

# Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών  
Θεατρικές Σπουδές

## Μεταπτυχιακή Διατριβή



Το Θέατρο ως Μέσο Ανάπτυξης Κοινωνικών και  
Προσωπικών Δεξιοτήτων του Δημοτικού Σχολείου Ως Μέρος  
Ολιστικής Εκπαίδευσης των Μαθητών

Μαρία Καπετανάκη

Επιβλέπων Καθηγητής  
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση

Μάιος, 2019

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών**

**Θεατρικές Σπουδές**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**

**Το Θέατρο ως Μέσο Ανάπτυξης Κοινωνικών και Προσωπικών Δεξιοτήτων του Δημοτικού Σχολείου Ως Μέρος Ολιστικής Εκπαίδευσης των Μαθητών**

**Μαρία Καπετανάκη**

**Επιβλέπων Καθηγητής  
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Θεατρικές Σπουδές από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

**Μάιος, 2019**



## Περίληψη

Σ' αυτήν την μελέτη προσεγγίσαμε το θέατρο στην εκπαίδευση ως μέθοδο, η οποία μπορεί να συμβάλλει ενεργητικά στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων ατόμων-ενεργών πολιτών στο πλαίσιο μιας ολιστικής διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα ασχοληθήκαμε με τέσσερις διαφορετικές θεματικές του σύγχρονου σχολείου: την γλώσσα, την κοινωνική ανάπτυξη, την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα και την περιβαλλοντική εκπαίδευση προσεγγίζοντας την διδασκαλία αυτών μέσα από μορφές ή βασικά στοιχεία του θεάτρου στην εκπαίδευση. Το πόρισμα που προέκυψε από το σύνολο της μελέτης, μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο για την ανάδειξη τριών βασικών χαρακτηριστικών του θεάτρου, τα οποία το καθιστούν ικανό μέσο ανάπτυξης των παραπάνω δεξιοτήτων και παράλληλα ολιστικής ανάπτυξης –σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής– του ίδιου του μαθητή.

## **Summary**

At this study, we approached theatre in education as a method which can contribute actively to the formulation of complete human beings-active citizens, under the frame of a holistic approach of teaching basic skills of primary school's curriculum. More specifically, we were involved in four different thematics of modern school: language, social development, social justice and equality and environmental education, approaching the teaching of those thematics through forms or basic elements of theatre in education. The finding emerged from the study allowed us to talk about the emergence of three basic characteristics of theatre, which make it capable means of development of the skills named above and also means of holistic development –physical, mental, emotional– of the student himself.

## **Ευχαριστίες**

Με το τέλος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής, θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Πίγκου-Ρεπούση για τις πολύτιμες παρατηρήσεις, την ουσιαστική καθοδήγηση και την πραγματικά λεπτομερή ενασχόλησή της με το κείμενο. Ανεκτίμητη υπήρξε επίσης η στήριξη και η βοήθεια της οικογένειας και των φίλων μου, οι οποίοι στέκονται πάντα δίπλα μου. Ιδιαίτερα όμως ήθελα να αποτίσω φόρο τιμής στον παππού μου, στον οποίο αφιερώνω και την παρούσα εργασία, για τον αγέρωχο χαρακτήρα του, την αμέριστη στήριξη και ενθάρρυνση καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου –και της ζωής μου– και τις ατέλειωτες συζητήσεις, οι οποίες καθόρισαν την πορεία μου.

# Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
<b>1 Η Ολιστική Εκπαίδευση των Μαθητών Μέσα από Θεματικές του Αναλυτικού Προγράμματος και το Θέατρο στην Εκπαίδευση.....</b>	<b>3</b>
1.1 Μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση .....	5
1.2 Η Διδασκαλία του Θεάτρου στο Σχολείο και η Σύνδεση με την Έννοια της Δημιουργικότητας.....	6
<b>2 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη της Γλωσσικής Ικανότητας.....</b>	<b>10</b>
2.1 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως Μέσο Ανάπτυξης του Προφορικού Λόγου.....	12
2.1.1 Το Παιχνίδι και ο Ρόλος στην Ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου.....	14
2.2 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως Μέσο Ανάπτυξης του Γραπτού Λόγου.....	16
<b>3 Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση.....</b>	<b>21</b>
3.1 Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο.....	22
3.2 Η Συμβολή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Κοινωνική Ανάπτυξη: Το Παιχνίδι, ο Ρόλος και η Εξερεύνηση.....	24
3.3 Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών μέσα από το Ακτιβιστικό Θέατρο του Μποάλ.....	27
<b>4 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ισότητα: Από την Ευαισθητοποίηση στον Κριτικό Αναστοχασμό.....</b>	<b>30</b>
4.1 Η Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη μέσα από το Θέατρο του Μπρεχτ.....	32
4.2 Το Θέατρο του Μποάλ στην Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη.....	33
4.2.1 Το Θέατρο Εικόνας.....	34
4.2.2 Το Θέατρο Φόρουμ.....	36
<b>5 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο Ευαισθητοποίησης σε Περιβαλλοντικά Προβλήματα.....</b>	<b>39</b>
5.1 Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Διαμόρφωση Περιβαλλοντικά Εγγράμματων Πολιτών.....	41
<b>Συμπεράσματα.....</b>	<b>47</b>
<b>Βιβλιογραφία .....</b>	<b>50</b>





# Εισαγωγή

Μία από τις βασικές επιδιώξεις του σύγχρονου σχολείου είναι να συνεισφέρει στην ανάπτυξη ατόμων, τα οποία μελλοντικά θα μπορέσουν να δράσουν, να συνυπάρξουν αλλά και να βελτιώσουν την κοινωνία στην οποία ζουν. Για αυτό το λόγο, η εκπαίδευση είναι απαραίτητο να είναι προσανατολισμένη, πέρα από την παροχή γνώσεων, σε δεξιότητες οι οποίες συμβάλλουν στην ολιστική ανάπτυξη ενός ατόμου· στη δημιουργία δηλαδή ατόμων πνευματικά, σωματικά και συναισθηματικά ολοκληρωμένων, πράγμα που συνδέεται και με την έννοια του ενεργού πολίτη· του ανθρώπου δηλαδή που χαρακτηρίζεται από αυτογνωσία, αίσθηση των αξιών, ευαισθητοποίηση ως προς τα κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα και που συμμετέχει ενεργά σε αυτά, που διεκδικεί τα δικαιώματά του και γενικότερα είναι ενεργό μέλος στην κοινωνία.

Όλα τα παραπάνω αντανακλώνται στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου, σε διάφορα πεδία. Στην συγκεκριμένη εργασία επιλέξαμε να προσεγγίσουμε τέσσερις βασικές θεματικές του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου: την γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη, την κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα και τα περιβαλλοντικά προβλήματα τα οποία αναδύθηκαν μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα ως βασικές θεματικές- στόχοι ολιστικής ανάπτυξης ενός ατόμου. Υπάρχει επομένως η δυνατότητα –και η ανάγκη– για πλήρη αξιοποίηση των παραπάνω εννοιών-στόχων, πράγμα που θεωρούμε ότι επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη εργασία επομένως, προσανατολίζεται στον τρόπο με τον οποίο το θέατρο στην εκπαίδευση συμβάλλει, μέσα από τις παραπάνω έννοιες, στη δημιουργία ολοκληρωμένων ανθρώπων. Αρχικά παραθέσαμε τις παραπάνω θεματικές και τις δεξιότητες που προκύπτουν από αυτές ως στόχους μιας ολιστικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και αναφέραμε βασικές μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, το οποίο κατόπιν συνδέσαμε με την έννοια της δημιουργικότητας μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση, ως βασικό λόγο ύπαρξης του στην εκπαίδευση.

Έπειτα συνεχίζουμε με το δεύτερο κεφάλαιο με την προσέγγιση της πρώτης θεματικής-στόχο της ολιστικής εκπαίδευσης: αυτήν της γλώσσας, την οποία εκλαμβάνουμε –πέρα από ένα σύστημα με δομή και κανόνες– ως ένα επικοινωνιακό σύστημα, εξετάζοντας τον τρόπο, με τον οποίο εμπλέκεται το θέατρο στην εκπαίδευση με αυτό που ονομάζουμε γραμματισμό, ώστε να επιτευχθεί η γλωσσική ανάπτυξη και οι δεξιότητες που σχετίζονται με αυτήν, τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Η κύρια σύνδεση αναφορικά με τον προφορικό λόγο συντελείται ανάμεσα στην έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου και στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται το θέατρο στην εκπαίδευση με την συγκεκριμένη έννοια, ενώ κατόπιν στον γραπτό λόγο ασχολούμαστε με τη συμβολή μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση αναφορικά με τις προϋποθέσεις που χρειάζονται ώστε να φτάσουμε στην παραγωγή λόγου, καθώς και στην ίδια την διαδικασία αυτή καθαυτή.

Τα δύο επόμενα κεφάλαια είναι προσανατολισμένα στο κοινωνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαίδευση για την κοινωνική ανάπτυξη και στον τρόπο με τον οποίο οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση και το ακτιβιστικό θέατρο του Μποάλ μπορούν να συμβάλλουν στην κοινωνική εξέλιξη του παιδιού και στην ανάπτυξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Το τέταρτο κεφάλαιο προσανατολίζεται στην κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος. Εδώ εξετάζουμε πώς μπορούμε να περάσουμε από την ευαισθητοποίηση στον κριτικό αναστοχασμό σε σχέση με το ζήτημα αυτό και πώς ακριβώς εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία το θέατρο στην εκπαίδευση, αλλά και μορφές του θεάτρου που το επηρέασαν όπως εκείνη του Μπρεχτ και του Μποάλ.

Στο τελευταίο κεφάλαιο προσεγγίσαμε τη βιώσιμη ανάπτυξη μέσα από το θέατρο στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μελετήσαμε την συνεισφορά του ως μέσο ευαισθητοποίησης στα σύγχρονα περιβαλλοντικά προβλήματα, καλλιέργειας κριτικής σκέψης και ενεργών στάσεων που συνάδουν με την έννοια του ενεργού πολίτη, ενός τύπου πολίτη που χαρακτηρίζεται επίσης σε αυτό το πλαίσιο ως περιβαλλοντικά εγγράμματος.

# Κεφάλαιο 1

## Η Ολιστική Εκπαίδευση των Μαθητών Μέσα Από Θεματικές του Αναλυτικού Προγράμματος και το Θέατρο Στην Εκπαίδευση

Όπως αναφέραμε ήδη στην εισαγωγή, ο στόχος που θέσαμε για το σύγχρονο σχολείο είναι η ολιστική εκπαίδευση των μαθητών, μια εκπαίδευση η οποία θα προσανατολίζεται στον μαθητή ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα αναπτύσσοντας όλες τις πλευρές του (πνευματική, σωματική, συναισθηματική). Το ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου προβλέπει τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες κινούνται προς αυτήν την κατεύθυνση. Στη συγκεκριμένη μελέτη επικεντρωθήκαμε στις εξής θεματικές: γλωσσική ικανότητα, κοινωνική ανάπτυξη, ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά προβλήματα και κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, οι οποίες προέκυψαν από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο, η γλώσσα προσεγγίζεται τόσο ως σύστημα επικοινωνίας, όσο και ως «μέσο προαγωγής της διάνοησης και της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, μέσο διανόησης δράσης και αλληλεπίδρασης των ανθρώπων, καθώς και ως μέσο κατανόησης, έκφρασης, περιγραφής και μετατροπής αλλά και δημιουργίας πραγματικότητας» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το δημοτικό, 2003: 1). Παρατηρούμε επομένως μια ολιστική προσέγγιση της γλώσσας, η οποία συνάδει με τον στόχο της ανάπτυξης ολόπλευρων προσωπικοτήτων μέσα από την γλωσσική ανάπτυξη και διδασκαλία. Η ολιστική αυτή

προσέγγιση συνεχίζεται με δεξιότητες που αφορούν στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή, οι οποίες αναδύονται μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων όπως η μελέτη περιβάλλοντος, η αγωγή του πολίτη, το θέατρο ως μάθημα, τα εικαστικά κ.ά. Πιο συγκεκριμένα, ένας από τους σκοπούς του ΔΕΠΠΣ για την κοινωνική και πολιτική αγωγή είναι η κοινωνική ανάπτυξη «με τη στήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, γίνεσθαι» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, 2003: 1). Οι επιμέρους στόχοι του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού αφορούν την γνωριμία με τον εαυτό (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Θεάτρου, 2003: 4), την προσωπική έκφραση και επικοινωνία (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Εικαστικών, 2003: 1) την ένταξη σε ομάδα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, 2003: 1,4) (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος, 2003: 1,2) και γενικότερα τις σχέσεις με τους άλλους (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Θεάτρου, 2003: 12, 15). Η κοινωνική ανάπτυξη επομένως όντας προσανατολισμένη στη νόηση, το σώμα και το συναίσθημα αποτελεί στόχο της ολιστικής εκπαίδευσης που επιδιώκουμε. Προχωράμε κατόπιν στην τρίτη δεξιότητα που προέκυψε από την μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, η οποία αφορά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα για την περιβαλλοντική εκπαίδευση κύριος στόχος είναι «να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους». Εστιάζει επομένως αρχικά στη διασαφήνιση εννοιών, αλλά και στην αναγνώριση αξιών, την ανάπτυξη-καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων και στάσεων που είναι απαραίτητες στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στο περιβάλλον (ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2003: 1). Αυτή η ολιστική προσέγγιση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, που αναγράφεται στο ίδιο το αναλυτικό πρόγραμμα ως στόχος είναι εξαιρετικά σημαντική για την ανάπτυξη των μαθητών εφόσον μαθαίνουν παράλληλα να ζουν, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη με απώτερο στόχο να γίνουν αυριανοί ενεργοί πολίτες στην κοινωνία.

Τέλος, η έννοια του πολίτη γενικότερα απασχολεί ιδιαίτερα το σύγχρονο σχολείο, πράγμα που γίνεται φανερό ήδη από το αναλυτικό πρόγραμμα με την εμφάνιση του

πεδίου κοινωνική και πολιτική αγωγή, μέσω της μελέτης περιβάλλοντος για τις μικρές τάξεις και της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής για τις μεγαλύτερες. Το ΔΕΠΠΣ αναφέρει συγκεκριμένα, ότι τα μαθήματα αυτά βοηθούν τους μαθητές «να κατανοήσουν τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες, ενώ σκοπός είναι η πνευματική, ηθική, κοινωνική, οικονομική πολιτική και πολιτιστική τους ανάπτυξη» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, 2003: 1). Προσεγγίζεται επομένως η έννοια του πολίτη ολιστικά και για αυτόν τον λόγο η συγκεκριμένη θεματική αποτελεί το τέταρτο πεδίο που θα εξετάσουμε, προσανατολισμένοι στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας. Οι παραπάνω τέσσερις θεματικές λοιπόν που αναφέραμε ως μέσα-στόχους ολιστικής εκπαίδευσης θα προσεγγιστούν παρακάτω υπό το πρίσμα μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση.

## 1.1 Μορφές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μέθοδος διδασκαλίας παίρνει διαφορετικές μορφές ανάλογα με τους εκάστοτε στόχους. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα παραθέσουμε ενδεικτικά ορισμένες μορφές του, -τις οποίες χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα εργασία ώστε να προσεγγίσουμε τις επιμέρους ενότητες, στόχους μας<sup>1</sup>, ξεκινώντας από αυτήν του θεατρικού παιχνιδιού και του εκπαιδευτικού δράματος. Το *εκπαιδευτικό δράμα* αποτελεί ένα παράδειγμα χρήσης της δραματικής τέχνης ως εκπαιδευτικό εργαλείο, όπως επισημαίνουν και οι Αυδή & Χατζηγεωργίου (2007: 11), το οποίο στηριζόμενο στον αυτοσχεδιασμό αναγάγει τους μαθητές σε ηθοποιούς αλλά και θεατές ταυτόχρονα, ενώ προσφέρει θεατρικές φόρμες και μέσα, ώστε να διερευνηθεί ένα ζήτημα αλλά και να αναπτυχθεί ο μαθητής ως προσωπικότητα μέσα από το βίωμα. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος έχουμε την μέθοδο των συμβάσεων, την δραματοποίηση, καθώς και άλλες τεχνικές- θεατρικές φόρμες, με σκοπό την ολιστική μάθηση.

Το *θεατρικό παιχνίδι* από την άλλη ως μέθοδος και παιδαγωγική προσέγγιση, μέσω δραστηριοτήτων αυθεντικής αναπαράστασης και επικοινωνίας, σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (2010: 93) αντιλαμβάνεται τους μαθητές ως ολότητες στοχεύοντας στην ανάπτυξή τους, μέσα από τα στάδιά του τα οποία είναι τα εξής: απελευθέρωση και δημιουργία ομάδας (παιχνίδια και ασκήσεις), αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων

---

<sup>1</sup> Η επιλογή των μορφών είναι ενδεικτική και σίγουρα όχι εξαντλητική, ενώ αποτελεί προσωπική πρόταση προσέγγισης των επιμέρους εννοιών που αναλύονται.

(εξερευνητικό ταξίδι), σκηνική αυτοσχέδια δράση και τέλος αποτίμηση εργαστηρίου (Κουρετζής 1991 στο Παπαδόπουλος 2010: 95-105). Ο Θεόδωρος Γραμματάς (2014: 14-15) προσθέτει στις εκφάνσεις του θεάτρου στην εκπαίδευση τον *αυτοσχεδιασμό*, την *παντομίμα*, την *παραμυθιακή αφήγηση*, το *θεατρικό δρώμενο και αναλόγιο*, το *σκετς*, την *παράσταση*, καθώς και μορφές της όπως το *θέατρο σκιών* και το *κουκλοθέατρο*, τα οποία ιδωμένα ως τρόποι έκφρασης μπορούν να αποτελέσουν μέρος των παραπάνω μορφών που αναφέραμε.

Πέρα από τις συγκεκριμένες μορφές που παίρνει το θέατρο στην Εκπαίδευση, το ευρύτερο πεδίο έχει επηρεαστεί και από το έργο σημαντικών θεατρικών ανθρώπων, όπως ο Μπρεχτ και Μποάλ. Ο Μπρεχτ επιθυμούσε να αλλάξει την κοινωνία μέσω του θεάτρου και του τρόπου που την αναπαριστά, πράγμα που εκφράζεται στην εκπαίδευση μέσω μπρεχτικών τεχνικών και κυρίως μέσω της έννοιας της *αποστασιοποίησης* (Verfremdungseffekt) των μαθητών από τα γεγονότα της παράστασης, με αποτέλεσμα τον κριτικό στοχασμό (Frank & Jones, 1999:4). Από την άλλη, το *ακτιβιστικό θέατρο του Μποάλ*, το οποίο επηρέασε το θέατρο στην εκπαίδευση αποτελεί άλλον έναν τρόπο με τον οποίο μεταφέρεται το θέατρο στο σχολείο, κυρίως μέσω ασκήσεων γνωριμίας με το σώμα, μέσα από το θέατρο φόρουμ, το θέατρο εικόνας, εφημερίδας, το αόρατο θέατρο και το θέατρο φωτο-ρομάντζο (Μποάλ, 1981: 22). Πρόκειται για ένα επαναστατικό είδος θεάτρου· ένα ολοκληρωμένο σύστημα ασκήσεων, παιχνιδιών, τεχνικών και αυτοσχεδιασμών με στόχο την κοινωνική αλλαγή, γι' αυτό άλλωστε και είναι γνωστό ως *θέατρο του Καταπιεσμένου*.

## **1.2 Η Διδασκαλία Θεάτρου στο Σχολείο και η Σύνδεση Με την Έννοια της Δημιουργικότητας**

Όλες αυτές οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση αντανακλούν ένα βασικό σκοπό της διδασκαλίας του θεάτρου στα σχολεία γενικότερα, ο οποίος δεν είναι άλλος από την ανάπτυξη και καλλιέργεια της δημιουργικότητας, η οποία εκφράζεται μέσα από την καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών. Σύμφωνα μάλιστα με το Θεόδωρο Γραμματά, όταν το θέατρο μεταφέρεται στον χώρο της εκπαίδευσης αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη αυτής (2014: 1). Αυτός ο γενικότερος στόχος του θεάτρου στην εκπαίδευση –η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης και κατ' επέκτασης της δημιουργικότητας- είναι βασικός λόγος της ένταξης του θεάτρου στην εκπαίδευση και πλαισιώνει τις θεματικές- στόχους της ολιστικής εκπαίδευσης που

αναφέραμε παραπάνω. Παρακάτω τώρα θα επιχειρήσουμε μια οριοθέτηση των όρων καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργικότητα, μια πρώτη σύνδεσή τους και μια ενδεικτική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο ενθαρρύνονται μέσα από το θέατρο στην εκπαίδευση μέσω δύο βασικών χαρακτηριστικών των μορφών του: τις έννοιες του *παιχνιδιού* και του *ρόλου*.

Η καλλιτεχνική –καθώς και οποιαδήποτε είδους- έκφραση είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση των τεχνών γενικότερα, όπως επισημαίνει ο Hagberg (1995 στο Fleming 2001: 95). Τι είναι αυτό όμως που ονομάζουμε ευρύτερα έκφραση και πώς διαφοροποιείται από την καλλιτεχνική; Ο Dewey θεωρεί την έκφραση ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου και του περιβάλλοντος, ως η διαδικασία που κινεί το άτομο προς την εξέλιξη και την ολοκλήρωση (στο: Hospers, 1954-55: 5). Ο Coilingwood συνδέει την έκφραση με την εξερεύνηση του εσωτερικού κόσμου και των συναισθημάτων (στο Hospers, 1954-55: 4). Όταν αυτού του είδους η έκφραση μάλιστα αποτελεί μέρος της διαδικασίας που έχει ως αποτέλεσμα την καλλιτεχνική δημιουργία, τότε κάνουμε λόγο για καλλιτεχνική έκφραση. Αυτό το είδος της έκφρασης επομένως είναι στενά συνδεδεμένο με την έννοια της τέχνης, όπως παρατήρησε και ο Berndtson (στο Dale, 2014: 12). Μάλιστα μέσω της καλλιτεχνικής έκφρασης αναδύονται συναισθήματα, των οποίων τη φύση δεν είναι σε θέση να γνωρίζει ακριβώς το υποκείμενο, ενώ κυριαρχείται από έντονη ορμή για την εξωτερίκευση τους (Hospers, 1953-54: 4). Στην επιδίωξη αυτής της καλλιτεχνικής έκφρασης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος συνεισφέρει τόσο το θέατρο ως καλλιτεχνική δημιουργία, όσο και ως μέθοδο διδασκαλίας, εφόσον πρόκειται για ένα είδος τέχνης το οποίο τίθεται στην υπηρεσία της παιδαγωγικής επιστήμης, αποκτώντας έτσι -εκτός από καλλιτεχνικό- και παιδαγωγικό περιεχόμενο (Γραμματάς, 2014: 77). Το θέατρο στην εκπαίδευση γενικότερα σχετίζεται με την εξερεύνηση ιδεών, αντιλήψεων και εννοιών. Εκτός από την καλλιτεχνική έκφραση μελέτες το συνδέουν με τη δημιουργικότητα: έννοια-κλειδί στη σύγχρονη εκπαίδευση (Hui, He & Ye, 2015: 2).

Ως δημιουργικότητα υιοθετούμε τον ορισμό των Gardner (2006: 3) και Csikszentmihalyi (1996 στο Milbrandt & Milbrandt, 2011:3) οι οποίοι την ορίζουν ως ιδέα, δράση ή προϊόν που επιφέρει τη δυνατότητα αλλαγής. Δίπλα στην έννοια της δημιουργικότητας παραθέτουμε αυτήν της φαντασίας: όρος που είναι δύσκολο να οριστεί επακριβώς. Στη συγκεκριμένη μελέτη υιοθετούμε ως ορισμό αυτόν της Fodor, η οποία την όρισε ως μια ικανότητα διαρκούς διαμόρφωσης και ανασχηματισμού εικόνων ή εμπειριών, κάποιες

από τις οποίες δεν έχουν βιωθεί ποτέ (1999: 44). Αυτός ο ανασχηματισμός εικόνων και εμπειριών μπορεί να αποτελέσει τη βάση της δημιουργικότητας, το έναυσμα για την ανάπτυξη ιδεών ή δράσεων, οι οποίες επιφέρουν αλλαγές. Πραγματοποιείται λοιπόν μετατόπιση των ιδεών από τη σφαίρα της φαντασίας σε αυτήν της πραγματικότητας, μέσα από το ταξίδι στους δυο αυτούς κόσμους και την προσπάθεια συγκερασμού τους. Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η άποψη του Vygotsky ότι η δημιουργικότητα χρησιμοποιώντας τη δύναμη της φαντασίας κινεί το μαθητή προς το μέλλον (2004: 6).

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε σημαντικό να συνδέσουμε τις παραπάνω έννοιες με την καλλιτεχνική έκφραση. Σύμφωνα με τον Prummel, η δημιουργικότητα είναι η είναι η έκφραση των εμπειριών έτσι όπως έχουν βιωθεί από τον μαθητή με έναν απόλυτα προσωπικό τρόπο (2006: 2), κάτι που την συνδέει με την καλλιτεχνική έκφραση, με κοινό άξονα αυτόν της εξερεύνησης. Ακόμα, οι Backer κ.ά. (2012: 2) συνδέουν τις δυο αυτές έννοιες με τις τέχνες στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι η έκφραση αυτή είναι δυνατόν να συντελεστεί στο σχολικό πλαίσιο.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι η έννοια του παιχνιδιού, το οποίο αυτό καθαυτό αποτελεί μορφή αυτό-έκφρασης των παιδιών, όπως υποστηρίχθηκε ήδη από τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, καθώς απαιτεί μια μορφή δράσης, εξερεύνησης και προσποίησης (Hall, Clements & Putnam, 1912: 3), η οποία μάλιστα εάν πραγματωθεί στο πλαίσιο ενός εργαστηρίου θεατρικού παιχνιδιού έχει ως αποτέλεσμα την άνθηση του δραματικού περιβάλλοντος, και της καλλιτεχνικής έκφρασης (Παπαδόπουλος, 2010: 52). Αυτή η καλλιτεχνική έκφραση μάλιστα –το πρώτο στάδιο πριν την καλλιτεχνική δημιουργία πραγματοποιείται μέσω πολλαπλών μέσων, όπως είναι η κίνηση, το σώμα, το πρόσωπο και η φωνή. Παρατηρούμε επομένως ολιστική (πνευματική, σωματική, συναισθηματική) εμπλοκή των μαθητών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων χαρακτηριστικό τεράστιας σημασίας για την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης, καθώς, όπως τονίζει η Bundy (2003:2) εξασφαλίζει την μετέπειτα αισθητική έκφραση των μαθητών, αφού επικοινωνούν ιδέες και καταστάσεις με αισθητικό τρόπο (Rasmussen, 2010, Neelands & Goode, 2000 στο Lehtone, Kaasinen κ.ά. 2016 : 2). Αυτή η επικοινωνία μέσω των συναισθημάτων, την οποία τόνισε και ο Κουρετζής (στο Γραμματάς, 2013: 1) συνδέεται στενά με τη δημιουργικότητα, καθώς αποτελεί την βάση, ώστε να πραγματοποιηθούν δράσεις που θα επιφέρουν αλλαγές.



Ένα άλλο χαρακτηριστικό των μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση είναι η έννοια του ρόλου, μέσα από τον οποίο πραγματοποιείται δημιουργία φανταστικών κόσμων, η οποία μπορεί να μας αποκαλύψει το βαθμό στον οποίο ένα παιδί είναι ικανό να αναπαριστά και να απαντά αισθητικά στην αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον (Mellou 1994: 10 & Bundy, 2003: 2. Ο Mallika μάλιστα (2000: 4) τονίζει ότι το παιδί προκειμένου να κατανοήσει τον πραγματικό κόσμο χρησιμοποιεί ως μέσο τον φανταστικό και κατόπιν συνδυάζει και αναδημιουργεί κομμάτια προηγούμενων εμπειριών, τα οποία τα μεταπλάθει μέσω μιας καλλιτεχνικής διαδικασίας. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δημιουργία μιας νέας πραγματικότητας έτσι όπως την αντιλαμβάνεται το ίδιο το παιδί και η οποία βέβαια αντανακλά και προσπαθεί να συναντήσει τις δικές του ανάγκες και την προσωπική του αλήθεια. Σύμφωνα με την Haroutounian (2017: 7), αυτή ακριβώς η διερεύνηση οδηγεί στο επίπεδο καλλιτεχνικής έκφρασης και πρόσληψης, αφού οι μαθητές μοιράζονται στοιχεία της φαντασίας τους προκειμένου να δομήσουν φανταστικούς κόσμους και να δημιουργήσουν ιστορίες (Hatton & Nicholls 2018: 4), σε μια διαδικασία που είναι αμιγώς δημιουργική εφόσον είναι αυθόρμητη και οδηγεί στην εξωτερική συνειδητοποίηση ενός αισθήματος (Fleming, 95). Έτσι οι μαθητές αναπτύσσονται όχι μόνο ως άτομα, αλλά και ως καλλιτεχνικές προσωπικότητες, πράγμα που παρατήρησε ήδη και ο Dunn (2016: 3). Με αυτήν την μορφοποιημένη εξωτερίκευση των συναισθημάτων μάλιστα που αναφέραμε παραπάνω δημιουργείται το σκηνικό του δράματος, πραγματοποιείται η εμπύχωση και ενθαρρύνεται η φαντασία που είναι καταλυτικός παράγοντας για κάθε δημιουργική δράση του μαθητή (Eckhoff & Urbach 2008 στο Akyol, 2018: 3). Η έμφαση αυτή στη διαδικασία επομένως δεν αποκλείει την καλλιτεχνική έκφραση του μαθητή, ενώ προβλέπεται –ανάμεσα στα άλλα- και η καλλιτεχνική δημιουργία, πράγμα που θεωρούμε ότι δικαιολογεί την άποψη της Bundy (2003: 2), η οποία υποστηρίζει, ότι αυτή είναι ακριβώς η αξία του δράματος: ότι μέσα από την εμπλοκή επέρχεται η αισθητική απόκριση του μαθητή, ενώ προσφέρεται μια πιο ολοκληρωμένη ματιά στον εσωτερικό κόσμο των εμπειριών του μαθητή (Mancewicz, 2013: 21). Με βάση λοιπόν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση θα προχωρήσουμε στις επιμέρους δεξιότητες στο πλαίσιο των θεματικών που αναφέραμε, ξεκινώντας από την γλωσσική ικανότητα.

# Κεφάλαιο 2

## Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Ανάπτυξη της Γλωσσικής Ικανότητας

Ένα δομικό στοιχείο της εκπαίδευσης αφορά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας ως δεξιότητα απαραίτητη για την ολοκληρωμένη μάθηση των παιδιών, εφόσον σχετίζεται με το σύνολο της επικοινωνίας και της ανάπτυξης του ατόμου τόσο στο ακαδημαϊκό-επαγγελματικό του περιβάλλον όσο και στην ευρύτερη ανάπτυξη και συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στο δημόσιο χώρο. Σε αυτό το κεφάλαιο λοιπόν θα μελετήσουμε πώς μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτή η ανάπτυξη στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος μέσω μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση.

Αρχικά θεωρούμε βασικό να ορίσουμε τη γλώσσα όχι μονάχα ως ένα σύστημα με δομή και κανόνες, αλλά και ένα σύστημα επικοινωνιακό, όπως το χαρακτηρίζουν οι Liddicoat και Scarino (2013: 13), το οποίο απαιτεί από τους ομιλητές να γνωρίζουν πώς να επικοινωνούν σε διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές εν μέσω μιας διαδικασίας *τροποποίησης* γλωσσικών δομών (*adaptation*), *διαπραγμάτευσης* (*negotiation*) και *προσαρμογής* (*accommodation*) (Shohamy, 2007 στο Liddicoat & Scarino 2013: 14). Η εκμάθηση της γλώσσας στο σχολείο έχει συνδεθεί με την έννοια του γραμματισμού: μια έννοια, η οποία είναι δύσκολο να οριστεί επακριβώς, καθώς δεν υπάρχει ορισμός, ο οποίος να εξαντλεί όλες τις παραμέτρους της. Πολλοί μελετητές όμως συμφωνούν ότι ο γραμματισμός είναι κοινωνικά φορτισμένος (Freire στο Deirdre, 1999: 5 και Gee στο Blikstad-Balas & Sorvik, 2014: 1) και σχετίζεται –εκτός από την ανάγνωση και τη γραφή– με την κατανόηση, την ερμηνεία και την κριτική στάση απέναντι στα κείμενα. Αποτελεί λοιπόν στην ουσία ένα σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων, με τις οποίες το

άτομο καθίσταται ικανό να ανταπεξέλθει στις διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες του σύγχρονου κόσμου, σύμφωνα με τον Baynham (2002 στο Χαιριστανίδης, 2014: 15).

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στα διαφορετικά είδη γραμματισμού που εμφανίζονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα με τον *σχολικό γραμματισμό*, τον *γραμματισμό δράσης* και τον *στοχαστικό γραμματισμό*, καθότι μας ενδιαφέρει αρχικά μια πιο παραδοσιακή θεώρηση, ώστε να ερευνήσουμε και την επίδραση του θεάτρου στον αλφαβητισμό κι έπειτα να εξετάσουμε τον προσανατολισμό που έχουν οι άλλες μορφές γραμματισμού στη διαλογική δράση και στο στοιχείο του κριτικού αναστοχασμού. Συγκεκριμένα, ο πρώτος αναφέρεται στον αλφαβητισμό και τις διάφορες γνωσιακές δεξιότητες, όπως γραμματική και λογική σκέψη. Ο δεύτερος αποτελεί συνδυασμό των γνώσεων και των πράξεων νοηματοδότησης, έτσι ώστε να προκύψει η διαλογική ικανότητα (Αϊδίνη, 2012: 2), ενώ ο τρίτος αναφέρεται, σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012: 3) στην παραγωγή γνώσης μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τη διερεύνηση. Το τρίτο είδος γραμματισμού που παραθέσαμε μπορεί να συνδεθεί με τον *κριτικό γραμματισμό*, αφού αυτός περιλαμβάνει την κριτική εξέταση των κειμένων σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα (Χαιριστανίδης, 2014: 30). Η γλωσσική ικανότητα –με την εισαγωγή της έννοιας του γραμματισμού– έπαψε επομένως να ταυτίζεται μονάχα με τον αλφαβητισμό<sup>2</sup>, αλλά συμπεριέλαβε και την παροχή εργαλείων για την ανάπτυξη της διαλογικής ικανότητας και της διερεύνησης, όπως φαίνεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο θεμελιώδεις έννοιες αποτελούν –μεταξύ άλλων- η αλληλεπίδραση και οι διαλογικές μορφές επικοινωνίας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 2).

Στο σημείο αυτό θα συνδέσουμε τα είδη γραμματισμού που παραθέσαμε με τις λειτουργίες της γλώσσας, έτσι όπως τις όρισε ο Halliday (1972 στο Korkut & Çelik, 2018: 9), με πρώτες την *οργανική* και την *ρυθμιστική*, οι οποίες περιλαμβάνουν την επεξήγηση, την διαπραγμάτευση και τις οδηγίες, ό,τι δηλαδή αναφέραμε παραπάνω για τον σχολικό γραμματισμό, με τον οποίο συνδέεται. Οι επόμενες λειτουργίες της γλώσσας είναι η *επικοινωνιακή*, η *προσωπική* και η *ευρετική* (heuristic), δηλαδή αντίστοιχα το να διαφωνούμε με κάποιον, η έκφραση προσωπικών απόψεων και η συζήτηση, με άλλα λόγια οι αρχές του γραμματισμού δράσης. Οι δυο τελευταίες λειτουργίες της γλώσσας που θα συμπληρώσουν στο σημείο αυτό την μελέτη μας είναι

---

<sup>2</sup>Με τον όρο αλφαβητισμός εννοούμε γενικότερα τη γνώση του γραπτού κώδικα, η οποία περιλαμβάνει την αναγνωστική ικανότητα, την αναγνώριση γραμμάτων και την παραγωγή λόγου, σύμφωνα με τον Αϊδίνη (2012: 27) & Χατζηγεωργίου (2006 στο Χαιριστανίδης 2014:15).

η φανταστική και η αναπαραστατική, με την πρώτη να χρησιμοποιείται για να φτιάξουμε ιστορίες και νέους κόσμους και τη δεύτερη να αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνήσουμε κάποια πληροφορία (Halliday 1972 στο Korkut & Çelik, 2018: 99). Οι τελευταίες αυτές λειτουργίες συνδέονται με τον στοχαστικό γραμματισμό και την παραγωγή λόγου και γνώσης μέσα από τη θεατρική διερεύνηση. Στο πλαίσιο που αναφέραμε θα μελετήσουμε παρακάτω αρχικά πώς ακριβώς εμπλέκεται το θέατρο στην εκπαίδευση με αυτό που ονομάζουμε αλφαριθμητισμό.

## 2.1 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως Μέσο Ανάπτυξης του Προφορικού Λόγου

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου ως αποτέλεσμα του εμπλουτισμού της διδασκαλίας μέσω μορφών θεάτρου αποτελεί ένα από τα πιο ομόφωνα ευρήματα των μελετητών που ασχολούνται με την επίδραση του θεάτρου στη μάθηση, όπως του Kempe (2003: 65), της Heathcote (1980 στο MacNaughton 1997: 2), της O' Neil (1983 στο MacNaughton 1997: 2), του Bolton (Winner & Hetland 2000 στο MacKean & Sudol, 2002: 2) κ.ά.

Στο σημείο αυτό πριν προχωρήσουμε σε περαιτέρω ανάλυση θεωρούμε απαραίτητο να αναφέρουμε τη σύνδεση του προφορικού λόγου και της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου<sup>3</sup> του Hargreaves: σχέση που έχει επισημάνει ο Kempe (2003: 2), αναγνωρίζοντας, ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχολικής απόδοσης. Το κοινωνικό κεφάλαιο, έτσι όπως το όρισε ο Bourdieu (1985: 248) είναι «το σύνολο των πραγματικών ή συμβολικών πόρων, οι οποίοι συνδέονται με πολλαπλά δίκτυα που διατηρούνται στο χρόνο και συσχετίζονται με θεσμοθετημένες σχέσεις αμοιβαίας αποδοχής και αναγνώρισης». Περιλαμβάνει επομένως, όπως υπογραμμίζει ο Kempe από τη μία στοιχεία πολιτισμού, όπως η εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων και η συνεργασία και από την άλλη δομικά στοιχεία, όπως τα δίκτυα στα οποία οι άνθρωποι αποτελούν οργανικά στοιχεία δημιουργίας (2003: 2). Όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διδασκαλία του προφορικού λόγου, ο οποίος είναι πολλά παραπάνω από απλή εφαρμογή γραμματικών κανόνων, κάτι που αντανακλάται και στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού, στο οποίο προβλέπεται η έκθεση σε διαφορετικές

---

<sup>3</sup>Την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου την εισήγαγε πρώτος ο Pierre Bourdieu το 1964, στο έργο του *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα* αναλύοντας τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. (P. Bourdieu & J.-Cl. Passeron, Αθήνα: Καρδαμίτσα (1996)

καταστάσεις επικοινωνίας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 5-8), η οποία με βάση τα παραπάνω είναι εξαιρετικά σημαντική. Σε αυτό το σημείο έρχονται οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, οι οποίες προσφέρουν ποικίλες συνθήκες άσκησης προφορικών και γραμματικών δομών του προφορικού λόγου, στις οποίες οι μαθητές ασκούνται σε λεκτικά και μη, σήματα επικοινωνίας, όπως είναι τα οπτικοακουστικά (Kempe, 2003: 13). Δεν είναι τυχαίο μάλιστα το γεγονός ότι ήδη στο αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού αναφέρονται μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση, όπως το θεατρικό παιχνίδι ως ενδεικτικές δραστηριότητες με τις οποίες θα κατακτηθούν οι στόχοι ανάπτυξης του προφορικού λόγου (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 5-7).

Ο Kempe συνεχίζει υποστηρίζοντας ότι η γραμματική του προφορικού λόγου ακολουθεί διαφορετικούς κανόνες από αυτήν του γραπτού, τους οποίους πρέπει να γνωρίζουμε ώστε να μπορούμε να επικοινωνήσουμε ικανοποιητικά σε διαφορετικές περιστάσεις. Επίσης, στο πλαίσιο της θεατρικής/δραματικής εκπαίδευσης γίνεται σημαντική αναφορά στην πολυ-γλώσσα, -η οποία εμπλέκεται στην προφορική επικοινωνία- καθότι μέσα από αυτό οι μαθητές διερευνούν καταστάσεις και εξερευνούν τη γλώσσα και τις δυνατότητες χρήσης της και εισάγονται σε διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας εκτός από τον γλωσσικό, όπως είναι η σωματική έκφραση, η μουσική, ο χορός κ.α. (Παπαδοπουλος, 2010: 93). Η Rothwell παρατηρεί μάλιστα ότι ειδικά η κίνηση που αναπτύσσεται είναι αυτή που συνδέει το δράμα με τη μάθηση, καθώς το γνωστικό μέρος της διαδικασίας συνδέεται πλέον με το συγκινησιακό (2011: 5-6), αναπτύσσοντας ιδιαίτερα την προσωπική λειτουργία της γλώσσας που αναφέραμε παραπάνω και ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη του στοχαστικού γραμματισμού, μέσω της διερεύνησης.

Αυτήν την εστίαση σε παραγλωσσικά σημεία (Πούχνερ, 2010: 97) τονίζουν επίσης μελετητές, όπως η Nicholson (2007 στο Rothwell, 2011: 4) και η Φανουράκη (2010: 116), ως εξαιρετικά σημαντική για την κινητοποίηση της προφορικής ικανότητας και κατόπιν της κατασκευής νοήματος, ενώ παράλληλα αναδεικνύεται και η χρησιμότητα της γλώσσας στην καθημερινότητα των παιδιών, αφού αποτελεί το μέσο σκέψης, έκφρασης ιδεών, επικοινωνίας κ.ά. (Hodges, 2016: 8, Neelands, 1992: 9). Μέσα από αυτήν ακριβώς την κινητοποίηση και άμεση ενεργοποίηση φανερώνεται στον μαθητή η σχέση γλώσσας και περιεχομένου, όπως είχε παρατηρήσει ήδη ο Fleming (2001: 19). Παρακάτω, θα μελετήσουμε μια δευτερεύουσα συμβολή του θεάτρου στη γλωσσική

ικανότητα, η οποία όμως είναι φανερή ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, καθώς σχετίζεται με την εκμάθηση του αλφάβητου, την αναγνωστική ικανότητα και τη φώνηση. Όπως παρατηρεί ο Αϊδίνης, (2012: 159), τα πρώτα βασικά λάθη των Ελλήνων στο δημοτικό είναι σε πρώτο στάδιο τονικά και φωνολογικά. Το θέατρο στην εκπαίδευση λοιπόν έρχεται επίσης να συμπληρώσει τις διδασκαλίες ανάγνωσης και φώνησης μέσω της ορθοφωνίας, η οποία αποτελεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα ασκήσεων αναπνοής, φθογοπλαστικών οργάνων<sup>4</sup>, άρθρωσης και προφοράς. Ένας σωστός χειρισμός της αναπνοής και η άσκηση των φθογοπλαστικών οργάνων σύμφωνα με τον Μουδατσάκι (2000: 21, 37, 109) αυτομάτως συντελεί στην καλλιέργεια της φωνής και στη βελτίωση της ποιότητας του προφορικού λόγου. Προτείνεται επίσης ο συνδυασμός των παραπάνω ασκήσεων μέσα στο πλαίσιο του θεάτρου στην εκπαίδευση, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον, το οποίο να ανταποκρίνεται τόσο στις ασκήσεις αυτές όσο και στην ηλικία των παιδιών.

### **2.1.1 Το Παιχνίδι και ο Ρόλος του στην Ανάπτυξη του Προφορικού Λόγου**

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου μέσω του θεάτρου συντελείται και μέσω των μορφών που εμπεριέχουν το παιχνίδι, καθώς αυτό αποτελεί πρακτικό παράδειγμα της θεωρίας του Vygotsky περί ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Mages, 2008: 3). Συγκεκριμένα, ο Vygotsky υποστηρίζει ότι ο μαθητής πάντοτε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού συμπεριφέρεται σαν να είναι μεγαλύτερος από την ηλικία του (Wells & Sandretto, 2017: 10), καθώς εμπλέκεται σε καταστάσεις, οι οποίες τον αναγκάζουν να σκεφτεί και να ενεργήσει με ποικίλους τρόπους, να συνδυάσει παλαιότερες γνώσεις με νέα δεδομένα μέσω επαναληπτικών διεργασιών που δημιουργούν μέσα του μια «τράπεζα εμπειριών», όπως την ονομάζει ο O' Mara (2003 στο Wells & Sandretto, 2017: 10).

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις λοιπόν δημιουργούνται οι συνθήκες που επιτρέπουν την προφορική ανάπτυξη σε βαθμό μεγαλύτερο από αυτόν ενός συμβατικού μαθήματος. Αυτό συμβαίνει επειδή ενθαρρύνεται η επικοινωνία και ο διάλογος μεταξύ των μαθητών και επομένως η συνεργασία, ενώ δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να υιοθετήσει και να εξασκήσει τη γλώσσα των ενηλίκων, όπως επισημαίνει η Pitfield, (2011: 9). Πρόκειται δηλαδή για ουσιαστική άσκηση και εμπάθυνση σε πρακτικές του προφορικού λόγου, αλλά και στα είδη του γραμματισμού που αναφέραμε παραπάνω,

---

<sup>4</sup>Φθογοπλαστικά όργανα θεωρούνται η γλώσσα, τα χείλη, η κάτω γνάθος, ο μαλακός ουρανίσκος, τα ρουθούνια και ο λαιμός (Μουδατσάκις, 2000: 100-110).

ενώ ενθαρρύνεται ιδιαίτερα και η φάση της διαπραγμάτευσης της γλώσσας. Επιπλέον, πέρα από τις πολλές δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και άρα συνομιλίας που προσφέρει στους μαθητές και τις μαθήτριες όταν βρίσκονται σε ομάδες, εμπεριέχει και την έννοια του ρόλου η οποία επίσης συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου.

Μέσα από τον ρόλο, οι μαθητές εισάγονται σε δοσμένες συνθήκες δηλαδή σε διαφορετικά κοινωνικά ή άλλα περιβάλλοντα, στα οποία καλούνται να δράσουν και άρα να συνυπολογίσουν στον προφορικό τους λόγο, μέσω ασκήσεων και παιχνιδιών, τα οποία –μεταξύ άλλων– στοχεύουν στη «λεκτική αυτοσχεδιαστική ικανότητα» τους και στην «επικοινωνιακή τους ετοιμότητα» (Παπαδόπουλος, 2010: 95), η οποία συνδέεται με την αναπαραστατική λειτουργία της γλώσσας. Εισάγονται δηλαδή σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον, όπως παρατηρεί ο Charriere, (2008: 96), στο οποίο εξασκούν τις φάσεις τροποποίησης, διαπραγμάτευσης και προσαρμογής της γλώσσας που αναφέραμε παραπάνω.

Σε αυτά τα φανταστικά περιβάλλοντα υπάρχει ανάγκη επίσης να επικοινωνήσουν άμεσα και να πειραματιστούν μέσα από κριτική εξερεύνηση με γλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία (Hulse & Owens, 2017: 5). Αυτή η ενθάρρυνση εναλλαγής κωδίκων, η ανάπτυξη διαλογικής ικανότητας και η παραγωγή γνώσης μέσα από τη θεατρική διερεύνηση συνδέεται με τον γραμματισμό δράσης και τον στοχαστικό γραμματισμό που αναφέραμε παραπάνω. Αυτό συμβαίνει, καθώς μέσα από τις διαφορετικές δοσμένες συνθήκες εξετάζουν την καταλληλότητα του κάθε γλωσσικού κώδικα συνδυάζοντας τις γνώσεις τους και τις πράξεις νοηματοδότησης, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα την κριτική εξέταση της καταλληλότητας των διαφόρων γλωσσικών κωδίκων· δεξιότητα που επισήμανε ο Kempe (2003: 6). Για παράδειγμα, οι μαθητές που απαρτίζουν μια επιτροπή του δήμου που καλείται να πείσει τους κατοίκους ενός χωριού να στραφούν στην ανακύκλωση και οι υπόλοιποι μαθητές-γεωργοί είναι αναγκαίο να επιλέξουν τον κατάλληλο γλωσσικό κώδικα, ανάλογα με την κοινωνική τους θέση. Αντιλαμβάνονται δηλαδή μέσα από την κριτική διερεύνηση ποιες γλωσσικές δομές είναι παραγωγικές, ώστε να έχουμε αυτό που ο Bourdieu χαρακτήρισε αποτελεσματικές πράξεις ομιλίας (effective speech acts) (Kempe, 2003: 2). Ο Neelands μάλιστα παρομοιάζει την πορεία αυτήν προς τον γραμματισμό μέσα από το θέατρο, με ένα παιχνίδι με κανόνες· ο μαθητής συλλαμβάνει τους κανόνες ομιλίας σε διαφορετικές περιστάσεις με το να συνδιαλέγεται με τους συμμαθητές του κάτω από ορισμένες

συνθήκες. Αυτός ο πειραματισμός τους δίνει τη δυνατότητα να ανακαλύψουν τα λάθη τους και τις δυνατότητες της γλώσσας μέσα από συνεχείς δοκιμές.

## 2.2 Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως Μέσο Ανάπτυξης του Γραπτού Λόγου

Αρχικά ένα απαραίτητο εφόδιο για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι οι γραμματικές γνώσεις, στην διδασκαλία των οποίων εμπλέκεται το θέατρο στην εκπαίδευση μέσω των παιχνιδιών και δραστηριοτήτων με σκοπό την εκμάθηση ή την εξάσκηση ενός γραμματικού φαινομένου. Μπορούμε δηλαδή να χρησιμοποιήσουμε δραστηριότητες όπως οι κιναισθητικές ή άλλες, για να προσωποποιήσουμε γραμματικούς κανόνες ή δομές έτσι ώστε να γίνουν πιο αντιληπτές στους μαθητές, πράγμα που προβλέπεται ήδη και στο ΔΕΠΠΣ για τη διδασκαλία της γραμματικής (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 21-24). Αναφέρουμε ενδεικτικά την άσκηση σωματικής έκφρασης του Παπαδόπουλου (2010: 399) *Είμαι ο λόγος κι ο ήχος και είσαι η κίνηση*, στην οποία ένας μαθητής αφηγείται μια ιστορία με λόγια και έπειτα με ήχο και ο συμμαθητής του αντιδρά σε αυτήν σωματικά. Η συγκεκριμένη άσκηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στις μικρές τάξεις με παραλλαγές για την εισαγωγή σε ένα γλωσσικό-γραμματικό φαινόμενο. Επίσης, ένας άλλος τρόπος συγκερασμού της γλώσσας και του θεάτρου είναι η *γραμματική μέσω δράματος* (dramagrammar), δηλαδή μια ολοκληρωμένη μέθοδος, η οποία αποτελείται από έξι φάσεις ανάπτυξης, σύμφωνα με την Even (2011: 10), ξεκινώντας από τη φάση της *επίγνωσης*, κατά τη διάρκεια της οποίας γραμματικές δομές εκμαιεύονται από τον μαθητή μέσω δραστηριοτήτων και συνεχίζοντας με τη φάση της *εύρεσης πλαισίου*, στην οποία οι παρατηρήσεις και οι ιδέες των μαθητών εντάσσονται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Η τρίτη φάση της γραμματικής μέσω δράματος είναι η *γλωσσολογική*, η οποία αποτελεί ένα διάλειμμα από τις θεατρικές δραστηριότητες, ώστε να εξεταστούν οι γραμματικές δομές που αναδύθηκαν στις προηγούμενες φάσεις, ενώ η τέταρτη φάση αποτελείται από το *δραματικό παιχνίδι*, στο οποίο κυριαρχεί ο αυτοσχεδιασμός και η περαιτέρω εξερεύνηση των γραμματικών φαινομένων. Η μέθοδος αυτή ολοκληρώνεται με την *παρουσίαση* και τον *αναστοχασμό* πάνω στους αυτοσχεδιασμούς και τη γενικότερη εμπειρία που αποκόμισε ο μαθητής. Παρατηρούμε δηλαδή, ότι σκοπός αυτής της μεθόδου είναι να συνδέσει ουσιαστικά τη χρήση της γλώσσας με τη μεταγλώσσα, δηλαδή τον αναστοχασμό πάνω στη χρήση της γλώσσας, κάτι που αποτελεί και έναν από τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το



Δημοτικό, 2003:13) ενώ εξετάζονται οι γλωσσικές δομές μέσα από ένα περιβάλλον δραματικό, συνδυάζοντας τον σχολικό γραμματισμό με τον στοχαστικό, εφόσον οι γνωσιακές δεξιότητες προκύπτουν μέσα από διερεύνηση.

Μια πολύ σημαντική συνθήκη, ώστε να φτάσουμε στην παραγωγή του γραπτού λόγου αποτελεί, σύμφωνα με τον Αϊδίνη, (2012: 31) η διείσδυση σε οπτικές αναπαραστάσεις ιδεατών καταστάσεων, έπειτα από την οποία θα ακολουθήσουν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες όμως έχουν πλέον ένα νόημα για τους μαθητές. Ο Csikzentmihalyi μάλιστα (στο Cremin, 2006: 6) μιλάει για μια ολιστική αίσθηση (state of flow) που προκύπτει όταν αφιερωθούμε εντελώς σε μια δραστηριότητα. Όταν μάλιστα ο γραπτός λόγος αποτελεί προϊόν μιας τέτοιας πρακτικής, τότε κάνουμε λόγο για αποτελεσματικό γράψιμο. Και οι ίδιες οι δραστηριότητες του θεάτρου αποτελούν κίνητρο για τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς απαιτούν ίδιες ικανότητες με εκείνες ενός συμβατικού μαθήματος, όσον αφορά στη γλώσσα: ομιλία, ακουστική και αναγνωστική ικανότητα και γραφή, όπως παρατήρησε εύστοχα η Brown (2017: 5).

Αυτή ακριβώς η επινόηση εικόνων και η επεξεργασία τους μέσα από το θέατρο σηματοδοτεί το πέρασμα από τον σχολικό στον στοχαστικό γραμματισμό, στον οποίο έχουμε και κριτική εξέταση των κειμένων, με τα οποία ασχολούνται. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια θεατρικών δραστηριοτήτων μπορούν να καταγράψουν συναισθήματα και παρατηρήσεις ή να περάσουν σε πιο σύνθετες δραστηριότητες γραπτού λόγου, όπως είναι η σύνθεση αφηγηματικού ή άλλου είδους κειμένου (Παπαδοπουλος, 2010: 105), με βάση την εμπειρία. Παρατηρούμε επομένως ότι δεν πρόκειται για στείρες ασκήσεις γραπτού λόγου, αλλά εμπεριέχουν την ουσία μιας σειράς διαδικασιών που έχουν δημιουργήσει ένα αυθεντικό περιβάλλον γραπτού λόγου: πρόκειται για γραφή που απευθύνεται σε αυθεντικούς αποδέκτες.

Ήδη μελετητές όπως ο Edmiston επισήμαναν την σημασία αυτού του αυθεντικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας (2010 στο Rhoades & Daiello, 2016: 8), καθώς παρέχει τα μέσα για να κατανοήσουν κείμενα, τα οποία πριν ήταν απομονωμένα από οποιοδήποτε συγκείμενο και επομένως δυσνόητα και χωρίς νόημα για το μαθητή. Άρα μέσω των θεατρικών διαδικασιών εμπλουτίζεται και το λεξιλόγιο των μαθητών μέσα από τη συζήτηση και την επαφή με διαφορετικού είδους κείμενα, πράγμα που αποτελεί και βασικό στόχο του αναλυτικού προγράμματος του δημοτικού (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003:14-16). Ακόμα, η δυναμική

αυτή εμπλοκή σε πρακτικές του εκπαιδευτικού δράματος αντανακλά και τη συναισθηματική τους εμπλοκή στις δραστηριότητες αυτές. Ο Harden (2015: 5) μάλιστα τονίζει ότι η συναισθηματική αυτή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις στον γραπτό λόγο των μαθητών, καθώς αυτοί γράφουν με περισσότερο ενθουσιασμό και αφοσίωση, πράγμα που δικαιολογεί επίσης την άποψη των Hulse και Owens (2017: 9) ότι οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο, το οποίο θα εμπνεύσει στα παιδιά τη σημασία και τη χρησιμότητα της γλώσσας. Τέτοιου είδους πρακτικές είναι απόλυτα σύμφωνες με τις απόψεις της παιδαγωγικής, ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη βιωματική διδασκαλία και την αναπαράσταση των εμπειριών αυτών που βίωσαν (Παπαγεωργίου, 2017: 95).

Η δεύτερη συνθήκη για να περάσουμε μετέπειτα στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι η κατανόηση των κειμένων, η οποία είναι αποτέλεσμα απαιτητικών γνωστικών διαδικασιών και αναφέρεται ως βασικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος αναφορικά με την γλωσσική ικανότητα. Το θέατρο στην εκπαίδευση έρχεται να πλαισιώσει και αυτήν την ικανότητα, καθώς όλες οι μορφές του την ενισχύουν, εφόσον εμβαθύνουν σε ένα ζήτημα με τρόπο βιωματικό. Ο μαθητής καλείται να εξερευνήσει μια κατάσταση, ένα κείμενο, χαρακτήρες και γεγονότα μπαίνοντας ο ίδιος σε αυτά και μάλιστα εκμεταλλεύεται το γεγονός ότι τα παιδιά αρέσκονται στο να εξερευνούν φανταστικούς κόσμους, όπως μας πληροφορεί η Mages (2008: 3). Αυτή η ικανότητα εφαρμόζεται και στα κείμενα, καθώς κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης προβάλλεται στο μυαλό των μαθητών το περιεχόμενο του κειμένου, έτσι ώστε να μπορέσουν να κατασκευάσουν το νόημα και να διεισδύσουν στις γλωσσικές δομές. Το θέατρο ενθαρρύνει τις πρακτικές αυτές δίνοντας έτσι την ευκαιρία στους μαθητές, όπως μας πληροφορεί ο Gellel (2018: 6), να προβάλλουν καταστάσεις που υπό άλλες συνθήκες θα παρέμεναν σκοτεινές και μη προσεγγίσιμες.

Ιδιαίτερα για την κατανόηση των κειμένων που είναι και η πρώτη δυσκολία στις μικρές τάξεις, οι τεχνικές του θεάτρου στην εκπαίδευση προσφέρουν ένα σαφές υποστηρικτικό πλαίσιο, εφόσον οι μαθητές κατασκευάζουν το νόημα μέσα από πολλαπλούς τρόπους: κιναισθητικά, οπτικά, συναισθηματικά και διαπροσωπικά (εφόσον μοιράζονται μεταξύ τους τα νοήματα και αντιδρούν στις δράσεις των συμμαθητών τους σχετικά με αυτά τα νοήματα), όπως ήδη είχε μελετήσει η Nteloglou (2011: 5). Ακόμα, μέσα από τεχνικές όπως είναι η παγωμένη εικόνα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να περνάνε στην ανάλυση ενός κειμένου με παιγνιώδη τρόπο, αφού οι

πρακτικές του θεάτρου στην εκπαίδευση εκμεταλλεύονται τις προηγούμενες γνώσεις τους. Επομένως τέτοιες πρακτικές βοηθούν το μαθητή να εξερευνήσει τις ιδέες ενός κειμένου και να εμβαθύνει στην πλοκή· να κατακτήσει δηλαδή ένα κείμενο, πριν περάσει στη δεξιότητα της γραφής κάποιου.

Ιδιαίτερα σημαντική όμως είναι η λειτουργία του ρόλου και στη γραφή, καθώς της δίνει νέα πνοή. Συγκεκριμένα, ενώ στις αφηγήσεις έχουμε καθορισμένη πλοκή, χαρακτήρες και καταστάσεις, όταν εισάγεται ο ρόλος στη μαθησιακή διαδικασία αυτά τα δεδομένα αλλάζουν· παίρνουν πλέον ρευστή μορφή και οι μαθητές τα πλάθουν ανάλογα με την κατάσταση, πράγμα που ενθαρρύνει τον στοχαστικό γραμματισμό, εφόσον οι μαθητές πλέον δουλεύουν έναν προσωπικό τρόπο γραφής, όπως αναφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό, 2003: 15-16), ως αποτέλεσμα της δικής τους προσωπικής αλληλεπίδρασης με το υπάρχον αφηγηματικό κείμενο.

Η Ntelioglou δίνει ένα σαφές μοντέλο εκμάθησης γλώσσας μέσω του θεάτρου, το οποίο ολοκληρώνεται έπειτα από πέντε στάδια, ξεκινώντας από τη δημιουργία νέων συγκείμενων με τη βοήθεια του δράματος και επομένως και ρόλων και περνώντας στην διερεύνηση και ανάπτυξη των νέων σχέσεων που δημιουργούνται, οι οποίες και απαιτούν συγκεκριμένες γλωσσικές δομές κάθε φορά (2011: 5). Εκπληρώνονται επομένως βασικές αρχές όχι μόνο του σχολικού αλλά και του κριτικού γραμματισμού, μέσα από την προσωπική δημιουργία και διερεύνηση. Αυτές οι καταστάσεις που δημιουργούν αυθεντικές συνθήκες γλώσσας οδηγούν και στην ανάπτυξή της, καθώς και στη βαθύτερη κατανόησή της. Όλες αυτές οι πρακτικές του θεάτρου στην εκπαίδευση απηχούν τις απόψεις των Billman και Pearson (2013 στο Burke & Welsh, 2018: 5), ότι στην ουσία ο γραμματισμός δεν είναι στόχοι αλλά εργαλεία που δίνουμε στους μαθητές προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση.

Στο πλαίσιο τώρα του εκπαιδευτικού δράματος θα παρουσιάσουμε παρακάτω ενδεικτικά κάποιες συμβάσεις, οι οποίες ανταποκρίνονται σε όσα είπαμε παραπάνω, με πρώτη από όλες τα *ημερολόγια*, *γράμματα* ή *μηνύματα* –εντός ή εκτός ρόλου– τα οποία μπορούν να αποτελέσουν έργα των μαθητών και να αντανakλούν τη δική τους οπτική πάνω στο θέμα που επεξεργάζονται, καθώς και την εισαγωγή τους σε διαφορετικά είδη γραπτού λόγου. Παρόμοια λειτουργία επιτελούν και οι *συνεντεύξεις/ανακρίσεις* και το *ρεπορτάζ*, τα οποία μπορούν να καταλήξουν σε γραπτό κείμενο ενώ όλες οι συμβάσεις

μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως έναυσμα για εισαγωγή στο γραπτό λόγο· ειδικότερα εκείνες που εμπεριέχουν την έννοια του ρόλου, κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού δράματος ή και στο τέλος αυτού.

Γενικότερα, όπως είδαμε παραπάνω έχει αναγνωριστεί η σχέση δράματος και ανάπτυξης της γλώσσας από αρκετούς μελετητές, ενώ έρευνες όπως αυτή των McNaughton (στο Cremin κ.α. 2006: 2), Claney και Podlozny (Brown, 2017: 2) και Theodotou (2018: 8) έδειξαν, ότι οι μαθητές που εμπλέκονται σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση, παρουσιάζουν πλουσιότερο λεξιλόγιο και ουσιαστικότερη κατανόηση των θεμάτων, ενώ τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν το μάθημα μέσω δράματος (η δραματική ένταση και ροή του μαθήματος, η φαντασία, η φωνή και τα παραγωγικά στοιχεία) τους βοηθούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και τις ιδέες τους σε σχέση με την προφορική και γραπτή τους έκφραση, ενώ φέρνουν τη γλώσσα πιο κοντά σε αυτούς. Όλες οι παραπάνω πρακτικές μάλιστα όχι μόνο συνδέονται με τις έννοιες του γραμματισμού που αναφέραμε παραπάνω, αλλά αποτελούν μέσα πραγμάτωσής του, ενώ συνδέονται άμεσα με τους στόχους που έχουν τεθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των παιδιών του δημοτικού.

# Κεφάλαιο 3

## Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών Μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Ένα από τα πλέον σημαντικά ζητήματα της παιδαγωγικής είναι η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, η οποία ξεκινώντας από το οικογενειακό περιβάλλον συνεχίζεται και στο σχολικό, το οποίο αποτελεί δευτερογενή φορέα κοινωνικοποίησης καθώς και δείκτη κοινωνικής μάθησης, σύμφωνα με τον Delamont (1990 στο Μαρούδας, 2012: 27). Η κοινωνική μάθηση συνδέεται μάλιστα με τις κοινωνικές δεξιότητες, δηλαδή τις θετικές λεκτικές και μη συμπεριφορές, οι οποίες εκφράζονται ως κατάλληλες αντιδράσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. (Κυριαζή, 1998: 20).

Πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες, η κοινωνική ανάπτυξη συνδέεται και με την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες μάλιστα αποτελούν σημείο αναφοράς του αναλυτικού προγράμματος αρκετών μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, όπως αναφέραμε παραπάνω αφού χωρίς αυτές το άτομο δεν μπορεί να ολοκληρωθεί (Παρασκευόπουλος, 2003: 18). Παρακάτω θα εξετάσουμε πώς μπορεί το θέατρο στην εκπαίδευση να συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αφού πρώτα πλαισιώσουμε το ζήτημα θεωρητικά.

## 3.1 Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο

Αρχικά θεωρούμε απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ο όρος κοινωνική ανάπτυξη, ο οποίος αναφέρεται σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά και τις διεργασίες, οι οποίες σύμφωνα με την Γαλανάκη (2011: 111) καταδεικνύουν το βαθμό στον οποίο ένα παιδί έχει κατακτήσει –πέρα από γνώσεις για τις κοινωνικές σχέσεις– την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του σε αυτές, αλλά και να διατυπώνει κρίσεις σχετικά με αυτές.

Οι προϋποθέσεις της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τους Malti και Noam είναι οι εξής: κατανόηση προσωπικών και διαπροσωπικών εμπειριών, ικανότητα έκφρασης και έλεγχος συναισθημάτων (2016: 3), οι οποίες μάλιστα αποτελούν στόχους του αναλυτικού προγράμματος αρκετών μαθημάτων, όπως η γλώσσα και τα εικαστικά. Με βάση αυτές τις προϋποθέσεις περνάμε κατόπιν στις πέντε βασικές κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες είναι η αυτογνωσία, η αυτό-διαχείριση, η κοινωνική αντίληψη, οι ικανότητες σύναψης σχέσεων και η ικανότητα λήψης αποφάσεων. Τέτοιες δεξιότητες που συναντούμε στο εύρος του αναλυτικού προγράμματος αναδύονται ως μέρος μιας ολόπλευρης εκπαίδευσης, η οποία έχει ως απώτερο στόχο την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών διαθεματικά.

Τα παραπάνω τώρα συνδέονται με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner και πιο συγκεκριμένα με την ενδοπροσωπική (intrapersonal) και διαπροσωπική (interpersonal) νοημοσύνη. Η πρώτη σχετίζεται με τον εαυτό και αναφέρεται στην αυτογνωσία, στην αυτό-εικόνα, στην αντίληψη των συναισθημάτων, των κινήτρων και των επιθυμιών του ατόμου, ενώ η δεύτερη αναφέρεται στη σχέση με τους άλλους και στην ικανότητα συνεργασίας και επικοινωνίας (Gouws, 2007: 5). Ήδη οι Malti και Noam υποστηρίζουν ότι η κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη περιλαμβάνει ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές ικανότητες (2016: 3).

Το παιδί ως μέλος της κοινωνικής ομάδας του σχολείου μπαίνει σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης: διατομικής, διομαδικής και ανάμεσα στο άτομο και την ομάδα (Μαρούδας, 2012: 33). Οι θετικές αλληλεπιδράσεις, σύμφωνα με την Γαλανάκη χαρακτηρίζονται από κοινές δραστηριότητες με μοίρασμα πληροφοριών, δεκτικότητα και από τις δυο πλευρές και αποτελεσματική επίλυση των συγκρούσεων (2011: 196). Οι Χούπας (2010: 4), Cillessen και Bellmore (2010: 393) μάλιστα επισημαίνουν τη σημασία

που έχει αυτή η αλληλεπίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών, καθώς η απουσία αυτής επιφέρει τη δημιουργία ενός μη λειτουργικού σχολικού περιβάλλοντος. Αυτήν την αλληλεπίδραση ακολουθεί κατόπιν η ένταξη στην ομάδα και η συνειδητοποίηση του ανήκειν σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, πράγμα που αναφέρεται ως στόχος τόσο στο ΔΕΠΠΣ της μελέτης περιβάλλοντος στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος, 2003: 1-4), όσο και σε αυτό της αγωγής του πολίτη για τις τελευταίες τάξεις (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, 2003: 1) . Φυσικά ως κοινωνική ομάδα έχει όλα τα χαρακτηριστικά και τις φάσεις ανάπτυξης μιας ομάδας, με πρώτες αυτές της προσαρμογής και της σύγκρουσης. Κατόπιν ακολουθούν οι φάσεις της σύνθεσης και απόδοσης, μετά από τις οποίες φτάνουμε σε εκείνη της τάξης και της σταθερότητας.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας χαρακτηρίζονται, σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου, από σεβασμό, κατανόηση, αποδοχή, συνεργασία και έκφραση συναισθημάτων (2005: 17). Ο Gresham (1986 στο Κυριαζή, 1998: 22) μάλιστα τόνισε ιδιαίτερα την αποδοχή από τους συνομήλικους, ως την πλέον σημαντική, ενώ ο Χούπας (2010: 4) επισημαίνει περισσότερο τη συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, η οποία διευκολύνει την κοινωνική ανάπτυξη. Έπειτα από μια ηλικία παρατηρούμε επίσης σύναψη φιλικών σχέσεων, δηλαδή αμφίδρομων σχέσεων δύο παιδιών με κοινό άξονα τη συμπάθεια και την ισοτιμία της σχέσης (Γαλανάκη, 2011: 158). Η Αναγνωστάκη επισημαίνει ότι ακριβώς μέσω αυτών των σχέσεων το παιδί όχι μόνο αναπτύσσεται συναισθηματικά, αλλά παρατηρεί και εξασκείται σε μια πληθώρα κοινωνικών καταστάσεων, οι οποίες εσωτερικεύονται στο δυναμικό του με τη μορφή ρεπερτορίου κοινωνικών συμπεριφορών (2008: 1). Επομένως, η πορεία από την αλληλεπίδραση στη φιλία είναι εκείνη που σηματοδοτεί τη συνέχεια της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Παρακάτω τώρα θα μελετήσουμε τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται το θέατρο στην εκπαίδευση στην αναπτυξιακή αυτή πορεία, πρώτα σε σχέση με τον εαυτό και έπειτα σε σχέση με τους άλλους.

## 3.2 Η Συμβολή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση για την Κοινωνική Ανάπτυξη: Το Παιχνίδι, ο Ρόλος και η Εξερεύνηση

Όπως αναφέραμε παραπάνω η αναπτυξιακή θεωρία του Vygotsky δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό περίγυρο και στην κοινωνική αλληλεπίδραση ως πολύ σημαντικούς παράγοντες για κάθε είδους γνώση. Οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση δημιουργούν ένα περιβάλλον αλληλεπίδρασης, το οποίο είναι συμβατό με τις ιδέες του Vygotsky. Ο Τσιάρας μάλιστα (2014: 199) κάνει λόγο για κοινωνική διάσταση του δράματος, η οποία παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: διαπροσωπική επαφή, επικοινωνία και διαπραγμάτευση νοήματος. Στη συγκεκριμένη ενότητα θα ασχοληθούμε με τις δύο πρώτες διαστάσεις, μέσα από τρία βασικά χαρακτηριστικά των μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση: το *παιχνίδι*, τον *ρόλο* και την *εξερεύνηση*. Είναι σημαντικό βέβαια να διευκρινίσουμε, ότι όπως υποστηρίζει ο Neelands το δράμα από μόνο του δεν κάνει θαύματα· είναι ο τρόπος που το χρησιμοποιούμε που το αναγάγει σε πολύτιμο μέσο στα πλαίσια του δημοτικού σχολείου (2004: 3).

Αρχικά οι μορφές του θεάτρου που περιλαμβάνουν το παιχνίδι δανείζονται όλα τα χαρακτηριστικά του· απελευθερώνουν, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, το παιδί από εσωτερικές ανησυχίες και προσφέρουν μια μορφή διεξόδου στις ανεκπλήρωτες επιθυμίες του (Παπαδόπουλος, 2010: 87). Ως συνεργατική δραστηριότητα μάλιστα, εφόσον πραγματοποιείται σε ομάδες έχει όλα τα θετικά που προσφέρει η συνεργασία. Μέσω της συνεργασίας αναπτύσσεται αρχικά η κοινωνική συμπεριφορά, καθώς οι μαθητές εξασκούνται στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων. Μέσα από την αλληλεπίδραση επίσης που προσφέρει η ομάδα, ενισχύεται η ανάπτυξη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων, όπως υπογραμμίζει ο Παπαδόπουλος (2010: 80). Μέσω της συνεργασίας σε ομάδες δίνεται επίσης στους μαθητές ο απαραίτητος χώρος να κατανοήσουν τις κοινωνικές σχέσεις και αναπτύσσεται και η ικανότητα να τοποθετούν τον εαυτό τους μέσα σ' αυτές.

Ως δραματικό παιχνίδι επιπλέον, δηλαδή ως παιχνίδι που εμπεριέχει σύμβολα και ρόλους (Mellou, 1994: 2) προσφέρει στο παιδί τη δυνατότητα έκφρασης στο πλαίσιο ενός ασφαλούς περιβάλλοντος και επομένως τη δυνατότητα να διεισδύσει στον εαυτό του, να ανακαλύψει πράγματα και να μεταμορφωθεί, όπως υποστηρίζει ο Wolfgang



(1983: 3). Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η ατομική ανάπτυξη που υποστηρίζει η Mellou (1994: 5), ενώ παράλληλα ανοίγει ο δρόμος για την ανάπτυξη της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης στο πλαίσιο της αυτογνωσίας, της αντίληψης και της έκφρασης συναισθημάτων. Αυτό συμβαίνει διότι την ώρα του παιχνιδιού τα παιδιά μέσω των ρόλων δημιουργούν καινούριους κόσμους και καταστάσεις ανάλογα με τις ανάγκες τους και με αυτόν τον τρόπο εκφράζουν πηγαία την αλήθεια τους και έρχονται σε συναισθηματική πλήρωση, όπως παρατηρεί ο Παπαδόπουλος (2010: 80).

Παράλληλα αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, όπως είναι η ενεργή ακρόαση και η ενσυναίσθηση, όταν πλέον είναι σε θέση να δουν τα πράγματα από την οπτική ενός φίλου τους, όπως επισημαίνει ο Bert (2001: 115). Εκτός όμως από την οπτική του φίλου, τους δίνεται γενικότερα η δυνατότητα να γίνουν κάποιος άλλος· να δουν όπως θα έβλεπε κάποιος άλλος. Προσεγγίζοντας λοιπόν έτσι μια διαφορετική προοπτική ή χαρακτήρα, επεξεργάζονται τον τρόπο που σκέφτεται, τον τρόπο που θα αντιδρούσε και τους λόγους, οι οποίοι θα τον οδηγούσαν στη συγκεκριμένη αντίδραση. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν να βλέπουν πολυπρισματικά και εξασκούνται στην ενσυναίσθηση που αναφέραμε παραπάνω. Το γεγονός αυτό συνδέεται και με την άποψη του Bert ότι η κοινωνικοποίηση κατακτάται μέσα από τη συνεχή επαφή με ομοίους (2001: 87). Μέσω του ρόλου επομένως αναπτύσσονται και εξασκούνται κοινωνικές δεξιότητες με το να αναμετρώνται με διαφορετικές καταστάσεις (Cillessen & Bellmore, 2010: 16), όπως η θετική αυτό-εικόνα, η κατανόηση εμπειριών, η αποδοχή και η συνείδηση του εαυτού, ικανότητες που όπως αναφέραμε παραπάνω σχετίζονται με την ενδοπροσωπική νοημοσύνη και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Εφόσον λοιπόν σε πρώτο επίπεδο έχει επέλθει η αυτογνωσία, η προσωπική έκφραση και η συνείδηση του εαυτού, σε ένα δεύτερο επίπεδο έρχεται η ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων, της δεύτερης δηλαδή διάστασης της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, η οποία πραγματοποιείται μέσω της εξερεύνησης που προφέρει το θέατρο. Αρχικά, η διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί βασική συνθήκη, ώστε να ξεκινήσει κάθε μορφή δράματος, ενώ κατά τη διάρκειά του μέσα από τη συνεργασία χτίζονται σταδιακά οι σχέσεις της ομάδας, ενώ οι μαθητές ευαισθητοποιούνται και ως προς τους συμμαθητές τους και τα ζητήματά τους μέσα από τη διερεύνηση κόσμων και καταστάσεων. Αυτή η ευαισθητοποίηση έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων μέσα από την ανοιχτή επικοινωνία, πράγμα εξαιρετικά σημαντικό στις διαπροσωπικές σχέσεις (Pendell, 2002: 2) και επομένως τη θετική επίδραση στις

σχέσεις φιλίας. Πριν ή και κατά τη διάρκεια μάλιστα αυτής της διερεύνησης είναι δυνατόν να συναντήσουμε τα διάφορα στάδια μιας ομάδας, ξεκινώντας από αυτό της προσαρμογής, στο οποίο πρέπει να προκύψει ένα αρχικό δέσιμο και επικοινωνία μεταξύ των παιδιών. Για αυτόν τον λόγο αρχικά ενθαρρύνονται τα παιχνίδια και οι ασκήσεις προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος. Η διερεύνηση αυτή καθαυτή, μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων ασκεί τους μαθητές σε τρόπους ειρηνικής επίλυσης προβλημάτων, με αποτέλεσμα να ξεπερνιούνται συγκρούσεις που προκύπτουν και να παρατηρούνται ανασυνθέσεις.

Παράλληλα όμως έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν τις συνέπειες διαφόρων συμπεριφορών και καταστάσεων, να αντιληφθούν συναισθήματα δικά τους, αλλά και των άλλων και να μάθουν να τα διαχειρίζονται μέσα στις σχέσεις τους. Σε αυτήν την περίπτωση οι Salovey και Mayer (στο Τσιάρας, 2014: 44) κάνουν λόγο για συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία ενθαρρύνει την μετέπειτα ανάπτυξη φιλίας, εφόσον παρέχει επικοινωνία και ένα σύστημα μέσα στο οποίο μπορεί να υπάρξει ανταλλαγή νοημάτων. Μέσω της διερεύνησης προκύπτουν δηλαδή οι συνθήκες για την έναρξη συναισθηματικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά, πράγμα που επισήμανε ήδη ο O' Toole (2009: 82).

Επίσης η εξερεύνηση δίνει την ευκαιρία στους μαθητές, να εκφράζονται ελεύθερα, να επικοινωνούν και να αυτοσχεδιάζουν χαρακτηριστικά που συνδέονται με την φάση της απόδοσης. Αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγούν στην τάξη και στη σταθερότητα, εφόσον τα παιδιά έχουν βιώσει καταστάσεις, έχουν αναπτύξει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικές δεξιότητες και έχει επέλθει πλέον μια σταθερότητα στην τάξη ως κοινωνική ομάδα. Η εξερεύνηση λοιπόν παρέχει τις βάσεις για οικοδόμηση και συνέχιση θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτήν την κοινωνικοποιητική λειτουργία του θεάτρου την έχουν τονίσει μάλιστα πολλοί μελετητές που ασχολούνται με την ανάπτυξη του παιδιού, τόσο μέσα από μελέτες όσο και από έρευνες (Αραβανή, κ.ά στο Μαρούδας, 2012: 77).

Έρευνα μάλιστα που έγινε για τον αντίκτυπο του δράματος στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών έδειξε την ανάπτυξη που παρατηρήθηκε όσον αφορά στην αυτογνωσία, στις προσωπικές ικανότητες και την εξερεύνηση συναισθημάτων. Οι Hughes και Wilson στην έρευνα αυτή τονίζουν την ευκολία που παρατηρήθηκε κατόπιν στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων, στην ικανότητα να

εκφράζονται και στην ανάπτυξη μηχανισμών έτσι ώστε να ανταπεξέρχονται σε δυσάρεστες καταστάσεις (2004: 11).

Με αυτόν τον τρόπο το δράμα ανάγεται σε ένα εργαλείο, το οποίο έχει να προσφέρει πολλά στο κομμάτι της κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς προσεγγίζει το παιδί ως ολότητα, ενώ μεταφέρει αφηρημένες έννοιες όπως η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια και η ηθική στη σφαίρα του πραγματικού, όπως τονίζει ο McLennon (2012, 2). Παράλληλα, ο Güven (2009: 105) επισημαίνει, ότι η έμφαση του δράματος στη διαδικασία συμβάλλει πρώτα απ' όλα στην ατομική ανάπτυξη και στην κοινωνική αντίληψη και έπειτα στην ανάπτυξη ή βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία μέσω του θεάτρου αποτελεί στην ουσία μια διαδικασία βαθιά αναπτυξιακή όσον αφορά στην εκπαίδευση, η οποία είναι προσανατολισμένη στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή αποτελώντας πρακτικό παράδειγμα της κοινωνικής μάθησης του Vygotsky.

### **3.3 Η Κοινωνική Ανάπτυξη των Παιδιών μέσα από το Ακτιβιστικό Θέατρο του Μποάλ**

Ένα κοινό ερώτημα που απασχόλησε όλους τους παιδαγωγούς είναι με ποιον τρόπο ακριβώς μαθαίνουν τα παιδιά. Σήμερα είναι γνωστό, ότι γενικότερα ο εγκέφαλός μας είναι προγραμματισμένος να μαθαίνει βιώνοντας ενεργά και αναπαριστώντας τα πράγματα (Baldwin, 2009: 95). Οι μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση που αναφέραμε παραπάνω υποστηρίζουν το παραπάνω εύρημα, ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία, παρά στο αποτέλεσμα. Παρακάτω θα μελετήσουμε πώς το θέατρο του Μποάλ, το οποίο επηρέασε το θέατρο στην εκπαίδευση, μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική εξέλιξη του παιδιού, είτε αυτή αναφέρεται σε ενδυνάμωση, είτε επαγρύπνηση-ευαισθητοποίηση.

Ξεκινώντας πιο συγκεκριμένα το θέατρο φόρουμ, παρατηρούμε ότι συνδέεται με τις προϋποθέσεις της κοινωνικής ανάπτυξης: την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική κατανόηση, την έκφραση και τον έλεγχο των συναισθημάτων με τους παρακάτω τρόπους. Ξεκινάει αρχικά με το στάδιο της γνωριμίας με το σώμα, το οποίο θεωρείται γενικότερα από τον Μποάλ φορέας καταπίεσης και συνεχίζει με το δεύτερο στάδιο της σωματικής έκφρασης (Giesler, 2017: 2). Με ασκήσεις όπως η *Κολομβιανή ύπνωση* και το *παιχνίδι του ρυθμού και της κίνησης*<sup>5</sup> ο Μποάλ στοχεύει στο να έρθουν τα παιδιά πιο

---

<sup>5</sup>Για τις συγκεκριμένες ασκήσεις βλ. Boal, A. 2002 *Games for Actors and Non-Actors* (51, 92).

κοντά με το σώμα τους, ώστε να επέλθει η σωματική έκφραση. Κατόπιν ακολουθεί το τρίτο στάδιο του θεάτρου φόρουμ, το οποίο οι Shelton και McDermott (2010: 7) χαρακτηρίζουν ως θεατρικό παιχνίδι με πρόβλημα χωρίς λύση.

Το θέατρο φόρουμ αρχικά μπορεί να πάρει ως αφορμή ένα συμβάν από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών, το οποίο αυτά θα κληθούν να επεξεργαστούν θεατρικά. Για τον Μποάλ αυτό ακριβώς αποτελεί τη δύναμη του δράματος, ότι δηλαδή πέρα του ότι κάνω κάτι, βλέπω και κάποιον άλλον να το κάνει. Αυτή η επιτελεστική ιδιότητα του θεάτρου φόρουμ είναι εκείνη που συμβάλλει τόσο στην κατανόηση του εαυτού όσο και των άλλων σύμφωνα με την Howard (2004: 5), διότι το παιδί βιώνει ξανά το γεγονός μέσα από τις επαναλαμβανόμενες επιτελέσεις προτεινόμενων λύσεων, με αποτέλεσμα να μπορεί να το επεξεργαστεί καλύτερα, ενώ στην περίπτωση που το θέατρο φόρουμ δεν αφορμάται από μια συγκεκριμένη εμπειρία των παιδιών, τους δίνει τη δυνατότητα να εξερευνήσουν καταστάσεις συγκρούσεων μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον, να βιώσουν τις συνέπειες των συμπεριφορών τους και να μάθουν τις αποδεκτές συμπεριφορές προς τους συνομηλίκους. Έπειτα από έρευνες βέβαια, παρατηρούμε καταστάσεις συγκρούσεων και καταπίεσης ήδη από το δημοτικό. Συγκεκριμένα, η καταπίεση που δέχονται τα παιδιά του δημοτικού σχετίζεται γενικότερα, όσον αφορά στα κορίτσια, με το πείραγμα σχετικά με το σώμα, την απόρριψη, ή την αγενή συμπεριφορά ενώ στα αγόρια σχετίζεται περισσότερο με τον εξαναγκασμό σε κάτι που δεν θέλουν (Saldaña, 2005: 5). Η επεξεργασία λοιπόν τέτοιων μορφών καταπίεσης μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την κατανόηση των προσωπικών συμπεριφορών αλλά και των διαπροσωπικών σχέσεων.

Μέσα από την εμπειρία δηλαδή του θεάτρου φόρουμ και αυτήν την αλληλεπίδραση που προσφέρει τίθενται οι βάσεις για την αυτό-διαχείριση, την κοινωνική αντίληψη και την ικανότητα σύναψης σχέσεων, –τις βασικές δηλαδή κοινωνικά προσανατολισμένες δεξιότητες που αναφέραμε παραπάνω– μέσα από έναν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, όπως τον χαρακτηρίζει ο Hammond (2013:10). Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω ανάλυση και μελετώντας τις διαφορετικές μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση που μπορούν να συμβάλουν στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών βλέπουμε ότι μέσα από κοινωνικά προσανατολισμένες εφαρμογές το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει τη βάση αρχικά των προϋποθέσεων της και έπειτα να γίνει αρωγός στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ενισχύοντας έτσι το σχολείο ως

φορέα κοινωνικής μάθησης και κυρίως ενισχύοντας τον στόχο της ολιστικής εκπαίδευσης που θέσαμε στην αρχή.

# Κεφάλαιο 4

## Το Θέατρο στην Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη και Ισότητα: Από την Ευαισθητοποίηση στον Κριτικό Αναστοχασμό

Μια εξαιρετικά σημαντική λειτουργία του σχολείου, όπως αναγράφεται στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, 2003: 1) είναι να ανοίξει τον δρόμο και να προάγει πρακτικές για μια μετέπειτα κοινωνία ισότητας και δικαιοσύνης και να προετοιμάσει τους μαθητές να την διεκδικήσουν. Η έννοια βέβαια της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας είναι αρκετά πολύπλοκη. Ο Bell (1997 στο Polanin & Vera, 2013: 3) την ορίζει ως ίση συμμετοχή στην κοινωνία, με ισότιμη κατανομή αγαθών και έντονο αίσθημα ασφάλειας από όλους, ενώ οι Misco και Shiveley (2016: 2) τη συνδέουν με ένα είδος καταπίεσης που υφίστανται οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Στο πλαίσιο αυτό έχουμε την εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη δηλαδή μια διαδικασία δράσης και αναστοχασμού, όπως υποστηρίζουν οι Dewhurst (2011: 3-4) Werner (2017: 17) και Hanley (2011: 2), ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία με ισότιμες ευκαιρίες και παροχές. Οι προϋποθέσεις βέβαια αυτού είναι να βιώσουν οι μαθητές τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους η κοινωνία συμπεριφέρεται στους ανθρώπους, σε ένα κλίμα ενεργητικής ακρόασης και ανάπτυξης αλληλεγγύης μεταξύ τους, σύμφωνα με τις αρχές του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, 2003: 1). Οι Misco και Shiveley (2012: 3) επισημαίνουν επίσης την αναγκαιότητα μιας ολιστικής προσέγγισης, η οποία να ενθαρρύνει την επαφή με το διαφορετικό, την ευαισθητοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη διαλογικής ικανότητας και κριτικής σκέψης. Όλα τα παραπάνω θα

οδηγήσουν στον τελικό στόχο, ο οποίος είναι η βελτίωση των σχέσεων ισότητας των μαθητών και η κοινωνική αλλαγή και δράση (Carlisle, κ.ά. 2006: 1), τα οποία σύμφωνα με τους Dudziak και Profitt συνδέονται και με την έννοια του ενεργού πολίτη (2012: 13).

Το θέατρο στην εκπαίδευση έχει κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση αυτή, καθώς και στην κοινωνική αφύπνιση των παιδιών, όπως υποστηρίζει ο Giambone (2016: 17). Και μόνο η αναπαράσταση των ιδεών στη σκηνή, ενέχει μέσα της το στοιχείο της αλλαγής, εφόσον φέρνει στην επιφάνεια καταστάσεις και συναισθήματα που διαφορετικά οι μαθητές ίσως να μην είχαν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν. Επομένως, μια εκπαίδευση που δίνει έμφαση στην αναπαράσταση και στη σωματική έκφραση καθίσταται ικανή να διαμορφώσει τη στάση και τη σκέψη των μαθητών. Αυτό ισχύει για το θέατρο στην εκπαίδευση γενικότερα, το χρησιμοποιούμε όμως στο συγκεκριμένο κεφάλαιο ως βάση για την εκπαίδευση για κοινωνική δικαιοσύνη.

Στο πλαίσιο αυτό εισάγεται αρχικά το συλλογικό θέατρο (Ensemble Theatre), ως μια εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία προκύπτει όταν μια ομάδα δουλεύει μαζί για να κάνουν θέατρο (Pigkou-Repousi, 2012: 12), με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα, μέσα από την αλληλεπίδραση, τον διάλογο και την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών, οι οποίες ενθαρρύνουν την έρευνα και ενίοτε την αμφισβήτηση κοινωνικών πρακτικών και -στη συγκεκριμένη περίπτωση- ένα περιβάλλον τάξης βασιζόμενο στη δικαιοσύνη και την ισότητα.

Αρχικά να διευκρινίσουμε, ότι τέτοιες πρακτικές είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου, με τις απαραίτητες αλλαγές στο περιεχόμενο και στην προσέγγιση. Για παράδειγμα, στις μικρότερες τάξεις ενδείκνυται να παρουσιάζεται ένα τέτοιο φαινόμενο έμμεσα και όχι με κάποια άμεση αναφορά, η οποία θα μπορούσε να έχει αντίθετα αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα. Στην περίπτωση της προσέγγισης του θέματος της διαφορετικότητας για παράδειγμα, με σκοπό την κατανόηση της θέσης του Άλλου, της ευαισθητοποίησης ως προς το διαφορετικό και της ίσης αντιμετώπισης είναι καλύτερο να δημιουργήσουμε το προκείμενο<sup>6</sup> με τη χρήση ενός παραμυθιού στις πιο μικρές τάξεις (όπως είναι *Το Ασχημόπαπο*, του Χανς Κρίστιαν Άντερσεν) και μιας ιστορίας ή ενός λαϊκού παραμυθιού για τις μεγαλύτερες τάξεις.

---

<sup>6</sup> Τη βάση δηλαδή, από την οποία θα προκύψει το δράμα, σύμφωνα με την Ο' Neil (1995 στο Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2010: 57)

Για παράδειγμα, το παιχνίδι *One person we fear, one person is our protector* (Boal, 2002: 141-142) μπορεί να λειτουργήσει ως συνέχεια στην ιστορία με το ασχημόπαπο, με τους μαθητές να επιλέγουν αρχικά κάποιον, ο οποίος τους τρομάζει και να προσπαθούν έπειτα να κρατηθούν μακριά. Σε ένα δεύτερο στάδιο, τα παιδιά θα διαλέξουν τον δικό τους πρωταγωνιστή από το παραμύθι –ή και αποκλειστικά το ασχημόπαπο- και αυθόρμητα θα αντιδράσουν σε αυτήν τη νέα κατάσταση (Παπαδόπουλος, 2010: 100), επιλέγοντας είτε να απομακρυνθούν από αυτόν είτε να πάνε κοντά του.

Στην περίπτωση τώρα των μεγαλύτερων τάξεων μπορούν να αξιοποιηθούν κεφάλαια της ιστορίας ή της γλώσσας, όπως είναι για παράδειγμα το απόσπασμα «Οι πρόσφυγες» από το μυθιστόρημα *Μέσα στις Φλόγες* της Διδώς Σωτηρίου (Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε', ΣΤ' Δημοτικού). Οι μαθητές μπορούν ενδεικτικά να πραγματοποιήσουν αυτοσχεδιασμούς σχετικά με τους κεντρικούς ρόλους και έπειτα, μέσω του *Ρόλου στον Τοίχο* (Neelands, 1990: 11, Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 90) να καταγράψουν σκέψεις και συναισθήματα δικά τους, του κοινωνικού περίγυρου και του ίδιου του ρόλου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να κατανοήσουν αρχικά κοινωνικούς ρόλους και συμπεριφορές, ώστε να προχωρήσουμε έπειτα στον κριτικό αναστοχασμό.

## **4.1 Η Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη Μέσα από το Θέατρο του Μπρεχτ**

Το επικό θέατρο του Μπρεχτ· ένα θέατρο αυστηρά διδακτικό έχει ως κύριο στόχο την επαναφορά στην σκηνή σύγχρονων θεμάτων πραγματικότητας (Βαστέλλα, 2009: 4) και την αλλαγή της κοινωνίας, προσπαθώντας συνδέσει το παιδαγωγικό με το κοινωνικο-πολιτικό στοιχείο, στοχεύοντας σε ενεργούς και σκεπτόμενους θεατές (Frimberger, 2016: 6). Ένας κεντρικός όρος του θεάτρου του Μπρεχτ είναι η λεγόμενη *αποστασιοποίηση*, όρος που αποδίδει τον γερμανικό αντίστοιχο *Verfremdungseffekt*. Πρόκειται για έναν όρο που αναφέρεται τόσο στον θεατή όσο και στον ηθοποιό, ο οποίος –κατά τον Μπρεχτ- δεν θα πρέπει να ταυτίζεται με τον ρόλο του, αλλά να κρατά μια στάση αποστασιοποίησης και μια κριτική ματιά (Franks & Jones, 1999: 17). Ο στόχος του Μπρεχτ ήταν να μετατρέψει το θέατρο σε «*εργαστήριο κοινωνικής αλλαγής*» όπως επισημαίνει ο Esslin (1985:3), να αφυπνίζει τον θεατή και να τον κάνει να παρατηρεί και να ασκεί συνεχώς την κριτική του ματιά σε αυτά που βλέπει.



Αυτή ακριβώς η κριτική ματιά του μπρεχτικού θεάτρου αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό χαρακτηριστικό στην εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη, το οποίο αναπτύσσεται πρώτα απ' όλα μέσω της έννοιας της αποστασιοποίησης, με τον παρακάτω τρόπο. Στα πλαίσια της τάξης, μπορεί αρχικά να προσεγγιστεί ένα κείμενο ή μια είδηση σε σχέση με ένα τέτοιο ζήτημα, όπως είναι για παράδειγμα ένα περιστατικό ρατσισμού, χρησιμοποιώντας μπρεχτικές τεχνικές. Ο Γκόβας (2003: 131-133) προτείνει την προσέγγιση μιας σκηνής του κειμένου συζητώντας όχι ποιος είναι ο πρωταγωνιστής, αλλά ποιος ισχυρίζεται ότι είναι, τι ακριβώς συμβολίζουν οι πράξεις του και που αποσκοπούν, ενώ συνεχίζει με δυναμικές εικόνες που σπάνε την ενότητα της σκηνής, με τη χρήση διαδρόμου της συνείδησης στο τέλος, ώστε να αποκαλυφθούν οι προθέσεις του εκάστοτε πρωταγωνιστή και τα κίνητρά του. Τέλος, η αναπαράσταση των σκηνών μπορεί να πραγματοποιηθεί με την τεχνική flashback, ξεκινώντας δηλαδή από το τέλος της ιστορίας ή του γεγονότος και κατόπιν αναλύοντάς το. Οι μπρεχτικές τεχνικές εφαρμοσμένες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη μπορούν να αποτελέσουν το πρώτο πέρασμα στην κριτική στάση ως προς την κοινωνική πραγματικότητα και στη βελτίωση των πρακτικών κοινωνικής δικαιοσύνης.

## **4.2 Το Θέατρο του Μποάλ στην Εκπαίδευση για την Κοινωνική Δικαιοσύνη**

Το θέατρο του Μποάλ επονομαζόμενο ως Θέατρο του Καταπιεσμένου όπως αναφέραμε στην εισαγωγή, δημιουργήθηκε ως μια πρόταση του κριτικού γραμματισμού κατά των κοινωνικών ανισοτήτων και της κάθε είδους καταπίεσης που υφίστανται οι άνθρωποι (Boal, 1981:14). Πρόκειται για ένα είδος θεάτρου επαναστατικού, επηρεασμένο από τις ιδέες του Freire περί εκπαίδευσης με στόχο αρχικά την κατανόηση των προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και μετέπειτα την κοινωνική αλλαγή και για αυτόν τον λόγο χαρακτηρίζεται ως επαναστατικό· διότι προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισότητα και την κριτική σκέψη, όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές του (Grant, 2017: 10, Abraham, 2017: 3) ενώ ο ίδιος ο Μποάλ το χαρακτήριζε ως *προετοιμασία για επανάσταση* (Snyder-Young, 2011: 2). Πρόκειται επίσης για μια μορφή θεάτρου, στην οποία οι θεατές γίνονται ταυτόχρονα ηθοποιοί (spect-actors) (Boal, 2001: 205) (Hammond, 2013: 10). Δεν είναι τυχαίο μάλιστα το γεγονός, ότι σε αυτό το συγκεκριμένο είδος του θεάτρου παρεμβαίνουν στη θεατρική πράξη, καθώς αυτή η παρέμβαση αποτελεί στοιχείο-κλειδί για την αλλαγή μέσα από τη δράση. Αυτή η

πρακτική στηρίζεται, όπως επισημαίνει η Österlind (2008: 3) στην υπόθεση, ότι η ανάληψη δράσης στον θεατρικό κόσμο θα οδηγήσει στην ανάληψη δράσης και στην πραγματική ζωή, ενώ η αλλαγή θα επέλθει πρώτα σε προσωπικό επίπεδο. Ο ίδιος ο Μποάλ χαρακτηρίζει αυτήν την θεατρική πρακτική ως εργαλείο για την κατανόηση των κοινωνικών και προσωπικών προβλημάτων αλλά και αναζήτησης λύσεων, ενώ επιβεβαιώνεται ο χαρακτηρισμός του θεάτρου ως μετασχηματιστική εμπειρία (transformative) (Boal, 1994 στο Shelton & McDermott, 2010: 5).

Η βάση του θεάτρου του Μποάλ είναι σύμφωνα με ορισμένους (Perry, 2012: 6, Grant, 2017: 2) το θέατρο εικόνας. Πρόκειται για μια ολιστική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας προκύπτει νόημα μέσα από την εμπειρία και τη συλλογική δημιουργία εικόνων μέσω του σώματος, οι οποίες βασίζονται στις αναπαραστάσεις των μαθητών. Ο Perry (2012: 6) επισημαίνει ότι το νόημα προκύπτει και μέσω της μετέπειτα συζήτησης μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου.

Το θέατρο φόρουμ αποτελεί την άλλη μορφή του θεάτρου του Μποάλ, που θα εξετάσουμε· μια μορφή θεάτρου, η οποία αντανακλά την πεποίθηση του ότι όλοι μπορούν να δράσουν. Ο Day (2002: 12) διευκρινίζει βέβαια ότι αυτού του είδους η δράση δεν ενέχει μόνο την έννοια *παρουσιάζω κάτι*, αλλά και την έννοια της *ενεργούς δράσης* η οποία επιφέρει αλλαγή. Ο Fisher βέβαια (στο Abraham, 2017: 3) επισημαίνει, ότι η απελευθέρωση και η αλλαγή δεν συμβαίνει λόγω του θεάτρου φόρουμ ή των μορφών του θεάτρου του Καταπιεσμένου γενικότερα αυτών καθ'αυτών, αλλά ότι προσφέρεται ο χώρος και μια μέθοδος για να δει ο μαθητής τις κοινωνικές συμβάσεις, να τις αμφισβητήσει, έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί κατόπιν η διαδικασία αλλαγής. Μέσω αυτών των μορφών ο Μποάλ άνοιξε τον δρόμο για νέες διαλογικές μορφές του θεάτρου, οι οποίες μεταφερόμενες στην παιδαγωγική αποτελούν έναν διαφορετικό τρόπο σύνδεσης του σχολείου με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

#### **4.2.1 Το Θέατρο Εικόνας**

Ξεκινώντας αρχικά στο θέατρο εικόνας με θεατρικές ασκήσεις, πραγματοποιείται μη λεκτικός διάλογος ανάμεσα στα παιδιά, καθώς μοιράζονται ιδέες, αναπαραστάσεις και τη δική τους οπτική σε σχέση με περιστατικά κοινωνικής αδικίας που είτε έχουν δει, είτε έχουν βιώσει. Κατόπιν με το να δίνουν σχήμα στο πρόβλημα μέσω της εικόνας, το μεταφέρουν στη σφαίρα της πραγματικότητας γιατί το νιώθουν καλύτερα, όπως επισήμανε ο ίδιος ο Μποάλ, αναφέροντας χαρακτηριστικά, ότι οι εικόνες δεν είναι

συμβολικές, καθότι στην περίπτωση του θεάτρου εικόνας το σημαίνον ταυτίζεται με το σημαινόμενο, δημιουργώντας έτσι τη γλώσσα των εικόνων (Perry, 2012: 7). Αρχικά λοιπόν αποτελεί μέσο εξερεύνησης τόσο των απόψεων των μαθητών περί κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας, όσο και των στάσεων τους απέναντι στο ζήτημα αυτό, επιβεβαιώνοντας έτσι την άποψη του Giesler (2017: 2), ότι το θέατρο του Καταπιεσμένου αποτελεί τον σύνδεσμο ανάμεσα στο θέατρο και στην κοινωνική πρακτική, καθώς λαμβάνει χώρα ένας διάλογος πραγματικότητας και αναπαράστασης, συναισθήματος και πραγματικότητας.

Να επισημάνουμε βέβαια σε αυτό το σημείο τη δυσκολία που έχουν οι μικρής ηλικίας μαθητές να διατηρήσουν την παγωμένη εικόνα που έχουν πάρει και κατόπιν να την μετατρέψουν σε δυναμική, όπως παρατήρησε ο Saldaña (2005: 9), ο οποίος συστήνει την εφαρμογή του θεάτρου του καταπιεσμένου σε παιδιά πέμπτης τάξης δημοτικού και μετά. Ο ίδιος ο Μποάλ όμως δηλώνει πεπεισμένος, ότι θέατρο του Καταπιεσμένου μπορεί να εφαρμοστεί και με μικρότερα παιδιά ακόμα και τεσσάρων ετών, με τις απαραίτητες διαφοροποιήσεις στον τρόπο (Lyngstad & Eriksson, 2009 στο Γιωτάκη, 2015: 40).

Η παραπάνω μορφή του θεάτρου του Καταπιεσμένου δεν εξαντλείται μονάχα στην ρεαλιστική<sup>7</sup> εικόνα που δημιουργούν στο πρώτο στάδιο. Αντίθετα, η διαδικασία προχωράει σε ένα δεύτερο στάδιο: αυτό της ιδεατής εικόνας (ideal image), στο οποίο ζητείται η αναπαράσταση της ιδανικής εικόνας της κατάστασης, σε σχέση με το περιστατικό κοινωνικής αδικίας που αναπαράστησαν προηγουμένως. Αυτό συνδέεται με μια βασική ικανότητα του ενεργού πολίτη που θέλουμε να αναπτύξουμε στους μαθητές: το κοινωνικό φαντασιακό, (Castoriadis, 1983: 269)· την ικανότητα δηλαδή να φαντάζονται μια καλύτερη εκδοχή της κοινωνίας που ζουν και να προσπαθούν να την πραγματοποιήσουν. Ο Saldaña μάλιστα τονίζει ιδιαίτερα, ότι είναι δυνατόν να παρατηρήσουμε τέτοια σημάδια αφύπνισης των μαθητών ακόμη και αμέσως μετά την παρέμβαση (Αραμπατζίδου κ.α., 2015: 6). Η διαδικασία ολοκληρώνεται στο τρίτο στάδιο της εικόνας της μετάβασης (transition image) (Boal, 1981: 31), στο οποίο οι μαθητές καλούνται να δείξουν πώς θα μεταβούν από το ρεαλιστικό πεδίο στο ιδεατό. Φυσικά, αυτό το στάδιο είναι αποτέλεσμα συζήτησης και αναστοχασμού και

---

<sup>7</sup> Με τον όρο ρεαλιστική εννοούμε την αυθεντική αναπαράσταση που προέρχεται άμεσα από τα βιώματά τους, η οποία φυσικά θα εμπεριέχει και συναισθήματα

αναδεικνύει την ενεργή στάση που μπορούν να υιοθετήσουν οι μαθητές, προκειμένου να καλυτερεύσει ή να λυθεί το συγκεκριμένο ζήτημα.

Για παράδειγμα, έχοντας ως θέμα τη σχέση μεταξύ συνομήλικων, οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν μέσω της διαδικασίας της ίδιας, συζήτησης και αναστοχασμού τη δυσκολία του να αλλάξει εύκολα μια εδραιωμένη κατάσταση· έρχεται επομένως μια πρώτη συνειδητοποίηση του προβλήματος της ισότητας το οποίο ξεκινώντας από την τάξη τους γενικεύεται έξω από αυτήν. Η πρώτη εικόνα δηλαδή που δημιουργούν είναι η ρεαλιστική, όπως αναφέραμε παραπάνω, εφόσον αναπαριστά την πραγματικότητα όπως την βιώνουν εκείνοι, αντλώντας υλικό από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Προχωρώντας τώρα στο δεύτερο στάδιο της ιδεατής εικόνας, οι μαθητές αναπαριστούν την ιδανική εικόνα σχέσης μεταξύ συνομηλίκων. Τέλος, το τρίτο στάδιο της εικόνας μετάβασης (Boal, 1981:31) αναδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις τους θα μπορούσαν να περάσουν από το εκάστοτε πρώτο στάδιο, στην ιδανική κατάσταση του δεύτερου σταδίου. Αυτό το στάδιο αποτελεί το πλέον μεταβατικό, καθώς πραγματοποιούνται σημαντικές ζυμώσεις μέσα από την δυναμοποίηση της εικόνας που προηγήθηκε (Μποέμη, 2012: 275), δηλαδή της προσθήκης ήχων, κίνησης και λόγου, σε συνδυασμό με άλλες ασκήσεις με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα μπουν στη διαδικασία να στοχαστούν τον δικό τους ρόλο και στάση για την αντιμετώπιση του συγκεκριμένου κοινωνικού ζητήματος. Το θέατρο εικόνας δηλαδή έχει την ικανότητα να τοποθετεί τις εμπειρίες των παιδιών στο προσκήνιο, στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης και να αναδεικνύει έτσι την καταπίεση, -η οποία αντικατοπτρίζεται ακόμα και στα σώματα των μαθητών, όπως ορθώς παρατήρησε ο Werner (2017: 15)- αλλά και τον τρόπο με τον οποίο οι κυρίαρχες ιδεολογίες περνάνε από την ίδια την κοινωνία στους μαθητές. Παρόλο που είναι βέβαια δύσκολο να αλλάξουν, το θέατρο Εικόνας προσφέρει τα απαραίτητα μέσα για να παρατηρηθούν μέσω των σωμάτων και μετέπειτα να τεθούν τα θεμέλια για επερχόμενη αλλαγή.

#### **4.2.2 Το Θέατρο Φόρουμ**

Το θέατρο φόρουμ αφορμάται είτε από εμπειρίες των μαθητών (Sullivan & Lloyd 2006: 19), είτε από περιστατικά, όπως είναι περιστατικό παρενόχλησης παιδιού από συνομηλικούς λόγω βάρους/καταγωγής/φύλου κ.λπ., τα οποία τελειώνουν με μη λύση της κατάστασης. Τέτοιου είδους περιστατικά αποτελούν μια από τις πιο ξεκάθαρες

μορφές έλλειψης δικαιοσύνης στην κοινωνία και στο σχολείο, ενώ οι Polanin και Vera συμπληρώνουν, ότι τέτοιοι εκφοβισμοί αποτελούν και τον πρώτο μηχανισμό, μέσω του οποίου οι μαθητές εισέρχονται σε ένα κόσμο καταπίεσης (2013: 3). Σε έρευνα μάλιστα που είχε πραγματοποιηθεί από τον Saldaña φανερώθηκαν οι κύριες μορφές καταπίεσης των παιδιών στο δημοτικό (2005: 5), οι οποίες στα κορίτσια σχετίζονται με τα αισθήματά τους (πείραγμα, διάδοση φημών, αγένεια), ενώ στα αγόρια με ζητήματα δύναμης (όταν τα πιέζουν να κάνουν κάτι που δεν θέλουν, φυσική κακοποίηση, κ.α.).

Στη συνέχεια, οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν αρχικά τη σκηνή ως θεατές και συζητούν με το δάσκαλο το είδος της καταπίεσης που υφίσταται ο συγκεκριμένος μαθητής. Έπειτα, ξαναβλέπουν την ίδια σκηνή, παίρνοντας αυτή τη φορά και το ρόλο του ηθοποιού και εφαρμόζοντας στην πράξη προτεινόμενες λύσεις, βλέπουν ποιες θα λειτουργούσαν και ποιες όχι, μπαίνοντας έτσι σε μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού. Αυτός ο συνδυασμός δράσης και αναστοχασμού έχει ως αποτέλεσμα έναν νέο βαθμό συνειδητοποίησης της σημασίας της δικαιοσύνης και της ισότητας σε μια κοινωνία, σύμφωνα με τους Dudziak και Profitt (2012: 13). Με αυτόν τον τρόπο επίσης σωματοποιούν κριτικά θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, νιώθουν ότι βρίσκονται σε θέση κυριαρχίας· ότι δεν είναι αδύναμοι μπροστά στις κοινωνικές καταπίεσεις και ανισότητες που δέχονται και ότι μπορούν να αλλάξουν την κατάσταση και να γίνουν πιο ενεργοί. Αυτό ακριβώς το χαρακτηριστικό ήταν που οδήγησε τους Duffy και Powers (2018: 6) και την Picher (2007: 2) να χαρακτηρίσουν το θέατρο φόρουμ αντίστοιχα ως πρόβες για επανάσταση, όπως ακριβώς προείπε και ο Μποάλ- στις οποίες ο καθένας έχει δυνατότητα ίσης συμμετοχής και παρέμβασης και ως ένα είδος άμεσης συμμετοχικής δημοκρατίας στα σχολεία. Ο Saldaña, (2005: 12) τονίζει μάλιστα σχετικά με αυτό, τον μεγάλο βαθμό εμπλοκής των μαθητών, καθώς μοιράζεται ο καθένας δικές του οπτικές, σε σχέση με το εκάστοτε ζήτημα. Δίνεται δηλαδή το απαραίτητο βήμα για δράση παρατήρηση και κατανόηση της ρίζας των προβλημάτων και η συνειδητοποίηση (μέσω των πρακτικών τους), ότι είμαστε μέρος που αναπαραγάγει πρακτικές – μέσω της καθημερινότητας- που μπορούν είτε να εντείνουν το πρόβλημα, είτε να οδηγήσουν στη λύση του (Rathzell & Uzzell, 2009: 10).

Στο πλαίσιο του σχολείου έχουμε επίσης την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, με τεχνικές του θεάτρου φόρουμ και χρήση των συμβάσεων του εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες μπορούν να προσανατολιστούν σε ένα πρόβλημα κοινωνικής αδικίας ή ανισότητας. Σε αυτό το πλαίσιο αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες

συμβάσεις που ενθαρρύνουν την ενεργητική ακρόαση και την κατανόηση των ανισοτήτων, όπως είναι η *ανακριτική καρέκλα*, ο *διάδρομος συνείδησης* και ο *δάσκαλος σε ρόλο*, οι οποίες χτίζουν την δραματική ένταση. Η συνειδητοποίηση βέβαια ολοκληρώνεται με τις συμβάσεις που χρησιμοποιούνται κυρίως για αναστοχασμό, όπως είναι η *παρακολούθηση της σκέψης του ρόλου* και το *ομαδικό γλυπτό* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2010: 96), με τις οποίες μπορούν να μπουν στην ψυχοσύνθεση του καταπιεσμένου ή του καταπιεστή.

Πρόκειται λοιπόν για μια ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, η οποία περνάει από την ευαισθητοποίηση στο δεύτερο σκαλοπάτι της δημιουργίας μιας ισότιμης κοινωνίας: την ενεργό στάση και τον κριτικό αναστοχασμό, ενισχύοντας έτσι την εκπαίδευση για την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Έτσι, το σχολείο πλησιάζει τον μαθητή μέσω μιας ολιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης, η οποία αποτελεί πρότυπο εκπαίδευσης του 21<sup>ου</sup> αιώνα.

# Κεφάλαιο 5

## Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως

### Μέσο Ευαισθητοποίησης σε

### Περιβαλλοντικά Προβλήματα

Η εκπαίδευση του 21<sup>ου</sup> αιώνα έχει διαμορφωθεί από τα ζητήματα που απασχολούν τον σύγχρονο πολίτη, ένα από τα οποία είναι τα περιβαλλοντικά. Δεν θα μπορούσε λοιπόν να λείπει από ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα η περιβαλλοντική εκπαίδευση, με τελικό στόχο την διαμόρφωση ενεργών στάσεων των παιδιών απέναντι στα περιβαλλοντικά θέματα και την κριτική στάση στις προτεινόμενες λύσεις. Όπως αναφέραμε παραπάνω το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου για την περιβαλλοντική εκπαίδευση στοχεύει παράλληλα στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον. Αρχικά θεωρούμε απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε την έννοια περιβαλλοντική εκπαίδευση και να οριοθετήσουμε την προσέγγιση που θα ακολουθήσουμε.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνδέεται με μια ευρύτερη έννοια: αυτήν της βιώσιμης ανάπτυξης (sustainable development), η οποία βέβαια είναι αρκετά δύσκολο να οριστεί επακριβώς. Η Φλογαΐτη αναφέρεται στον ορισμό της Παγκόσμιας Επιτροπής για το Περιβάλλον και την Ανάπτυξη, ότι βιώσιμη ανάπτυξη είναι ένα πρότυπο ανάπτυξης, το οποίο δεν εμποδίζει την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους (2006: 43).

Σε αυτό το πλαίσιο, αυτή η έννοια μεταφέρεται και στο χώρο της παιδαγωγικής, οπότε κάνουμε λόγο για εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, η οποία εμπεριέχει πρώτα απ' όλα την κατανόηση, την ανακάλυψη και την πληροφόρηση σχετικά με περιβαλλοντικά

ζητήματα, καθώς και τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σ' αυτά, πράγμα που τονίζει και η McNaughton, η οποία ακόμα προσθέτει σε αυτά την έρευνα και την ενεργή στάση τόσο σε ατομικό, όσο και συλλογικό επίπεδο (2010: 3), πράγμα που συναντάμε και στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2003: 1-2). Οι μαθητές δηλαδή πρέπει να θέλουν οι ίδιοι να λάβουν δράση για την βελτίωση ή την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στο σημείο αυτό θα προχωρήσουμε με την οριοθέτηση των εννοιών του περιβάλλοντος και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Έχοντας ως βάση την έννοια του περιβάλλοντος, δηλαδή οτιδήποτε υπάρχει γύρω μας - συμπεριλαμβανομένης της κοινωνίας (Ρούσσο, 2018: 30), προχωράμε στην έννοια περιβαλλοντική εκπαίδευση η οποία είναι πιο σύνθετη. Ένας από τους θεμελιωτές της, ο Stapp (1969 στο Γαλυφιανάκη, 2007: 57) ορίζει ως βασικό της στόχο την εκπαίδευση σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, την ενημέρωση σχετικά με τους τρόπους επίλυσής τους και τη διαμόρφωση περιβαλλοντικά εγγράμματων πολιτών (environmentally literate citizens)<sup>8</sup>. Προς αυτόν τον στόχο κινείται και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, καθότι αναφέρει όλα τα χαρακτηριστικά ενός περιβαλλοντικά εγγράμμου πολίτη ως στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2003: 1-2). Οι βασικές όψεις της είναι τρεις: η εκπαίδευση για το περιβάλλον, η εκπαίδευση δια μέσου του περιβάλλοντος και η εκπαίδευση για χάρη του περιβάλλοντος (Τσαλίκη, 2006: 31, Λιθοξοΐδου, 2006: 3). Η πρώτη αφορά κυρίως στη γνώση, η οποία συμβάλλει στην αλλαγή στάσεων, ενώ η δεύτερη τοποθετεί το περιβάλλον στο κέντρο της μάθησης, ως πεδίο ανάπτυξης δεξιοτήτων και στοχασμού και ως μέσο βιωματικής μάθησης. Τέλος, η τρίτη όψη αφορά στους στόχους που έχουν τεθεί και στην ανάπτυξη στάσεων, οι οποίες θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη θετικών κωδίκων συμπεριφοράς. Ο Sterling μάλιστα χαρακτηρίζει το παραπάνω ως *οικοκεντρική* προσπάθεια. Εμείς θα επικεντρωθούμε σε αυτό το κεφάλαιο στην τρίτη όψη (1990 στο Λιθοξοΐδου, 2006: 2).

Πέρα από την έννοια του περιβαλλοντικά εγγράμμου πολίτη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2003: 1) περιλαμβάνει και την έννοια του ενεργού πολίτη, ο οποίος διαμορφώνεται αρχικά μέσα από την αντίληψη και ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον, την κριτική σκέψη και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ώστε να

---

<sup>8</sup>Η Franzen (2017: 2) ορίζει αυτόν τον τύπο των πολιτών ως εκείνοι που λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και δρουν ενεργά, ως προς τους στόχους που έχουν θέσει.



περάσουμε στην ενεργό δράση και στη διαφοροποίηση στάσεων. Η Franzen (2017: 2) προσθέτει μάλιστα στις παραπάνω δεξιότητες την ανάπτυξη προσωπικής αίσθησης ευθύνης, η οποία φυσικά συνδέεται με την αντίληψη και ευαισθητοποίηση προς το περιβάλλον. Αυτές είναι και οι ικανότητες που ενθαρρύνονται μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε να υπάρχει μια υγιής διαχείριση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζουμε την περιβαλλοντική εκπαίδευση, ως προς την ολιστική της προσέγγιση, η οποία απευθύνεται σε όλες τις πλευρές ενός ατόμου, στη νόηση, στο συναίσθημα, στις στάσεις και στις συμπεριφορές του (1990 στο Λιθοξοΐδου, 2006: 77).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε, ότι η φύση των περιβαλλοντικών προβλημάτων είναι κοινωνική, όπως υποστήριξαν οι Sandell και Öhman (2013: 3) και για αυτό το λόγο η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνδέεται και με την ηθική (Pozarnik 1995 στο Littledyke, 2004: 10, Morrison, 2018: 3), ενώ βασικός στόχος, όπως αναφέραμε παραπάνω είναι να καλλιεργήσει μια θετική στάση του ανθρώπου απέναντι στο περιβάλλον, έτσι ώστε να αλλάξει ο κόσμος προς το καλύτερο. Ο Ρούσσο αναφέρει πέντε διαστάσεις που σχετίζονται με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη, οι οποίες είναι οι εξής: ουσιαστική αλληλεπίδραση με τη φύση, προστασία και διατήρηση της, δημιουργία άμεσων εμπειριών σχετικών με το περιβάλλον και ουσιαστική βίωση της αξίας τους (2018: 34). Οι δεξιότητες της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αναγράφονται επομένως σε δεξιότητες ολιστικής ανάπτυξης του μαθητή εφόσον προσανατολίζονται τόσο στη νόηση, όσο και στο συναίσθημα. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν θα μελετήσουμε, πώς μπορούν να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση.

## **5.1 Η Συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Διαμόρφωση Περιβαλλοντικά Εγγράμματων Πολιτών**

Όπως επισημαίνουν οι Andrikoroulou και Koutrouba, η περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι μια ισόβια διαδικασία, η οποία έχει στο κέντρο της τον μαθητή και την ανάπτυξη ενός ενεργού ρόλου στις εμπειρίες που προσφέρει σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα (2018: 3). Φυσικά, προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτός ο στόχος είναι πρώτα απαραίτητη η παροχή γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον, όπως αναφέραμε παραπάνω έτσι ώστε να ακολουθήσει η ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως είναι η αξιολόγηση των συνεπειών των συμπεριφορών μας προς το περιβάλλον, των μέτρων που

λαμβάνονται για τα περιβαλλοντικά προβλήματα, κ.λπ. (Μιχαηλίδης, 1993: 5). Στο τελευταίο στάδιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης έχουμε την ανάπτυξη και καλλιέργεια στάσεων φιλικών προς το περιβάλλον, όπως αναγράφεται στο ΔΕΠΠΣ μελέτης περιβάλλοντος του δημοτικού (2003: 1) και όπως επισημαίνει ο Μιχαηλίδης, προτείνοντας ως σημείο εκκίνησης το γνωστικό πεδίο, προχωρώντας έπειτα στο συναισθηματικό, ώστε να φτάσουμε στο συμμετοχικό, το οποίο αποτελεί και το τελικό στάδιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (1993: 5). Αυτό το τελευταίο στάδιο είναι εξαιρετικά σημαντικό και για τον Zelezny (1999 στο Αραμπατζίδου, Λενακάκης & Μπακιρτζής, 2015: 4), ο οποίος υποστηρίζει ότι προκειμένου να θεωρηθούν επιτυχημένες οποιεσδήποτε παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο είναι απαραίτητο να εμπλακούν οι μαθητές περισσότερο ενεργά σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Με δεδομένες λοιπόν τις παραπάνω συνθήκες εισάγεται το θέατρο στην εκπαίδευση προς ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της ενίσχυσης της αναπαράστασης της φύσης στις γνωστικές αναπαραστάσεις των μαθητών. Στην συγκεκριμένη ενότητα θα εξετάσουμε το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο αποτελεί μέσο επίτευξης των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ξεκινώντας από αυτόν που αφορά στην γνώση και στην ουσιαστική κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Το εκπαιδευτικό δράμα προσφέροντας μια σειρά συνθηκών, μέσα στις οποίες ο μαθητής καλείται να δράσει, του δίνει την ευκαιρία να σταθμίσει αιτίες και αποτελέσματα, να παρατηρήσει συμπεριφορές και δράσεις και να εμβαθύνει στα περιβαλλοντικά προβλήματα. Ξεκινάει δηλαδή με την πρώτη όψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, την εκπαίδευση για το περιβάλλον, παρέχοντας το πλαίσιο στο οποίο θα δοκιμαστούν οι γνώσεις σχετικά με αυτό. Για παράδειγμα μπορεί να ξεκινήσει ένα μάθημα μέσω του θεάτρου/δράματος επιλέγοντας ως ερέθισμα ένα περιβαλλοντικό ζήτημα, -όπως είναι η ρύπανση του περιβάλλοντος η οποία είναι οικεία στους μαθητές, μέσω μιας είδησης ή μιας φωτογραφίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 57). Αυτές οι συνθήκες δράσης, εξάσκησης στη λήψη αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων και κριτικής επεξεργασίας τους αντανακλούν τους βασικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και κατ' επέκταση τους στόχους της ολόπλευρης ανάπτυξης που θέσαμε στην αρχή.

Σε τέτοια περιβαλλοντικά ζητήματα μπορεί να αξιοποιηθεί ιδιαίτερα και ο *μανδύας του ειδικού* (Παπαδόπουλος, 2010: 267), μια προσέγγιση, η οποία τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της μάθησης, σε ρόλο ειδικού (για παράδειγμα ενός κηπουρού, ερευνώντας τις

επιπτώσεις της ρύπανσης και της κλιματικής αλλαγής στη ζωή του) και θέτει ένα πλαίσιο πληροφοριών που τους ζητά να αναλάβουν δράση γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Αυτή ακριβώς η έρευνα στο πλαίσιο ενός θεατρικού ρόλου λειτουργεί στη συγκεκριμένη περίπτωση ως μορφή λύσης περιβαλλοντικών προβλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές οδηγούνται σε μια μορφή ενεργητικής μάθησης μέσω της διερεύνησης, του διαλόγου και της διαπραγμάτευσης όπως τονίζει ο Παπαδόπουλος (2010: 268).

Αναφέρουμε επίσης κάποιες συμβάσεις στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος, οι οποίες κατά τη γνώμη μας ενδείκνυνται ιδιαίτερα για περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως είναι αρχικά ο *ρόλος στον τοίχο*<sup>9</sup>, η *ομαδική ζωγραφική*, τα *γράμματα* και η *παγωμένη εικόνα* (McNaughton, 2010: 11), για να χτιστεί το περιεχόμενο της δράσης, το οποίο μπορεί να είναι για παράδειγμα ένα περιβαλλοντικό πρόβλημα προσωποποιημένο για τις μικρότερες τάξεις ή μια κατάσταση που αφορμάται από την καθημερινότητα των παιδιών για να οδηγήσει έπειτα σε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα (πχ ο θάνατος ενός σκυλιού από δηλητηριασμένη τροφή, για να οδηγηθούμε στη συμπεριφορά μας απέναντι στα ζώα και έπειτα γενικότερα στα ζώα που κινδυνεύουν ή η δημιουργία έργων από ανακυκλώσιμα υλικά μέσα από την εξερεύνηση ρόλων). Ένα κοινό μεταξύ των συγκεκριμένων συμβάσεων είναι το γεγονός ότι η εφαρμογή τους στηρίζεται στις γνωστικές αναπαραστάσεις των παιδιών για τα διάφορα θέματα που μελετούνται, φέρνοντας έτσι στο προσκήνιο, γνώσεις, ιδέες, αντιλήψεις ή στερεότυπα και λειτουργώντας ως έναυσμα δράσης. Πραγματοποιούνται δηλαδή οι πρώτοι στόχοι περί πληροφόρησης, γνώσης και κατανόησης που σχετίζονται με το γνωστικό πεδίο, έπειτα από το οποίο -όπως αναφέραμε παραπάνω- έρχεται το συναισθηματικό.

Η Wilson προσθέτει σχετικά με αυτό ότι μέσω του δράματος δημιουργείται ακόμα μια συναισθηματική σχέση των παιδιών με την ίδια τη φύση, καθώς έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν το θέμα *περιβάλλον βιωματικά* (2011: 12), πράγμα που συνδέεται με τον στόχο της ευαισθητοποίησης του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 2003: 2). Η Λιθοξοΐδου (2006: 6) μάλιστα επεσήμανε τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης, οι οποίες είναι η ύπαρξη συναισθημάτων, ιδεών και συγκινήσεων· πράγματα που τα παρέχουν οι μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση, μέσα από το ταξίδι εμπειριών που προσφέρουν.

---

<sup>9</sup>Όλες οι συμβάσεις που αναφέρονται είναι από το βιβλίο του Neelands (1990)

Παράλληλα, δίνεται στο μαθητή η ευκαιρία να κατανοήσει εις βάθος τα προβλήματα και τις συνέπειες που προκαλούνται όχι μονάχα στη φύση, αλλά και στον ίδιο των άνθρωπο, καθώς αυτά συνδέονται. Ως διαδικασία θεατρικής δημιουργίας βασιζόμενη στα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελεί ιδανικό μέσο για την ευαισθητοποίηση πάνω σε περιβαλλοντικά θέματα, πράγμα που υποστηρίζουν και οι McLauchlan και McNaughton (2006, 2010 στο MacNaughton, 2010: 8), οι οποίες τονίζουν τη θετική επίδραση των μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση στα παιδιά και το γεγονός της αφύπνισής τους μέσω της ενεργής συμμετοχής. Ο Curtis (κ.α. 2014: 2) μάλιστα τονίζει το γεγονός, ότι όλοι όσοι έχουν χρησιμοποιήσει το εκπαιδευτικό θέατρο συμφωνούν στο γεγονός ότι τα παιδιά κατανοούν βαθιά και εμπλέκονται συναισθηματικά στα προβλήματα, τα οποία εξερευνούν, ενώ καλλιεργείται ένα ουσιαστικό ενδιαφέρον για τα περιβαλλοντικά ζητήματα (MacNaughton, 2004: 15, Mui & Chow, 2018: 2). Προσφέρει επομένως στους μαθητές περιβάλλοντα, στα οποία βιώνουν τόσο τα περιβαλλοντικά προβλήματα, όσο και την αξία του ίδιου του περιβάλλοντος ξεκινώντας από τη δημιουργία προκείμενου, το οποίο είναι και εξαιρετικά σημαντικό για την επιτυχία των μετέπειτα δραστηριοτήτων και του βαθμού της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών.

Εκτός αυτών, αρωγό στην περιβαλλοντική εκπαίδευση θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι εξής συμβάσεις: *ανάκριση* (interrogation), *Μια Μέρα στη Ζωή* (One day in the Life) και *ανίχνευση σκέψεων* (thought tracking), οι οποίες αναφερόμενες σε ένα περιβαλλοντικό ζήτημα θα μπορούσαν να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και τη βαθύτερη κατανόηση των μαθητών σε αυτό, καθώς και να συμβάλλουν στην δημιουργία άμεσων εμπειριών μέσα από τη διερεύνηση. Για παράδειγμα αναφορικά με το πρόβλημα της μόλυνσης των θαλασσών, οι μαθητές θα μπορούσαν να ανακρίνουν τόσο τους ανθρώπους που εμπλέκονται, όσο και τα ίδια ζώα-θύματα, συνδυαστικά με την ανίχνευση σκέψης σε μεταγενέστερο στάδιο. Έπειτα περνώντας στην σύμβαση *Μια Μέρα στη Ζωή* τους δίνεται η ευκαιρία να βιώσουν το πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές κι έτσι να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν την προσωπική τους κρίση. Παρατηρούμε δηλαδή ότι, οι μαθητές πέρα από το γνωστικό πεδίο εμπλέκονται και στο συναισθηματικό, το οποίο συνδέεται με την εκπαίδευση *για χάρη* του περιβάλλοντος.

Ένα άλλο σημείο επίσης που συμβάλλει στην περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ο ρόλος, τον οποίο φυσικά δεν συναντάμε μονάχα στο εκπαιδευτικό δράμα, αλλά συνδέεται γενικότερα με τις μορφές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Ο ρόλος που αναλαμβάνουν τα

παιδιά στο δράμα σε σχέση με το περιβαλλοντικό πρόβλημα της ρύπανσης που αναφέραμε παραπάνω μπορεί να αφορά είτε την πλευρά των θυμάτων (πχ τους κατοίκους μιας περιοχής ή τα ζώα), είτε τους θύτες (τον άνθρωπο). Σε οποιαδήποτε περίπτωση δίνει την ευκαιρία στον μαθητή να αναπτύξει την κριτική του σκέψη διεισδύοντας σε πρακτικές, αίτια και αποτελέσματα αποκτώντας μέσα από αυτήν την διαδικασία το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, όπως υποστηρίζουν και οι Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007: 63). Ο ρόλος επομένως αποτελεί το κομβικό σημείο από την κατανόηση και ευαισθητοποίηση, στην κριτική σκέψη και την ανάπτυξη προσωπικής ευθύνης του μαθητή, ενώ αντανακλά και αυτός την τρίτη όψη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: την εκπαίδευση για *χάρη* του περιβάλλοντος. Το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών μάλιστα του πεδίου «Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» (12, 19, 21) περιλαμβάνει ως προτεινόμενες δραστηριότητες εκείνες που εμπεριέχουν την έννοια του ρόλου, όπως είναι το θεατρικό παιχνίδι.

Μέσα από αυτή τη διαδικασία εφαρμογής των γνώσεων, εξερεύνησης των προβλημάτων, ευαισθητοποίησης και ανάπτυξη αισθήματος προσωπικής ευθύνης περνάμε σε μια διαδικασία αλλαγής και ανάπτυξης περιβαλλοντικά φιλικών στάσεων, καθώς και στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, μέσα από την ενσυναίσθηση και την εμπλοκή. Τα μέσα του εκπαιδευτικού δράματος παρέχουν στους μαθητές εμπειρίες και εσωτερικές εικόνες, οι οποίες όπως υποστηρίζει η Mantere (1998: 3) επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν το περιβάλλον, αλλά και την μετέπειτα στάση τους. Η ανάπτυξη αυτή που αναφέραμε παραπάνω του προσωπικού αισθήματος ευθύνης αποτελεί τον συνδυασμό ανάμεσα στον κριτικό αναστοχασμό και την ενεργό δράση, η οποία υποστηρίζεται και με τον ρόλο. Μέσω αυτού, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να εξερευνήσει και να δοκιμάσει προτεινόμενες λύσεις παίρνοντας έτσι μια πιο ενεργή στάση απέναντι στα θέματα, σε συνδυασμό με συμβάσεις όπως είναι ο *μανδύας του ειδικού*, ο *ομαδικός ρόλος* ή η *αντιστροφή ρόλων*. Οι παραπάνω συμβάσεις έχουν ως κοινό στοιχείο το γεγονός ότι ενθαρρύνουν μια πιο ενεργή στάση των μαθητών, που αφορά στην δοκιμή λύσεων και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων πέρα από την ενσυναίσθηση: χαρακτηριστικά που συσχετίσαμε παραπάνω με την έννοια του ενεργού πολίτη. Για παράδειγμα, σχετικά με το πρόβλημα της ρύπανσης που αναφέραμε παραπάνω ο *μανδύας του ειδικού* προσφέρει τον απαραίτητο χώρο δράσης για τη δοκιμή και τον αναστοχασμό λύσεων σε σχέση με το συγκεκριμένο πρόβλημα (οι μαθητές ως ειδικοί επιστήμονες για τα αποτελέσματα της ρύπανσης σε ένα χωριό, στο οποίο κατοικούν οι τελευταίοι άνθρωποι).

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι όλα τα παραπάνω μέσα του εκπαιδευτικού δράματος συνδέονται με τις αρχές, τις διαστάσεις και τις όψεις της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ σημαντικό ρόλο μπορούν να έχουν και στην ανάπτυξη των στόχων και πιο συγκεκριμένα στη διαμόρφωση πολιτών, οι οποίοι αρχικά χαρακτηρίζονται -πέρα από γνώστες των προβλημάτων- ως πολίτες με κριτική σκέψη απέναντι τόσο στα αίτια όσο και στις λύσεις που προτείνονται. Γενικότερα, το θέατρο στην εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα –όπως μας πληροφορούν έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε εκπαιδευτικούς (Andrikoroulou & Koutrouba, 2018: 7) να ενισχύσει την κατανόηση των παιδιών και την δημιουργία περιβαλλοντικών αξιών που θα έχουν ως αποτέλεσμα την μελλοντική ενεργή τους στάση απέναντι στα περιβαλλοντικά προβλήματα· τη δημιουργία επομένως υπεύθυνων πολιτών· πολιτών *περιβαλλοντικά* εγγράμματων σε ένα πλαίσιο ολιστικής εκπαίδευσής τους.

# ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο στόχος της εργασίας, όπως τέθηκε ήδη στην εισαγωγή ήταν να αναδείξει εκείνες τις δομές, οι οποίες μας επιτρέπουν να κάνουμε λόγο για ένα μέσο ικανό να αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες, ώστε να προκύψουν άτομα ολοκληρωμένα και αυριανοί ενεργοί πολίτες. Όπως προκύπτει λοιπόν από την παραπάνω ανάλυση μπορούμε να κάνουμε λόγο για τρεις βασικές δομές του θεάτρου που ανταποκρίνονται στον στόχο μας, με πρώτη τον βιωματικό χαρακτήρα του δράματος, ο οποίος προκύπτει μέσα από κάθε έννοια που μελετάμε μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση. Δίνεται η δυνατότητα δηλαδή στον μαθητή μέσα από φανταστικές- υποθετικές καταστάσεις να αποκτήσει βιώματα, δημιουργώντας, όπως αναφέραμε παραπάνω μια «τράπεζα εμπειριών» και προχωρώντας ένα σκαλί παραπάνω προς την αυτογνωσία.

Στην πρώτη έννοια που μελετάμε, αυτήν της γλωσσικής ικανότητας, ο βιωματικός χαρακτήρας είναι φανερός, τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στον γραπτό. Συγκεκριμένα, αναδύεται μέσω της εξερεύνησης καταστάσεων επικοινωνίας, του παιχνιδιού και του ρόλου, τα οποία στην περίπτωση του προφορικού λόγου αποτελούν πρακτικές εφαρμογές της σύνδεσής του με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, ενώ στην περίπτωση του γραπτού εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις, ώστε να αναπτυχθεί ένα προσωπικό είδος γραφής. Στα επόμενα κεφάλαια της κοινωνικής ανάπτυξης και κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ο βιωματικός αυτός χαρακτήρας προκύπτει επίσης μέσα από την έννοια του παιχνιδιού και του ρόλου, μέσα από τα οποία αναπτύσσονται κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες, όπως η αυτογνωσία και η αυτοδιαχείριση, οι οποίες είναι απαραίτητες στην επόμενη ενότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Εκεί ο βιωματικός ρόλος του θεάτρου φαίνεται τόσο μέσω των μορφών του θεάτρου του Μποάλ, όσο και του εκπαιδευτικού θεάτρου. Τέλος, οι έννοιες του παιχνιδιού, του ρόλου και της εξερεύνησης αναδεικνύουν τον βιωματικό χαρακτήρα του θεάτρου αναφορικά με την έννοια της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης καθώς

παρατηρούμε αντίστοιχα την ανάπτυξη συναισθηματικής σχέσης με τη φύση και την έκφραση μέσω προσωπικών εμπειριών.

Δίπλα σε αυτή τη δομή παρατηρείται και εκείνη της ολόπλευρης συμμετοχής του μαθητή (πνευματικής, σωματικής και συναισθηματικής): μιας ενεργής εμπλοκής δηλαδή και διείσδυσης στις έννοιες που μελετάμε μέσω των μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση, η οποία επιτρέπει την ουσιαστική ανάπτυξη των δεξιοτήτων που προκύπτουν από αυτές. Αυτή η ολόπλευρη συμμετοχή φανερώνεται στις θεματικές μας κυρίως μέσα από το παιχνίδι, την εξερεύνηση και τον ρόλο και έχει ως αποτέλεσμα τη διείσδυση στον προφορικό και γραπτό λόγο, και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση ενώ στην περίπτωση της κοινωνικής ανάπτυξης είναι τόσο έντονη ώστε κάναμε λόγο για κοινωνική διάσταση δράματος μέσα από το παιχνίδι, το οποίο δημιουργεί συναισθηματική πλήρωση. Η ολιστική εμπλοκή του θεάτρου φανερώνεται επίσης και μέσω των μορφών του θεάτρου του Μποάλ, -τις οποίες συναντάμε και στη θεματική της κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας- που καλλιεργούν και την πνευματική-σωματική συμμετοχή του μαθητή, καθώς και το μοίρασμα εμπειριών. Το εκπαιδευτικό δράμα επίσης αναδεικνύει την ολιστική συμμετοχή του μαθητή μέσω των μορφών του, όπως είναι για παράδειγμα οι συμβάσεις, στην περίπτωση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, οι οποίες καλλιεργούν τόσο την συναισθηματική εμπλοκή του μαθητή μέσω της ταύτισης, όσο και την νοητική μέσω της μετάθεσης της μάθησης ως διαδικασίας πάνω στο μαθητή και των παραγλωσσικών στοιχείων που απαιτούν συνδυασμό νοητικών και συναισθηματικών στοιχείων.

Η τρίτη δομή, η οποία επίσης συνδέεται με τις άλλες δύο είναι η ομαδοσυνεργατική φύση του δράματος: η επικοινωνία μέσω διαλόγου και η αλληλεπίδραση των παιδιών, χωρίς την οποία δεν μπορούμε να κάνουμε λόγο για θέατρο στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα και πάλι έννοιες- κλειδιά για αυτήν την ομαδοσυνεργατική φύση του θεάτρου, όπως προέκυψε από την ανάλυση των κεφαλαίων μας είναι και πάλι το παιχνίδι, ο ρόλος και η εξερεύνηση, στην περίπτωση της γλωσσικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς και της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Η έντονη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών φανερώνεται επίσης και κατά τη διάρκεια πρακτικών του θεάτρου του Μποάλ, όπως αναλύσαμε στην περίπτωση της κοινωνικής ανάπτυξης και κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού οι μαθητές συνεργάζονται παίρνοντας ο καθένας τον ρόλο του ηθοποιού και βλέποντας τις προτάσεις-λύσεις των άλλων σε μια διαδικασία κριτικού αναστοχασμού είτε αποδίδοντας μια έννοια χρησιμοποιώντας την



γλώσσα των εικόνων. Κατά τη διάρκεια όλων των παραπάνω μορφών του θεάτρου στην εκπαίδευση μια βασική αρχή είναι το γεγονός ότι η οποιαδήποτε μάθηση τελείται σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικό, το οποίο λειτουργεί ως βάση ανάπτυξης των δεξιοτήτων που αναπτύξαμε παραπάνω. Παρ' όλες τις διαφορετικές διαστάσεις λοιπόν των εννοιών που μελετήσαμε στα παραπάνω κεφάλαια, αναδύθηκαν τρία βασικά χαρακτηριστικά του θεάτρου, τα οποία μάλιστα αλληλεπιδρούν, καθιστώντας το θέατρο μέσο δυναμικής παιδαγωγικής, η οποία αντανακλά και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου και της κοινωνίας.

# Βιβλιογραφία

- Abraham, N. 2017. «Witnessing change: understanding change in participatory theatre practice with vulnerable youth in a kids Company-supported primary school», *Research in Drama Education: the Journal of Applied Theatre and Performance* 22: 2 233-250
- Andrikopoulou, E. & Koutrouba, K. 2018. «Promoting Mindfulness about the Environment through the Use of Drama in the Primary Classroom: Greek Teachers' Views and Attitudes», *Education Science* 9: 22 1-17
- Backer, D. F. κ.ά. 2012. «Creativity in Artistic Education: Introducing Artists into Primary Schools», *International Journal of Art & Design Education* 31: 1 53-66
- Bailey, R. 2002. «Playing Social Chess: Children's play and social intelligence», *Early Years: An International Journal of Research and Development* 22: 2 163-173
- Bert, R. R. 2001. *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Boal, A. 1981. *Το θέατρο του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Θεωρία
- Boal, A. 2002. *Games for Actors and Non-Actors*. London and New York: Routledge
- Bourdieu, P. 1985. *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge and Kegan Paul
- Bowell, P. & Heap, S. B. 2001. *Planning Process Drama*. Great Britain: David Fulton Publishers
- Brown, V. 2017. «Drama as a valuable learning medium in early childhood», *Arts Education Policy Review* 118: 3 164-171
- Bundy, P. 2003. «Aesthetic Engagement in the Drama Process», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 8: 2 171-181.
- Burke, A. & Collier, D. R. 2017. «I was kind of teaching myself: teachers' conversations about social justice and teaching for change», *Teacher Development* 21: 2 269-287
- Burke, P. & Welsch, G. J. 2018. «Literacy in a "broad and balanced" primary school curriculum: the potential of a disciplinary approach in Irish classrooms», *Irish Educational Studies* 37: 1, 33-49
- Carlisle, L. R. 2006. «Principles of Social Justice Education: The Social Justice Education in Schools Project», *Equity & Excellence in Education* 39: 1 55-64
- Castoriadis, C. 1983. «The Greek Polis and the Creation of Democracy» στο Curtis, D.A., (επιμ.) 1997. *The Castoriadis Reader*. Oxford: Blackwell Publishers
- Chilcoat, G. W. 1998. «Theatre as an emancipator tool: Classroom drama in the Mississippi Freedom Schools», *Journal of Curriculum Studies* 30: 5 515-543

- Cillessen, A. H. N., κ.ά. και Hart, C. H. (ed.) 2010. *The Wiley- Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. New York: Wiley
- Curtis, D. J. 2014. «Drama and Environment: Joining Forces to Engage Children and Young People in Environmental Education», *Australian Journal of Environmental Education* 29:2 182-201
- Dale, J. 2014. «Art, Expression, Perception and Intentionality», *Journal of Aesthetics and Phenomenology* 1:1 63-90
- Day, L. 2002. «'Putting Yourself in Other People's Shoes': The use of Forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools», *Journal of Moral Education* 31: 1 21-34
- Deirdre, M. 1999. «Bilingualism and Literacies in Primary School: Implications for professional development», *Educational Review* 51: 1 67-79
- Dewhurst, M. 2011. «Where is Action? Three Lenses to Analyze Social Justice Art Education», *Equity & Excellence in Education* 44: 3 364-378
- Dudziak, S. & Profitt, N. J. 2012. «Group Work and Social Justice: Designing Pedagogy for Social Change», *Social Work With Groups* 35: 3 235-252
- Duffy, P. & Powers, B. 2018. «Blind to what's in front of them: Theatre of the Oppressed and teacher reflexive practice, embodying culturally relevant pedagogy with pre-service teachers», *Youth Theatre Journal* 32: 1 45-59
- Dunn, J. & Stinson, M. 2011 «Not without the art!! The importance of teacher artistry when applying drama as pedagogy for additional language learning», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16:4 617-633
- Esslin, M. 1985. *Μπρέχτ, ο άνθρωπος και το έργο του*. Αθήνα: Εγνατία.
- Even, S. 2011. «Drama grammar: towards a performative postmethod pedagogy», *The Language Learning Journal* 39: 3, 299-312
- Fettes, M. 2013. «Orality for all: an imaginative place-based approach to oral language development», *Language Awareness* 22: 1 17-38
- Fleming, M. 2001. *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach*. London: David Fulton Publishers
- Fodor, I. A. 1999. *Using Fantasy to Enhance Young Childrens' Development And Education*. Burnaby: Simon Fraser University
- Franks, A. & Jones, K. 1999. «Lessons from Brecht: a Brechtian approach to drama, texts and education», *Research in Drama Education* 4: 2 181-200
- Franzen, R. L. 2017. «Environmental Education in teacher education programs: Incorporation and use of professional guidelines», *Journal of Sustainability Education* 16: 1-18
- Frimberger, K. 2016. «A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research», *Language and Intercultural Communication* 16: 2 130-147
- Gallagher, K. κ.ά. 2010. «It could have been so much better: the aesthetic and social work of theatre», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 15: 1 5-27
- Gellel, A.M. 2018. «Towards a symbol literacy approach in the education of children», *International Journal of Children's Spirituality* 23: 2 109-121

- Giambrone, A. 2016. *Dramatic Encounters: Drama Pedagogy and Conflict in Social Justice Teaching*. University of Toronto (URL: <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/72998>)
- Gibbs, B. C. 2014. «Reconfiguring Bruner: Compressing the spiral curriculum», *The Phi Delta Kappa* 41-44.
- Giesler, A. M. 2017. «Teaching Note-Theatre of the Oppressed and Social Work Education: Radicalizing the Practice Classroom», *Journal of Social Work Education* 53: 2 347-353
- Gouws, F. E. 2007. «Teaching and learning through multiple intelligences in the outcomes-based education classroom», *Africa Education Review* 4: 2 60-74
- Grant, D. 2017. «Feeling for meaning: the making and understanding of Image Theatre», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 22: 2 186-201
- Haenen, κ.ά. και Kozulin, A κ.ά. (Eds.). 2003. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context: Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hammond, N. 2013. «Introducing Forum Theatre to elicit and advocate children's views», *Educational Psychology in Practice* 29: 1 1-18
- Hanley, M. S. 2011. «You Better Recognize!: The Arts as Social justice for African American Students», *Equity & Excellence in Education* 44: 3 420-444
- Harden, A. 2015. «Privileging drama and dramatic play to support young children's writing development: a full year study of one early years' classroom», *NJ* 39: 2 110-121
- Hall, J. κ.ά. 1912. «Drama», *The University of Chicago Press in association with the Francis W. Parker School* 1: 54-76.
- Haroutounian, J. 2017. «Artistic Ways of Knowing in Gifted Education: Encouraging Every Student to Think Like an Artist», *Roeper Review* 39:1 44-58.
- Hatton, C., & Nicholls, J. 2018. «"If this was real...": researching student meaning making in a digital rolling role drama», *Ethnography and Education* 13: 3 377-395.
- Henshon, S. E. 2006. «The evolution of creativity, giftedness, and multiple intelligences: An interview with Ellen winner and Howard Gardner», *Roeper Review* 28: 4 191-194.
- Ho, K. L.C. 2017. «In search of an aesthetic pathway: young children's encounters with drama», *Early Child Development and Care* 187: 1. 1- 12.
- Hodges, G. C. 2016. «Becoming Poetry Teachers: Studying Poems Through Choral Reading», *ChangingEnglish* 23:4 375- 386
- Hospers, J. 1954-1955. «The Concept of Artistic Expression», *Proceedings of The Aristotelian Society* 55: 313-344
- Howard, L.A. 2004. «Speaking theatre/doing pedagogy: re-visiting theatre of the oppressed», *Communication Education* 53: 3 217-233
- Hughes, J. & Wilson, K. 2004. «Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development», *Research in Drama Education* 9: 1 57-72
- Hui, A. N. κ.ά. 2015. «Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong», *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 35: 3 315-327.

- Hulse B. & Owens, A. 2017. «Process drama as a tool for teaching modern languages: supporting the development of creativity and innovation in early professional practice», *Innovation in Language Learning and Teaching* 1-15
- Kempe, A. 2003. «The Role of Drama in the Teaching of Speaking and Listening as the Basis for Social Capital», *The Journal Of Applied Theatre And Performance* 8: 1 65-78
- Koksal-Akyol, A. 2018. «Examination of the effect of drama education on multiple intelligence areas of children», *Early Child Development and Care* 188: 2 157-167.
- Korkut, P. & Çelik, Ö. 2018. «Developing Pronunciation through Creative Drama», *The language Learning Journal* 1-14
- Liddicoat, J. A. & Scarino, A. 2013. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Sussex: Wiley Blackwell
- Lehtonen, A. κ.ά. 2016. «Promoting Creativity in Teaching Drama», *Science Direct* 217: 558-566.
- Littledyke, M. 2004. «Primary children's views on science and environmental issues: examples of environmental cognitive and moral development», *Environmental Education Research* 10: 2 217-235
- Macy, L. 2016. «Bridging Pedagogies: Drama, Multiliteracies, and the Zone of Proximal Development», *The Educational Forum*: 8:3 310-323
- Mages, W. K. 2008. «Does Creative Drama Promote Language Development in Early Childhood? A Review of the Methods and Measures Employed in the Empirical Literature», *Review of Educational Research* 78: 1 124-152
- Mallika, H. 2000. «Drama's Ways of Learning», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5: 1. 45- 62.
- Malti, T. & Noam, G. G. 2016. «Social-emotional development: From theory to practice», *European Journal of Developmental Psychology* 13: 6 652-665
- Mancewicz, R. 2013. *The Role of Creativity and Active Imagination in Reclaiming the Abandoned Inner Child*. Ann Arbor: ProQuest LLC.
- McKean, B. & Sudol, P. 2002 «Drama and Language Arts: Will Drama Improve Student Writing?», *Youth Theatre Journal* 16: 1 28-37
- McLennan, D.M. P. 2012. «Using Sociodrama to Help Young Children Problem Solve», *Early Childhood Education* 39: 407-412
- McNaughton, M. J. 1997. « Drama and Children's Writing: a study of the influence of drama on the imaginative writing of primary school children», *Research in Drama Education* 2: 1 55-86
- McNaughton, M. J. 2004. «Educational drama in the teaching of education for sustainability», *Environmental Education Research* 10: 2 139-155
- McNaughton, M. J. 2010. «Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action», *Pedagogy, Culture and Society* 18: 3 289-308
- Mellou, E. 1994. «A Theoretical Perspective on the Relationship Between Dramatic Play and Creativity», *Early Child Development and Care* 100: 1 77-92.
- Mellou, E. 1994. «The values of dramatic play in children», *Early Child Development and Care* 104: 1 105-114

- Mellou, E. 1994. «Tutored-Untutored Dramatic Play: Similarities and Differences», *Early Child Development and Care* 100:1 119-130
- Milbrandt, M. & Milbrandt, L. 2011. «Creativity: What are we talking about? », *Art Education* 64: 1 8-13.
- Misco, T. & Shiveley, J. 2016. «Operationalizing Social Justice in Social Studies Education», *The Social Studies* 107: 6 186-193
- Morrison, A. S. 2018. «Everyday environmental education: five practices of ecologically minded teachers», *Environmental Education Research* 1-19
- Nda, S. U. 2012. «Utilizing drama in the teaching of environmental issues to primary school pupils», *International Journal of Education Administration and Policy Studies* 4: 6 141-146
- Neelands, J. 1990. *Structuring Drama Work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press
- Neelands, J. 1992. *Learning through Imagined Experience*. Great Britain: Hodder & Stoughton
- Neelands, J. 2004. «Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education», *Research in Drama Education* 9: 1 47-56
- Nicholson, H. 2005. *Applied Drama: The gift of theatre*. New York: Palgrave Macmillan.
- Nteliogloy, Y. B. 2011. «'But why do I have to take this class?' The mandatory drama- ESL class and multiliteracies pedagogy», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16: 4 596-615
- O' Toole, J. κ.ά. 2009. *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Berlin: Springer Science+ Business Media B.V.
- Oddey, A. 1994. *Devising Theatre: A Practical and Theoretical Handbook* Abington: Routledge
- Österlind, E. 2008. «Acting out of habits- Can Theatre of the Oppressed promote change? Boal's theatre methods in relation to Bourdieu's concept of habitus», *Research in Drama Education* 13:1 71-82
- Pendell, S. D. 2002. «Affection in Interpersonal Relationships: Not Just "A Fond or Tender Feeling"», *Annals of the International Communication Association* 26: 1 67-110
- Perry, A. 2012. «A silent revolution: 'Image Theatre' as a system of decolonization», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 17: 1 103-119
- Picher, M. C. 2007. «Democratic Process and the Theatre of the Oppressed», *New Directions for Adult and Continuing Education* 116: 79-88
- Pigkou-Repousi, M. 2012. *Ensemble theatre and citizenship education: how ensemble theatre contributes to citizenship education*. University of Warwick (URL: <http://wrap.warwick.ac.uk/56233/>)
- Pitfield, M. 2011 «Re-constructing the relationship between drama and English: Student-teachers' perspectives at the end of an initial teacher education year», *Research Journal of The National Association for the Teaching of English* 45: 1 52-71
- Polanin, M. & Vera, E. 2013. «Bullying Prevention and Social Justice», *Theory Into Practice* 52: 4 303-310

- Powell, M. 2015. «Devised Theatre», *Byu Theatre Education* (URL: <http://tedb.byu.edu/?courses=devised-theatre-by-megan-powell>)
- Räthzel N. & Uzzel, D. 2009. «Transformative environmental education: a collective rehearsal for reality», *Environmental Education Research* 15: 3 263-277
- Rhoades, M. & Daiello, S.V. 2016. «Introducing dramatic inquiry as visual art education», *Journal of Curriculum and Pedagogy* 13: 3 206-226
- Rotwell, J. 2011. «Bodies and language: process drama and intercultural language learning in a beginner language classroom», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16: 4 575-594
- Saldaña, J. 2005. «Theatre of the Oppressed with Children: A Field Experiment», *Youth Theatre Journal* 19: 1 117-133
- Sandell, K. & Öhman J. 2013. «An educational tool for outdoor education and environmental concern», *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13: 1, 36-55
- Shelton, N. R. & McDermott, M. 2010. «Using literature and drama to understand social justice», *Teacher Development* 14: 1 123-135
- Snyder- Young, D. 2011. «Rehearsals for revolution? Theatre of the Oppressed, dominant discourses, and democratic tensions», *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 16: 1 29-45
- So, W.W.M. & Chow, S.C.F., 2018. «Environmental education in primary schools: a case study with plastic resources and recycling», *Education 3-13*
- Sullivan, J. & Lloyd, R.S. 2006. «The Forum Theatre of Augusto Boal: A Dramatic Model for Dialogue and Community-Based Environmental Science», *Local Environment* 11: 6 627-646
- Theodotou, E. 2018. «Using different art forms to investigate the impact on children's involvement in literacy activities», *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 1-15
- Vygotsky, L. S. 2004. «Imagination and Creativity in Childhood», *Journal of Russian & East European Psychology* 42: 1 7-97.
- Wells, T. & Sandretto, S. 2017. «“I'm on a journey I never thought I'd be on”: using process drama pedagogy for the literacy programme», *Pedagogies: An International Journal* 12: 2 180-195
- Werner, R. 2017 «Drama for Social Justice: Embodying Identity and Emotion in ELT», *SIT Digital Collections* (URL: [https://digitalcollections.sit.edu/ipp\\_collection/719/?utm\\_source=digitalcollections.sit.edu%2Fipp\\_collection%2F719&utm\\_medium=PDF&utm\\_campaign=PDFCoverPages](https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/719/?utm_source=digitalcollections.sit.edu%2Fipp_collection%2F719&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages))
- Wilson, C. 2011. *Effective approaches to connect children with nature: Principles for effectively engaging children and young people with nature*. New Zealand: Department of Conservation
- Wolfgang, C.H. 1983. «A study of play as a predictor of social-emotional development», *Early Child Development and Care* 13: 1 33-54
- Αναγνωστάκη, Α. 2008. «Οι σχέσεις φιλίας των παιδιών με τους συνομηλίκους και η σημασία τους για τη φυσιολογική συναισθηματική ανάπτυξή τους», *Δελτ Α' Παιδιατρ. Κλιν. Πανεπ. Αθηνών* 55: 32-37

- Αναγνωστοπούλου, Μ. Σ. 2005. *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη- θεωρητική ανάλυση και εμπειρική προσέγγιση*. ΕΑΔΔ (URL: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15431?fbclid=IwAR2jLzDzeVP13ToSbU-seDkURMEclRHxw67fBv1Vt7EO3Dbj2syM7uz4Az0>)
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Βαστέλλα, Γ. 2009. *Προσεγγίσεις στο επικό θέατρο του Μπρέχτ*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε.
- Γαλανάκη, Ε. 2011. *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Διάδραση
- Γαλυφιανάκη, Ε. 2007. *Το δάσος ως αντικείμενο περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. ΕΑΔΔ (URL: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20379#page/1/mode/2up>)
- Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκόβας, Χ. (επιμ.) 2009. «Θέατρο και Εκπαίδευση στο κέντρο της Σκηνής: Πρακτικά της 6ης διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση», *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (URL: <http://theatroedu.gr/el-gr/%CE%B5%CE%BA%CE%B4%CF%8C%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%AF%CE%B1.aspx>)
- Γραμματάς, Θ. 2013. «Το θεατρικό παιχνίδι Διάσταση της Αγωγής μέσα από το Θέατρο», *TheodoreGrammatas* (URL: <http://theodoregrammatas.com/el/category/%ce%b8%ce%ad%ce%b1%cf%84%cf%81%ce%bf-%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%ce%b1%ce%bd%ce%ae%ce%bb%ce%b9%ce%ba%ce%bf%cf%85%cf%82-%ce%b8%ce%b5%ce%b1%cf%84%ce%ad%cf%82/page/2/>)
- Γραμματάς, Θ. 2014. *Πάμμουσος Παιδαγωγία*. Αθήνα: Ταξιδευτής
- Γραμματάς, Θ. 2014. *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γραμματάς, Θ. 2016. «Εργαστήριο γραφής- Δραματοποίηση», *TheodoreGrammatas* (URL: <http://theodoregrammatas.com/el/%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%83/?fbclid=IwAR3UGjktKn9rYJ9ti>)
- ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 2003. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (URL: <http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>)
- Κατσαρίδου, Μ. 2011. *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. ΕΑΔΔ (URL: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26147>)
- Κυριαζή, Ο. 1998. *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου*. ΕΑΔΔ (URL: [https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/12246?fbclid=IwAR0\\_RB19uJIRgMKxKJ0Ee61zH3FFw8KOWL-M4zOqv9vjVJUrZRjyhujSyxw](https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/12246?fbclid=IwAR0_RB19uJIRgMKxKJ0Ee61zH3FFw8KOWL-M4zOqv9vjVJUrZRjyhujSyxw))



- Λιθοξοΐδου, Λ. 2006. *Η συμβολή ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών στην προσχολική ηλικία*. ΕΑΔΔ (URL: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15335#page/4/mode/2up>)
- Μαρούδας, Η. Γ. 2012. *Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στις διαμαθητικές σχέσεις στο δημοτικό σχολείο*. ΕΑΔΔ (URL: [https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30458?fbclid=IwAR3UP\\_a1YyX2g50ZJTZ0V5e4NpOiZsqbAEe4BGp4RQR0sXC0oowx\\_gOiL\\_w](https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30458?fbclid=IwAR3UP_a1YyX2g50ZJTZ0V5e4NpOiZsqbAEe4BGp4RQR0sXC0oowx_gOiL_w))
- Μιχαηλίδης, Π. 1993. «Θέματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Δημοτικό», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 71: 71-81
- Μουδατσάκης, Ε.Τ. 2000. *Η ορθοφωνία στο θέατρο και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας
- Αϊδίνης, Α. 2012. *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Μποέμη, Ν. 2010. *Δραστηριότητες για ενεργούς θεατές*. Στο Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (επιμ.). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ύψωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής
- Μποέμη, Ν. 2012. *Το σώμα ως τόπος εμπειρίας και δράσης μέσω του Θεάτρου Εικόνων*. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (σ. 273-280). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Παπαγεωργίου, Κ. Α. 2017. *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο καλλιέργειας δεξιοτήτων*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (URL: <http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/17752/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf?sequence=5&isAllowed=y>)
- Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ.Π. Παπαδόπουλος.
- Παρασκευόπουλος, Θ. 2003. *Οι φόβοι των μαθητών του δημοτικού σχολείου και οι επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην αναγνωστική τους ικανότητα*. ΕΑΔΔ (URL: [https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21480?fbclid=IwAR1-K6RZGMkC\\_xrDTZPvNY-pXATtsg-b08Qr14nQLrQ8aOUCvPM9cBURE2c](https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/21480?fbclid=IwAR1-K6RZGMkC_xrDTZPvNY-pXATtsg-b08Qr14nQLrQ8aOUCvPM9cBURE2c))
- Πούχνης, Β. 2010. *Θεωρητικά Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαζήση
- Ρούσσο, Ε. 2018. *Ο Μπέρτολτ Μπρεχτ ως παιδαγωγός και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. IKEE- Aristotle University of Thessaloniki -Library (URL: <http://ikee.lib.auth.gr/record/300431/files/GRI-2018-22818.pdf>)
- Στανισλάφσκι, Κ. Ν. 1936. *Ένας ηθοποιός δημιουργείται*. Αθήνα: Γκόνης.
- Τσαλίκη, Ε. 2006. *Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση για περιβαλλοντική δράση των παιδιών που ολοκληρώνουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του δάσους*. ΕΑΔΔ (URL: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14549#page/1/mode/2up>)
- Τσιάρας, Α. 2014. *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Φανουράκη, Κ. 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΕΑΔΔ (URL: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19219>)

Φανουράκη, Κ. 2016. *Το θέατρο στην εκπαίδευση με τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών*. Αθήνα: Παπαζήση

Φλογαΐτη, Ε., 2006. *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Χαιριστανίδης, Ε. 2014. *Χαρτογράφηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού*. IKEE- Aristotle University of Thessaloniki -Library(URL: <http://ikee.lib.auth.gr/record/135331> )

Χούπας, Ι. Κ. 2010. «Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον», *Επιστημονικό Βήμα* 13: 15-25