλύτερη ποικιλία, ποσότητα και χρονικό εύρος παρεμβάσεων, ώστε να έχουν αποτέλεσμα. Όπως επισήμανε και ένας συμμετέχων, τέτοιου είδους αλλαγές δεν είναι δυνατόν να διαπιστωθούν άμεσα: «τις αλλαγές τις βλέπω λίγο πιο αργά. Έχω πάρει περισσότερη βοήθεια από όση νομίζω. Δηλαδή θα το δω και στην πορεία αλλά...» (Σ9).

Αν και η παρούσα έρευνα στο Σχολείο 18 Άνω και η καταγραφή των αποτελεσμάτων της ολοκληρώθηκε με την εφαρμογή των δώδεκα διδακτικών παρεμβάσεων, τα αποτελέσματα και οι αλλαγές που έφερε στους συμμετέχοντες και στη σχολική δομή παρατηρήθηκαν και εκ των υστέρων. Συγκεκριμένα, το μάθημα του Εκπαιδευτικού Θεάτρου-Ντοκουμέντο συνεχίστηκε ως το τέλος της σχολικής χρονιάς 2022-23 και με έμπνευση τις δράσεις και τις παρουσιάσεις στο πλαίσιο των παρεμβάσεων προετοιμάστηκε ένα θεατρικό δρώμενο με χαρακτήρα κοινωνικής παρέμβασης ενάντια στον ρατσισμό και στις διακρίσεις. Το αποτέλεσμα ήταν η νέα αυτή διδακτική διαδικασία, που ξεκίνησε με το παρόν ερευνητικό πρόγραμμα, να ανοίξει προς όλη τη σχολική και θεραπευτική κοινότητα, ώστε το εκπαιδευτικό και θεραπευτικό προσωπικό να κατανοήσει τη δυναμική της εφαρμογής θεατρικών και πολιτικών προσεγγίσεων στο σχολείο ενός θεραπευτικού προγράμματος και κυρίως τα μέλη της ομάδας να ολοκληρώσουν κοινωνικο-θεατρικά τη διαδικασία και να αποκομίσουν το αίσθημα της ολοκλήρωσης και της επιτυχίας. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τον στόχο της ενεργούς πολιτικότητας, καθώς δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα δημόσιας συμμετοχής και ανάπτυξης της ταυτότητας ενός ενεργού πολίτη (Pigkou-Repousi, 2012: 210). Επιπλέον, η εμπειρία αυτή τους ενδυνάμωσε, τους έδωσε το κουράγιο, κατά την Arendt (1998), ώστε να προχωρήσουν ως ομάδα σε μια πιο δυναμική πολιτική συμμετοχή: ορισμένοι μαθητές της ομάδας παρουσίασαν απόσπασμα από το θεατρικό δρώμενο σε δημόσια εκδήλωση στις 18 Ιουλίου 2023 με τίτλο «Δικαιοσύνη στο Έγκλημα της Πύλου», που οργανώθηκε από τις Συλλογικές Δράσεις Κοινωνικής Αλληλεγγύης για το 18 Άνω στον Κήπο του Συλλόγου Ελλήνων Αρχαιολόγων.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση που μπορεί να έχει η εφαρμογή τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος με τη μορφή Θεάτρου-Ντοκουμέντο στην εκπαιδευτική διαδικασία του Σχολείου 18 Άνω ως προς την καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη. Οι περιορισμοί της έρευνας, όπως ήδη αναφέρθηκαν, είναι λογικό ότι επηρέασαν το είδος και το εύρος των αποτελεσμάτων. Λόγω του μικρού αριθμού των συμμετεχόντων και της μη τυχαίας δειγματοληψίας, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν είναι δυνατόν να γενικευτούν. Σε αυτό συνέβαλε βέβαια και η περιορισμένη χρονική διάρκεια των παρεμβάσεων.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, εάν μπορεί η χρήση τεχνικών του Δράματος με τη μορφή του Θεάτρου-Ντοκουμέντο στην εκπαιδευ-

τική διαδικασία στο Σχολείο 18 Άνω να ενισχύσει την «ιδιότητα του πολίτη», η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου, δεν διαψεύδει την αρχική υπόθεση. Συγκεκριμένα, μολονότι δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις κατηγορίες που μελετήθηκαν, αναδεικνύεται η τάση βελτίωσης της πειραματικής ομάδας στην κατηγορία της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα και η διαφοροποίησή της από την ομάδα ελέγχου στην κατηγορία των διαπροσωπικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος, αν και οι δύο ομάδες ήταν πριν από την παρέμβαση ισοδύναμες.

Σε σχέση και με τα δύο ερωτήματα της έρευνας, την επίδραση που μπορεί να έχει το Θέατρο-Ντοκουμέντο, αλλά και τις συγκεκριμένες διαδικασίες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της πολιτικότητας των μαθητών του Σχολείου 18 Άνω, τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων είναι πιο σαφή και ενθαρρυντικά.

Συγκεκριμένα, σε σχέση με τις δεξιότητες της συνεργασίας και κριτικής ανάλυσης, το αρχικό θετικό κλίμα του σεβασμού των κανόνων του διαλόγου στην πορεία των παρεμβάσεων εξελίχθηκε σε ικανότητα ενεργητικής ακρόασης, ανταλλαγής ιδεών και συνδημιουργίας, της οποίας τα αποτελέσματα αποτέλεσαν πηγή ευχαρίστησης, ικανοποίησης και βελτίωσης της αυτοεικόνας για τους συμμετέχοντες. Ως προς τη συμμετοχή, τα μέλη της πειραματικής ομάδας, μέσα από το υποστηρικτικό κλίμα που δημιουργήθηκε, ενθαρρύνθηκαν να πειραματιστούν και μέσα από τη σταδιακή εξοικείωσή τους με νέα εκφραστικά μέσα να εκφραστούν με διαφορετικό τρόπο, ενώ η απογοήτευσή τους από τους υπάρχοντες τρόπους πολιτικής συμμετοχής τους οδήγησε στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων κοινωνικής και πολιτικής παρέμβασης. Σε σχέση με τη στάση τους απέναντι στη διαφορετικότητα, από την προβολή προσωπικών συναισθημάτων ή καταστάσεων στους άλλους και τη στερεοτυπική προσέγγιση συγκεκριμένων ομάδων (Ρομά και ξένων) μέσα από παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις, αλλά και με τη δύναμη της αλήθειας που έδωσε το θέατρο του πραγματικού, οδηγήθηκαν σε ουσιαστικότερη κατανόηση της θέσης του άλλου και η στάση τους απέναντι σε αυτές τις ομάδες τροποποιήθηκε, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται και από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Τέλος, σε σχέση με το ενδιαφέρον της πειραματικής ομάδας για την πολιτική ενημερότητα, στην πορεία των παρεμβάσεων το ενδιαφέρον τους για κοινωνικά και πολιτικά θέματα αυξήθηκε, με αποτέλεσμα να αξιοποιήσουν την επικαιρότητα πολλές φορές αυθόρμητα στις δημιουργικές δραστηριότητες του προγράμματος. Παράλληλα, μέσα από τη σύνδεση προσωπικών

ντοκουμέντων με τις μαρτυρίες/ιστορίες των άλλων οδηγήθηκαν να συνειδητοποιήσουν την κοινότητα του βιώματος των διακρίσεων και την πολιτική σημασία των προσωπικών τους ιστοριών.

Τα παραπάνω συμπεράσματα από τη μελέτη εξήχθησαν αμέσως μετά τις ερευνητικές παρεμβάσεις. Θα είχε όμως ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα αποτελέσματα της έρευνας να καταγραφούν για την ίδια ομάδα και σε βάθος χρόνου, εφόσον η πορεία της σχολικής χρονιάς για τη συγκεκριμένη ομάδα έδωσε ενθαρρυντικά σημάδια. Επίσης, οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας (περιορισμένο δείγμα και χρονική διάρκεια) μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντικές μελέτες, οι οποίες να επιδιώξουν να επιβεβαιώσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Παράλληλα, μέσα από την παρούσα έρευνα επιδιώχθηκε η σύνδεση ενός εκπαιδευτικού στόχου (της ανάπτυξης της πολιτειότητας) με θεραπευτικούς στόχους (κοινωνική επανένταξη) μέσα από τη Δραματική Τέχνη. Μια τέτοια κατεύθυνση της έρευνας θα μπορούσε να υπερβεί τα όρια του Σχολείου 18 Άνω και να εφαρμοστεί και στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης, συνδέοντας τους εκπαιδευτικούς στόχους με την πρόληψη των εξαρτήσεων. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της αξιοποίησης των τεχνικών του Θεάτρου-Ντοκουμέντο για την επιδίωξη και άλλων εκπαιδευτικών στόχων, όπως η ιστορική ενσυναίσθηση, η βελτίωση της αυτοπεποίθησης κ.ά.

Σημειώσεις

1. <https://www.news247.gr/magazine/to-teleftaio-antikei-meno-pou-pira-apo-tin-patrida-martiries-prosfigon-pou-sigklonizoun/>
2. <https://shorturl.at/M7wdF>
3. <https://www.code.on.ca/section/lesson-4-creating-composite-characters-1>

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολάκη, Π. (2018). *Η Τέχνη ως Θεραπεία. Το παράδειγμα της δραματοθεραπείας στη μονάδα απεξάρτησης 18 Άνω (Διπλωματική Εργασία)*. Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Arendt, H. (1998). *The Human Condition*. The University of Chicago Press.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Μεταίχμιο.
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2018). Διαδικασίες και δοκιμές πολιτότητας στο νέο Θέατρο-Ντοκουμέντο. Στο Α. Αλτουβά & Κ. Διαμαντάκου (επιμ.), *Θέατρο και Δημοκρατία (Ε' Πανελλήνιο Θεατρολογικό Συνέδριο)*. 1, σσ. 167-176. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών ΕΚΠΑ.

- Βιτσυλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2007). *Τήρηση φακέλου εργασιών μαθητή. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού*. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς* (μτφρ. Μαρία Παπαδήμα). Σοφία.
- Boal, A. (1995). *The Rainbow of Desire*. Routledge.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetics of the Oppressed* (μτφρ. A. Jackson). Routledge.
- Choleva, N., Lenakakis, A. & Pigkou-Repousi, M. (2021). Communicating Vessels: Drama and Human Rights Education in In-Service Teacher Training. *Human Rights Education Review*, 4(3), 65-88. doi:<https://doi.org/10.7577/hrer.4186>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Cosgrove, S. (1982). *The Living Newspaper: History, Production and Form*. Univeristy of Hull
- Γιώτης, Λ., Καλλιβωκά, Μ., Βλάχου, Ι. & Παλμός. (2018). Δραματοθεραπεία μέσα από την «Τρικυμία» του Shakespeare. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 9,10, 41-56.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe - 2017*. Publications Office of the European Union. doi:10.2797/536166
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship Education at School in Europe - 2017*. Publications Office of the European Union. doi:10.2797/536166
- Ζαγανιάρης, Π., Μάτσα, Κ. & Δεστούνης, Γ. (2019). «Πεθαίνω σαν Χώρα». Από τότε έως σήμερα. Στο Λ. Γιώτης, Δ. Μαραβέλης, Α. Πανταγούτσου & Ε. Γιαννούλη (επιμ.), *Η συμβολή των ψυχοθεραπειών μέσω της τέχνης στην ψυχιατρική θεραπεία* (σ. 213-217). Βήτα.
- Ζώνιου, Χ. (2017). Παραστάσεις Θεάτρου-Ντοκουμέντο με νέους, έφηβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 18, 42-49.
- Hoskins, B. L. & Mascherini, M. (2009). Measuring Active Citizenship through the Development of a Composite Indicator. *Social Indicators Research*, 90(3), 459-488.
- Howe, R. B. & Covell, K. (2005). *Empowering Children: Children's Rights Education as a Pathway to Citizenship*. University of Toronto Press.
- Gallagher, K. (2018). Radical Hope: η σχολική τάξη και το θεατρικό εργαστήριο ως χώροι δημιουργικού διαλόγου για όσα νοιάζονται και όσα ελπίζουν οι νέοι. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 132-137.
- Gallagher, K., Carwell, N. & Rodricks, D. (2017). Παρακολουθώντας τη δημιουργία μιας κοινότητας μέσω του θεάτρου. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 18, 12-19.
- Jacobson, K. (2017). Αίσθηση του πραγματικού: συγκινησιακές διαστάσεις του Θεάτρου-Ντοκουμέντο και του Θεάτρου της Πραγματικότητας. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 18, 112-115.
- Jeffers, A. (2006). Refugee Perspectives: the Practice and Ethics of Verbatim Theatre and Refugee Stories. *Platform*, 1(1), 1-17.
- Johnson, L. & Morris, P. (2010). Towards a framework for critical citizenship education. *The Curriculum Journal*, 21(1), 77-96. doi:10.1080/09585170903560444
- Illeris, K. (2003). Adult Education as Experienced by the Learners. *International Journal of Lifelong Education*, 22(1), 13-23.
- Κατσαρού, Ε. (2010). Έρευνα-Δράση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα. Στο Μ. Πούρκος & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση: επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ. 555-569). Αθήνα: Τόπος.
- Κατσαρού, Μ. (2018). Χρήση, απεξάρτηση και επανένταξη. Ο υποτιμημένος ρόλος της εκπαίδευσης στη θεραπεία και στην πρόληψη της υποτροπής. *Εξαρτήσεις*, 31, 12-27.

- Κωστή, Α. (2016). *Η δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Καλών Τεχνών. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Keating, A. (2014). *Education for Citizenship in Europe: European Policies, National Adaptations and Young People's Attitudes*. Palgrave Macmillan.
- Keating, A. (2016). Educating Tomorrow's Citizens: What Role Can Schools Play? *Foro de Educación*, 14(20), 35-47. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.001.012>
- Krzywoszw-Rynkiewicz, B. & Zalewska, A. M. (2017). Measuring young people's citizenship activity. *Citizenship Teaching & Learning*, 12(2), 141-150.
- K.Y.A. Υπουργείων Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Υγείας και Οικονομικών (2016). *Έγκριση λειτουργίας Σχολικών Τμημάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που λειτουργούν στη Μονάδα Απεξάρτησης του «18 ΑΝΩ» του Ψ.Ν.Α.* Εθνικό Τυπογραφείο.
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier, *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές Παρέμβασης* (σ. 455-470). Τοπίο.
- Μάτσα, Κ. (2006). Κοινωνικός αποκλεισμός και τοξικομανία: όψεις της βιοπολιτικής της εξουσίας. *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία*, 66-76.
- Μάτσα, Κ. (επιμ.). (2008α). *Οι ομάδες τέχνης στο 18 Άνω (Μονάδα Απεξάρτησης ΨΝΑ)*. Βιβλιοτεχνία.
- Μάτσα, Κ. (2008β). *Ψυχοθεραπεία και τέχνη στην απεξάρτηση. Το «παράδειγμα» του 18 ΑΝΩ*. Άγρα.
- Μάτσα, Κ. (2017). *Παρίες ανάμεσα στους παρίες*. Τοξικομανείς και ψυχοπαθολογία. Άγρα.
- Mertler, C. (2016). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators* (5 ed.). SAGE Publications.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Pearson.
- Moely, B., Mercer, S., Ilustre, V., Miron, D. & McFarland, M. (2002). Psychometric Properties and Correlates of the Civic Attitudes and Skills Questionnaire (CASQ): A Measure of Students' Attitudes Related to Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15-26.
- Morris, K. (2014). *Documentary Theatre: Pedagogue and Healer. With Their Voices Raised*. Boca Raton, Florida Atlantic University.
- Mouffe, C. (1992). Democratic Citizenship and the Political Community. In C. Mouffe (ed.), *Dimensions of Radical Democracy: Pluralism, Citizenship, Community* (pp. 225-239). Verso.
- Μπανιά, Μ. (2023). *Art Therapy με έμφαση στο θέατρο στην απεξάρτηση, η εμπειρία του 18 Άνω. Ιστορική καταγραφή - Παρατηρήσεις αποτελεσμάτων (Πτυχιακή Εργασία)*. ΕΚΠΑ.
- Neelands, J. (2007). Taming the political: the struggle over recognition in the politics of applied theatre. *Research in Drama Education*, 12(3), 305-317.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*. Palgrave Macmillan.
- Παπαδή, Μ. (2012α). Εκπαιδευτική επανασύνδεση και θεραπεία απεξάρτησης. Ένα απρόσμενο γεγονός;. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 120, 68-71.
- Παπαδή, Μ. (2012β). Θεραπεία απεξάρτησης και εκπαιδευτική επανασύνδεση. *Εξαρτήσεις*, 19, 32-36.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3 ed.). SAGE Publications, Inc.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2016). Συλλογικό Θέατρο και Θέατρο της Πραγματικής Αφήγησης ως μεθοδολογίες για συμμετοχή των νέων στα κοινά. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 17, 70-75.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Καστανιώτης.
- Pigkou-Repousi, M. (2016). Two Drama Models for Youth Civic Engagement. Στο C. Zoniou (ed.), *YouthDOCs Documentary Theatre & Video on Youth Culture, Personal Identity and Contemporary Reality. A Handbook for Practitioners & Teachers* (pp. 95-100). Athens: Directorate of Secondary Turner, B. S. (1997). *Citizenship Studies: A General Theory*. *Citizenship Studies*, 1(1), 5-18. doi:10.1080/13621029708420644
- Pigkou-Repousi, M. (2012). *Ensemble Theatre and Citizenship Education. How Ensemble Theatre Contributes to Citizenship Education*. University of Warwick. Ανάκτηση από <http://go.warwick.ac.uk/wrap/56233>
- Πουρκός, Μ. (2010). Η διαμάχη μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: διευρύνοντας τις προοπτικές στη μεθοδολογία και στον ερευνητικό σχεδιασμό. Στο Μ. Πουρκός & Δαφέρμος, Μ. (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σ. 132-176). Τόπος.
- Σταμάτη, Ε. (2019). *Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το Θέατρο Ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο (Διπλωματική Εργασία)*. ΑΠΘ.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σ. 473-498). Πεδίο.
- Tudorache, A.-L. (2021). *Εγχειρίδιο Θεάτρου Εφημερίδα*. A.R.T. Fusion Association.
- Υ.Π.Ε.Θ. [Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων] (2016). *Αντισταθμιστική Εκπαίδευση, Ν. 4368, 26 (ΦΕΚ 21, Α')*. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Κέδρος.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum.

Η **Ρουμπίνη Δαφνή** είναι φιλόλογος, απόφοιτη του Τμήματος Κλασικής Φιλολογίας και του Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας και Πολιτισμού στο ΑΠΘ και Δραματικής Τέχνης και Παραστατικών Τεχνών στην Εκπαίδευση και τη Διά Βίου Μάθηση στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Τα τελευταία 16 χρόνια εργάζεται ως φιλόλογος σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο Πόρου, Μουσικό Σχολείο Χαλκίδας, Καλλιτεχνικό Σχολείο Περιστερίου και Σχολείο 18 Άνω). Ασχολείται με το θέατρο και συμμετέχει ως ηθοποιός σε ερασιτεχνική θεατρική ομάδα από το 2014. Είναι μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Η αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία: ενίσχυση του ρόλου του/της μαθητή/τριας

Αιμιλία Καραντζούλη,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Το παρόν επιστημονικό άρθρο αποτελεί απόσπασμα από τη διδακτορική διατριβή της γράφουσας με τίτλο «Το Ψηφιακό Δράμα και η Αξιοποίησή του στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», που εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ. Επιδιώκεται μέσα από την ενδελεχή μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας η τεκμηρίωση της ενίσχυσης του ενεργού ρόλου που είναι σε θέση να διαδραματίσουν οι μαθητές/τριες –στο πλαίσιο της μαθητοκεντρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης– μέσα από δραστηριότητες συγκερασμού τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και των νέων τεχνολογιών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε κάθε περίπτωση στην έννοια και τη λειτουργία του «ρόλου» στο συγκεκριμένο πλαίσιο. Πραγματοποιείται ανάλυση της δυνατότητας εξερεύνησης της ταυτότητας του μαθητή μέσα από τις δραστηριότητες της υβριδικής μορφής του Ψηφιακού Δράματος και, τέλος, γίνεται αναφορά στην αισθητική καλλιέργεια που μπορεί να επιτευχθεί για το μαθητικό δυναμικό μέσω των αντίστοιχων δραστηριοτήτων. Το άρθρο επιδιώκει να αναδείξει τη μεγάλη δυναμική, καθώς και τα οφέλη που είναι δυνατόν να επιτευχθούν, θέτοντας παράλληλα ερωτήματα και αφορμές για σκέψη και προβληματισμό.

Λέξεις-κλειδιά: θέατρο στην εκπαίδευση, νέες τεχνολογίες, ψηφιακό δράμα, μαθητής/τρια εκπαίδευση, δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ταυτότητα



Αξιοποίηση της εφαρμογής Google Arts & Culture για επαύξηση του χώρου με τον πίνακα «Εναστρην νύχτα» του Vincent Van Gogh.

Εισαγωγικά

Κατά τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη προσπάθεια ώστε η δασκαλοκεντρική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία να αποτελέσει παρελθόν. Η μορφή του δασκάλου-παντογνώστη αλλάζει, δίνοντας στην έννοια της μάθησης έναν χαρακτήρα περισσότερο συνεργατικό και μετατρέποντάς τη σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης με έντονα συλλογικά χαρακτηριστικά (Ματσαγγούρας, 2011, 309-311). Κάθε αλλαγή και ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων καθιστά σαφή τη στόχευση για διαμόρφωση μιας μαθησιακής διαδικασίας με επίκεντρο τον ίδιο τον μαθητή, με έντονα στοιχεία διερεύνησης της γνώσης (Τζαμαργιάς & Καραντζούλη, 2023, 102-115).

Σε κάθε περίπτωση, βασικό ζητούμενο αποτελεί όλο και περισσότερο η αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, κάτι που είναι δυνατόν να επιτευχθεί τόσο μέσω των τεχνικών του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (ΤiE), όσο και μέσω των διόδων που προσφέρουν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Συνεπώς, το Ψηφιακό Δράμα ως μια υβριδική μορφή που επιδιώκει να συνδυάσει χαρακτηριστικά των διαφορετικών αυτών τομέων μπορεί να λειτουργήσει στην εκπαιδευτική διαδικασία ως ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη ευκαιριών έκφρασης, αλλά και γνωστικών και ταυτόχρονα αισθητικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με:

- i. την παρατήρηση
- ii. την προσοχή
- iii. την κατανόηση
- iv. τη συμμετοχή
- v. τη δράση
- vi. τη δυνατότητα επιρροής

Το Ψηφιακό Δράμα

Στη διεθνή βιβλιογραφία ποικίλοι όροι έχουν διατυπωθεί και αξιοποιηθεί προκειμένου να κάνουν λόγο για τον συγκεκριμένο συγκερασμό θεάτρου και ψηφιακής τεχνολογίας (Masura, 2024). Πιο συγκεκριμένα, παράλληλα με την έναρξη χρήσης όρων όπως Computer Theatre (Pinhanez, 1996) και Theatre Screen-based Performance ή Théâtre de l' image (Hébert & Perelli-Contos, 2001), όπου η βαρύτητα δόθηκε στη χρήση της οθόνης, η G. Giannachi

(2004) κάνει λόγο για τα *Virtual Theatres*, στρέφοντας την προσοχή στη σύνθετη λειτουργία της θεατρικής επικοινωνίας, αλλά και στις διόδους που είναι δυνατόν να ανοιχτούν για ουσιαστική και διαδραστική συμμετοχή των θεατών στα διαδραματιζόμενα. Στη συνέχεια, μπορούμε να εντοπίσουμε τον όρο *Digital Performance* (Dixon, 2007), όπου οι τεχνολογίες των υπολογιστών φαίνεται να αποκτούν πρωτεύοντα ρόλο στις επιτελέσεις τόσο ως προς την αισθητική όσο και ως προς τις επικοινωνιακές λειτουργίες. Η S. Broahurst (2007), από την άλλη, κάνει λόγο για *Digital Practices*, επιδιώκοντας να δημιουργήσει έναν πιο ευρύ όρο-ομπρέλα, που θα χωρέσει όλες εκείνες τις ψηφιακές πρακτικές οι οποίες είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν στις θεατρικές παραστάσεις και επιτελέσεις (Chatzichristodoulou, 2012), συμπεριλαμβάνοντας τεχνολογίες κίνησης, διάδρασης, ρομποτικής, Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) κ.ά. Στην ερευνητική της εργασία, η H.V. Jamieson (2008) εισάγει τον όρο *Cyberformance*, εστιάζοντας στην παράσταση που διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα αξιοποίησης ψηφιακών μέσων και τεχνολογιών, αλλά και επικοινωνίας ηθοποιών που βρίσκονται σε γεωγραφικά απομακρυσμένες περιοχές. Τέλος, τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερα αξιοποιούνται όροι όπως το *Cyborg Theatre* (Parker-Starbuck, 2011) και *Cyber Theatre* (Causey, 2009), οι οποίοι δίνουν σημασία στην έννοια της διαμεσικότητας μέσα από την αξιοποίηση των υπολογιστικών συστημάτων, όχι μόνο για τη διαδικασία δημιουργίας, αλλά κυρίως για την παρουσίαση και την προβολή των θεατρικών παραστάσεων.

Σήμερα θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να επιχειρήσουμε έναν αυστηρό και σταθερό ορισμό για την έννοια του Ψηφιακού Δράματος και Θεάτρου, καθώς –όπως είναι φανερό– οι δυνατότητες αυτής της υβριδικής μορφής εξαρτώνται άμεσα από τα τεχνολογικά προϊόντα, τα μέσα και τις τεχνολογίες που αναπτύσσονται και θα εξακολουθήσουν να αναπτύσσονται διαρκώς. Ωστόσο, στο παρόν άρθρο γίνεται συχνή χρήση του όρου υπό την έννοια του συγκερασμού και της δημιουργικής σύνθεσης των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων με τις έννοιες του θεατρικού ρόλου, του χαρακτήρα, της θεατρικής έκφρασης, της δράσης, της συνθήκης, της πλοκής και της σύγκρουσης.

Διαδραστικότητα και αλληλεπίδραση

Ως προς τον χώρο της εκπαίδευσης, ένα από τα βασικότερα ζητούμενα καθίσταται η διαμόρφωση συνθηκών που παρέχουν όλο και περισσότερες ευκαιρίες ανάληψης πρωτοβουλιών από τους μαθητές, οι οποίοι μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους είναι σε θέση να δημιουργήσουν και να διηγηθούν ιστορίες (Jensen & Peterson, 2022: 538-540), αλλά και να κα-

τακτήσουν γνώσεις συμβατές με τις εξατομικευμένες προσωπικές τους ικανότητες (Βοσνιάδου, 2006: 31-32). Οι συνεργατικές δραστηριότητες αποτελούν ίσως το πρώτο σημείο σύγκλισης Θεάτρου στην Εκπαίδευση και Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Σε ένα επόμενο επίπεδο ωστόσο, οι δραστηριότητες του *Ψηφιακού Δράματος* ενισχύουν τη μαθητική συμμετοχή, εκτός των άλλων, και μέσω της διαδραστικής τεχνολογίας (Φανουράκη, 2016).

Η έννοια της διαδραστικότητας, αν και σημαίνει τη δυνατότητα ενός μέσου να δεχθεί αμφίδρομη επικοινωνία, μπορεί με τη σειρά της να αποκτήσει διαφορετικές μορφές, ανάλογα με την τεχνολογία που κάθε φορά χρησιμοποιείται (Dixon, 2007: 563). Έτσι μπορούμε να κάνουμε λόγο για «αλληλεπίδραση με το σύστημα» μέσω:

- **Πλοήγησης (Navigation):** Κατά τη συγκεκριμένη μορφή οι χρήστες επιλέγουν πού θέλουν, αλλά και πού έχουν τη δυνατότητα να κινηθούν μέσα στο περιβάλλον του κυβερνοχώρου. Η δυνατότητα αυτή δίνει την αίσθηση της ελευθερίας και αφήνει στον χρήστη το συναίσθημα της ανεξαρτησίας, κάτι που ωστόσο δεν είναι αληθές, καθώς οι διαθέσιμες επιλογές είναι εκ των προτέρων προγραμματισμένες, ενώ η «επιλογή» και η «πλοήγηση» αφορούν συγκεκριμένες παραλλαγές μιας ιστορίας. Στο Ψηφιακό Δράμα, η διάδραση υπό τη μορφή της πλοήγησης λαμβάνει χώρα σε όλα τα στάδια, τόσο κατά την προετοιμασία όσο και κατά την υλοποίηση, αλλά και την ανατροφοδότηση (McNaughton, 2018: 311-323). Οι μαθητές πλοηγούνται στο διαδίκτυο κατά τη διαδικασία της έρευνας και της αναζήτησης υλικού, κατά την εξοικείωσή τους με τα διαφορετικά ψηφιακά μέσα, δημιουργούν ψηφιακές ιστορίες στα περιβάλλοντα ψηφιακής αφήγησης, καθιστώντας την πλοήγηση βασικό εργαλείο όχι μόνο της διαμόρφωσης αλλά και της αναπαραγωγής των ιστοριών, κατασκευάζουν ψηφιακά κολλάζ, δημιουργούν ψηφιακά αποθετήρια και μέσω της πλοήγησης δίνουν στο κοινό τη δυνατότητα συμμετοχής και εξερεύνησης των παραγόμενων προϊόντων θεατρικής έκφρασης κ.ά. (Georgiou, 2021).
- **Συμμετοχής (Participation):** Κατά τη συγκεκριμένη μορφή διάδρασης, οι χρήστες μπορούν να διαδραματίσουν ορισμένο ρόλο μέσω της συμμετοχής, της δυνατότητας που έχουν να ενεργήσουν, αλλά και να κάνουν επιλογές, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει στα ψηφιακά περιβάλλοντα των παιχνιδιών (Fanouraki, 2017). Τόσο κατά την προετοιμασία και την εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά περιβάλλοντα όσο και κατά την παρουσίαση μιας ψηφιακής θεατρικής παράστασης σε

πλατφόρμες, όπως το *The Sims4*, κάνουν δυνατή τη συγκεκριμένη μορφή αλληλεπίδρασης, παρέχοντας την ευκαιρία δημιουργίας μοναδικών θεατρικών εμπειριών, αλλά και ο μανδύας του «ρόλου» σε καθεμία από τις επιμέρους δραστηριότητες μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Η διαμόρφωση και η αξιοποίηση avatars με τη μορφή ψηφιακών εκπροσώπων λειτουργεί ενισχυτικά προς αυτή την κατεύθυνση, δίνοντας νέες διαστάσεις στην έννοια και τη λειτουργία του ρόλου (Hatton & Nicholls, 2018: 377-395).

Επιπροσθέτως, μπορούμε να κάνουμε λόγο για αλληλεπίδραση με άλλους χρήστες μέσω:

- **Συνομιλίας (Conversation):** Η μορφή αυτή διάδρασης επιτρέπει στους χρήστες να εμπλέκονται και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (McNaughton, 2018: 311-323). Μέσα στα εκάστοτε ψηφιακά περιβάλλοντα είναι σε θέση να ανταλλάσσουν απόψεις, να επηρεάζονται από τους άλλους, αλλά ταυτόχρονα να επηρεάζονται και οι ίδιοι (Ζακόπουλος, 2023: 89-101). Οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως επικοινωνίας, αλλά και οι δυνατότητες συνομιλίας (chat) των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και των περιβαλλόντων των ψηφιακών παιχνιδιών παρέχουν ευκαιρίες για γρήγορη και εύκολη επικοινωνία, αντίστοιχες με αυτές που οι χρήστες χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους και στην επαφή με τον κοινωνικό τους περίγυρο. Το γεγονός αυτό αναδείχθηκε ιδιαίτερα και κατά την εποχή της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που λήφθηκε ως μέτρο για τον περιορισμό της πανδημίας του νέου κορονοϊού SARS-CoV2 (Ιωακειμίδου et al., 2021: 76-101· Gauvin et al., 2022: 53-60). Οι δραστηριότητες του *Ψηφιακού Δράματος* κάνουν κυρίαρχη χρήση των συγκεκριμένων δυνατοτήτων, καθώς η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους βασικότερους πυλώνες της ανάπτυξης και υλοποίησής του. Πρόκειται για μια διαδικασία συνεργατική άλλωστε, που διαμορφώνει τα τελικά προϊόντα μέσω συνδιαλλαγής και αμφίδρομης επικοινωνίας.
- **Συνεργασίας (Collaboration):** Η συνεργασία ως μορφή διάδρασης αφορά τη δυνατότητα δράσης ενός χρήστη/ από κοινού με άλλους, με αποτέλεσμα τη μεταβολή της δομής ή των δραστηριοτήτων μιας ψηφιακής εφαρμογής, ενός ψηφιακού παιχνιδιού κ.ά. Αν και εδώ γίνεται κυρίως λόγος για την αλλαγή στην αρχιτεκτονική και την οικοδόμηση ενός ψηφιακού κόσμου ή προϊόντος, εντούτοις θα μπορούσε και η συγκεκριμένη μορφή να ιδωθεί κάτω από το πρίσμα του *Ψηφιακού Δράματος*. Οι μαθητές που συμμετέχουν στις επιμέρους δραστηριότητες έχουν την ευκαιρία

μέσω των κατάλληλων ψηφιακών εφαρμογών να διαμορφώσουν τους δικούς τους χαρακτήρες (Hatton & Nicholls, 2018: 377-395), αλλά και τα δικά τους περιβάλλοντα, μέσα στα οποία θα αναπτυχθούν οι θεατρικές δραστηριότητες, συμφωνώντας και καταλήγοντας σε συγκεκριμένες επιλογές, υπό εξίσου συγκεκριμένους στόχους, μετατρεπόμενοι σε ενεργούς συνδιαμορφωτές της πραγματικότητας, που βιώνουν μέσα στο σχολικό πλαίσιο (Ράπτης & Ράπτη, 2004: 251).

Οι δύο τελευταίες έννοιες, αυτές της *Συνομιλίας* και της *Συνεργασίας*, ως θεμέλιοι λίθοι των δραστηριοτήτων του Θεάτρου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία (Φανουράκη & Λακίδου, 2023) φαίνεται να αποκτούν μια νέα δυναμική μέσα από τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και του κεντρικού άξονα της επιδιωκόμενης διάδρασης. Εκτός από τη διαδικασία διαμόρφωσης και προετοιμασίας του *Ψηφιακού Δράματος*, κατά την οποία είναι προφανής η σπουδαιότητα αυτών των δύο λειτουργιών, η παραγωγή ενός τελικού προϊόντος και η δυνατότητα κοινοποίησης αυτού χαρακτηρίζονται από μια αντίστοιχη σπουδαιότητα, όπως συμβαίνει άλλωστε και κατά τη διαδικασία πραγματοποίησης μιας θεατρικής παράστασης με την παραδοσιακή της μορφή (Γραμματάς, 2009: 442).

Οι ψηφιακοί εκπρόσωποι – Avatars

Η ενίσχυση του ενεργού ρόλου που διαδραματίζουν οι μαθητές κατά την προετοιμασία και υλοποίηση των δραστηριοτήτων του *Ψηφιακού Δράματος* μπορεί να γίνει αντιληπτός και μέσα από την αξιοποίηση των ψηφιακών εκπροσώπων/avatars (Klevjer, 2006) κατά τη διάρκεια των αντίστοιχων δράσεων που απαιτούν αυτού του είδους την «ψηφιακή παρουσία» (Fodor, 2021). Εξάλλου, ένα avatar εμπυχώνεται μέσω του υποκειμένου από το οποίο εξαρτάται ή διαμορφώνεται (Rahill & Sebrechts, 2021). Το γεγονός αυτό δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να εκφράσει τους σκοπούς, τις σκέψεις, τις προθέσεις και τις επιθυμίες του, να συνδιαλλαγεί και να συνεργαστεί μέσω του ψηφιακού/δυσνητικού εκπροσώπου στο αντίστοιχο ψηφιακό/δυσνητικό περιβάλλον στο οποίο ο τελευταίος μεσολαβεί αν' αυτού (Aranzaes, 2021). Η σχέση του Avatar με το υποκείμενο που το εμπυχώνει (Szolin et al., 2023) θα μπορούσε να έρθει σε αντιπαράθεση με τον ηθοποιό και τον χαρακτήρα στον οποίο δίνει υπόσταση, ενώ θα μπορούσε επιπλέον να θεωρηθεί μια ψηφιακή συνέχεια της κούκλας ή της μαριονέτας. Αυτό που έχει ωστόσο μεγαλύτερη σημασία στην παρούσα φάση είναι πως είτε το avatar ιδωθεί σαν ένα πiónι στα χέρια του μαθητή είτε ως ένα μέσο ταύτισης, φαίνεται να προσελκύει το ενδιαφέρον και να εντείνει τη διάθεση

για συμμετοχή στις αντίστοιχες δραστηριότητες που το αξιοποιούν. Εκτός από τα στοιχεία παιχνιδιποίησης, η διαμόρφωση και ο χειρισμός ενός avatar δίνει στον εκάστοτε μαθητή την ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα και απενοχοποιημένα, απαλλαγμένα από το άγχος του λάθους, εκφράζοντας τις ανάγκες του και αναζητώντας ευκαιρίες για δοκιμές και πειραματισμούς (Williams et al., 2011: 171-200) που δεν θα γίνουν αντικείμενο αυστηρής κριτικής.

Οι μαθητές κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης και αξιοποίησης ενός ψηφιακού/δυναμικού εκπροσώπου (avatar) εκφράζονται θεατρικά και αναλαμβάνουν ρόλους. Γίνονται σκηνοθέτες κατευθύνοντας την κίνησή τους και ενδυματολόγοι, επιλέγοντας την ενδυμασία και την εξωτερική μορφή, μελετούν τον ρόλο που καλούνται να διαμορφώσουν και ως ηθοποιοί ή κουκλοπαίχτες αναζητούν τον πιο πρόσφορο τρόπο ομιλίας και έκφρασης. Μέσα από τις δραστηριότητες του Ψηφιακού Δράματος θα μπορούσαμε να πούμε πως δομούν έναν χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα, για να το καταφέρουν, καλούνται να σκεφτούν με ενσυναίσθηση, να μπουν στη θέση του και να λειτουργήσουν υπό το μαγικό «εάν» (Hatton & Nicholls, 2018: 377-395).

Επιπλέον, διά μέσου αυτών είναι δυνατόν να κληθούν μέσα στους ψηφιακούς/δυναμικούς κόσμους και τα αντίστοιχα περιβάλλοντα:

- Να αναζητήσουν υλικό και να μελετήσουν.
- Να επικοινωνήσουν.
- Να διαδράσουν με τον χώρο που τους περιβάλλει.
- Να αντιδράσουν σε αναρτήσεις, δημοσιεύσεις ή ενέργειες άλλων.
- Να λύσουν γρίφους.
- Να δώσουν λύσεις σε πιο γενικές ή ειδικές προβληματικές καταστάσεις.
- Να γνωρίσουν κομμάτια μιας ιστορίας και να αποτελέσουν μέρος της.
- Να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία.
- Να δημιουργήσουν σχέσεις κ.ά.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν επίσης μέσα και τρόπους θεατρικής έκφρασης οι οποίοι εμπλέκουν τους μαθητές δημιουργικά, αξιοποιούν το απρόοπτο και αφήνουν χώρο για ελεύθερη έκφραση και διαμόρφωση τελικών προϊόντων που σχετίζονται με το *Ψηφιακό Δράμα*. Ταυτόχρονα, φαίνεται να υπάρχει μεγάλη ευελιξία ως προς την πιθανή θεματολογία και το πλαίσιο μέσα στο οποίο όλες αυτές οι δυνατότητες μπορούν να αναπτυχθούν, εξυπηρετώντας και ενισχύοντας τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς και γνωστικούς των διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων.

Τέλος, μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες, αλλά και τον τεχνολογικό χειρισμό του ψηφιακού/δυναμικού εκπροσώπου (avatar), οι μαθητές, χωρίς



Αξιοποίηση ψηφιακού φίλτρου προσώπου από μαθητή κατά τη διάρκεια αυτοσχεδιασμού.

να το συνειδητοποιούν, μέσα από παιχνιδιές και ψυχαγωγικές διαδικασίες αποκτούν εξοικείωση με την ταυτόχρονη δράση σε διαφορετικά επίπεδα, τα οποία αξιοποιούν τόσο τους κώδικες εμπύχωσης όσο και τις τεχνολογικές δυνατότητες. Σύμφωνα με τον Jonas Linderoth (2005), η ρεαλιστική πραγματικότητα (εξωτερικό πλαίσιο), οι κανόνες του παιχνιδιού (πλαίσιο συστήματος) και η υπόδυση των φανταστικών χαρακτήρων (μυθοπλαστικό πλαίσιο) αποτελούν τα επίπεδα πάνω στα οποία οι μαθητές δρουν παράλληλα πραγματοποιώντας ταυτόχρονα μια διάκριση μεταξύ εαυτού, παίκτη και χαρακτήρα. Η διάκριση αυτή είναι σε θέση να ωθήσει τον χρήστη στον αναστοχασμό, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάκτηση ενός ανωτέρου επιπέδου συνείδησης των πράξεών του, αλλά και στην αντίληψη του εαυτού του ως συνδιαμορφωτή τόσο του κοινωνικού όσο και του δραματικού πλαισίου στο οποίο δρα, συμβιώνει και δημιουργεί.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το Ψηφιακό Δράμα, τόσο κατά τη διαδικασία προετοιμασίας των δράσεων του όσο και κατά την υλοποίηση και το στάδιο της ανατροφοδότησης, είναι σε θέση να δημιουργήσει πρόσφορο έδαφος για την ενίσχυση της εμπλοκής των μαθητών και την παροχή όλο και περισσότερων ευκαιριών για έκφραση και ανάληψη πρωτοβουλιών. Η σπουδαιότητα που συγκεκριμένου γεγονότος μπορεί να γίνει ακόμη πιο κατανοητή αν αναλογιστούμε τον ευρύτερο ψηφιακό κόσμο μέσα στον οποίο η συγκεκριμένη γενιά μαθητών αναπτύσσεται και διαμορφώνει τα ενδιαφέροντα, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητές της σε καθημερινή βάση (Lavelle, 2019· Shaw Brown, 2020). Φαίνεται πως μέσα από την ευφάνταστη και δημιουργική αξιοποίηση τόσο των τεχνικών του δράματος όσο και των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών, είναι δυνατόν να παρασυρθούν

οι εμπλεκόμενοι σε μια διαδικασία μάθησης με παιγνιώδη χαρακτηριστικά και δελεαστικό τρόπο, δημιουργώντας κατάλληλες συνθήκες τόσο για συνεργασία και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Reznichak, 2021) όσο και για καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, μέσω της οποίας είναι κανείς σε θέση να κατανοήσει εκτός του περιγυρού του και τον ίδιο του τον εαυτό, με όλες τις ξεχωριστές και εξατομικευμένες ανάγκες και ιδιαιτερότητές του.

Η εξερεύνηση της ταυτότητας του μαθητή μέσα από τις δραστηριότητες του Ψηφιακού Δράματος.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων ανοίγει επιπλέον έναν δίαυλο στον δύσκολο δρόμο της εξερεύνησης του εαυτού και της ταυτότητας του μαθητή ως μέλους μιας διαδικτυακής κοινότητας, μέσα από θεατρικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που εντάσσονται στο Ψηφιακό Δράμα και μπορούν να εφαρμοστούν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.¹

Σήμερα γίνεται εύκολα κατανοητό ότι το δίκτυο παρέχει πολλές ευκαιρίες για προβολή και προώθηση του εαυτού. Είτε κανείς αποφασίσει να αξιοποιήσει φωτογραφίες και πραγματικά στοιχεία (όπως συνήθως συμβαίνει στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης) είτε να διαμορφώσει έναν ψηφιακό/δυναμικό εκπρόσωπο (avatar), καλείται να προβεί σε ορισμένες επιλογές για τα στοιχεία της ταυτότητας του που επιθυμεί να αναδείξει, για εκείνα τα οποία προτιμά να αποκρύψει, καθώς και για όσα προτιμά να κατασκευάσει ή να επινοήσει. Η παρατήρηση των επιλογών αυτών μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη για την άντληση πληροφοριών σχετικά με την εικόνα που έχει κανείς –και στην προκειμένη περίπτωση ο μαθητής– για τον εαυτό του, για αυτό που πιστεύει για τον ίδιο, καθώς και για όσα θα επιθυμούσε να κατέχει ως χαρακτηριστικά.

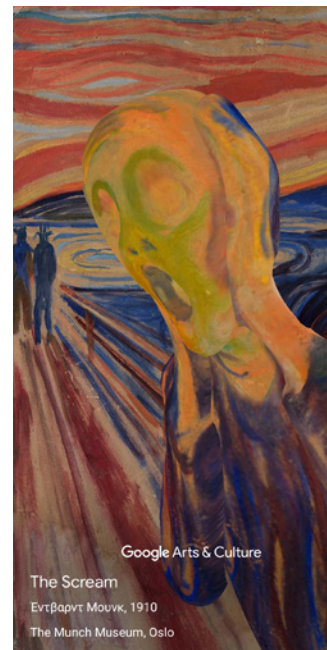
Με βάση αυτή τη διαδικασία εξερεύνησης της ταυτότητας κατά την αξιοποίηση θεατρικών δραστηριοτήτων ενισχυμένων και εμπλουτισμένων από τις τεχνολογικές δυνατότητες στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, οι Cameron & Anderson (2022) προχωρούν στη διατύπωση και τη διάκριση τεσσάρων τύπων «εαυτού», τους οποίους μπορούμε να εντοπίσουμε και σε ποικίλα σημεία ανάπτυξης του Ψηφιακού Δράματος ή πιο απλά του συγκερασμού θεάτρου/δράματος και νέων τεχνολογιών:

ι. Ο ποσοτικοποιημένος εαυτός (quantified self)

Η ευρεία και όλο και πιο συχνή πλοήγηση στο δίκτυο, καθώς και η διαρκής παραχώρηση άδειας για καταγραφή των προτιμήσεων και του ιστορικού αναζήτησής μας διαμορφώνει αυτό που καλούμε «μετρημένο εαυτό» (Wolf, 2009) και οδηγεί



Google Arts & Culture
Mona Lisa, Πορτρέτο της Lisa Gherardini
Λεονάρντο ντα Βίντσι, 1503-1519, 1503
Παρίσι, μουσείο του Λούβρου, Rmn-Grand Palais



Google Arts & Culture
The Scream
Εντβάρντ Μουνκ, 1910
The Munch Museum, Oslo

Στιγμιότυπα οθόνης κατά την αξιοποίηση του Art Filters της εφαρμογής Google Arts & Culture σε πρόσωπα μαθητριών.

γεί αναπόδραστα στην αντίστοιχη ποσοτικοποίηση των χαρακτηριστικών του εκάστοτε χρήστη. Ο «ενσύρματος κόσμος»/wired world (Kustow, 2007), από τη μια, σηματοδοτεί την απώλεια ενσάρκωσης ή την αντικατάσταση του σώματος και, από την άλλη, υπονοεί την ύπαρξη ενός χώρου μέσα στον οποίο οι άνθρωποι ζουν συνδεδεμένοι ανταλλάσσοντας πληροφορίες, κάνοντας επιλογές, έχοντας προτιμήσεις και επομένως διαμορφώνοντας μια ολόκληρη προσωπικότητα με διακριτά χαρακτηριστικά, παρέχοντας επομένως εν μέρει και κάποια δυνατότητα πρόβλεψης μελλοντικών επιλογών και κινήσεων. Όπως γίνεται άλλωστε αντιληπτό, η αρχειοθέτηση των στοιχείων που ο χρήστης απλόχερα προσφέρει στον διαδικτυακό κόσμο αξιοποιούνται από μεγάλες εταιρείες –όπως λόγου χάρη η Google– για προωθητικές/διαφημιστικές ενέργειες, αλλά και για την ανταπόκριση σε πιθανές επιθυμίες και μελλοντικές ανάγκες του χρήστη/ με βάση το ιστορικό του.

Η ποσοτικοποίηση συνεπώς του εαυτού αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας με το οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή ενδεχομένως πριν ακόμα την έναρξη της σχολικής τους ζωής. Ωστόσο, η αναζήτηση πληροφοριών ή προϊόντων στις διαδικτυακές μηχανές αναζήτησης δεν αποτελεί το μοναδικό μέσο δημιουργίας τέτοιων προσωπικών και εξατομικευμένων μετρήσεων. Οι καθημερινές φορητές συσκευές, όπως είναι τα έξυπνα ρολόγια (Κουτρομάνος, 2018: 29-48), τα οποία εύκολα μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του Ψηφιακού Δράματος, καταγράφουν συνεχώς έναν σημαντικό αριθμό βιολογικών χαρακτηριστικών,

δημιουργώντας ένα «καθημερινό αρχείων εμπειριών», το οποίο μπορεί να μετατραπεί σε μία ή περισσότερες προσωπικές αφηγήσεις (Lupton, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος* τα συγκεκριμένα δεδομένα μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία και την παρουσίαση αναλογικών ή ψηφιακών ιστοριών. Οι αλλαγές στους παλμούς, στην αναπνοή, ακόμη και η καταγραφή της πορείας του ύπνου (Koutromanos & Kazakou, 2020: 33-55) μπορούν να αποτελέσουν τα βασικά ποσοτικοποιημένα δεδομένα στα οποία μπορεί να βασιστεί η ανάπτυξη μιας ολόκληρης ιστορίας, εμπλουτισμένης με μυθοπλαστικά στοιχεία ή σε συνδυασμό με τα αντίστοιχα άλλων χρηστών-συμμεθετών. Τα δεδομένα αυτά είναι δυνατόν, με τη σύμφωνη γνώμη όλων των ενδιαφερομένων, να αποτελέσουν αντικείμενο ανταλλαγής, ώστε οι μαθητές να δημιουργήσουν με βάση αυτά την «πιθανή ιστορία» της ημέρας ή της νύχτας ενός συμμεθετή τους, εντείνοντας έτσι την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και προωθώντας ένα κλίμα συνεργασίας μέσα από την ουσιαστική γνωριμία και ενασχόληση τόσο με το εγώ όσο και με τον άλλο. Μετατρέπονται έτσι σε συγγραφείς και ερευνητές, συγκεντρώνουν στοιχεία, κάνουν συνδυασμούς, δημιουργούν δραματικά κείμενα, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να διερευνήσουν περαιτέρω με ψηφιακές και αναλογικές θεατρικές δραστηριότητες, δημιουργώντας ακόμη και μια ολόκληρη ψηφιακή παράσταση, που θα βασίζεται και θα ακολουθεί τα συγκεκριμένα δεδομένα του «ποσοτικοποιημένου εαυτού».

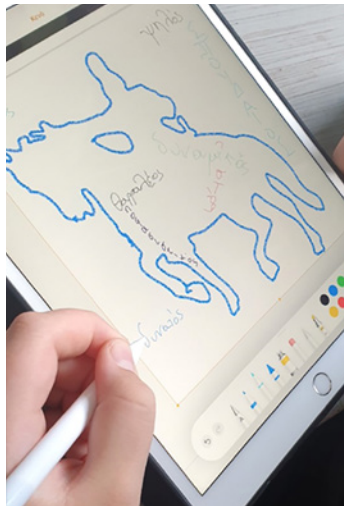
ii. Ο διαμεσολαβημένος εαυτός (mediated self)

Η έννοια της διαμεσολάβησης αφορά όλους εκείνους τους τρόπους μέσω των οποίων οι νέοι όχι μόνο μαθαίνουν στοιχεία σχετικά με τον εαυτό τους και την προσωπικότητά τους, αλλά και ο ένας για τον άλλον, καθώς, παραμένοντας διαρκώς συνδεδεμένοι, κοινοποιούν, μοιράζονται σκέψεις, εκφράζουν προτιμήσεις, πραγματοποιούν αντιδράσεις και σχολιασμούς μέσα από μια ιδιαίτερη μορφή ψηφιακής κοινωνικοποίησης. Η τεχνολογία υπό τη συγκεκριμένη οπτική –όπως έχει ήδη αναφερθεί– γίνεται αντιληπτή ως ένα μέσο διά του οποίου, στην περίπτωση του *Ψηφιακού Δράματος*, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι επιτυγχάνεται η άντληση υλικού, η δημιουργία νέου, η κοινοποίηση και η προώθησή του, καθώς και αναστοχασμού και ανατροφοδότησης της όλης διαδικασίας και του τελικού αποτελέσματος. Ένα μέρος του εαυτού του χρήστη/ κατ' αυτό τον τρόπο επικοινωνείται σε άλλους χρήστες, επιτρέποντας νέες κοινωνικές κατασκευές και διευκολύνοντας την ανταλλαγή νέων ψηφιακών πραγματικοτήτων, οδηγώντας στη δημιουργία παράλληλων και πολλαπλών κόσμων (Kattenbelt,

2008). Εκτός από το πλαίσιο της ομάδας η οποία ασχολείται ή αξιοποιεί τεχνικές και εργαλεία του Ψηφιακού Δράματος, η λειτουργία αυτή φαίνεται να αφορά και τη συνεργασία μεταξύ σχολείων, την ανταλλαγή υλικού, την από κοινού ανάπτυξη δραστηριοτήτων, αλλά και την παραγωγή και την παρουσίαση μιας από κοινού ψηφιακής παράστασης, που θα εμπλέκει ενεργά γεωγραφικά απομακρυσμένους μαθητές.

Οι D. Cameron & M. Anderson (2022) επικαλούνται την εργασία των Duncan & Hayes (2012), προκειμένου να τονίσουν ότι η αναγνώριση από τους εκπαιδευτικούς του διαμεσολαβημένου εαυτού των μαθητών τους –οι οποίοι με μεγάλη ευκολία δημιουργούν και κοινοποιούν περιεχόμενο στον «διαμεσολαβημένο κόσμο»– δεν θα πρέπει να τους κατευθύνει σε μια ατέρμονη προσπάθεια εξοικείωσης με τις συνεχώς εξελισσόμενες τεχνολογίες και τα αντίστοιχα μέσα. Αντίθετα, οφείλουν –λόγω των ανωτέρω– να διερευνήσουν τις νέες μορφές μάθησης και αλφαριθμητισμού που έχουν δημιουργηθεί και να τις αξιοποιήσουν προκειμένου να παράξουν νέα γνώση, με τρόπο που να αντιστοιχεί στα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες του σύγχρονου μαθητικού δυναμικού.

Στο σημείο αυτό, και επιδιώκοντας να εστιάζουμε πάντα στην ανάπτυξη θεατρικών δραστηριοτήτων με τη χρήση και συμβολή των νέων τεχνολογιών, αξίζει μια αναφορά στην αξιοποίηση των πλατφορμών εξ αποστάσεως επικοινωνίας ως μέσων για την πραγματοποίηση θεατρικών δράσεων (Wolverton, 2021) κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επέβαλλαν τα μέτρα περιορισμού της εξάπλωσης του νέου κορονοϊού SARS-CoV2. Πιο συγκεκριμένα, η L.M. Siciliano (2021: 5) αναφέρεται στην αξιοποίηση της πλατφόρμας ZOOM ως μέσο για τη διδασκαλία του θεάτρου σε θερινό camp. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η πλατφόρμα υπήρξε ο χώρος ανάπτυξης των «διαμεσολαβημένων εαυτών». Σε κάθε περίπτωση, η οθόνη φάνηκε να επιτρέπει στους μαθητές να απαλλαγούν από τις συνήθεις ανησυχίες που είχαν ή εξέφραζαν σχετικά με το πώς να χειριστούν τα χέρια και τα πόδια τους, με αποτέλεσμα να επικεντρώνονται σε άλλες εκφραστικές ενέργειες, αποκτώντας ενδεχομένως μεγαλύτερη οικειότητα από ό,τι θα είχαν αν βρίσκονταν σε έναν κοινό χώρο και δημιουργώντας τελικά μια νέα εικόνα του ίδιου τους του εαυτού. Το ίδιο μπορεί να ισχύσει και μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς δραστηριότητες όπως αυτές που περιγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, και οι οποίες αξιοποιούν πλατφόρμες εξ αποστάσεως επικοινωνίας, είναι δυνατόν να απομονώσουν εκφραστικά μέσα και να οδηγήσουν στην ουσιαστική διερεύνηση και την ανακάλυψη νέων δυνατοτήτων έκφρασης.



Ψηφιακό «περίγραμμα του ήρωα» με χρήση iPad και ipencil.

iii. Ο επαυξημένος εαυτός (augmented self)

Για την έννοια του «επαυξημένου» εαυτού οι ερευνητές πραγματοποιούν έναν παραλληλισμό ή πιο σωστά μια αντιστοιχία της πραγματικότητας της θεατρικής σύμβασης με την επαυξημένη τεχνολογικά πραγματικότητα. Το σύνθετο πολιτιστικό φαινόμενο που καλούμε θέατρο αξιοποιεί τόσο τον αναλογικό κόσμο όσο και μια φανταστική αναπαράσταση αυτού, η οποία δεν είναι άλλη από αυτό το μαγικό «σαν» ή «εάν». Έτσι από τη μια έχουμε τη βιολογική ανθρώπινη υπόσταση των ηθοποιών που ενσαρκώνουν τους ρόλους με πραγματικά χαρακτηριστικά, κινήσεις, μορφασμούς και αντιδράσεις μέσα σε έναν κόσμο που αξιοποιεί εξίσου πραγματικά αντικείμενα ως σημεία ορισμένων σημαινομένων (Fischer-Lichte, 2019). Ρεαλιστικά και φανταστικά στοιχεία εμπλέκονται θεατρικά, καθίστανται αποδεκτά από το κοινό στο οποίο απευθύνονται και επιχειρούν να διηγηθούν ιστορίες και να μεταδώσουν μηνύματα. Η επαυξημένη πραγματικότητα από την άλλη αξιοποιεί την τεχνολογία προκειμένου να προσδώσει νέα στοιχεία και να εμπλουτίσει τον αναλογικό κόσμο. Θα μπορούσαμε έτσι να διατυπώσουμε την άποψη ότι η επαυξημένη πραγματικότητα είναι σε θέση να μας δείξει πώς θα ήταν ο αναλογικός μας κόσμος «εάν» ήταν εμπλουτισμένος με ορισμένα επιπλέον στοιχεία (Flavián et al., 2019: 7-22). Αξιοποιώντας πραγματικά και ψηφιακά στοιχεία δηλαδή, δημιουργεί μια πραγματικότητα σαν αληθινή, προσφέροντας μια ξεχωριστή υβριδική εμπειρία τόσο στους δημιουργούς όσο και στους χρήστες (Garzón et al., 2019: 447-459).

Η δυνατότητα αξιοποίησης της συγκεκριμένης τεχνολογίας στις θεατρικές δραστηριότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ μεγάλη. Ωστόσο, ως προς την έννοια του «εαυτού», αλλά και από

την οπτική του μαθητή, αξίζει να διευκρινιστεί περαιτέρω ότι η συγκεκριμένη τεχνολογία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό αρωγό στην προσπάθεια κατανόησης του εαυτού μέσα από θεατρικές δραστηριότητες, καθώς οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μετακινηθούν από «αυτό που είναι» σε αυτό που «θα μπορούσαν να είναι» (Cameron & Anderson, 2022: 521), ερχόμενοι σε επαφή με τα επαυξημένα στοιχεία, αλλά και δημιουργώντας νέα. Έτσι οι δραστηριότητες που αξιοποιούν τόσο την έννοια του ρόλου όσο και τεχνολογίες επαύξησης και είναι δυνατόν να ενταχθούν στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος* μπορούν να προσφέρουν νέες εμπειρίες στους μαθητές, εντείνοντας την αληθοφάνεια και ενισχύοντας την αίσθηση πως είναι ο ρόλος που υποδύονται. Ανακαλύπτουν έτσι νέες αντιδράσεις, νέα συναισθήματα και δρουν υπό νέες συνθήκες, έχοντας όλα τα στοιχεία του αναλογικού τους κόσμου, αλλά και αυτά που η Επαυξημένη Πραγματικότητα μπορεί να προσφέρει. Ένα επιπλέον παράδειγμα που θα μπορούσε ενδεχομένως να αξιοποιηθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η χρήση των φίλτρων στις ποικίλες εφαρμογές των έξυπνων κινητών συσκευών, όπου ο χρήστης μπορεί ανοίγοντας την μπροστινή (selfie) κάμερα και εστιάζοντας στο πρόσωπό του, να διατηρήσει πολλά από τα χαρακτηριστικά του, εμπλουτίζοντας τα ωστόσο και με ψηφιακά στοιχεία και στη συνέχεια, βλέποντας τον εαυτό του, να προχωρήσει στην παραγωγή κειμένου διερεύνησης του νέου του χαρακτήρα, συντάσσοντας ακόμη και ολόκληρους μονολόγους.

iv. Ο επινοημένος εαυτός (imaginative self)

Η διαδικασία επινόησης του εαυτού αφορά το θέατρο από την πρώτη στιγμή της ανάπτυξής του και είναι ανεξάρτητη από τα τεχνολογικά επιτεύγματα και τις αντίστοιχες εξελίξεις. Αναμφισβήτητη όμως, η πραγματικότητα και η επαφή με τους άλλους διαδραματίζουν πρωταρχικό ρόλο σε αυτή την προσωπική επινόηση. Συνεπάγεται κατ' αυτό τον τρόπο πως όταν η πραγματικότητα μετατρέπεται σε ψηφιακή και η επαφή με τους άλλους γίνεται ως επί το πλείστον διά μέσου της τεχνολογίας, ο επινοημένος εαυτός αποκτά αναπόδραστα μια νέα διάσταση, που δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη από τα ανωτέρω στοιχεία.

Οι αναζητήσεις που οι μαθητές πραγματοποιούν, ο τρόπος που εκφράζονται, τα προϊόντα που δημιουργούν, τα μέσα που επιλέγουν για να τα κοινοποιήσουν, οι αλληλεπιδράσεις και ο τρόπος επικοινωνίας, οι αντιδράσεις και οι σχολιασμοί, τα στοιχεία της ταυτότητας που προωθούνται και αυτά που αποκρύπτονται, τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών εκπροσώπων που επιλέγονται μέσα στις διαδικτυακές πλατφόρμες και στα ψηφιακά

περιβάλλοντα είναι μόλις ορισμένα από τα στοιχεία που μέσω των νέων τεχνολογιών είναι σε θέση να προσδώσουν μια λιγότερο ή περισσότερο σαφή εικόνα για την έννοια του εαυτού που επινοεί ο εκάστοτε χρήστης. Παράλληλα, θα μπορούσαμε να πούμε πως μια τέτοια διαδικασία φαίνεται να οδηγεί και στην καλύτερη γνωριμία μεταξύ των μαθητών, καθώς και στην ενίσχυση των θετικών σχέσεών τους, κάτι που με τη σειρά του μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής τάξης (Μπαμπάλης & Τσώλη, 2020).

Η τεχνολογία σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ιδωθεί ως ένα μέσο που είναι σε θέση να εντείνει και να δώσει τροφή στη φαντασία των μαθητών, βασικό ζητούμενο για τον πυρήνα κάθε θεατρικής διαδικασίας. Το θέατρο υπήρξε πριν και μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από τις τεχνολογικές εξελίξεις. Ωστόσο, ταυτόχρονα αποτελεί εκφραστή και διαμορφωτή της πραγματικότητας και αυτή ακριβώς η πραγματικότητα δεν θα πρέπει να παραγκωνίζεται, αλλά να εκφράζεται και να αξιοποιείται με τον πιο πρόσφορο και δημιουργικό τρόπο. Έτσι και το θέατρο, όταν χρησιμοποιείται είτε ως εργαλείο είτε ως αυτόνομο αντικείμενο στη σύγχρονη εκπαίδευση, θα πρέπει να αφορμάται και να εκφράζει την πραγματικότητα του υποκειμένου της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή του ίδιου του μαθητή. Οφείλει να πηγάζει δηλαδή από τη δική του πραγματικότητα και να άπτεται των ενδιαφερόντων, των προβληματισμών και γενικότερα των καθημερινών εμπειριών του. Οι μαθητές δεν έρχονται ως άγραφα χαρτιά στη σχολική τάξη. Αντίθετα, φέρουν μαζί τους όλα εκείνα τα στοιχεία, τις εμπειρίες, τις σκέψεις και τις κρίσεις που διαμορφώνουν μέχρι εκείνη τη στιγμή την προσωπικότητά τους. Η εκπαίδευση οφείλει λοιπόν να ξεκινά από αυτές ακριβώς τις εμπειρίες του μαθητικού δυναμικού, το οποίο ενθαρρύνει, να αναλύσει, να επεξεργαστεί, να κρίνει και να αναθεωρήσει, σε μια γνήσια διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης (Freire, 1976: 80-97). Ο συγκεκριμένος θεατρικών τεχνικών και νέων τεχνολογιών μπορεί να στηρίξει και να προωθήσει τη συγκεκριμένη στόχευση, καθώς ενισχύει τα εκφραστικά μέσα, εντείνει τη διερεύνηση, προωθεί την έκφραση και παρέχει νέους τρόπους συμμετοχής και δημιουργίας.

Το Ψηφιακό Δράμα ως μέσο για την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών

Πέρα από την παιδαγωγική σκοπιμότητα, αλλά και τους εκάστοτε γνωστικούς στόχους, η αισθητική και καλλιτεχνική διάσταση κάθε μορφής θεατρικής έκφρασης είναι εξίσου βαρύνουσας σημασίας. Η «αισθητική συγκίνηση» (Γραμματάς, 2009: 448) ως βασικό ζητούμενο της δραματικής τέχνης σε ένα γενικότερο πλαίσιο οφείλει να απασχολεί τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία αξιοποίησης του Ψηφιακού

Δράματος στην Εκπαίδευση και συγκεκριμένα να αποτελέσει ένα από τα κυρίαρχα ζητούμενα, που βρίσκεται σε ισορροπία με τις εκάστοτε μαθησιακές, παιδαγωγικές, γνωστικές και κοινωνικές σκοπιμότητες.

Καθώς το θέατρο αποτελεί ένα «διαμεσικό» σύστημα επικοινωνίας (Γραμματάς, 2015α: 624), μιας και ανεξάρτητα από την τελική μορφή που μπορεί να λάβει η θεατρική έκφραση και τα παραγόμενα προϊόντα της, οι βασικές αισθητικές γραμμές του εκάστοτε δραματικού κειμένου είναι δυνατόν να εξακολουθήσουν να είναι εμφανείς και διακριτές. Το ίδιο ισχύει και για την ενίσχυση, τον εμπλουτισμό και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο αισθητικό αποτέλεσμα του σκηνικού θεάματος, αλλά και στην επικοινωνιακή διάσταση αυτού, στοιχεία που αν και αναδιαμορφώνονται και αλλάζουν, εντούτοις παραμένουν αλώβητα ως προς τις βαθύτερες δομές τους (Καραντζούλη, 2021: 165-168).

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει υπό το συγκεκριμένο πρίσμα μια ξεχωριστή αναφορά στην έννοια της «διαμεσότητας», έτσι όπως την ανέπτυξε ο Chr. Balme (2012: 247-250). Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος αναφέρει πως η έννοια αυτή μπορεί να γίνει αντιληπτή ως:

- «Η μεταφορά του περιεχομένου μιας αφήγησης από ένα μέσο σε ένα άλλο». Θα μπορούσαμε υπό τη συγκεκριμένη οπτική να κάνουμε λόγο για την έννοια της διασκευής ενός θεατρικού κειμένου, βασικές δομές του οποίου παραμένουν σταθερές, αλλά γίνονται αντιληπτές υπό ένα άλλο πρίσμα ή μέσα από διαφορετικούς δρόμους. Το Ψηφιακό Δράμα στηρίζει τη συγκεκριμένη λειτουργία, καθώς τα ψηφιακά μέσα μπορούν να συμβάλουν τα μέγιστα τόσο στην παραγωγή όσο και στην παρουσίαση ενός μυθιστορήματος ή/και θεατρικού έργου, τροποποιώντας το και διατηρώντας παράλληλα τα κυρίαρχα δομικά και νοηματικά του στοιχεία. Η προσέγγιση και η μεταφορά λοιπόν ενός δραματικού κειμένου στην υβριδική μορφή του Ψηφιακού Δράματος μπορεί να λειτουργήσει διαμεσικά υπό το συγκεκριμένο πρίσμα.
- «Ένα ιδιαίτερο είδος διακειμενικότητας». Η συγκεκριμένη λειτουργία επιχειρεί να τονίσει περαιτέρω τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των διαφορετικών προϊόντων που παράγονται από τα εκάστοτε ψηφιακά μέσα κατά τη δημιουργική αξιοποίησή τους με σκοπό τη θεατρική έκφραση. Τόσο όσον αφορά την αισθητική πρόσληψη όσο και το περιεχόμενο, τα τελικά προϊόντα που ασχολούνται με ένα συγκεκριμένο δραματικό κείμενο εξακολουθούν να διατηρούν μια σχέση μεταξύ τους ως προς το βαθύτερο νόημα και τη δομή τους, η οποία όχι μόνο δεν επηρεάζεται από την τεχνολογία

και τα μέσα της, αλλά πολύ περισσότερο αναδεικνύεται και βρίσκει νέους τρόπους έκφρασης, όπως έχει φανεί και κατά την προηγούμενη ανάλυση.

- «Η προσπάθεια να μεταφερθούν οι αισθητικές συμβάσεις και/ή τρόποι έκφρασης, παρατήρησης και παρουσίας του κόσμου από το ένα μέσο στο άλλο». Τον πιο πλήρη ίσως ορισμό της «διαμεσότητας» θα μπορούσε να αποτελέσει η συγκεκριμένη διατύπωση. Σύμφωνα με αυτή, συμβάσεις που αφορούν την αισθητική και βρίσκουν πρόσφορο έδαφος πραγμάτωσης μέσα από την παρατήρηση, την έκφραση και την παρουσίαση του κόσμου στα διαφορετικά μέσα που κάθε φορά αξιοποιούνται. Είτε δηλαδή κάνουμε λόγο για μια αναλογική θεατρική παράσταση με την παραδοσιακή της μορφή είτε για την ψηφιακή ή/και κινηματογραφική απόδοση του ίδιου δραματικού κειμένου στο πλαίσιο του *Ψηφιακού Δράματος*, οι βασικές αισθητικές δομές και παραδοχές επιδιώκεται να εξακολουθήσουν να βρίσκουν χώρο και τρόπο έκφρασης διά των διαφορετικών κάθε φορά οδών και μέσων.

Αναφορικά με την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών που παίρνουν μέρος στη διαδικασία διαμόρφωσης και αξιοποίησης του *Ψηφιακού Δράματος*, αυτή είναι δυνατόν να συντελεστεί με ποικίλους τρόπους. Δεν πρέπει να λησμονούμε πως οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα δεν είναι σε θέση να επηρεάσουν ή να αλλοιώσουν τις βασικές δομές και λειτουργίες του δράματος και του θεάτρου. Έτσι και η αισθητική καλλιέργεια που συντελείται μέσω αυτής της ιδιαίτερης μορφής έκφρασης παραμένει ένας βασικός πυλώνας που αλλάζει ως προς τον τρόπο επίτευξης και όχι ως προς την ουσία και τη βαθύτερη δομή της. Κατά τη συμμετοχή σε θεατρικές δράσεις ή κατά την αξιοποίηση τεχνικών διερευνητικής δραματοποίησης εμπλουτισμένων με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων, οι μαθητές είναι σε θέση να καλλιεργηθούν αισθητικά, καθώς και να γνωρίσουν διαφορετικά ρεύματα και εκφραστές τους. Πιο συγκεκριμένα:

- **Κατά τη διαδικασία προετοιμασίας** μιας ψηφιακής θεατρικής δράσης ή/και παράστασης, είναι δυνατόν μέσω των διαδικτυακών ιστοτόπων και των μηχανών αναζήτησης να έρθουν σε επαφή με έναν τεράστιο αριθμό δραματικών, λογοτεχνικών κειμένων και άλλων έργων τέχνης, να γνωρίσουν τη ζωή και την κοσμοθεωρία καλλιτεχνών που έζησαν και δημιούργησαν με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο σε κοινές ή διαφορετικές εποχές, να μελετήσουν αισθητικά είδη και να στοχαστούν πάνω στις

διαφορετικές διόδους έκφρασής τους, επιτυγχάνοντας έτσι μια ευρύτερη μόρφωση, αλλά και πνευματική καλλιέργεια. Επιπλέον, μπορούν να προβούν σε ταξινομήσεις, να μετατραπούν σε «μελετητές», «ερευνητές», «φοιτητές», «ταξιδιώτες του χρόνου», ή οποιονδήποτε άλλο ρόλο εξυπηρετεί τη δική τους συνθήκη, και να δημιουργήσουν ευφάνταστες δικές τους παρουσιάσεις μέσα από τη σύνθεση αναλογικής και ψηφιακής πραγματικότητας, προκειμένου να αναδείξουν τις γνώσεις, αλλά και τη δική τους οπτική από αισθητικής/καλλιτεχνικής πλευράς πάνω στο θέμα με το οποίο έχουν καταπιαστεί. Θα έχουν επιπλέον την ευκαιρία να μπουν στη θέση του εκάστοτε καλλιτέχνη, εμπυχώνοντάς τον και επιδιώκοντας να προσεγγίσουν τον τρόπο σκέψης και τις ιδιαίτερες ανάγκες έκφρασής του. Σε ένα ακόμη πιο προηγμένο επίπεδο, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό, οι μαθητές μέσω των διαδικτυακών κοινοτήτων τους μπορούν διά ζώσης ή εξ αποστάσεως να μελετήσουν τα διαφορετικά γνωρίσματα των δραματικών ειδών (κλασική και ρομαντική τραγωδία, ποιμενικό και αστικό δράμα, φαρσοκωμωδία και μπουλμπάρ, σάτιρα και παρωδία) ως προς την αισθητική και την εκφραστική τους διάσταση. Επιπλέον, μπορούν μέσω των ανωτέρω διαδικασιών να κατανοήσουν και να διακρίνουν ρεύματα όπως ο κλασικισμός και ο νεοκλασικισμός ή ο ρομαντισμός και ο αρκαδισμός κ.ά., διαμορφώνοντας έτσι αισθητικά κριτήρια και κατανοώντας σε βάθος τα δραματικά κείμενα (Γραμματάς, 2009: 449-451).

- **Κατά τη διάρκεια της Ψηφιακής Παράστασης ή της παρουσίας των δράσεων Ψηφιακού Δράματος**, οι μαθητές θα μπορέσουν να επωφεληθούν από την αισθητική καλλιέργεια που προσφέρει το Θέατρο ως *Παμμουσία των Τεχνών* (Γραμματάς, 2014: 13-20). Εκτός των παιδαγωγικών στόχων, τέτοιου είδους παρουσιάσεις αποτελούν πολιτιστικά γεγονότα, που αντιπροσωπεύουν και εξυπηρετούν επιπλέον καλλιτεχνικές αλλά και αισθητικές επιδιώξεις. Και στην περίπτωση αυτή, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των ψηφιακών μέσων δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση αυτοσκοπό, ούτε θα πρέπει να γίνεται προς χάριν εντυπωσιασμού ή υπό την πίεση μιας συγκεκριμένης ανάγκης. Αντίθετα, ως αρωγός μπορεί να εξυπηρετήσει την ενίσχυση των θεατρικών κωδίκων και της θεατρικής ψευδαίσθησης, να συμβάλει στην ανάπτυξη της ιδιαίτερης επικοινωνιακής διάστασης του θεατρικού φαινομένου, αλλά και να στηρίξει την υλικοτεχνική

υποδομή σε ένα πιο ευρύ πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, η πραγματικότητα, τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες των σύγχρονων μαθητών είναι οι παράγοντες που θα οδηγήσουν στην αξιοποίηση των αντίστοιχων μέσων, με σκοπό πάντα την ανάδειξη του σύνθετου αυτού πολιτιστικού φαινομένου. Με άλλα λόγια:

- Μέσα από τις ποικίλες εκδοχές και εκφάνσεις του, ανάλογα με την κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα κάθε εποχής, αντίστοιχα με την ψυχολογία και τις προσδοκίες του κοινού στο οποίο απευθύνεται κάθε φορά, το θέατρο αποτελεί ένα ευέλικτο όχημα κατανόησης και ερμηνείας της ανθρώπινης πορείας στο πέρας του χρόνου (Γραμματάς, 2015: 40).
- **Κατά τη διάρκεια της κοινοποίησης και της διαδικασίας αναστοχασμού/ανατροφοδότησης**, είναι δυνατόν να επιτευχθούν επιπλέον αισθητικοί και καλλιτεχνικοί στόχοι. Κάτι τέτοιο μπορεί να εξυπηρετηθεί αρχικά από το ίδιο το πλαίσιο του ρόλου, που είναι αναπόδραστη ανάγκη να διατηρείται κατά τη διάρκεια κάθε ξεχωριστού σταδίου το οποίο αφορά τον συγκερασμό των ψηφιακών μέσων και των θεατρικών τεχνικών. Έτσι η διαμόρφωση ενός ψηφιακού μουσείου/ μιας ψηφιακής εικαστικής έκθεσης μέσω Power Point ή περιβαλλόντων Ψηφιακής Αφήγησης, ή κάποιου εξειδικευμένου άλλου ψηφιακού περιβάλλοντος, μπορεί να συμβάλει δυναμικά στη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Οι μαθητές σε ρόλο μελετητών, δημοσιογράφων, ρεπόρτερ, κριτικών κ.ά. μπορούν να εκφέρουν την άποψή τους, να επιχειρηματολογήσουν και να τεκμηριώσουν τα λεγόμενά τους σχετικά όχι μόνο με τον υλικο-τεχνικό εξοπλισμό και την οργάνωση του Ψηφιακού Πολυθεάματος ή των επιμέρους δράσεων, αλλά να αποκτήσουν επιπλέον αισθητικά κριτήρια, να πραγματοποιήσουν συγκρίσεις και να διατυπώσουν προτάσεις.

Ανακεφαλαιώνοντας, η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών δεν αποτελεί ένα διδακτικό αντικείμενο, αλλά έναν ευρύτερο στόχο, που είναι δυνατόν να επιτευχθεί πολύπλευρα, μέσα από ποικίλες δράσεις, την ενασχόληση με διαφορετικά αντικείμενα, αλλά και σε διαφορετικούς χρόνους. Έτσι και κατά τη διαδικασία υλοποίησης του Ψηφιακού Δράματος και αξιοποίησης των τεχνικών του, τα αισθητικά και καλλιτεχνικά κριτήρια των μαθητών είναι δυνατόν να ενισχυθούν, όπως θα γινόταν και κατά τη συμμετοχή τους σε μια αναλογική θεατρική παράσταση ή ένα παραδοσιακής μορφής πολυθέαμα. Οι νέες τεχνολογίες έρχονται και στο σημείο αυτό επικουρικά για να ενισχύσουν τις σύνθετες αυτές λειτουργίες

και να παρέχουν μια πολύ πιο εύκολη πρόσβαση σε έναν τεράστιο όγκο δεδομένων και πληροφοριών, αλλά και δυνατότητα δημιουργικής επεξεργασίας και διερεύνησης του συγκεκριμένου υλικού με τρόπο πρωτότυπο και ευφάνταστο.

Επιλογικά

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και των Ψηφιακών Μέσων στην ανάπτυξη και τη λειτουργία των θεατρικών δραστηριοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί όλο και περισσότερο πεδίο έρευνας, μελέτης και πειραματισμού τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, η σχέση του θεάτρου με την τεχνολογία είναι μακράιωνη, ενώ αυτό που στην πραγματικότητα φαίνεται να αλλάζει είναι το είδος της τεχνολογίας και τα εργαλεία που οι άνθρωποι έχουν κάθε φορά στα χέρια τους. Από το εκκύκλημα, τον γερανό και τα αντηχούντα αγγεία μέχρι τις διαδραστικές οθόνες και την Τεχνητή Νοημοσύνη, η τεχνολογία φαίνεται να επιδιώκει και να διευκολύνει τη λειτουργία των θεατρικών κωδικών, δημιουργώντας όλο και πιο αληθοφανείς εμπειρίες, χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να παρέμβει στον πυρήνα του θεατρικού φαινομένου (Βαΐα Reis & Ashmore, 2022: 7-28). Παράλληλα, θέατρο και τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας αποτελούν αυτόνομα διδακτικά αντικείμενα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά ταυτόχρονα και χρήσιμα εργαλεία για τη διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, φέρνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τον συγκερασμό αυτών των δύο διαφορετικών τομέων στο επίκεντρο της συζήτησης σήμερα. Αυτό που όμως περισσότερο από οτιδήποτε άλλο αναδεικνύει τη σημασία αυτής της ιδιαίτερης σύνθεσης είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σημερινής γενιάς μαθητών, οι οποίοι έχουν περισσότερο από ποτέ ανάγκη για έντονες βιωματικές εμπειρίες, παιχνίδι, δράση και αλληλεπίδραση, ενώ ταυτόχρονα ζουν, μιλούν και αναπτύσσονται σε έναν κόσμο όπου η τεχνολογία και τα προϊόντα της κυριαρχούν.

Το παρόν άρθρο επιδίωξε μέσα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας –από το τέλος του 20ού αιώνα έως σήμερα, η οποία στο μεγαλύτερο μέρος της αναζητήθηκε μέσα από την πλατφόρμα Google Scholar, από συνδρομές σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, αλλά και από πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες– να τεκμηριώσει τους τρόπους με τους οποίους η αξιοποίηση του Ψηφιακού Δράματος, αλλά και των επιμέρους τεχνικών του, είναι σε θέση να συμβάλει στην ενίσχυση του ρόλου του σημερινού μαθητή στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, διευκολύνοντας την επικοινωνία, προωθώντας τη συνεργασία, παρέχοντας ευκαιρίες συμμετοχής και κυρίως δημιουργώντας ευκαιρίες για ουσιαστικότερη κατανόηση της σύνθετης έννοιας του εαυτού στον σύγχρονο τεχνολογικό κόσμο.

Σημείωση:

1. Ως σημείο αναφοράς της συγκεκριμένης ανάλυσης ορίζεται το επιστημονικό άρθρο των David Cameron και Michael Anderson (2022) με τίτλο *Evolution, Diffusion and Disturbance. Drama, education and technology*.

Βιβλιογραφικές αναφορές:

- Aranzaes, H. (2021, January 22). *Using player-avatar relations to make more engaging and successful games*. Games Industry.biz. <https://www.gamesindustry.biz/using-player-avatar-relations-to-make-more-engaging-and-successful-games>
- Baía Reis, A. & Ashmore, M. (2022). From video streaming to virtual reality worlds: an academic, reflective and creative study on live theatre and performance in the metaverse. *International Journal of Performance Arts and Digital Media*, 18(1), 7-28. <https://doi.org/10.1080/14794713.2021.2024398>
- Balme, B.C. (2012). *Εισαγωγή στις Θεατρικές Σπουδές*, μτφρ. Ρ. Κοκκινάκης & Β. Λιακοπούλου. Πλέθρον.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Gutenberg.
- Broadhurst, S. (2007). *Digital Practices: Aesthetic and Neuroaesthetic Approaches to Performance and Technology*. Palgrave Macmillan.
- Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*. Ιδιωτική έκδοση.
- Γραμματάς, Θ. (2014). Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία. Προκλήσεις και ζητούμενα στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας. Στο Θ. Γραμματάς (επιμ.), *Πάμμουσος Παιδαγωγία. Η παιδαγωγική του θεάτρου* (σ. 13-20). Ταξιδευτής.
- Γραμματάς, Θ. (2015). *Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο*. Παπαζήση.
- Cameron, D. & Anderson, M. (2022). Evolution, diffusion and disturbance: drama, education and technology. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp.513-523). Routledge, Taylor & Francis Group. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003000914-56/evolution-diffusion-disturbance-david-cameron-michael-anderson>
- Causey, M. (2009). *Theatre and Performance in Digital Culture: from simulation to embeddedness*. Routledge.
- Chatzichristodoulou, M. (2014). Cyberformance? Digital or Networked Performance? Cybertheaters? Or Virtual Theatres? ...or all of the above?. Στο A. Abrahams & H. Jamieson (eds.), *Cyposium – The Book* (pp. 19-30). Link Editions. https://www.cyposium.net/wp-content/uploads/2012/09/maria_text.pdf
- Dixon, S. (2007). *Digital Performance: A History of New Media in Theater, Dance, Performance Art and Installation*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2429.001.0001>
- Duncan, S.C. & Hayes, E.R. (2012). Expanding the affinity space: An introduction. Στο E.R. Hayes & S.C. Duncan (eds.), *Learning in video game affinity spaces* (pp. 1-22). Peter Lang Publishing.
- Fanouraki, C. (2017). E-Antigone through Drama Education with the use of Digital Technologies. *Parabasis*, 15(1), 83-92. https://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/depts/theatre.uoa.gr/www/uploads/ereyna/ekdoseis/parabasis/15_1_tomos.pdf
- Fischer-Lichte, E. (2019). *Θέατρο και μεταφύρφωση. Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού* (μτφρ. Ν. Σιουζουλή). Πατάκης.
- Flavián, C., Ibáñez-Sánchez, S. & Orús, C. (2019). Affordances and Limitations of Immersive Participatory Augmented Reality Simulations for Teaching and Learning. *J Sci Educ Technol*, 18, 7-22. <http://doi.org/10.1007/s10956-008-9119-1>
- Fodor, G. (2021, March 2). *The rise of Avatarism*. Medium. <https://gfodor.medium.com/the-rise-of-avatarism-b7ecfa7c42bc>
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Ράππα.
- Ζακόπουλος, Β. (2023). Συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία μάθησης και θεατρική αγωγή. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (επιμ.). *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σ. 89-101). Gutenberg.
- Garzón, J., Pavón, J. & Baldiris, S. (2019). Systematic review and metaanalysis of augmented reality in educational settings. *Virtual Reality*, 23(4), 447-459. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10055-019-00379-9>
- Gavin, L., Barnett, T.A., Dea, C., Doré, I., Drouin, O., Frohlich, K.L., Henderston, M. & Sylvestre, M.P. (2022). Quarantots, quarankids, and quaranteens: how research can contribute to mitigating the deleterious impacts of the COVID-19 pandemic on health behaviours and social inequalities while achieving sustainable change. *Canadian Journal of Public Health*, 113(1), 53-60. <https://link.springer.com/article/10.17269/s41997-021-00569-6>
- Georgiou, M. (2021). *“Digital Theatre” and “Cyber Theatre” in Drama Education at School: A study of 2 performance projects at a High-school in Eberswalde, Germany* [Master Thesis, Linnaeus University]. DIVA PORTAL. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1579280/FULLTEXT01.pdf>
- Giannachi, G. (2004). *Virtual Theatres: an Introduction*. Routledge.
- Hatton, C. & Nicholls J. (2018). “If it was real...”: researching student meaning making in a digital rolling role drama. *Ethnography and Education*, 13(3), 377-395. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441040>
- Hébert, Ch. & Perelli-Contos, I. (2001). *La face cachée du théâtre de l'image*. Les Presses de l'Université Laval.
- Ιωακείμίδου, Β., Βλαχοστεργίου, Κ., Σούρρας, Θ., Λιόπα, Ν., Κοκκινιά, Θ., Σούλα, Ε. & Τσαλαμπαμπούνη, Φ. (2021). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και ψηφιακή αφήγηση: η υλοποίηση εν μέσω πανδημίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τη συμπεριληψη. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Education Technology*, 17(1), 76-101. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/26329/21593?fbclid=IwAR2Eo3JTHckCSXNafer2_8leP8SoECOjP4bQYsUGBUGf-cGj_g2SJ-UgLY
- Jamieson, H.V. (2008). *Adventures in Cyberformance experiments at the interface of theatre and the internet* [Master Thesis, Queensland University of Technology]. QUT ePrints. https://eprints.qut.edu.au/28544/1/Helen_Jamieson_Thesis.pdf
- Jensen, A. P. & Peterson, K. W. (2022). Digital Bodies/ Live Space. How digital technologies might inform gesture, space, place, and the performance of identity in contemporary drama education experiences. Στο M. McAvoy & P.O'Connor (eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp.531-544). Routledge Taylor & Francis Group.
- Καραντζούλη, Αμ. (2021). Η λειτουργία του χρόνου στα διαδραστικά ψηφιακά περιβάλλοντα της εικονικής και δυνητικής πραγματικότητας. Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Ο χρόνος στο θέατρο* (σ. 165-178). Παπαζήση.

- Kattenbelt, C. (2008). Intermediality in theatre and performance: Definitions, perceptions and medial relationships. *Culture, Language and Representation*, 6(7), 19-29. <https://core.ac.uk/download/pdf/39085592.pdf>
- Κουτρομάνος, Γ. (2018). Φορετές τεχνολογίες: μια εφήμερη τάση ή προστιθέμενη αξία για την Εκπαίδευση;. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(4), 29-48. <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/758>
- Koutromanos, G. & Kazakou, G. (2020). The use of smart wearables in primary and secondary education: A systematic review. *Themes in eLearning*, 13, 33-55. <http://earthlab.uoi.gr/tel/index.php/themeselearn/article/view/22/9>
- Kustow, M. (2007). *Theatre@risk (Diaries, Letters and Essays)*. Methuen Drama.
- Lavelle, D. (2019). Moreover, millennials and Gen Z - here comes Generation Alpha. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/society/shortcuts/2019/jan/04/move-over-millennials-and-gen-z-here-comes-generation-alpha>
- Linderoth, J. (2005). Animated game pieces. Avatars as roles, tools and props. *Aesthetics of Play Conference Proceedings*, 14-15. <https://www.aestheticsofplay.org/papers/linderoth2.htm>
- Lupton, D. (2016). You are your data: Self-tracking practices and concepts of data. In S. Selke (ed.), *Lifelogging Digital self-tracking and lifelogging-between disruptive technology and cultural transformation*, 7, 61-79. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13137-1_4
- Μαστροθανάσης, Κ. & Κλαδάκη, Μ. (2023). Το θεατρικό αναλόγιο σε πλατφόρμες σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης: Εμπειρίες από εκπαιδευτικούς θεατρικής αγωγής. Στο Μ. Κατσαρίδου, Μ.-Α. Κουμανάκου & Π. Μποέμη (επιμ.), *Η Θεατρική Αγωγή σε καιρό πανδημίας (SARS-CoV2): προκλήσεις, προβληματισμοί και εναλλακτικές*. Σταμούλη.
- Masura, N. (2024). Ψηφιακό Θέατρο. *Η δημιουργία και η σημασία των πολυμεσικών παραστάσεων (ΗΠΑ και Ηνωμένο Βασίλειο 1990-2020)* (επιμ. Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης). Παπαζήσης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η σχολική τάξη*. Ιδιωτική έκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Gutenberg.
- Μπαμπάλης, Θ. & Τσώλη, Κ. (2020). Οι σχέσεις με συνομηλίκους ως παράγοντας βελτίωσης του κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Γουργιώτου, Δ. Κακανά, Μ. Μπιρμπίλη & Κ. Χατζόπουλου (επιμ.), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών και Παιδαγωγικά Τμήματα, 30 χρόνια μετά: Αντιμετωπίζοντας τις νέες προκλήσεις*. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου του Δικτύου Πρακτικών Ασκήσεων. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- McNaughton, S., Rosedale, N., Jesson, R.N., Hoda, R. & Teng, L.S. (2018). How digital environments in schools might be used to boost social skills: Developing a conditional augmentation hypothesis. *Computers & Education*, 126(2018), 311-323. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.018>
- Parker-Starbuck, J. (2011). *Cyborg Theatre: Corporeal/Technological Intersections in Multimedia Performance*. Palgrave Macmillan.
- Pinhanez, C.S. (1996). *Computer Theatre. Cambridge: Perceptual Computing Group*. MIT Media Laboratory.
- Rahill, K.M. & Sebrechts, M.M. (2021). Effects of Avatar players-similarity and player-construction on gaming performance. *Computers n Human Behavior Reports*, 4. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2021.100131>
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, τόμ. Α'.* Ιδιωτική έκδοση.
- Reznichak, Z. (2021). Multiverse-Role-Playing Games as an Educational Discipline. *Academia Letters*. Article 3144. <http://doi.org/10.20935/AL3144>
- Shaw Brown, G. (2020). After Gen Z, meet Gen Alpha. What to know about the generation born 2010 to today. *ABC News*. <https://abcnews.go.com/GMA/Family?gen-meet-gen-alpha-generation-born-2010-today/story?id=68971965>
- Siciliano, L. M. (2021). Is Online Theatre Really Theatre?: Teaching and Researching During a Pandemic. *Teaching Artist Journal*, 27-35 <https://doi.org/10.1080/15411796.2021.1958220>
- Szolin, K., Kuss, D.J., Nuyens, F.M. & Griffiths, M.D. (2023). "I am the character, the character is me": A thematic analysis of the user-avatar relationship in videogames. *Computers in Human Behavior*, 143. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107694>
- Τζαμαργιάς, Τ. & Καραντζούλη, Αιμ. (2023). Ο δάσκαλος ενορχηστρωτής, εμπυχωτής και συντονιστής στην εφαρμογή του δράματος με τη χρήση ψηφιακών μέσων στην εκπαίδευση. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και στο εκπαιδευτικό δράμα* (σ. 102-115). Gutenberg.
- Φανουράκη, Κ. (2016). *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών. Στοιχεία Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Παπαζήση.
- Φανουράκη, Κ. & Λακίδου, Ι. (2023). *Σύγχρονες εφαρμογές της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Παπαζήση.
- Williams, D., Kennedy, T.L.M. & Moore, J. (2011). Behind the Avatar: The Patterns, Practices, and Functions of the Role Playing in MMOs. *Games and Culture*, 6(2), 171-200. <https://doi.org/10.1177/1555412010364983>
- Wolf, G. (2009, June 22). *Know thyself: Tracking every facet of life, from sleep to mood pain*. Wired. <https://www.wired.com/2009/06/lbnp-knowthyself/>
- Wolverton, A. (2021, November 16). Livestreaming and live theatre: a promising new Industry. *Arts Management & Technology Laboratory*. <https://amt-lab.org/blog/2021/11/livestreaming-and-live-theatre-a-promising-new-industry>

Η Αιμιλία Καραντζούλη είναι Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ. Είναι απόφοιτη του ίδιου τμήματος, του ΦΠΨ της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών και κάτοχος ΜΑ «Θέατρο και Εκπαίδευση». Εργάστηκε ως εκπαιδευτικός στα Αρσάκεια Δημοτικά Σχολεία Ψυχικού, συμμετείχε σε πλήθος ερευνητικών προγραμμάτων του ΕΚΠΑ και είναι υπεύθυνη για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων της εταιρείας Paths of Greece (Μονοπάτια της Ελλάδας). Τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως βοηθός σκηνοθέτη στο πλάι του Τάκη Τζαμαργιά (2021-σήμερα). Είναι μόνιμη συνεργάτις του Εργαστηρίου Τέχνης και Λόγου του ΠΤΔΕ-ΕΚΠΑ, καθώς και εκπαιδύτρια στα Προγράμματα Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης Κ.Ε.ΔΙ. ΒΙ.Μ του ΕΚΠΑ (3602_Αισθητικοί Κώδικες στην Ψηφιακή Εποχή από το Δραματικό Κείμενο στην Εικαστική Πλαισίωση της Παράστασης, 3600_Σύγχρονες Ψηφιακές Εφαρμογές Μουσειακής Εκπαίδευσης, 3601_Η Ιστορία της Τέχνης στη Σύγχρονη Εκπαίδευση).

«Δημιουργώντας χώρο ανάμεσα στους Πολιτισμούς»: Η εμπειρία τού να δουλεύεις μαζί με άλλους

Τζωρτζίνα Κακουδάκη,
θεατρολόγος, σκηνοθέτης, θεατροπαιδαγωγός



Φωτογραφία 1. Στιγμιότυπο από τη δράση «Το ταξίδι», Παραλία Βάρκιζας, 2014, Αττική.

Περίληψη

Αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανταλλαγής έχει ως στόχο να φέρει κοντά σπουδαστές θεάτρου και δραματικών σχολών, ώστε να καθιερωθούν τρόποι με τους οποίους η θεατρική εκπαίδευση και το θέατρο ως τέχνη του θεάματος μπορούν να δημιουργήσουν έναν νέο διάλογο για τη μορφή και το περιεχόμενο, τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο.

Δεδομένου ότι οι θεατροπαιδαγωγοί συχνά στερούνται των δεξιοτήτων του θεάματος και οι ηθοποιοί συχνά στερούνται των παιδαγωγικών δεξιοτήτων – των μέσων που χρειάζονται για να κατευθύνουν το περιεχόμενο του έργου στους άλλους και (αν χρειάζεται) την αλληλεπίδραση με το κοινό, το πρόγραμμα επικεντρώθηκε στα εξής:

- Πώς οι σπουδαστές δραματικών σχολών μπορούν να βρουν νέους τρόπους να δημιουργήσουν το περιεχόμενό τους σε κρίσιμα θέματα – προσφέροντας σημαντική συμβολή στη δημιουργική σκέψη και τη δραματολογία.
- Πώς οι σπουδαστές εφαρμοσμένου θεάτρου μπορούν να επικεντρωθούν στη μεθοδολογία της παράστασης, της υποκριτικής και της εκφραστικότητας, αναπτύσσοντας κάποιες δεξιότητες στη σκηνή.

Η πρόθεση αυτού του προγράμματος, το οποίο λειτουργεί σε ετήσια βάση, είναι να δημιουργήσει ένα μονοπάτι για την ενσωμάτωση της τέχνης του θεάτρου και του εφαρμοσμένου θεάτρου στην κοινωνία, ώστε ο ηθοποιός του μέλλοντος να εργάζεται εστιασμένα προς τις ανάγκες της κοινότητας όταν βρίσκεται στη σκηνή και ο θεατροπαιδαγωγός με άρτια αισθητικά καλλιτεχνικά εργαλεία όταν εργάζεται για την κοινότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, εφαρμοσμένο θέατρο, επαγγελματικές τεχνικές υποκριτικής, κοινότητα

Εισαγωγή

Το θέατρο ως διαδικασία εκπαίδευσης έχει αναπτυχθεί και προσδιοριστεί ποικιλότροπα τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, στη θεωρία και την πράξη. Η παρατήρηση αυτά τα χρόνια δημιουργεί πάντα μια ανάγκη συνέργειας, αλληλοσυμπλήρωσης δύο κλάδων που, ενώ είναι κοντά στα περιεχόμενά τους, ωστόσο δεν τέμνονται.

Πολλοί θεατροπαιδαγωγοί στην Ελλάδα προέρχονται από τον χώρο της εκπαίδευσης, με πιθανές σπουδές που συνδυάζουν την εκπαίδευση και το θέατρο σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν προπτυχιακές σπουδές που συνδυάζουν την εκπαίδευση και το θέατρο. Υπάρχουν εξειδικευμένα μεταπτυχιακά, είτε από τον χώρο των παιδαγωγικών τμημάτων είτε από τον χώρο των θεατρικών σπουδών. Δεν υπάρχουν εξειδικεύσεις από τον χώρο των σπουδών της δραματικής τέχνης που να εστιάζουν σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες. Είναι λίγοι οι επαγγελματίες της θεατρικής εκπαίδευσης οι οποίοι προέρχονται από δραματικές σχολές που οι αρχικές σπουδές τους δηλαδή είναι σπουδές για τη σκηνή και όχι για την τάξη. Οι παραστάσεις, τα δρώμενα, οι δραματοποιήσεις, η από σκηνής διδασκαλία, χωρίς τη συμμετοχή επαγγελματιών της σκηνής σε αυτή, μένουν συνήθως σε ένα επίπεδο σκιαγράφησης του σκηνικού δρώμενου, χωρίς επαγγελματική θεατρική αισθητική, χωρίς μέθεξη. Οι ηθοποιοί και οι σκηνοθέτες, από την άλλη, όταν δημιουργούν θεάματα για παιδικό ή νεανικό κοινό, ή ακόμη και όταν, όπως είναι τελευταία η τάση, συνδιαλέγονται με τους νεαρούς θεατές μετά την παράσταση, συχνά δεν γνωρίζουν την παιδαγωγική προσέγγιση των θεαμάτων και των θεμάτων που αφορούν ένα νεανικό κοινό. Πώς θα λειτουργήσουν δηλαδή παιδαγωγικά, προτρέποντας το νεανικό κοινό να διερευνήσει ιδέες και προκαλώντας το, μέσα από τα κατάλληλα ερωτήματα, να αναζητήσει πιθανές διεξόδους. Και στις δύο περιπτώσεις η εκπαίδευση των επαγγελματιών δεν συμπεριλαμβάνει δεξιότητες που αποτελούν ένα μεγάλο μέρος της μελλοντικής τους δραστηριότητας. Τελικά, ο δάσκαλος συχνά έχει έλλειμμα τεχνικών θεάτρου και ο ηθοποιός παιδαγωγικής επάρκειας. Κάποιες λίγες φορές, ευτυχώς, το έλλειμμα αυτό καλύπτεται από την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγών, προκειμένου να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό που συνοδεύει την παράσταση.

Το «Δημιουργώντας χώρο ανάμεσα στους Πολιτισμούς» (Making Space between Cultures: A cultural exchange between drama school students and applied theatre students (2012-16)), ένα πολιτιστικό πρόγραμμα ανταλλαγής νέων, ξεκίνησε αποσκοπώντας στην αλληλεπίδραση καλλιτεχνικών ομάδων από διαφορετικής εστίασης εκπαιδευτικούς οργα-

νισμούς. Το πρόγραμμα έχει υιοθετηθεί από τη Δραματική Σχολή του Ωδείου Αθηνών, το Liverpool Institute of Performing Arts και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Το Πρόγραμμα δεν έχει επίσημη χρηματοδότηση. Τα έξοδά του καλύπτονται μερικώς από το Τμήμα Applied Theatre and Community Drama του LIPA. Από ελληνικής πλευράς η συμμετοχή όλων είναι εθελοντική και αυτοχρηματοδοτούμενη.

Επιδίωξη του προγράμματος είναι η ποιοτική βελτίωση των θεατροπαιδαγωγικών δράσεων από τη μια πλευρά και των καλλιτεχνικών παραστάσεων για παιδιά και νέους από την άλλη. Παράλληλα, διερευνά ένα σύγχρονο υλικό που απασχολεί τις κοινότητες των νέων στον σύγχρονο κόσμο σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις δεξιότητες των φοιτητών πανεπιστημιακών τμημάτων κατεύθυνσης παιδαγωγικής του εφαρμοσμένου θεάτρου – ο όρος εφαρμοσμένο θέατρο είναι ένας όρος-ομπρέλα που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του '90 για να περιγράψει μια ευρεία γκάμα θεατρικών πρακτικών συμμετοχικού θεάτρου και κοινωνικής δραστηριοποίησης, απευθυνόμενο στον ενεργό πολίτη. Συχνά διαδραματίζεται εκτός παραδοσιακού σκηνικού χώρου με και για πληθυσμούς που δεν συνιστούν το συμβατικό κοινό (Jackson & Vine, 1993, σ. 10) και των σπουδαστών δραματικών σχολών.

Η δομή του προγράμματος:

Στόχοι και δραστηριότητες

Το πρόγραμμα εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους:

- Οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να ανακαλύψουν και να αρθρώσουν λόγο σχετικά με θέματα που τους απασχολούν, μέσα από μια θεατροπαιδαγωγική διαδικασία και μια δημιουργική εμπειρία.
- Οι φοιτητές του εφαρμοσμένου θεάτρου μπορούν να εστιάσουν στην παραστασιμότητα, στην υποκριτική, στη σκηνική έκθεση και να αυξήσουν τις σκηνικές τους δυνατότητες.
- Οι νέοι ηθοποιοί μπορούν να αντλήσουν περιεχόμενα για τη σκηνή μέσα από τους σύγχρονους κοινωνικούς και πολιτικούς προβληματισμούς, με ή χωρίς αξιοποίηση θεατρικών κειμένων.
- Όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να ανακαλύψουν νέες εφαρμογές του θεάτρου.

Οι στόχοι του προγράμματος είναι ποικίλοι και σχετίζονται με:

- Την καθ' εαυτή εμπειρία της σκηνής, της υποκριτικής, της δραματοουργίας και της σκηνοθεσίας και την εμπειρία της δημιουργίας θεάτρου μέσα από τη δημιουργική φαντασία των συμβαλλομένων.

- Τη δημιουργική σύνδεση νέων από την Ευρώπη (αλλά και από άλλες χώρες σε ειδικές κάθε φορά συναντήσεις), την ανταλλαγή πολιτιστικών, κοινωνικών και πολιτικών εμπειριών, την αναζήτηση θεμάτων προσωπικών, κοινωνικών ή τοπικού και διευρυμένα πολιτικού χαρακτήρα και ζητημάτων που απασχολούν τους νέους σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η ανταλλαγή κάθε φορά ξεκινάει από την έδρα κάθε ομάδας, θέτει στόχους για μια συγκεκριμένη κάθε φορά θεματική και κάθε ομάδα πραγματοποιεί κοινή έρευνα και κοινή προετοιμασία πάνω σε αυτή. Στη συνέχεια, οι ομάδες συναντιούνται σε κάποια από τις δύο χώρες. Η μεγάλη αυτή ομάδα συναντά επίσης και ερασιτεχνικές, σχολικές ή ειδικού ενδιαφέροντος ομάδες και τους προσφέρει μικρά εργαστήρια, που έχουν σχεδιαστεί μέσα στην εβδομάδα αυτής της κοινής συνάντησης. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει:

- Εργασία για το σπίτι για όλους τους συμμετέχοντες. Κλασικά και άλλα στοχευμένα κείμενα διανέμονται και οι συμμετέχοντες καλούνται να διαβάσουν, να σκεφτούν, να δημιουργήσουν το πλαίσιο, την αρχική σκέψη της δράσης. Τα κείμενα που επιλέγονται σχετίζονται, σε μεγάλο βαθμό, με τη διδακτική ύλη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν στόχο να ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες να δημιουργήσουν θεατρικά σενάρια διδασκαλίας και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα για μαθητές σχολείου και μη επαγγελματίες.
- Εργαστήρια θεάτρου, που διεξάγουν οι επικεφαλές του προγράμματος.
- Εξειδικευμένα εργαστήρια και masterclasses (ομιλιών-διαλέξεων) από εξειδικευμένους επιστήμονες και καλλιτέχνες.
- Διαλέξεις από επιστημονικούς συνεργάτες και ακαδημαϊκούς, ειδικούς στη θεματολογία της κάθε χρονιάς.
- Κοινές επισκέψεις σε χώρους ειδικού ενδιαφέροντος που σχετίζονται με τις διάφορες θεματικές. Παρακολούθηση παραστάσεων και συζήτηση με τους συντελεστές τους.
- Δημιουργία sitespecific παραστάσεων, παραστάσεων δηλαδή που σχεδιάζονται και διεξάγονται σε προσδιορισμένους χώρους, οι οποίοι συνδέονται με το περιεχόμενο των παραστάσεων.
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε σχολεία κι άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα.
- Κοινά εργαστήρια με ομάδες όμοιων ενδιαφερόντων (ερασιτεχνικές ομάδες, ομάδες ακτιβιστών, σχολικές ομάδες κ.ά.).
- Βραδινές έξοδοι: ψυχαγωγικές συναντήσεις με σκοπό την ανταλλαγή πολιτιστικών και κοινωνικών εμπειριών, καθώς και την αναγνώριση της κοινής ευρωπαϊκής κουλτούρας.

Συμμετέχοντες και πορεία εφαρμογής

Το πρόγραμμα βασίζεται τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στα καλλιτεχνικά του αποτελέσματα. Οι βασικοί συμμετέχοντες του προγράμματος είναι φοιτητές του τρίτου έτους του τμήματος Applied Drama and Community Theatre του LIPA και των σπουδαστών του δεύτερου έτους της Δραματικής Σχολής του Ωδείου Αθηνών. Οι κύριοι εμπνευστές και σχεδιαστές του προγράμματος είναι οι Brendon Burns, σκηνοθέτης, Τζωρτζίνα Κακουδάκη, θεατρολόγος-σκηνοθέτης και Ηρώ Ποταμούση, θεατροπαιδαγωγός-κοινωνιολόγος. Η ανταλλαγή των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ακολουθεί τα στάδια:

- Βιωματική γνωριμία και αλληλεπίδραση των δύο δυναμικών ομάδων, αποτελούμενων από 40-45 άτομα, σε μια συνάντηση κατά μέσο όρο επτά ημερών, με κοινά εργαστήρια από τους βασικούς εμπνευστές,
- συναντήσεις, κάθε φορά σχετικές με το κεντρικό θέμα της δράσης με μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης αλλά και με ομάδες νεαρών ενηλίκων. Βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο διατηρείται στις εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν όλα τα χρόνια υλοποίησης του προγράμματος είναι ότι η εργαστηριακή συνάντηση των μελών της ομάδας κάθε φορά δοκιμάζεται σε αληθινές συνθήκες, μέσα στο σχολείο ή σε σχετικό χώρο εργασίας.

Η σοβαρή οικονομική κρίση που έχει πλήξει την Ελλάδα τα τελευταία δέκα χρόνια έχει οδηγήσει σε μεγαλύτερη περιθωριοποίηση των τεχνών από το εκπαιδευτικό σύστημα, σε υποβάθμιση των ανθρωπιστικών αξιών και αύξηση του φόβου στις ζωές των πολιτών. Ωστόσο, υπάρχει η δυνατότητα να ανατραπεί αυτή η κατάσταση μέσω της δύναμης του θεάτρου, το οποίο έχει τη δυνατότητα να ενδυναμώσει τις φωνές των νέων. Η ενσωμάτωσή του στο σχολικό πρόγραμμα μπορεί να προσφέρει ουσιαστική στήριξη τόσο στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στη διαμόρφωση ενός καλύτερου μέλλοντος. Για τα σχολεία και τους νέους η ενίσχυση της εκπαίδευσης σχετίζεται με συγκεκριμένες πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές επιλογές: αφενός μεν, την αποδοχή των αξιών που επιβάλλονται από οικονομικές και πολιτικές πιέσεις, αφετέρου δε, την αναζήτηση ανθρωπιστικών αξιών και ελευθερίας που θεωρούνται θεμελιώδεις για την ανθρώπινη ύπαρξη (Giannouli, 2016).

Το πρόγραμμα έχει την υποστήριξη του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, τόσο σε επίπεδο θεωρητικής στήριξης όσο και σε επίπεδο ανάπτυξης συνεργασιών με σχολεία και άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κοινωνικής παρέμβασης. Η πρώτη πρόσκληση και συνάντηση των



Φωτογραφία 2. Στιγμιότυπο από τη street performance «Δημόσιο Σήμα», Κεραμεικός, 2015, Αθήνα.

ομάδων έγινε στα πλαίσια της 7ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης «Θέατρο & Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης», που διοργάνωσε το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Η συμβολή του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ήταν σε αυτό το σημείο καθοριστική, καθώς έχει στο ενεργητικό του μια μεγάλη ομάδα εμπυχωτών θεάτρου και σχεδιαστών θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, που έχουν εφαρμοστεί κατά καιρούς στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ένα από τα πρώτα υλικά της ερευνητικής ομάδας του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε σχέση με τη συνάντηση θεατροπαιδαγωγών και ηθοποιών στη σκηνή (Γιαννούλη & Ποταμούση, 2011).

Η ιστορία του προγράμματος

Κάτω από τον γενικό τίτλο «Χτίζοντας δεσμούς αλληλεγγύης» (Νοέμβριος 2012, Αθήνα), η ομάδα εξερεύνησε τα όρια της αφήγησης και τις ποικίλες σκηνικές εκφάνσεις του μύθου στη σκηνή. Τα εργαστήρια εστίασαν στη σκηνική επικοινωνία, στην επαφή, στη δημιουργία πρωτότυπων ιστοριών και διαφόρων τεχνικών του θεάτρου, στην επινόηση μιας κινητικής γλώσσας μέσα από τεχνικές μη λεκτικής επικοινωνίας, στη διαχείριση της χειρονομίας και της ανθρώπινης έκφρασης. Το πρόγραμμα ολο-

κληρώθηκε με την παρουσίαση με τίτλο «Building bonds» («Δεσμοί Αλληλεγγύης») στην 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (Αθήνα 2012), μέσα από μονταρισμένες σκηνές αυτοσχεδιασμού και κειμένου.

Με έμπνευση από τον Ίταλο Καλβίνο (Καλβίνο, 2010), το 2013 το πρόγραμμα με τίτλο «Μανιτάρια στην Πόλη: εξερευνώντας την πόλη που ζω και αυτή που θα ήθελα να ζω». Η ομάδα αξιοποίησε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να παραχθεί θεατροπαιδαγωγικό υλικό από κείμενα των σχολικών βιβλίων, αξιοποιώντας τη χοροκινητική γλώσσα και τις αφηγήσεις και εμπειρίες της πόλης που ζούμε, μέσα από τεχνικές του Θεάτρου-Ντοκουμέντο. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με έναν θεατρικό περίπατο στο κέντρο της Αθήνας, ως κλείσιμο του κοινού εργαστηρίου, με τίτλο «Μια βόλτα στην Αθήνα – ένας αληθινός μύθος σε μια site specific performance (παράσταση ειδικά δημιουργημένη για να παιχτεί σε συγκεκριμένο χώρο)». Στα πλαίσια της ίδιας ανταλλαγής, η ομάδα συνεργάστηκε με το Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο του Γέρακα, και συγκεκριμένα με την Α΄ Γυμνασίου, στο πλαίσιο της πειραματικής διδασκαλίας της λογοτεχνίας και έκανε ένα κοινό βιωματικό εργαστήριο, με τη συμβολή της φιλόλογου του σχολείου Αλεξάνδρας Βασιλοπούλου και τη συμμετοχή 70 μαθητών.



Φωτογραφία 3. Ξενάγηση στο αρχαίο νεκροταφείο, σημείο Δίπυλον, 2015, Αθήνα.

Το πρόγραμμα το 2014, με στόχο και πάλι την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων και τη δημιουργική αφομοίωση της ευρωπαϊκής λογοτεχνίας ως υλικό για θεατρική εμπειρία, συνέχισε με θέμα «Επιπλέοντες κόσμοι – Τα σύνορα της ευρωπαϊκής ταυτότητας: Από το Αιγαίο στον Ατλαντικό, μύθοι και πραγματικότητα». Τα εργαστήρια βασίστηκαν σε τρία κείμενα με κοινή θεματολογία: το ταξίδι, την έννοια των ορίων και των συνόρων και την αναζήτηση της ατομικής ταυτότητας. Αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα από το τέταρτο βιβλίο από *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ* του Σουίφτ (1999), τη Ραψωδία Ε΄ της *Οδύσσειας* (Σαμαρά & Τοπούζης, 2013) και τη *Σιωπή των Σειρήνων* του Κάφκα (2009).

Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με μια βιωματική δράση θεάτρου δρόμου με τίτλο «Η θάλασσα» πάνω στο τρίπτυχο, Εγώ – ο προορισμός μου – ο εαυτός μου, στον πεζόδρομο της παραλίας της Βάρκιζας (φωτογραφία 1). Στο πρόγραμμα συνεργάστηκε η θεατρική ομάδα μαθητών και αποφοίτων του ΓΕΛ Βάρης, στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος INDRA (Διεθνής Ανάπτυξη για την Συμφιλίωση μέσω των Τεχνών), που συντόνισαν η Μπέττυ Γιαννούλη και η Ηρώ Ποταμούση.

Με γενικό τίτλο «Δημόσιο Σήμα: Ικέτης ή εκλιπών: ένα παλιό δίλημμα του σύγχρονου κόσμου» (2015), το πρόγραμμα εστίασε στην εκ νέου ανάγνωση έργων της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Τα εργαστήρια βασίστηκαν στον *Επιτάφιο* του Περικλή [από το έργο *Ιστορία* του Θουκυδίδη (Σπυρόπουλος), που διδάσκεται στο ελληνικό σχολείο] και τις *Τρωάδες* του Ευριπίδη (Ευριπίδης, 1972), έργα που δίνουν αφορμή για μια δημόσια συζήτηση για την πολιτεία, του θεσμούς και τη θέση των πολιτών μέσα σε αυτή. Οι συμμετέχοντες ασκήθηκαν στη διαχείριση του δημόσιου λόγου και της ρητο-

ρικής και διερεύνησαν τις ευθύνες και τα δικαιώματα των πολιτών στην αρχαία και τη σύγχρονη δημοκρατία. Η ομάδα επισκέφθηκε μια σειρά σχολεία με μικρότερες ομάδες συμμετεχόντων (5ο Γυμνάσιο Αγίας Παρασκευής, 12ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας), ως μέρος του προγράμματος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες με τίτλο «Κι αν ήσουν εσύ». Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με μια promenade performance (περιπατητική παράσταση) στο «Δημόσιο Σήμα», στο σημείο που λέγεται ότι ο Περικλής εκφώνησε τον Επιτάφιο (φωτογραφία 2).

Με αφετηρία το αμφιθέατρο στον πεζόδρομο της Ερμού (στο σημείο Δίπυλο, την αρχαία πύλη/είσοδο της Αθήνας), έγινε μια δραματοποιημένη διαδρομή στους κεντρικούς δρόμους που φιλοξένησαν τα νεκροταφεία του Πελοποννησιακού πολέμου, σήμερα εντοιχισμένα σε κτίρια, ερείπια, σπαράγματα ή περιφραγμένους αρχαιολογικούς χώρους (φωτογραφία 3).

Με στόχο να ανακαλύψουμε πώς τα νέα άλλοτε ενημερώνουν και διαμορφώνουν και άλλοτε αποπροσανατολίζουν την κοινή γνώμη, το «Headlines» («Επικεφαλίδες»), το 2016, βασίστηκε στην ανάγνωση της πολιτικής καθημερινότητας, τις επιπτώσεις των συντριπτικών πολιτικών γεγονότων στην καθημερινή μας ζωή, τη γρήγορη και γεμάτη αμηχανία, συνδέοντας το σήμερα με τη λειτουργία του αγγελιοφόρου της αρχαίας τραγωδίας. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στο Λίβερπουλ, σε μια περίοδο οικονομικής κρίσης και αμφισβήτησης της ευρωπαϊκής ιδέας, λίγο πριν από το δημοψήφισμα του 2016 στην Αγγλία για την έκφραση γνώμης σχετικά με τη συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Τα εργαστήρια βασίστηκαν σε ομαδικές δράσεις, την



Φωτογραφία 4. Στιγμιότυπο από την παράσταση του προγράμματος «Headlines», Μικρό Θέατρο, Liverpool Institute of performing arts, 2016.

τεχνική του μικρού θεάτρου και τεχνικές που αξιοποιούνται στο θέατρο για την κοινότητα, καθώς και την αρχετυπική σχέση του Αγγελιοφόρου (του εξωτερικού πληροφοριοδότη των οικείων κακών), από την αρχαία τραγωδία μέχρι τον σημερινό ψηφιακό κόσμο. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με μια παράσταση/παρουσίαση στην αίθουσα εκδηλώσεων του Liverpool Institute of Performing Arts με τίτλο *Yes or No/remain nor leave, Grexit/ Brexit (Ναι ή Όχι/ παραμονή ή αποχώρηση)* (φωτογραφία 4).

Από το 2017 και εξής το πρόγραμμα εξελίχθηκε σε έναν πιο εργαστηριακό χαρακτήρα με στόχο τη συνάντηση των ομάδων σπουδαστών με ομάδες ειδικών χαρακτηριστικών. Με τίτλο «The Citizen Artist – Focusing the political voice in uncertain times» («Ο Πολίτης Καλλιτέχνης – Εστιάζοντας στην πολιτική φωνή σε καιρούς αβεβαιότητας»), οι ομάδες συναντήθηκαν σε εναλλακτικούς χώρους στην Αθήνα (όπως το καφέ/χώρος έκφρασης Μύρτιλλο) και έθεσαν από κοινού θέματα ταυτότητας, κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων και νεανικής κουλτούρας σε μια περίοδο αλλαγής.

Το 2019, στην 8η συνάντηση του προγράμματος, οι ομάδες συνεργάστηκαν με δομές φιλοξενίας ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων στην Αθήνα, στο θέμα «Young Solidarity» («Αλληλεγγύη των Νέων»), με εργαστήρια για το εφαρμοσμένο θέατρο

και το θέατρο για την και με επισκέψεις στις δομές του Home Project, όπου στεγάζονται ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες ηλικίας 6-17 ετών· εκεί έγιναν εργαστήρια με τα παιδιά των δομών και μοιράστηκαν εμπειρίες μέσα από την τέχνη. Οι συναντήσεις στις δομές ήταν τρεις σε διάρκεια τριών ημερών. Οι δομές είχαν μικρά παιδιά ηλικίας 6-12, κορίτσια 13-17 και ανήλικες μητέρες και αγόρια 13-17. Με την εμπειρία της κάθε επίσκεψης οι ομάδες των συμμετεχόντων/ουσών αλλά και των σπουδαστών εξελίσσονταν. Η ευκαιρία αυτή να συνεργαστούν άτομα από διαφορετικές χώρες και πολιτισμούς με αυτούς τους θεσμούς άνοιξε νέους ορίζοντες. Το θέατρο μπορεί να έχει αξία και να προσφέρει και εκτός σκηνής και είναι πολύ σημαντικό για έναν μέλλοντα ηθοποιό να έχει πολλά και διαφορετικά βιώματα και ερεθίσματα.

Έπειτα από τη διακοπή, λόγω της πανδημίας τις χρονιές 2020 και 2021, το πρόγραμμα συνεχίστηκε ως το 2023, με χαρακτήρα αυστηρά σεμιναριακό και έμφαση στην «Δημοκρατία ως δημόσιο αγαθό» (2022) και τον «Άμλετ, στο σήμερα» (2023), με έμφαση στην εμβληματική φράση «Να ζει κανείς ή να μη ζει» και το πώς αναλύεται στη σημερινή μας σύγχρονη εμπειρία. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε το 2023 σε ένα σύνολο 10 συνδιοργανώσεων μέσα σε 11 χρόνια.

Χρονικό του προγράμματος

- 2013 «Μανιτάρια στην πόλη: εξερευνώντας την πόλη που ζω και αυτή που θα ήθελα να ζω»
- 2014 «Επιπλέοντες Κόσμοι – Τα σύνορα της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας: Από το Αιγαίο στον Ατλαντικό, Μύθοι και Πραγματικότητα»
- 2015 «Δημόσιο Σήμα: Ικέτης ή εκλιπών: ένα παλιό δίλημμα του σύγχρονου κόσμου»
- 2016 «Επικεφαλίδες»
- 2017-2018 «Ο Πολίτης Καλλιτέχνης – Εστιάζοντας στην πολιτική φωνή σε καιρούς αβεβαιότητας»
- 2019-2020 «Αλληλεγγύη των νέων»
- 2022 « Η Δημοκρατία ως δημόσιο αγαθό»
- 2023 «Άμλετ, στο σήμερα»

Αντί επιλόγου

Ο στόχος αυτού του προγράμματος είναι να επανατροφοδοτήσει αισθητικά καλλιτεχνικές ομάδες που κάνουν θέατρο. Για τους νέους ηθοποιούς να καλλιεργηθεί η πολιτική διάσταση του θεάτρου, ως μέσου άμεσης κοινωνικής παρέμβασης και τρόπου χειραφέτησης των πολιτών. Από την άλλη πλευρά, να υπενθυμίζει στους θεατροπαιδαγωγούς τη μεγάλη δύναμη που δίνει η σκηνική εμπειρία, τον τρόπο που μια ιστορία γίνεται αληθοφανής και επηρεάζει πολλαπλασιαστικά τους θεατές της, όταν οι εμπυχωτές της έχουν σκηνική εμπειρία και μπορούν να έχουν εσωτερική συνέπεια στη σκηνή. Και στις δύο πάντως περιπτώσεις ενδυναμώνονται τα κίνητρα να δει κανείς την πραγματικότητα και την αλήθεια. Αυτό συμβαίνει όταν, όπως το τοποθετεί ο Pammenter (2013), «κάνεις επινοημένο θέατρο ως μια μορφή τέχνης που θέτει ερωτήματα, απεικονίζει τις τρέχουσες πραγματικότητες της ανθρώπινης ύπαρξης με απώτερο σκοπό να παράγει νέα νοήματα, τα οποία θα οδηγήσουν σε μια πορεία αλλαγής και προσωπικής ανάπτυξης» (Pammenter, 2013).

Οι διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες απαιτούν νέες μορφές αλληλεπίδρασης και καινοτόμες δράσεις. Η δημιουργία θεάτρου με ουσία είναι μια διαλεκτική διαδικασία που προσαρμόζεται σε συγκεκριμένα πλαίσια. Το θέατρο στην εκπαίδευση, ως καλλιτεχνικό μέσο εξερεύνησης της ανθρώπινης εμπειρίας και ως εργαλείο κοινωνικής αλλαγής, έχει πάντα στον πυρήνα του τις ανθρώπινες αξίες. Στόχος του είναι η εμβάθυνση της κατανόησης από τους συμμετέχοντες, ώστε να αμφισβητούνται και να αλλάζουν οι συνθήκες που περιορίζουν την ανθρώπινη ύπαρξη. Η θεατρική πράξη με εκπαιδευτική και κοινωνική διάσταση προκαλεί, ενδυναμώνει τις φωνές των καλλιτεχνών-εκπαιδευτικών και φέρνει στο φως εμπειρίες που οδηγούν σε επανεξέταση των αντιλήψεων και των συμπεριφορών. Επομένως, αυτή καθεαυτή η διαδικασία αποτελεί μορφή πολιτισμικής δράσης (Pammenter, 2013).

Τα εργαστήρια δημιούργησαν χώρο που επέτρεψε στους συμμετέχοντες να διακρίνουν τις προθέσεις των άλλων πέρα από τον εαυτό τους, να λειτουργήσουν πολυπρισματικά. Η παρουσία των ξένων, η κοινωνικοποιητική διάσταση του προγράμματος με το άνοιγμα από την κλειστή πανεπιστημιακή ομάδα σε μια μεγαλύτερη, δημιούργησαν δεσμούς αλληλεγγύης μέσα από το ίδιο το θέατρο, μια εμπειρία προσομοίωσης με την εργασία που όλοι οι συμμετέχοντες, από την πλευρά τους, θα κληθούν να εφαρμόσουν στο επαγγελματικό τους μέλλον.

Κλειδί, γι' αυτή την κοινή εμπειρία, αυτό το άνοιγμα, είναι τα θέματα που τίθενται πάντα στα εργαστήρια, πολιτικά, λογοτεχνικά, εμπνευσμένα από τη σύγχρονη πραγματικότητα ή τη διαχρονικότητα των αρχετυπικών ερωτήσεων, που ήδη αποτελούν μέρη της βιωμένης εμπειρίας των φοιτητών. Ο εντοπισμός των διαφορών ανάμεσά τους, λόγω της κουλτούρας, της κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας, των διαφορετικών τους προελεύσεων, αλλά κυρίως η συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων τους σχετικά με την αντίληψη του τι συμβαίνει και πώς αισθάνεται κάποιος γι' αυτό που συμβαίνει γύρω μας, δίνει πολύ υψηλά κίνητρα για το πώς νοηματοδοτώ τον κόσμο που ζω.

Με αυτή τη βασική φιλοσοφία, πολύ κοντινή στην παιδαγωγική του Φρέιρε (Φρέιρε, 2009) και τις τεχνικές ενός θεάτρου αυτοπαρατήρησης, όπως το θέατρο του Μπρεχτ (Μπρεχτ, 1974), διαμόρφωσαν περιεχόμενα και δημιούργησαν θεατρικές πρακτικές με αισθητική, στοιχεία τα οποία συνέδεσαν γρήγορα τα μέλη της ομάδας και των υποομάδων που κλήθηκαν να εργαστούν μαζί. Η ομάδα, ως σύνολο, δημιούργησε κάθε φορά μια γλώσσα θεάτρου, αλλά και μια γλώσσα πολιτικής και κοινωνικής τοποθέτησης, βρήκε μέσα από τα εργαστήρια μια κοινή φωνή, που αποτυπώθηκε στις ανοιχτές για το κοινό παραστάσεις της τελευταίας μέρας των συναντήσεων, παραστάσεις με κοινούς στόχους και κοινή θέση για το τι χρειάζεται να μοιραστεί κανείς μέσω του θεάτρου με την κοινωνία σήμερα, σε μια Ευρώπη που επανασυγκροτείται εκ θεμελίων.

Οι ομάδες, περνώντας κοινό χρόνο και γνωρίζοντας η μία την άλλη, αναζητώντας κοινό πολιτισμικό υλικό στον εντατικό χρόνο μιας εβδομάδας και με πλήθος δραστηριοτήτων εκτός του αυστηρού πλαισίου εργασίας, δημιουργούν μια μικρή κοινωνία, ένα είδος *communitas* (μέθεξης), όπως την προσδιορίζει ο Βίκτωρ Τέρνερ (Τέρνερ, 1969), «σε μια ενδιάμεση κατάσταση μετάβασης, κατά την οποία οι συμμετέχοντες απομονώνονται από την υπόλοιπη κοινωνία και τίθενται παροδικά εκτός της υφιστάμενης κοινωνικής δομής. Κατά τη φάση αυτή, συντελείται ένας αμφίσημος και παιγνιώδης ανασυνδυασμός όλων των οικείων πολιτισμικών

σχημάτων και αναπτύσσονται σχέσεις ισότητας και συντροφικότητας ανάμεσα στους μυούμενους» (Τέρνερ, 1969). Στην περίπτωση του προγράμματος αυτή η «ανοικείωση», όπου τα περιεχόμενα και οι χειρονομίες των σωμάτων πρέπει να ερμηνευτούν από μια άλλη κουλτούρα, δημιουργεί μια νέα γλώσσα. Μια γλώσσα πολιτισμικής αντίληψης, όπου μια ομάδα αποκτά έναν κοινό κώδικα ερμηνείας του κόσμου μέσα από τις ομοιότητες και τις σχέσεις που δημιουργούνται (Burner, 1964) μέσα από τη συναντίληψη και τη μη λεκτική επικοινωνία, όπου το θέατρο αποδεικνύεται πάντα ο καλύτερός της αγωγός.

Η πολιτιστική αυτή ανταλλαγή αποτελεί μια ενεργητική εφαρμογή όλων των θεωριών της βιωματικής συνεκπαίδευσης, της συνεργατικής διδασκαλίας, της αφομοιωτικής ικανότητας της εκπαίδευσης μέσα από τις τέχνες. Αλλά παράλληλα, αξιοποιεί τις σκηνικές τεχνικές, την ικανότητα του να πείθεις, μέσα από τη σκηνή, να παραδίδεις τα νοήματα στην κρίση του κοινού, να είσαι, με μια βαθιά και αρχετυπική έννοια, υποκριτής, όπου το θέατρο με αυτοσκοπό την καλλιτεχνική αποδοχή εκμηδενίζεται και η σκηνή γίνεται ένα οπλοστάσιο για τον κοινωνικό διάλογο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bruner, J. (1964). *The process of education*. Harvard University Press.
- Γιαννούλη, Π. & Ποταμούση, Α. (επιμ.). (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο: Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού και την οικολογική συνείδηση*. Πατάκης.
- Ευριπίδης. (1972). *Τρωάδες* (μτφρ. Θ. Σταύρου). Κάκτος.
- Giannouli, P. (2016). Theatre/Drama and the development of the Greek curriculum: Coercion or liberty? *Research in Drama Education*, 21(1), 78-92.
- Jackson, A. & Vine, C. (2013). *Learning through theatre: The changing face of theatre in education*. Routledge.
- Καλβίνο, Ι. (2010). Μανιτάρια στην πόλη. Στο Θ. Πυλαρινός, Σ. Χατζηδημητρίου & Λ. Βαρελάς (επιμ.), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α΄ Γυμνασίου* (σ. 123-127). Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Κάφκα, Φ. (2009). Η σιωπή των σειρήνων. Στο Συλλογικό έργο (επιμ.), *Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία (Β΄ Γενικού Λυκείου - Επιλογής)* (σ. 89-93). Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Μπρεχτ, Μ. (1974). *Μικρό όργανο για το θέατρο* (μτφρ. Δ. Μυράτ). Κάκτος.
- Pammenter, D. (2013). Theatre as education and a resource of hope: Reflections on the devising of participatory theatre. Στο A. Jackson & C. Vine (ed.), *Learning through theatre: The changing face of theatre in education* (σ. 45-60). Routledge.
- Σαμαρά, Μ. & Τοπούζης, Κ. (2013). *Αρχαία ελληνικά, Ομηρικά Έπη, Οδύσσεια Α΄ Γυμνασίου* (μτφρ. Δ.Ν. Μαρωνίτης). Πατάκης.
- Σουΐφτ, Τζ. (1999). *Τα ταξίδια του Γκιούλιβερ* (μτφρ. Φ. Κονδύλης). Πατάκης.

- Σπυρόπουλος, Σ. (χ.χ.). *Θουκυδίδη Περικλέους Επιτάφιος, Γ΄ Λυκείου Ενιαίου Λυκείου*. Εκδόσεις Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Τέρνερ, Β. (1969). *Από την τελετουργία στο θέατρο* (μτφρ. Φ. Τερζάκης). Κάκτος.
- Τσολάκης, Χ. Λ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (χ.χ.). *Έκφραση - Έκθεση, Ενιαίο Λύκειο, β τεύχος*. Εκδόσεις Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Φρέιρε, Π. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μτφρ. Γ. Κρητικός). Πατάκης.

Δικτυακές παραπομπές

- Κακουδάκη, Τ. (χχ): «Making Space between Cultures: A cultural exchange between drama school students and applied theatre students (2012-16)». <https://shorturl.at/sI7Tw>
<https://lipa.ac.uk/courses/undergraduate-courses/ba-hons-applied-theatre-and-community-drama/>
<https://www.athensconservatoire.gr>
<http://theatroedu.gr>

Η **Τζωρτζίνα Κακουδάκη** είναι σκηνοθέτης και θεατρολόγος με 25ετή επαγγελματική σταδιοδρομία στον χώρο του θεάτρου και της εκπαίδευσης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στο θέατρο από το τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Έχει πλούσιο συγγραφικό έργο σχετικά με τη σκηνοθεσία, τον κινηματογράφο και την κινηματογραφική αισθητική και τη βιωματική και θεατρική εκπαίδευση. Έχει αναλάβει τη σκηνοθεσία και έχει συνεργαστεί ως δραματουργός σε περισσότερες από 30 παραστάσεις θεάτρου και χορού. Έχει διδακτική εμπειρία σε μαθήματα σχετικά με το θέατρο στην εκπαίδευση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και έχει διδάξει θέατρο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από το 2016 ως το 2019 ήταν σύμβουλος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και Υπεύθυνη του Λυκείου Επιδαύρου - Διεθνούς Θερινού Σχολείου Αρχαίου Δράματος του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου.



Αφιέρωμα στον JOHN SOMERS

Το αποτύπωμά του, μνήμες και ιστορίες
από ανθρώπους που τον γνώρισαν

Κάποιος έδωσε το κουτί στον Τόνι καθώς καθόταν σε μια ουαλική παμπ. Η Σάρρον και ο Τόνι άνοιξαν το κουτί αργά, σχεδόν τελετουργικά, και άρχισαν να βγάζουν από μέσα αντικείμενα, ένα ένα, μπροστά στα μάτια μας. Ένα στίλο περασμένο σε μακρύ σκοινί· ένα ζευγάρι γυαλιά με κορδόνι. Όσοι τον γνωρίζαμε ξέραμε ότι ο Τζον ήταν πάνω απ' όλα πρακτικός άνθρωπος και είχε τα βασικά εργαλεία του πάντα πάνω του. Το σημειωματάριό του: «Να μιλήσω στους μεταπτυχιακούς για την επιλογή να κάνουν έρευνα αντί για πρακτική άσκηση...» «Να γράψω την αίτηση για χρηματοδότηση της φοιτήτριας από το εξωτερικό...» Ένα κομμάτι ξύλο οξιάς, σκαλισμένο. Αναγνωρίζουμε τα αντικείμενα. Ταξιδεύουμε για λίγο νοερά στο γραφείο του Τζον και τον φανταζόμαστε την ώρα που γράφει ένα άρθρο, που διορθώνει μια εργασία, οργανώνει τον χορό στον αχυρώνα του Rayhenbury. Η συγκίνηση και η θλίψη γίνονται για λίγο χαμόγελο και ανάμνηση.

Αυτό το σύνθετο ερέθισμα, το «πακέτο εξερεύνησης», κλείνει έναν κύκλο δεκαετιών εξερεύνησης και δημιουργίας ιστοριών μέσα από αντικείμενα συγκεντρωμένα μέσα σε κάποιο δοχείο. «Ξεκινήστε με μικρά βήματα: πάρτε ένα κουτί παπουτσιών», μας συμβούλευε όταν προσπαθούσαμε να οργανώσουμε στοιχεία για αφορμήσεις ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Και τι πιο ταιριαστό να ξεδιπλώσουν τη ζωή του η Sharon Muiruri Coyne, σκηνοθέτις και καλλιτεχνική διευθύντρια της ομάδας Vita Nova, και ο Tony Gee, κωμικοποιός, εκπαιδευτής και συγγραφέας, παλιό του μαθητές, μέσα από ένα τελευταίο «πακέτο εξερεύνησης», με τα τόσο γνώριμα προσωπικά του αντικείμενα, μπροστά σε ένα μικρό πλήθος κόσμου που διά ζώσης ή διαδικτυακά συγκεντρώθηκαν για το τελευταίο τους αντίο.

Το 2024 άφησε τη θεατροπαιδαγωγική κοινότητα πιο φτωχή παίρνοντας από κοντά μας τον John Somers. Υπήρξε για πολλούς και πολλές από μας αφετηρία έμπνευσης, υποστηρικτής, μέντορας, δάσκαλος, συνοδοιπόρος σε δύσκολους καιρούς και ακούραστος υποστηρικτής της άποψης ότι οι ιδέες, οι θεωρίες, οι πρακτικές και η έρευνα πρέπει να μοιράζονται, να ανταλλάσσονται, να πολλαπλασιάζονται και να δυναμώνουν. Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση είχε την τιμή να τον γνωρίσει όταν ξεκινούσε, τη δεκαετία του 1990, και να λάβει όλη την αγάπη, την υποστήριξη και την ενθάρρυνση σε κάθε του βήμα. Ο Τζον οπισθογράφησε την υποψηφιότητα του Δικτύου στον IDEA και υπερθεμάτισε για τις δυνατότητές του το 2004 στη Γενική του Συνέλευση στην Οτάβα του Καναδά, με αποτέλεσμα το Δίκτυο να αποκτή από τότε την ιδιότητα του τακτικού μέλους του IDEA για την Ελλάδα. Συμμετείχε σε όλες τις πρώτες συνδιασκέψεις, με εισηγήσεις, εργαστήρια και προσυνεδριακά σεμινάρια σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας. Δικτύωσε ο ίδιος αρκετούς από μας, φέρνοντάς μας σε επαφή για να ενώσουμε τις δυνάμεις μας. Ήταν πάντα εκεί για ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών. Και κάτι που ίσως το θυμούνται όσοι είχαν έστω και μία μικρή γραπτή επαφή μαζί του: Απαντούσε σε όλα τα μηνύματα μέσα σε λίγα λεπτά! Για έναν ακαδημαϊκό που μοίραζε τον επαγγελματικό του χρόνο στο πανεπιστήμιο, στα μαθήματα, στην έρευνα, στην έκδοση του δικού του περιοδικού, στην οργάνωση των διεθνών συνεδρίων του, στο θέατρο της κοινότητάς του και σε συνέδρια και συναντήσεις σε όλο τον κόσμο, αυτό αποτελεί κάτι πραγματικά μοναδικό.

Ο Τζον μοιράστηκε γενναιόδωρα για χρόνια τις γνώσεις, την εμπειρία και τις ιδέες του με το Δίκτυο, του οποίου αποτέλεσε επίτιμο μέλος. Επέμεινε σθεναρά να δημιουργηθεί μια περιοδική έκδοση θεατροπαιδαγωγικού περιεχομένου, κάτι που το μακρινό 2000 έλειπε από τον ελλαδικό χώρο. Συμμετείχε ενεργά ως μέλος της Επισημονικής του Επιτροπής για περίπου 20 χρόνια, ήταν εκεί για συμβουλές, οδηγίες και κάθε είδους βοήθεια· υποστήριξε με τεχνογνωσία αλλά και με περιεχόμενο και παρακολούθησε το περιοδικό να μεγαλώνει, να οργανώνεται και να στέκεται στα πόδια του.

Το *Εκπαίδευση & Θέατρο* είναι αυτό που είναι σήμερα λόγω και της δικής του επιμονής. Ως ελάχιστο φόρο τιμής, το φετινό τεύχος συμπεριλαμβάνει ένα ένθετο αφιέρωμα στον John Somers. Παλαιότερα μέλη του Δικτύου, που είχαν τη χαρά να τον γνωρίσουν από κοντά και να συμμετάσχουν σε κάποιο εργαστήριό του, μοιράζονται σύντομες, αυθόρμητες εικόνες που έχουν από αυτόν, καθώς και φωτογραφικά ντοκουμέντα από τις στιγμές που πέρασαν μαζί του. Ο Νίκος Γκόβας επίσης συγκεντρώνει έναν κατάλογο πηγών από κείμενα τα οποία ο John τόσο απλόχερα πρόσφερε στο βιβλιογραφικό και ερευνητικό έργο του Δικτύου.

Στο viewpoint της, η Yi Man Au, εμπυχωτρία-επιμορφώτρια δράματος και ερευνήτρια, συνθέτει μνήμες, περιστατικά, γεγονότα και δράσεις από τη ζωή και το έργο του σε ένα κείμενο που, αν και γραμμένο υποκειμενικά, αντικατοπτρίζει πιστά την κοινή εμπειρία πολλών μαθητών/τριών στο MA Applied Drama στο Πανεπιστήμιο του Exeter. Το έργο του ως ακαδημαϊκού, εμπυχωτή, σκηνοθέτη, συνεργάτη, δασκάλου, μέντορα αντανάκλαται μέσα από την προσωπική της αφήγηση.

Ένα από τα μεγάλα προσόντα του Somers ήταν η δύναμη που είχε να πολλαπλασιάζει ιδέες, να εμπνέει και να ενδυναμώνει ατομικά και συλλογικά όσους και όσες τον γνώριζαν στον χώρο, ώστε να πειραματιστούν και να προχωρήσουν τη δουλειά τους σε εύρος και βάθος. Σε αυτό τον κοινό παρονομαστή καταλήγουν όλα τα άτομα με τα οποία επικοινωνήσαμε για να γράψουν γι' αυτόν. Εν είδει συλλογικής συνέντευξης, η Ειρήνη Μαρνά, εκπαιδευτικός και μαθήτρια του Τζον, έθεσε το ερώτημα: «Πώς αισθάνεσαι ότι έχει επηρεάσει το έργο και τη δουλειά σου η γνωριμία σου με τον Τζον;» Της απαντούν οι Helen Nickolson και Joe Winston από τα Πανεπιστήμια Royal Holloway του Λονδίνου και Warwick αντίστοιχα, ως οι άνθρωποι που ανέλαβαν τη διαχείριση και τον συντονισμό του *Research in Drama Education*, του πρώτου επιστημονικού θεατροπαιδαγωγικού περιοδικού (που παραμένει μέχρι σήμερα το πιο επιδραστικό στον χώρο) μετά τη συνταξιοδότησή του το 2005. Στη συνέχεια, πανεπιστημιακοί από διάφορα μέρη του κόσμου απαντούν για το πώς επηρεάζεται μέχρι σήμερα η δουλειά και η διδασκαλία τους, πολλαπλασιάζοντας τις ιδέες και τον προσανατολισμό του John μέσα από τις στρατηγικές θέσεις τους: Hala Rashed Al-Yamani (Πανεπιστήμιο της Βηθλέεμ, Παλαιστίνη), Shu-hwa Jung (Εθνικό Πανεπιστήμιο Τεχνών της Ταϊπέι, Ταϊβάν), Ha Young Hwang (Εθνικό Πανεπιστήμιο για τις Τέχνες, Κορέα), Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Τέλος, για τη στήριξη κάθε είδους που έλαβαν στη δημιουργία και τη βιωσιμότητα ενεργών θεατροπαιδαγωγικών δικτύων ανά τον κόσμο απαντούν οι Νίκος Γκόβας (Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Ελλάδα), Maria Depta, Alicja Jaskulska και Aldona Zejmo-Kudelska (Drama Way Foundation, Πολωνία), Zeki Özen (Contemporary Drama Association, Τουρκία).

Το αφιέρωμα ολοκληρώνεται με την επαναδημοσίευση ενός εμβληματικού άρθρου του με τίτλο «Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης». Το κείμενο πρωτοδημοσιεύτηκε στο ειδικό τεύχος-αφιέρωμα του περιοδικού μας για τα δέκα χρόνια του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (τ. 9, 2008). Σε αυτό παρουσιάζει με τρόπο εύληπτο και ευσύνοπτο τη λογική και τη μεθοδολογία του γνωστού «πακέτου εξερεύνησης», ενός εργαλείου για την αφετηρία θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων.

Το *Εκπαίδευση & Θέατρο* αποχαιρετά τον καλό μας φίλο.

Η Συντακτική Επιτροπή του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*

Τα μέλη θυμούνται

Ήταν σαν να τα χόρευε· όλα. Όταν τον παρατηρούσα, η λέξη που θα έλεγα ήταν «ρυθμός». Ήταν παρών σε ό,τι έκανε, το πίστευε πολύ. Δοτικότητα, παιδικότητα, ενθουσιασμός, αγάπη, αφοσίωση (commitment), χορός.

Τζένη Καραβίτη

Η πρώτη εικόνα που μου έρχεται στο μυαλό όταν σκέφτομαι τον John Somers είναι να μπαίνει σε ένα εργαστήριο με ένα μυστηριώδες χαμόγελο κρατώντας ένα... κουτί παπουτσιών, από το οποίο να βγάζει αργά αργά διάφορα μικροαντικείμενα, φαινομενικά άσχετα μεταξύ τους, που σύντομα όμως στα χέρια του θα μετασχηματιστούν μαγικά σε εργαλείο για ένα δημιουργικό μάθημα θεάτρου.

Νίκος Γκόβας

Θυμάμαι την αμεσότητα, την ειλικρίνεια και το βάθος στα μάτια του. Το σώμα του που ήταν πλαστικό, μέσα στη διαδικασία, και σε έβαζε κι εσένα σε έναν κόσμο, να τον εξερευνήσεις. Έμπνευση, ανάταση, ψυχή και μέθοδος ταυτόχρονα. Τύπος αιματώδης, με τις αρετές που έχει αυτό. Δάσκαλος. Αλησμόνητος.

Γιώργος Μάρδας

Δάσκαλε, σ' εσένα είδα το μεγαλείο της ευγένειας, της απλότητας και της διαθεσιμότητας.

Ντίνα Τσολάκη

ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΘΕΑΤΡΟ



T. 1 (2001) Το εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): τι κάνουν οι δάσκαλοι και τι οι μαθητές

T. 2 (2002) Το ζήτημα της θεωρίας και της πράξης στο θέατρο στην εκπαίδευση

T. 3 (2003) «Θέατρο της Κοινότητας» στο αγροτικό Devon: ένα εναλλακτικό μοντέλο

T. 4 (2003) The effectiveness of one in-service education of teachers course for influencing teachers' practice (with Eva Sirokova)

T. 9 (2008) Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης (αφιέρωμα στα 10 χρόνια ΠΔΘΕ)

T. 19 (2018) Η επίδραση του εκπαιδευτικού δράματος στη ζωή μου (αφιέρωμα στα 20 χρόνια ΠΔΘΕ)

Ο άνθρωπος που μου έδειξε πού βρίσκονται οι λέξεις για να μιλήσω για τον κόσμο μου· άνοιξε ορίζοντες και έδωσε τη σπίθα· άμεσος, ανθρώπινος, συνδύαζε γνώση, αλληλεγγύη και ταπεινότητα· πνευματικός μου πατέρας.

Νάσια Χολέβα

Μια συγκεκριμένη εικόνα... το πρόσωπό του, το χαμόγελό του! Πολύ επικοινωνιακός, δοτικός, ζεστός! Αγαπούσε αυτό που έκανε!

Μαρία Ρεμπούσκου

Δεν νομίζω να ξεχάσω ποτέ τα πρόσωπα, τα σώματα και τα βλέμματα των ανθρώπων που συμμετείχαμε στο εργαστήριο του Τζον στην 5η Διεθνή Συνδιάσκεψη του Δικτύου, το 2006. Στη μεγάλη αίθουσα του γυμναστηρίου, στεκόμασταν σιωπηλοί και βουρκωμένοι, έχοντας νιώσει στο πετσί μας όλη τη μαγεία της τελετουργίας, την οποία ξεδίπλωνε βήμα βήμα από την πρώτη ώρα του εργαστηρίου, με αυτό τον μοναδικό τρόπο που διέθετε, με το πάθος και την ενέργεια ενός εφήβου! Όπως δεν θα ξεχάσω ποτέ και το τσιφτετέλι που χορέψαμε στη Μουριά! Ανεπανάληπτες εμπειρίες!

Χαρά Τσουκαλά

Η κίνηση των χεριών και του προσώπου του είχαν μια νεανική ενεργητικότητα. Η γενναιοδωρία του – την πρώτη εβδομάδα μαθημάτων μάς προσκάλεσε στο σπίτι του και ανταλλάξαμε φαγητά και λαϊκά παραμύθια. Ένωθες πάντα ότι αυτό που έκανες άξιζε.

Ειρήνη Μαρνά

John Somers, σε ευχαριστώ πολύ! Έκανες τα 35 χρόνια της επαγγελματικής μου πορείας στο σχολείο πιο φωτεινά, πιο χαρούμενα, πιο ευχάριστα, πιο δημιουργικά, πιο αποτελεσματικά!

Πασχαλιά Μιχαλοπούλου

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΥΝΔΙΑΣΚΕΨΕΩΝ ΤΗΣ ΑΘΗΝΑΣ

1η Διεθνής Συνδιάσκεψη, *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (2000):

- Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): τι κάνουν οι δάσκαλοι και τι οι μαθητές (εισήγηση – πλήρες κείμενο διαθέσιμο στο τεύχ. 1 του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*)
- Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού (περιγραφή εργαστηρίου)

2η Διεθνής Συνδιάσκεψη, *Θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (2001)

- Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία (εισήγηση)
- Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού (περιγραφή εργαστηρίου)

- Οι προσωπικές αφηγήσεις και η χρήση τους στο θέατρο στην εκπαίδευση (περιγραφή εργαστηρίου)

3η Διεθνής Συνδιάσκεψη, *Θέατρο και εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες* (2003)

- Το θέατρο ως θεραπευτική διαδικασία (κεντρική εισήγηση)
- Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού: η χρήση του δράματος στο σχολείο (περιγραφή εργαστηρίου)

- Από το εκπαιδευτικό δράμα στη θεατρική παράσταση (περιγραφή εργαστηρίου)

5η Διεθνής Συνδιάσκεψη, *Το θέατρο στην εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα* (2006)

- Θέατρο/δράμα και τελετουργία
- Συνδυάζοντας τις τέχνες

6η Διεθνής Συνδιάσκεψη, *Θέατρο & Εκπαίδευση – στο κέντρο της σκηνής* (2009)

- Το θέατρο ως προσφορά στην κοινότητα: Παρέμβαση σε αγροτικές κοινότητες (εισήγηση)
- Η σχέση ανάμεσα στο Δράμα στην Εκπαίδευση (DiE) και στις θεατρικές παραστάσεις (εισήγηση)

7η Διεθνής Συνδιάσκεψη, *Θέατρο και εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (2012)

- Drama in schools; making the educational and artistic argument for its inclusion, retention and development (εισήγηση).

Στη μνήμη του αγαπημένου μου δασκάλου **John Somers**

Yi-Man Au¹

Διδάκτωρ Εφαρμοσμένου Θεάτρου, Εμφυχώτρια, Ερευνήτρια

Όταν αφιερώνεις τη ζωή σου στο να τιμάς ένα πρόσωπο και τον τρόπο που έζησε, τότε αυτό το πρόσωπο αποκτά το πιο σημαντικό αποτύπωμα στην καρδιά σου. Ο καθηγητής John Somers ήταν ο πρώτος μέντορας που με εισήγαγε στον κόσμο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Στα είκοσι και πλέον χρόνια που τον γνώριζα, μου έδειξε όχι μόνο το πάθος του για τη μετάδοση της γνώσης και τη συμπεριφορά του ως δασκάλου/μελετητή, αλλά, το πιο σημαντικό, μου επέτρεψε να δω από κοντά πώς είναι ένας ολοκληρωμένος άνθρωπος.

Το 2000 τόλμησα να του γράψω, μια εντελώς ξένη, ελπίζοντας να εγγραφώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα εφαρμοσμένου θεάτρου που εκείνος επέβλεπε. Συνέστησε ανεπιφύλακτα στο Τμήμα να με δεχτεί, παρόλο που η προπτυχιακή μου πορεία ήταν μέτρια, και από τότε αναπτύξαμε έναν διά βίου δεσμό δασκάλου-μαθητή.

Καθώς γράφω αυτό το κείμενο αφιερωμένο στη μνήμη του, το μυαλό μου πλημμυρίζει ζωντανές αναμνήσεις από την πολυδιάστατη σχέση μας:

Ο Τζον ήταν ένας ευγενικός άνθρωπος, που εύκολα διέβλεπε τις ανάγκες των άλλων και πρόσφερε παρηγοριά. Ως μικρό κορίτσι από το εξωτερικό, αισθανόμουν να εκπέμπει μια τεράστια ζεστασιά απέναντί μου. Θυμάμαι όταν έφτασα για πρώτη φορά στο Έξετερ, μια φορά μετά το μάθημα με είχε πιάσει μεγάλη νοσταλγία και είχα δακρύσει. Με πλησίασε ήσυχα, μου έδωσε το μεγάλο και μαλακό χέρι του και κάναμε έναν περίπατο, όπου με άκουγε προσεκτικά. Κάλεσε όλη την ομάδα μας να δειπνήσουμε στο σπίτι του, μας σύστησε στην οικογένειά του κάνοντάς μας να νιώθουμε πολύ οικεία. Κάθε βδομάδα έφερνε στην τάξη φρέσκα αυγά από το σπίτι του και τα έβαζε πάνω στην έδρα, κάτι που μου έδινε μια αίσθηση χαράς και οικειότητας – δεν είχα ποτέ δάσκαλο που να προσφέρει τέτοιο δώρο στους μαθητές του.

Ο Τζον, από τη φύση του, είχε την τάση να συνδέει τους ανθρώπους με φυσικό τρόπο και ήταν πάντα υποστηρικτικός προς τους μαθητές του. Ακόμη και πριν εγγραφώ, αλλά και σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου, με σύστησε σε μεγαλύτερους φοιτητές, αλλά και συνομηθικούς μου από διάφορα έτη και περιοχές, πολλοί από τους οποίους έχουν γίνει πλέον οι πιο στενοί μου φίλοι, η οικογένειά μου. Μετά την αποφοίτησή μου με έφερνε σε επαφή με επαγγελματίες εφαρμοσμένου θεάτρου από όλο τον κόσμο, εντάσσοντάς με σε αυτή τη μεγάλη κοινότητα, για να συνεχίσω να εξελίσσομαι. Κάθε χρόνο μού έστελνε μια χειροποίη-

τη χριστουγεννιάτικη κάρτα με μια φωτογραφία του, πορτρέτο, από τα εκπαιδευτικά του ταξίδια, που αποτελούσε ετήσιο σημείο αναφοράς στη σχέση μας.

Ο Τζον ήταν ένας σπάνιος και υπέροχος φίλος. Έφερνε μια μοναδική αίσθηση χιούμορ στα θεατρικά παιχνίδια, κάνοντάς τα πιο διασκεδαστικά και ελκυστικά για όλους. Η ήρεμη, βαθιά φωνή του αντηχούσε και παρέμενε ζωντανή πολύ μετά το τέλος του δικού του τραγουδιού ή της αρμονίας που δημιουργούσε μαζί μας.

Ο Τζον ήταν ένας πολίτης βαθιά αφοσιωμένος στην κοινότητά του. Πολλές φορές, όταν περπατούσαμε μαζί, έσκυβε αυθόρμητα για να μαζέψει σκουπίδια από τον δρόμο, τόσο φυσικά όσο θα καθάριζε το ίδιο του το σπίτι.

Ο Τζον συχνά κρατούσε σημαντικές σημειώσεις στο πίσω μέρος του χεριού του. Από τότε που τον γνώρισα το 2001, χωρίς να το συνειδητοποιήσω, υιοθέτησα κι εγώ αυτή τη μικρή συνήθειά του, η οποία συνεχίζεται για πάνω από είκοσι χρόνια. Βλέποντας αυτά που σημειώνω στο δικό μου χέρι, νιώθω την παρουσία του. Αυτή η ακούσια μετάδοση μιας πρακτικής συνήθειας εξελίχθηκε σε δεσμό ζωής.

Ο τρόπος με τον οποίο ένας άνθρωπος συμπεριφέρεται και σχετίζεται με τους άλλους αποτελεί βασικό σημείο για το πώς έχει καταγραφεί στη μνήμη μας. Η συνεισφορά του Τζον στον τομέα του εφαρμοσμένου θεάτρου εμπειρείχε ευγένεια, σύνδεση, συνεργασία και προσφορά.

Συχνά μιλούσε για το πώς ξεκίνησε να διδάσκει θέατρο. Μια μέρα, όπως έλεγε, ενώ περιπλανιόταν στους διαδρόμους της Παιδαγωγικής Σχολής, προσπαθώντας να αποφασίσει ποια εξειδίκευση να επιλέξει, είδε μια αίθουσα όπου οι άνθρωποι κάθονταν σε κύκλο – μια μορφή διδασκαλίας που δεν είχε ξαναδεί και η οποία προωθούσε τον αμοιβαίο σεβασμό στη μάθηση. Μαγεύτηκε αμέσως και από τότε δεν κοίταξε ποτέ κάτι άλλο εκτός από το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Εμβάθυνε στη μάθηση, στην πρακτική και την εξερεύνηση του θεάτρου – από τα σχολεία μέχρι τις κοινότητες, από τα παιδιά μέχρι τους ηλικιωμένους, στην καλλιτεχνική και πρακτική του πλευρά, στις εφαρμογές και τις θεωρίες του εφαρμοσμένου δράματος. Ο Τζον ήταν κορυφαίος στη σύνδεση ανθρώπων στο πεδίο. Ίδρυσε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα Εφαρμοσμένου Θεάτρου στο Πανεπιστήμιο του Έξετερ, ένα σπάνιο πρόγραμμα, που συνδύαζε τη διδασκαλία του θεάτρου στο σχολικό και το κοινωνικό

περιβάλλον. Ήταν ιδρυτής και διευθυντής της Συνδιάσκεψης Έρευνας για το Εφαρμοσμένο Θέατρο στο Έξετερ (κάθε τρία χρόνια), το οποίο προσήλκυε ερευνητές από όλο τον κόσμο. Ήταν μία από τις τρεις μεγάλες ακαδημαϊκές Συνδιασκέψεις στον τομέα, αλλά η μόνη που διεξαγόταν τακτικά στο Έξετερ. Το 1996 ίδρυσε το περιοδικό *Research in Drama Education*, το κορυφαίο διεθνές περιοδικό στον τομέα. Όλες αυτές οι προσπάθειες είχαν στόχο τη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων και των πρακτικών τους, τη δημιουργία ισχυρότερων συνεργασιών, την αμοιβαία ορατότητα και τον διάλογο, καθώς και την προώθηση και τη βελτίωση του έργου τους μέσω της ανταλλαγής απόψεων και εμπειριών.

Η προσφορά του Τζον προς την κοινότητα εκφράστηκε βαθιά και μέσα από το έργο του στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξη μιας μορφής διαδραστικού θεάτρου που εμπλέκει ουσιαστικά το κοινό και τις κοινότητες. Το 2003 τιμήθηκε με το Βραβείο Ειδικής Αναγνώρισης Lin Wright από την Αμερικανική Συμμαχία Θεάτρου και Εκπαίδευσης. Το 2005 η σημαντική δημιουργία του, το διαδραστικό θέατρο *On the Edge*, κέρδισε πολλά βραβεία από το Εθνικό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας της Αγγλίας (NIMHE). Το έργο αυτό εστιάζει στο ζήτημα της ψυχικής υγείας, με περισσότερες από 120 παραστάσεις, που παρακολούθησαν 5.000 νέοι ηλικίας από 14 έως 22 ετών, οι οποίοι ευαισθητοποιήθηκαν ως προς την πρώιμη ψύχωση μέσω ενός συνδυασμού της θεατρικής παράστασης και της επακόλουθης αλληλεπίδρασης στην τάξη. Πρόκειται για μια ισχυρή, τεκμηριωμένη πρακτική, που κάθε δημιουργός εφαρμοσμένου θεάτρου δεν πρέπει να αγνοεί.

Ως καλλιτεχνικός διευθυντής του Κοινοτικού Θεάτρου Tale Valley, ο Τζον δημιούργησε περισσότερα από 12 καινοτόμα έργα κοινοτικού θεάτρου στην περιοχή του East Devon, αναλαμβάνοντας και την παραγωγή τους. Η θεατρική ομάδα του ανέπτυξε ενεργά ένα μοντέλο για τη διάδοση των δεξιοτήτων θεατρικής δημιουργίας στις κοινότητες. Ο Τζον έδινε μεγάλη σημασία στις αναμνήσεις και τις ιστορίες των κοινοτήτων και συνέδεε τους ανθρώπους αφηγούμενος τις ιστορίες των τόπων όπου ζούσαν. Οι ετήσιες παραγωγές κοινοτικού θεάτρου που διοργάνωνε αποδείκνυαν επανειλημμένα πώς η συμμετοχή των μελών της κοινότητας στη θεατρική δημιουργία μπορούσε να δημιουργήσει κοινωνικό κεφάλαιο για την κοινότητα. Το 2007 κινητοποίησε πάνω από 200 άτομα, ηλικίας 3 έως 87 ετών, από την ίδια του την κοινότητα στο Payhembury, για να ανεβάσουν το έργο *Foresight*, μια ιστορική αφήγηση για την περιοχή τους, η οποία πλέον αποτελεί κλασική μελέτη περίπτωσης για το κοινοτικό θέατρο στην πράξη. Πιστεύω ότι το Βραβείο Ηγεσίας στο Κοινοτικό Θέατρο και στην Κοινωνική Συμμετοχή που απονεμήθηκε στον Τζον από την Αμερικανική Ένωση Θεάτρου στην Ανώτατη Εκπαίδευση (ATHE) το 2014 ήταν μια επάξια αναγνώριση της προσφοράς του στη θεατρική δημιουργία για την κοινότητα.

Τα επιτεύγματά του στο πεδίο του Θεάτρου/Δράματος είναι καλά τεκμηριωμένα, και μπορεί κάποιος να αναζητήσει περισσότερες πληροφορίες για εκείνον και τα δημοσιευμένα έργα του στο διαδίκτυο. Είμαι σίγουρη ότι οι συνάδελφοί μου, που συνεργάστηκαν με τον Τζον σε διάφορα μέρη του κόσμου, ιδιαίτερα στην Πολωνία, στην Ταϊβάν, στην Ελλάδα, στην Τσεχία και την Τουρκία, έχουν κι άλλες ιστορίες να πουν. Η δική μου είναι απλώς μία από τις πολλές, και είμαι ευγνώμων που μοιράζομαι αναμνήσεις για τον Τζον μαζί τους.

Τέλος, ως μαθήτρια του αγαπημένου Τζον Σόμερς, δεν άφησα τις διδασκαλίες του μέντορά μου να πάνε χαμένες. Το πρωί της 15ης Μαρτίου 2024, ώρα Ηνωμένου Βασιλείου (απόγευμα στο Χονγκ Κονγκ), ειδοποιήθηκα για τιν θάνατό του ενώ δίδασκα μάθημα θεάτρου στους μαθητές μου. Αν και ήξερα πως η ζωή έχει τα όριά της, ένιωσα βαθιά θλίψη και άρνηση να δεχτώ το γεγονός. Ωστόσο, συνειδητοποίησα ότι θα ήταν περήφανος για μένα – είκοσι πέντε χρόνια αφότου υπήρξα μαθήτριά του, συνεχίζω το έργο μου στο Εκπαιδευτικό Δράμα που με δίδαξε, παραμένοντας αφοσιωμένη σ' αυτό.

Σημείωση:

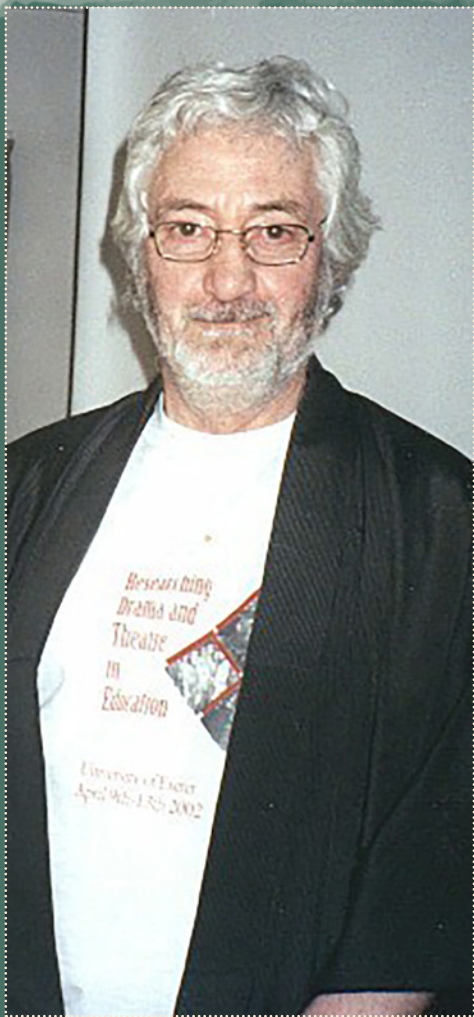
1. Η Yi-Man Au αποφοίτησε από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Exeter το 2002.

Η **Yi-Man Au** είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος (Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εκπαίδευση, Πανεπιστήμιο της Μελβούρνης) και μεταπτυχιακού τίτλου στο Εφαρμοσμένο Θέατρο (Πανεπιστήμιο του Exeter, Ηνωμένο Βασίλειο). Είναι επαγγελματίας του Εφαρμοσμένου Θεάτρου, επιμορφώτρια και ερευνήτρια. Τα επαγγελματικά και τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν την αισθητική και τη δημιουργία παραστάσεων εφαρμοσμένου θεάτρου, τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών στη δραματική τέχνη, την εκπαίδευση ενηλίκων, την εκπαίδευση επιμορφωτών, εκπαιδευτικών και δασκάλων τέχνης, την ενίσχυση ικανοτήτων σε μέλη ΜΚΟ, το θέατρο στην κοινότητα και τις παραστάσεις εκπαιδευτικού θεάτρου. Ήταν μία από τις δύο προέδρους της Ακαδημαϊκής Επιτροπής στο 6ο Διεθνές Συνέδριο του IDEA (International Drama/Theatre and Education Association), που πραγματοποιήθηκε στο Χονγκ Κονγκ. Υπήρξε εξωτερική αξιολογήτρια για το Επαγγελματικό Δίπλωμα στο Εφαρμοσμένο Θέατρο και το Εκπαιδευτικό Δράμα στη Σχολή Καλών Τεχνών του Χονγκ Κονγκ, καθώς και μέλος της Συμβουλευτικής Ομάδας Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης στο Συμβούλιο για την Ανάπτυξη των Τεχνών στο Χονγκ Κονγκ (2017-2019). Αυτή την περίοδο είναι Διευθύντρια/Διευθύνουσα Σύμβουλος του Φόρουμ Θεάτρου και Εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ (TEFO), λέκτορας μερικής απασχόλησης στο Κινεζικό Πανεπιστήμιο του Χονγκ Κονγκ, μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *DaTEAsia* και συμβουλευτικό μέλος της Υπο-επιτροπής Μορφών Τέχνης του Τμήματος Αναψυχής και Πολιτιστικών Υπηρεσιών.

Ένας επιδραστικός και γενναιόδωρος δάσκαλος θεάτρου

Συνομιλίες με την Ειρήνη Μαρινά για τον John Somers

Η απώλεια ενός ανθρώπου συχνά ανοίγει το δυναμικό πεδίο των αναμνήσεων και συνδέει ξανά όσους τον γνώριζαν. Αυτό συνέβη με την απώλεια του John Somers. Ο John Somers υπήρξε θεατροπαιδαγωγός, δημιουργός και υπεύθυνος των μεταπτυχιακών MA in Applied Drama του Πανεπιστημίου του Exeter στην Αγγλία, ιδρυτικός συντάκτης του περιοδικού *Research in Drama Education*, ιδρυτής και διοργανωτής για χρόνια του διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση του Exeter, εμπνευσμένος εμπυχωτής θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων θεάτρου για την κοινότητα και ερευνητής θεατροπαιδαγωγικών εφαρμογών. Ο John Somers υπήρξε ένα επιδραστικός δάσκαλος, που επηρέασε την έρευνα, την πρακτική εφαρμογή και την εξάπλωση του θεάτρου στην Εκπαίδευση από την Αγγλία, τη Βραζιλία, την Κίνα και τη Νότια Κορέα μέχρι την Παλαιστίνη, την Τουρκία, την Πολωνία και την Ελλάδα. Τον ενδιέφεραν τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (TiE) στη Βρετανία και σε χώρες μακρινές, αλλά και το κοινοτικό θέατρο στον τόπο καταγωγής του, στο Payhembury στην επαρχία του Devon.



Θέλοντας να τον τιμήσουμε ζητήσαμε από μαθητές και συνεργάτες από διαφορετικά μέρη του κόσμου να μας μιλήσουν για τις αλλαγές που έφερε η συνάντησή μαζί του, τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά. Επιπλέον, επιδιώξαμε να χαρτογραφήσουμε τον αντίκτυπο που είχε στην ευρύτερη κοινότητα του δράματος διεθνώς. Η Helen Nicholson και ο Joe Winston από το Ηνωμένο Βασίλειο μοιράζονται τις σκέψεις τους σε σχέση με τη δουλειά τους στο *RIDE* – το επιστημονικό περιοδικό για το Δράμα στην Εκπαίδευση, που δημιουργήθηκε από τον John τη δεκαετία του '90. Πρώην φοιτητές του, που ενεργούν πλέον ως ηγετικές δυνάμεις ή/και πολλαπλασιαστές του οράματός του μέσω των πανεπιστημιακών τους θέσεων, συμβάλλουν επίσης: Hala Rashed Al-Yamani από την Παλαιστίνη, Shu-hwa Jung από την Ταϊβάν, Ha Young Hwang από την Κορέα και ο Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης από την Ελλάδα. Ο John με τη δυναμική παρουσία του και την πλούσια τεχνογνωσία του υποστήριξε έμπρακτα σε αρκετές περιπτώσεις τη δημιουργία θεατροπαιδαγωγικών ενώσεων και οργανισμών, ενώ σε άλλες την ανάπτυξή τους· μαρτυρίες για τον αντίκτυπο που είχε μας αναφέρουν οι: Maria Depta, Alicja Jaskulska, Aldona Żejmo-Kudelska, ο Zeki Özen από την Τουρκία και ο Νίκος Γκόβας από την Ελλάδα.

Όλοι αυτοί οι σπουδαίοι επαγγελματίες, που με τη σειρά τους εμπνέουν και διδάσκουν, ερευνούν και καθοδηγούν νέους μαθητές, μοιράστηκαν μαζί μας με χαρά σκέψεις, μηνύμες, φωτογραφίες και ιστορίες που έζησαν μαζί με το John Somers, απαντώντας στις ερωτήσεις:

- Σε ποιο βαθμό έχετε επηρεαστεί από τη δουλειά, την ενέργεια και την προσέγγιση του John Somers σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο;
- Ποια ήταν η επιρροή του John Somers στον τομέα του θεάτρου στην εκπαίδευση στη χώρα σας;



Απαντήσεις

Ο John και η έρευνα (περιοδικό RiDE)

Ο John Somers ήταν ένας άνθρωπος με όραμα. Πίστευε ακράδαντα στη δύναμη που έχει το Δράμα και το Θέατρο να αλλάζουν ζωές και να εμπνέουν κοινότητες. Οι περισσότεροι από εμάς που εργαζόμαστε σε αυτό τον τομέα –είτε ως δάσκαλοι, καλλιτέχνες, θεραπευτές και ακαδημαϊκοί– θα συμφωνούσαμε με αυτό το συναίσθημα, αλλά λίγοι από μας διαθέτουν εκείνες τις εξαιρετικές δεξιότητες και την ενέργεια που φέρνουν κοντά τους ανθρώπους ως ερευνητές και παιδαγωγούς, με τη γενναιοδωρία του πνεύματος του John. Η ανταλλαγή γνώσεων ήταν σημαντική για τον John, και αυτό ήταν προφανές όταν τον γνώρισα το 1995 στο πρώτο συνέδριο που διηύθυνε στο Πανεπιστήμιο του Exeter. Ήταν ένα συνέδριο που μας ενέπνευσε, και με τίμησε όταν με προσκάλεσε να γίνω μέλος της συντακτικής επιτροπής ενός νέου ακαδημαϊκού περιοδικού που ίδρυσε το 1996 με τίτλο: *Έρευνα στην Εκπαίδευση του Θεάτρου (Research in Drama Education – RiDE)*. Στο πρώτο του editorial, περιέγραψε τον στόχο του για μια ερευνητική κοινότητα που θα περιελάμβανε διαφορετικές πτυχές της εκπαίδευσης του θεάτρου. Σύμφωνα με τα λόγια του John, «αναμένουμε από το περιοδικό να γιορτάσει την ποικιλία των μορφών με τις οποίες το Δράμα και το Θέατρο εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς σε ολόκληρο τον κόσμο». (τόμος 1, αρ. 1, σ. 5). Εκείνη την εποχή δεν υπήρχε ποιοτικό ακαδημαϊκό περιοδικό αφιερωμένο στη θεατρική εκπαίδευση και αυτό φώτισε το πεδίο, κάτι που ήταν πολύ απαραίτητο. Ενέκρινε πλήρως όταν με τον συνυπεύθυνο έκδοσης Joe Winston ζητήθηκε να προσθέσει στον τίτλο του περιοδικού τον υπότιτλο *The Journal of Applied Theatre and Performance* και η αλήθεια ήταν ότι το περιοδικό περιελάμβανε πολλές διαφορετικές πρακτικές του εκπαιδευτικού θεάτρου και του θεάτρου στην κοινότητα. Αυτό ήταν το όραμα του John.

Η κληρονομιά και ο αντίκτυπος του John στο ερευνητικό πεδίο είναι τεράστια. Το περιοδικό που ίδρυσε ευδοκίμει σήμερα και έχει διαβαστεί από χιλιάδες φοιτητές, ερευνητές και ακαδημαϊκούς. Αυτό οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο ίδρυσε το περιοδικό και είναι απόδειξη της άποψής του ότι η έρευνα έχει σημασία και ότι η υγιής συζήτηση είναι δημιουργική και παραγωγική. Είμαι περήφανη για όσα έμαθα από τον John Somers και αποτίω φόρο τιμής στην καθοριστική συμβολή του ως Ιδρυτικού Συντάκτη του *RiDE* –ένα από τα πολλά επιτεύγματά του– και στη ζεστασιά, στη σοφία και την καλοσύνη του.

Helen Nicholson, Royal Holloway, Πανεπιστήμιο του Λονδίνου
 Συντακτική επιτροπή του *Research in Drama Education* 1996-2024, συνεκδότρια, 2005-2014



Θα θυμάμαι πάντα τον John Somers ως έναν άνθρωπο που διακατέχεται από μια βαθιά αγάπη για τη θεατρική εκπαίδευση και κάποιον που πιστεύει βαθιά στα ουσιαστικά οφέλη της στην εκπαίδευση των νέων. Τον γνώρισα όταν εργάστηκα στα σχολεία του Devon, αρχικά ως αναπληρωτής διευθυντής και αργότερα ως διευθυντής. Η μετέπειτα επαγγελματική μου σταδιοδρομία στο Πανεπιστήμιο του Warwick οφείλει πολλά σ' αυτόν. Έγραψε τη συστατική επιστολή που με βοήθησε να δώσω μια συνέντευξη και στη συνέχεια μου πρόσφερε μια θέση στη Συντακτική Επιτροπή του *Research in Drama Education*, στα πολύ αρχικά του στάδια. Αργότερα, ήταν εξωτερικός εξεταστής για το Warwick MA in Drama and Theatre Education, του οποίου η πρακτική δομή ήταν εμπνευσμένη από το δικό του ακμάζον μεταπτυχιακό στο Exeter. Ως εκδότης του *RiDE* και ιδρυτής-συντονιστής του Συνεδρίου του Exeter, η επιρροή του στη διεθνή ανάπτυξη της δραματικής εκπαίδευσης ήταν θεμελιώδης, βοηθώντας ιδιαίτερα στην καθιέρωσή της ως κλάδου σπουδών με σοβαρή ερευνητική βάση. Με αυτό τον τρόπο, ήταν πάντα πρόθυμος, χωρίς αποκλεισμούς, και έλαβε δραστικά μέτρα για να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από τον αναπτυσσόμενο κόσμο να έχουν την οικονομική δυνατότητα ώστε να παρακολουθήσουν και να συνεισφέρουν στον τομέα. Ίσως πολλοί αναγνώστες αυτού του περιοδικού θα τον θυμούνται ως έναν προικισμένο και ενεργητικό δάσκαλο. Δεν σταματούσε ποτέ να υποστηρίζει με όλους τους τρόπους τους μαθητές του, φροντίζοντας τόσο για την ευημερία και την ευτυχία τους όσο και για την πνευματική τους ανάπτυξη. Ήταν βαθιά αφοσιωμένος στη δουλειά του με τους φοιτητές από το εξωτερικό και έτρεφε μεγάλη αγάπη για την Ελλάδα και τους ανθρώπους της. Λείπει σε πάρα πολλούς ανθρώπους σε όλο τον κόσμο.

Joe Winston, Πανεπιστήμιο του Warwick,
 συνεκδότης του *Research in Drama Education*, 2005-2015



Πολλαπλασιάζοντας το έργο του John στην ακαδημαϊκή κοινότητα: διδάσκοντας μελλοντικούς θεατροπαιδαγωγούς

Η μνήμη είναι πολύ σημαντική για τα ανθρώπινα όντα, καθώς βοηθά στην κατανόηση των προσωπικών προηγούμενων εμπειριών τους και στην αφήγηση των ιστοριών που είχαν γι' αυτούς ισχυρό αντίκτυπο στη ζωή τους. Αυτές οι ιστορίες είναι καθοριστικοί παράγοντες για το πώς βλέπει το άτομο τον εαυτό του και τους άλλους.

Ο John Somers ήταν ένας από εκείνους τους ανθρώπους που είχα την τιμή να γνωρίσω και να είμαι μαθήτριά του κατά τη διάρκεια του διδακτορικού μου στο Πανεπιστήμιο του Exeter. Επιπλέον, συνεργάστηκε μαζί μας στο Πανεπιστήμιο της Βηθλεέμ και διηύθυνε μια σειρά εκπαιδευτικών εργαστηρίων με φοιτητές του προπτυχιακού προγράμματος και καθηγητές. Ήταν ένας από τους ακαδημαϊκούς που άφησαν έντονο αποτύπωμα στο επαγγελματικό μου όραμα, στην προσέγγισή μου, στις δεξιότητες και στη συμπεριφορά μου. Όταν θυμάμαι τις προηγούμενες εμπειρίες μου με τον John, έχω αμέσως την εικόνα ενός ανθρώπου που είναι γεμάτος ζωή, ενέργεια, γνώση, σοφία, αίσθηση του χιούμορ και ενθουσιασμό.

Πίστευε ακράδαντα στη σημασία της θεατρικής αγωγής, στη μάθηση και τη διδασκαλία. Οι εμπειρίες που έζησα στην έρευνά μου δημιούργησαν αυτή τη βαθιά κατανόηση της σημασίας της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση για εμάς ως Παλαιστίνιους που ζούμε υπό κατοχή, ειδικά αυτή την τελευταία, που είναι η πιο σκληρή ισραηλινή κατοχή. Αυτή η κατοχή επηρεάζει αρνητικά την καθημερινότητά μας και έχει ως αποτέλεσμα τη χρήση συντηρητικών διδακτικών μεθόδων.



Οι εμπειρίες μου μαζί του διέυρυναν και εμπάθυναν την κατανόησή μου για τη δύναμη του θεάτρου και των παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση, προσφέροντας τη δυνατότητα, όπως ο Somers (2012) το εξήγησε: «... έναν τρίτο χώρο που διερευνά ζητήματα σωματικών και συναισθηματικών θεμάτων σε κοινωνικά επίπεδα, αλλά με δυναμικό τρόπο», στους μαθητές να εξερευνήσουν τις διάφορες εμπειρίες ζωής, ατομικά ή συνεργατικά, σε μικρές και μεγάλες ομάδες, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και

να αποκτήσουν πολύ μεγαλύτερη επίγνωση του εαυτού τους και του κόσμου γύρω τους. Από τον ρόλο του ως μοντέλου στην καθοδήγηση των διάφορων συνεδριών, κατάλαβα τον ρόλο μου κατά την εμπύχωση στη συνεργασία με μια ομάδα ανθρώπων. Όλες αυτές οι εμπειρίες με βοήθησαν στην επαγγελματική μου ζωή στο Πανεπιστήμιο της Βηθλεέμ. Ως εκ τούτου, έχω εργαστεί για την ενσωμάτωση του εφαρμοσμένου δράματος στα διάφορα μαθήματά μου. Επιπλέον, δούλεψα με συναδέλφους για την ανάπτυξη μαθημάτων και την υιοθέτηση δημιουργικών και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας. Είχα την ευκαιρία να δημιουργήσω το Drama Society στο Πανεπιστήμιο της Βηθλεέμ και δουλέψαμε για την ανάπτυξη παραστάσεων με βάση το θέατρο για την κοινότητα και το θέατρο δρόμου, όπου οι μαθητές έπαιξαν ενεργό ρόλο στην επιλογή και την ανάπτυξη του συνόλου της παράστασης.

Πρόσφατα, δούλεψα με αρκετούς συναδέλφους και αναπτύξαμε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο «Δημιουργικές παιδαγωγικές και κοινοτικές πρακτικές». Αυτό το πρόγραμμα απευθύνεται σε κάθε άτομο που ενδιαφέρεται να αναπτύξει τις επαγγελματικές του δεξιότητες. Οι μαθητές του προγράμματος βιώνουν δημιουργικές παιδαγωγικές από πρώτο χέρι (Τέχνες στην Εκπαίδευση: εικαστικά, παραστατικές τέχνες, μουσικής, θεάτρου και του θεάτρου στην εκπαίδευση), μεθόδους και τεχνικές που ενισχύουν τη μάθησή τους και αναπτύσσουν δεξιότητες.

Ο John Somers πέθανε και έφυγε από τον κόσμο μας, αλλά το πνεύμα, οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις, οι αρχές και οι θέσεις του θα συνεχίσουν να ζουν και θα εξαπλωθούν σε όλο τον κόσμο. Κατά τη γνώμη μου, αυτή είναι η αιωνιότητα.

Hala Rashed Al-Yamani,
Πανεπιστήμιο της Βηθλεέμ, Βηθλεέμ, Παλαιστίνη



Ο μεγάλος δάσκαλος που χαρτογράφησε τον χώρο του Δράματος: John Somers

Τον Οκτώβριο του 1999 πήγα στο Ηνωμένο Βασίλειο για περαιτέρω σπουδές στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου του Exeter. Είχα την τύχη να γνωρίσω τον μέντορα και καθηγητή μου John Somers, ο οποίος με οδήγησε στον τομέα του εφαρμοσμένου δράματος. Τόσο η θεωρητική έρευνα όσο και η πρακτική εφαρμογή διεύρυναν το όραμά μου για την αξία του δράματος στη φιλελεύθερη εκπαίδευση. Ειδικότερα, επικεντρώθηκα στη μελέτη και την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων (TiE).

Οι μέθοδοι εργασίας και οι τρόποι συμπεριφοράς του John με επηρέασαν πολύ. Όταν απέκτησα το διδακτορικό μου, επέστρεψα στην Ταϊβάν και σήμερα διδάσκω στο Εθνικό Πανεπιστήμιο Τεχνών της Ταϊπέι τα μαθήματα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα TiE, Εφαρμοσμένο Δράμα, Μελέτη για την Κοινωνιολογία του Θεάτρου της Κοινότητας. Η διδακτική μου προσέγγιση μοιάζει πολύ με αυτή του John, ενσωματώνοντας τη διδασκαλία, την έρευνα και την πρακτική του. Έτσι μεταπτυχιακοί φοιτητές με ακολούθησαν στις φυλακές ανηλίκων για διδασκαλία και έρευνα, στα γυμνάσια για την πρακτική προγραμμάτων TiE και αλληλεπίδρασαν με αφηγηματικές-θεατρικές εφαρμογές μέσω δράματος με ηλικιωμένους.



Ο John ανέκαθεν ανησυχούσε για την κατάσταση του θεάτρου στη εκπαίδευση στη χώρα μου. Ήταν ο άνθρωπος που του άρεσε να δημιουργεί και να διευρύνει τον χάρτη του δράματος σε ολόκληρο τον κόσμο. Πολλοί από τους μαθητές του εργάζονται επιμελώς στον τομέα της δραματικής εκπαίδευσης στην Ταϊβάν, άλλοι διδάσκουν δράμα σε σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, άλλοι αλληλεπιδρούν με κοινότητες ή συγκεκριμένες ομάδες μέσω εφαρμοσμένου δράματος. Στο μεταξύ, εγώ συνεχίζω να επηρεάζω διακριτικά μέσω της διδασκαλίας, της έρευνας και της πρακτικής στο πανεπιστήμιο.

Shu-hwa Jung, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Εθνικό Πανεπιστήμιο Τεχνών της Ταϊπέι, Ν. Κορέα

Θυμόμαστε το John Somers...

Γνώρισα το John Somers το καλοκαίρι του 2000, πριν ξεκινήσω να κάνω μαζί του το μεταπτυχιακό στο Εφαρμοσμένο Δράμα στο Exeter. Εκείνη την εποχή, σκηνοθέτησε την παράσταση κοινοτικού θεάτρου με τίτλο *Parson Terry's Dinner and Other Stories*, για να γιορτάσει τη χιλιετία ζωής του Rayhembury, του χωριού της οικογένειάς του και του ίδιου. Πραγματοποιήθηκε σε διάφορες τοποθεσίες του χωριού, όπου ενσωματώθηκαν ιστορίες διαφορετικών εποχών του Rayhembury μεταξύ 1650-1943. Παιδιά και ενήλικες, μέλη της κοινότητας, ήταν όλοι μαζί οι ερμηνευτές του έργου. Ήταν μια τόσο συγκλονιστική εμπειρία-πρόκληση για μένα, λόγω του τρόπου με τον οποίο αναδείχτηκε η ζωντανή σύνδεση μεταξύ δράματος/θεάτρου και ζωής και, επίσης, λόγω της απίστευτης συμμετοχής των ανθρώπων του χωριού, με απόλυτη ευχαρίστηση, πάθος και χιούμορ. Η παρουσία του John διαφαινόταν πίσω από κάθε σκηνή και το γνήσιο ενδιαφέρον του να συνεργαστεί με ανθρώπους έλαμπε. Επίσης, ο ενθουσιασμός του για πρακτική, καθώς και για την έρευνα, που ήταν ξεκάθαρα ορατή στο έργο, ήταν αυτά που με έκαναν να συμμετέχω ενεργά σε αυτό τον τομέα μελέτης από τότε.

Διδάσκοντας σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Κορέα, συνεχίζω να καλλιεργώ τη δυναμική σχέση μεταξύ πρακτικής και έρευνας ως μέρος της κληρονομιάς του John. Είτε διδάσκω site-specific performance είτε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα TiE, πιστεύω ότι οι γνώσεις για μένα και τους μαθητές μου προέρχονται πάντα από την εμπειρία της πρακτικής εφαρμογής. Αυτή του η επίγνωση αποκτά σάρκα και οστά και αναπόφευκτα αναπνέει ακριβώς όπως τα ζωντανά πλάσματα. Η προσέγγισή μου οφείλει πολλά στον John, καθώς μου δίδαξε το θάρρος να αναλάβω δράση στην πράξη και να ερευνήσω τη συμβιωτική σχέση της έρευνας με την πρακτική. Η έρευνα μπορεί να είναι ζωηρή, σαν να μπορεί να εισπνέει και να εκπνέει, και η πρακτική αποκτά δυναμική για να αναπτυχθεί περαιτέρω με τον δικό της ευφυή τρόπο.

Αυτό που αντηχεί έντονα μέσα μου είναι η πρακτική του John με αμεσότητα και διαφάνεια. Ήταν τόσο θαρραλέος όταν δρούσε, που δεν φοβόταν να ξεπεράσει νέα όρια. Απλώς το έκανε! Επίσης, ήταν ένας τόσο ανθρώπινος, γενναιόδωρος δάσκαλος, που με τη θετική στάση του νοιαζόταν για τους μαθητές του. Βρίσκομαι σήμερα να οδηγώ για τους χώρους πρακτικής άσκησης των μαθητών μου στην Κορέα, με το αυτοκίνητό μου γεμάτο με αντικείμενά και υλικά. Και λέω στους μαθητές μου: «Και ο δάσκαλός μου αυτό έκανε για μένα».

Ha Young HWANG,
Εθνικό Πανεπιστήμιο Τεχνών της Κορέας



Θα μπω απευθείας σ' αυτό που σκέφτομαι για τον δάσκαλο John Somers και θα το τεκμηριώσω με την ιστορία μας και φυσικά όχι με το έργο του και την επίδρασή του στη δουλειά μου. Άλλαξε την πορεία της ζωής μου, απλά. Η συνάντησή μου τον Νοέμβριο του 2005 στην ημερίδα της Θεσσαλονίκης με το πρόσωπο και το έργο του John αποτέλεσε για μένα αφετηρία μεγάλων αποφάσεων, γνωριμία και συνεργασία με τον δάσκαλο και έναρξη μιας πορείας που με βρίσκει σήμερα καθηγητή στο Πανεπιστήμιο, με πρότυπο τον John Somers. Εξηγώ όσο πιο σύντομα μπορώ.

Μια φίλη από την Κέρκυρα –μόλις είχα διοριστεί ως θεολόγος– με παρότρυνε να παρακολουθήσω την ημερίδα του Δικτύου μας στη Θεσσαλονίκη. Ήταν Κυριακή και ανυποψίαστος εκτέθηκα στον καταγλισμό φωτός του John Somers, ο οποίος μίλησε για τη δυναμική των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων (ΘΠ) και έδειξε σε βίντεο ένα που αφορούσε τα αυτιστικά παιδιά. Εκεί ήταν και η Περσεφόνη Σέξτου και η Μαρία Λούρου, η οποία μίλησε για ένα ΘΠ στη Χίο, όπου σημειώνονταν θάνατοι από αγώνες μοτοσικλετιστών. Δεν είχα φανταστεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει τόσο απελευθερωτικά, μετασχηματιστικά και μεταμορφωτικά. Είδα μπροστά μου έναν άνθρωπο που αλλάζει τον κόσμο και έχει μέθοδο. Γνωρίζει πώς να το κάνει. Άνοιξε για μένα διάπλατα ένα παράθυρο για αλλαγή του προσωπικού εκπαιδευτικού παραδείγματος και γεννήθηκε η ιδέα της έρευνας.

Ο John εκείνη την περίοδο τόνιζε την ανάγκη να ερευνηθεί η επίδραση των ΘΠ. Θυμάμαι είχε πει ότι χρειάζεται να μελετήσουμε τη σκιά του «πουλιού της τέχνης» όσο πετάει ακόμα κοντά στη γη, αλλά και το ίδιο το «πουλί της τέχνης». Αυτή η ιδέα σφηνώθηκε εκείνη τη μέρα στο μυαλό μου: Να ερευνηθούν τα ΘΠ σε βάθος και να αναδειχθεί η μετασχηματιστική και πολυεπίπεδη δυναμική τους. Στο τέλος πλησίασα τον John, αλλά τι να του πω; Είπα αποσβολωμένος «Congratulations! Amazing». Τόλμησα όμως να ζητήσω από το Δίκτυο να παρακολουθήσω το πενήνήμερο σεμινάριο του John, αλλά δεν υπήρχε θέση. Με ρώτησαν αν ασχολούμαι με τα ΘΠ και είπα: «Όχι, αλλά θα κάνω διδακτορικό». Αστείο!

Γύρισα φωτισμένος στο σπίτι και αποφασισμένος, όπως το είπα, να κάνω διδακτορικό. Βρήκα και καθηγητή, βρήκα και τις μορφές του Δικτύου, την Τζένη, τον Νίκο, την Ντίνα κ.ά, που στην αρχή επιφυλακτικά, σαν να ήμουν η αλεπού στο παζάρι, αλλά τελικά δοτικά και υποστηρικτικά, με έφεραν σε επαφή με τον δάσκαλο. Κι αυτός δεν άφησε σημείο, στιγμή, τόπο, χρόνο, ερώτημα, ιδέα να μην τα αγκαλιάσει και να μην τα φωτίσει. Μου βρήκε ο ίδιος συνεργάτες, βιβλιογραφία, ιδέες. Μου έγραφε συνεχώς μηνύματα για να λύσει κάθε απορία, να με βοηθήσει σε καθετί, να μου προσφέρει ό,τι χρειαζόμουν, να φωτίσει κάθε δρόμο που έπαιρνε η έρευνα και η μελέτη μου, απλώς γιατί αγαπούσε τα ΘΠ και την έρευνα. Και δεν ήταν ούτε μέλος της επταμελούς του διδακτορικού. Συναντιόμασταν στη Θεσσαλονίκη, βρισκόμασταν σε σεμινάρια και συνδιασκέψεις, φάγαμε, ήπιαμε, γελάσαμε, λυπηθήκαμε, πάντα ως δάσκαλος με τον μαθητή του.

Αυτό ήταν. Ένας διάκονος της μάθησης, ένας μοναδικός ερευνητής της αλήθειας, ένα λογικός επαναστάτης της αλλαγής, ένας πατέρας της αγάπης και της προσφοράς και, πάνω απ' όλα, ένας μεγάλος δάσκαλος, που τολμούσε. Πρότυπο και οδοδείκτης μας!

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Καθηγητής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Θεολογική Σχολή, Τμήμα Θεολογίας

Ο John και η υποστήριξη των θεατροπαιδαγωγικών ενώσεων

Ήταν 13 Ιουλίου του 2000 όταν πήρα το πρώτο μέιλ του. Η γνωριμία είχε γίνει μέσω της Μαρίας Λούρου (μεταπτυχιακής φοιτήτριάς του) και της Ελένης Παπάζογλου. Αμέσως αρχίσαμε να ανταλλάσσουμε μηνύματα για το Drama (εκείνες τις μέρες δεν ήμουν ακόμα σίγουρος πώς πρέπει να το μεταφράσουμε στα ελληνικά), για τη θέση των τεχνών στο σχολείο, για την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών κ.ά. Και βέβαια, τον κάλεσα στην 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση που οργανώσαμε στην Αθήνα τον Δεκέμβριο της ίδιας χρονιάς.

Έκτοτε η συνεργασία ήταν συνεχής και πυκνή. Ήρθε πολλές φορές στην Ελλάδα για να συμμετάσχει σε συνδιασκέψεις, σεμινάρια, διαλέξεις, γιορτές και γλέντια. Κάθε φορά που ερχόταν, έπειτα από κάποιο σεμινάριο, πιάναμε την κουβέντα –συνήθως σε κάποια ταβέρνα– για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (αναφερόταν συχνά στην ανάγκη οργανωμένης στήριξης), για τις διάφορες εκδοχές του Drama (in/for) Education, του Theatre in Education, για το Community Theatre (που μάλλον ήταν το αγαπημένο του) και για το περιεχόμενο των πανεπιστημιακών σπουδών, και ειδικά του MA Applied Drama, που είχε σχεδιάσει στο Πανεπιστήμιο του Exeter. Πάντα μίλαγε με τα πιο καλά λόγια για τα παιδιά από την Ελλάδα

που πήγαιναν στο Exeter για να παρακολουθήσουν το Master και για τις υψηλού επιπέδου εργασίες που σχεδίαζαν (το παλαιότερο πρόγραμμα του Δικτύου μας «Διαφυγές» έχει καταγωγή από μια τέτοια εργασία, που η Μαρία Λούρου, η Γιάννα Πιτούλη και η Χριστίνα Μουρατίδου έκαναν για το MA με τον John Somers).

Ο John Somers υπήρξε επίσης ιδρυτής (1996) και εκδότης του διεθνούς επιστημονικού περιοδικού *RiDE* (*Research in Drama Education*) μέχρι τη συνταξιοδότησή του. Από την πρώτη στιγμή της γνωριμίας μας, με ενθάρρυνε για τη δημιουργία του δικού μας περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*, στο οποίο υπήρξε μέλος της πρώτης Επιστημονικής-Συμβουλευτικής Επιτροπής. Συχνά μου έλεγε: «Έρευνα... χρειαζόμαστε δυνατή έρευνα... με στοιχεία... για να πείσουμε τους πολιτικούς για την τεράστια αξία που έχει το θέατρο για την εκπαίδευση».

Ο John Somers υπήρξε πολυσχιδής, πολυπράγμων, ταξιδευτής, γλεντζές, δάσκαλος, εφευρετικός και καινοτόμος (όλοι τον θυμούνται να μπαίνει στα σεμινάρια με το αγαπημένο του «κουτί παπουτσιών» –αυτό που αποδόθηκε ως compound stimulus ή «πακέτο εξερεύνησης»–, από το οποίο έβγαζε τα ποιο απίθανα αντικείμενα για να δώσει ερεθίσματα ώστε να μπορούμε, όπως έλεγε, σε κόσμους φανταστικούς και να ξεκινήσει ένα νέο μάθημα θεάτρου¹).

Υπήρξε για το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (ΠΔΘΕ) από τους πρώτους και πιο επιδραστικούς δασκάλους και εμπνευστές. Τιμή μας που δέχτηκε να είναι το πρώτο επίτιμο μέλος του ΠΔΘΕ

Ο John Somers άνοιξε δρόμους σε πολλούς από μας. Ένας γενναιόδωρος δάσκαλος, φίλος. Είναι μεγάλη χαρά για μένα που τον γνώρισα.

Νίκος Γκόβας, Θεατροπαιδαγωγός,
Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην
Εκπαίδευση



Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, η κ. Jadwiga Królikowska, ακαδημαϊκός και Σλέκτορας στο Πανεπιστήμιο της Βαρσοβίας, ξεκίνησε μια συνεργασία με τον John Somers, βλέποντας τις δυνατότητες του Δράματος ως μια μέθοδο που εφαρμόζεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε χώρους πρόληψης, αλλά και κοινωνικής αποκατάστασης. Η συνεργασία αυτή είχε ως αποτέλεσμα ετήσια θεατρικά εργαστήρια και επίσης την ευκαιρία συμμετοχής σε διεθνή συνέδρια θεάτρου για τους μαθητές. Επιπλέον, ορισμένοι από τους φοιτητές είχαν την ευκαιρία να επωφεληθούν από τις υποτροφίες Erasmus και να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα MA Applied Drama στο Πανεπιστήμιο του Έξετερ υπό τη διεύθυνση του John Somers. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η Πολωνία εκείνη την εποχή ήταν μια μετακομμουνιστική χώρα, εν μέσω έντονων κοινωνικοπολιτικών αλλαγών, τυπικά εκτός Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε κακή οικονομική κατάσταση. Κατανοώντας αυτή την πραγματικότητα και δείχνοντας μεγάλη ενσυναίσθηση, ο John διεξήγαγε πολλά εργαστήρια αψιλοκερδώς, μας βοήθησε να έχουμε εκπτώσεις στο κόστος συμμετοχής του συνεδρίου και βοήθησε να λάβουμε οικονομική υποστήριξη.



Από την αρχή, η συμμετοχή του John στην ανάπτυξη του Δράματος στην Πολωνία ξεπέρασε κατά πολύ μια τυπική συνεργασία μεταξύ δύο πανεπιστημίων. Οι απόφοιτοι των προγραμμάτων υποτροφιών και άλλοι συμμετέχοντες στα εργαστήρια του John το 2002 ίδρυσαν την πρώτη θεατρική ένωση στην Πολωνία με την ονομασία The Association of Drama Practitioners STOP-KLATKA. Με μεγάλη ουσιαστική και οργανωτική υποστήριξη από τον John, τα μέλη του συλλόγου πραγματοποίησαν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον εκφοβισμό, την πρόληψη της βίας, τα προβλήματα ψυχικής υγείας μεταξύ των εφήβων κ.ά. Υλοποίησαν προγράμματα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, στις φυλακές και σε σχολεία. Ταυτόχρονα, κατόπιν συμβουλής του John, τα μέλη του συλλόγου οικοδόμησαν και ενσωμάτωσαν στην ομάδα του Εκπαιδευτικού Δράματος μια μεγάλη κοινότητα θεατρικών επαγγελματιών στην Πολωνία, οργανώνοντας ανοιχτά εργαστήρια για τη μέθοδο και τη διοργάνωση συνεδρίων.

Αυτή τη στιγμή, η μέθοδος του θεάτρου για την κοινότητα είναι πολύ γνωστή στην Πολωνία, συνδέεται με τον John Somers και ασκείται από εμπυχωτές από την Κρακοβία, τη Βαρσοβία και το Γκντανσκ – από τη θάλασσα μέχρι τα βουνά.



Σκεπτόμενοι την κληρονομιά του John, πιστεύουμε ότι ένα από τα σημαντικά πράγματα που μας άφησε (που στις μέρες μας φαίνεται ιδιαίτερα σημαντικό) είναι η πεποίθηση ότι μπορούμε να συνεργαστούμε και να δημιουργήσουμε πράγματα παρά τις διαφορές μας. Οι άνθρωποι που έχουν βιώσει τη συνεργασία μαζί του βρίσκουν πάντα κάτι κοινό μεταξύ τους και το γεγονός ότι γνώρισαν τον John δεν είναι απλώς μια ανάμνηση, αλλά μια συγκεκριμένη αίσθηση μιας βαθιάς υπαρξιακής εμπειρίας.

**Maria Depta, Alicja Jaskulska,
Aldona Żejmo-Kudelska,**
Ίδρυμα Drama Way για το Θέατρο και τον Πολιτισμό,
Βαρσοβία, Πολωνία

Ο John Somers: ένας ζεστός, φιλικός, ειλικρινής, σοφός συνοδοιπόρος του Δράματος...

Ο John Somers συνέβαλε στην ανάπτυξη των θεατρικών σπουδών στην Τουρκία προσφέροντας νέες προοπτικές και ήταν πάντα αγαπητός σε όσους συμμετείχαν στα εργαστήρια του.

Διεθνή συνέδρια από την Ένωση Σύγχρονου Δράματος (Çağdaş Drama Derneği) ξεκίνησαν να υλοποιούνται από το 1985 και είχαν ως στόχο την ενσωμάτωση των διεθνών εξελίξεων και των νέων προοπτικών στις Θεατρικές Σπουδές της χώρας. Από την άποψη αυτή, ειδικοί του πεδίου από διάφορες χώρες πραγματοποίησαν εργαστήρια σε αυτά τα διεθνή συνέδρια.

Ο John Somers στήριξε αυτά τα συνέδρια περισσότερες από μία φορές και ως μέλος της οικογένειας του Δράματος μετέφερε στους συμμετέχοντες όλη του τη σοφία. Ο John Somers στήριξε συνέδρια σε πόλεις όπως η Άγκυρα, το Κοτζάελι, η Κωνσταντινούπολη, η Αττάλεια και η Προύσα. Εισήγαγε ιδιαίτερα την τεχνική με τις κάρτες ρόλων, χρησιμοποιώντας λεπτομέρειες από την κοινωνία της Τουρκίας. Οι κάρτες ρόλων θεωρήθηκαν πολύ χρήσιμες από τους συμμετέχοντες στην Τουρκία και χρησιμοποιούνταν συχνά λόγω της δραματικής δομής που περιέχουν. Μάλιστα, εντάχθηκαν ως τεχνική με αυτό τον τίτλο στο πρόγραμμα σπουδών της Ένωσης Σύγχρονου Δράματος, αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας.

Ένα από τα βραβεία της Çağdaş Drama Derneği, που δίνονται σε πρωτοπόρους του θεάτρου σε ολόκληρο τον κόσμο, απονεμήθηκε στον John Somers για τη συμβολή του στην ανάπτυξη του δράματος στην Τουρκία.

Τα επόμενα χρόνια, ο John Somers συνέστησε το εφαρμοσμένο θέατρο σε ανθρώπους του θεάτρου στην Τουρκία και τους έδωσε τη δυνατότητα να αποκτήσουν μια ολοκλήρου προοπτική. Με απλότητα μετέφερε στους θεατρικούς φίλους του πώς να συλλογίζονται, να δημιουργούν μια ιστορία, να χρησιμοποιούν προσωπικές εμπειρίες για να κατανοούν και να αναλύουν τον χαρακτήρα και να ενώνουν το Θέατρο και το Δράμα με οργανικό τρόπο. Ανεξάρτητα από την ημερομηνία ή την πόλη που υλοποιούσε τα εργαστήριά του ο John Somers, αυτά τα εργαστήρια είχαν ένα κοινό χαρακτηριστικό. Ως εμπυχωτής είχε το χαμογελαστό του πρόσωπο, την ατελείωτη ενέργεια, την υπομονή και τη σοφία του... Είχα προσωπικά την ευκαιρία να επικοινωνήσω μαζί του στα εργαστήριά του, άλλοτε ως συμμετέχων, άλλοτε ως μεταφραστής και άλλοτε ως υπεύθυνος για την οργάνωση. Όποιο ρόλο και αν είχα, μαζί του μάθαινα πολλά κάθε φορά.

Οι συνομιλίες μεταξύ εργαστηρίων, η ανατροφοδότησή του έπειτα από κάθε οργάνωση και η πολύ προσεγμένα σχεδιασμένη δουλειά του είχαν ως αποτέλεσμα την κατάλληλη ανάπτυξη και την κατανόηση του δράματος στη χώρα.

Δεν θα ξεχάσω ποτέ τη φράση που είπε όταν δίδασκε σε ένα από τα εργαστήριά του: «Ο δάσκαλος θεάτρου πρέπει να είναι και καλός αφηγητής». Θα προσπαθήσουμε να πούμε καλά την ιστορία σας. Χαίρομαι που ήσουν εκεί, χαίρομαι που είσαι ακόμα εδώ, John Somers...

Zeki Özen, Αναπληρωτής Καθηγητής,

Πανεπιστήμιο της Άγκυρας, Τουρκία και εκ μέρους του Συλλόγου Σύγχρονου Δράματος



Σημείωση

1. Στο παρόν τεύχος του περιοδικού αναδημοσιεύεται ένα παλαιότερο άρθρο του John Somers για το πακέτο εξερεύνησης και τη χρήση του στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια. Βλ. σ. 70-79. Για την πρωτότυπη έκδοση του άρθρου, βλ. Somers, J. (2008). Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και πακέτο εξερεύνησης (μτφρ Ν. Χολέβα). *Εκπαίδευση & Θέατρο* τ. 9, 117-128.

Η **Ειρήνη Μαρνά** είναι νηπιαγωγός, θεατροπαιδαγωγός, εμπυχωτήτρια και εκπαιδύτρια ενηλίκων. Έχει πτυχίο από την Παιδαγωγική Σχολή του Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1995-1999) και μεταπτυχιακές σπουδές στο Ηνωμένο Βασίλειο, University of Exeter (2000-2001), MA in Applied Drama και στη Γαλλία, Universite de la Sorbonne Nouvelle-Paris III DEA, Etudes Théâtrales (2003-2004). Έχει σχεδιάσει εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση («Κί αν ήσουν εσύ», «Χωρίς Πατρόν», I-TAP-PD κ.ά.). Έχει συμμετάσχει από το 2020 έως και 2024 ως επιμορφώτρια στο έργο «Σχολεία για όλους-Συμπερίληψη παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία», με φορείς υλοποίησης το Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland, που τελεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και το ΙΕΠ. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδύτρια ενηλίκων. Από το 2007 είναι μόνιμη εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ60 νηπιαγωγών και από 1/9/2023 έως και σήμερα υπηρετεί με απόσπαση στο Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και εποπτεύει τις πρακτικές και τις εργαστηριακές ασκήσεις των φοιτητών.

Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης*

John Somers,
Ομότιμος καθηγητής,
Exeter University, Ηνωμένο Βασίλειο

Μετάφραση:
Νάσια Χολέβα

Περίληψη

Το άρθρο αυτό περιλαμβάνει έξι ενότητες. Η πρώτη ασχολείται με την κεντρική θέση των ιστοριών στην ανθρώπινη ύπαρξη, για μένα το κλειδί της αποτελεσματικότητας του δράματος ως παράγοντα αλλαγής. Η δεύτερη εξετάζει τις επιπτώσεις αυτών των θεωριών για τους νέους και για το δράμα/θέατρο που δημιουργούν. Η τρίτη περιγράφει τη θεωρία που στηρίζει τη χρήση ενός «πακέτου εξερεύνησης»,¹ έναν τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν να παρασυρθούν στον φανταστικό κόσμο και στην εξερεύνηση συγκεκριμένων ιστοριών. Η τέταρτη σκιαγραφεί τους τρόπους με τους οποίους το πακέτο εξερεύνησης πρέπει να χρησιμοποιείται, ενώ η ενότητα πέντε παρέχει τέσσερις μελέτες περίπτωσης της χρήσης του. Η έκτη ενότητα αναστοχάζεται στις εφαρμογές του πακέτου εξερεύνησης.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορίες, αφήγηση, θέατρο/δράμα, πακέτο εξερεύνησης, εργαστήριο

1. Ο κεντρικός ρόλος της αφήγησης

Η εξιστόρηση –η δημιουργία αφηγήσεων– είναι μια απολύτως απαραίτητη πλευρά της ανθρώπινης υπόστασης. Όπως σχολιάζει η Barbara Hardy, είναι «μια θεμελιώδης πράξη του μυαλού, που μεταφέρθηκε από τη ζωή στην τέχνη» (Hardy, 1988, σελ. 12). Η έννοια της αφήγησης διαποτίζει ολόκληρη την ύπαρξή μας, καθώς χωρίς τα οργανωμένα πλαίσια που μας δίνει για κάθε εμπειρία που βιώνουμε, θα μπορούσαμε να υπάρξουμε μόνο στη στιγμή που τη ζούμε. Η ικανότητα για εξιστόρηση μας επιτρέπει να εμπλακούμε σε τρεις θεμελιώδεις διαδικασίες, δηλαδή:

- να οργανώνουμε στιγμιαίες εμπειρίες μέσα σε μια σειρά από μνήμες,
- να μπορούμε να προβλέψουμε κάτι για το μέλλον,
- να βιώνουμε έμμεσα, νοερά, μέσα από τις ιστορίες των άλλων, πλευρές του κόσμου που εμείς οι ίδιοι δε μπορούμε να βιώσουμε.

Η πρώτη διαδικασία επιτρέπει να δημιουργηθούν αντιλήψεις για το ποιοι είμαστε – η ταυτότητά μας έχει βαθιές ρίζες μέσα στις μνήμες μας. Η δεύ-

τερη διαδικασία μάς επιτρέπει να έχουμε ελπίδες, προσδοκίες και να οργανώνουμε τις πράξεις μας. Η τρίτη αποτελεί τη βάση ενός μεγάλου μέρους της μάθησής μας και είναι η πηγή για το μεγαλύτερο ποσοστό της τυπικής εκπαίδευσης.

Η προσωπική μας ιστορία

Η πιο θεμελιώδης ψυχολογική ανάγκη που έχουμε ως άνθρωποι είναι να ξέρουμε «ποιοι είμαστε». Η προσωπική μας ταυτότητα χτίζεται με μόχθο σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας και μέσα σε αυτή περικλείονται και οι αντιλήψεις που έχουμε για την προσωπική μας αξία. Ο David Novitz υποστηρίζει πως κατασκευάζουμε την προσωπική μας ιστορία περίπου όπως ένας καλλιτέχνης φτιάχνει ένα έργο τέχνης, επιλέγοντας και βάζοντας σε σειρά εμπειρίες μέσα σε μια προσωπική τράπεζα μνήμης, η οποία σηματοδοτεί την ταυτότητά μας.¹ Αρκετά από αυτά που μας συμβαίνουν στη ζωή θεωρούνται από τη μνήμη μας ως άνευ σημασίας και παραμένουν σαν απομεινάρια ενός φιλμ στο δάπεδο του δωματίου του μοντάζ, καθώς το «φιλμ» που δείχνει ποιοι είμαστε μοντάρεται συνεχώς από εμάς τους ίδιους.

* Αναδημοσίευση άρθρου. Για την πρωτότυπη έκδοση, βλ. Somers, J. (2008). Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και πακέτο εξερεύνησης (μτφρ. Ν. Χολέβα). *Εκπαίδευση & Θέατρο* τ. 9, 117-128.

Μετα-ιστορίες

Κινούμαστε σε έναν κόσμο που περιέχει ιστορίες διαφορετικές από τις δικές μας, οι οποίες μάλιστα συνεχώς μας περιτριγυρίζουν. Επιλέγουμε κάποιες από αυτές για να τις βιώσουμε, όπως, για παράδειγμα, όταν διαβάζουμε ένα διήγημα, όταν βλέπουμε μια ταινία ή μια τηλεοπτική εκπομπή. Κάποιες άλλες είναι αόρατες, όπως ο αέρας που αναπνέουμε – ιστορίες για την εθνική ταυτότητα, η αδιατύπωτη ιστορία της οικογένειάς μας, τυπικές μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς τις οποίες απορροφάμε από τη ζωή. Κάποιες από αυτές είναι καλοπροαίρετες, ενώ άλλες δημιουργούνται εσκεμμένα από τμήματα της κοινωνίας με κάποιο απώτερο στόχο – για παράδειγμα, προκειμένου να δαιμονοποιηθεί ένα άλλο έθνος, για να υποστηρίξουμε μια πολιτική πεποίθηση ή για να μας πουλήσουν κάτι.

Διακειμενικότητα

Επηρεαζόμαστε αναπόφευκτα από κάποιες ιστορίες με τις οποίες συναντιόμαστε. Ορισμένες από αυτές, ιδιαίτερα εκείνες που ενδυναμώνουν τη δική μας προσωπική ιστορία, φτάνουν στο επίπεδο της διακειμενικότητας, δηλαδή της ενεργούς αλληλοσύνδεσης της προσωπικής μας ιστορίας με μια άλλη. Από αυτή τη διαδικασία προέρχεται η δυνατότητα τροποποίησης της προσωπικής ιστορίας ενός ατόμου.

2. Νέοι άνθρωποι και ιστορίες

Η αφήγηση ιστοριών είναι ένας από τους κύριους τρόπους που οι ενήλικοι αναπαριστούν τον κόσμο στα παιδιά, περνώντας τους ιστορίες οι οποίες γονιμοποιούν και ενθαρρύνουν τη γνώση, την κατανόηση, τις σωστές πράξεις και τις αξίες της ηθικής συμπεριφοράς.

Σε περιπτώσεις όπου πολύ μεγάλα διαφημιστικά συμφέροντα ελέγχουν την κατασκευή και τη μετάδοση μιας ιστορίας, επικρατεί μια νοσηρή αφηγηματική «σίτιση», η αληθινή διαφορετικότητα καταστέλλεται και οι καταναλωτές ενθαρρύνονται να υιοθετήσουν παγκοσμιοποιημένες αξίες, καθώς και μορφές συμπεριφοράς ξένες με τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους.

Μπορεί να μας διεγείρει αυτή η διακειμενικότητα μεταξύ της προσωπικής μας ιστορίας και των διαφημιστικών αφηγηματικών απεικονίσεων της ζωής, αλλά είναι εξίσου σημαντικό να ενθαρρύνονται τα παιδιά και οι ενήλικοι να γίνουν δημιουργοί των δικών τους ιστοριών και όχι μόνο δέκτες ξένων ιστοριών. Εφόσον έχουν τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής, πιστεύω πως οι άνθρωποι επιλέγουν ιστορίες που έχουν τη μεγαλύτερη σχέση με τους ίδιους – που έχουν δηλαδή τη μεγαλύτερη πιθανότητα για παραγωγική αλληλεπίδραση με το «ποιοι είμαστε».

Εκπαιδευτικό δράμα και ιστορία

Όσοι συμμετέχουν στο εκπαιδευτικό δράμα ενθαρρύνονται να μπουν σε έναν κόσμο φανταστικό. Αυτός ο κόσμος έχει ομοιότητες με εκείνον που απολαμβάνει ένα παιδί όταν παίζει ελεύθερα. Διαφέρει ως προς το ότι το αντικείμενο του παιχνιδιού είναι προεπιλεγμένο, συχνά συνειδητά, από τον συντονιστή του εργαστηρίου ή/και αυτούς που συμμετέχουν. Η δραματική γλώσσα, το μέσο που δίνει μορφή σε αυτό το αντικείμενο του «παιχνιδιού», γίνεται σταδιακά κτήμα όσων συμμετέχουν μέσα από την εκμάθηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Δεν υπάρχει αμφιβολία πως οι συντονιστές εργαστηρίων εκπαιδευτικού δράματος έχουν ως στόχο όχι μόνο την αποτελεσματική θεατρική δράση, αλλά και να προκαλέσουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά των μελών της ομάδας, παρόλο που συχνά το παραδέχονται απρόθυμα και δεν μπορούν να κρίνουν με εγκυρότητα εάν έχει λάβει χώρα κάποια τέτοια αλλαγή συμπεριφοράς.² Η έρευνά μου δείχνει πως είναι πιθανή η αλλαγή στάσης (Somers, 1996). Ακόμη και αν οι δάσκαλοι είναι επιφυλακτικοί στο να υποστηρίξουν ότι έχουν παρατηρηθεί θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά ή στη στάση των μαθητών, στόχος τους είναι ενδόμυχα να δημιουργήσουν πιο ανθρώπινους, ευαίσθητους ανθρώπους και προβληματίζονται εάν τους προσάψει κανείς ότι οι μαθητές τους δεν επηρεάζονται από τη θεατρική τους εμπειρία ή ακόμη ότι αποκτούν πιο αρνητική συμπεριφορά εξαιτίας της (Somers, 1999).

Μηχανισμοί για να εισαχθούν όσοι συμμετέχουν σε έναν φανταστικό κόσμο

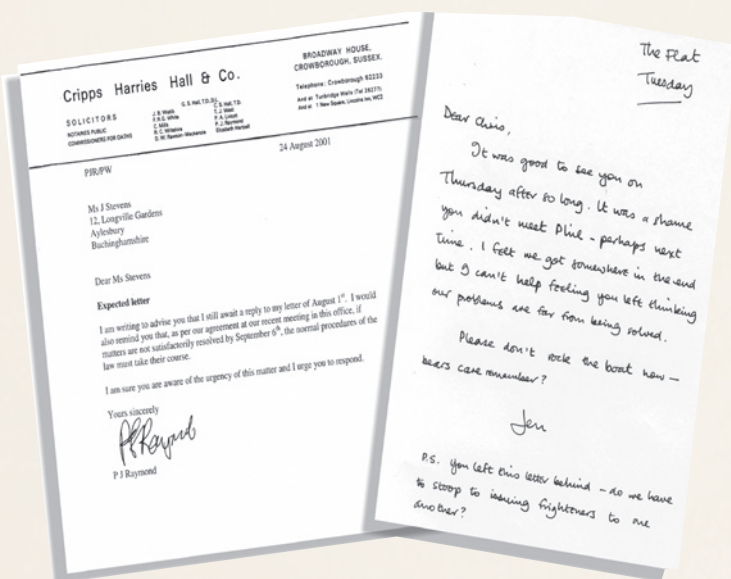
Υπάρχει τεράστια ποικιλία τεχνικών για να εισαγάγουμε όσους συμμετέχουν στον φανταστικό κόσμο του δράματος. Συνήθως, το ερέθισμα που χρησιμοποιείται γίνεται λιγότερο σημαντικό, καθώς οι ιδέες που προκύπτουν από τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος κερδίζουν σε δύναμη. Το πακέτο εξερεύνησης («compound stimulus») που περιγράφεται στο πρώτο παράδειγμα (βλ. παρακάτω) λειτουργεί σαν πύραυλος, που εκτοξεύει το κεντρικό διαστημόπλοιο στον αέρα – τη δραματική ιστορία την οποία φτιάχνουν τα μέλη της ομάδας, τους χαρακτήρες που εμπειρικλείει και τον κόσμο τον οποίο κατοικούν – προτού αποκολληθεί από αυτό και μείνει πίσω. Η ενέργεια και το ενδιαφέρον που δημιουργεί το πακέτο εξερεύνησης παίζουν αποφασιστικό ρόλο για να εξασφαλιστεί η συμμετοχή. Παρέχει ένα αρχικό δυνατό ερέθισμα σε όσους το χρησιμοποιούν για να δημιουργήσουν ιστορίες και, εφόσον κατοχυρωθεί, μπορεί να εξυπηρετήσει σαν μια συνεχής αναφορά καθ' όλη τη δημιουργική διαδικασία του εργαστηρίου εκπαιδευτικού δράματος.

3. Η θεωρία του πακέτου εξερεύνησης

Όλα τα άψυχα αντικείμενα που έχουν σχεδιαστεί για προσωπική χρήση φέρουν τα ίχνη των ιδιοκτητών τους. Ένα εργαλείο δίνει νύξεις για μια συγκεκριμένη εργασία και τον εργάτη. Ένα κομμάτι ρουχισμού δίνει στοιχεία γι' αυτόν που το φοράει και τη συμπεριφορά του. Ένα γράμμα αφήνει υπαινιγμούς για ένα κίνητρο γραφής και μια σχέση. Μεμονωμένα μικροαντικείμενα έχουν περιορισμένες δυνατότητες όσον αφορά τη χρήση τους για τη σύνθεση μιας ιστορίας. Μια φωτογραφία ενός μωρού σε κάθε περίπτωση είναι η φωτογραφία ενός μωρού και είναι δύσκολο να δώσει έναυσμα για ιστορίες διαφορετικές από αυτές που βασίζονται στην ιδέα ενός «μωρού».

Προσθέστε τον ήχο ενός μετρονόμου στην εικόνα και αμέσως δίνεται μια νέα ώθηση για να δημιουργήσουμε μια ιστορία. Η ιστορία συχνά δεν έχει τις ρίζες της στη «φωτογραφία του μωρού» ή του «χτύπου», αλλά έγκειται στο δημιουργικό πεδίο που δημιουργεί η αλληλεπίδρασή τους.

Τα έγγραφα μπορεί να υπαινίσσονται μια ιστορία με πιο ευφυή και σύνθετο τρόπο - τα δύο έγγραφα στην Εικόνα 1, για παράδειγμα. Εδώ η επισιμότητα της επιστολής κάποιου δικηγόρου βρίσκεται σε αντίθεση με το ανεπίσημο ύφος ενός προσωπικού σημειώματος. Αυτοί που χρησιμοποιούν το πακέτο εξερεύνησης ωθούνται να σκεφτούν σχετικά με μια σχέση που έχει πάει στραβά και ενώ ήταν πολύ στενή, τώρα έχει καταλήξει να είναι μια αντιπαράθεση με νομικές προεκτάσεις. Η ιστορία αιωρείται ανάμεσα σε αυτά τα δύο έγγραφα και πρόκειται να «ανακαλυφθεί» μέσα στον ζωτικό χώρο που υπάρχουν ανάμεσά τους.

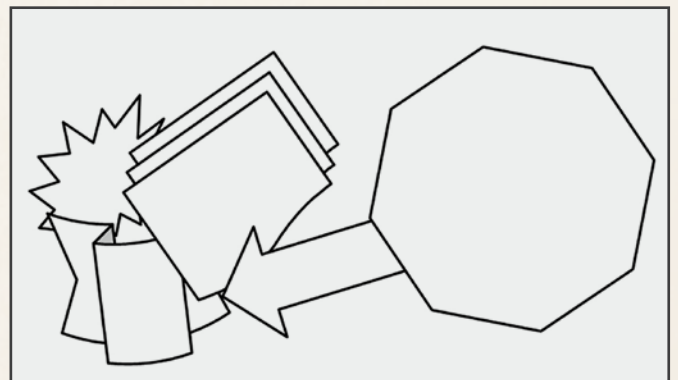


Εικόνα 1

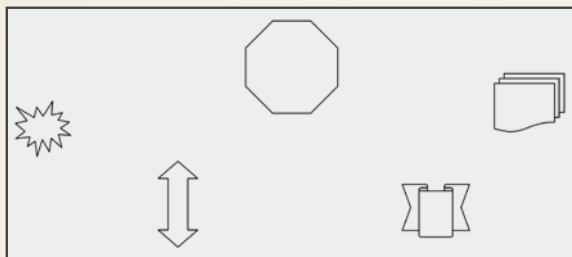
Το πακέτο εξερεύνησης, αυτό το «σύνθετο ερέθισμα» («compound stimulus»), το έχω ονομάσει έτσι ακριβώς γιατί είναι σύνθετο -για παράδειγμα, έχει δημιουργηθεί από περισσότερα από ένα στοιχεία- και γιατί αποτελεί ερέθισμα για τη δημιουργία μιας ιστορίας. Αποτελείται από διάφορα μικροαντικείμενα - για παράδειγμα, προσωπικά αντικείμενα, φωτογραφίες, επιστολές κι άλλα έγγραφα, τοποθετημένα μέσα σε ένα κατάλληλο κουτί. Το πακέτο εξερεύνησης και η ιστορία που αναδύεται από αυτό αποκτούν νόημα αν κανείς αντιπαράβλλει προσεκτικά το περιεχόμενό του -τη σχέση τους-, καθώς και αν εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι λεπτομέρειες κάθε αντικειμένου υπαινίσσονται ανθρώπινα κίνητρα και δράσεις - για παράδειγμα, μια κατεστραμμένη φωτογραφία ή ένα σκισμένο γράμμα.

Σε αυτό το σημείο βρίσκεται και το μυστικό της δημιουργίας ενός πακέτου εξερεύνησης. Τα στοιχεία της ιστορίας που καθένα από τα αντικείμενα αντιπροσωπεύει θα πρέπει, όταν μπουν σε σειρά μαζί με τα υπόλοιπα, να δημιουργούν ένα δίκτυο σχέσεων που δεν είναι ούτε πολύ εύκολα κατανοητές, ώστε η ιστορία να γίνει προφανής αμέσως, ούτε τόσο απομακρυσμένα το ένα από το άλλο, ώστε να μην μπορούν να αναδυθούν πιθανές αφηγηματικές σχέσεις βασισμένες στις εντάσεις της ιστορίας.

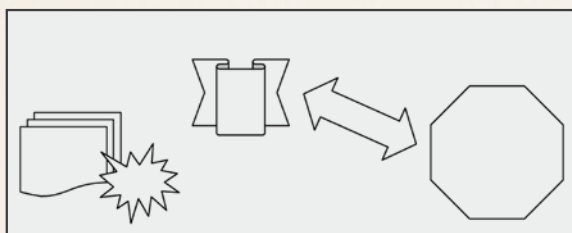
Οι διαφορές που προκαλούν οι σχέσεις των εντάσεων μεταξύ των αντικειμένων μέσα σε ένα πακέτο εξερεύνησης μπορούν να αναπαρασταθούν με βάση την απόσταση ανάμεσά τους. Προσπάθησα να αναπαραστήσω αυτή την αρχή σε τρία διαγράμματα. Στην Εικόνα 2, οι σχέσεις των αντικειμένων είναι πάρα πολύ κοντινές, η μεταξύ τους σύνδεση είναι πολύ προφανής. Στην Εικόνα 3, οι σχέσεις είναι πολύ μακρινές και είναι πολύ δύσκολο γι' αυτούς που τα χρησιμοποιούν να δημιουργήσουν μια ιστορία η οποία τα συνδέει επαρκώς. Εδώ δεν υπάρχουν εντάσεις που προκαλούν συναισθήματα, τα οποία θα μπορούσαν να εξερευνηθούν παραγωγικά μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα. Στην Εικόνα 4 η σχέση είναι όπως θα έπρεπε, οδηγώντας σε μια παραγωγική εξερεύνηση μέσα από τον αυτοσχεδιασμό.



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Αυτό το επίπεδο μπορεί να κατακτηθεί εάν τα αντικείμενα ενός πακέτου εξερεύνησης, η φύση των οποίων μπορεί να προσδιοριστεί μόνο από τις υποθέσεις των μελών της ομάδας, επιτρέπουν αρκετά ευλογοφανείς συνδέσεις ανάμεσά τους. Μερικά παραδείγματα: Βάζοντας ονόματα σε επιστολές τα οποία παραπέμπουν στα αρχικά άλλων αντικειμένων. Αναλογίες σε ημερομηνίες. Μια φωτογραφία που θα μπορούσε να δείχνει ένα πρόσωπο το οποίο αναφέρεται σε ένα επίσημο έγγραφο. Ένα ενθύμιο που έχει διατηρηθεί με μεγάλη φροντίδα, στοιχείο μιας σχέσης για την οποία γίνονται νύξεις σε μια σελίδα ημερολογίου. Η συσχέτιση των αντικειμένων της Εικόνας 4 προκαλεί μια σειρά αφηγηματικών εντάσεων, που δημιουργούν πιθανές αφηγηματικές εκδοχές, για να εξερευνηθούν από τους χρήστες μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα.

4. Η διαδικασία χρήσης του πακέτου εξερεύνησης

Όταν βρεθούν αντιμέτωποι με ένα πακέτο εξερεύνησης, αυτοί που το χρησιμοποιούν θα πρέπει να αφεθούν στη χρήση του, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους προκειμένου να δημιουργήσουν μια ιστορία. Η πρώτη ενέργεια του συντονιστή είναι να δείξει το «πακέτο» σε όσους συμμετέχουν και να εξηγήσει πού το βρήκε - για παράδειγμα, κάτω από ένα κρεβάτι, αφημένο σε ένα λεωφορείο, πεταμένο στον δρόμο. Όπως συμβαίνει γενικότερα σε ένα θεατρικό εργαστήριο, χρειάζεται ένα παιγνιώδες πνεύμα, μια διάθεση να μπει κανείς στο πνεύμα του «παιχνιδιού». Έτσι, ο συντονιστής χρειάζεται να ξεκινήσει με κάποιες ασκήσεις για «ζέσταμα», ώστε αυτοί που συμμετέχουν «να μάθουν τους κανόνες του παιχνιδιού». Οι κανόνες στην προκειμένη περίπτωση αφορούν τρόπους για να κάνει κανείς εικασίες και υποθέσεις. Η διαδικασία αυτή θα πρέπει να παραμείνει

παιχνίδι, αφού αυτοί που χρησιμοποιούν το πακέτο είναι απαραίτητο να γνωρίζουν από την αρχή ότι αυτή η ιστορία και αυτό το ερέθισμα έχουν δημιουργηθεί για να τα χρησιμοποιήσουν αυτοί και δεν είναι «πραγματικά». Υπάρχουν δύο βασικά ερωτήματα που θέτω πάντα σε όσους συμμετέχουν: «Ποιοι είναι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτή την ιστορία;» και «Τι τους συμβαίνει;». Μέσα από τη συζήτηση και την εικονολογία που προκαλεί αυτή η πρώτη φάση, η οποία ενεργοποιεί τη φαντασία και τη σύνθεση, αρχίζει να ξεπροβάλλει μια αληθοφανής ιστορία, που εμπεριέχει όλα αυτά τα αντικείμενα.

Εάν το πακέτο εξερεύνησης χρησιμοποιείται σε ένα πρόγραμμα αλληλεπιδραστικού θεάτρου, μπορεί να ακολουθήσει η παράσταση. Εάν η εργασία αυτή γίνεται στο πλαίσιο ενός μαθήματος ή ενός εργαστηρίου εκπαιδευτικού δράματος, όσοι συμμετέχουν θα πρέπει να περάσουν στο στάδιο της διερεύνησης. Εκεί θα χρησιμοποιήσουν τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό για να εξερευνήσουν τις ζωές των ανθρώπων για τους οποίους γίνεται αναφορά σε αυτή την ιστορία. Αυτή είναι η χρήση του θεατρικού χώρου ως εργαστηρίου κοινωνικών σχέσεων. Το κεντρικό ερώτημα που καθοδηγεί τη διαδικασία σε αυτό το στάδιο είναι:

«Ποια περίσταση θα θέλατε να ζωντανέψετε μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα, ούτως ώστε να μπορέσετε να μάθετε περισσότερα γι' αυτούς τους ανθρώπους;» Είναι απαραίτητο ο αυτοσχεδιασμός να χαρακτηρίζεται από δραματική ένταση εάν θέλουμε να υπάρχει αρκετή δραματική ενέργεια. Και μία από τις δεξιότητες που αναπτύσσουν όσοι συμμετέχουν σε αυτή τη φάση είναι ο εντοπισμός καταστάσεων που εμπεριέχουν δραματική ένταση. Αυτοί που συμμετέχουν δουλεύουν καλύτερα σε μικρές ομάδες, χρησιμοποιώντας τη θεατρική δράση ως εργαλείο έρευνας για να μάθουν περισσότερα. Σε αυτή τη φάση, οι άνθρωποι της ιστορίας ζωντανεύουν, αφού η θεατρική δράση μάς επιτρέπει να δημιουργήσουμε τις λεπτομέρειες μιας ανθρώπινης περιστασης. Καθώς προχωράμε, στήνονται όλο και περισσότεροι αυτοσχεδιασμοί, για να γίνουν περισσότερες ανακαλύψεις. Αυτή η έρευνα από τη μια ξεκαθαρίζει το τοπίο -η βασική ιστορία αποκτά εσωτερική συνοχή, αλλά από την άλλη το περιπλέκει- προβάλλουν όλο και περισσότερα διλήμματα και ερωτήματα που πρέπει να ερευνηθούν.

Η τρίτη φάση είναι αυτή της επιλογής και της μορφοποίησης. Εδώ η ομάδα εξετάζει σχολαστικά τις πληροφορίες που έχει ανακαλύψει από τη φάση της έρευνας, για να επιλέξει ποιες συνδέονται μεταξύ τους και έχουν αξία σε σχέση με την ιστορία και τους χαρακτήρες. Οι τρόποι που χρησιμοποιήθηκαν για να συγκεντρωθούν αυτές οι πληροφορίες στη φάση της έρευνας μπορεί να διαφέρουν από τον τρόπο που καταγράφονται στη

φάση της μορφοποίησης. Αυτοί που συμμετέχουν, για παράδειγμα, μπορεί να ανακάλυψαν κάτι σχετικό με μια σχέση μέσα από έναν νατουραλιστικό αυτοσχεδιασμό, αλλά να επιλέξουν να του δώσουν στυλιζαρισμένη μορφή. Το μορφοποιημένο προϊόν θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως βαθύτερη αντίληψη, ως γνώση που απέκτησε η ομάδα μέσα από αυτή την έρευνα. Με την επιλογή και τη μορφοποίηση η ομάδα φτάνει στην κατανόηση της σπουδαιότητας αυτής της ιστορίας που δημιουργήθηκε και βιώθηκε.

Ακολουθεί η τέταρτη φάση, αυτή της επικοινωνίας. Εδώ ό,τι έχει επιλεγεί και έχει πάρει τη μορφή μιας πρότασης μέσα από τη δραματική γλώσσα ανακοινώνεται σε τρίτους – συνήθως στα υπόλοιπα μέλη της μεγαλύτερης ομάδας. Όταν αυτό λαμβάνει χώρα μέσα στη μεγαλύτερη ομάδα, αυτή η επικοινωνία προσφέρεται στους «συναδέλφους ερευνητές» ως το συμπέρασμα μιας διαδικασίας έρευνας. Για τον λόγο αυτό μπορεί να λείπουν αρκετά από τα σύμμερα μιας πραγματικής παράστασης. Παρ' όλα αυτά, στη φάση αυτή μπορούν να χρησιμοποιηθούν με μεγάλη επιτυχία ανθρώπινες πηγές δραματικής έκφρασης – για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αφήγηση, τραγούδι και ζωντανή μουσική, για να συνδεθούν δύο κομμάτια της δραματοποιημένης ιστορίας. Είναι θεμελιώδης προϋπόθεση το υλικό που τελικά παρουσιάζεται στις ομάδες να έχει δραματική μορφή και δύναμη. Σχεδόν πάντοτε το χειροκρότημα δεν είναι κατάλληλο, αφού δεν «παίζουμε παράσταση», αλλά μοιραζόμαστε τα αποτελέσματα μιας κοινής ερευνητικής διαδικασίας – μοιραζόμαστε βαθύτερους στοχασμούς και ευρήματα με συναδέλφους ερευνητές. Παρ' όλα αυτά, εάν υπάρχει μια εξελιγμένη και ενδιαφέρουσα ιστορία, επαρκής χρόνος και διάθεση της ομάδας, αυτή η φάση επικοινωνίας μπορεί να εξελιχθεί περισσότερο και να καταλήξει σε μια επίσημη παράσταση.

Αναφέρω συχνά τον όρο «έρευνα». Αυτό συμβαίνει γιατί πιστεύω ότι όλη αυτή η διαδικασία είναι μια διαδικασία έρευνας:

- **Φάση 1η: φαντασία/σύνθεση**, όπου δημιουργούνται εικασίες και υποθέσεις.
- **Φάση 2η: διερεύνηση**, όπου διεξάγονται πειραματισμοί μέσα σε αυτό το πεδίο. Μέσα σε μια δυναμική σχέση μεταξύ υπόθεσης και εμπειρικής εργασίας, κάθε εικασία που βιώνεται στην πρώτη φάση εδώ τροποποιείται με βάση τα στοιχεία που ανακαλύπτονται.
- **Φάση 3η: επιλογή και μορφοποίηση**, όπου όλα τα στοιχεία αναλύονται και μπαίνουν σε σειρά ανάλογα με το νόημα που έχουν.
- **Φάση 4η: επικοινωνία**, όπου κάθε ομάδα μοιράζεται τα συμπεράσματα της έρευνας με τη μεγαλύτερη ομάδα έρευνας (στην περίπτωση ενός εκπαιδευτικού πλαισίου, με την υπόλοιπη τάξη).

Η επιλογή των μικροαντικειμένων που μπαίνουν μέσα στο πακέτο εξερεύνησης ορίζει το είδος των ιστοριών που προκύπτουν. Έτσι, είναι δυνατόν να οργανώσει κανείς το ερέθισμα αυτό προκειμένου να οδηγήσει τα μέλη της ομάδας σε μια συγκεκριμένη πτυχή της ζωής. Η ποιότητα των αντικειμένων και η παρουσίασή τους θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν υψηλότερου επιπέδου και να μοιάζουν αληθινά. Αυτοί που τα χρησιμοποιούν οφείλουν να δώσουν πολλή προσοχή, ώστε να εντοπίσουν και να κατανοήσουν σωστά τις λεπτομέρειες. Εάν δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν αυθεντικά αντικείμενα, θα πρέπει να δημιουργηθούν αντίγραφα. Τα αντικείμενα θα πρέπει να μπουν στο κατάλληλο κουτί/δοχείο, το οποίο να συνάδει με την υπόλοιπη ιστορία. Επίσης, το πακέτο θα πρέπει να παρουσιαστεί στην ομάδα συνοδευόμενο από την κατάλληλη ιστορία για το πώς βρέθηκε, ώστε να εντάξει τόσο το πακέτο όσο και το περιεχόμενό του σε ένα ταιριαστό ανθρώπινο πλαίσιο. Στην Εικόνα 5 βλέπουμε ένα παράδειγμα: Πριν αρχίσει μια παράσταση αλληλεπιδραστικού θεάτρου στην Taiwan, ο εμπνευστής προσκαλεί τα μέλη του κοινού να κοιτάξουν μέσα σε μια σχολική τσάντα. Προσέξτε την επιφάνεια που έχει προετοιμαστεί για να εκτεθούν τα αντικείμενα του πακέτου. Οι ηθοποιοί κάθονται στο πλάι του χώρου όπου θα εξελιχθεί η παράσταση.

Στόχος αυτής της άσκησης είναι να εξάψει το ενδιαφέρον όσων συμμετέχουν, ώστε να δημιουργήσει ένα πλαίσιο ενσυναίσθησης και ταύτισης με τους ανθρώπους και τα διλήμματα που αντιπροσωπεύει το πακέτο εξερεύνησης. Είναι επίσης πολύ σημαντικό ο εμπνευστής να σεβαστεί το πακέτο εξερεύνησης και να παρουσιαστεί αδαής για το νόημα του περιεχομένου του όσο και αυτοί που συμμετέχουν. Αν φανεί ότι δεν ενδιαφέρεται γι' αυτό ή ότι γνωρίζει το νόημα, το πακέτο θα χάσει την αξία του γι' αυτούς που το χρησιμοποιούν ήδη από την αρχή της διαδικασίας. Ο σωστός χειρισμός των αντικειμένων από τον συντονιστή και ο τρόπος με τον οποίο το περιεχόμενο του πακέτου αποκαλύπτεται έχει μεγάλη σημασία για την αποτελεσματικότητα



Εικόνα 5

του πακέτου. Αν, για παράδειγμα, δοθεί η εντύπωση πως η ομάδα σκαλίζει προσωπικά αντικείμενα, θα πρέπει να εκφραστεί ο απαιτούμενος σεβασμός για οτιδήποτε αποκαλύπτεται. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, βοηθάει εάν το περιεχόμενο του πακέτου παρατεθεί με τρόπο ώστε τα μέλη της ομάδας να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των αντικειμένων και να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ τους.



Εικόνα 6

Το περιεχόμενο αποκαλύπτεται σταδιακά και όσο το δυνατόν περισσότεροι έχουν την ευκαιρία να βγάλουν κάτι από την τσάντα και να το περιγράψουν στην υπόλοιπη ομάδα. Λαμβάνεται υπόψη η σημασία κάθε αντικειμένου και διερευνώνται πιθανές συνδέσεις του με άλλα αντικείμενα. Αρκετές από αυτές γίνονται μέσα από ανοιχτή συζήτηση με ολόκληρη την ομάδα, αλλά πολύ περισσότερες γεννιούνται στη σκέψη των ανθρώπων. Η έκθεση του πακέτου εξερεύνησης συχνά δημιουργεί την ανάγκη σε κάποιον από αυτούς που συμμετέχουν να εξετάσει με περισσότερες λεπτομέρειες συγκεκριμένες πτυχές του περιεχομένου. Συνήθως, είναι βολικό να εκτίθενται όλα τα αντικείμενα συγκεντρωμένα κάπου, ώστε οι χρήστες να μπορούν να επιστρέφουν σε αυτά ξανά και ξανά κατά τη φάση της διερεύνησης.

5. Παραδείγματα πακέτων εξερεύνησης

Στο σημείο αυτό προσπαθώ να παρουσιάσω, μέσα από φωτογραφίες, δύο πακέτα εξερεύνησης. Φυσικά, καμία φωτογραφία δεν μπορεί να αντισταθμίσει την εμπειρία να αγγίζει κανείς ή να διαβάζει τα κανονικά αντικείμενα, αλλά ελπίζω ότι ο αναγνώστης θα ανακαλύψει τα μυστικά της επιλογής των συστατικών στοιχείων ενός πακέτου εξερεύνησης. Ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας εργασίας, η ιδανική διάταξη της ομάδας αλλάζει: Για ομάδες μέχρι 20 ατόμων ιδανικός είναι ο κύκλος, ενώ για μεγαλύτερες το ημικύκλιο με μία ή περισσότερες σειρές. Επίσης, είναι δυνατόν να δημιουργήσουμε περισσότερα αντίγραφα του πακέτου εξερεύνησης για να διευκολύνουμε τη διαδικασία (βλ. Παράδειγμα 2 παρακάτω), αλλά αυτό μπορεί να υπονομεύσει την αίσθηση της μοναδικότητας που συνήθως επιδιώκουμε.

Παράδειγμα 1

Η πρώτη περίπτωση αφορά ένα κουτί αναμνήσεων, το οποίο έχω χρησιμοποιήσει πολλά χρόνια σε πολλές χώρες. Πάντα καταφέρνει να κεντρίσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια της ομάδας. Πρόκειται για ένα κουτί από πούρα δεμένο με μια κόκκινη κορδέλα. Παρουσιάζω το κουτί στην ομάδα λέγοντας την εξής ιστορία: «Κάποια μέρα επισκέφθηκα μια μικρή αίθουσα πλειστηριασμών για να αγοράσω μια συρταριέρα. Επέλεξα πράγματι μία που φαινόταν να αποτελεί κομμάτι ενός σετ επίπλων από το ίδιο σπίτι (εδώ αφήνεται να εννοηθεί πως κάποιο σπίτι έχει εκποιηθεί μετά τον θάνατο του ιδιοκτήτη). Η συρταριέρα αρχικά φαινόταν άδεια, εκτός από κάποια κομμάτια παλιάς εφημερίδας που ήταν στρωμένα στον πάτο κάθε συρταριού. Όταν όμως το πήγα σπίτι μου, ανακάλυψα αυτό το κουτί από πούρα». Σε αυτό το σημείο λύνω την κορδέλα, ανοίγω το κουτί και προσκαλώ τα μέλη της ομάδας με τη σειρά να βγάλουν έξω ένα αντικείμενο και να το περιγράψουν. Το αφήνω σε ένα κομμάτι λευκό ύφασμα στη μέση του κύκλου.

Όπως μπορεί κανείς να δει στις φωτογραφίες, το κουτί περιέχει υλικό από το 1920:

ένα αποξηραμένο λουλούδι,
τους σπόρους από ένα φυτό που στα αγγλικά ονομάζεται «εντιμότητα» (Στα ελληνικά ονομάζεται λουναρία Σ.τ.Μ.),
ένα φτερό,
τη φωτογραφία μιας ομάδας ανθρώπων που ποζάρουν μπροστά στον φακό ντυμένοι επίσημα,
τη φωτογραφία ενός άντρα,
μια κάρτα γενεθλίων με χειρόγραφο μήνυμα που λέει: «Απλώς θέλω να σου ευχηθώ αυτή η μέρα να σε ανταμείψει με πολλές χαρές. Διάβασε προσεχτικά τον στίχο στο πίσω μέρος και δέξου αυτό το μικρό δώρο φιλίας από μένα. Ειλικρινά δική σου, Φλόρενς».

Just to wish you many happy returns of the day. Read carefully the verse on the other side. And accept a small token of friendship from me.
Yours sincerely,
Florence.

Εικόνα 7

Τέλος, το κουτί περιέχει και μια χειρόγραφη επιστολή, όπου ο Peter γράφει στη Florence ότι έχει πολύ καλά νέα. Φεύγει βιαστικά για να δουλέψει στην Αμερική κοντά στον θείο του. Ο εορτασμός των γενεθλίων του ακυρώθηκε, γιατί πρέπει να τρέξει αμέσως στο Λονδίνο, για να κάνει όλες τις

προετοιμασίες για το μεγάλο ταξίδι. Έτσι, δεν θα προλάβει να την ξαναδεί, αλλά υπόσχεται να της γράψει μόλις φτάσει στην Αμερική.

Dear Florence,

Great news! You know that I had told you that I had written a letter to my Uncle Richard in Vermont – well, I heard from him this morning, and he tells me that if I come prepared to work hard, there may be an opening for me. Florence, this could be the chance I have been looking for. I know that after what I have been through could never stay in Bleadon, but one day when I have made my fortune, perhaps I will return.

I have managed to get a berth on the liner 'Oriole' which sails this Friday, and as there are some affairs to be attended to in London, I leave for there this afternoon. Mother is informing everybody that my birthday celebrations are cancelled. I regret this robs us of another opportunity to meet again but I know that after our discussion at the garden party on Saturday you will be pleased for me.

Thank you for helping me to see things so clearly. I will write to you from America when I am settled in.

Your affectionate friend

Peter

Εικόνα 8

Προκύπτουν διαφορετικά είδη ιστοριών από αυτό το πακέτο εξερεύνησης. Η περιγραφή μιας από αυτές μπορεί να βοηθήσει τον αναγνώστη να καταλάβει πώς λειτουργεί το πακέτο εξερεύνησης για να δημιουργηθεί μια ιστορία. Μια ομάδα πρόσφατα δημιούργησε την εξής ιστορία:

Μια γυναίκα, η Florence Astell από το Bleadon, ένα μικρό χωριό στο Cambridgeshire, συναντιόταν με έναν άντρα, τον Peter Connaught, αρκετές φορές, καθώς μεγάλωναν μαζί από παιδιά. Ενώ γίνεται ένα πάρτι στον κήπο του Πρεσβυτέριου του χωριού, συναντιούνται ξανά. Και καθώς η Florence είχε βοηθήσει τον Peter να αντιμετωπίσει τις διαμάχες με τον πατέρα του, εξαιτίας των οποίων εκδιώχθηκε από την οικογενειακή τους επιχείρηση, ο Peter την προσκαλεί στο πάρτι γενεθλίων του. Η Florence έλκεται από εκείνον και πιστεύει ότι το συναίσθημα είναι αμοιβαίο, παρόλο που δεν έχει ειπωθεί τίποτα σαφώς. Εκείνος κόβει ένα λουλούδι από τον κήπο του ιερέα και της το καρφώνει στο πέτο, ενώ εκείνη κάποια στιγμή τον γαργαλάει στον λαιμό με ένα φτερό που έχει βρει στον κήπο. Λίγο πριν από τα γενέθλιά του, εκείνη του γράφει μια κάρτα γενεθλίων, αλλά πριν προλάβει να τη στείλει, παίρνει ένα γράμμα του. Δεν τον ξαναείδε άλλη φορά κι εκείνος έφυγε για το Λονδίνο. Όσο ήταν ζωντανή, κράτησε τα αντικείμενα μέσα στο κουτί, σαν αναμνήσεις μιας σχέσης που ποτέ δεν εξελίχθηκε.

Οι ομάδες χρησιμοποιούν τον αυτοσχεδιασμό για να διερευνήσουν καταστάσεις από την ιστορία

– για παράδειγμα, τι συνέβη και στους δύο κατά τη διάρκεια του περιπάτου τους στον κήπο; Πώς αντέδρασε η Florence όταν έμαθε πως το πάρτι γενεθλίων του Peter είχε ματαιωθεί; Τι συνέβη όταν ο Peter επέστρεψε στο Bleadon έπειτα από χρόνια και συνάντησε τη Florence; Κάθε χρήσιμη πληροφορία που αποθηκεύεται από τους αυτοσχεδιασμούς χρησιμοποιείται για να ξεκαθαρίσει και να ισχυροποιήσει την ιστορία που δημιουργείται από τα μέλη της ομάδας.

Είναι δυνατόν να αφιερωθούν τέσσερις ώρες σε αυτό το πακέτο εξερεύνησης, προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις αυτών των ανθρώπων, που εντάσσονται στο κοινωνικό πλαίσιο της δεκαετίας του 1920. Είναι επίσης δυνατόν να επεκτείνουμε τον χρόνο της δουλειάς αυτής για να δημιουργήσουμε πιο ολοκληρωμένα αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης και μιας κανονικής παράστασης

Παράδειγμα 2

Αυτό το πακέτο εξερεύνησης χρησιμοποιήθηκε ως μέρος ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος³ που παρουσιάστηκε σε δεκαπεντάχροτους μαθητές της επαρχίας του Devon στην Αγγλία. Το πακέτο χρησιμοποιήθηκε για να βοηθήσει τους μαθητές να συμμετέχουν στην παραγωγή μιας ιστορίας, προτού η θεατροπαιδαγωγική ομάδα τους επισκεφθεί μία εβδομάδα αργότερα. Η δουλειά πάνω στο πακέτο έγινε κατά τη διάρκεια μίας ημέρας, με 270 μαθητές από διαφορετικά σχολεία, χωρισμένους σε 3 ομάδες των 90 ατόμων (καθεμία αποτελείται από τρεις τάξεις των 30 μαθητών). Για τον λόγο αυτό αποφασίσαμε να φτιάξουμε πολλά ίδια κομμάτια από το πακέτο εξερεύνησης, προκειμένου να είναι πιο εύχρηστο. Σύμφωνα με το σχέδιό μας, κάθε τάξη των 30 μαθητών έλαβε έξι ίδια πακέτα εξερεύνησης, ώστε να μπορεί να γίνει συζήτηση σε μικρές ομάδες των 5 ατόμων. Έτσι, χρειάστηκε να κατασκευαστούν 54 ίδια πακέτα εξερεύνησης. Για να γίνει πιο εύκολη η δημιουργία τους, περιορίσαμε το περιεχόμενό τους σε έγγραφα και μία φωτογραφία. Το πακέτο περιείχε:

- Μια εμπιστευτική καταχώριση στο σχολικό μητρώο μαθητών που αφορά κάποια Lucy White, δεκατεσσάρων ετών. Αναφέρονταν αρκετά σχόλια των καθηγητών, που ανάμεσα σε άλλα μιλούσαν για την επιτυχή αρχική προσαρμογή της Lucy στο νέο περιβάλλον, όταν από το δημοτικό της σχολείο μεταγράφηκε σε αυτό το γυμνάσιο. Καθώς η Lucy μεγαλώνει, σημειώνονται σχόλια για ένα κορίτσι με το όνομα Sarah Richards, που βαθμιαία της ασκεί όλο και μεγαλύτερη πίεση και βάζει σε κίνδυνο τη σχέση της Lucy με την καλύτερή της φίλη, τη Rachel.
- Μια κάρτα της Rachel προς τη Lucy, σταλμένη από κάποιο τόπο διακοπών.

- Μια σελίδα από ένα πρόχειρο τετράδιο, όπου φαίνεται ότι μια μαθήτρια προσπαθεί να κάνει μια άσκηση γαλλικών, αλλά διακόπτεται από μουτζούρες άλλων πάνω στο γραπτό της.
- Ένα χαρτί διπλωμένο και κλεισμένο με ταινία που γράφει με έντονα γράμματα απ' έξω: «Μην το ανοίξεις». Καθώς το ανοίγει κανείς, μέσα στο χαρτί βρίσκει μια φωτογραφία από μια ομάδα κοριτσιών, με την υποσημείωση «Από την εκδρομή της τάξης Γαλλικών στο Caen». Οι φιγούρες των κοριτσιών έχουν επιζωγραφιστεί, δείχνοντας τα δυσάρεστα συναισθήματα αυτού που έκρυψε τις φωτογραφίες μέσα το χαρτί απέναντι στα υπόλοιπα κορίτσια της τάξης.
- Μια γραπτή αναφορά από την αστυνομία του Ντέβον και της Κορνουάλης, από κάποια αστυνομικό επιθεωρητή που ονομάζεται Constable Denise Walters, η οποία έλαβε κλήση από το τμήμα επειγόντων περιστατικών του τοπικού νοσοκομείου, στις 2.28 μετά τα μεσάνυχτα. Αναφέρει πως συνάντησε ένα κορίτσι ονόματι Rachel Hurst, που είχε μεταφερθεί εκεί αναίσθητη, με το επίπεδο αλκοόλ στο αίμα της τρεις φορές μεγαλύτερο από τα επιτρεπτά όρια για ενήλικες. Δίνει επίσης κάποιες πληροφορίες για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συνέβη το ατύχημα, καθώς και τη βάση στην οποία στηρίζει και διενεργεί την έρευνά της.
- Έναν ειδικό σχολικό έλεγχο κάποιας Sarah Richards, που θα πρέπει να τον έχει σε κάθε τάξη που παρακολουθεί και να τον δίνει στον εκάστοτε καθηγητή, για να προσθέτει κάποια σχόλια για τη συμπεριφορά της που θα τα υπογράφει.
- Πέντε σελίδες από το ημερολόγιο της Lucy, που αποκαλύπτουν ενδόμυχες σκέψεις της για τις σχέσεις της, για τις πιέσεις που υφίσταται, τους φόβους και τις ελπίδες της.
- Μια αναφορά από το ασθενοφόρο του τοπικού νοσοκομείου με λεπτομέρειες για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έγινε κλήση από κάποιον που ζητούσε ασθενοφόρο σε μια συγκεκριμένη διεύθυνση και με την καταχώριση της αποστολής ασθενοφόρου για την κλήση αυτή.
- Μια σειρά 4 φωτογραφιών από φωτογραφικό θάλαμο, που δείχνουν δύο κοπέλες.
- Μια απόδειξη για αγορά μεγάλης ποσότητας αλκοόλ.
- Μια πρόσκληση σε πάρτι, όπου οι προσκεκλημένοι θα έβλεπαν ταινίες και θα διανυκτέρευαν στο συγκεκριμένο σπίτι.

(Όλα αυτά τα έγγραφα βρίσκονταν μέσα σε μια πλαστική σακούλα ενός μαγαζιού που πουλάει αλκοόλ).
Οι δάσκαλοι στα σχολεία που έκαναν το πρό-

γραμμα είχαν ενημερωθεί και είχαν πάρει οδηγίες από ένα μέλος της Θεατροπαιδαγωγικής Ομάδας για το πώς να χρησιμοποιήσουν το πακέτο εξερεύνησης. Οργανώνοντας τις τάξεις σε ομάδες των 5 ατόμων, κάθε δάσκαλος ενημέρωσε τους μαθητές του ότι την επόμενη εβδομάδα θα είχαν μια επίσκεψη από μια ομάδα που θα ασχολούνταν με θέματα χρήσης αλκοόλ. Θα δούλευαν πάνω σε μια ιστορία η οποία είχε σχέση με το περιεχόμενο αυτής της σακούλας και, πριν έρθει η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα, θα έπρεπε να προσπαθήσουν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα μπορούσαν σε σχέση με τους ανθρώπους μέσα στην ιστορία και τι τους συνέβαινε. Αργότερα, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών σε σχέση με τα περιεχόμενα της τσάντας και με την ιστορία που προέκυψε κινήθηκαν σε υψηλά επίπεδα (Cousins H. & Somers J. 2001).

Κατά τη διάρκεια της επόμενης εβδομάδας, η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα επισκέφθηκε τα σχολεία. Ξεκίνησε με μια παράσταση διάρκειας περίπου 25 λεπτών, η οποία έδειχνε μια ιστορία που συμπεριλάμβανε το περιεχόμενο της σακούλας. Οι μαθητές μπορούσαν τώρα να συναντήσουν τη Sarah Richards και να δουν πώς επηρέαζε τη Lucy και τη Rachel.

Είδαν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η Lucy και η Rachel τράβηξαν τις φωτογραφίες στον θάλαμο. Υπήρξαν αυτόπτες μάρτυρες πώς μια αθώα συγκέντρωση με παραμονή σε ένα σπίτι βλέποντας ταινίες μετατράπηκε σε ένα πάρτι, όπου αγοράστηκε και καταναλώθηκε δυνατό αλκοόλ - κυρίως από τη Rachel, αφού στο αναψυκτικό της πρόσθεσε αλκοόλ η φίλη της Lucy, υποκινούμενη από την κακεντρεχή Sarah Richards.

Μετά το θεατρικό δρώμενο, ζητήθηκε από τους μαθητές να αποφασίσουν ποιος έφερε ευθύνη για το ότι η Rachel βρισκόταν στην εντατική μονάδα του νοσοκομείου (αφού έκανε εμετό, πνίγηκε και έχασε τις αισθήσεις της). Για να διευκολυνθεί η συζήτηση, σε όλες τις ομάδες που παρουσιάστηκε το πρόγραμμα αυτό δόθηκαν και αναρτήθηκαν μεγάλες κάρτες με τα ονόματα και τις φωτογραφίες όλων των προσώπων της ιστορίας. Ο στόχος της συζήτησης και των αποφάσεων που θα έπρεπε να ληφθούν ήταν οι μαθητές να βάλουν τις κάρτες στη σειρά, ανάλογα με τον βαθμό ευθύνης που έφεραν για το ότι η Rachel ήταν στο νοσοκομείο. Στους χαρακτήρες αυτούς συμπεριλαμβάνονταν, για παράδειγμα, και οι γονείς της Lucy, οι οποίοι δεν βρίσκονταν στο σπίτι όταν έγινε το πάρτι. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης (κάθε τάξη των 30 βρισκόταν σε ξεχωριστή αίθουσα), μπορούσαν να προσκαλέσουν όποιο χαρακτήρα ήθελαν από την ιστορία αυτή και να τον «καθίσουν» στην «ανακριτική καρέκλα», μια διαδικασία στην οποία η ομάδα μπορεί να υποβάλει στον

χαρακτήρα ερωτήσεις που θα φωτίσουν τα κίνητρά του ή συνολικά την ιστορία.

Μετά το τέλος της ενότητας αυτής, οι τρεις ομάδες των 30 συγκεντρώθηκαν πάλι στον χώρο όπου είχε γίνει η παράσταση. Οι κάρτες τους αναρτήθηκαν, έτσι ώστε να μπορούν να τις βλέπουν όλοι, σε τρεις στήλες –μία για κάθε τάξη–, με τη σειρά που κάθε τάξη θεωρούσε ότι οι χαρακτήρες της ιστορίας έφεραν ευθύνη για την κατάσταση της Rachel. Επακολούθησε συζήτηση γύρω από το γιατί είχαν τοποθετήσει τους χαρακτήρες στη συγκεκριμένη σειρά. Την επόμενη βδομάδα οι δάσκαλοι, κατά τη διάρκεια των εικοσάλεπτων πρωινών οργανωτικών συναντήσεων, συνέχισαν να ασχολούνται με θέματα που προέκυψαν από το πρόγραμμα. Στο στάδιο αυτό αξιοποίησαν το εκπαιδευτικό υλικό που τους είχε δοθεί από τη Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα.

Μία εβδομάδα αργότερα, για να ολοκληρωθεί το πρόγραμμα και η ιστορία, στάλθηκε μια επιστολή σε κάθε τάξη γραμμένη από τη μητέρα της Rachel. Τους ενημέρωνε ότι η Rachel είχε βγει από την εντατική και σύντομα θα επέστρεφε σπίτι. Τους ευχαριστούσε επειδή βοήθησαν να διαλευκανθούν τα γεγονότα που την οδήγησαν στο νοσοκομείο. Μαζί με τις οδηγίες που είχαν δοθεί στους δασκάλους σχετικά με τη χρήση του πακέτου εξερεύνησης, είχαν επίσης δοθεί σημειώσεις που εξηγούσαν τη φύση του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος και πρότειναν πιθανές δραστηριότητες οι οποίες θα μπορούσαν να κάνουν μόνοι τους με την τάξη, έχοντας ως ερέθισμα το πρόγραμμα. Καθώς τέτοιου είδους προγράμματα αποτελούν μέρος των προγραμμάτων αγωγής υγείας, τα σχολεία σε κάποιες περιπτώσεις επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν δικό τους υλικό για επιπλέον δραστηριότητες.⁴

6. Εφαρμογές του πακέτου εξερεύνησης

Σκοπός του πακέτου εξερεύνησης είναι να συμμετέχουν όσοι το χρησιμοποιούν στη διαδικασία δημιουργίας ιστοριών. Συνεπώς, είναι χρήσιμο όποτε επιδιώκεται η δημιουργία μιας ιστορίας. Τέτοια περίπτωση θα μπορούσε να είναι το μάθημα της μητρικής γλώσσας, όπου ο διάλογος και η γραφή είναι οι κύριες δραστηριότητες – και όχι η θεατρική δράση. Έτσι, ένα ηθικό δίλημμα που υπαινίσσεται το πακέτο εξερεύνησης θα μπορούσε να διερευνηθεί, για παράδειγμα, μέσα από συζήτηση. Η ιστορία θα μπορούσε να εξελιχθεί με τη συγγραφή επιπλέον επιστολών ή με κείμενα που γράφονται από τους μαθητές μέσα σε ρόλο, αναλαμβάνοντας δηλαδή τον ρόλο ενός από τους χαρακτήρες της ιστορίας, εκφράζοντας τα συναισθήματα ή τις σκέψεις τους αναφορικά με την ιστορία. Παρ' όλα αυτά, το πακέτο λειτουργεί καλύτερα όταν χρησιμοποιούνται τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος για να ζωντανέψει η ιστορία.

Όπως διατυπώθηκε νωρίτερα, η ανθρώπινη συμπεριφορά εξαρτάται από τη φύση και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων. Παραδείγματος χάριν, το πώς ένας πατέρας αντιδρά όταν μαθαίνει ότι ο γιος του πειραματίζεται με τη χρήση ναρκωτικών απορρέει από τη στάση του ίδιου απέναντι στα ναρκωτικά, από το αν αγαπάει τον γιο του ή όχι, από τη στάση του σχετικά με τον πιθανό στιγματισμό της οικογένειας. Οποιαδήποτε συζήτηση γύρω από τις λεπτομέρειες μιας αντίδρασης ενός ανθρώπου σε μια συγκεκριμένη συνθήκη φέρνει την απάντηση: «Εξαρτάται από το πώς είναι αυτός ο άνθρωπος». Το δράμα/θέατρο επιτρέπει να εφεύρουμε τέτοιες λεπτομέρειες και να δημιουργήσουμε ένα αυθεντικό πλαίσιο για την εξερεύνηση των ζητημάτων που μας απασχολούν.

Εάν χρησιμοποιηθεί με αυτό τον τρόπο, το πακέτο εξερεύνησης μπορεί να βοηθήσει σε πολλά σημεία του αναλυτικού προγράμματος. Στο μάθημα της Ιστορίας μάς επιτρέπει να ζωντανέψουμε ανθρώπους που συμμετείχαν σε γεγονότα του παρελθόντος. Το πακέτο εξερεύνησης εδώ μπορεί να αποτελέσει την εισαγωγή ενός νέου κεφαλαίου ή να χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθούν οι ανθρώπινες πτυχές μιας κατάστασης που μπορεί να έχει γίνει κατανοητή από τους μαθητές μόνο ως ένα «ξερό» ιστορικό γεγονός. Εδώ κύριος ρόλος του πακέτου είναι να εστιάσει στις επιπτώσεις των γεγονότων για τους ανθρώπους που εμπλέκονται, να δημιουργήσει ενσυναίσθηση. Για παράδειγμα, οι χρήστες του πακέτου μπορεί να κατανοούν πλήρως τις ημερομηνίες και τα γεγονότα για το κύμα μετανάστευσης από τις Αζόρες στη Βραζιλία, αλλά δεν «νιώθουν» πώς ήταν να κάνει κανείς ένα τέτοιο ταξίδι μέσα στην ανέχεια, να φτάνει σε μια άγνωστη ακτή, δεν «αισθάνονται» την ένταση που δημιουργήθηκε ανάμεσα στον πρώτο μετανάστη από τις Αζόρες και στους ιθαγενείς κατοίκους. Οι μαθητές ίσως γνωρίζουν τα γεγονότα γύρω από την ανακάλυψη του εμβολίου της ευλογιάς από τον Jenner, αλλά δεν κατανοούν τα συναισθήματα μιας γυναίκας που σώθηκε ή την καχυποψία που προκάλεσαν οι ιδέες του Jenner στους συναδέλφους του.

Στο μάθημα της γεωγραφίας, ένα πακέτο εξερεύνησης που καταγράφει τα τελευταία χρόνια ύπαρξης ενός αγροκτήματος που πρόκειται να πουληθεί για τις ανάγκες της βιομηχανικής ανάπτυξης, θα μπορούσε να βοηθήσει για να επικεντρώσει η ομάδα την προσοχή της γύρω από τα αντικρουόμενα συμφέροντα και τα δικαιώματα ιδιοκτησίας και χρήσης της γης. Στο μάθημα μιας ξένης γλώσσας στοιχεία του πακέτου θα μπορούσαν να χρειάζονται μετάφραση από τη συγκεκριμένη γλώσσα, προτού προχωρήσει η ομάδα στη νοηματοδότηση του υλικού και αρχίσει τους αυτοσχεδιασμούς.

Τα δύο παραδείγματα που παρουσιάστηκαν περιγράφουν τη χρήση του πακέτου εξερεύνησης σε διαφορετικό πλαίσιο. Το πρώτο παράδειγμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μαθήματα εκπαιδευτικού δράματος για τη δημιουργία δρώμενων που ίσως οδηγήσουν και σε παράσταση. Εναλλακτικά, θα μπορούσε να προσαρμοστεί, ώστε το επίκεντρο να είναι μια συγκεκριμένη ιστορική περίπτωση ή ζητήματα σχέσεων, οικογενειών ή μετανάστευσης. Το δεύτερο παράδειγμα δείχνει πώς ένα πακέτο εξερεύνησης μπορεί να χρησιμοποιηθεί από μια Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα για να εγείρει κοινωνικά ζητήματα, όπως ο εκφοβισμός (bullying), η χρήση ουσιών ή μικροαδικήματα.

Σε όλη αυτή τη δουλειά που μπορεί να γίνει θα πρέπει να γίνεται σεβαστή η ιστορία που δημιουργείται. Πολύ ενδιαφέρουσες ιδέες μπορεί να συντριβούν από απρόσεχτα σχόλια του συντονιστή ή των συμμαθητών. Η γνώση που προκύπτει από το στάδιο της διερεύνησης είναι συχνά στο στάδιο της αντίχρευσσης και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέτοια. Οι αυτοσχεδιασμοί που δοκιμάζονται θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σαν ένας τρόπος για να παράγουμε υποθέσεις, παρά σαν πρόβα μιας συγκεκριμένης γνώσης. Μόνο όταν η πρακτική δουλειά οδηγήσει όσους συμμετέχουν σε ένα επίπεδο κατανόησης πέρα από αυτό της συζήτησης, λειτουργεί πραγματικά αυτή η διαδικασία. Ο συντονιστής της ομάδας θα πρέπει να αποφασίσει πώς θα ήθελε να χρησιμοποιήσουν όσοι συμμετέχουν την ώθηση για δημιουργία ιστοριών που προκαλεί το πακέτο εξερεύνησης. Όπως δείχνω παραπάνω, το πακέτο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια.

Επίλογος

Δεν ισχυρίζομαι ότι η ιδέα του πακέτου εξερεύνησης είναι καινοτομία. Αποδέχομαι ότι πολλά κουτιά ιστοριών ή πακέτα για θεατρικές δραστηριότητες έχουν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και περιγράφονται σε διάφορες εκδόσεις. Αυτό που προσπάθησα να κάνω εδώ όμως είναι να ξεδιαλύνω τη βάση πάνω στην οποία αυτά τα ερεθίσματα λειτουργούν, να παραθέσω τη θεωρία που υπάρχει ως υπόστρωμα και θα βοηθήσει στη δημιουργία και τη χρήση τους. Για να διευρύνω τη γνώση μου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, θα με ενδιέφερε να ακούσω εμπειρίες από ανθρώπους που χρησιμοποίησαν τέτοιες προσεγγίσεις στη θεατρική τους δουλειά και το κατά πόσο η εμπειρία τους ενισχύει ή, αντίθετα, θέτει σε αμφισβήτηση τις θέσεις που διατύπωσα εδώ.

Σημειώσεις

1. Novitz D. (1997), *Art, Narrative and Human Nature*, στο *Memory, Identity, Community*, SUNY Press, N.Y.

2. Βλ. Somers J. (1999), *How Teachers Choose what to do in Drama Lessons*, στο *Drama and Theatre in Education: International Conversations*, Miller C. & Saxton J. (επιμ.), IDIERI and UVIC, Canada, Victoria.
3. Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα συμπεριλαμβάνει τη χρήση του θεάτρου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει πάντα το στοιχείο της παράστασης το οποίο εντάσσεται σε ένα αλληλεπιδραστικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους μαθητές στη διερεύνηση των κινήτρων διάφορων χαρακτήρων. Σε αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την ιστορία μέσα από την -συχνά ηθική- εμπλοκή τους με την ιστορία και τους χαρακτήρες της. Για περισσότερες επεξηγήσεις, βλ. Jackson A., *Learning Through Theatre*.
4. Για μια πλήρη αξιολόγηση του προγράμματος αυτού, βλ. Cousins H. & Somers J. (2001), *The Use of Theatre in Education in Health Education*, *New England Theatre Journal*, τ. 12, σ. 1-26.

Βιβλιογραφία

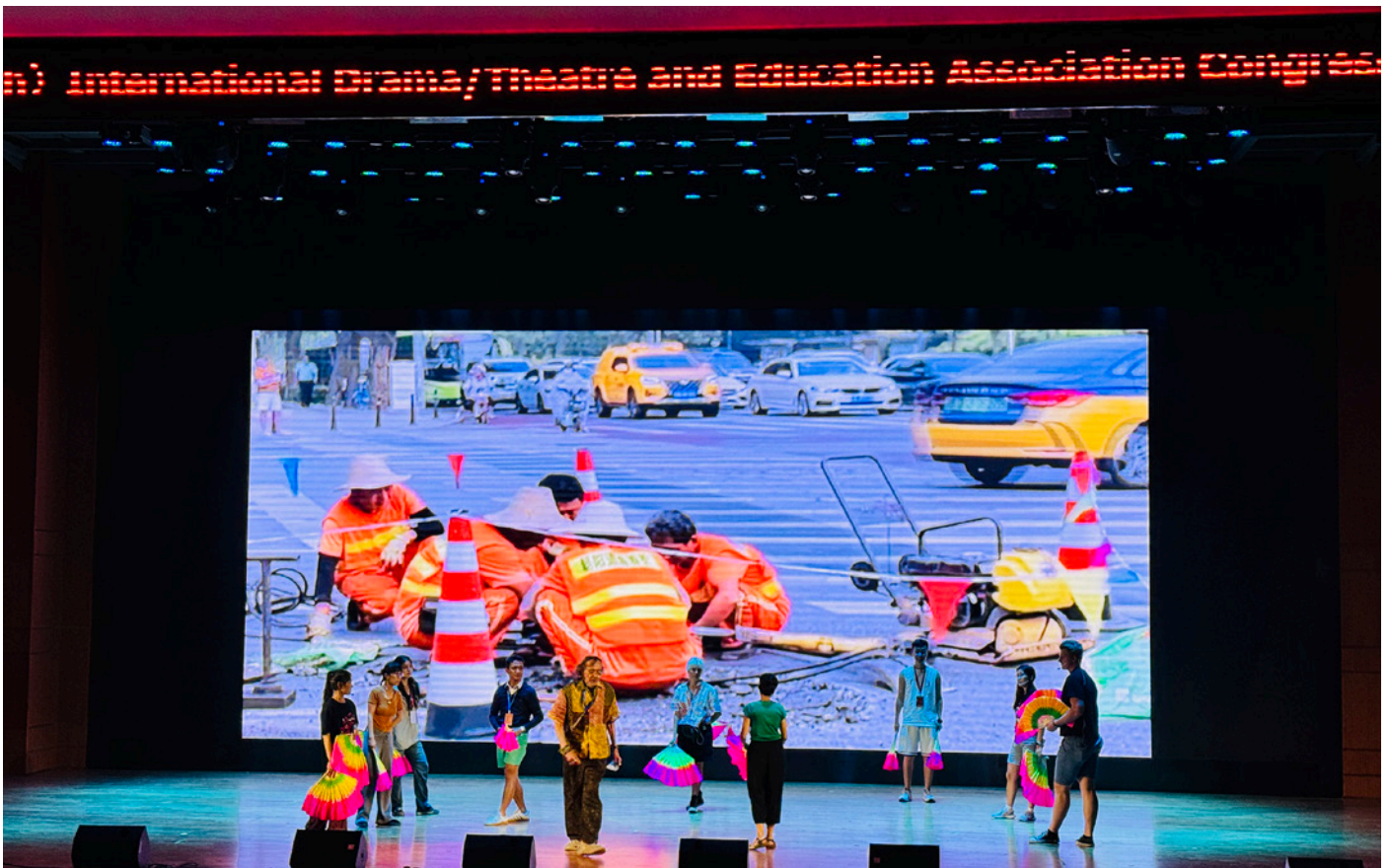
- Boal A. (1992), *Games for Actors and Non-Actors*. Routledge.
- Cousins H. & Somers J. (2001), *The Role of Theatre in Education in Health Education*. In *New England Theatre Journal*, vol. 12, pp. 1-26
- Hardy B. (1977), *Narrative as a primary act of mind*. In M. Meek, A. Warlow & G. Barton (eds), *The Cool Web*. The Bodley Head.
- Somers J. (1996), *The Nature of Learning in Drama in Education*. In Somers, J. (ed), *Drama and Theatre in Education: contemporary research*, Captus Press.
- Somers J. (1999), *How Teachers Choose what to do in Drama Lessons*. In *Drama and Theatre in Education: International Conversations*, Miller C. & Saxton J. (eds.), IDIERI and UVIC, pp. 289-297

Ο **John Somers** ήταν ομότιμος καθηγητής στη Σχολή Παραστατικών Τεχνών του Πανεπιστημίου του Exeter στη Μ. Βρετανία (School of Performance Arts, Exeter University), ιδρυτής και αρχισυντάκτης του επιστημονικού περιοδικού *Research in Drama and Theatre in Education* και συντονιστής του διεθνούς συνεδρίου «Researching Drama and Theatre in Education». Σχεδίασε το μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εφαρμοσμένο δράμα/θέατρο» (Applied Drama) στο Πανεπιστήμιο του Exeter. Ήταν καλλιτεχνικός διευθυντής της Extream Theatre Company, η οποία ειδικεύεται στο Αλληλεπιδραστικό Θέατρο (Interactive Theatre) σε μη συμβατικούς θεατρικούς χώρους. Έγραψε και σκηνοθέτησε πρωτότυπα θεατρικά έργα για την κοινότητα. Το θεατρικό του έργο *On the Edge* πήρε πολλά βραβεία για τη συνεισφορά του στη βαθύτερη κατανόηση ζητημάτων που αφορούν την ψυχική υγεία. Είχε δουλέψει σε πολλές χώρες του κόσμου, στη Φιλανδία, στην Εσθονία, στην Τουρκία, στην Πολωνία και την Κίνα. Το 2003 κέρδισε το βραβείο Ειδικής Αναγνώρισης της ΑΑΤΕ, της Αμερικανικής Ένωσης για το Θέατρο και την Εκπαίδευση (American Alliance of Theatre and Education). Έγραψε, μεταξύ άλλων, τα βιβλία *Drama in the Curriculum*, 1995, *Drama and Theatre in Education: Current Research*, 1996, και *Drama as Social Intervention* και δημοσίευσε πολλά άρθρα. Το ερευνητικό του ενδιαφέρον ήταν επικεντρωμένο στο Εφαρμοσμένο Δράμα/Θέατρο και στον ρόλο της θεωρίας της αφήγησης στο θέατρο/δράμα.

Το 10ο Συνέδριο του IDEA¹ 2024 Πεκίνο, 16-20 Ιουλίου 2023

Μίαο Βιν

Συντονιστής Προγραμμάτων του IDEA



IDEA 2024 Congress.

Διστακτικότητα και αναμονή

Πριν από περίπου έναν χρόνο, όταν συζητήθηκε η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί το συνέδριο του IDEA στο Πεκίνο, σε ένα διαδικτυακό σεμινάριο, δεν φαινόταν και τόσο εύκολο εγχείρημα. Υπήρξαν πολλές και διάφορες αντιρρήσεις με το σκεπτικό ότι δεν θα μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα οι απόψεις τους στο Πεκίνο, ότι θα υπήρχαν προβλήματα ασφαλείας κτλ. Μου ζητήθηκε η άποψή μου, η οποία ήταν φυσικά θετική, ήμουν έτοιμος να απαντήσω ένα ΝΑΙ. Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, άκουσα πολλούς ανθρώπους να συζητούν ότι το Πεκίνο (η Κίνα) είναι διαφορετικό από αυτό που περιμέναμε. Το Πεκίνο είναι μια διεθνής πόλη, με μια

ξεχωριστή κινεζική πολιτιστική ταυτότητα και έχει φιλοξενήσει δύο Ολυμπιακούς Αγώνες, επομένως δεν θα απογοητεύαμε τους εκπαιδευτικούς θεατρου από όλο τον κόσμο. Από την άλλη, η Κίνα περίμενε πολύ καιρό αυτό το συνέδριο. Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην Κίνα έχει αποκτήσει μεγάλη ζωντάνια, αλλά αντιμετωπίζει επίσης πολλά προβλήματα και δυσκολίες. Οπότε το Συνέδριο του IDEA υπήρξε μια ευκαιρία για να ενεργοποιηθεί η περαιτέρω ταχεία ανάπτυξη της θεατρικής εκπαίδευσης στην Κίνα.

Το Συνέδριο του IDEA το 2024 πραγματοποιήθηκε από τις 16 έως τις 20 Ιουλίου στο Beijing No 2 Middle School Chaoyang School και προσέλκυσε πάνω από 500 συμμετέχοντες, οι περισσότεροι από



IDEA 2024 Congress.

τους οποίους ήταν δάσκαλοι σε σχολεία από όλη την Κίνα. Οι δάσκαλοι ανυπομονούσαν να συναντήσουν τους εκπαιδευτικούς θεάτρου από άλλες χώρες, για να αποσαφηνίσουν ζητήματα και να μάθουν περισσότερες μεθόδους. Στη διάρκεια 5 ημερών, το συνέδριο περιελάμβανε 6 βασικές ομιλίες, 5 σύντομες θεατρικές παραστάσεις, 5 SIG (ομάδα ειδικού ενδιαφέροντος), 3 συζητήσεις στρογγυλής τραπέζης, 48 προφορικές ανακοινώσεις, 41 εργαστήρια και 1 πρόγραμμα διεθνούς συνεργασίας του Young IDEA με παράσταση. Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, πραγματοποιήθηκε η Γενική Συνέλευση του IDEA και έγιναν εκλογές για το νέο Διοικητικό Συμβούλιο και τις Επιτροπές του IDEA.

Μοίρασμα και σύγκρουση

Ο καθηγητής Ma Wenqi από την Κεντρική Ακαδημία Θεάτρου μοιράστηκε τη μελέτη του σχετικά με το τι έχει μετασχηματίσει και εφαρμόσει το Εκπαιδευτικό Δράμα από το Θέατρο. Στα ευρήματα της έρευνάς του περιλαμβάνονται τα εξής: οι θεατρικές συμβάσεις μετασχηματίζονται δημιουργικά από τις διάφορες πτυχές του θεάτρου (συγγραφή, σκηνοθεσία, υποκριτική κτλ.), οι αρχικές θεατρικές μορφές μετατρέπονται δημιουργικά σε παιχνιδιές και συμμετοχικές δραστηριότητες· ο στόχος αυτών των δραστηριοτήτων αντικαθίσταται από έναν στόχο μάλλον εκπαιδευτικό και όχι παραγωγικό, που προωθεί τις εμπειρίες, τις αντιλήψεις, τους προβληματισμούς και τις κρίσεις των μαθητών. Οι θεατρικές συμβάσεις έχουν κοινό τόπο με το θέατρο μια εστίαση στους χαρακτήρες της ιστορίας. Πιστεύει ότι το θέατρο στην εκπαίδευση αναπτύχθηκε με βάση δύο μεθόδους: του Στανισλάφσκι και του Μποάλ, και ότι θα μπορούσαν επίσης να αναπτυχθούν νέες δυνατότητες από τις ιδέες και τις πρακτικές των Αντου-

άν Αρτό, Μπέρτολτ Μπρεχτ και Τζέρζι Γκροτόφσκι. Ο καθηγητής Jonathan Neelands έκανε μια εισαγωγή στο Θέατρο του Βελιγραδίου Conventry, με θέμα «Κάντε το θέατρο πηγή μάθησης, φαντασίας και δημιουργικότητας».

Η καθηγήτρια Katie Dawson από το Πανεπιστήμιο του Τέξας στο Austin παρουσίασε την «Παιδαγωγική που βασίζεται στο Εκπαιδευτικό Δράμα» και μίλησε για τη δημιουργία της γέφυρας μεταξύ του Θεάτρου και της Εκπαίδευσης, των σχολείων και των κοινοτήτων και των μαθητών και των δασκάλων. Μίλησε για το Θέατρο στο Σχολείο (DFS) και την παιδαγωγική που βασίζεται στο Εκπαιδευτικό Δράμα (DBP), με παραδείγματα από την Galena, το Austin, τη Βοσνία και την Ερζεγοβίνη. Ο καθηγητής Jo Raphael από το Πανεπιστήμιο Deakin της Αυστραλίας (αφού πρόκειται για παγκόσμιο συνέδριο) επικεντρώθηκε στην «Αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου στην εκπαίδευση για την ευημερία του πλανήτη». Εστίασε στη συμβιωτική σχέση μεταξύ επιστήμης και θεάτρου και διατύπωσε την άποψη ότι η επιστημονική εκπαίδευση έχει κάποια προβλήματα που μπορεί να λύσει το θέατρο. Ο Kwok Kian Boon, Πρόεδρος του Πανεπιστημίου Τεχνών της Σγκαπούρης, παρουσίασε την εισήγηση: «Arts Education in Service of a Broken Humanity on a Fragile Planet» («Η Εκπαίδευση των τεχνών στην υπηρεσία μιας Διαλυμένης Ανθρωπότητας σε έναν Εύθραυστο Πλανήτη»), η οποία έφερε περισσότερες σκέψεις και ιδέες με βάση τις αντιλήψεις από τη Νοτιοανατολική Ασία και επισήμανε τα επείγοντα διακυβεύματα στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, εφόσον τώρα ζούμε σε μια εποχή μεγάλων αντιφάσεων, όπου η επιστήμη και η τεχνολογία είναι εντυπωσιακά ανεπτυγμένες, αλλά η ανθρωπότητα είναι διαλυμένη και απειλείται σοβαρά.



IDEA 2024 Congress.

Οι Ομάδες Ειδικού Ενδιαφέροντος (SIG) αποτελούν σημαντικό μέρος του συνεδρίου του IDEA και αποτελούνται από μια ομάδα συντονιστών και μια ομάδα δασκάλων, ερευνητών και καλλιτεχνών που εργάζονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα, για να αναπτύξουν ιδέες, μεθόδους και προσεγγίσεις. Αυτή τη χρονιά, 5 ομάδες SIG εργάστηκαν πάνω σε πέντε διαφορετικά θέματα, συμπεριλαμβανομένου του *Θέατρο και Ειρήνη στην Εκπαίδευση*, με συντονίστρια την Asa Ragnarsdottir (Ισλανδία) και τη Monika Necralova (Σλοβακία), *Κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση θεάτρου: διαδικασίες, δεξιότητες και εφαρμογές*, με συντονίστρια την Cariad Astles (Ηνωμένο Βασίλειο), *Εκπαιδευτικοί Θεάτρου τον 21ο αιώνα: επαγγελματικές δυνατότητες*, με συντονίστρια την Jane Carter (Αυστραλία), *Διερευνώντας την ενσωμάτωση του θεάτρου στη διδασκαλία της κινεζικής γλώσσας: βελτίωση της μάθησης και εμπλοκή*, με συντονιστή τον Xinyi Wang (Κίνα) και *Θέατρο για όλους*, με συντονιστή τον Joachim Reiss, Γερμανία. Οι ομάδες SIG παρουσίασαν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους με τη μορφή μικρών παραστάσεων στην τελετή λήξης του συνεδρίου.

Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, πραγματοποιήθηκε ένας μεγάλος αριθμός εργαστηρίων και εισηγήσεων-ανακοινώσεων, δεν θα αναφέρω εδώ όλες τις λεπτομέρειες. Το ίδιο το νόημα και η αξία του Συνεδρίου του IDEA έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι σε λίγες μέρες είχαμε την εμπειρία τόσων εργαστηρίων και ανταλλάξαμε ιδέες. Οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί θεάτρου θυμούνται το συνέδριο IDEA το 1995 (αν και ίσως μόνο ένας Κινέζος παρακολού-

θησε) και το 2007 (Χονγκ Κονγκ), επειδή και τα δύο συνέδρια ενέπνευσαν την ανάπτυξη της θεατρικής παιδείας στην Κίνα. Το συνέδριο του 2024 είναι το πιο σημαντικό, γιατί ήταν η πρώτη φορά που έγινε ένα τέτοιο διεθνές συνέδριο στην ηπειρωτική Κίνα και οι Κινέζοι εκπαιδευτικοί θεάτρου είχαν την ευκαιρία να συναντήσουν διά ζώσης τους διάσημους θεατροπαιδαγωγούς. Παράλληλα με την άνθηση της θεατρικής εκπαίδευσης στην Κίνα, ένα τέτοιο συνέδριο είναι χρήσιμο για τη σύνδεση των Κινέζων εκπαιδευτικών θεάτρου με τη διεθνή κοινότητα.

Συνεδριάσεις και ψηφοφορία

Σε τρεις νύχτες κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, πραγματοποιήθηκε η γενική συνέλευση του IDEA στο Πεκίνο με κάποια μέλη στην αίθουσα και με κάποια μέλη σε διαδικτυακή σύνδεση. Τα μέλη του IDEA εξέτασαν τις εκθέσεις, υπερψήφισαν τις προτάσεις και εξέλεξαν επίσης τα νέα στελέχη της Εκτελεστικής Επιτροπής, της Επιτροπής Γενικής Συνέλευσης και της Επιτροπής Οικονομικών. Τα νέα εκλεγμένα μέλη καλύπτουν και τις πέντε ηπείρους. Φαίνεται ότι είναι η πρώτη φορά που εκλέγονται μέλη από την Ασία στις επιτροπές, συμπεριλαμβανομένων εμένα από την Κίνα, ως Συντονιστή Προγραμμάτων, του Fredyl Hernandez από τις Φιλιππίνες, ως Πρόεδρο του Young IDEA, και του Aishwariyah Nathan από τη Σγκαπούρη, ως Γραμματέα της Επιτροπής Οικονομικών. Πιστεύω ότι θα υπάρξουν περισσότερες ανταλλαγές μεταξύ όλων των ηπείρων, με πιο έντονη παρουσία της Ασίας.

Υπήρξαν διαφωνίες και συζητήσεις στις συνεδριάσεις για διάφορα θέματα και ορισμένα έπρεπε να αναβληθούν επειδή ήταν πολύ αμφιλεγόμενα. Στη γενική συνέλευση αποφασίστηκε και η χώρα που θα φιλοξενήσει το επόμενο συνέδριο, αυτή είναι η Τουρκία. Η Sanja Krsmanović Tasić, Πρόεδρος του IDEA, ανακοίνωσε στους παρευρισκόμενους ότι η Τουρκία θα φιλοξενήσει το επόμενο συνέδριο, καθώς και τον ονομαστικό κατάλογο των εκλεγμένων στο Διοικητικό Συμβούλιο και στις Επιτροπές στην τελετή λήξης του συνεδρίου.

Απονομή και Δημιουργία

Σε αυτό το συνέδριο, η IDEAC, η κινεζική ένωση μέλος του IDEA και τοπικός διοργανωτής, πραγματοποίησε την Τελετή Τιμητικών Βραβείων Θεατρικής Εκπαίδευσης Golden Mask 2024 για τους Κινέζους εκπαιδευτικούς θεάτρου που έχουν συμβάλει εξαιρετικά στην ανάπτυξη της θεατρικής εκπαίδευσης στην Κίνα. Το γυμνάσιο Tianfu No 7 και ο Eley Yuan, μέλος του IDEA, βραβεύτηκαν ως Διακεκριμένοι Διαχειριστές Θεατρικής Εκπαίδευσης και Εξάιρετος Δάσκαλος Θεατρικής Εκπαίδευσης αντίστοιχα.

Οι περισσότεροι από τους παρευρισκόμενους στο συνέδριο ήταν νέοι δάσκαλοι, ενθουσιώδεις, αλλά άπειροι. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε τον σημαντικό ρόλο και τη δύναμη των νέων που δημιουργούν τον νέο κόσμο μέσω της θεατρικής εκπαίδευσης. Εννέα νέοι του Young IDEA, έπειτα από περίπου δύο εβδομάδες συνεργασίας και δημιουργίας μαζί, παρουσίασαν μια παράσταση για να δείξουν την κατανόησή τους στο θέμα του συνεδρίου «天下大同 (tiān xià dà tóng)», δημιουργώντας ένα γκουρμέ γεύμα με διάφορα υλικά, όπως η διαίσθηση, η συνύπαρξη, η διαφορετικότητα, η ευθύνη κτλ.

Αυτό το συνέδριο συνέδεσε με επιτυχία την ηπειρωτική Κίνα με τη διεθνή κοινότητα θεατρικής εκπαίδευσης, οδηγώντας σε μια σε βάθος ανταλλαγή μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Η θεατρική εκπαίδευση στην Κίνα έχει δείξει μια ιδιαίτερα ανοδική τάση τα τελευταία χρόνια, ειδικά με τη συμπερίληψη του κλάδου του θεάτρου στη νέα έκδοση των Προτύπων του Προγράμματος Σπουδών για τις Τέχνες για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, που εκδόθηκαν από το Κινεζικό Υπουργείο Παιδείας το 2022. Ως εκ τούτου, η διεξαγωγή του συνεδρίου στην ηπειρωτική Κίνα επέτρεψε επίσης σε περισσότερους Κινέζους εκπαιδευτικούς θεάτρου να εξοικειωθούν με τον IDEA και έθεσε τα θεμέλια για να επεκτείνει την επιρροή του ο IDEA στην Κίνα. Έπειτα από αυτό το συνέδριο προβλέπεται ότι περισσότεροι Κινέζοι εκπαιδευτικοί θεάτρου θα συμμετάσχουν σε διεθνείς ανταλλαγές, οι οποίες θα δώσουν μια ισχυρή ώθηση για την ανάπτυξη της θεατρικής εκπαίδευσης.

Σημείωση:

1. International Drama/Theatre & Education Association – Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο και την Εκπαίδευση.

Ο **Miao Bin** είναι Υπεύθυνος Προγραμμάτων του Παγκόσμιου Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA). Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και υποψήφιος διδάκτωρ στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Υπηρετεί στο Γυμνάσιο Tianfu No. 7 ως Υπεύθυνος του Κέντρου Θεατροπαιδαγωγικής Έρευνας και ως Διευθυντής Καλλιτεχνικής Εκπαίδευσης. Διδάσκει επίσης θέατρο/δράμα στο Κολέγιο Τεχνών και Επιστημών Chengdu και στο Κολέγιο Τεχνών Κίνας και Εθνών της Νοτιοανατολικής Ασίας (ASEAN), του Πανεπιστημίου Chengdu.

Πρωθεί ενεργά τη θεατρική εκπαίδευση στην Κίνα από τότε που αποφοίτησε από την Ελλάδα και ήταν ο πρώτος που συνέβαλε στο να συμπεριληφθεί το μάθημα του θεάτρου στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών σε δημοτικά σχολεία του Chengdu. Έχει κάνει εισηγήσεις για τη θεατρική αγωγή σε διεθνή και εγχώρια συνέδρια. Υποστήριξε τα σχολεία της υπαίθρου, τα πανεπιστήμια κτλ. για την κατάρτιση των δασκάλων-καθηγητών και συμμετέχει σε θεατρικές δραστηριότητες σε κοινότητες, μουσεία και γκαλερί. Οι θεατρικές ομάδες των μαθητών του έχουν δημιουργήσει περίπου δέκα έργα που παίχτηκαν στο Daliangshan Theatre Festival, το China Children's Theatre Festival κ.α.

Αναφορές συνεδρίων Μπέττυ Γιαννούλη, Νάσια Χολέβα

A. Αρμονική συνύπαρξη τεχνών, φύσης, τεχνολογίας και εκπαίδευσης: Σύνοδος Κορυφής – Παγκόσμια Συμμαχία για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση

Η Αθήνα φιλοξένησε πρόσφατα δύο πολύ σημαντικές διεθνείς συναντήσεις τον Οκτώβριο του 2024: τη Σύνοδο Κορυφής της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση και την ετήσια συνάντηση των μελών του IDEA Europe.

Η Παγκόσμια Συμμαχία

Το 2010 οι διεθνείς ενώσεις τεχνών στην εκπαίδευση συνειδητοποίησαν πως η σύμπραξή τους θα έκανε πιο δυνατή τη φωνή για τη θέση των τεχνών στην εκπαίδευση σε επίπεδο χάραξης πολιτικής, διεθνώς ή τοπικά. Έκτοτε συνεργάζονται, δημιουργούν τις συνθήκες για ανοιχτό διάλογο και κοινές δράσεις, όπως η φιλοξενία σχετικών πάνελ στα συνέδριά τους, κοινά manifesti ή κείμενα πίεσης. Η Παγκόσμια Συμμαχία για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση (WAAE) συστάθηκε από φορείς-μέλη: τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA), τη Διεθνή Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME), τη Διεθνή Ένωση για την Τέχνη στην Εκπαίδευση (InSEA) και την Παγκόσμια Συμμαχία Χορού (WDA). Την WAAE συνδέουν στενοί δεσμοί με την UNESCO, καθώς είναι συνομιλητές στα ζητήματα που αφορούν τις Τέχνες στην Εκπαίδευση. Η προεδρία της Συμμαχίας περνάει από φορέα σε φορέα σε κάθε θητεία· σήμερα την έδρα κατέχει η πρόεδρος του IDEA Sanja Kršmanović-Tasic. Η κεντρική διοργάνωση της WAAE είναι η σύνοδος κορυφής που διοργανώνεται κάθε φορά σε άλλη χώρα.

Η διοργάνωση

Φέτος πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Αθήνα η 10η Σύνοδος της Παγκόσμιας Συμμαχίας για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση, στις 17-19 Οκτωβρίου, με τίτλο «Τέχνες, Φύση, Τεχνολογία, Εκπαίδευση: Αρμονία σε ενότητα». Με απτά παραδείγματα έρευνας, καλλιτεχνικής και εκπαιδευτικής πράξης, στόχος ήταν να δημιουργηθεί διάλογος για ένα μετασχημα-

τιστικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα: σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στην κοινότητα, στην υγεία, ενισχύοντας τη συνολική ανθρώπινη εμπειρία και τη διαμόρφωση διαπολιτισμικών πρακτικών και παρεμβάσεων.

Τη σύνοδο οργάνωσαν και φιλοξένησαν τα Τμήματα Μουσικών και Θεατρικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το μεγάλο αυτό εγχείρημα υποστήριξαν ενεργά πολλά άλλα Τμήματα του ΕΚΠΑ, αλλά και άλλοι φορείς, όπως το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Εκπρόσωποι των φορέων απηύθυναν χαιρετισμό στην έναρξη της Συνόδου, καταλήγοντας με το καλωσόρισμα της Προέδρου της WAAE, η οποία ευθέως συνέδεσε την πορεία των τεχνών στην εκπαίδευση με την πολιτική βούληση και τις επιλογές οικονομικής φύσης που λαμβάνονται διεθνώς σχετικά με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής.

Στον πολύ φιλόξενο και ευχάριστο χώρο του Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ, συγκεντρώθηκαν καλλιτέχνες, εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί, ερευνητές, μελετητές, από 33 χώρες και πάνω από 55 πανεπιστήμια, καθώς και εκπρόσωποι από διεθνείς πολιτιστικούς, εκπαιδευτικούς και διεισθημονικούς οργανισμούς. Ιδιαίτερη μνεία, που προσθέτει στην αποτελεσματική και συμπεριληπτική οργάνωση του Συνεδρίου, αξίζει να γίνει στη διερμηνεία στην ελληνική νοηματική γλώσσα και η μέριμνα πρόσβασης ατόμων με αναπηρίες.

Το πρόγραμμα

Το εξαιρετικά πλούσιο πρόγραμμα της συνόδου περιελάμβανε μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων: κεντρικές ομιλίες, ανακοινώσεις και παρουσιάσεις προγραμμάτων, παρουσιάσεις ερευνητικών ευρημάτων, δρώμενα και σύντομες παραστάσεις, εκθέσεις πόστερ, εργαστήρια, καθώς και πάνελ.

Κεντρικές ομιλίες και κεντρικές ιδέες

Οι κεντρικές έννοιες που ήδη δηλώνονται από τον τίτλο του έδωσαν το στίγμα και συνδέθηκαν δημιουργικά σε όλα τα επίπεδα του συνεδρίου. Η εναρκτήρια κεντρική ομιλία της συνόδου δόθηκε από την εμβληματική παρουσία για τον θεατροπαιδαγωγικό χώρο Cecily O'Neil, Ομότιμη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου του Οχάιο. Η O'Neil, από τις θεμελιώτριες του θεάτρου/δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία και μέρος της ζωντανής ιστορίας του, τίμησε τη διοργάνωση και τη χώρα μας με την εισήγησή της με τίτλο «Δημιουργοί του μέλλοντος». Την επόμενη μέρα η Καθηγήτρια Rhoda Bernard από το Berklee College of Music έθιξε ζητήματα καθολικής πρόσβασης στις τέχνες και στην εκπαίδευση στην ομιλία της με τίτλο «Προσβάσιμες τέχνες στην εκπαίδευση: προσωπικές, φιλοσοφικές, πολιτικές και πρακτικές προσεγγίσεις για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρίες». Αργότερα ο ηθοποιός και σκηνοθέτης της Βασίλης Κουκαλάνη, ιδρυτής της ομάδας Συντεχνία του Γέλιου, εκπροσώπησε τον συγγραφέα και ιδρυτή του Θεάτρου GRIPS στο Βερολίνο Volker Ludwig και μίλησε για την ιστορία, την πορεία και τον θεμελιώδη ρόλο που έχει παίξει το GRIPS στη Γερμανία δεκαετίες τώρα, κατά την ομιλία του με θέμα «Ο κόσμος είναι γεμάτος αντιφάσεις και αδικία: θέατρο για παιδιά στον 21ο αιώνα».

Κομβικής σημασίας για τη σύνοδο ήταν η παρουσία του εκπροσώπου της UNESCO Ke Leng, Συντονιστή Προγραμμάτων της Μονάδας Πολιτιστικών Πολιτικών και Ανάπτυξης του Τομέα Πολιτισμού, με κεντρική ομιλία που είχε τίτλο «Πολυμετοχική συμμετοχή για αποτελεσματική υλοποίηση της εκπαίδευσης στον Πολιτισμό και στις Τέχνες». Αφού παρουσίασε το «Πλαίσιο Αναφοράς για την Εκπαίδευση στον πολιτισμό και στις Τέχνες», που η UNESCO δημιούργησε μόλις φέτος, βασισμένο στις θεμελιώδεις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη λογική της διά βίου μάθησης, ο κύριος Leng επισήμανε τη σημασία που έχει η καταγραφή της εφαρμογής των τεχνών στην εκπαίδευση, ώστε και με την υποστήριξη της UNESCO να δημιουργηθεί το κατάλληλο υπόβαθρο για να πειστούν οι κυβερνήσεις να εφαρμόσουν το Πλαίσιο Αναφοράς. Τόνισε την ανάγκη να συγκεντρωθούν μετρήσιμα ερευνητικά δεδομένα, προκειμένου η επιχειρηματολογία του χώρου να γίνει ακόμη πιο πειστική σε επίπεδο χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά τη θέση των τεχνών στην εκπαίδευση. Η παράμετρος αυτή θα μας απασχολήσει στα επόμενα προγράμματα ή έρευνες που θα οργανωθούν.

Η συμβολή του στη Σύνοδο όμως δεν έμεινε σε αυτή την κεντρική εισήγηση. Σε προκαθορισμένη ώρα, η ολομέλεια του συνεδρίου χωρίστηκε σε υπο-ομάδες, σύμφωνα με το είδος της τέχνης που



WAAE Summit ATHENS 2024.

εκπροσωπούσαν, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις σε κεντρικά ερωτήματα που έθεσε ο κ. Leng:

- Πώς μπορεί να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό και στις τέχνες;
 - Πώς μπορούν να ενσωματωθούν ποικίλα συστήματα γνώσης;
 - Πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ψηφιακές τεχνολογίες και η τεχνητή νοημοσύνη υπεύθυνα;
 - Πώς μπορεί να βελτιωθεί η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών/παιδαγωγών και των πολιτισμικών επαγγελματιών;
 - Πώς μπορεί να προωθηθεί η διά βίου μάθηση;
- Τα ερωτήματα αυτά τέθηκαν σε τρεις άξονες:

- α) Προτάσεις για την υλοποίηση και ιδέες για δράσεις προώθησης της ορατότητας του Πλαισίου Αναφοράς (από άτομα, φορείς ή διεθνείς ενώσεις).
- β) Ποιες μπορεί να είναι οι προκλήσεις κατά την εφαρμογή του Πλαισίου Αναφοράς της UNESCO στην κάθε χώρα ή σε κάθε θεσμό; (Για παράδειγμα, έλλειψη πόρων, ελλιπής επιμόρφωση, αντίσταση στην αλλαγή, ανεπαρκής υποστήριξη από την ηγεσία κ.ά.)
- γ) Ιδέες για την παρακολούθηση της υλοποίησης του Πλαισίου Αναφοράς στους τομείς του πολιτισμού και των τεχνών στις χώρες των μελών.

Οι ομάδες συσκέφθηκαν, κατέγραψαν τις ιδέες, τις απόψεις, τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους· οι αναφορές τους παρουσιάστηκαν στην επόμενη ολομέλεια, με τον κ. Leng να καταγράφει προσεκτικά. Οι πλήρεις αναφορές θα αποτελέσουν αφενός κείμενο-μανιφέστο της Παγκόσμιας Συμμαχίας, αφετέρου κείμενο αναφοράς προς επίσημη υποβολή στην UNESCO για την προώθηση του διαλόγου.

Παράλληλες συνεδρίες: ανακοινώσεις, πάνελ, πόστερ και εργαστήρια

Κύριο μέρος του συνεδρίου ήταν οι ανοιχτές παράλληλες συνεδρίες, με ανακοινώσεις, εργαστήρια, πόστερ και πάνελ από τους τέσσερις φορείς-μέλη της Συμμαχίας, για τη μουσική, το θέατρο, τον χορό και τις εικαστικές τέχνες, καθώς και από διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον –εκτός από την πολυσημία σε θεωρίες, έρευνες και πρακτικές– είχε η διαθεματικότητα, όπως η σύνδεση μαθηματικών με τον χορό και το θέατρο, αλλά και άλλων διασυνδέσεων τεχνών που προωθούν καινοτόμες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε στην ενότητα για την αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση και στις τέχνες, ένα καίριο θέμα, του οποίου οι παράμετροι και οι δυνατότητες, όπως η ευθύνη της χρήσης και της συνεισφοράς στο πεδίο αυτό, δεν είναι ευρέως γνωστές. Πολύ μεγάλο ενδιαφέρον είχαν και οι παρουσιάσεις προγραμμάτων μέσω της τέχνης (arts based presentations), στις οποίες η παρακολούθηση ενσωμάτωνε την ενεργό συμμετοχή των συνέδρων. Παρουσιάστηκαν ακόμη προγράμματα σε σχολεία, κοινότητες, ερευνητικά δεδομένα, χρήσιμες πρακτικές και μεθοδολογίες, προσεγγίσεις που συνδυάζουν δημιουργικά περιβαλλοντικά θέματα, διαφορετικές τέχνες και τεχνολογία.

Καλλιτεχνικές παραστάσεις και δρώμενα

Το πρόγραμμα είχε πλούσιες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις με παρουσία όλων των τεχνών, αλλά και

εκδηλώσεις που έδιναν τη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των συνέδρων. Αντιπροσωπευτική της σημασίας του πεδίου των τεχνών στην Εκπαίδευση ήταν η παρουσίαση καλλιτεχνικών γεγονότων από φοιτητές και φοιτήτριες παιδαγωγικών, θεατρολογικών και μουσικολογικών σπουδών ως αποτέλεσμα της δουλειάς τους στο πλαίσιο μαθημάτων τεχνών.

Επιλογικά

Οι διοργανωτές της Συνόδου Κορυφής συνδύασαν αριστοτεχνικά τα πολυποίκιλα στοιχεία του τετραήμερου διατηρώντας ισορροπίες ανάμεσα σε διαφορετικές τέχνες, επιστήμες και χώρους, θεωρία, έρευνα και πράξη, διαφορετικές γλώσσες, προσεγγίσεις και οπτικές. Η πολυφωνία, ο ουσιαστικός διαπολιτισμικός διάλογος και οι από κοινού προθέσεις για την προώθηση των τεχνών στην εκπαίδευση διεθνώς ήταν τα στοιχεία με τα οποία φύγαμε από το συνέδριο, γεμάτοι με έμπνευση και ενδυνάμωση για τα επόμενα βήματά μας. Στα επόμενα σημαντικά ραντεβού της διεθνούς κοινότητας είναι το Διεθνές Συνέδριο «Θέατρο και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση» του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση στην Αθήνα, τον Μάρτιο του 2025. Το συνέδριο αποτελεί περιφερειακή δράση του IDEA. Η επόμενη συνάντηση των μελών του IDEA θα γίνει στην Άγκυρα, με το κεντρικό του συνέδριο, τον Ιούλιο του 2027. Το Εκπαίδευση & Θέατρο θα είναι εκεί για να μεταφέρει με αναφορές τα τεκταινόμενα.



B. IDEA Europe – ετήσια συνάντηση μελών

Η συμμετοχή πολυάριθμων μελών από ευρωπαϊκούς φορείς του IDEA στη Σύνοδο Κορυφής της WAAE παρείχε μια ιδανική ευκαιρία για την πραγματοποίηση της ετήσιας συνάντησης του IDEA Europe. Η συνάντηση φιλοξενήθηκε στο Διδασκαλείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του ΕΚΠΑ με τη συμμετοχή εκπροσώπων φορέων από επτά χώρες: Ελλάδα, Γερμανία, Φινλανδία, Τσεχία, Ρουμανία, Εσθονία και Σερβία. Επιπλέον, μεμονωμένα μέλη του IDEA από την Ισπανία και τη Σλοβακία συνέβαλαν στις εργασίες. Συνολικά, στη συνάντηση συμμετείχαν 17 άτομα.

Στο πλαίσιο των στόχων της συνάντησης, οι εκπρόσωποι παρουσίασαν τις σημαντικότερες δράσεις που αφορούν το Θέατρο στην Εκπαίδευση (ΘσΕ) στις χώρες τους. Συζητήθηκαν επίσης οι τυχόν αλλαγές στη θέση του ΘσΕ σε κάθε χώρα. Ιδιαίτερη αναφορά έγινε στην Τσεχία, όπου εξετάζεται η εισαγωγή αναλυτικού προγράμματος για το θέατρο στη σχολική εκπαίδευση. Σημαντική εξέλιξη καταγράφηκε και στη Γερμανία, όπου η Ένωση BVTS (Ένωση για το Θέατρο στα Σχολεία της Γερμανίας) προωθεί την ενσωμάτωση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ένταξή του στις τελικές εξετάσεις. Αυτή η πρωτοβουλία αναμένεται να επεκταθεί σε περισσότερα κρατίδια της Γερμανίας. Ωστόσο, σε πολλές χώρες που εκπροσωπήθηκαν δεν διαπιστώθηκαν θετικές εξελίξεις και παραμένει περιορισμένη η παρουσία του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σύγκριση με τη μουσική και τα εικαστικά.

Κατά τη διάρκεια της διήμερης συνάντησης, οι συμμετέχοντες εστίασαν στα εξής:

1. Σύνοδος Κορυφής και Μανιφέστο της Αθήνας

Συζητήσαν τη σημασία της Συνόδου Κορυφής για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση και συμφώνησαν ότι ήταν άρτια δομημένη διοργάνωση, με πλούσιο πρόγραμμα, με παρουσία όλων των τεχνών και σημαντικές παρουσιάσεις και εργαστήρια. Τονίστηκε το θετικό αποτέλεσμα της Συνόδου WAAE – το Μανιφέστο της Αθήνας, και η ευθύνη των φορέων και των μελών του IDEA Europe να το προωθήσουν.

2. Προάσπιση του Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Η υποστήριξη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία αναδείχθηκε ως προτεραιότητα. Οι κύριες δράσεις που προτάθηκαν περιλαμβάνουν:

- **Webinars:** Εστίαση στην ανάδειξη καλών πρακτικών και μεθόδων αξιοποίησης του θεάτρου στην εκπαίδευση

- **Επικοινωνιακή πολιτική:** Προώθηση της σημασίας του θεάτρου και υλοποίηση καλλιτεχνικών δράσεων σε εθνικό επίπεδο.

3. **Ακαδημαϊκή Εκπαίδευση και Επιμόρφωση**
Τονίστηκε η ανάγκη για ενίσχυση της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης στο Θέατρο στην Εκπαίδευση και η επιμόρφωση των ενεργών εκπαιδευτικών στο Θέατρο/Δράμα.

4. Περιβαλλοντική βιωσιμότητα

Προτάθηκε η διοργάνωση webinar που θα ενημερώνει και θα εμβαθύνει σε βιώσιμες πρακτικές και τη σύνδεσή τους με το θέατρο, τόσο στο πλαίσιο μαθημάτων όσο και σε ευρύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Τα μέλη της συνάντησης επικεντρώθηκαν σε προτάσεις που αφορούν συγκεκριμένες δράσεις και διεθνή προγράμματα, στα οποία οι φορείς τους έχουν ήδη εμπειρία και θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ευρωπαϊκή συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα:

- Πρόγραμμα για τις ανισότητες φύλου στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αναγνωρίζουν και να αντιμετωπίζουν ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο.
- Οργάνωση συνεδρίου για το Θέατρο/Δράμα που θα δημιουργήσει πλαίσιο διαλόγου μεταξύ ειδικών στο πεδίο, εστιάζοντας στους στόχους που θέτουν τα κείμενα προάσπισης των τεχνών της UNESCO.
- Πρόγραμμα ευαισθητοποίησης για τον ρατσισμό και την ξеноφοβία, το οποίο προτείνεται να πραγματοποιηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο, με στόχο την αντιμετώπιση στερεοτύπων και την παραγωγή ενός οδηγού δραστηριοτήτων για την ενταξιακή εκπαίδευση μέσω διαθεματικών μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η συνάντηση ολοκληρώθηκε με τη δέσμευση για την ενίσχυση της συνεργασίας των μελών του IDEA στην Ευρώπη και την ανάδειξη του θεάτρου ως βασικού εργαλείου παιδαγωγικής και κοινωνικής ενδυνάμωσης. Η επικοινωνία και η ανάληψη δράσεων θα συνεχιστεί μεταξύ των μελών μέχρι την επόμενη Ευρωπαϊκή Συνάντηση IDEA, η οποία αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί στη Ρουμανία τον Οκτώβριο του 2025.

Διά ζώσης και εξ αποστάσεως θεατροπαιδαγωγικές παρεμβάσεις σε δίγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς: εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών¹

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Λέξεις-κλειδιά: θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, θέατρο στην εκπαίδευση, διδακτική της ανάγνωσης, διγλωσσία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μαθησιακές δυσκολίες

Η διδακτική προσέγγιση της ανάγνωσης με αξιοποίηση μεθοδολογιών που βασίζονται στις τέχνες αποτελεί για το πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής μια καινοτόμα διεπιστημονική μεταφορά αυτοτελών θεατρικών μορφών από τον χώρο των παραστατικών τεχνών στον χώρο της γλωσσικής διδασκαλίας. Παρόλο που συναντάμε το θεατρικό αναλόγιο, το θέατρο αναγνωστών και τη δραματοποιημένη αφήγηση ως τρόπους έκφρασης του θεάτρου στην ελληνική εκπαίδευση για την πλαισίωση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων του σχολείου, η αποτελεσματικότητά τους ως διδακτικά εργαλεία καλλιέργειας ικανοτήτων στη δεύτερη/ξένη γλώσσα δεν έχει αξιολογηθεί, όπως έχει γίνει με άλλα καλλιτεχνικά γεγονότα (λ.χ. η δραματοποίηση, το δραματικό/θεατρικό παιχνίδι κ.ά.), που έχουν αξιοποιηθεί στον χώρο της διδακτικής. Έτσι στο επίκεντρο της διερεύνησης τίθεται η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μιας σειράς ολοκληρωμένων θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών για τη γλωσσική εκπαίδευση και τον αναγνωστικό εγγραμματισμό αναδυόμενα δίγλωσσων μαθητικών πληθυσμών, ηλικίας 10-12 ετών σε καιρούς κοινωνικο-οικονομικών περιορισμών. Ειδικότερα, η έρευνα στοχεύει στην εξέταση της επίδρασης επειγουσών εξ αποστάσεως και διά ζώσης διδακτικών παρεμβάσεων γλωσσικής εμπύθισης, που βασίζονται στο εφαρμοσμένο θέατρο και το δράμα, για τη διδασκαλία της ανάγνωσης στη νέα ελληνική ως δεύτερη γλώσσα.

Το πρώτο μέρος της διατριβής αναπτύσσεται μέσα από τέσσερα κεφάλαια που θεμελιώνουν θεωρητικά την έρευνα. Στα δύο πρώτα κεφάλαια

παρασιάζεται η επιστημολογική βάση των θεατροπαιδαγωγικών μεθοδολογιών για τη γλωσσική εκπαίδευση, ενώ αναδεικνύεται η σημασία των πολιτιστικών δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση για την ενδυνάμωση της διγλωσσίας και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Γίνεται αναφορά στις επιστημολογικές θεωρήσεις της αναγνωστικής επιτέλεσης στη δεύτερη γλώσσα και καλύπτονται θέματα που σχετίζονται με τον γραμματισμό, τις αναγνωστικές πρακτικές, την πολιτισμική ενσωμάτωση, την αναγνωστική επίδοση, καθώς και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Στο τρίτο κεφάλαιο το επίκεντρο μετατοπίζεται στις παρεμβάσεις εγγραμματισμού στη δεύτερη γλώσσα σε περιβάλλοντα διά ζώσης ή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Αναπτύσσονται θέματα όπως οι δεξιότητες ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα και οι επείγουσες απομακρυσμένες εξ αποστάσεως παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19, οι παρεμβάσεις αναγνωστικού εγγραμματισμού για αναδυόμενους δίγλωσσους μαθητές και οι βασικές αρχές για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση αναγνωστικών παρεμβάσεων στη δεύτερη γλώσσα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εξ αποστάσεως ή/και πρόσωπο με πρόσωπο. Παράλληλα, παρουσιάζεται ο ρόλος του εφαρμοσμένου θεάτρου και των τεχνικών του στην προώθηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων, αλλά και γενικότερα συζητήθηκε το πώς μπορεί η αξιοποίηση των τεχνολογικών και των πολιτισμικών εργαλείων να αξιοποιηθεί στη δημιουργία αναγνωστικών προγραμμάτων. Το πρώτο μέρος της διατριβής ολοκληρώνεται με ένα κεφάλαιο το οποίο πραγματεύεται ζητήματα σχετικά με τη θεατρική επιτέλεση στο σχολείο, τις θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους και την κατάκτηση της ανάγνωσης στη δεύτερη γλώσσα, καθώς και με τη σχέση μεταξύ

αυτών των πεδίων, υπό μια διεπιστημονική οπτική, εξετάζοντας τη χρήση του εφαρμοσμένου θεάτρου και των δραματικών τεχνικών στη δεύτερη γλώσσα.

Στο δεύτερο μέρος της διδακτορικής διατριβής, γίνεται αναφορά στον μεθοδολογικό σχεδιασμό της έρευνας. Μέσα από μια μεικτής μεθοδολογίας πανελλήνια έρευνα σε 388 αναδυόμενα δίγλωσσους μαθητές/τριες και 204 εκπαιδευτικούς των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, εξετάστηκε ολιστικά ο αντίκτυπος θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων στη βελτίωση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής ευχέρειας, της αναγνωστικής κατανόησης, στη μείωση των αναγνωστικών λαθών, στην τροποποίηση της αναγνωστικής ικανότητας και των στρατηγικών του μαθητευόμενου αναγνώστη. Επίσης, εξετάστηκε η συμβολή των μεθοδολογιών αυτών στο αναγνωστικό άγχος, στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή του δίγλωσσου μαθητή, στη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών και την αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού να διδάσκει ανάγνωση είτε εξ αποστάσεως είτε εκ του σύνεγγυς, εν καιρώ υγειονομικών περιορισμών. Για τη διερεύνηση των παραπάνω, αξιοποιήθηκε πρώτα ημιπειραματικός σχεδιασμός μεταξύ πειραματικής ομάδας και ομάδων ελέγχου μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτός περιελάμβανε προμέτρηση με ένα σύνολο σταθμισμένων κλιμάκων, εξ αποστάσεως και διά ζώσης παρεμβάσεις συνολικής διάρκειας επτά εβδομάδων, μεταμέτρηση και στατιστική σύγκριση για την ανάδειξη συμπερασμάτων. Η σύγκριση μεταξύ των δύο φάσεων συνδυάστηκε με συσταδοποίηση των συμμετεχόντων για την ανάδειξη αναγνωστικών προφίλ ως προς τα διαγλωσσικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές δυσκολίες των αναγνωστών, ως πρακτική προστιθέμενης αξίας για την αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Στη συνέχεια, αξιοποιήθηκαν ποιοτικά δεδομένα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, όπως επίσης και από ημερολόγια αναστοχασμού εκπαιδευτικών τα οποία αναλύθηκαν βάσει των αρχών της εμπειρικά θεμελιωμένης θεωρίας.

Στο τρίτο μέρος της διδακτορικής διατριβής και στο έκτο της κεφάλαιο, συγκεντρώνονται τα αποτελέσματα των πιλοτικών και των κύριων μελετών που διεξήχθησαν στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα που προέκυψαν. Η διατριβή καταλήγει με την παρουσίαση των ευρημάτων και των κυρίαρχων συμπερασμάτων της έρευνας, απ' όπου προκύπτει ότι:

- α) Οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι, το εφαρμοσμένο θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσουν αποτελεσματικά εργαλεία για τον αναγνωστικό εγγραμματισμό

και τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των αναδυόμενα δίγλωσσων εκπαιδευομένων.

- β) Η χρήση της τεχνολογίας για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του δράματος μπορεί να είναι επωφελής όσον αφορά τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εν καιρώ υγειονομικών περιορισμών.

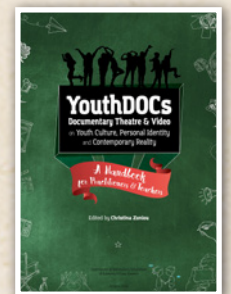
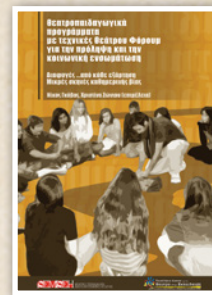
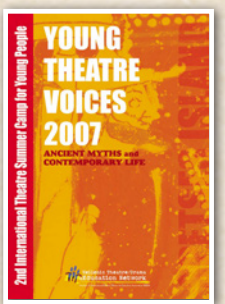
Παρέχονται, τέλος, προτάσεις με εκπαιδευτικές προεκτάσεις καθώς και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Σημείωση:

1. Η διδακτορική διατριβή υποστηρίχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου τον Απρίλιο του 2023. Πρόσβαση στη διατριβή: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/53805>

Ο Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης είναι διδάκτωρ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου και μεταδιδακτορικός ερευνητής της Ιατρικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Διδάσκει σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου και στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Είναι επιμορφωτής του ΙΕΠ στα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής. Έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα και σε προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει διακριθεί για τις εργασίες του από το ΙΑΚΕ και την ΕΕΠΕΚ. Μελετήματά του βρίσκονται σε έγκριτα ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων, συλλογικούς τόμους και μονογραφίες. Την τρέχουσα περίοδο υπηρετεί ως Προϊστάμενος του ΚΕΠΕΑ Βοιωτίας.

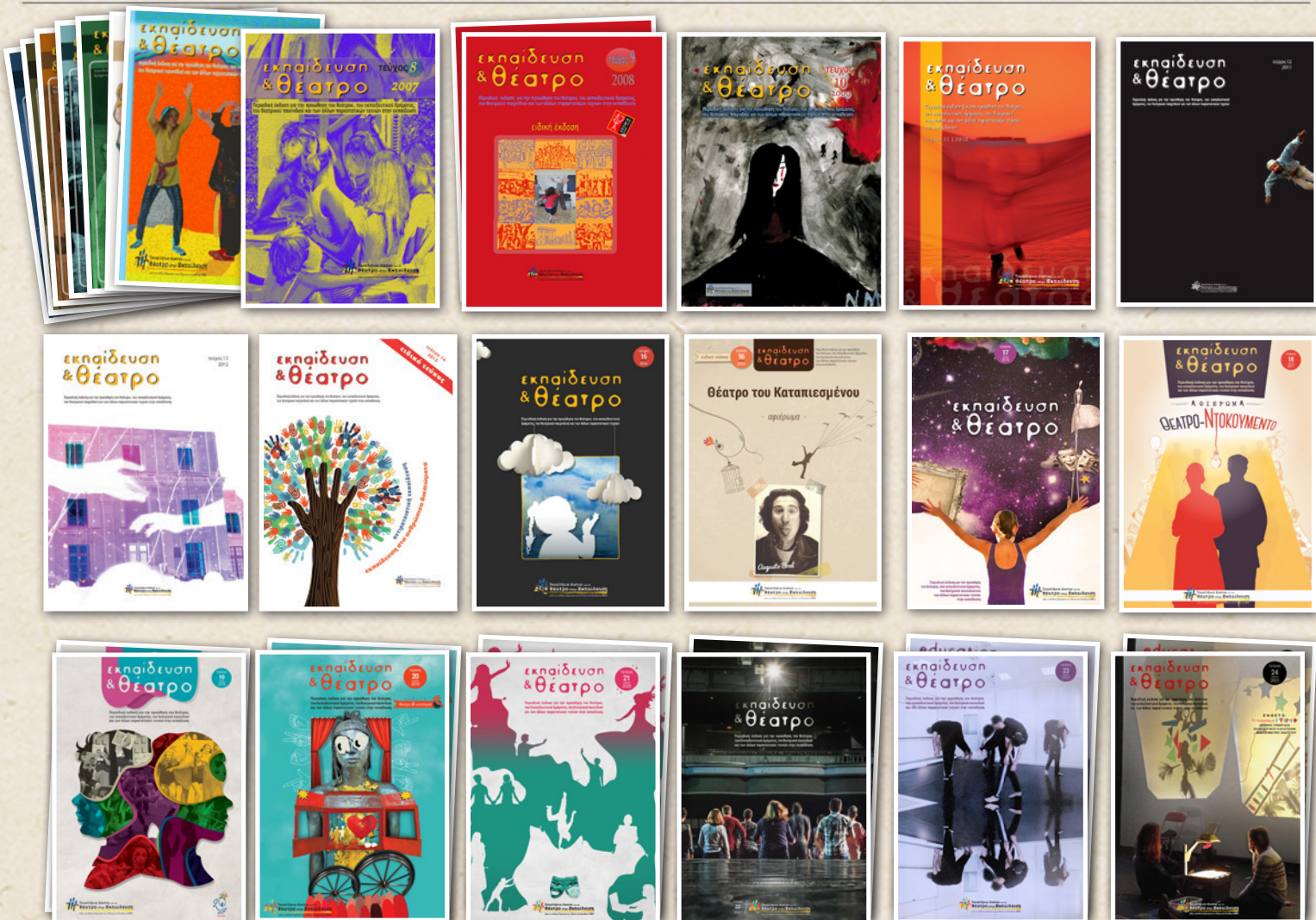
ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΙΣ



ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΥΝΔΙΑΣΚΕΥΕΙΣ



ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Εκπαίδευση & Θέατρο





ISSN 1109-821X