

Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο

Τόμ. 6, Αρ. 1 (2013)

Τεύχος 6-7

παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο
διεθνής περιοδική έκδοση παιδαγωγικών προβληματισμών



Τεύχος, 6-7 2013

Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Αντώνης Λενακάκης

doi: [10.12681/revmata.31130](https://doi.org/10.12681/revmata.31130)

Copyright © 2022, Αντώνης Λενακάκης



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Λενακάκης Α. (2022). Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις. Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 6(1), 69–81. <https://doi.org/10.12681/revmata.31130>

**Η Θεατροπαιδαγωγική στην εκπαίδευση: Τάσεις και στάσεις.
Μια έρευνα με αφορμή τα σενάρια για τη συνέντευξη των υποψήφιων σχολικών
συμβούλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**

Αντώνης Λενακάκης^{1*}
alen@nured.auth.gr

Περίληψη

Το παρόν μελέτημα διερευνά τις θεατροπαιδαγωγικές στάσεις και τάσεις στην εκπαίδευση με αφορμή τα σενάρια που αναρτήθηκαν στο διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας, στα οποία οι υποψήφιοι σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επρόκειτο να εξεταστούν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Αναγνωρίζοντας το θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο του σχολικού συμβούλου στην ευδοκίμηση της εκπαιδευτικής πράξης και καινοτομίας, μελετούμε μέρος των κριτηρίων επιλογής του, και συγκεκριμένα αυτά που αφορούν στα περιεχόμενα των εν λόγω σεναρίων, ενώ εστιάζουμε στις έννοιες και τους όρους που σχετίζονται με το παιχνίδι και το θέατρο στην εκπαίδευση. Με τα πορίσματα της έρευνας αλλά και με τις θεωρητικές αναλύσεις και τοποθετήσεις που τα συνοδεύουν επιδιώκουμε κυρίως την ευαισθητοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας εν γένει στα ζητήματα της διδακτικής και της επίδρασης των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο.

Zusammenfassung

Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes werden die spiel- und theaterpädagogischen Haltungen und Trends in der Erziehung anlässlich der Veröffentlichung von didaktischen Szenarien des griechischen Bildungsministeriums untersucht. Die Szenarien wurden der Website des Ministeriums angehängt und beinhalteten Unterrichtssituationen und Fragestellungen, auf deren Basis dann die Schulräte-Kandidaten vor einer Expertenkommission interviewt bzw. überprüft wurden. Da wir die offizielle und die wesentliche Rolle des Schulrates für die Unterstützung der Schulpraxis und die Innovation in der Schule anerkennen, setzen wir uns im Rahmen der vorliegenden Studie mit den Inhalten der o.g. Szenarien auseinander und konzentrieren uns insbesondere auf die Konzepte und die Begriffe, die darin zu finden sind und die zu spiel- und theaterpädagogischen Konzepten und Praktiken Bezug haben. Die Ergebnisse der Untersuchung und die damit einhergehenden theoretischen Analysen und Stellungnahmen sollen einer Sensibilisierung von Theaterpädagog(inn)en und von Pädagog(inn)en im Allgemeinen gegenüber Didaktik und Wirkung von Spiel- und Theaterpädagogik in der Schule dienen.

Λέξεις κλειδιά:

Θεατροπαιδαγωγική, θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, εκπαιδευτικός, σχολικός σύμβουλος, σενάρια διδασκαλίας, αισθητική αγωγή, πολυαισθητηριακή διδασκαλία, τέχνες

1. Εισαγωγή: Η αισθητική αγωγή ως αναπόσπαστο μέρος της γενικής παιδείας

Στο πλαίσιο του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών που υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αναπτύξαμε τις θέσεις μας για τις βασικές αρχές μιας Διδακτικής των Τεχνών, διερευνήσαμε το ρόλο που διαδραματίζουν τα

^{1*}Λέκτορας Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο ΤΕΠΑΕ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

καλλιτεχνικά μαθήματα και η αισθητική αγωγή ως πεδία πολύτεχνων δράσεων στην εκπαίδευση και αναδείξαμε τη συμβολή της Τέχνης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών². Θεωρούμε πως ο βασικός σκοπός του Σχολείου είναι να επιτρέπει στο μαθητή και τη μαθήτριά να ολοκληρωθεί ως άνθρωπος, να αποκτήσει ανθρωπιστική παιδεία και να συμμετάσχει στη συνεχώς ανανεούμενη δημιουργία του ανθρώπινου σύμπαντος³. Η έννοια της συμμετοχής/μέθεξης του μαθητή και της μαθήτριάς στο δημιουργικό προτσές συνιστά βασική στρατηγική κάθε δράσης που διεκδικεί να χαρακτηρίζεται αισθητική και εν γένει παιδαγωγική. Επειδή όμως τόσο η επιστήμη όσο και η τέχνη δεν έχουν καθ' εαυτές παιδαγωγικό περιεχόμενο⁴, χρέος του κάθε παιδαγωγού είναι να δημιουργεί σχέσεις με τα αντικείμενα και εκφραστικά διάκενα, προκειμένου να επιτυγχάνει την ενεργό/βιωματική μέθεξη των μαθητών του. Μέσα από τις εμπλουτισμένες με τέχνη εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές, η πρόταση «διά των τεχνών» αφορά στις πτυχές που κατά κανόνα⁵ παραμελούνται στην τυπική εκπαιδευτική δομή (ψυχή και σώμα, έναντι της νόησης μόνο). Ο ευ-αίσθητος παιδαγωγός ενεργοποιεί αισθητηριακές παρορμήσεις (μέσω εικόνων, ήχων, λέξεων, αντικειμένων κ.τ.δ.), για να προκαλέσει στη συνέχεια πολυαισθητηριακές εκφράσεις/αναπαραστάσεις. Έτσι, η έννοια της αισθητικής αγωγής, αλλά και της αγωγής εν γένει, δοκιμάζεται στην ικανότητά μας ως παιδαγωγών να δρομολογούμε *αποκαλύψεις* του ανθρώπινου στοιχείου ενώπιον των μαθητών μας, να δημιουργούμε το ασφαλές εκείνο *διάκενο* που θα τους επιτρέψει την έξοδο από το κλειστό κέλυφος της υποκειμενικότητάς τους, για να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους.

Επιπλέον, η πολυαισθητηριακή και διαφοροποιημένη⁶ διδασκαλία είναι αναγκαίες, που υπαγορεύονται άλλωστε και από τη διαφορετικότητα κάθε ατόμου, την οποία η εκπαίδευση οφείλει όχι μόνο να διερευνήσει και να σεβαστεί αλλά και να αναδείξει ως δικαίωμα του καθενός⁷. Δημιουργώντας μια μορφή, ένα σκίτσο, μια μελωδία, μια τρισδιάστατη κατασκευή, έναν ρόλο, το άτομο αφενός αποστασιοποιείται από τον εαυτό του και δημιουργεί ένα μεταβατικό χώρο⁸ για να αναπτυχθεί, αφετέρου αποτυπώνει την παρουσία του στο περιβάλλον, καθίσταται παρών. Η γνώση που αποκτά κανείς από τη συνάντηση με τις Τέχνες μεταφράζεται σύμφωνα με την Ardouin (2000: 92) ως «γνώση του εαυτού μέσα από την πράξη της κατασκευής και της λεκτικής έκφρασης του ορατού, (ως) γνώση των άλλων μέσα από την ερμηνεία που δίνουν (οι ίδιοι, Α.Λ.) στην κατασκευή και στο ορατό». Ο στόχος για ένα πολιτισμικά εγγράμματο μαθητή -αλλά και εκπαιδευτικό- αποδυναμώνει τα επιχειρήματα που θεωρούν την Τέχνη στην εκπαίδευση ως έναν κατεξοχήν φορμαλιστικό ή συμπεριφορικό ακαδημαϊσμό, ενώ ενισχύει εκείνες τις φωνές που προσεγγίζουν την Τέχνη «ως την έκφραση μίας επιθυμίας, ως μία αξία, που ορίζεται από τη συνάντηση ανάμεσα σ' εκείνο που αναπαρίσταται (το έργο) και σ' εκείνο που προσλαμβάνουμε από αυτό» (ό.π.: 112).

Χωρίς να υποτιμάται η ανάγκη κατάκτησης από τις μαθήτριάς και τους μαθητές του βασικού λεξιλογίου της κάθε Τέχνης, μέσα από τα αντίστοιχα ξεχωριστά μαθήματα, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο στόχος της αισθητικής αγωγής δεν μπορεί να επιτευχθεί μέσω του αναλυτικού προγράμματος και μόνο, πολύ δε περισσότερο μέσω ενός μαθήματος ερμητικά κλειστού. Η επικοινωνία ως θεμέλιος λίθος και προϋπόθεση του πολιτισμού κάθε κοινωνίας, η σύνδεση με την πολιτιστική κληρονομιά και ο δημιουργικός διάλογος με το παρελθόν, η χωρίς φόβο προσέγγιση του 'άλλου' ως απλά διαφορετικού και σημαντικού στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία, απαιτούν νέες διδακτικές μεθοδολογίες, οι οποίες μπορούν να εμπλουτιστούν με *υλικά* από τις ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης.

Όπως η γνώση, το συναίσθημα, η επιστήμη και η ψυχική καλλιέργεια βρίσκονται σε αλληλεπιδραστική, δυναμική και συμπληρωματική σχέση, έτσι και η συνάντηση με τις

² Βλ. Λενακάκης 2012.

³ Πρβλ. Ardouin 2000.

⁴ Ο.π.

⁵ Πρβλ. π.χ. Robinson 1999.

⁶ Πρβλ. π.χ. Παντελιάδου 2008.

⁷ Πρβλ. Αλκηστις 2008.

⁸ Βλ. Winnicott 2004.

Τέχνες οφείλει να δρομολογείται και μέσω πολύτεχνων δράσεων⁹ και εκδηλώσεων πολιτισμού¹⁰ στη σχολική πράξη και ζωή, μέσα και έξω από τη σχολική κοινότητα. Με την έννοια αυτή, η μουσική, το θέατρο, τα εικαστικά, αλλά και ο χορός, η οπτικοακουστική έκφραση, η video art, οι εγκαταστάσεις κ.ά., διαπλέκονται και ενυπάρχουν σε μία «Πάμμουσο Παιδαγωγία» (Γραμματάς 2011).

2. Η ερευνητική προσέγγιση και η σπουδαιότητα της έρευνας

Αφορμή της έρευνάς μας αποτέλεσαν τα 450 σενάρια¹¹ που αναρτήθηκαν στο διαδικτυακό τόπο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθλητισμού και Πολιτισμού (πρώην ΥΠΔΒΜΘ) στις 11-10-2011, πάνω στα οποία οι υποψήφιοι σχολικοί σύμβουλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα εξετάζονταν κατά τη διαδικασία της συνέντευξης που ακολούθησε¹². Πρόκειται ουσιαστικά για μια τράπεζα θεμάτων-περιπτώσεων μελέτης, η δομή των οποίων είχε κατά βάση την εξής μορφή¹³: Στο πρώτο μέρος κάθε σεναρίου παρουσιάζονται με μορφή προτάσεων τα ερευνητικά πορίσματα του υπό διερεύνηση ζητήματος. Στο δεύτερο μέρος περιγράφονται με μορφή θέσεως η προβληματική κατάσταση και το πλαίσιο αναφοράς της, ενώ στο τρίτο μέρος διατυπώνονται δύο ερωτήματα: το πρώτο καλεί τον υποψήφιο να συσχετίσει τη θεωρία με τη δεδομένη προβληματική κατάσταση και το δεύτερο να προτείνει τρόπους δραστηριοποίησης του εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Η απόφασή μας να διερευνήσουμε τα περιεχόμενα της αξιολόγησης των σχολικών συμβούλων εδράζεται στο θεσμικά κατοχυρωμένο αλλά και ουσιαστικό ρόλο του σχολικού συμβούλου για την ευόδωση της παιδαγωγικής πράξης και καινοτομίας στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, σύμφωνα με το *Καθηκοντολόγιο των Σχολικών Συμβούλων*¹⁴, οι Σχολικοί Σύμβουλοι έχουν «την ευθύνη της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών» (άρθρο 7, § 1), «υποστηρίζουν την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών» (άρθρο 8, § 1) και είναι οι καθ' ύλην αρμόδιοι ώστε «να γίνεται κατανοητό το περιεχόμενο και η φιλοσοφία των καινοτομιών για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους» (ό.π.). Οι ίδιοι ενθαρρύνουν «την εφαρμογή νέων πιο αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας» (άρθρο 8, § 7), «συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης τους, ατομικά ή ομαδικά, με σκοπό την ομαλή πορεία της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης, καθώς και την προώθηση νέων, σύγχρονων διδακτικών μεθόδων» (άρθρο 9) και «ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα επιστημονικά, παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα» (άρθρο 9, § 4). Τέλος, ως ειδικευμένοι επιστήμονες-παιδαγωγοί, οι σχολικοί σύμβουλοι συνεργάζονται «με τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους Συλλόγους των Διδασκόντων για όλα τα θέματα που έχουν σχέση με την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, το συντονισμό, τον προγραμματισμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (άρθρο 10) αλλά και «με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου για κάθε θέμα που σχετίζεται με τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει

⁹ Βλ. Elliot 1995.

¹⁰ Πρβλ. Γραμματάς & Τζαμαριάς 2004.

¹¹ Βλ. <http://www.minedu.gov.gr/proslhpseis-diorismoι-metatheseis-apospaseis/protobathmia-kai-deyterobathmia/11-10-11-anartisi-senarion-protobathmias-gia-tin-diadikasia-tis-syntentyksis-sxolikon-symboylon.html>

¹² Οι συνεντεύξεις, οι οποίες ξεκίνησαν στις 24-10-2011 και ολοκληρώθηκαν τέλη του έτους, αποτέλεσαν το δεύτερο μέρος της αξιολόγησης. Πριν τη συνέντευξη είχε προηγηθεί αποτίμηση της επιστημονικής συγκρότησης, της υπηρεσιακής κατάστασης, του συγγραφικού και ερευνητικού έργου των υποψηφίων από ειδική επιτροπή του Υπουργείου και είχε εκδοθεί μοριοδοτικός πίνακας.

¹³ Βλ. αναλυτικά και παρακάτω, ενότητα 4 στην παρούσα εργασία.

¹⁴ Πρβλ. ΦΕΚ 1340/16-10-2002, τ. Β'.

παιδαγωγική – επιστημονική αλλά και διοικητική στήριξη της λειτουργίας του σχολείου» (άρθρο 11).

Η διερεύνηση, επομένως, εκείνων των περιεχομένων αξιολόγησης που αφορούν στη Θεατροπαιδαγωγική για ένα τέτοιο σημαντικό και καθοριστικό για την ποιότητα στην εκπαίδευση ρόλο, κρίθηκε απαραίτητη. Τα πορίσματα μιας αντίστοιχης διερεύνησης θα μπορούσαν να αναδείξουν τις τάσεις και στάσεις στην εκπαίδευση και ειδικότερα, να φωτίσουν τη σχέση και τη θέση της Θεατροπαιδαγωγικής και των πολυαισθητηριακών / βιωματικών / δημιουργικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης στις προτεινόμενες, θεωρούμενες ως τρέχουσες παιδαγωγικές πρακτικές. Η ίδια διερεύνηση θα μπορούσε, επιπλέον, να επισημάνει μονομερείς προσεγγίσεις και ενδεχόμενα κενά στις θεατροπαιδαγωγικές συζητήσεις, και παράλληλα να ενισχύσει το μεθοδολογικό προφίλ της Θεατροπαιδαγωγικής και την επιχειρηματολογία της για τη συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή και της μαθήτριας.

3. Αποτελέσματα της έρευνας και συζήτηση

Η έρευνα ξεκίνησε με τη διεξοδική μελέτη καθενός από τα 450 σενάρια. Σε ένα επόμενο στάδιο ξεχωρίσαμε εκείνα τα σενάρια που περιείχαν λέξεις/φράσεις που σχετίζονταν άμεσα με το θέμα μας. Στο τέλος, ταξινομήσαμε τα σενάρια σε κατηγορίες (βλ. την πρώτη κάθετη στήλη), με βάση τις εξής έννοιες: Παιχνίδι (ελεύθερο, διδακτικό και κοινωνικό), παιχνίδι ρόλων/συμβολικό παιχνίδι/δραματοποίηση, ηλεκτρονικό παιχνίδι. Στην κατηγοριοποίησή μας συμπεριλάβαμε κι εκείνα τα σενάρια που αναφέρονταν σε όρους και περιεχόμενα κι από τις άλλες Τέχνες αλλά και σε βιωματικές/δημιουργικές μεθόδους και δράσεις. Ο παρακάτω πίνακας δίνει τη συχνότητα εμφάνισης των παραπάνω όρων στα υπό διερεύνηση σενάρια και το αντίστοιχο ποσοστό επί τοις εκατό. Η ταξινόμηση του συνόλου των σεναρίων σε τρεις κεντρικές κατηγορίες (προσχολική αγωγή και εκπαίδευση, δημοτική εκπαίδευση και ειδική αγωγή και εκπαίδευση) (βλ. πρώτη οριζόντια στήλη) έγινε με βάση το περιεχόμενο των σεναρίων που μελετήσαμε¹⁵.

Σε ό,τι αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των όρων της αριστερής στήλης του πίνακα στα υπό διερεύνηση σενάρια οφείλουμε να επισημάνουμε πως υπήρχαν σενάρια που αναφέρονταν σε περισσότερες από μια κατηγορίες εκείνων που δημιουργήσαμε. Στον παρακάτω πίνακα, τα σενάρια αυτά εμφανίζονται μία φορά και μόνο σε εκείνη την κατηγορία όπου η αντίστοιχη έννοια δηλώνεται ρητά στη διατύπωση του σεναρίου. Π.χ., το σενάριο υπ' αριθμό 172, το κατατάξαμε μόνο στη δεύτερη κατηγορία (παιχνίδι ρόλων / συμβολικό παιχνίδι / δραματοποίηση) αν και θεματοποιεί, εκτός από τη δραματοποίηση και το εκπαιδευτικό δράμα, την ενεργητική, βιωματική μάθηση και δημιουργικότητα του παιδιού. Στην ίδια κατηγορία εντάξαμε και το σενάριο υπ' αριθμό 375, αν και αναφέρεται εκτός από το παιχνίδι ρόλων και σε πολυαισθητηριακές δραστηριότητες ως μέσα ευαισθητοποίησης και πρόκλησης της προσοχής μαθητών με διαταραχές ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας.

Μία δεύτερη επισημάνση που οφείλουμε να κάνουμε αφορά στα κριτήρια που επιλέξαμε για να «διαβάσουμε» και να ταξινομήσουμε τα 450 σενάρια. Είναι προφανές ότι ο τρόπος που συλλαμβάνει κανείς τις διαστάσεις ενός ζητήματος, φυσικά έχει να κάνει με την ατομική βιογραφία και το ρεπερτόριο γνώσεων και μεθόδων που έχει οικειοποιηθεί. Με την έννοια αυτή, θεωρούμε πως κάλλιστα θα μπορούσε κάποιος υποψήφιος σχολικός σύμβουλος να αξιοποιήσει θεατροπαιδαγωγικά περιεχόμενα και βιώματα, προκειμένου να στοιχειοθετήσει μια απάντησή του -που μπορεί να αφορά π.χ. στις δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου- ακόμη κι αν στις θεωρητικές παραδοχές του αντίστοιχου σεναρίου αλλά και στην προβληματική κατάσταση που καλούνταν να διαχειριστεί δεν γινόταν λόγος ρητά για

¹⁵ Στην οδηγία του υπουργείου για τη μελέτη των σεναρίων σημειώνεται ότι «δύναται να γίνουν προσαρμογές κατά κατηγορία υποψηφίων» (βλ. υποσημείωση 10). Από τη μελέτη των σεναρίων διαπιστώσαμε ότι τα πρώτα 300 σενάρια αφορούσαν στο Δημοτικό Σχολείο, τα σενάρια από 301-370 στο Νηπιαγωγείο και τα σενάρια από 371-450 στην Ειδική Αγωγή.

θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές. Στην έρευνά μας διερευνούμε εκείνες μόνο τις ρητές αναφορές στην εκφώνηση των σεναρίων που χρησιμοποιούν λέξεις και όρους αφενός από την καλλιτεχνική επιστήμη, τη Θεατροπαιδαγωγική, αφετέρου από το ρεπερτόριο των πολύτεχνων, δημιουργικών δράσεων.

ΣΕΝΑΡΙΑ ΕΝΝΟΙΕΣ/ΟΡΟΙ	Προσχολική Αγωγή & Εκπ/ση (σε σύνολο 70 σεναρίων)		Δημοτική Εκπ/ση (σε σύνολο 300 σεναρίων)		Ειδική Αγωγή & Εκπ/ση (σε σύνολο 80 σεναρίων)	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Παιχνίδι (ελεύθερο, διδακτικό, κοινωνικό)	6	8,57%	1	0,33%	2	2,5%
Παιχνίδι ρόλων / Συμβολικό παιχνίδι / Δραματοποίηση	3	4,28%	1	0,33%	2	2,5%
Ηλεκτρονικό παιχνίδι	1	1,42%	1	0,33%	0	0%
Μουσική	2	2,86%	0	0%	0	0%
Εικαστικά	2	2,86%	0	0%	0	0%
Βιωματικές / δημιουργικές μέθοδοι και δράσεις	3	4,28%	7	2,33%	1	1,25%
ΣΥΝΟΛΙΚΑ	17	24,27%	10	3,32%	5	6,25%

Πίνακας 1: Συχνότητες και ποσοστά εμφανίσεων

Από μια πρώτη ανάγνωση του παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε τα εξής: Το παιχνίδι και το θέατρο με τις διάφορες μορφές τους, ως βασική αρχή διδασκαλίας και μάθησης, καταλαμβάνουν μια μικρή θέση στην προσχολική εκπαίδευση και αγωγή, ενώ στη δημοτική εκπαίδευση και την ειδική αγωγή οι αντίστοιχες εμφανίσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες! Το ίδιο μπορεί κανείς να διαβάσει και για τη θέση των καλλιτεχνικών και εν γένει δημιουργικών δράσεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια, την παρουσία τα τελευταία χρόνια ειδικών της μουσικής, της θεατρικής αγωγής, των εικαστικών και του χορού στο δημοτικό σχολείο, μόνο αισιόδοξα μπορεί κανείς να την ερμηνεύσει για το μέλλον των Τεχνών και του Πολιτισμού στην εκπαίδευση. Το ίδιο, ωστόσο, γεγονός δεν μπορεί να αποτελέσει επιχείρημα για τη μη ενασχόληση των νηπιαγωγών, των δασκάλων και των σχολικών συμβούλων τους αντίστοιχα με θεατροπαιδαγωγικές και καλλιτεχνικές εν γένει πρακτικές. Τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα είναι ενδεικτικά ειδικά για τη θέση των θεατροπαιδαγωγικών περιεχομένων και μεθόδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και των συναφών επιδράσεων και στοχεύσεών τους στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Η έλλειψη είναι προφανής και δημιουργεί νέα δεδομένα και νέα ερευνητικά πεδία για τη διασύνδεση και τη συνέργεια όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών γνωστικών και καλλιτεχνικών

αντικειμένων αλλά και της συνέργειας των ίδιων των γνωστικών ή καλλιτεχνικών μαθημάτων μεταξύ τους.

Προχωρώντας την ανάλυσή μας σ' αυτή την ενότητα δεν θα σχολιάσουμε περαιτέρω τα δεδομένα του πίνακα και δεν θα προβούμε στη διερεύνηση των θεατροπαιδαγωγικών όρων που εμφανίζονται στα σενάρια¹⁶. Όπως δηλώσαμε εξ αρχής και με τον τίτλο του μελετήματός μας, τα εν λόγω σενάρια αποτέλεσαν αφορμή να διερευνήσουμε τις (σ)τάσεις της θεατροπαιδαγωγικής και της εν γένει παιδαγωγικής κοινότητας. Τους προβολείς του κειμένου μας θα τους εστιάσουμε λοιπόν στο εξής στην ίδια τη Θεατροπαιδαγωγική και συγκεκριμένα στους όρους, τη διδακτική και την επίδραση της νέας καλλιτεχνικής επιστήμης αλλά και στη σχέση της με τις Επιστήμες της Αγωγής.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μεγάλη ερευνητική και βιβλιογραφική κινητικότητα και στην Ελλάδα, καθώς και ένα συστηματικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για δημιουργικές, πολυαισθητηριακές, πολύτεχνες και καινοτόμες δράσεις. Δίκτυα, ενώσεις, ομάδες, συνδιασκέψεις αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια πληθαίνουν και εμπλουτίζουν την εκπαίδευση, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με φρέσκιες και δημιουργικές μεθόδους και ιδέες, ανοίγουν νέες οπτικές και δρόμους. Σε ό,τι αφορά στη Θεατροπαιδαγωγική, στην ελληνική βιβλιογραφία συναντά κανείς πολλούς και διαφορετικούς όρους που επιχειρούν να περιγράψουν το πεδίο. Έτσι έχουμε όρους όπως π.χ. *Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Θεατρική Αγωγή, Θεατρική Παιδεία, Εκπαιδευτικό Δράμα*. Στις μελέτες μας¹⁷ χρησιμοποιούμε τον όρο *Θεατροπαιδαγωγική*, γιατί θεωρούμε πως εννοιολογικά και μεθοδολογικά αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον υπό διερεύνηση τομέα. Ως Θεατροπαιδαγωγική ορίζεται η καλλιτεχνική επιστήμη που συνδυάζει «το παιχνίδι και το Θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη. Κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της είναι η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τύπους. Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο κεντρικοί όροι, Θέατρο και Παιδαγωγική, χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η νέα ενότητα εμπεριέχει μεν στοιχεία της μιας και της άλλης, χωρίς όμως να εξαντλείται σ' αυτά. Αποτελεί όχι το άθροισμά τους, αλλά ένα δυναμικό σύνολο που υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους» (Λενακάκης 2008: 460).

Το θέατρο δεν προσεγγίζεται τώρα μόνο στο στενό πλαίσιο της σημειολογικής ανάλυσης μιας παράστασης, στη θεατρολογική ή λογοτεχνική προσέγγιση ενός κειμένου και στην αισθητική εντύπωση που προκαλεί η δραματική έκφραση στο θεατή¹⁸. Εξίσου σημαντικό ρόλο, αν όχι τον καταλυτικότερο, διαδραματίζει και το υποκείμενο της δράσης, το πρόσωπο που ενσαρκώνει το ρόλο, οι διεργασίες που συντελούνται σ' αυτό, οι μηχανισμοί που δραστηριοποιούνται, η αναπτυσσόμενη σχέση μεταξύ του υποκειμένου με το Εγώ και το Άλλον¹⁹. Η επισήμανση αυτή δεν μειώνει την αξία του Θεάτρου ως Τέχνης, αφού το θέατρο στο νέο μας οικοδόμημα δεν ενδιαφέρεται μόνο να προσφέρει συγκίνηση στο θεατή, αλλά και να δημιουργήσει αισθητικές εμπειρίες και συγκινήσεις σ' όλα τα εμπλεκόμενα σ' αυτό υποκείμενα κατά την έκφραση και απόδοση του δημιουργικού συμβάντος. Παιδαγωγική και παιδαγωγός, από την άλλη πλευρά, εμπλουτίζονται με νέες δυναμικές *συνοδείας* και εμπύχωσης της μαθησιακής διαδικασίας μέσα σε ένα περιβάλλον χαράς, συγκίνησης και δημιουργίας. Γιατί μόνο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο μπορούν εν τέλει να ενισχυθούν εκείνες οι διαστάσεις και οι προσανατολισμοί που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ουσιαστικές ανάγκες των παιδιών και των νέων (ό.π.).

Η Θεατροπαιδαγωγική, ωστόσο, δεν μπορεί να θεωρείται πανάκεια όλων των ζητημάτων που συνδέονται με παιδαγωγικά και κοινωνικά ζητήματα. Η ίδια δηλ. αποκτά επικοινωνιακή

¹⁶ Βλ. παρακάτω, στην ενότητα 4, την αναλυτική παρουσίαση ενός σεναρίου.

¹⁷ Πρβλ. π.χ. Lenakakis 2004, Λενακάκης 2004, 2008, 2012α.

¹⁸ Ήδη από τη δεκαετία του '60 παρατηρείται μια διεύρυνση της θεατρολογικής έρευνας από τον κειμενοκεντρικό χαρακτήρα του θεάτρου στο μεταδραματικό, από τη σημειωτική στην παραστασιακή του λειτουργία και από το θεατρικό συγγραφέα στο σκηνοθέτη, τον ηθοποιό και το θεατή. Για τις σύγχρονες τάσεις στο θέατρο πρβλ. π.χ. Λενακάκης 2012α: 118κ.επ.

¹⁹ Για τις διαδικασίες που δρομολογούνται σε ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο στα υποκείμενα βλ. Λενακάκης 2012α: 122κ.εξ.

και διαφοροποιητική ισχύ, εφόσον δεν αντιμετωπίζεται ως ένα διαχειριστικό εργαλείο και μία μέθοδος για την επίλυση οποιουδήποτε παιδαγωγικού και κοινωνικού ελλείμματος. Μια τέτοια αντίληψη που προσδίδει στη Θεατροπαιδαγωγική εργαλειακό χαρακτήρα για την επίτευξη μονομερώς ενός παιδαγωγικού ή κοινωνικού στόχου, αντιστρατεύεται την ίδια της τη φύση. Η ίδια «επιβιώνει και έχει μια επίδραση στους αποδέκτες της, εφόσον διατηρεί τον παιχνιδιώδη, πειραματικό και διαδικαστικό χαρακτήρα της· εκεί όπου το παιχνίδι με τις αισθητικές φόρμες, η εστίαση, η υπερβολή, το αναπάντεχο, το τυχαίο βρίσκουν τον τόπο και το χρόνο τους για να ευδοκιμήσουν» (Λενακάκης 2012α: 121).

4. Το σενάριο υπ' αριθμό 172

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη μας, επιχειρούμε να πραγματευτούμε διεξοδικότερα ένα από τα 450 σενάρια, το υπ' αριθμό 172, γιατί είναι το μοναδικό που επισημαίνει ρητά τις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευση. Με την ανάπτυξη του εν λόγω σεναρίου επιδιώκουμε να αναδείξουμε στην πράξη τις προτεραιότητες και το χαρακτήρα της Θεατροπαιδαγωγικής, την οποία τοποθετούμε στο επίκεντρο κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης.

Το σενάριο

«Α. Θεωρητικές παραδοχές

Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα τονίζουν ότι κάθε μορφής δραματοποιήσεις αποτελούν εργαλεία μάθησης για όλες τις ηλικίες και όλα τα αντικείμενα. Προωθούν την ενεργητική, βιωματική μάθηση και την ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα του παιδιού, ενώ μπορούν να επιτύχουν την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Θέτουν το μαθητή στο κέντρο της εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας παράλληλα τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου καθώς επίσης και το διαμεσολαβητικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Β. Περιγραφή σεναρίου

1. Δεδομένα: Τάξη: Όλες οι τάξεις.

2. Υπάρχουσα Κατάσταση – Πρόβλημα: Ένας εκπαιδευτικός εργάζεται σε σχολείο αστικού κέντρου. Έχει 29 χρόνια εμπειρίας και ακολουθεί την ύλη όπως παρατίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο, προσπαθώντας ταυτόχρονα να εντάξει καινοτομίες, όπως χρήση power point κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι μαθητές όμως δεν ενθουσιάζονται και δεν παρακολουθούν με ενδιαφέρον. Ο ίδιος, παρ' όλο που έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση, θεωρεί ότι οι τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και του Εκπαιδευτικού Δράματος, όπως η δραματοποίηση, το παίξιμο ρόλων, κάρτες ρόλων, παγωμένες εικόνες κ.ά. κατεβάζουν το επίπεδο του μαθήματος και μειώνουν τη σοβαρότητα της θέσης του στην τάξη.

Γ. Ενδεικτικές Ερωτήσεις

1. Με ποιον τρόπο πιστεύετε ότι συσχετίζεται η θεωρητική παραδοχή με τα προβλήματα που περιγράφει το σενάριο;

2. Τι θα λέγατε και τι συγκεκριμένα θα προτείνατε στον εκπαιδευτικό για να τον πείσετε να αξιοποιήσει στη διδασκαλία τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και του Εκπαιδευτικού Δράματος;».

Με βάση τις θεωρητικές παραδοχές στο παραπάνω σενάριο, υποστηρίζονται μέσω των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών:

- Η ενεργητική, βιωματική μάθηση και η ελεύθερη έκφραση και δημιουργικότητα του μαθητή
- Η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή
- Η σημασία του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση
- Ο διαμεσολαβητικός/εμπνευστικός ρόλος του εκπαιδευτικού.

Τα προβλήματα που καταγράφονται στην υπάρχουσα κατάσταση αφορούν στο εκπαιδευτικό και προσωπικό προφίλ του δασκάλου, και βρίσκονται σε αναντιστοιχία με τις θεωρητικές παραδοχές, ως εξής:

- Στην προσήλωσή του στη διαδοχή της ύλης όπως προτείνεται από το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του το κοινωνικό πλαίσιο μάθησης²⁰ (βιογραφίες μαθητών του, ρεπερτόριο εμπειριών και γνώσεων, ενδιαφέροντα, χαρακτηριστικά τόπου και χρόνου, ατομικούς ρυθμούς μάθησης κ.ά.).
- Στη μονομερή δραστηριοποίηση του λανθάνοντος δυναμικού των μαθητών του, με την υιοθέτηση δασκαλοκεντρικών αφενός, γνωσιοκεντρικών αφετέρου προσεγγίσεων, στερώντας από τους μαθητές του τις δυνατότητες για ανακαλυπτική-ενεργητική μάθηση και για συνδιαμόρφωση της διδασκαλίας²¹.
- Στην ελλιπή γνώση του για το μορφοπλαστικό χαρακτήρα των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, η οποία οφείλεται ενδεχομένως και στην απουσία μιας προσωπικής/βιωματικής σχέσης του ίδιου με το παιχνίδι και γενικότερα με τις βιωματικές δράσεις²².
- Στη λανθασμένη αντίληψη πως οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές δεν μπορούν να ανταποκριθούν στους γνωσιοκεντρικούς στόχους του μαθήματος, αγνοώντας πως η γνώση οφείλει να διαμεσολαβείται πολυαισθητηριακά και σε πολλαπλά επίπεδα²³ και ότι δεν τίθεται θέμα σοβαρότητας ή μη σοβαρότητας στη διαπραγμάτευση της γνώσης. Η δραστηριοποίηση των αισθήσεων και του σώματος που δρομολογείται στο παιχνίδι αυξάνει τη συμμετοχή του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνει τα εσωτερικά του κίνητρα για μάθηση (*παιχνίδι και παιδί* ανήκουν στην ίδια οικογένεια!), ενώ καλλιεργεί την αποκλίνουσα/δημιουργική σκέψη του²⁴.

Η αναντιστοιχία μεταξύ θεωρητικών παραδοχών και της υπό διερεύνηση κατάστασης συνίσταται στη διαμόρφωση και παγίωση ενός άκαμπτου προσωπικού και εκπαιδευτικού προφίλ του δασκάλου, ο οποίος έχει περιχαρακωθεί στο δασκαλοκεντρικό του ρόλο, γεγονός που τον εμποδίζει να αναδείξει τον εμπνευστικό, συνοδευτικό, εν τέλει παιδαγωγικό του ρόλο, για να μπορέσει, έτσι, να δει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες του παιδιού που κρύβεται πίσω από το μαθητή.

Το πρόβλημα που αναδύεται, επομένως, από τη δεδομένη κατάσταση αφορά στη γενικότερη στάση του εκπαιδευτικού μας απέναντι στη βιωματική/πολυαισθητηριακή προσέγγιση και διαπραγμάτευση της γνώσης. Ο μύθος περί μονόδρομης και μονοδιάστατης κατάκτησης ενός γνωστικού ρεπερτορίου από το μαθητή έχει πλέον καταρριφθεί στις Επιστήμες της Αγωγής με βάση τα ερευνητικά πορίσματα περί πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, κριτικού εγγραμματισμού και μεταγνωστικών δεξιοτήτων²⁵. Οι σύγχρονες έρευνες επισημαίνουν την ανάγκη για ποικιλία και διαφοροποίηση των διδακτικών χειρισμών του εκπαιδευτικού, ενώ οι εναλλακτικές²⁶, επικοινωνιακές²⁷, βιωματικές²⁸ και αναπτυξιακά

²⁰ Βλ. τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (L. Vygotsky, Leontiev κ.ά.) π.χ. στο Δαφέρμος 2002, Πουρκός 2006. Βλ. επίσης Vygotsky 1993, 1997.

²¹ Πρβλ. τη θεωρία ανακαλυπτικής μάθησης του J. Bruner (2007). Βλ. επίσης De Vecchi 2000, Freire 2009, Freire & Shor 2011.

²² Βλ. Lenakakis 2004.

²³ Βλ. τους τέσσερις πυλώνες της UNESCO 2002.

²⁴ Πρβλ. Άλκηστις 2012.

²⁵ Βλ. για τη συναισθηματική νοημοσύνη στο Goleman 1998· για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης στο Gardner 2010· για τις πρακτικές γραμματισμού στο Baynham 2002, Χατζησαββίδης 2005, Κωστούλη 2009, Σπαντιδάκης 2010· για τις μεταγνωστικές δεξιότητες στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη 2011.

²⁶ Βλ. π.χ. Κοσσυβάκη 2003, Ματσαγγούρας 1999.

²⁷ Βλ. Μπακιρτζής 2002.

²⁸ Βλ. π.χ. Χρυσοφίδης 1994

κατάλληλες²⁹ διδακτικές προσεγγίσεις καταλαμβάνουν σημαίνοντα ρόλο στα διδακτικά εγχειρίδια και στους οδηγούς του εκπαιδευτικού.

Σε σχέση με το ειδικό θέμα μας, θα πρέπει να ξεκαθαρίσουμε στον εκπαιδευτικό μας πως το θέατρο στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η θεατρική παράσταση στο πλαίσιο μιας γιορτής στο σχολείο. Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέα καλλιτεχνική επιστήμη εμπλουτίζει τα γνωστά δεδομένα και τις εφαρμογές του θεάτρου στην εκπαίδευση και αποκτά επιπλέον χαρακτήρα μεθοδολογικού εργαλείου και βασικής αρχής της διδασκαλίας. Ο μορφοπλαστικός χαρακτήρας του θεάτρου στην εκπαίδευση αφορά τώρα σε μια αλλαγή των διαπροσωπικών σχέσεων, σε μια ανανέωση του συστήματος παροχής γνώσης και τελικά στην ανάπτυξη μιας νέας μορφής διδασκαλίας, με την οποία πραγματοποιείται κατεξοχήν η παιδεία των παιδιών και νέων³⁰.

Ειδικότερα, το πρόβλημα που δημιουργεί στον εκπαιδευτικό της περίπτωσης μας η οικειοποίηση ενός θεατροπαιδαγωγικού ρεπερτορίου συνίσταται στην ίδια τη φύση της Θεατροπαιδαγωγικής, δηλ. στον πρακτικό-βιωματικό της χαρακτήρα. Σ' αυτό εδράζεται πιθανότατα η τροχόπεδη για την επιτυχή αξιοποίηση της μεθόδου (π.χ. θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση), αν η ίδια μέθοδος οικειοποιηθεί καθ' έδρας. Και εκεί ίσως οφείλεται και η ένσταση του συναδέλφου, πως «το επίπεδο του μαθήματος κατεβαίνει», παρ' όλο που ο ίδιος ισχυρίζεται πως έχει επιμορφωθεί στις εν λόγω μεθόδους. Μια άσκηση, ένα παιχνίδι, μια τεχνική από το ρεπερτόριο της Θεατροπαιδαγωγικής στα χέρια ενός α-διά-φορου εκπαιδευτικού μπορεί να παραμείνουν χωρίς πνοή, να χάσουν την *αυτοποιητική* τους λειτουργία (που είναι η ψυχαγωγία ως αγωγή ψυχής), και να γίνουν θόρυβος, μουτζούρα, χάσιμο «πολύτιμου» μαθησιακού χρόνου και, αναμενόμενα, να καταστούν πεδίο εκτόνωσης και αχαλιναγώγητης έκφρασης των μαθητών. Η επιμόρφωση στη Θεατροπαιδαγωγική οφείλει να είναι υπό μορφή εργαστηρίου, ώστε να διατηρεί τον βιωματικό της χαρακτήρα. Για να εμπνεύσει το παιχνίδι ο εκπαιδευτικός, θα πρέπει πρώτα ο ίδιος να αναβιώσει το παιχνίδι, εκείνη τη μορφή δράσης που με πολύ κόπο εγκατέλειψε (;) προς τα τέλη της παιδικής του ηλικίας για να... ενηλικιωθεί!

Αυτό λοιπόν που θα προτείναμε στον εκπαιδευτικό της περίπτωσης μας είναι να συμμετάσχει ο ίδιος σε ένα βιωματικό/θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Η άμεση και βιωματική εμπλοκή του εκπαιδευτικού στα δρώμενα, θα του εξασφαλίσει από πρώτο χέρι το υπόβαθρο της μεθόδου, τη μορφοπλαστική της δύναμη και τις δυνατότητές της, έτσι ώστε να μπορεί στη συνέχεια ο ίδιος να την αξιοποιήσει με ενθουσιασμό και πειστικότητα προκειμένου να εμπνεύσει, να εγκαρδιώσει, να αφυπνίσει, να γοητεύσει τους μαθητές του.

Τέλος, θα προτρέπαμε τον εκπαιδευτικό να συμμετάσχει σε μια ενδοσχολική επιμόρφωση που θα διοργανώναμε στο Σύλλογο Διδασκόντων του Σχολείου του, στο πλαίσιο της οποίας θα γινόταν ανταλλαγή εμπειριών με θέμα τη βιωματική και πολυαισθητηριακή διαπραγμάτευση της γνώσης. Σκοπός αυτής της πρωτοβουλίας θα ήταν να καλλιεργηθεί, στη μικρή πρώτα σχολική κοινότητα, ένας συναδελφικός πολιτισμός, όπου η βιωματικότητα, η φαντασία και η δημιουργικότητα στη διαπραγμάτευση της γνώσης διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο. Γιατί ίσως μόνο σ' εκείνες τις φανταστικές εξορμήσεις μας από την πραγματικότητα - όπου δεν τίθεται ζήτημα σοβαρότητας ή μη- μπορούμε να αντιληφθούμε την ίδια την πραγματικότητα αλλά κι εμάς τους ίδιους όντως σοβαρά.

5. Αντί Επιλόγου: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Τέχνες και τη Θεατροπαιδαγωγική

Ο μοναδικός και πολυσήμαντος τρόπος έκφρασης κάθε μορφής τέχνης κινητοποιεί τα αντιληπτικά κανάλια, θολώνει τις αισθήσεις, ξεβολεύει από τη συνήθεια -το δηλητήριο κάθε καινοτομίας και δημιουργίας. Σε άλλη έρευνά μας³¹ αναδείξαμε τη σημαίνουσα θέση του επιμορφωμένου στις Τέχνες και τη Θεατροπαιδαγωγική εκπαιδευτικού. Θεατροπαιδαγωγικά

²⁹ Βλ. Ντολιοπούλου 2011.

³⁰ Πρβλ. Hetnschel 2010.

³¹ Βλ. Lenakakis 2004 και Λενακάκης 2004.

περιεχόμενα στο πρόγραμμα των βασικών σπουδών και αργότερα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δρομολογούν εναλλαγές, τροποποιήσεις, μεταμορφώσεις των μεθοδολογικών και διδακτικών προτύπων. Επίσης, γεφυρώνουν το χάσμα ανάμεσα στην τυποποίηση και στον αυτοσχεδιασμό της διδακτικής διαδικασίας, ενεργοποιούνται τα κίνητρα και τη διαισθητική σκέψη των συμμετεχόντων, ενώ αξιοποιούν έναν πλούτο εμπειριών στην αισθητική-διδακτική-μαθησιακή εμπειρία³². Διδάσκω σημαίνει ουσιαστικά εμπνυχώνω. Και εμπνυχώνω σημαίνει εγκαρδιώνω, ενθουσιάζω, γοητεύω, ξυπνάω συνειδήσεις. Μόνο σε τέτοιες συνθήκες, άλλωστε, είναι εφικτή η ουσιαστική μάθηση. Για την εμπνύχωση, όμως, απαιτείται ευλυγισία σκέψης και δράσης, δημιουργικότητα, ευαισθησία, αυτογνωσία και αυτοκυριαρχία.

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε θεατροπαιδαγωγικά και πολύτεχνα εργαστήρια του εξασφαλίζει, μεταξύ άλλων, την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει ενδεχόμενες μονομερείς εκ μέρους του προσλήψεις της αντικειμενικής πραγματικότητας, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να τις ανασκευάσει και να τις επαναπροσδιορίσει, ενώ παράλληλα διευρύνει τους αντιληπτικούς του ορίζοντες, εμπλουτίζει τα εκφραστικά του μέσα, καθιστά την επικοινωνία με τους άλλους πιο ελκυστική και πολυαισθητηριακή, και, τέλος, ισχυροποιεί το προσωπικό και μαζί το διδακτικό του ρεπερτόριο. Γιατί, εκτός από σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών και κατάλληλα Εγχειρίδια Μαθητών-Εκπαιδευτικών, χρειαζόμαστε ικανούς, εμπνευσμένους και ευ-αίσθητους εκπαιδευτικούς να επεμβαίνουν σ' αυτά δημιουργικά, να τα κρίνουν, να τα αποδομούν, να τα αναδομούν και να τα μετασχηματίζουν βάσει των αναγκών της ξεχωριστής κάθε φορά ομάδας που *συνοδεύουν*.

³² Πρβλ. επίσης Swartz & Perkins 1990, Rogers 1999, Perkins 2004, Mezirow et al 2006, Illeris 2009.

Βιβλιογραφία

- Ardouin, I. (2000). *Η καλλιτεχνική αγωγή στο σχολείο* (μτφρ. Μ. Καρρά). Αθήνα: Νεφέλη
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος* (μτφρ. Η. Ρόκου & Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press
- Freire, P. (2009). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Freire, P. & Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική Παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind. Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης* (μτφρ. Π. Γεωργίου). Αθήνα: Μαραθιά
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ* (μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Hentschel, U. (2010). *Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. Berlin u.a.: Schibri
- Illeris, K. (επιμ.) (2009). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Berlin u.a.: Schibri
- Mezirow, J. et al (2006). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Perkins, D. (2004). *Το φαινόμενο «Εύρηκα!»*. Οδηγός για τους κρυφούς μηχανισμούς της σκέψης (μτφρ. Σ. Νικολάου). Αθήνα: Λιβάνης-Νέα Σύνορα
- Robinson, K. (1999). *Οι τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις* (μτφρ. Α. Ζαφειρίου). Αθήνα: Καστανιώτης
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Swartz, P. J. & Perkins D. N. (1990). *Teaching Thinking: issues and approaches*. Midwest Publications
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση. Ο Θησαυρός που Κρύβει Μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα. Υπό την προεδρία του Jacques Delors*. Αθήνα: Gutenberg
- Vecchi De, G. (2000). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί* (μτφρ. Ι. Καλογνώμης). Αθήνα: Σαββάλας
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg
- Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή). Αθήνα: Γνώση
- Winnicott, D. W (2004). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα* (μτφρ. Γ. Κωστόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο
- Άλκηστις (Κοντογιάννη) (2008). *Μαύρη Αγελάδα. Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Γραμματάς, Θ. (2011). Το Θέατρο ως Πάμμουσος Παιδαγωγία - Προκλήσεις και ζητούμενα της Εκπαίδευσης στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας, στο: Αργυρίου, Μ. & Καμπύλης, Π. (επιμ.). *Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου* (σε cd), τ. Α', σσ. 71-76
- Γραμματάς, Θ. & Τζαμαριάς, Τ. (2004). *Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Δαφέρμος, Μ. (2002). *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg

- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο
- Κωστούλη, Τ. (επιμ.) (2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Λενακάκης, Α. (2012). Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο, στο: Καλογρίδη, Σ./Αναστόπουλος, Χ./Δακοπούλου, Α./Κουτρομάνος, Γ./Λενακάκης, Α./Μανούσου, Ε./Παρασκευόπουλος, Μ./Πήλιουρας, Π./Σοφός, Α./Τερεζάκη, Χ. *Εκπαίδευση και Διάβιου μάθηση: Συμπληρωματικό Επιμορφωτικό Υλικό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών – ΠΕ 70 – Τόμος Β*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (υπό ηλεκτρονική έκδοση στο: <http://www.epimorfosi.edu.gr/>)
- Λενακάκης, Α. (2012α). Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής, στο: Ανδρουλάκης, Γ., Μητακίδου, Σ. & Τσοκαλίδου, Ρ. (επιμ.). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (σε ψηφιακή μορφή). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ., σσ. 114-128
- Λενακάκης, Α. (2008). Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση, στο: Κουρκούτας Η. & Chaertier J. P. (επιμ.). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, σσ. 455-470
- Λενακάκης, Α. (2004). Θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση και μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού. Μια πρόκληση δημιουργικότητας στην εκπαίδευση, στο: Γκόβας, Ν. (επιμ.). *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις. Πρακτικά της 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σσ. 110-116
- Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.) (1999). *Η εξέλιξη της διδακτικής. Επιστημολογική θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg
- Ντολιοπούλου, Ε. (επιμ.) (2011). *Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές για παιδιά προσχολικής ηλικίας των C. Corple & S. Bredekamp* (μτφρ. Μ. Μαλαθράκη). Αθήνα: Πεδίο
- Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία, στο: Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα, σσ. 7-17
- Πουρκός, Μ. (επιμ.) (2006). *Κοινωνικο-Ιστορικές και Πολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg
- Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας, στο: Μπαλάσκας, Κ. & Αγγελάκος, Κ. (επιμ.). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 35-52
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg