

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ:
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΤΟΥ ΕΥΡΙΠΙΔΗ ΣΤΗ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΓΡΙΒΑ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΑΡΧΑΙΟ ΘΕΑΤΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΓΡΙΒΑ Α.Μ: 4372021009

**ΕΝΙΣΧΥΟΝΤΑΣ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΑΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΤΡΑΓΩΔΙΑΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ:
ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΕΝΗΣ ΤΟΥ ΕΥΡΙΠΙΔΗ ΣΤΗ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΣΜΑΡΑΓΔΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ: ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΥΡΟΠΟΥΛΟΣ, ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΠΑΠΠΑΣ

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2023

Ευχαριστίες

Πρόκειται για το τμήμα της ερευνητικής προσπάθειας, που αν και γράφεται τελευταίο, αποτελεί την αρχή της ερευνητικής μου διαδρομής.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα Σμαράγδα Παπαδοπούλου, που μου έδωσε την ευκαιρία να διενεργήσω τη διπλωματική εργασία μου στο χώρο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, να ανακαλύψω την ομορφιά της θεατρικής δράσης μέσα στην τάξη, και για την καθοδήγησή της.

Να ευχαριστήσω τους συναδέλφους φιλολόγους, που με προθυμία και αφιέρωση προσωπικού χρόνου συμμετείχαν στη διαδικασία της συνέντευξης, νοηματοδοτώντας την ερευνητική μου μελέτη.

Τέλος, να ευχαριστήσω τον αγαπημένο μου Διονύση, που είναι πάντα δίπλα μου, στα απλά και τα σπουδαία της ζωής.

Πίνακας Περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη.....	7
Abstract.....	9
Εισαγωγή.....	10

Α' Μέρος – Το Θεωρητικό πλαίσιο

1. Αρχαία Ελληνική Σκέψη & Εκπαίδευση.....	14
1.1 Αρχαία ελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση.....	14
1.1.1 Ιστορική αναδρομή.....	14
1.1.2 Η σημερινή θέση.....	15
1.1.3 Η μορφωτική αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων.....	16
1.1.4 Η αναγκαιότητα των αρχαίων ελληνικών κειμένων στη σύγχρονη εποχή.....	16
1.2 Θεμελιώδεις αξίες της αρχαίας ελληνικής σκέψης	17
1.3 Η αρχαία τραγωδία ως μάθημα στο Γυμνάσιο.....	19
1.3.1 Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.....	19
1.3.2 Η διδασκαλία της δραματικής ποίησης από μετάφραση.....	20
1.3.3 Η διδασκαλία της Ελένης του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου.....	21
2. Θεατρικές Τεχνικές & Εκπαίδευση.....	24
2.1 Βιωματική μάθηση.....	24
2.2 Εκπαιδευτικό Δράμα.....	25
2.2.1 Η αρχή και εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος: Σημαντικοί σταθμοί.....	25
2.2.2 Τι είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα;.....	27
2.2.3 Η παιδαγωγική αξία του Εκπαιδευτικού Δράματος.....	29
2.3 Θεατρικές Τεχνικές.....	30
2.3.1 Η χρησιμότητα των θεατρικών τεχνικών.....	30
2.3.2 Η κατηγοριοποίηση των θεατρικών τεχνικών.....	31

2.3.3 Παρουσίαση των θεατρικών τεχνικών βάσει της κατηγοριοποίησης του Σίμου Παπαδόπουλου.....	33
α. Τεχνικές εικονικής – εκφραστικής αναπαράστασης.....	33
β. Τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης.....	35
γ. Τεχνικές έρευνας.....	39
δ. Τεχνικές αυτοσχεδιασμού.....	42
ε. Τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης.....	45
στ. Τεχνικές θεάτρου μάσκας και παντομίμας.....	46
ζ. Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο».....	48
2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	49
3. Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας & Θεατρικές Τεχνικές.....	51
3.1 Εναλλακτική διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας.....	51
3.2 Προϋποθέσεις διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας μέσω θεατρικών τεχνικών.....	52
3.3 Εμπόδια στη διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας μέσω θεατρικών τεχνικών.....	53
3.4 Ερευνητική ανασκόπηση.....	53
Β' Μέρος – Η Έρευνα	
4. Η δήλωση του προβλήματος.....	58
4.1 Το ερευνητικό πρόβλημα και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	58
4.2 Ο σκοπός & τα ερευνητικά ερωτήματα.....	59
5. Μεθοδολογία.....	61
5.1 Η ερευνητική μέθοδος.....	61
5.2 Η ερευνητική προσέγγιση.....	61
5.3 Το δείγμα	62
5.4 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	64
5.5 Επεξεργασία & ανάλυση δεδομένων.....	65
5.6 Η ερευνητική διαδικασία.....	67
5.7 Εγκυρότητα & αξιοπιστία της έρευνας.....	68

6.Αποτελέσματα.....	69
7. Συζήτηση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα.....	87
7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	87
7.2 Συμπεράσματα.....	94
7.3 Περιορισμοί της έρευνας.....	96
7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	97
Βιβλιογραφία.....	98
Παράρτημα.....	102

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη εστιάζει στην εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών προτάσσοντάς τες ως έναν εναλλακτικό, πιο δημιουργικό τρόπο προσέγγισης της αρχαίας τραγωδίας *Ελένη* του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου, όπως αποτυπώνεται στις απόψεις και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Πρωταρχική επιδίωξη κατέστη η ανάδειξη της σημασίας των θεατρικών τεχνικών εντός της σχολικής τάξης, ως διδακτικό εργαλείο της μαθησιακής διαδικασίας, πρόσφορο στη δημιουργική σύλληψη και καινοτόμα πρόθεση κάθε εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, επιχειρήθηκε η καταγραφή των οφελών της εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών, οι ανασταλτικοί παράγοντες, που ορθώνονται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στη δραματική συνθήκη.

Ως κατάλληλη μέθοδος για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, και συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η μελέτη περίπτωσης ως η καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας. Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η προσωπική συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε με οχτώ φιλόλογους, με ή χωρίς θεατρική διδακτική εμπειρία, οι οποίοι έχοντας εφαρμόσει θεατρικές τεχνικές στο μάθημα της αρχαίας τραγωδίας, μοιράστηκαν τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν, ανέδειξαν τις θεατρικές τεχνικές ως μια ενδιαφέρουσα εναλλακτική διδασκαλία του μαθήματος του αρχαίου δράματος.

Πράγματι, όλοι οι φιλόλογοι προσέδωσαν στις θεατρικές τεχνικές θετικό πρόσημο, προκρίνοντάς τες ως μέρος της διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας. Σύμφωνα με την πρόσληψή τους, οι θεατρικές τεχνικές δημιουργούν ένα βιωματικό περιβάλλον μάθησης, ενδυναμώνοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, μέσα σε ένα πλαίσιο, όπου ενισχύεται η αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθηση τους και καλλιεργείται η ενσυναίσθηση. Ένα τέτοιο θεατροδιδακτικό περιβάλλον ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, προκρίνοντας την ομαδικότητα, τη συνεργατική διάθεση και την αποτελεσματική επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, υπογραμμίζουν ορισμένους παράγοντες, που λειτουργούν ανασταλτικά στον εναλλακτικό αυτό τρόπο διδασκαλίας, όπως την έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την καθημερινή πιεστική εκπαιδευτική πραγματικότητα, την εξεταστική φύση του μαθήματος, την έλλειψη θεατρικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τις απροσάρμοστες αντιδράσεις ορισμένων μαθητών απέναντι σε μια θεατρική δραστηριότητα. Σε όλα αυτά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού έρχεται να λειτουργήσει ως αντίβαρο, εφόσον με

την κατάλληλη επιμόρφωση και τη δημιουργική του ματιά, δύναται να κατευθύνει τη διδασκαλία σε όμορφες διαδρομές.

Λέξεις - κλειδιά:

θεατρικές τεχνικές, αρχαία τραγωδία, αρχαίο δράμα, εκπαιδευτικό δράμα, βιοματική μάθηση, εναλλακτική διδασκαλία, παιδαγωγική αξία δράματος

Abstract

The present research study is focusing to the use of theatrical techniques as an alternative and more creative approach of teaching the course 'Helen' of Euripides in the 3rd grade of Secondary School according to teachers' perception. The primary aim was to highlight the importance of theatre techniques in the classroom, as a teaching tool of the learning process suitable for the creative conception and innovative intention of every teacher. Specifically, an attempt was made to record the benefits of the application of theatrical techniques, the inhibiting factors that are revealed and the role of the teacher within the drama concept.

Qualitative research chosen as an appropriate method to achieve the research purpose, and specifically case study followed, as the most appropriate approach of the qualitative research. The research tool chosen was the one-to-one interview, which carried out with eight philologists, with or without theatrical teaching experience, who, having applied theatrical techniques in the course of ancient tragedy, shared their thoughts and experiences. The subject analysis of the collected data highlighted theatrical techniques as an interesting alternative teaching method in the course of ancient drama.

Indeed, all philologists gave theatrical techniques a positive feedback, qualifying them as part of the teaching of ancient tragedy. According to their thinking, theatre techniques create an experiential learning environment, enhancing the active participation of students, within a context where their self-image and self-confidence are improved and empathy is cultivated. Such a theatre-teaching environment improves student's social skills, favouring teamwork, cooperative mood and effective problem solving. However, they underline certain factors that inhibit this alternative way of teaching ancient drama, such as the time pressure combined with the daily educational reality, the examined nature of the course, the lack of theatre training of teachers and the maladaptive reactions of some students against this theatrical activity. Through this process, the role of the teacher acts as a counterweight, since with the appropriate training and creative view, has the power to take the teaching course along very new and beautiful paths.

Key words:

theatre techniques, ancient tragedy, ancient drama, educational drama, experiential learning, alternative teaching, pedagogical value of drama

Εισαγωγή

Από την αρχαία Αθήνα, το θέατρο συστηνόταν ως σημαίνον παιδαγωγικό και πολιτισμικό επίτευγμα, που διαμόρφωνε συνείδηση πολιτικής σκέψης και κοινωνικής ευθύνης για τον κάθε θεατή. Μάλιστα, το γεγονός, ότι από το ξεκίνημά τους οι θεατρικές παραστάσεις προσδιοριζόταν ως *διδασκαλίες*, υπογραμμίζει την αρχική και ουσιαστική φύση του θεάτρου, αυτή της διδασχής¹. Το θέατρο λοιπόν, δεν παρέχει απλώς παιδεία, είναι το ίδιο παιδεία² και τοιουτοτρόπως δικαιούται τη θέση του στο βασικό παιδευτικό σύστημα κάθε λαού, την εκπαίδευση. Πράγματι, το θέατρο, όχι απλώς ανήκει στην εκπαίδευση, αλλά δύναται να αναδιαμορφώσει το σκηνικό της σύγχρονης παιδαγωγικής, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μαθαίνουν με δημιουργικό τρόπο, θα επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους συνομήλικούς τους, θα συνεργάζονται σε νέα βάση με τους δασκάλους τους, θα καλλιεργούν την αυτοεκτίμησή τους, θα εκφράζουν τα συναισθήματά τους, θα σέβονται τα συναισθήματα των άλλων, θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, θα υποστηρίζουν τις θέσεις τους, θα ταξιδεύουν με τη φαντασία τους, θα γελάνε με την καρδιά τους.

Σήμερα, στο σχολείο κυριαρχούν δύο τύποι θεάτρου, ο παραδοσιακός τύπος του ανεβάσματος μιας θεατρικής παράστασης *«ας κάνουμε θέατρο»* και ο νεωτερικός τύπος *«ας είμαστε θέατρο»*, όπως προσδιορίστηκε από τον August Boal (1996), τον εμπνευστή και διαμορφωτή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου³. Η Άλκηστις (2008) συμφωνεί με τον Boal και διακρίνει το *«δράμα – κατάσταση»* και το *«δράμα – διαδικασία»*, προτάσσοντας το *«δράμα – διαδικασία»* ως καταλληλότερη επιλογή για την εκπλήρωση των στόχων της εκπαίδευσης⁴. Πράγματι, το *«το δράμα - διαδικασία»* ή αλλιώς ο νεωτερικός τύπος *«ας είμαστε θέατρο»* περιγράφει τη σύγχρονη αναθεωρημένη θέση, που προσλαμβάνει το θέατρο στο σχολείο. Η θεατρική δραστηριότητα έχει μεταφερθεί από την αίθουσα τελετών, όπου κατά παράδοση λαμβάνουν χώρα οι θεατρικές παραστάσεις συνήθως στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή τα διάφορα σκετσάκια στις εθνικές εορτές, μέσα στη σχολική τάξη, εκπορευόμενη από το μαθησιακό αντικείμενο, την έμπνευση και προτροπή του εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή των μαθητών. Παρουσιάζεται σε διαφορετικές μορφές είτε ως θεατρικές μέθοδοι είτε ως θεατρικές τεχνικές και επαναπροσδιορίζει και ανανεώνει, τόσο το μάθημα, όσο και τους συμμετέχοντες στη δράση.

¹ Παπαδόπουλος, 2014, 147.

² Γραμματάς, 2014, 61.

³ Άλκηστις, 2008, 17.

⁴ Άλκηστις, 2008, 207.

Η λιτή και μεστή διατύπωση του Boal «*ας είμαστε θέατρο*» αποτελεί τον πυρήνα της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Σκοπός της έρευνας τίθεται η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών ως ένα είδος εναλλακτικής διδασκαλίας στο μάθημα της *Ελένης* του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου, έτσι όπως καταγράφηκε μέσα από τις απόψεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιχειρήθηκε να αναδειχθεί η θετική συμβολή των θεατρικών τεχνικών στη δημιουργική προσέγγιση της διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υψώνονται ανασταλτικοί παράγοντες, που παραμονεύουν να ανακόψουν φερέλπιδες προσπάθειες, και να υπερτονιστεί η δυναμική του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος με τα κατάλληλα εφόδια, ψυχικά και γνωστικά, δύναται να κάνει την αρχή του επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας στο σημερινό ελληνικό σχολείο.

Η επιλογή του μαθήματος έγκειται στη φύση της αρχαίας τραγωδίας, η οποία αποτελεί ένα αμιγώς θεατρικό κείμενο. Η επιλογή του θέματος αποτελεί προσωπικό ενδιαφέρον της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας, η οποία θεωρεί αναγκαιότητα τον επαναπροσδιορισμό της παραδοσιακής διδασκαλίας και τη δημιουργική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου, προκειμένου να ανανεωθεί το ενδιαφέρον, τόσο των μαθητών, όσο και των διδασκόντων. Και πέραν της διαπιστωθείσης ανάγκης για αλλαγή, η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια μέσω της ερευνητικής της μελέτης αναζητά τον εμπλουτισμό των διδακτικών της μεθόδων, ώστε να αποτελέσει φορέας του νέου σχολείου, ενός σχολείου μαθητοκεντρικού, που θα στοχεύει στην ολόπλευρη καλλιέργεια των παιδιών.

Η πρωτοτυπία της έρευνας συνίσταται στη διαμόρφωση του δείγματος, το οποίο αποτελείται από φιλόλογους με γνώσεις Εκπαιδευτικού Δράματος, οι οποίοι δύνανται να παρέχουν πλούσιες πληροφορίες προερχόμενες από την εμπειρία τους, αλλά και φιλόλογους, που ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας και καθίσταται αξιολογήσιμος ο εναγκαλισμός ή όχι μιας τέτοιας προοπτικής. Επίσης, είναι γεγονός, ότι οι περισσότερες ερευνητικές μελέτες αξιοποίησης θεατρικών τεχνικών εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οπότε, ως θεωρηθεί η παρούσα έρευνα, που διενεργείται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως προσθήκη.

Η μέθοδος, που ακολουθήθηκε είναι η ποιοτική έρευνα και συγκεκριμένα εφαρμόστηκε η μελέτη περίπτωσης, ως η καταλληλότερη ερευνητική προσέγγιση της ποιοτικής μεθοδολογίας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη με οκτώ φιλόλογους της δημόσιας εκπαίδευσης. Η επιλογή των συγκεκριμένων ερευνητικών

παραμέτρων παρείχε τη δυνατότητα της εις βάθος διερεύνησης του υπό μελέτη θέματος, ώστε να αναδυθούν οι πεποιθήσεις των φιλολόγων αναφορικά με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στην αρχαία τραγωδία.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη, που πλαισιώνουν θεωρητικά και μεθοδολογικά το προς διερεύνηση ζήτημα. Το πρώτο μέρος φωτίζει ολόπλευρα το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνητικού θέματος και αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα αρχαία ελληνικά κείμενα και στην αδιάλειπτη παρουσία τους στην εκπαίδευση των νέων από την Κλασική εποχή μέχρι σήμερα, στη μορφωτική τους αξία και την αναγκαιότητα της παρουσίας τους στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παρουσιάζονται και οι αξίες της αρχαίας ελληνικής σκέψης, όπως αναδύονται μέσα από τα κείμενα. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσδιορίζεται εννοιολογικά η βιωματική μάθηση, η αφετηρία και η παρουσία του Εκπαιδευτικού Δράματος στο σχολείο, αναπτύσσονται λεπτομερώς οι θεατρικές τεχνικές σύμφωνα με τη διάκριση του Σίμου Παπαδόπουλου καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα σε μία δραματική συνθήκη. Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην εναλλακτική προσέγγιση της αρχαίας τραγωδίας μέσω της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών, στις προϋποθέσεις λειτουργίας της εναλλακτικής διδασκαλίας, αλλά και στα εμπόδια, που ορθώνονται σε μια τέτοια προσπάθεια. Το τρίτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ερευνητική ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνητικών μελετών και λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος με το δεύτερο μέρος, αυτό της έρευνας.

Το δεύτερο μέρος, όπου παρουσιάζονται τα στάδια της ερευνητικής διαδρομής εκτείνεται σε τέσσερα κεφάλαια. Εφόσον, η αρίθμηση των κεφαλαίων συνεχίζει την αριθμητική συνέχεια του πρώτου μέρους, ακολουθεί το τέταρτο κεφάλαιο, στο οποίο παρουσιάζεται η δήλωση του προβλήματος, και γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της έρευνας, στον σκοπό και στα ερευνητικά ερωτήματα. Στο πέμπτο κεφάλαιο προσδιορίζεται η μεθοδολογία, η οποία περιλαμβάνει επιμέρους θεματικές εστίες, που αφορούν την ερευνητική μέθοδο, την ερευνητική προσέγγιση, το δείγμα, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, την επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία και τέλος την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα σύμφωνα με τους θεματικούς άξονες, οι οποίοι διαμορφώθηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων. Κατόπιν, στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα αποτελέσματα, τα οποία διαμορφώνουν τα συμπεράσματα της ερευνητικής μελέτης, ενώ παρατίθενται οι περιορισμοί της ερευνητικής προσπάθειας και θέτονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Α' Μέρος – Το θεωρητικό πλαίσιο

1. Αρχαία Ελληνική Σκέψη & Εκπαίδευση

1.1 Αρχαία ελληνικά κείμενα στην εκπαίδευση

1.1.1 Ιστορική αναδρομή

Από την Κλασική εποχή...

Είναι πράγματι συγκινησιακό να αναλογιστεί κανείς ότι τα ομηρικά έπη, που διδάσκονται σήμερα οι μαθητές της Α' και Β' Γυμνασίου στο σχολείο, αποτελούσαν βασικό αντικείμενο διδασκαλίας των νέων από τις τελευταίες δεκαετίες του 6ου αιώνα π. Χ. μαζί με τις συλλογές των λυρικών ποιημάτων και τα νομοθετικά κείμενα του Σόλωνα. Στη Μετακλασική εποχή, η ενασχόληση με τα κλασικά κείμενα συνεχίζεται με ακόμα μεγαλύτερη προσήλωση και επιμέλεια. Από την αρχή της Κλασικής περιόδου, η διδασκαλία των αρχαιοελληνικών κειμένων δεν στοχεύει μόνο στη γλωσσική διερεύνησή τους, αλλά και στην ερμηνευτική εμβάθυνσή τους, προκειμένου οι νέοι της εποχής να αποκτήσουν γνώσεις και να κατακτήσουν αξίες, που θα οδηγούσαν στη διαμόρφωσή τους ως ελεύθεροι πολίτες και στην ολόπλευρη καλλιέργειά τους. Εν αντιθέσει, στα χρόνια της Ρωμαιοκρατίας, ο κυρίαρχος τρόπος προσέγγισης των αρχαιοελληνικών κειμένων, τα οποία γνωρίζουν μεγάλη απήχηση στα εδάφη της ρωμαϊκής επικράτειας, είναι μέσω της γραμματικής οδού⁵.

Στα χρόνια του Μεσαίωνα, η διάδοση των ελληνικών κειμένων διακόπτεται τον 4^ο αιώνα μ. Χ. εξαιτίας της εχθρικής στάσης της δυτικής εκκλησίας, η οποία θεωρεί, ότι κάθε αρχαιοελληνική συγγραφή απηχεί ειδωλολατρικά μηνύματα. Στο Βυζάντιο, η διδασκαλία των αρχαιοελληνικών κειμένων συνεχίζει τη διαδρομή της λόγιας παράδοσης, ενώ ως διδακτικά εγχειρίδια χρησιμοποιούνται ανθολόγια και επιτομές κλασικών συγγραφέων. Στα νεότερα χρόνια, η διδασκαλία των αρχαιοελληνικών κειμένων δεσπόζει από την εποχή της Αναγέννησης μέχρι και τα τέλη του 19^{ου} αιώνα σ' όλα τα προγράμματα σπουδών των δυτικών χωρών στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η δεύτερη βιομηχανική επανάσταση, όμως, οδηγεί σε μια τεχνοκρατική προσέγγιση του ρόλου της εκπαίδευσης, περιορίζοντας αισθητά τη θέση των κλασικών σπουδών. Στον ελλαδικό χώρο, η Τουρκοκρατία συντελεί στην παρακμή της αρχαιοελληνικής παιδείας⁶.

⁵ Βερτσέτης, 1997, 2-6, 8.

⁶ Βερτσέτης, 1997, 10-11,13-14,18-19.

...στον ελληνικό Διαφωτισμό

Από τα τέλη, όμως, του 18^{ου} αιώνα, οι εκπρόσωποι του ελληνικού Διαφωτισμού με προεξέχοντες τον Νεόφυτο Δούκα και τον Αδαμάντιο Κοραή προσανατολίζονται στη διδασκαλία των αρχαιοελληνικών κειμένων ως βάση της εκπαίδευσης των νέων⁷. Ο Κοραής υπογραμμίζει ότι μέσω των αρχαίων συγγραφέων οι μαθητές δύνανται να αποκτήσουν «ήθη χρηστά και νουν», να αποκτήσουν την ανάλογη μόρφωση, που θα αφυπνίσει ηθικά και πνευματικά ολόκληρο τον ελληνικό λαό. Γι' αυτό ακριβώς, άλλωστε, επισημαίνει ότι κάτι τέτοιο όφειλε να προηγηθεί του ξεσηκωμού των Ελλήνων, όπως και έγινε. Ευρισκόμενοι πλέον στο κατώφλι της ίδρυσης του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, η εκπαίδευση των νέων παραμένει στοχευμένη στην αρχαία ελληνική παιδεία. Τώρα, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, καθίσταται επιτακτική ανάγκη το νεοελληνικό έθνος να επουλώσει τις πληγές του, να διαμορφώσει την ταυτότητά του μέσω της ένωσής του με την παραδοθείσα αρχαιοελληνική κληρονομιά. Οι νέοι διδάσκονται περισσότερο γλώσσα, γραμματεία, ιστορία, φιλοσοφία και λιγότερο μαθηματικά και θετικές επιστήμες, εφαρμόζοντας το γερμανικό πρότυπο της περιόδου εκείνης, που είχε έντονο κλασικό υπόβαθρο⁸.

1.1.2 Η σημερινή θέση

Στη χώρα μας, η αμφισβήτηση των κλασικών σπουδών τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα μ. Χ. από τους ψυχαρακούς δημοτικιστές είναι γεγονός, ενώ τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα μ. Χ., υπογραμμίζεται η ανάγκη αυτονόμησης της νεοελληνικής παιδείας από την αρχαία ελληνική σκέψη. Πέραν των όποιων αμφισβητήσεων, το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας διατηρεί τη σημαίνουσα θέση του μέχρι το 1976, όταν στο πλαίσιο μεταρρυθμιστικών αλλαγών υποκύπτει σε περιορισμούς. Εντούτοις, στις μέρες μας, τα Αρχαία Ελληνικά εξακολουθούν να αποτελούν ένα σημαντικό μάθημα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον και ο αριθμός των ωρών διδασκαλίας είναι αξιοσημείωτος και ο ρόλος του στις προαγωγικές και πανελλαδικές εξετάσεις είναι καθοριστικός⁹.

⁷ Παπαδόπουλος, 2021, 31· Βερτσέτης, 1997, 19.

⁸ Παπαδόπουλος 2021, 32, 34, 40.

⁹ Βερτσέτης, 1997, 20-23.

1.1.3 Η μορφωτική αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων

Η σταθερή και διαχρονική εστίαση της ελληνικής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων οφείλεται ενδεχομένως σε διαφορετικούς παράγοντες ανά εποχή. Αναδύεται, όμως, η κραταιά πεποίθηση της νεοελληνικής εκπαιδευτικής κοινότητας στη σημασία της γνωριμίας και του διαλόγου των μαθητών με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, τις αξίες και τα ιδεώδη του, προκειμένου να πλησιάσουν τις πανανθρώπινες αξίες και να διαμορφώσουν την ανάλογη ηθική τους υπόσταση, να επιτύχουν την ολόπλευρη πνευματική τους καλλιέργεια και να στοχεύσουν στην πολυπόθητη ψυχική τους συγκρότηση¹⁰.

Είναι καθολικά αποδεκτό, ότι η μελέτη των κλασικών κειμένων διαμορφώνει νέους με ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Οι παράγοντες, που συναπαρτίζουν έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Γερμανό φιλόσοφο και παιδαγωγό Spranger είναι τρεις. Στα κλασικά κείμενα υπογραμμίζεται η *ατομικότητα* του ανθρώπου, ο οποίος δεν κρύβεται πίσω από την ανωνυμία του πλήθους, αλλά στοχεύει στην πραγμάτωση της *καθολικότητας*, ήτοι στην ολόπλευρη μόρφωσή του, η οποία συμπεριλαμβάνει, αφενός την καλλιέργεια του πνεύματος, του συναισθήματος και της ψυχής, αφετέρου τη σπουδή των φυσικών επιστημών, της μουσικής, την ενασχόληση με τον αθλητισμό και άλλες τέτοιου είδους παιδευτικές δράσεις. Τέλος, στα κλασικά κείμενα αναδεικνύεται η *συνολικότητα* του ανθρώπου, ο οποίος ως συγκροτημένη προσωπικότητα αποφεύγει τη μονόπλευρη θέαση των πραγμάτων και εξερευνά νέους πνευματικούς και πολιτισμικούς κόσμους. Πρόκειται για τρεις χαρακτηριστικές παραμέτρους με τις οποίες επιτυγχάνεται *«η μόρφωση του ανθρώπου σε άνθρωπο»*¹¹. Ενδεικτικά είναι τα λόγια του Παπανούτσου *«Κάνουν λάθος, βαρύ, ασυγχώρητο λάθος, όσοι σπουδάζουν τον άνθρωπο, αποκλειστικά και μόνο στις επιστημονικές πραγματείες ή (χειρότερ' ακόμη) στα διδακτικά εγχειρίδια της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας. Οι πλούσιες, οι βαθιές πηγές είναι τα έργα των συγγραφέων.»*¹².

1.1.4 Η αναγκαιότητα των αρχαίων ελληνικών κειμένων στη σύγχρονη εποχή

Αυτή η σύλληψη της εξ-ανθρωπιστικής δυναμικής της αρχαιοελληνικής σκέψης, οφείλει να αποτελεί, εκτός από παράγοντα επιβεβαίωσης της παρουσίας των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων στο σχολείο, απαρχή του επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας τους και της

¹⁰ Παπαδόπουλος, 2021, 32, 34, 40.

¹¹ Βερτσέτης, 1997, 36-38.

¹² Παπανούτσος, 1992, 90.

μετατροπής τους από μηχανική και άγωνα γνώση, σε ουσιώδη και κατευθυντήρια. Η πολύτιμη αυτή κληρονομιά του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού δεν πρέπει να νοείται ως ένα επιβαρυντικό, αδιάφορο, επιπρόσθετο βαρίδιο πληροφοριών στις πλάτες των μαθητών, με έντονα εξεταστικό προσανατολισμό, αλλά να τοποθετείται στην πραγματική του διάσταση ως πλούτος γνώσεων με μορφωτική, παιδευτική και ηθοπλαστική διάσταση. Και ειδικά σήμερα, με αναγκαία τη συνύπαρξη και τη συνεργασία μαθητών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, οι αρχαιοελληνικές αξίες στέκουν ελεύθερες και πρόσφορες να εντυπωθούν σε κάθε μαθητή ανεξαρτήτως κουλτούρας. Σήμερα, περισσότερο από ποτέ κρίνεται απαραίτητο η δημιουργία αντίβαρου στον ισοπεδωτικό επεκτατισμό του ατομικισμού και του ωφελιμισμού. Σήμερα, τη στιγμή, που ο ρόλος της διαπαιδαγώγησης των παιδιών έχει μετατοπιστεί από τους πατροπαράδοτους θεσμούς του σχολείου και της οικογένειας στους νεοφερμένους θεσμούς των μέσων μαζικής ενημέρωσης και του διαδικτύου, πρέπει να υπάρξει αντίσταση. Η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής παιδείας διατηρεί τη θέση της στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, οπότε όλα παραμένουν ακόμα πιθανά¹³.

1.2 Θεμελιώδεις αξίες της αρχαίας ελληνικής σκέψης

Ζώντας στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, είναι απαραίτητο και συνάμα αισιόδοξο κάθε νέα γενιά να γαλουχείται με τις παρακαταθήκες του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, προκειμένου ο κάθε άνθρωπος να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τα γινόμενα στον κόσμο, αλλά και τη θέση, που ο ίδιος καταλαμβάνει μέσα σ' αυτόν. Με γνώμονα αυτή την πεποίθηση, ο άνθρωπος δύναται να διαχειρίζεται τα κοινωνικά φαινόμενα ολόπλευρα και κατ' επέκταση αποτελεσματικότερα, και επ' ουδενί να καταφεύγει σε ακραίες εμμονικές ερμηνείες λόγω του ανεπαρκούς αξιακού του συστήματος. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να θυμηθούμε τους αρχαίους Έλληνες και να ενσκήψουμε στις πανανθρώπινες αξίες, όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τα έργα τους. Πρόκειται για αξίες ηθικές, πνευματικές, κοινωνικές και πολιτικές, αξίες που διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην κοινωνική και προσωπική διαδρομή του κάθε ανθρώπου, αξίες που προσδίδουν ομορφιά και αλήθεια στο καθετί τις περικλείει¹⁴.

Διατρέχοντας την αρχαιοελληνική φιλοσοφική και πολιτική σκέψη σε όλους τους σημαντικούς ιστορικούς σταθμούς, συναντά κανείς τον πλούτο των αρχαιοελληνικών και

¹³ Παπαδόπουλος 2021, 32, 34, 40.

¹⁴ Παπαδόπουλος 2021, 309-310.

συνάμα οικουμενικών αξιών. Πρώτη και μεγαλεπήβολη δεσπόζει η αξία της *πολιτικής συνείδησης* του ανθρώπου. Το δημοκρατικό πολίτευμα ως διαμορφωτής πολιτικής ταυτότητας, στηριζόμενο στις αρχές της ισονομίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της αξιοκρατίας και της πολυφωνίας, των δικαιωμάτων, αλλά και των υποχρεώσεων απέναντι στην πολιτεία, ξεπήδησε στην Αθήνα στα τέλη του 6ου αιώνα π. Χ. με τις καινοτομίες του Κλεισθένη, για να ταξιδέψει σ' όλα τα μήκη και πλάτη της γης. Η *δικαιοσύνη* με την ηθική της υπόσταση ξεπροβάλλει από την εποχή του Ομήρου, στηλιτεύοντας την ύβρη και την αδικία, την αλαζονεία και τον εγωκεντρισμό, διαμορφώνοντας από τότε την αντίληψη ότι η ίδια, ως δημιουργήμα προερχόμενο από τη Δίκη, την κόρη του Δία, τίθεται κάτω από τη θεϊκή σκέπη. Η *έννοια του μέτρου* ως παράγοντας οριοθέτησης της συμπεριφοράς και της δράσης του ανθρώπου, της αυτοπειθαρχίας και της εγκράτειας, εκφράζεται στα αποφθέγματα των ξακουστών επτά σοφών του αρχαίου κόσμου. Ο Κλεόβουλος ο Ρόδιος συμβουλεύει *μέτρον ἄριστον* προκειμένου να αποτραπεί οποιαδήποτε υπερβολή των τιθέμενων ορίων από τη φύση ή τη κοινότητα, ενώ ο Χείλων ο Λακεδαιμόνιος παρακινεί *μηδέν ἄγαν* προς αποφυγή κάθε υπέρβασης. Προς την ίδια κατεύθυνση συμβουλεύουν οι Πυθαγόρειοι και ο Δημόκριτος¹⁵.

Περίοπτη θέση στην αρχαία ελληνική σκέψη κατέχει από τα μυκηναϊκά χρόνια η *φιλία* ανάμεσα στους άνδρες, ως σημαίνον χαρακτηριστικό του αρχαιοελληνικού τρόπου ζωής. Ο Δημόκριτος θεωρεί τη φιλία παράγοντα εύρυθμης λειτουργίας της πόλης, ενώ ο Αριστοτέλης την αναγνωρίζει ως προϋπόθεση ευτυχισμένης ζωής, εφόσον αυτή βασίζεται στην πνευματικότητα και την αρετή. Ο Πλούταρχος, προχωράει παραπέρα και μιλάει για αδερφοσύνη ανάμεσα σε λαούς με διαφορετικά θρησκευτικά ή πολιτικά φρονήματα, για την επονομαζόμενη *φιλανθρωπία*. Ακολουθώντας, η *αρετή*, που οδηγεί στην ευδαιμονία του ανθρώπου, συναντάται ποικιλοτρόπως στην αρχαία ελληνική σκέψη. Σ' όλη την έκταση της Ιλιάδας προβάλλονται οι πολεμικές αρετές του ανθρώπου, ενώ στην Οδύσσεια υπογραμμίζεται η πρακτική σοφία του Οδυσσέα και όλα τα διανοητικά και ηθικά στοιχεία, που τον διακρίνουν. Ο Σωκράτης προτρέπει τον άνθρωπο να φτάσει στην ευδαιμονία μέσω της αυτογνωσίας, του ελέγχου, της γιατρείας της ψυχής του, αλλά και της ταύτισής του με την αρετή. Οι τέσσερις βασικές αρετές του Πλάτωνα, η φρόνηση, η σωφροσύνη, η δικαιοσύνη και η ανδρεία διαπνέουν το έργο του και σ' αυτές προστιθέμενες από τον Αριστοτέλη η σοφία και η μεγαλοψυχία, η μεγαλοπρέπεια και η φιλεργία, η αιδώ και η πραότητα φανερώνουν τον δρόμο της ευδαιμονίας.

¹⁵ Παπαδόπουλος, 2021, 98-99, 145, 175-176.

Τέλος, στον πυρήνα της αρχαίας ελληνικής σκέψης στέκεται ο *ελληνικός ανθρωπισμός*, η απύθμενη πίστη στον άνθρωπο και η αναγνώριση των κατορθωμάτων του. Ο άνθρωπος στο πλήθος των αρχαίων τραγωδιών υψώνει το ανάστημά του, επιβάλλει τις επιλογές του και δεν διστάζει να συγκρουστεί με αόρατες δυνάμεις και να αντιταχθεί στη θεία βούληση. Θεμελιώδες συστατικό του ελληνικού ανθρωπισμού αποτελεί η επίτευξη της καλοκαγαθίας, ο συνδυασμός σωματικής ρώμης και ήθους στο πρόσωπο ενός άνδρα¹⁶.

1.3 Η αρχαία τραγωδία ως μάθημα στο Γυμνάσιο

1.3.1 Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σπουδών προσανατολισμένο στη διαμόρφωση πνευματικά μορφωμένων, κριτικά σκεπτόμενων και δημιουργικά πραττόντων ανθρώπων, δε θα μπορούσε παρά να εμπεριέχει το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Πρόκειται για ένα μάθημα με ευκρινές ανθρωπογνωστικό και αρχαιογνωστικό χαρακτήρα, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές καλούνται να μελετήσουν και να διερευνήσουν τα πνευματικά δημιουργήματα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων, πλησιάζοντάς τα, άλλοτε από το πρωτότυπο, και άλλοτε από τη μετάφραση, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, που προϋποθέτει η κάθε σχολική βαθμίδα¹⁷.

Βάσει των επιδιωκόμενων στόχων¹⁸ του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, όπως ορίζονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), οι μαθητές δύνανται:

- Να έρθουν σε επαφή με τα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων όλων των λογοτεχνικών ειδών μιας μακρόχρονης διαδρομής από την εποχή του Ομήρου μέχρι την Αλεξανδρινή εποχή. Με άλλα λόγια, να πλησιάσουν τον πνευματικό πυρήνα, όχι μόνο του νεοελληνικού πολιτισμού, αλλά του ελληνορωμαϊκού και του μετέπειτα δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού.
- Να συνδιαλεχθούν με κείμενα, που εμπεριέχουν ουσιώδεις πτυχές του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, τα οποία θα τους επιτρέπουν να αποκομίσουν μια - όσο το δυνατόν - αντιπροσωπευτικότερη σύλληψη εκείνου του κόσμου, εκείνης της εποχής, σε βαθμό μάλιστα, που θα επιτυγχάνεται η σύνδεση με το σήμερα και τη δράση του σύγχρονου ανθρώπου.

¹⁶ Παπαδόπουλος, 2021, 207-209, 213, 236-237, 242, 246, 248-249, 271-272, 279.

¹⁷ ΥΠ.Π.Ε.Θ. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σ.3808.

¹⁸ ΥΠ.Π.Ε.Θ. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σ.3808.

- Να διεισδύσουν σε σημαντικά πνευματικά επιτεύγματα του αρχαίου κόσμου.
- Να αφεθούν στην αισθητική τέρψη της ανάγνωσης και εμπάθουσας της λογοτεχνικής αξίας των κειμένων των αρχαίων Ελλήνων συγγραφέων.
- Να μελετήσουν και να κατανοήσουν τις συμπεριφορές και τις πράξεις των αρχαίων Ελλήνων, τοποθετώντας τες στον χρόνο και στον τόπο, όπου έλαβαν δράση.
- Τέλος, να προσεγγίσουν το αρχαίο ελληνικό συγγραφικό έργο, ως ύψιστο λογοτεχνικό πλούτο, εγκλωπωμένο στο κοινωνικό και ιστορικό περιβάλλον του, ώστε να αξιολογήσουν τη δυναμική συνεισφορά του στο σύγχρονο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι.

1.3.2 Η διδασκαλία της δραματικής ποίησης από μετάφραση

Η δραματική ποίηση αποτελεί τον βασικό άξονα γνωστικού περιεχομένου του μαθήματος Αρχαία Ελληνική Γραμματεία στη Γ' Γυμνασίου. Πρόκειται για το λογοτεχνικό είδος, που αποτελεί συγκερασμό των δύο ειδών, που προηγήθηκαν, μόνο που η δραματική ποίηση δεν περιορίζεται για ακρόαση ή ανάγνωση, όπως το έπος ή η λυρική ποίηση, αλλά για αναπαράσταση της δράσης. Η διδασκαλία της δραματικής ποίησης στο σχολείο προαπαιτεί την ύπαρξη και τη χρήση ενός ενδιάμεσου κειμένου, της μετάφρασης στη νεοελληνική γλώσσα, το οποίο, αφενός διευκολύνει τη διδακτική συνθήκη, εφόσον δεν υφίσταται πλέον το εμπόδιο της γλώσσας, αφετέρου, όμως, προϋποθέτει μια διαρκή αναφορά στον χρόνο και στο πλαίσιο δημιουργίας του εκάστου έργου. Το κείμενο από μετάφραση αποτελεί ένα καινούργιο κείμενο με δικό του συγγραφέα, δικό του ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, αλλά και δικούς του παραλήπτες¹⁹. Η μετάφραση κλασικών κειμένων λειτούργησε ως απόδειξη του αποτραβήγματος της εκπαίδευσης από την άγωνα αρχαιολατρία και του ξαναζωντανέματος των αξιών του αρχαιοελληνικού κόσμου²⁰.

Η διδασκαλία της δραματικής ποίησης στο Γυμνάσιο βάσει του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) εστιάζει²¹:

- Στη γνωριμία με την αρχαιοελληνική σκέψη και τη λογοτεχνία και συνάμα στην ταυτόχρονη διαπίστωση της διαχρονικής αξίας των έργων της.
- Στη σύνδεση της αρχαίας τραγωδίας με τη δημοκρατία και στη συνειδητοποίηση, ότι η αρχαία τραγωδία είναι γέννημα του δημοκρατικού πολιτεύματος.

¹⁹ ΥΠ.Π.Ε.Θ. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σ.3810.

²⁰ Βερτσέτης, 1997, 21.

²¹ ΥΠ.Π.Ε.Θ. ΦΕΚ 303B/13-03-2003, σ.3820.

- Στην κατάκτηση διαμέσου της «*θεατρικής ανάγνωσης*» του έργου των διαφορών της δραματικής ποίησης με τα άλλα λογοτεχνικά είδη, των δυσκολιών και προκλήσεων ενός θεατρικού κειμένου και των ποικίλων προοπτικών ως προς τη σκηνική απόδοση και παράσταση του ίδιου κειμένου.

Εντούτοις, η τελευταία αυτή παράμετρος αμφισβητείται. Το αρχαίο δράμα μέσα στις σχολικές αίθουσες παραμένει παγιδευμένο στο μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, υπομένει τα αγκάθια του εκπαιδευτικού συστήματος και τους περιορισμούς της σχολικής συνθήκης, αδυνατώντας να προσφέρει στη μαθητική κοινότητα την ολόπλευρη πρόσληψη του ως μορφωτικού αγαθού. Το μάθημα της δραματικής ποίησης εστιάζει αποκλειστικά στη φιλολογική προσέγγιση του αντικειμένου και παραβλέπει ολωσδιόλου την διακριτή του διαφορά με τα υπόλοιπα μαθήματα. Το αρχαίο δράμα δεν πρέπει να νοείται ως συλλογή κειμένων, τα οποία οι μαθητές καλούνται να αναγνώσουν και να ερμηνεύσουν, εντάσσοντας το σε κανόνες και φόρμες, αλλά ως δραματικό κείμενο, το οποίο είναι προορισμένο για να παριστάνεται²².

1.3.3 Η διδασκαλία της *Ελένης* του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου

Μια πρόσχαρη τραγωδία με διάσπαρτες κωμικές σκηνές θεωρείται κατάλληλο κείμενο, ώστε να έρθουν οι μαθητές σε επαφή για πρώτη φορά με τη δραματική ποίηση. Μια τραγωδία με χαρακτήρες, οι οποίοι ξεδιπλώνονται μπροστά στους μαθητές ως καθημερινοί άνθρωποι με όλα τα προτερήματα και τα ελαττώματά τους, καθίσταται πιο προσφιλές κείμενο, εφόσον διακρίνονται περισσότερα σημεία επαφής με το σήμερα. Ο Ευριπίδης στην *Ελένη* απομακρύνεται από τους χλιοειπωμένους μύθους και τα αγκυλωμένα δραματουργικά στοιχεία. Μια διαφορετική εκδοχή του μύθου της ωραίας Ελένης, η οποία αποδύεται την ευθύνη του Τρωικού πολέμου και ενδύεται με αντιπολεμική αμφίεση, καθίσταται καταλληλότερη συνθήκη να υπογραμμιστεί η ματαιότητα του πολέμου και η ανθρώπινη εφευρετικότητα, με την οποία υπερπηδούνται τα εμπόδια και λύνονται τα δεσμά.

Σύμφωνα με τις διδακτικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου έρχονται σε δημιουργικό διάλογο με την αρχαία ελληνική τραγωδία *Ελένη* του Ευριπίδη δύο ώρες εβδομαδιαίως. Προκειμένου να επιτευχθεί η πρωταρχική επιδίωξη της συγγραφικής ομάδας του σχολικού βιβλίου, ήτοι η ενεργός

²² Σοφιάδου, 2014α, 233-234.

συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η διάρθρωση του βιβλίου ακολουθεί τα παιδαγωγικά κριτήρια της *αναγνωσιμότητας* και της *ελκυστικότητας*, χωρίς αυτό να σημαίνει, βέβαια, υποβίβαση του γνωστικού υπόβαθρου του μαθήματος, παρά μόνο απουσία ακαδημαϊκής στόχευσης²³.

Η εφαρμογή του κριτηρίου της *αναγνωσιμότητας* διαφαίνεται από παραμέτρους, όπως η σταδιακή εμβάθυνση σε απαιτητικούς όρους και έννοιες του κειμένου, η σφαιρική και όχι κατά στίχο προσέγγιση της κάθε σκηνής, καθώς και η έκθεση των πληροφοριών από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, από το γνωστό στο άγνωστο. Ακόμα, η παρουσία παράλληλων κειμένων διαμορφώνει μια επικοινωνιακή σχέση με το κείμενο ή την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών του προσεγγίσεων. Εν συνεχεία, με βάση το κριτήριο της *ελκυστικότητας* προβάλλονται θέματα, που άπτονται των εφηβικών σκέψεων και αναζητήσεων, όπως το αίσθημα δικαίου ή η αναζήτηση της κοινωνικής θέσης, ενώ αναζητούνται αναλογίες με τη σημερινή ζωή και δράση. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου διεκδικούν την έκφραση των προσωπικών τους τοποθετήσεων, προκειμένου να εμπλακούν κατά κάποιο τρόπο βιωματικά στη μαθησιακή διαδικασία²⁴.

Η διάρθρωση των ενότητων του σχολικού εγχειριδίου είναι άκρως καινοτόμα. Από τη μία, ακολουθεί τα κατά ποσόν μέρη της τραγωδίας, όπου για κάθε μια ενότητα αντιστοιχεί ένα κατά ποσόν μέρος της, ενώ, από την άλλη, ο χωρικός προσανατολισμός της σελίδας προκρίνει τη διάκριση της ταξινόμησης του υλικού. Συγκεκριμένα, στην αριστερή σελίδα παρουσιάζεται το κείμενο με τους προσφερόμενους πλαγιότιτλους, παρέχοντας μια πρώτη και άμεση προβολή της δράσης, ενώ η δεξιά σελίδα προτρέπει σε μια δεύτερη διαφοροποιημένη ανάγνωση του κειμένου²⁵.

Μια από τις ενότητες της διαφοροποιημένης ανάγνωσης της δεξιάς σελίδας στέκει υπό τον τίτλο «*Ας γίνουμε θεατές*», προτρέποντας τους μαθητές να εντοπίζουν στο κείμενο στοιχεία θεατρικότητας και να αναπαριστούν με τη φαντασία τους το έργο. Τοιοιτοτρόπως, οι μαθητές καλούνται να κάνουν υποθέσεις για τη δράση των υποκριτών και του χορού, τις χειρονομίες τους, τα προσωπεία και τη σκευή τους, το σκηνικό και όλα όσα συνθέτουν μια θεατρική παράσταση αρχαίας τραγωδίας. Το εικονογραφικό υλικό, που εντυπώνεται στο ίδιο μέρος της σελίδας, καλεί τους μαθητές να σχολιάσουν τη σκηνοθετική ή σκηνογραφική πρόταση της έκαστης παράστασης ή να κάνουν υποθέσεις για την ερμηνεία της

²³ Δεσύπρης κ. ά. 2019, 8.

²⁴ Δεσύπρης κ. ά. 2019, 7-8.

²⁵ Δεσύπρης κ. ά. 2019, 5-6.

αναπαριστώμενης σκηνής, έχοντας για όλα ως αφετηρία το κείμενο²⁶. Ωστόσο, οι προτάσεις του σχολικού εγχειριδίου, και συγκεκριμένα: «*Ας γίνουμε θεατές*», «*Ας κάνουμε υποθέσεις*» για τη δράση, «*Ας σχολιάσουμε*» τις εικόνες των θεατρικών παραστάσεων, είναι μια προτροπή για θεατρική διερεύνηση του κειμένου μέσα από το βιβλίο, δεν είναι θεατρική δραστηριότητα.

²⁶ Δεσούπρης κ. ά. 2019, 6-7.

2. Θεατρικές Τεχνικές & Εκπαίδευση

2.1 Βιωματική μάθηση

Ο όρος *βιωματική μάθηση* (*experiential learning*) προσδιορίζει έναν διαφορετικό από τον καθιερωμένο τρόπο μάθησης, ο οποίος δεν προϋποθέτει σχολικά εγχειρίδια και τετράδια, θρανία, καρτέκλες και διαδραστικό πίνακα, συγκεκριμένη διδακτική ύλη και απομνημόνευση, αλλά φέρνει το παιδί σε άμεση επαφή με το γνωστικό αντικείμενο και το βοηθά να συμμετέχει σ' αυτή την εμπειρική συνθήκη. Οι άνθρωποι κατακτούν πολλές ικανότητες με βιωματικό τρόπο και χωρίς να το γνωρίζουν, όπως παραδείγματος χάριν, να μαγειρεύουν ή να κάνουν ποδήλατο, ευρισκόμενοι βέβαια κάτω από την επιτήρηση ενός έμπειρου ατόμου. Όταν η βιωματική μάθηση εισέλθει στο σχολείο και εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό, μετονομάζεται σε *βιωματική εκπαίδευση* (*experiential education*). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών σε μια δράση και η κριτική ανασκόπηση της καταβαλλόμενης προσπάθειας συμβάλλουν στην κατάκτηση ικανοτήτων²⁷.

Ο όρος *βιωματική* χρησιμοποιήθηκε για δύο λόγους, από τη μία για να υπογραμμίσει τη σημασία της εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία, και από την άλλη εμφαντικά να τονίσει τις διανοητικές καταβολές του όρου στο έργο των Dewey, Lewin, και Piaget, οι θεωρίες των οποίων αποτελούν, σύμφωνα με τον Kolb, τις τρεις σπουδαιότερες θεωρητικές προσεγγίσεις της βιωματικής μάθησης²⁸. Ο πρωτοπόρος παιδαγωγός Dewey συνέλαβε τη σύνδεση ανάμεσα στη μάθηση και την εμπειρία, εφόσον κάθε δυνατή μορφή μάθησης ξεπηδά μέσα από την εμπειρία και τη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα, που τον περιβάλλει. Εν συνεχεία, ο Lewin ορμώμενος από τον χώρο της δυναμικής της ομάδος, ανέδειξε τη συσχέτιση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, επισημαίνοντας τη σημασία της ατομικής εμπειρίας κάθε μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία. Κατόπιν, ο Piaget εστίασε στη μάθηση, την προερχόμενη από την κατακτηθείσα αλληλεπίδραση ανάμεσα στο περιβάλλον και τον μαθητή. Πέραν των τριών αυτών βασικών θεωρητικών προσεγγίσεων της βιωματικής μάθησης, αναγράφονται στην βιβλιογραφία και άλλες πολλές, καθεμιά απ' τις οποίες συνεισέφερε στη διερεύνηση του χώρου της βιωματικής μάθησης. Πρόκειται για έναν χώρο, που δεν είναι στατικός, χαρακτηρίζεται από διαρκή κίνηση, διαρκώς εμπλουτίζεται και ανανεώνεται²⁹. Όπως είναι καταγεγραμμένο, τον Ιούλιο του 2005 στην αναθεωρημένη βιβλιογραφική λίστα της θεωρίας της βιωματικής μάθησης σημειώθηκαν

²⁷ Τριλίβα - Αναγνωστοπούλου, 2008, 29, 115.

²⁸ Kolb, 1984, 20.

²⁹ Kolb, 1984, 21-23.

1876 νέες είσοδοι³⁰, με καταγεγραμμένες 2363 θεωρίες από το 1971 έως το 2005³¹. Αυτό εξηγείται λόγω της λειτουργίας της ως ολιστική θεωρία μάθησης³².

Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης οι μαθητές συμμετέχουν με κάθε τρόπο, όπως για παράδειγμα, θέτοντας ερωτήσεις, κάνοντας πειραματισμούς, επιλύοντας προβλήματα, διαχειρίζοντας καταστάσεις, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, αποδέχοντας την ευθύνη και νοηματοδοτώντας ένα πρόσωπο, ένα αντικείμενο, μια συνθήκη. Πρόκειται για μια αληθινή δράση, στην οποία παίρνουν μέρος με όλες τις διανοητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητές τους³³. Κάθε προσπάθεια αυστηρού προσδιορισμού του όρου, το μόνο που θα εξασφάλισε, είναι ο περιορισμός της ελευθερίας του εκπαιδευτικού, εφόσον πρόκειται για ρευστή και εύπλαστη έννοια³⁴. Η βιωματική μάθηση, πραγματώνεται με πέντε διαφορετικές μορφές, ήτοι υπάρχουν πέντε κατηγορίες βιωματικών τεχνικών. Συγκεκριμένα, η δημιουργία και εφαρμογή οπτικοακουστικών μέσων, οι βιωματικές αναπαραστάσεις και τα παιχνίδια, οι τεχνικές λόγου, οι εικαστικές δράσεις και τέλος το παιχνίδι ρόλων μαζί με τη θεατρική δημιουργία. Η θεατρική δημιουργία είναι μια βιωματική τεχνική, η οποία στην πιο σύνθετη μορφή της αποτελεί παράμετρος του Εκπαιδευτικού Δράματος³⁵.

2.2 Εκπαιδευτικό Δράμα

2.2.1. Η αρχή και εξέλιξη του Εκπαιδευτικού Δράματος: Σημαντικοί σταθμοί

Πριν από έναν αιώνα περίπου τέθηκε η βάση για την επιστημονική και καλλιτεχνική πρόσληψη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στην Αγγλία η πρωτοποριακή μελέτη δύο αντισυμβατικών παιδαγωγών, της Harriet Finlay – Johnson και του Henry Caldwell Cook χάραξε την αφετηρία αυτής της διαδρομής³⁶. Η Finlay – Johnson πρώτη εισάγει τη μέθοδο της *δραματοποίησης (dramatization)* ως τμήμα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και άλλων μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στο Sompting School του Sussex. Την ίδια στιγμή, ο Caldwell Cook ενστερνίζοντας τις νέες παιδαγωγικές θέσεις για το παιχνίδι και επηρεασμένος από τις τοποθετήσεις του Dewey, παρουσιάζει το *δραματικό παιχνίδι (the play way)* ως τρόπο έκφρασης, δράσης και ενεργοποίησης της

³⁰ Kolb and Kolb, 2005a, 195.

³¹ Kolb and Kolb, 2005b, 1.

³² Kolb and Kolb, 2005a, 195.

³³ Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008, 53.

³⁴ Δεδούλη, 2002, 151.

³⁵ Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008, 53, 122, 145.

³⁶ Τσιάρας, 2014, 22· Παπαδόπουλος, 2014, 159-160· Παπαδόπουλος, 2010, 30.

φαντασίας των μαθητών. Λίγο αργότερα, τη δεκαετία του 1920, στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η Winifred Ward μελετώντας τις εκφάνσεις της δραματοποίησης εισάγει τη θεατροπαιδαγωγική της μέθοδο, το *θέατρο της δημιουργικότητας (creative drama)*, το οποίο αναφέρεται στην αυτοσχέδια αναπαράσταση μιας ιστορίας από τους μαθητές³⁷.

Τη δεκαετία του 1950, ο *αυτοσχεδιασμός* προσδιορίζεται ως απαραίτητο στοιχείο της δραματικής συνθήκης και ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται ως εμπνευστής της παιδικής εκφραστικότητας³⁸. Τη δεκαετία του 1960, εισάγεται ο όρος *εκπαιδευτικό δράμα (drama in education)* από τη Βρετανίδα δασκάλα του θεάτρου Dorothy Heathcote, μια από τις σπουδαιότερες φυσιογνωμίες της διδασκαλίας του θεάτρου στην εκπαίδευση, η οποία ενστερνιζόμενη τις πρωτοποριακές τοποθετήσεις της ψυχολογίας (Vygotsky) και της διδακτικής (Bruner) ενώνει τον κόσμο του θεάτρου με αυτόν της εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας τη μεθοδολογία της, η οποία εστιάζει ταυτόχρονα στη βίωση της δράσης και στον στοχασμό πάνω στη δράση, εμβαθύνοντας στην κατανόηση της συνθήκης, και όχι στην αποσαφήνισή της, στην παρατήρηση των συμπεριφορών, και όχι των χαρακτήρων³⁹. Η μεθοδολογία της Heathcote γίνεται ευρέως γνωστή μέσω της περιγραφής και της ανάλυσης στις μελέτες του Gavin Bolton, και πολλοί εκπαιδευτικοί παγκοσμίως την εφαρμόζουν για να προσφέρουν αληθινές δραματικές εμπειρίες στους μαθητές τους⁴⁰.

Σήμερα, σύγχρονες μέθοδοι, όπως το *θέατρο διαδικασίας (process drama)* της Cecily O' Neill και η *δραματοποίηση ιστορίας (story drama)* του David Booth, συναντώνται στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και στον Καναδά, ταυτόχρονα με ένα πλήθος θεατροπαιδαγωγικών εφαρμογών του θεάτρου στην εκπαίδευση⁴¹. Η εργασία της O' Neill επέκτεινε τις μελέτες της Heathcote και του Bolton, παρουσιάζοντάς τες στους εκπαιδευτικούς με απλό και κατανοητό τρόπο, προκειμένου οι ίδιοι με τη σειρά τους να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τη διδακτική μεθοδολογία του δράματος στο μάθημά τους⁴². Συγκεκριμένα, στο *θέατρο διαδικασίας* προσδιορίζεται ένα πρωταρχικό ερέθισμα, το *προκείμενο*, στο οποίο η προσοχή εστιάζει στη διαδικασία διερεύνησης των αιτιών, που οδήγησαν στη βασική του κατάσταση, ενώ ο χρόνος ταξιδεύει με αφετηρία το τώρα, στο πριν και το μετά. Σύγχρονος της O' Neill είναι ο Booth, ο οποίος παρουσιάζει τη

³⁷ Παπαδόπουλος, 2014, 159-160· Παπαδόπουλος, 2010, 29-30.

³⁸ Τσιάρας, 2014, 23.

³⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 37-38.

⁴⁰ Τσιάρας, 2014, 67 · Παπαδόπουλος, 2010, 38.

⁴¹ Παπαδόπουλος, 2010, 38.

⁴² Τσιάρας, 2014, 76.

δραματοποίηση ιστορίας, στο κέντρο της οποίας τίθεται μια ιστορία, την οποία συνδέει με τις αυτοσχεδιαστικές και διερευνητικές παραμέτρους του δράματος⁴³.

Ο Jonathan Neelands, ένας σημαντικός μεταγενέστερος δομιστής στο χώρο του εκπαιδευτικού δράματος, ενστερνίζεται τη μεθοδολογία της Heathcote, απορρίπτει όμως, όπως και η Ο' Neill, την προσήλωση στη διαδικασία και όχι στο θεατρικό αποτέλεσμα, τον προσανατολισμό στο θέατρο και όχι στο δράμα⁴⁴. Το έργο του διαπραγματεύεται το διερευνητικό προσανατολισμό του *θεάτρου διαδικασίας* της Ο' Neill και τη *δραματοποίηση ιστορίας* του Booth, σε μια πιο θεατρικά προσανατολισμένη κατεύθυνση, στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής προτρέπει τους συμμετέχοντες να ενστερνιστούν τα ιδεώδη του δραματικού κειμένου από τη δική τους οπτική γωνία μέσω της χρήσης δομικών στοιχείων του μεταδραματικού θεάτρου. Ο Neelands μαζί με τον συνεργάτη του Tony Goode κατέγραψαν και κατηγοριοποίησαν μια σειρά από θεατρικές τεχνικές, τις οποίες προσδιόρισαν ως *δραματικές συμβάσεις*, ενταγμένες σε μια ενιαία μεθοδολογία διδακτικής του θεάτρου στην εκπαίδευση, η κατηγοριοποίηση των οποίων παρατίθεται παρακάτω⁴⁵.

2.2.2 Τι είναι το Εκπαιδευτικό Δράμα;

Εύλογα αναρωτιέται κανείς, αν μπορεί να υπάρξει ένας ενιαίος ορισμός για το Εκπαιδευτικό Δράμα, εφόσον παρουσιάζεται με τόσες πολλές διαφορετικές μορφές, από μια απλή θεατρική άσκηση έως μια αυτοσχεδία παράσταση, αποτελεί μέσο επίτευξης πολλών διαφορετικών στόχων, απευθύνεται σε μεγάλο εύρος ηλικιών, ενώ την ίδια στιγμή κάθε ομάδα μαζί με τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή διαμορφώνουν έναν ολότελα δικό τους τρόπο έκφρασης, ο οποίος δεν οριοθετείται σε ένα προκαθορισμένο πλαίσιο δράσης, αλλά επιδιώκει συνεχώς την εμπνευση αναπαριστώντας την ίδια τη ζωή⁴⁶. Το Εκπαιδευτικό Δράμα μετασχηματίζεται διαρκώς⁴⁷ και γι' αυτό παρουσιάζεται με πολλούς και διαφορετικούς όρους, τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία⁴⁸. Εστιάζοντας στην εγχώρια βιβλιογραφία, οι Αυγή και Χατζηγεωργίου χρησιμοποιούν τον όρο *Εκπαιδευτικό Δράμα ή Δράμα*, ο Αστέριος Τσιάρας, εκτός του προαναφερθέντος όρου αποδέχεται και τον όρο *Αναπτυξιακό Δράμα*, ο Αντώνης Λενακάκης προτιμάει τον όρο *Θεατροπαιδαγωγική*, η Άλκηστις Κοντογιάννη υιοθετεί τον όρο *Δραματική Τέχνη*, ο Σίμος

⁴³ Παπαδόπουλος, 2010, 38.

⁴⁴ Ken Bygon, 1986, 19.

⁴⁵ Πίγκου – Ρεπούση, 2019, 99.

⁴⁶ Άλκηστις, 2008, 217.

⁴⁷ Άλκηστις, 2008, 217.

⁴⁸ Λενακάκης, 2013, 58.

Παπαδόπουλος εισάγει τον όρο *Διευρευνητική Δραματοποίηση*, ενώ το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση προκρίνει τους όρους *Δράμα* και *Θέατρο*⁴⁹. Πρόκειται για όρους και πρακτικές, που σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να προσδιορίζονται ως απόλυτοι, εφόσον συχνά παρατηρούνται αλληλοεπικαλύψεις ή έντονες διαχωριστικές γραμμές⁵⁰.

Η Dorothy Heathcote ορίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια ομαδική κοινωνική διεργασία, κατά την οποία οι συμμετέχοντες, καθήμενοι όλοι μαζί σε κύκλο, αποφασίζουν τον τρόπο προσέγγισης μιας κατάστασης ή επίλυσης ενός προβλήματος με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού⁵¹. Πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός φανταστικού μικρόκοσμου, όπου διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις ξεδιπλώνονται, προκειμένου οι μαθητές να μπορέσουν να συναισθανθούν τη δική τους πραγματικότητα μέσω παρόμοιων κοινωνικών συνθηκών⁵². Γίνονται διαμορφωτές και παρατηρητές γεγονότων, δημιουργούν, αυτοσχεδιάζουν και αξιολογούν. Βιώνουν καταστάσεις, ενεργούν και στοχάζονται καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης, αλλά και εφόσον αυτή τελειώσει⁵³.

Ο Γραμματάς (2017) αποδίδει την πολυδιάστατη φύση του Εκπαιδευτικού Δράματος στο εύρος των δύο εννοιών, που εμπεριέχονται, το Θέατρο απ' τη μία και η Εκπαίδευση απ' την άλλη. Θεωρεί ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν είναι μόνο παράσταση, αλλά εμπεριέχει και παράσταση, δεν είναι μόνο διδακτική μέθοδος, αλλά εμπεριέχει και διδακτική μέθοδο, δεν θέτει μόνο ως αυτοσκοπό την καλλιτεχνική παράμετρο, αλλά εμπεριέχει και καλλιτεχνική παράμετρο, δεν έχει παιδαγωγική στόχευση, αλλά εμπεριέχει και παιδαγωγική στόχευση. Πρόκειται για απλές δραστηριότητες, που λαμβάνουν χώρα μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και έξω από αυτή, περισσότερο για παιδαγωγικούς και ψυχολογικούς λόγους και λιγότερο για θεατρικούς, οι οποίες εκδηλώνονται είτε ατομικά, είτε συλλογικά, εμπεριέχουν ισόποσα παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό περιεχόμενο⁵⁴. Μήπως, όμως, η απόδοση ενός ορισμού ασφυκτικά τοποθετεί το Εκπαιδευτικό Δράμα σε ένα πλαίσιο, το οποίο απορρίπτει τον μετασχηματιστικό του χαρακτήρα⁵⁵;

⁴⁹ Πίγκου - Ρεπούση, 2019, 80-83.

⁵⁰ Φανουράκη, 2016, 21.

⁵¹ Bolton, 2007, 53.

⁵² Πίγκου - Ρεπούση, 2019, 84.

⁵³ Παπαδόπουλος, 2010, 122.

⁵⁴ Γραμματάς, 2017, 801-802.

⁵⁵ Αλκηστις, 2008, 220.

2.2.3 Η παιδαγωγική αξία του Εκπαιδευτικού Δράματος

Η διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη ανανέωσης των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας συμβάλλει στην προβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος ως ιδανική διδακτική μέθοδος. Το Εκπαιδευτικό Δράμα είτε μέσω των μεθόδων του, όπως για παράδειγμα, μέσω της δραματοποίησης ή του θεατρικού παιχνιδιού είτε μέσω των θεατρικών τεχνικών, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω, μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι, που θέτονται κάθε φορά από τον εκπαιδευτικό⁵⁶.

Ο μαθητής σε κάθε δραματική πράξη γίνεται ένα δρών πρόσωπο, που διαλέγεται, συμμετέχει, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, προτείνει λύσεις και συνεργάζεται δημιουργικά με τους άλλους δρώντες. Όλα αυτά τον οδηγούν στην συνδιερεύνηση και κατ' επέκταση στη βιωματική μάθηση, αναδεικνύουν τις ικανότητες του και καλλιεργούν τις δεξιότητές του⁵⁷. Ο Courtney (1968) υποστηρίζει ότι τα παιδιά, που μαθαίνουν μέσω της δραματικής τέχνης, είναι σε θέση να διαχειριστούν μια συνθήκη, που χρειάζεται συγκεκριμένο διαφορετικών γνώσεων για την επίλυση ενός προβλήματος και μάλιστα τονίζει ότι, όσο συχνότερα ο μαθητής εμπλέκεται στη δραματική πράξη, τόσο αποτελεσματικότερα λειτουργεί αυτή ως διάυλος μάθησης⁵⁸.

Αναμφίβολα, κάθε μορφή τέχνης απευθύνεται στη συναισθηματική πλευρά της ανθρώπινης φύσης⁵⁹. Οι μαθητές ως μέλη της ομάδας, που συμμετέχουν σε μια θεατρική δραστηριότητα, αναπτύσσουν κώδικες λεκτικής και συναισθηματικής επικοινωνίας, προκειμένου να επιτύχουν τους κοινούς τους στόχους⁶⁰. Η ανταπόκριση του ενός στη πρωτοβουλία του άλλου συμβάλλει στην καλύτερη αυτοαντίληψη και του αυτοσυναίσθηματος. Η υπόδηση δραματικών ρόλων βοηθάει τον μαθητή στην κατανόηση της δικής του οντότητας, και κατ' επέκταση στην κατάκτηση της ικανότητας αυτοελέγχου και στην τόνωση της αυτοπεποίθησής του⁶¹.

Αναντίρρητα, το Εκπαιδευτικό Δράμα συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση του μαθητή, εφόσον τον εντάσσει σε μια ομάδα, η οποία επιζητά τη συνεργασία όλων των μελών της, προϋποθέτει την ανταλλαγή θέσεων και προβληματισμών, προκειμένου όλοι

⁵⁶ Αλκηστις, 2008, 221-222.

⁵⁷ Αλκηστις,, 2008, 209.

⁵⁸ Courtney, 1968, 217-218.

⁵⁹ Αλκηστις, 2008, 228.

⁶⁰ Τσιάρα, 2014, 151.

⁶¹ Morrison et al. 2006.

μαζί να συνδιαμορφώσουν τον φανταστικό κόσμο της δραματικής συνθήκης, όπως, άλλωστε, συμβαίνει και στην πραγματική ζωή⁶². Ο Neelands (2004) χαρακτηρίζει το Εκπαιδευτικό Δράμα ως μια κοινωνική εμπειρία, αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας⁶³. Πολλοί μελετητές συνηγορούν ότι οι στρατηγικές εκπαίδευσης των μαθητών σε μια ειρηνική στάση και θέαση των πραγμάτων, που αναπτύσσονται μέσω των θεατρικών δραστηριοτήτων, αντιτάσσονται στο πλήθος των εικόνων βίας, που ξεπηδούν καθημερινά μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης⁶⁴.

2.3 Θεατρικές Τεχνικές

2.3.1 Η χρησιμότητα των θεατρικών τεχνικών

Στο πλαίσιο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έχουν αναπτυχθεί και εφαρμοστεί πολλές θεατρικές τεχνικές. Στη δημιουργία όλων αυτών των τεχνικών έχουν συνδράμει η παιδαγωγική, η ψυχολογία, το θέατρο, καθώς και άλλοι τομείς σε μια δυναμική μεταξύ τους αλληλεπίδραση⁶⁵. Οι θεατρικές τεχνικές προσφέρουν τη δυνατότητα στους μαθητές να παρέμβουν στο κείμενο και να το μετασχηματίσουν με τη δημιουργική τους ματιά. Οι μαθητές δύνανται μέσω των θεατρικών τεχνικών να διαμορφώσουν και να διεισδύσουν στο δραματικό περιβάλλον, κάνοντας ταξίδι στον χρόνο και στον χώρο, να εξελίξουν τη δράση, να εμπλουτίσουν ή να διαφοροποιήσουν τις σκέψεις και τις συμπεριφορές των ηρώων, να εισχωρήσουν στη δραματική συνθήκη. Μόνο τότε, θα είναι σε θέση να αντιληφθούν την εσωτερική διάρθρωση των σχέσεων και των διαμορφούμενων συνθηκών, καθώς και την απρόβλεπτη ροή της ιστορίας, η οποία δεν παρουσιάζει την αναμενόμενη χρονική ακολουθία⁶⁶. Κυρίαρχο γνώρισμα των θεατρικών τεχνικών αποτελεί η διαλογική συνεύρεση των διαφορετικών οπτικών γωνιών με ένα πλήθος διαφορετικών προσεγγίσεων, θέτοντας τη διαφορετικότητα προϋπόθεση για την απελευθέρωση της έκφρασης⁶⁷.

Παράλληλα, η αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών συντελεί στον εμπλουτισμό της εμπειρίας των συμμετεχόντων σε ένα διαθεματικό περιβάλλον μάθησης, όπου ο κάθε μαθητής είναι σε θέση να ενισχύει τις γλωσσικές, δημιουργικές, επικοινωνιακές, συνεργατικές, δραματικές και διερευνητικές του δεξιότητες. Τιοιουτοτρόπως, οι θεατρικές τεχνικές

⁶² Πίγκου - Ρεπούση, 2019, 151.

⁶³ Neelands, 2004, 25.

⁶⁴ Τσιάρας, 2014, 226.

⁶⁵ Αλκηστις, 2008, 259.

⁶⁶ Παπαδόπουλος 2010, 245.

⁶⁷ Παπαδόπουλος 2021, 76.

αποτελούν εύστοχο τρόπο ενδυνάμωσης της συνείδησης των μαθητών και ευαισθητοποίησής τους για τη διαχείριση διάφορων εκπαιδευτικών ή κοινωνικών θεμάτων καθώς και ενίσχυσης του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας⁶⁸. Αναμφίβολα, οι θεατρικές δραστηριότητες υπερισχύουν έναντι κάθε αναγνωστικής προοπτικής ή φιλολογικού σχολιασμού⁶⁹. Η σχολική τάξη θα πρέπει να είναι ανοιχτή στη δημιουργική ματιά του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να είναι σε θέση να επιλέξει την κατάλληλη τεχνική, αυτή που θα επιτύχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Παράμετροι, όπως η ηλικία των μαθητών, οι ανάγκες και οι επιθυμίες τους, η δυναμική της τάξης και οι μεταξύ τους σχέσεις, οι διδακτικοί στόχοι, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο προσφερόμενος χρόνος, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη⁷⁰.

2.3.2 Η κατηγοριοποίηση των θεατρικών τεχνικών

Οι Neelands και Goode (2000) κάνοντας στο έργο τους εκτενέστατη παρουσίαση των τεχνικών της δραματικής τέχνης, προκρίνουν, βάσει της παρουσίας, που επιδεικνύουν στη θεατρική δράση, την εξής ομαδοποίηση⁷¹:

α. Τεχνικές, που άπτονται της διαμόρφωσης του δραματικού πλαισίου (*Context – Building action*), όπως η «παγωμένη εικόνα», το «περίγραμμα του χαρακτήρα», η «γραφή και ανάγνωση σε ρόλο», οι «χάρτες», τα «διαγράμματα» και άλλες.

β. Τεχνικές, που άπτονται του αφηγηματικού τμήματος της ιστορίας και της εξέλιξης της πλοκής (*Narrative action*), όπως ο «αυτοσχεδιασμός», το «παιχνίδι ρόλου – συνάντηση», ο «μανδύας του ειδικού», η «καρέκλα των αποκαλύψεων», η «συνέντευξη», η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» και άλλες.

γ. Τεχνικές, που άπτονται της παρουσίασης αναπαραστάσεων μέσω προσεκτικής χρήσης της γλώσσας και της κίνησης (*Poetic action*), όπως η «τελετουργία», η «αναλογία», η «μάσκα», η «παντομίμα», το «θέατρο Φόρουμ» και άλλες.

δ. Τεχνικές, που άπτονται του αναστοχασμού της ομάδας ως προς την αποκτηθείσα δραματική εμπειρία (*Reflective action*), όπως η «ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», ο «διάδρομος της συνείδησης», ο «συλλογικός χαρακτήρας» και άλλες.

⁶⁸ Γραμματάς 2017, 654.

⁶⁹ Σοφιάδου 2014α, 246.

⁷⁰ Άλκηστις, 2008, 259.

⁷¹ Neelands and Goode, 2000, 6-7.

Οι Neelands και Goode (2015) επισημαίνουν ότι η προαναφερθείσα ομαδοποίηση δεν θέτει απόλυτες διαχωριστικές γραμμές, αλλά παρέχει διευκολύνσεις στην επιλογή και χρήση της κατάλληλης θεατρικής τεχνικής⁷². Άλλωστε, η αληθινή ικανότητα δεν έγκειται στην κατηγοριοποίηση των τεχνικών, ούτε στο πλήθος, που κάθε κατηγορία περιλαμβάνει, αλλά ακριβώς στην επιλογή της κατάλληλης τεχνικής, η οποία θα δημιουργήσει μια συμβατή συνθήκη ανάμεσα στις ανάγκες και στις εμπειρίες της ομάδας, στο επιλεγέν δραματικό πλαίσιο και στις διαμορφωθείσες ευκαιρίες μάθησης⁷³. Μάλιστα, πολλές φορές ο συνδυασμός κάποιων τεχνικών δημιουργεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Ο Neelands (2004) παραλληλίζει τη λίστα των θεατρικών τεχνικών με τη λίστα των υλικών μαγειρικής, υπογραμμίζοντας ότι μόνο όταν τα υλικά αναμειχθούν μεταξύ τους, παράγεται ένα νόστιμο γεύμα⁷⁴.

Ο Σίμος Παπαδόπουλος κατηγοριοποιεί τις θεατρικές τεχνικές βάσει των δεξιοτήτων, που αναπτύσσονται στους συμμετέχοντες. Έτσι, προκύπτουν οι ακόλουθες κατηγορίες⁷⁵:

α. Τεχνικές *εικονικής - εκφραστικής αναπαράστασης*, όπως η «παγωμένη εικόνα», το «περίγραμμα του χαρακτήρα», η τεχνική «μια μέρα στη ζωή», τα «γραπτά κείμενα», οι «χάρτες», τα «διαγράμματα» και άλλες.

β. Τεχνικές *στοχαστικής διερεύνησης*, όπως η «ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», η «γραφή και ανάγνωση σε ρόλο», ο «συλλογικός χαρακτήρας», ο «διάδρομος της συνείδησης», η «οπτική γωνία» και άλλες.

γ. Τεχνικές *έρευνας*, όπως η «καρέκλα των αποκαλύψεων», ο «μανδύας του ειδικού», η «παρακολούθηση», η «συνέντευξη» και άλλες.

δ. Τεχνικές *αυτοσχεδιασμού*, όπως ο «αυτοσχεδιασμός», το «θέατρο Φόρουμ», η «δραματοποιημένη αφήγηση», το «παιχνίδι ρόλου – συνάντηση» και άλλες.

ε. Τεχνικές *συμβολικής αναπαράστασης*, όπως, οι «πινακίδες», η «αναλογία», η «τελετουργία» και άλλες.

στ. Τεχνικές *θεάτρου μάσκας και παντομίμας*

ζ. Η τεχνική *«δάσκαλος σε ρόλο»*

⁷² Neelands and Goode, 2000, 6-7.

⁷³ Neelands and Goode, 2015, 7.

⁷⁴ Neelands, 2004, 100.

⁷⁵ Παπαδόπουλος, 2010, 245-246.

2.3.3 Παρουσίαση των θεατρικών τεχνικών βάσει της κατηγοριοποίησης του Σίμου Παπαδόπουλου

α. Τεχνικές εικονικής – εκφραστικής αναπαράστασης

Παγωμένη εικόνα (frozen picture – still image – tableau vivant)

Πρόκειται για μια απεικονιστική τεχνική, στην οποία η δραστηριότητα παγώνει και ο χρόνος επεκτείνεται για να δοθεί χώρος να προβληθούν οι λεπτομέρειες της ιστορίας. Μια στοχαστική ατμόσφαιρα ξεπηδά μπροστά στους συμμετέχοντες, οι οποίοι μπορούν να ενισχύουν την κατανόηση τους για τη προς διερεύνηση συνθήκη. Μόλις η κίνηση σταματήσει, οι σκέψεις των ηρώων αντανakλούν στη σωματική τους έκφραση και μπαίνουν στο μικροσκόπιο με φόντο μια ακίνητη, αλλά δυναμική εικόνα. Η ζωηρότητα της αυτοσχέδιας δράσης αντικαθίσταται από την επιβράδυνση, τη σιωπή, την παρατήρηση. Όταν οι μαθητές λάβουν το κατάλληλο σινιάλο του εκπαιδευτικού – εμπυχωτή, τότε η εικόνα ξεπαγώνει και οι μαθητές συνεχίζουν να αυτοσχεδιάζουν⁷⁶. Η παγωμένη εικόνα είναι μια κατάλληλη ευκαιρία να ανακεφαλαιώσουν οι μαθητές τα προηγούμενα επεισόδια και μπορεί να συνδυαστεί με τις ασκήσεις *ανίχνευση της σκέψης* και *φωνές μέσα στο κεφάλι*⁷⁷.

Κάθε παγωμένη εικόνα, όταν εμπλουτίζεται με μουσική και τραγούδια, ήχους και φωνές παύει να αποτελεί αποκλειστικά εικαστική σύνθεση και δημιουργεί την εντύπωση ενός μουσικοθεατρικού δρώμενου, που ενθουσιάζει και συγκινεί, εφόσον ξυπνάει αναμνήσεις και εφάπτεται στα μουσικά ακούσματα των μαθητών. Όταν ενισχυθεί με τη χρήση φωτισμού, την παρουσία αφαιρετικού σκηνικού και την εξασφάλιση κοστουμιών, τότε ενδυναμώνεται η θεατρικότητα της παγωμένης εικόνας και εξασφαλίζεται το καλλιτεχνικό της αποτέλεσμα. Χρειάζεται προσοχή, ωστόσο, ο χρόνος, που απαιτείται για την εφαρμογή όλων αυτών, να μην προσκρούει στον αφαιρετικό χαρακτήρα της τεχνικής⁷⁸.

Το Περίγραμμα του χαρακτήρα (role on the wall)

Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν από χαρτόνι το περίγραμμα ενός ήρωα του κειμένου σε φυσικό μέγεθος, το τοποθετούν στον τοίχο ή στο πάτωμα της τάξης, και κατόπιν απευθύνουν προς αυτό τα συναισθήματά τους και τις σκέψεις τους, τις παρατηρήσεις τους και τους προβληματισμούς τους, τα ερωτήματά τους ή τις απορίες τους.

⁷⁶ Παπαδόπουλος, 2010, 247.

⁷⁷ Σοφιάδου, 2014α, 248.

⁷⁸ Παπαδόπουλος, 2010, 247-248.

Όλα αυτά, που ήδη γνωρίζουν και θέλουν απλώς να εξωτερικεύσουν, ή και για όλα όσα επιθυμούν να πληροφορηθούν, τα καταγράφουν είτε απευθείας πάνω στο χάρτινο σώμα είτε σε χαρτάκια, τα οποία κολλούν πάνω σ' αυτό⁷⁹. Το περίγραμμα διατηρείται και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να το επεξεργαστούν ξανά κάθε φορά, που ανακαλύπτουν περισσότερα στοιχεία για τον χαρακτήρα⁸⁰.

Πρόκειται για μία θεατρική τεχνική, που επιτρέπει στους μαθητές να συνδιαλεχθούν με τον ήρωα σε κλίμα ενσυναίσθησης και στοχαστικής διάθεσης. Το γεγονός, ότι ο ήρωας, αφενός είναι παρών, αφετέρου δεν μπορεί να υποστηρίξει τη θέση του ή να δώσει απαντήσεις, διαμορφώνει μια έντονα φορτισμένη ατμόσφαιρα. Η δράση ανακόπτεται και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εμβαθύνουν σε σημαντικά γεγονότα, που χρήζουν αποσαφήνιση, να αξιολογήσουν πράξεις και συμπεριφορές και να επιδοκιμάσουν ή να αποτρέψουν. Είναι μια σημαντική ευκαιρία παραγωγής επικοινωνιακού λόγου, ενίσχυσης της κριτικής σκέψης και της στοχαστικής διάθεσης⁸¹.

Εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα (a day in the life)

Με τη χρήση αυτής της τεχνικής οι συμμετέχοντες είναι σε θέση, παρουσιάζοντας στιγμιότυπα από μία ημέρα της ζωής του ήρωα ή προβάλλοντας μια σειρά στιγμιότυπων καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, να ξεδιπλώσουν την προσωπικότητά του και τον τρόπο ζωής του και κατ' επέκταση να τον γνωρίσουν σε βάθος. Πρόκειται για μια τεχνική συμπύκνωσης του χρόνου σε στιγμιαίες εικόνες, εφόσον ολόκληρη η ημέρα ή η ζωή ενός χαρακτήρα δύναται να αποδοθεί με τέσσερις ή πέντε εικόνες με ζωηρά στοιχεία αφαιρετικότητας⁸².

Στη δεύτερη, μάλιστα, περίπτωση φανερώνεται ότι η ζωή δεν είναι μια γραμμική διαδρομή, υπογραμμίζεται ο ευμετάβλητος χαρακτήρας των πραγμάτων, ο ρόλος των επιλογών, της τύχης ή της μοίρας, που αθόρυβα ή μη, ρυθμίζουν τις ζωές των ανθρώπων. Προτρέπει τους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν στις συνθήκες, να αιτιολογήσουν συμπεριφορές ή πράξεις και να προβλέψουν τις συνέπειες, που έπονται συγκεκριμένων πράξεων⁸³.

⁷⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 248.

⁸⁰ Neelands, 2004, 104.

⁸¹ Παπαδόπουλος, 2010, 249.

⁸² Παπαδόπουλος, 2010, 250.

⁸³ Παπαδόπουλος, 2010, 250.

β. Τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης

Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης (thought and social situation tracking)

Η τεχνική αυτή συνδέεται με την παγωμένη εικόνα. Η παγωμένη εικόνα εδώ αποκτά φωνή και σωματική έκφραση, αποβάλλει κάθε στατικότητα και επιτρέπει στους συμμετέχοντες σε ρόλο να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, τις πράξεις και τους στόχους τους. Πρόκειται για μια τεχνική, που αφήνει περιθώρια διαφοροποίησης της εφαρμογής της ανά περίπτωση⁸⁴.

Το χτίσιμο της κατάστασης

Η ομάδα δράσης αποφασίζει το θέμα, που θα πραγματευθεί, διανέμει τους ρόλους, που θα παισιώσουν τη δράση και παρουσιάζει τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατόπιν, ενημερώνει τους μαθητές σε ρόλο θεατή. Ο κάθε χαρακτήρας με τη σειρά εισχωρεί στον πίνακα και με την είσοδό του πληροφορεί για την ταυτότητα του και τη σχέση του με τους άλλους χαρακτήρες. Με κάθε νέα προσθήκη ο πίνακας αλλάζει, εμπλουτίζεται και διαφοροποιείται. Η σταδιακή είσοδος περισσότερων χαρακτήρων διαμορφώνει μια πιο σύνθετη και πολύπλοκη αναπαριστώμενη συνθήκη, καθώς κάθε χαρακτήρας έχει τη δική του δυναμική και ο καθένας μεμονωμένα και όλοι μαζί στο σύνολο επηρεάζουν τη δυναμική της εικόνας. Η συγκεκριμένη τεχνική διαμορφώνει ένα είδος εσωτερικής επικοινωνίας του κάθε χαρακτήρα με τη φαντασία και τις προσδοκίες του κάθε μαθητή - θεατή⁸⁵.

Η αλλαγή της κατάστασης

Πρόκειται για μια παραλλαγή, η οποία στηρίχτηκε στο *θέατρο της εικόνας (image theatre)* του Augusto Boal, σύμφωνα με το οποίο το ανθρώπινο σώμα στέκει ως τόπος έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων και καταστάσεων⁸⁶. Ο Boal υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος μπορεί να εκφράζεται άμεσα και πρωταρχικά με το σώμα του και γι' αυτό ο σχηματισμός μιας εικόνας με το σώμα, θα πρέπει να γίνεται άμεσα, πριν προλάβει οποιαδήποτε σκέψη να εισχωρήσει στο μυαλό. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνται, αποδίδοντας με το σώμα τους μια προοπτική πάνω σε ένα προκαθορισμένο ερέθισμα, να σχηματίσουν ένα «γλυπτό». Ο καθένας με τη σειρά του αποκαλύπτει την εικόνα του στους υπόλοιπους. Εδώ

⁸⁴ Παπαδόπουλος, 2010, 251.

⁸⁵ Παπαδόπουλος, 2010, 251.

⁸⁶ Παπαδόπουλος, 2010, 251.

υπεισέρχεται η δυνατότητα επέμβασης σε ένα «γλυπτό», επιφέροντας διορθώσεις από κάποιο άλλο μέλος της ομάδας, που παρακολουθεί, σε σημείο, μάλιστα, που να φανερώνεται ένα τελείως καινούργιο «γλυπτό». Είναι σημαντικό το τελικό αποτέλεσμα να αντιπροσωπεύει την ομάδα και να είναι κοινά αποδεκτό. Εφόσον, όλοι συμφωνούν για το τελικό αποτέλεσμα, έχει επιτευχθεί η *πραγματική εικόνα (real image)*, η αντιπροσωπευτικότερη εικόνα της πραγματικότητας, η οποία αντανακλά μια μορφή καταπίεσης. Κατόπιν, οι θεατές καλούνται να διαμορφώσουν την *ιδανική εικόνα (ideal image)*, την καλύτερη εκδοχή του κόσμου, απ' όπου η καταπίεση εκλείπει. Και η δυνατότητα σύγκρισης των δύο εικόνων αποκαλύπτει, όσα πρέπει να γίνουν, ώστε να επιτευχθεί το ιδανικό. Είναι σημαντικό, το κάθε «γλυπτό» να αλλάζει με γνώμονα τον ρόλο του, και όχι την προσωπικότητα του συμμετέχοντα⁸⁷.

Οι θεατές – συμμετέχοντες με τις προτάσεις τους διαδραματίζουν ρόλο σκηνοθέτη και συνδιαμορφωτή του τελικού αποτελέσματος. Το γεγονός, ότι προβαίνουν σε αλλαγές, έχοντας δει πρώτα την εικόνα, αποτελεί σημαντικό προτέρημα αυτής της τεχνικής. Βρίσκονται σε μια διαρκή δημιουργική εγρήγορση, καθώς μια ενεργητική θέαση της εικόνας απαιτείται από αυτούς κάθε φορά. Πρόκειται για μια διαδικασία, σύμφωνα με την οποία επιφέρουν αλλαγές στους άλλους, αλλά στην πραγματικότητα αλλάζουν και οι ίδιοι, εφόσον καθετί, που προτείνουν, αντανακλά τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους⁸⁸.

Οι φωναχτές σκέψεις

Η παραλλαγή αυτή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή ή σε κάποιο θεατή να πλησιάσει στον πίνακα και με ένα άγγιγμα ή ένα νεύμα, να θέσει ερωτήματα στους ήρωες ή απλώς να τους ζητήσει να εκφράσουν τις σκέψεις τους. Ερωτήματα, όπως «*Ποιος είσαι;*», «*Τι νιώθεις;*», «*Τι θεωρείς ότι θα γίνει;*», «*Τι έπρεπε να έχει γίνει;*», «*Τι μπορεί να συμβεί;*» λαμβάνουν χώρα, με τους συμμετέχοντες να ανταποκρίνονται σε ρόλο φανερώνοντας τις σκέψεις τους, τους σκοπούς τους, τα αληθινά τους κίνητρα. Ο στοχαστικός χαρακτήρας αυτής της διαδικασίας παγώνει τον χρόνο και οι ήρωες εκφράζουν πεποιθήσεις και στάσεις, που ενδέχεται να είναι ολότελα διαφορετικές, από όσα είχαν μέχρι τώρα παρουσιάσει στους θεατές. Με αυτό τον τρόπο αποκαλύπτεται το από κάτω κείμενο, όλα όσα βρίσκονται κάτω από τις πράξεις τους, όλα όσα δεν λέγονται, αλλά υπάρχουν. Η τεχνική αυτή ενισχύει τη μεταγνωστική κατάσταση των συμμετεχόντων, που οφείλουν να παρατηρούν τη σκέψη και

⁸⁷ Αλκηστις, 2008, 59-60.

⁸⁸ Παπαδόπουλος, 2010, 252.

τη δράση τους, καθώς και τις σχέσεις τους με τους υπόλοιπους της εικόνας, και συνάμα επιτρέπει στο κοινό να κρίνει την επικοινωνιακή ικανότητα, η οποία ενισχύεται με την εύστοχη σωματική στάση και τις κατάλληλες εκφράσεις του προσώπου⁸⁹.

Η δράση που παγώνει

Μια αυτοσχέδια δραστηριότητα ξαφνικά σταματά και μετατρέπεται σε μια παγωμένη εικόνα, προκειμένου να διερευνηθούν κάποια σημαίνοντα στοιχεία της. Η διακοπή προκαλείται, είτε από τον εκπαιδευτικό – εμπυχωτή για να θέσει ερωτήματα, είτε από κάποιον συμμετέχοντα, είτε από κάποιον θεατή, που απλώς επιθυμεί να φωτιστεί περισσότερο κάποιο σημείο της δράσης. Οι ήρωες ανταποκρινόμενοι στα ερωτήματα, που τους τίθενται, μιλούν για τις σκέψεις τους, τις ανάγκες τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους (*thought - tracking*)⁹⁰. Άλλες φορές πάλι, κάποιος θεατής μπορεί να συμπεριληφθεί στον πίνακα και να αποδώσει μια *διαφορετική προοπτική κάποιου χαρακτήρα (alter ego)*, αποκαλύπτοντας τον εσωτερικό λόγο του χαρακτήρα, είτε μέσω του λόγου, είτε μέσω της κίνησης. Η τεχνική *alter ego*, όταν συνδυαστεί με την *ανακριτική καρτέκλα*, λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά⁹¹.

Τόσο αυτή, όσο και η προηγούμενη παραλλαγή, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές - ηθοποιούς να κατανοήσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να αφουγκραστούν την αλήθεια τους. Και όταν αυτό γίνεται μέσα από την ασφάλεια του ρόλου, το αποτέλεσμα είναι πιο θεαματικό. Η στοχαστική και κριτική τους δεξιότητα ακονίζεται, εφόσον πρέπει οι ίδιοι να παρατηρήσουν τη δράση τους, να επεξεργαστούν τη θέση τους στο τώρα ή τους στόχους τους στο αύριο. Οι σκέψεις τους έρχονται στην επιφάνεια και αυτό ενισχύει τη διαρκή αναδιαμόρφωση των σχέσεων τους και την επανατοποθέτησή τους σε νέα βάση. Την ίδια στιγμή, οι μαθητές - θεατές αναγνωρίζοντας τις συνθετότερες διεργασίες στη συμπεριφορά των ηρώων, προσλαμβάνουν τη δράση σε περισσότερα επίπεδα, ενώ παρακολουθώντας με κριτική ματιά τις ζωές των χαρακτήρων, αντιλαμβάνονται τη δική τους πολλαπλότητα στη σχέση τους με τους άλλους. Τέλος, ο κατάλληλος φωτισμός, τα διάφορα μουσικά ακούσματα ή ηχητικά ερεθίσματα, τα κοστούμια και οι μάσκες ενδυναμώνουν το αισθητικό κριτήριο των μαθητών - ηθοποιών, τους φέρνουν σε επαφή με το παραστασιακό

⁸⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 252-254.

⁹⁰ Παπαδόπουλος, 2010, 254.

⁹¹ Neelands, 2004, 100.

αποτέλεσμα της εικόνας, ενώ παράλληλα στοχεύουν στην εμβάθυνση του προσφερόμενου αγαθού από τους μαθητές - θεατές μέσω του ξυπνήματος συναισθημάτων⁹².

Συλλογικός χαρακτήρας (collective character)

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, οι μαθητές αναλαμβάνουν να αποδώσουν το πλήθος των διαφορετικών πλευρών του ίδιου χαρακτήρα, εμπλουτίζοντάς τον συνεχώς, προσδίδοντας στον ήρωα την υπεροχή ενός συλλογικού νου. Αποδίδοντας τον ίδιο ρόλο από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ένα έντονα αλληλοδραστικό περιβάλλον διαμορφώνεται, όπου η κάθε άποψη μπορεί να υποστηρίζεται ή να αντιτάσσεται στην άλλη⁹³. Δύναται να εφαρμοστεί σε μια πολυπληθή ομάδα, όπως σε μια ολόκληρη τάξη και η διατύπωση των διαφορετικών απόψεων των μελών της ομάδας είναι ταυτόχρονα ένας διάλογος ανάμεσα στα μέλη του συλλογικού χαρακτήρα⁹⁴. Και αυτό ακριβώς, η θέαση όλων των παραμέτρων μιας συνθήκης ή ενός πράγματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες διαφορετικών ανθρώπων αποτελεί τη δύναμη αυτής της θεατρικής τεχνικής⁹⁵.

Λειτουργεί ως μέσο ανάπτυξης του στοχαστικού μονολόγου, φανερώνοντας τις ενδόμυχες σκέψεις του ήρωα, ο οποίος απευθύνει κάλεσμα στους μαθητές να τον εκπροσωπήσουν, να μιλήσουν αντί αυτού με διάθεση αποκαλύψεων. Καλλιεργεί τη διαλογική ευφυΐα των μαθητών, εφόσον ενισχύει την επικοινωνία με αυτοκριτική διάθεση. Τέλος, ενισχύει τη συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ενώ η παρακολούθηση της σκέψης του άλλου και η δυνατότητα συνέχισής της στη ροή του διαλόγου, βελτιώνει τη συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών⁹⁶.

Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley)

Η τεχνική αυτή εντάσσεται στη θεατρική τεχνική *αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές*. Ένας ήρωας - μαθητής καλείται να πάρει μια απόφαση ζωής, ενώ οι υπόλοιποι συμμετέχοντες - μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο της συνείδησης του και εξωτερικεύουν τις *σκέψεις του (voices in the head)* ή του παρέχουν *συμβουλές (conflicting advice)*. Ο ήρωας συνήθως βρίσκεται μπροστά σε ένα αδιέξοδο ή σε ένα δίλημμα και η ύπαρξη αντιτιθέμενων σκέψεων ή συμβουλών συνήθως εντείνουν την τραγικότητα της θέσης του. Ενδέχεται να βρίσκεται καθιστός στο πάτωμα ή όρθιος μέσα σε ένα κυκλικό σχήμα,

⁹² Παπαδόπουλος, 2010, 254-255.

⁹³ Παπαδόπουλος, 2010, 259.

⁹⁴ Neelands, 2004, 100-101.

⁹⁵ Παπαδόπουλος, 2010, 259.

⁹⁶ Παπαδόπουλος, 2010, 259-260.

συνήθως, όμως, διέρχεται μέσα από ένα διάδρομο, που έχουν διαμορφώσει οι μαθητές με τα σώματά τους. Οι σκέψεις και οι συμβουλές εκφράζονται είτε με ουδέτερο ύφος και απουσία βλεμματικής επαφής ανάμεσα στους συμμετέχοντες και τον ήρωα είτε με έντονη νατουραλιστική διάθεση και ζωνρή οπτική επαφή⁹⁷.

Η τεχνική αυτή προϋποθέτει τη διατύπωση σκέψεων και οδηγιών με πυκνό και μεστό λόγο, δίχως υπερβολές και περιττές αναφορές. Η λιτότητα απλώνεται και στις κινήσεις του προσώπου και του σώματος και εξηγείται λόγω της κρισιμότητας της περίπτωσης. Επίσης, η συγκεκριμένη τεχνική ενδυναμώνει τη στοχαστική δεξιότητα των μαθητών, επιτρέποντάς τους να κατανοούν τις εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις, που συνδιαμορφώνουν τον άνθρωπο και τον κόσμο. Τέλος, ενισχύει τον κριτικό τους λόγο απ' τη στιγμή, που οι μαθητές καλούνται να σταθμίσουν τα πράγματα, προκειμένου να δώσουν συμβουλές στον ήρωα, να προτείνουν λύσεις, να υπενθυμίσουν προηγούμενες δεσμεύσεις του ή εκκολλαπτόμενες ευθύνες του, καθώς και να φτάσουν στα όρια τις αντοχές του με το φανέρωμα της αλήθειας⁹⁸. Και όλα αυτά υπογραμμίζουν το ανθρώπινο μειδίασμα μπροστά στη λήψη αποφάσεων, τη δυσκολία ανάληψης προσωπικής ευθύνης και γενικότερα την πολυπλοκότητα των κοινωνικών σχέσεων⁹⁹.

γ. Τεχνικές έρευνας

Η καρέκλα των αποκαλύψεων / η ανακριτική καρέκλα (hot seating)

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, μια ομάδα μαθητών είτε σε ρόλο είτε εκτός ρόλου θέτουν ερωτήματα σε έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες, οι οποίοι καθήμενοι στην ανακριτική καρέκλα περνάνε από τη διαδικασία της ανάκρισης. Οι ερωτήσεις βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του χαρακτήρα του ερωτώμενου και αναφέρονται στους στόχους και στις επιδιώξεις του, στα κίνητρα και στις προθέσεις του ή ακόμα και σε προηγούμενες συμπεριφορές και πράξεις του. Πρόκειται για μια διαδικασία διείσδυσης στον χαρακτήρα του ανακρινόμενου, ο οποίος σταδιακά αποκαλύπτεται μπροστά στα μάτια των ερωτώντων¹⁰⁰.

Ο τρόπος διατύπωσης των ερωτημάτων επηρεάζει την ατμόσφαιρα, που δημιουργείται, ανάμεσα στον ανακρινόμενο και τους ερωτώντες, αλλά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων.

⁹⁷ Παπαδόπουλος, 2010, 261-262.

⁹⁸ Παπαδόπουλος, 2010, 262.

⁹⁹ Ντορτ, 1975, 66.

¹⁰⁰ Παπαδόπουλος, 2010, 264.

Τοιουτοτρόπως, διαμορφώνονται τρεις τύποι ανακρίσεων: η αμιγώς ανακριτική, η δημοσιογραφική και η συμβουλευτική – υποστηρικτική¹⁰¹. Ο ανακρινόμενος, ωστόσο, έχει το δικαίωμα να μην απαντήσει σε κάποια ερώτηση, εφόσον δεν το επιθυμεί, εξισορροπώντας με αυτόν τον τρόπο την επιρροή του θεατρικού του ρόλου με αυτή του ακροατηρίου. Απαγορεύεται ο διάλογος ανάμεσα στον ερωτηθέντα και το ακροατήριο, και ο κάθε συμμετέχων μπορεί να επανέλθει με καινούργια ερώτηση, εφόσον μεσολαβήσει ερώτηση έτερου του ακροατηρίου¹⁰².

Όταν ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής καθίσει στην ανακριτική καρέκλα, μπορεί να κατευθύνει την ανάκριση σε συγκεκριμένα πεδία διερεύνησης. Συγκεκριμένα, μπορεί να κρατάει την ομάδα εστιασμένη στον πυρήνα του θέματος και να την παροτρύνει να εμβαθύνει σε σκέψεις και συλλογισμούς, να τη βοηθάει να κατανοεί τη σπουδαιότητα του εύρους των απαντήσεων, να διεισδύει στο από κάτω κείμενο. Ανταποκρινόμενος με απλές, εμπειριστατωμένες, και συνάμα αμφίσημες αποκρίσεις, ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής κατευθύνει τον τρόπο σκέψης των ερωτώντων, τους γαργαλάει με μοναδικές προκλήσεις και θέτει νέους προβληματισμούς. Η τεχνική αυτή αναδεικνύει τη μεγαλύτερη ή μικρότερη απόκλιση στις προσφερόμενες απαντήσεις, καθώς και τον διαφορετικό τρόπο ερμηνείας της ίδιας κατάστασης¹⁰³.

Ένα διαφορετικό σκηνικό στήσιμο των συμμετεχόντων θα μπορούσε να προσδώσει διαφορετική δυναμική στη θεατρική τεχνική. Αντί για την αναμενόμενη τοποθέτηση σε κύκλο ή την συνηθισμένη κατά μέτωπο αντιπαραβολή του χαρακτήρα και των ερωτώντων, θα μπορούσαν να προταθούν οι ακόλουθες σκηνικές τοποθετήσεις: σε όρθια ή καθήμενη στάση στην ίδια ακριβώς νοητή γραμμή με τους ερωτώντες, στους οποίους ο ερωτώμενος θα απευθύνεται δίχως να έχει οπτική επαφή, σε καθήμενη στάση έχοντας γυρισμένη την πλάτη του προς τους ερωτώντες, και τέλος σε όρθια ή καθήμενη στάση σε διαφορετικές θέσεις του χώρου.¹⁰⁴

¹⁰¹ Παπαδόπουλος, 2010, 264.

¹⁰² Παπαδόπουλος, 2021, 86· Γραμματάς, 2017, 652.

¹⁰³ Παπαδόπουλος, 2010, 264-265.

¹⁰⁴ Παπαδόπουλος, 2010, 265.

Ο μανδύας του ειδικού (mantle of the expert)

Πρόκειται για μία τεχνική, που εισήγαγε και διαμόρφωσε η θεατροπαιδαγωγός Dorothy Heathcote, και η οποία προσφέρεται ιδιαίτερα για μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα¹⁰⁵. Οι συμμετέχοντες ως κάτοχοι της γνώσης ενός επιστημονικού πεδίου μετατρέπονται σε ειδικούς ερευνητές, που έχουν κληθεί να ερευνήσουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Καταστρώνουν σχέδια, διατυπώνουν υποθέσεις, συλλέγουν στοιχεία, αξιολογούν και καταλήγουν σε συμπεράσματα και όλη αυτή η διαδικασία τους βοηθάει να κατανοούν περισσότερο τους νόμους της φυσικής και κοινωνικής συνθήκης. Ο εκπαιδευτικός – εμπνευστής έχοντας διαμορφώσει το δραματικό περιβάλλον, που βρίσκεται σε άμεση σχέση με το διδαχθέν μαθησιακό αντικείμενο, υπογραμμίζει τον υποθετικό χαρακτήρα της τεχνικής (π. χ. Ας υποθέσουμε ότι...), παρέχει πληροφορίες και διανέμει καθήκοντα στους ερευνητές. Δεν σταματά να ενθαρρύνει το ερευνητικό τους έργο είτε ανατροφοδοτώντας το με ερωτήματα είτε δείχνοντας πίστη στη δράση τους. Η ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας είναι το ζητούμενο, εντός του οποίου διέρχεται η γνώση, οδηγώντας σε νέες ερευνητικές ανάγκες¹⁰⁶.

Ο μανδύας του ειδικού ως τεχνική διαμορφώνει ένα θετικό πλαίσιο συνεργασίας, δίνοντας έμφαση στον διάλογο, αναπτύσσει τη μάθηση ως μία ενεργητική διαδικασία, αναγνωρίζει την έρευνα σε θεατρικό ρόλο ως τρόπο επίλυσης δυσκολιών, ενισχύει τις γνωστικές και συναισθηματικές προϋποθέσεις της κοινωνικής μάθησης και, τέλος, ενδυναμώνει την εξοικείωση των μαθητών με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα¹⁰⁷.

Παρακολούθηση

Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, το ακροατήριο εισάγεται σε ρόλο. Παρακολουθεί τη συμπεριφορά και τις πράξεις άλλων χαρακτήρων, προκειμένου να συλλέξει κρυφά και αθόρυβα χρήσιμες πληροφορίες, οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν την πορεία της πλοκής. Σε ρόλο επιστήμονα, ερευνητή, δημοσιογράφου, ή απλού πολίτη, άλλοτε κρατάνε ασφαλείς αποστάσεις από τα γεγονότα, τα οποία αποδίδουν με τη δική τους ματιά και δίχως διάθεση αλλοίωσης, άλλοτε πάλι σε ρόλο χαρακτήρων και με γνώμονα προσωπικούς σκοπούς δε διστάζουν να παραποιήσουν την αλήθεια¹⁰⁸.

¹⁰⁵ Άλκηστις, 2008, 267.

¹⁰⁶ Παπαδόπουλος, 2010, 267-268.

¹⁰⁷ Παπαδόπουλος, 2010, 270-271.

¹⁰⁸ Παπαδόπουλος, 2010, 263.

Δεν παραθέτουν μόνο πληροφορίες, αλλά προσκομίζουν τεκμήρια παρακολούθησης, όπως φωτογραφίες, έγγραφα, ή αντικείμενα διευκολύνοντας τους μαθητές να αντιληφθούν την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στην παρουσίαση πληροφοριών στηριζόμενη σε αποδεικτικά στοιχεία και τη φημολογία. Πρόκειται για μια τεχνική, που ενισχύει τη δραματική ένταση με την έκπληξη και το σασπένς και μαγνητίζει το ενδιαφέρον των μαθητών – κατασκόπων. Ενδυναμώνει τη συγκέντρωση της προσοχής τους μέσω της παρακολούθησης της κατασκοπίας, εφόσον οι συμμετέχοντες ως θεατές παρακολουθούν τους χαρακτήρες – κατασκόπους¹⁰⁹. Θα ήταν πράγματι ενδιαφέρον, η τεχνική της παρακολούθησης να εισαχθεί σε περιβάλλον ψηφιακής τεχνολογίας, με τη χρήση κινηματογραφικών και υπολογιστικών μηχανημάτων να διαμορφώνουν ένα κατάλληλο ψηφιακό δραματικό περιβάλλον (*digital drama*)¹¹⁰.

δ. Τεχνικές αυτοσχεδιασμού

Αυτοσχεδιασμός

Η τεχνική του αυτοσχεδιασμού στοχεύει στην αβίαστη έκφραση του αυθορμητισμού των συμμετεχόντων, στη διαμόρφωση μιας ιστορίας ως αντίδραση σε ένα ερέθισμα¹¹¹, στηριζόμενη στην πρωτοτυπία, την άνεση και την προσαρμοστικότητα της σκηνικής δράσης¹¹². Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τις ιδέες τους, τις μετατρέπουν σε μια συνθήκη και τις περικλείουν σε ρόλους. Κάτι εντελώς καινούργιο δημιουργείται και αυτό τους κάνει να νιώθουν και να πράττουν ως αληθινοί δημιουργοί, ενισχύοντας σημαντικά την αυτοπεποίθησή τους. Ορισμένες φορές ο αυτοσχεδιασμός παρουσιάζεται ως δομημένη συνθήκη. Οι συμμετέχοντες ξεκινάνε από ένα προκαθορισμένο πλαίσιο δράσης, λαμβάνοντας πληροφορίες από μια *κάρτα ρόλου (role card)* και κατόπιν επιτρέπουν στον αυθορμητισμό τους να χαράξει τη δράση¹¹³. Ωστόσο, σε άλλες πάλι περιπτώσεις, ο αυτοσχεδιασμός δύναται να ακολουθεί μια ιστορία¹¹⁴.

Ο αυτοσχεδιασμός επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρουσιάζουν τις εκφραστικές τους ικανότητες μέσω της κίνησης του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου, να μετατρέπονται σε παρατηρητές του εαυτού τους, του χώρου, των ανθρώπων και των αντικειμένων γύρω τους, να γίνονται μέρος του παιχνιδιού των μεταμορφώσεων στις

¹⁰⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 263.

¹¹⁰ Παπαδόπουλος, 2021, 86.

¹¹¹ Άλκηστις, 2008, 264.

¹¹² Παπαδόπουλος, 2021, 89.

¹¹³ Παπαδόπουλος, 2010, 271-272.

¹¹⁴ Άλκηστις, 2008, 264.

επινοημένες ιστορίες τους, να καλούνται να λάβουν αποφάσεις, να διαχειρίζονται προβλήματα και να ανταποκρίνονται στο ολότελα αναπάντεχο. Ακόμα, στο πλαίσιο του αυτοσχεδιασμού επιτρέπεται η εφαρμογή και άλλων θεατρικών τεχνικών, όπως της παντομίμας, της μάσκας, της τελετουργίας και του χορού, ως μέρη της αυτοσχέδιας έκφρασης¹¹⁵.

Θέατρο Φόρουμ (Forum theatre)

Είναι μια τεχνική προερχόμενη από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, ενός διαδραστικού θεάτρου, που επινοήθηκε από τον Augusto Boal στις αρχές της δεκαετίας του '70¹¹⁶. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και η καθεμιά προτάσσει από έναν χαρακτήρα σε ρόλο, από τους οποίους ζητείται η επίλυση ενός προβλήματος. Ο ένας κρατάει τον ρόλο του καταπιεζόμενου πρωταγωνιστή, ενώ ο άλλος είναι ο καταπιεστής ανταγωνιστής¹¹⁷. Ο πρωταγωνιστής είναι το πρόσωπο του έργου, που προσπαθεί να διαχειριστεί την καταπίεση, προσπαθώντας να αποφύγει κάθε λογής εμπόδια, που θέτει συνεχώς ο ανταγωνιστής¹¹⁸.

Η τεχνική ξεκινάει με την παρουσίαση μιας σκηνής, την οποία ακολουθεί μια συζήτηση με τους θεατές, συντονιστής της οποίας είναι ο εκπαιδευτικός σε ρόλο *μεσολαβητή (joker ή facilitator)*, τον οποίο ο Boal χαρακτηρίζει και ως *δυσκολευτή (difficultor)*. Η παράσταση αρχίζει πάλι από την αρχή και οι θεατές, έχοντας τη συνεχή παρότρυνση του μεσολαβητή, μπορούν, εάν το επιθυμούν, να διακόψουν τη σκηνή στο σημείο, όπου μπορεί να δοθεί διαφορετική τροπή στην υπόθεση, η οποία ενδεχομένως να οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος. Κάθε θεατής συμμετέχει ενεργά, διακόπτει τη δράση, ανεβαίνει στη σκηνή και αφού αντικαταστήσει τον πρωταγωνιστή, συνεχίζει την ιστορία. Κατόπιν, ακολουθεί συζήτηση. Η διακοπή της δράσης μπορεί να γίνει πολλές φορές από διαφορετικό θεατή, προτάσσοντας κάθε φορά μια εναλλακτική προοπτική της ιστορίας. Τιοιουτοτρόπως, η ιστορία που προβάλλεται μετατρέπεται σε μια μορφή θεατρικής αντιμαχίας, στη διάρκεια της οποίας οι σκέψεις και οι ιδέες εξωτερικεύονται και δοκιμάζονται, καλλιεργώντας την αλληλεγγύη ανάμεσα στους συμμετέχοντες¹¹⁹.

Το *θέατρο Φόρουμ* αποτελεί σημαίνουσα θεατρική τεχνική, εφόσον παροτρύνει τους θεατές, όχι μόνο να εποπτεύουν τη θεατρική δράση των συμπαικτών τους, αλλά

¹¹⁵ Παπαδόπουλος, 2010, 272.

¹¹⁶ Άλκηστις, 2008, 55.

¹¹⁷ Παπαδόπουλος, 2010, 273.

¹¹⁸ Άλκηστις, 2008, 56.

¹¹⁹ Άλκηστις, 2008, 55-56.

προϋποθέτει και τη δική τους εμπλοκή στη δράση ως χαρακτήρες, προκειμένου να κάνουν αποτίμηση και να προβάλλουν τη δική τους οπτική γωνία ως προς τον κυρίαρχο προβληματισμό, διαμορφώνοντας όλοι μαζί από κοινού το τελικό αποτέλεσμα. Η πίστη στη δημιουργική χρήση του διαλόγου και της επιχειρηματολογίας, καθώς και στη διαπραγμάτευση διαφορετικών θέσεων, αντανακλά τη διαλογική – ανθρωπιστική προέκταση της εκπαίδευσης, που εμπεριέχεται σ' αυτή την τεχνική¹²⁰.

Δραματοποιημένη αφήγηση (story theatre)

Η τεχνική αυτή στοχεύει στη διαμόρφωση ενός δρώμενου πάνω σε συγκεκριμένο θέμα και ταυτόχρονα στην πολύπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων¹²¹. Συγκεκριμένα, η κατάσταση, που αναφέρεται σε ένα κείμενο και την οποία αφηγείται, είτε ο εκπαιδευτικός – εμπνηχωτής είτε οποιοσδήποτε από τους συμμετέχοντες, δραματοποιείται¹²². Πρόκειται για μια δομημένη αναπαριστώμενη δράση με αρχή, μέση και τέλος, προκαθορισμένους ρόλους και εκφωνούμενο λόγο¹²³. Άλλες φορές το διαλογικό στοιχείο είναι περιορισμένο και η δραματοποίηση θυμίζει περισσότερο μια διευρυμένη εκδήλωση παντομίμας¹²⁴.

Η τεχνική αυτή καλλιεργεί τη φαντασία, εφόσον οι συμμετέχοντες προσδίδουν μορφή σε γεγονότα, τα οποία έχουν ακούσει, δίχως, όμως, να τα έχουν ζήσει. Με τη φαντασία τους μετατρέπουν τον γραπτό λόγο σε οπτικά ερεθίσματα και αυτά εν συνεχεία σε αναπαριστώμενη σκηνική πράξη. Επίσης, ενδυναμώνει τη συγκέντρωση της προσοχής των συμμετεχόντων, εφόσον καλούνται να αναπαραστήσουν αυτό ακριβώς, που ακούνε, εστιάζοντας ταυτόχρονα σε συγκεκριμένες λεπτομέρειες της αφήγησης, προκειμένου να αυξήσουν τη δραματική ένταση μέσω των κινήσεων ή της εκφραστικότητάς τους. Η τεχνική δεν απευθύνεται μόνο στους συμμετέχοντες, αλλά και στους θεατές, ενισχύοντας τη φαντασία και τη συγκέντρωση της προσοχής τους, εφόσον την ίδια στιγμή ακούνε την ιστορία και προσπαθούν να παρακολουθήσουν τη δράση των ρόλων. Ένας κόσμος με νοήματα ξεδιπλώνεται μπροστά στα μάτια τους, προερχόμενος από δύο κατευθύνσεις, από δύο αισθήσεις, την ακοή και την όραση, διαμορφώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τα δικά τους νοήματα¹²⁵.

¹²⁰ Παπαδόπουλος, 2010, 274.

¹²¹ Άλκηστις, 2008, 268.

¹²² Παπαδόπουλος, 2010, 275-276.

¹²³ Άλκηστις, 2008, 268.

¹²⁴ Παπαδόπουλος, 2010, 276.

¹²⁵ Παπαδόπουλος, 2010, 276 - 77.

ε. Τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης

Πινακίδες

Οι πινακίδες κάνουν την εμφάνισή τους κατά τη διάρκεια της θεατρικής δράσης, προκειμένου να βοηθήσουν το ακροατήριο στην εμβάθυνση μιας συνθήκης μέσω των προσφερόμενων πληροφοριών. Χρησιμοποιούνται ως τίτλοι σκηνών ή ως σχόλια για κάποιο επεισόδιο. Χάρτινες ή πλαστικές πινακίδες παρουσιάζονται με πλακάτ, με διαφάνειες ή ακόμα και με βιντεοταινίες, ενώ το γραπτό μήνυμα δύναται να συνοδεύεται με φωτογραφικά στοιχεία ή βιντεοσκοπημένο υλικό¹²⁶.

Η τεχνική αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον της ομάδας από την εξέλιξη της πλοκής στη βαρύτητα των συνθηκών και καλλιεργεί στους συμμετέχοντες την ικανότητα παρατήρησης των γεγονότων και κατανόησης των αιτιών και των αποτελεσμάτων τους. Η απεικόνιση των πληροφοριών σε γραπτό λόγο, δεν παύει να είναι ένα καινούργιο στοιχείο, που μαγνητίζει το βλέμμα του ακροατηρίου¹²⁷.

Αναλογία

Πρόκειται για μία εξ' ολοκλήρου δημιουργική τεχνική, εφόσον ένα μεταφορικό δραματικό περιβάλλον ξεδιπλώνεται μπροστά μας¹²⁸. Η αλληγορία ευρισκόμενη στη βάση της τεχνικής καλείται να φωτίσει μια έννοια ή ένα πρόβλημα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μέσα από κάποιον μύθο απομακρύνει τους μαθητές από την πραγματικότητα και τους βοηθά να κατανοήσουν την πολυθεματικότητα μιας συνθήκης και να ερευνήσουν τις περαιτέρω προεκτάσεις της. Σε δραματικό περιβάλλον πλέον διαδραματίζεται μια ανάλογη συνθήκη με αυτή της πραγματικότητας και ο εκπαιδευτικός – εμπυχωτής, δημιουργώντας κρίσιμα σταυροδρόμια, καλεί τους μαθητές να βρουν λύσεις, να κάνουν επιλογές, να χαράξουν διαδρομές, να σκεφτούν, να δοκιμάσουν και να πράξουν στον ασφαλή χώρο της σχολικής αίθουσας¹²⁹. Και το σημαντικότερο, οι μαθητές σ' ένα τέτοιο περιβάλλον εκφράζονται και επικοινωνούν με ειλικρίνεια, παραθέτουν την αλήθεια τους, απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και περιορισμούς, δίχως τον φόβο της δημόσιας έκθεσης¹³⁰.

¹²⁶ Παπαδόπουλος, 2010, 277.

¹²⁷ Παπαδόπουλος, 2010, 277.

¹²⁸ Παπαδόπουλος, 2021, 93.

¹²⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 278.

¹³⁰ Παπαδόπουλος, 2021, 93.

Η τεχνική της *αναλογίας* ενισχύει τη φαντασία των μαθητών, καθώς τους παροτρύνει να στοχάζονται και να προβληματίζονται, ενώ καλλιεργεί ταυτόχρονα την ικανότητά τους να μπορούν να αντιλαμβάνονται τον κόσμο μέσα από την παρομοίωση, συσχετίζοντας τις συνθήκες της δράσης με αυτές της αληθινής ζωής, εστιάζοντας κάθε φορά στο κοινό τους σημείο¹³¹.

Τελετουργία (ceremony)

Η τεχνική αυτή μέσω των τελετών αποσκοπεί στην ανάδυση σημαντικών αξιών της κοινότητας, τις οποίες οι συμμετέχοντες ενστερνίζονται, και μέσω αυτής της επίτευξης δύναται να κατανοήσουν καλύτερα την προσωπική τους διαδρομή¹³². Οι τελετές αποτελούν κομβικά σημεία, που συνδέουν την προηγούμενη με την επόμενη συνθήκη, αλλά και σημεία ολοκλήρωσης κύκλων και έναρξης καινούργιων διαδρομών. Περιλαμβάνουν ήθη και έθιμα, συμπεριφορές και δράσεις, όλα προερχόμενα από τη θρησκευτική και κοινωνική ζωή, την εθνική και στρατιωτική παράδοση¹³³. Οι συμμετέχοντες συνεργάζονται στον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας ομαδικής έκφρασης ρυθμικών κινήσεων και εκφράσεων πάνω στο επιλεγέν θέμα¹³⁴, ενώ ο φωνούμενος λόγος, αυτοσχέδιος ή μη, υπόκειται σε ένα προκαθορισμένο τυπικό εντός ενός αυστηρά οριοθετημένου δραματικού περιβάλλοντος¹³⁵.

στ. Τεχνικές θεάτρου μάσκας και παντομίμας

Μάσκα

Η χρήση *μάσκας* επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα έναν χαρακτήρα, να διερευνήσουν τον τρόπο σκέψης, τη διάθεση και την κίνησή του. Οι συμμετέχοντες μπορούν να κατασκευάσουν οι ίδιοι από διάφορα υλικά, όπως χαρτόνια, εφημερίδες ή υφάσματα, τις δικές τους μάσκες ή ακόμα και να βάψουν το πρόσωπό τους, διαμορφώνοντας ένα φυσικό προσωπίο. Πρώτα, δοκιμάζουν διαφορετικές εκφράσεις προσώπου, και κάθε φορά, που αλλάζει η διάθεση, αλλάζει και η έκφραση τους, και σε ομάδες γίνεται ο ένας η μάσκα του άλλου. Εν συνεχεία, φορούν τις μάσκες και αυτοσχεδιάζουν ή συμμετέχουν σε παιχνίδια ρόλου. Η μάσκα, όταν συνοδεύεται από το

¹³¹ Παπαδόπουλος, 2010, 278-279.

¹³² O' Neill, 1995, 147.

¹³³ Παπαδόπουλος, 2021, 94· Παπαδόπουλος, 2010, 279.

¹³⁴ Άλκηστις, 2008, 267.

¹³⁵ Παπαδόπουλος, 2021, 94.

κατάλληλο κοστούμι ή ένα ταιριαστό χτένισμα, επιτυγχάνει αποτελεσματικότερα το σκοπό της¹³⁶.

Οι μαθητές, μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτοιμες μάσκες διάφορων χαρακτήρων. Κάτι τέτοιο, αφενός τους στερεί τη δημιουργικότητα κατά την κατασκευή της μάσκας, αφετέρου, όμως, τους παρέχει τη δυνατότητα να φορέσουν μάσκες, των οποίων τα χαρακτηριστικά και οι εκφράσεις της διάθεσης έχουν αποτυπωθεί από επαγγελματίες δημιουργούς προσωπείων. Έτσι, βάσει της διάθεσης του ήρωα, φορούν, για παράδειγμα, τη μάσκα του ‘νυσταγμένου’, του ‘άνετου’, του ‘ζωηρού’, του ‘ενθουσιώδη’, του ‘παρανοϊκού’ ή του ‘δύσκαμπτου’. Η χρήση της μάσκας ενδυναμώνει τη δεξιότητα του μαθητή να διερευνά τη σχέση ανάμεσα σ’ αυτόν και τον ήρωα, να παρακολουθεί και να ακολουθεί τη διακύμανση των διαθέσεων και των αρχετύπων και τέλος, να εκφράζεται και να συνομιλεί με τη μάσκα και τη μίμηση¹³⁷.

Παντομίμα

Οι συμμετέχοντες μέσω της παντομίμας καλούνται να αναπαραστήσουν μια ιστορία ή μια έννοια, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, την κίνησή τους, την εκφραστικότητα του προσώπου τους. Απουσιάζει ο φωνούμενος λόγος και το εκδηλωθέν συναίσθημα κυριαρχεί¹³⁸. Η τεχνική αυτή ενισχύει την παρατηρητικότητα και τη συγκέντρωση της προσοχής. Παροτρύνει τους μαθητές να φαντάζονται έννοιες, ιδιότητες ή καταστάσεις και να εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους και τον ψυχισμό τους, δίχως διόλου να πρέπει να προβληματίζονται για τη μιμητική απόδοση της φανταστικής συνθήκης. Ένα παιχνίδι μεταμορφώσεων και αλλαγών λαμβάνει χώρα, με πρωταγωνιστές τις αισθήσεις, οι οποίες παρουσιάζουν και δικαιολογούν καθετί, που αναπαρίσταται. Οι προσληπτικές, εκφραστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ενδυναμώνονται, ενώ η απουσία λόγου ενισχύει τη δημιουργικότητα και την κατά κάποιον τρόπο ποιητική απόδοση της κάθε συνθήκης¹³⁹.

¹³⁶ Παπαδόπουλος, 2010, 282.

¹³⁷ Παπαδόπουλος, 2010, 283-285.

¹³⁸ Άλκηστις, 2008, 264.

¹³⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 285-286.

ζ. Η τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (teacher in role)

Η τεχνική *δάσκαλος σε ρόλο* παρακινεί τον δάσκαλο να αναλάβει έναν ρόλο και να συμμετέχει στη δράση, την οποία ταυτόχρονα συντονίζει¹⁴⁰. Ο εκπαιδευτικός - εμπυχωτής εισέρχεται κι αυτός σε έναν φανταστικό κόσμο και ακολουθώντας τη διδακτική του στοχοθεσία δηλώνει πρόθεση διερεύνησης της προσωπικότητας των ηρώων, έναρξης της δράσης, εξέλιξης της ιστορίας, αποτελεσματικής επίλυσης των προβλημάτων, οριοθέτησης των σχέσεων και διάθεση στοχασμού πάνω στη δράση. Σε καμία περίπτωση, δεν επισκιάζει τους μαθητές, αλλά συνομιλεί μαζί τους και τους προτρέπει να διαχειριστούν κάθε απαιτητική συνθήκη¹⁴¹. Η Άλκηστις (2008) αναφέρει ότι ο δάσκαλος σε ρόλο δεν αναλαμβάνει ρόλο εξουσίας ή ρόλο ανώτερο από τους ρόλους των υπόλοιπων συμμετεχόντων¹⁴², ενώ οι Morgan και Saxton (1995) δηλώνουν ότι ο δάσκαλος δύναται με την ίδια ευκολία να αναλάβει ρόλο ανώτερης κοινωνικής τάξης, όπως ενός αρχηγού, ρόλο ίσης κοινωνικής τάξης, όπως ενός αγγελιοφόρου ή το ρόλο του αδυνάτου, όπως ενός επαίτη ή κάποιου γέροντα¹⁴³.

Η τεχνική αυτή δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξωτερικεύουν τις απόψεις τους και να εξασκούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, κυρίως στη χρήση επιχειρηματολογίας και πειθούς, στην αμφισβήτηση ανίσχυρων θέσεων και στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Ο δάσκαλος σε ρόλο οφείλει να λαμβάνει υπόψη του τη δυναμική του κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του, να ταυτίζει το ρόλο του με τη στοχοθεσία τού αναλυτικού προγράμματος, να είναι σε ετοιμότητα να προσφέρει οποιαδήποτε υποστήριξη απαιτηθεί στο ρόλο των μαθητών, με ενδιαφέρον να παρατηρεί τον λόγο και να κατευθύνει τον ρυθμό της δράσης, να επιδιώκει τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης και τέλος, να ενσκήπτει με παρατηρητικότητα και ενσυναίσθηση στους ανθρώπινους χαρακτήρες¹⁴⁴.

¹⁴⁰ Άλκηστις, 2008, 269.

¹⁴¹ Παπαδόπουλος, 2010, 287.

¹⁴² Άλκηστις, 2008, 269.

¹⁴³ Παπαδόπουλος, 2010, 289.

¹⁴⁴ Παπαδόπουλος, 2010, 291.

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυπρισματικός. Ο Γκόβας (2002) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι εμπυχωτής, σκηνοθέτης, συν-διαμορφωτής, οργανωτής, παρατηρητής, υποστηρικτής. Ως καλλιτεχνική φύση ανακαλύπτει κι αυτός τη θέση του μέσα στην ομάδα, ενώ ως καθοδηγητής επιλέγει, σχεδιάζει και προσαρμόζει κάθε σύγχρονη θεατρική μέθοδο ή τεχνική, στηριζόμενος στις γνώσεις και στην ενσυναίσθησή του και με γνώμονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, την ηλικία και τη δυναμική της ομάδας¹⁴⁵.

Ξεφυλλίζοντας τη βιβλιογραφία του Εκπαιδευτικού Δράματος, ξεδιπλώνεται μια ποικιλία ρόλων, που δύναται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός βάσει της στοχοθεσίας του μαθήματός του και της παιδαγωγικής μεθοδολογίας, που εφαρμόζει. Πρώτα απ' όλα, ο εκπαιδευτικός τίθεται *συντονιστής* της θεατρικής δράσης και καλείται να καθοδηγεί τους συμμετέχοντες, ώστε να επιτύχουν ένα αντιπροσωπευτικό μαθησιακά και καλλιτεχνικά αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως *διαμεσολαβητής*, προσφέροντας ερεθίσματα για τη συνέχεια του μαθήματος ή ενίσχυση, όταν κρίνεται απαραίτητο ή του ζητείται. Ο ρόλος του διαμεσολαβητή ομοιάζει με αυτόν του συντονιστή, αλλά εδώ η διαφορά έγκειται στο ότι η ομάδα υποστηρίζεται ποικιλοτρόπως, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζει το δικό της ενδιαφέρον στους άξονες του μαθήματος. Ο ρόλος του *ενεργοποιητή* διασφαλίζει μία διακριτική παρουσία του εκπαιδευτικού στη δραματική συνθήκη, εφόσον του επιτρέπει να συμμετέχει σχεδόν ισότιμα με τα άλλα μέλη της ομάδας στην πορεία του μαθήματος¹⁴⁶.

Ο ρόλος του *εμπυχωτή - εκπαιδευτικού*, πέραν της παραδοσιακής διδακτικής τεχνικής, εστιάζει στον προσδιορισμό της στοχοθεσίας και στην οργάνωση της εμπύχωσης. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η στάση και οι αξίες του τροφοδοτούν και επαναπροσδιορίζουν τη διδασκαλία του. Ο εμπυχωτής - εκπαιδευτικός λειτουργεί πρωτίστως ως ψυχοπαιδαγωγός και κατόπιν ως δάσκαλος. Η πεποίθηση να μετατραπούν οι μαθητές σε ερευνητές της μάθησης στο πλαίσιο της συνεργατικής διερεύνησης προϋποθέτει την ύπαρξη του *εκπαιδευτικού - ερευνητή*, ο οποίος θα ενσκήπτει με ερευνητική ματιά πάνω στο έργο του μαθητή. Όπως ο ερευνητής - εκπαιδευτικός, έτσι και ο εμπυχωτής - εκπαιδευτικός, για να αναδείξει το έργο του, οφείλει να το ερευνήσει, ώστε να αναλάβει την εμπύχωση συστηματικά και αποτελεσματικά¹⁴⁷.

¹⁴⁵ Γκόβας, 2002, 17.

¹⁴⁶ Πίγκου - Ρεπούση, 2019, 122-123.

¹⁴⁷ Παπαδόπουλος, 2010, 169, 186.

Όσο παράξενο κι αν ακούγεται, αναγράφεται στη βιβλιογραφία ότι δεν απαιτείται ο εκπαιδευτικός να έχει αξιοσημείωτες γνώσεις ή μεγάλη εμπειρία, ώστε να μπορεί να εφαρμόζει θεατρικές τεχνικές κατά τη διάρκεια του μαθήματός του. Επιμορφώσεις διάρκειας δύο ή τριών ημερών αρκούν¹⁴⁸. Αυτό, που χρειάζεται, είναι πίστη, η οποία ως κινητήριο δύναμη θα εμπνεύσει, θα ενεργοποιήσει και θα αλλάξει τις συμπεριφορές της εκπαιδευτικής κοινότητας¹⁴⁹, αλλά και ψυχή, την οποία πρόθυμα ο εκπαιδευτικός θα καταθέτει στη μαθησιακή διαδικασία¹⁵⁰. Οι εκπαιδευτικοί για να αφυπνίσουν τους μαθητές τους, πρέπει πρώτα οι ίδιοι να αποτελέσουν φορείς ανανέωσης και αλλαγής¹⁵¹, μόνιμα προσανατολισμένοι στον πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης, στη σμίλευση μαθητών ανακαλυπτικών, δημιουργικών και εφευρετικών με κριτικό νου¹⁵².

¹⁴⁸ Άλκηστις, 2008, 176.

¹⁴⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 167.

¹⁵⁰ Άλκηστις, 2008, 177.

¹⁵¹ Παπαδόπουλος, 2010, 167.

¹⁵² Τριλιανός, 1997, 79.

3. Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Τραγωδίας & Θεατρικές Τεχνικές

3.1 Εναλλακτική διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας

Είναι γεγονός, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του σημερινού ελληνικού σχολείου διδάσκουν σύμφωνα με τις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές, με τις οποίες διδάχθηκαν και οι ίδιοι, ενώ η σκέψη ανανέωσης αυτού του παρωχημένου τρόπου διδασκαλίας δεν είναι πάντα εύκολη υπόθεση. Η δασκαλοκεντρική εκπαίδευση καθ' όλα προσανατολισμένη στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών, με την κατά μέτωπο παράταξη μπροστά στον εκπαιδευτικό και την ενίσχυση της στείρας απομνημόνευσης γνώσεων, δυσχεραίνει την ενίσχυση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Εντούτοις, ούτε ουτοπικό είναι να επέλθει η ουσιαστική αλλαγή. Χρειάζεται μια αλλαγή οπτικής, που θα μετακινήσει το κέντρο βάρους από την τυφλή προσήλωση στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις στη συναισθηματική και κοινωνική παράμετρο της ανάπτυξης των μαθητών. Αρκεί ο εκπαιδευτικός ως καταλύτης να προσανατολιστεί στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία απορρίπτει τη στείρα συγκέντρωση γνώσεων κατατιθέμενων σε μια γραπτή δοκιμασία, ενώ στοχεύει στην ενεργητική συμμετοχική επεξεργασία ιδεών, συναισθημάτων και στάσεων, επιφέροντας αλλαγές, όχι μόνο στα εμπλεκόμενα άτομα, τους μαθητές, αλλά και στο σύστημα, το σχολείο, εντός του οποίου υλοποιείται¹⁵³.

Η τέχνη δύναται να λειτουργήσει ως το όχημα της νέας παιδαγωγικής, που θα οδηγήσει τους μαθητές στην κατάκτηση της μάθησης μέσω της βιωματικής προσέγγισης του γνωστικού αντικειμένου. Είναι σχεδόν επιβεβλημένη ανάγκη, η διδακτική πρακτική να χρησιμοποιήσει προς όφελός της την τέχνη και να φέρει τα παιδιά σε επαφή με μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Βασικός εκφραστής της τέχνης αποτελεί το θέατρο. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος αποτελεί η κατανόηση από όλους τους συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, ότι η θεατρική προσέγγιση αποτελεί δημιουργική εναλλακτική πραγμάτωση του γνωστικού αντικειμένου. Μάλιστα, όταν το μάθημα έχει εγγενή θεατρική ταυτότητα, όπως, άλλωστε, η αρχαία τραγωδία, τότε η θεατροκεντρική προσέγγιση καθίσταται ως αναγκαιότητα¹⁵⁴. Κάτι τέτοιο, βέβαια, προϋποθέτει επαναπροσδιορισμό του ρόλου του

¹⁵³ Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008, 28-29.

¹⁵⁴ Σοφιάδου, 2014α, 233.

εκπαιδευτικού, ο οποίος ως φακός θα αποτελέσει το εργαλείο μέσω του οποίου τα παιδιά θα διερευνήσουν, θα προσδιορίσουν και θα αμφισβητήσουν τον κόσμο¹⁵⁵.

Η τραγωδία ως τμήμα του μαθήματος της Αρχαίας ελληνικής Γραμματείας, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται αποκλειστικά και μόνο ένα γραπτό μνημείο τέχνης. Είναι πολλά περισσότερα από ένα γραπτό κείμενο, που αναγιγνώσκεται, ερμηνεύεται και αποτελεί βασικό άξονα γλωσσικής διδασκαλίας. Είναι ένα δραματικό κείμενο, που έχει γραφεί για να αναπαρίσταται και αυτή είναι η ειδοποιός του διαφορά σε σχέση με κάθε ποιητικό ή αφηγηματικό κείμενο¹⁵⁶. Μάλιστα, η ολοκλήρωση και πραγμάτωση της αποστολής του δε δύναται να προσδιορισθεί εκτός της θεατρικής αναπαράστασής του¹⁵⁷. Γι' αυτό η διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας στη σχολική τάξη πρέπει να συνδέεται με τη διδακτική του θεάτρου και κάθε αρχαίο δράμα να προσλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό πρωτίστως ως θεατρικό κείμενο¹⁵⁸.

3.2 Προϋποθέσεις διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας μέσω θεατρικών τεχνικών

Πράγματι, η ανανέωση του τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη και ο θεατροκεντρικός του προσανατολισμός είναι επιβεβλημένη ανάγκη. Η αλλαγή έγκειται πρωτίστως στον επαναπροσδιορισμό της αντίληψης των διδασκόντων και των θεσμικών αρχών για τη διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας και στη μύηση των παιδιών σ' αυτό. Κατόπιν, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο αρχαίο δράμα, αλλά και σε σύγχρονες θεατρικές τεχνικές συμβάλει αποφασιστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Σε καμία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζεται να γίνουν ηθοποιοί ή σκηνοθέτες, παρά μόνο υποκινητές της δημιουργικής προσέγγισης του μαθήματος μέσα από τη θεατρική πρόσληψή του. Οι θεωρητικές γνώσεις και μόνο δεν επαρκούν για τη διδασκαλία μαθήματος προορισμένου για σκηνική αναπαράσταση¹⁵⁹. Βεβαίως, η συμμετοχή όλης της ομάδας στην αναδιαμόρφωση και παρουσίαση σκηνών του αρχαίου δράματος μέσω θεατρικών τεχνικών είναι προαπαιτούμενο. Τέτοιες δράσεις δεν προορίζονται για μία ομάδα μαθητών, συνήθως των πιο δραστήριων και θεατρικά δυνατών, αλλά αφορά όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως δυναμικής¹⁶⁰.

¹⁵⁵ Σοφιάδου, 2014β, 225.

¹⁵⁶ Σοφιάδου, 2014α, 234.

¹⁵⁷ Γραμματάς, 1990, 120-121.

¹⁵⁸ Σοφιάδου, 2014α, 234.

¹⁵⁹ Σοφιάδου, 2014α, 235.

¹⁶⁰ Σοφιάδου, 2014β, 243.

3.3 Εμπόδια στη διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας μέσω θεατρικών τεχνικών

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι παράγοντες, οι οποίοι δυσχεραίνουν τη δημιουργική προσέγγιση του αρχαίου δράματος μέσω της διδακτικής του θεάτρου. Η ανεπαρκής θεατρική παιδεία των διδασκόντων, αλλά και η ακαμψία τους να ενημερωθούν σε θέματα, που άπτονται του Εκπαιδευτικού Δράματος, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες. Βέβαια, η έλλειψη ή τουλάχιστον η περιορισμένη προσφορά τέτοιου είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων εφαρμόσιμων στη σχολική τάξη δυσχεραίνουν τη συμμετοχή και όσων επιθυμούν να εκπαιδευτούν. Ειδικότερα εμπόδια, που υψώνονται προς αυτή την κατεύθυνση, αποτελούν η μεγάλη διδακτέα ύλη, που ήδη καλείται να στριμωχθεί σε περιορισμένες διδακτικές ώρες, η επιλογή σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα της καθιερωμένης παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας, αλλά και η έλλειψη καλλιτεχνικών ερεθισμάτων ή βιωμάτων εκ μέρους των μαθητών. Όλα, επομένως, συγκλίνουν στην ανάγκη ανανέωσης της διδασκαλίας του αρχαίου δράματος, η οποία δεν αφορά την ανεγάρδιαστη θεατρική απόδοση του έργου, αλλά τη διέγερση του ενδιαφέροντος των παιδιών, την ενεργητική τους παρουσία στη μαθησιακή διαδικασία, την κατανόηση και κατ' επέκταση την απόλαυση του έργου¹⁶¹.

3.4 Ερευνητική ανασκόπηση

Ανατρέχοντας στη μελέτη της βιβλιογραφίας, η οποία χρησιμοποιήθηκε για το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, παρατηρείται ότι αξιόλογες μελέτες έχουν λάβει χώρα, οι οποίες διερευνούν τη λειτουργία των θεατρικών τεχνικών ως διδακτικό εργαλείο του μαθήματος και το αποτύπωμά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η Φανουράκη (2010) μέσω της διερευνητικής έρευνας μελέτησε την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών ως διδακτική προσέγγιση των φιλολογικών μαθημάτων, ανάμεσα στα οποία και η *Ελένη* του Ευριπίδη, σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηρακλείου Κρήτης. Ως ερευνητικά εργαλεία για τη συγκέντρωση πληροφοριών χρησιμοποίησε την περιγραφή από τη διερευνητική διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω των θεατρικών τεχνικών, καθώς και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου. Η Φανουράκη συνεργάστηκε ξεχωριστά με καθέναν από τους φιλόλογους σε ένα έως τρία μαθήματα και παραθέτοντας η ίδια σχέδια διδασκαλίας μέσω θεατρικών τεχνικών καθώς και πρακτικά δεδομένα επί της εφαρμογής, από κοινού μαζί με τον φιλόλογο της τάξης

¹⁶¹ Σοφιάδου, 2014α, 235-236.

προσδιόριζαν το πλάνο δράσης, ώστε να ακολουθηθούν και οι διδακτικοί στόχοι του μαθήματος. Η έρευνα διήρκησε έξι μήνες, από τον Δεκέμβριο του 2005 έως τον Μάιο του 2006 και μετείχαν σ' αυτή 30 φιλόλογοι και 768 μαθητές, ένα μεγάλο και αντιπροσωπευτικό δείγμα¹⁶².

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν θετική στάση, όσον αφορά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών κατά τη διδασκαλία όλων ανεξαιρέτως των φιλολογικών μαθημάτων και είναι πρόθυμοι να τις εφαρμόσουν, παρ' όλο, που μέχρι τότε δεν είχαν ανάλογη διδακτική εμπειρία. Συγκεκριμένα, πιστεύουν ότι η θεατρική προσέγγιση του μαθήματος ήταν ενδιαφέρουσα, απελευθέρωσε τη φαντασία τους και τους κινητοποίησε να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, αλλά και να ασχοληθούν με κάθε άλλη προσφερόμενη θεατρική δραστηριότητα. Μάλιστα, υπογράμμισαν ότι με αυτόν τον τρόπο τούς δόθηκε το βήμα να εκφραστούν ελεύθερα πάνω στο κείμενο, το οποίο κατάφεραν να κατανοήσουν καλύτερα, αλλά και ως ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα με τους υπόλοιπους της ομάδας. Ένα μικρό ποσοστό μαθητών εκφράστηκε αρνητικά, επειδή συνάντησε δυσκολίες κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών, τις οποίες χαρακτήρισαν ως βαρετές. Η πλειονότητα των μαθητών θα επιθυμούσε να διδαχθεί ξανά τα φιλολογικά μαθήματα μέσω θεατρικών τεχνικών, και κυρίως τα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Ιστορίας¹⁶³.

Οι φιλόλογοι συντάσσονται με τους μαθητές τους και πρόσκεινται και αυτοί θετικά στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο μάθημα. Η πλειονότητα αυτών υποστηρίζει ότι όλοι οι διδακτικοί στόχοι επιτεύχθηκαν, οι μαθητές κατανόησαν και αφομοίωσαν το διδαχθέν αντικείμενο, ενώ ήταν έκδηλη η δημιουργία μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας, που επέτρεπε στους μαθητές να επικοινωνούν και να συνεργάζονται αρμονικά. Αξιοσημείωτο είναι, ότι ο διαφοροποιημένος αυτός τρόπος διδασκαλίας κινητοποίησε τους μαθητές, ακόμα και τους πιο αδιάφορους ή τους πιο αδύναμους. Όλοι, πλην ενός φιλόλογου, επιθυμούν να διδάσκουν το μάθημά τους μέσω θεατρικών τεχνικών και δηλώνουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσή τους στη δραματική τέχνη¹⁶⁴.

Ακολουθεί μια «βασισόμενη στο θέατρο εκπαιδευτική έρευνα» (ΒΘΕΕ). Πρόκειται για την τεχνική του θεάτρου Φόρουμ ως εργαλείο έρευνας συνδυαστικά με την ΠΣΑ (Πιο

¹⁶² Φανουράκη, 2010, διδακτορική διατριβή.

¹⁶³ Φανουράκη, 2010, διδακτορική διατριβή.

¹⁶⁴ Φανουράκη, 2010, διδακτορική διατριβή.

Σημαντική Αλλαγή) μέσω του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «Στον κόσμο του» των Κουκουνάρα - Λιάγκη και Ποταμούση, που εφαρμόστηκε σε γυμνάσια διαφορετικών περιοχών της Αττικής, ως τμήμα ενός προγράμματος του ιδρύματος Λασκαρίδη, το χρονικό διάστημα 2015 – 2019, προκειμένου να απαντηθεί, εάν η παρεχόμενη εκπαίδευση στους έφηβους μαθητές δύναται να καταστεί η κινητήριος δύναμη, που θα επιφέρει την αλλαγή ή την καλύτερευση μιας συνθήκης. Η εφαρμογή περιλάμβανε τρία στάδια. Στο πρώτο στάδιο οι έφηβοι παρακολούθησαν ζωντανά από θεατροπαιδαγωγούς την ιστορία ενός συνομηλίκου τους, θύμα εκφοβισμού από μια ομάδα εφήβων, κάποιιο εκ των οποίων καταχράστηκαν τη δύναμή τους, ενώ κάποιιο άλλοι απλώς παρίσταντο. Αμέσως μετά, οι μαθητές μέσω του θεάτρου Φόρουμ κλήθηκαν να απαντήσουν στο κυρίαρχο δίλημμα του πρωταγωνιστή, ο οποίος βρισκόταν ανάμεσα στην επιλογή της εύνοιας των δυνατών ή του δικού του αξιακού κώδικα, δηλαδή «του δικού του κόσμου». Στο δεύτερο στάδιο, οι μαθητές συμμετείχαν σε δράσεις με γνώμονα το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό¹⁶⁵.

Στο τρίτο στάδιο, επανήλθε στη δράση το θέατρο Φόρουμ με τους θεατροπαιδαγωγούς και τους μαθητές, οι οποίοι θα έπρεπε τώρα να διαχειριστούν το πρόβλημα του εκφοβισμού με την ανάληψη προσωπικής ευθύνης. Εδώ ακριβώς, οι μαθητές παρατηρείται ότι επέλεξαν συλλογικές προτάσεις (π.χ. Εμείς μπορούμε να...), κάτι που εύλογα εξηγείται από τον αναστοχασμό των ατομικών προτάσεων, που προηγήθηκαν, αλλά και από το νεαρό της ηλικίας τους, ενώ προτάθηκε ως λύση από τους περισσότερους η υπεράσπιση του θύματος. Κατόπιν, αμέσως μετά την ολοκλήρωση του τρίτου σταδίου, πραγματοποιήθηκε η ΠΣΑ, στην οποία καταγράφηκε από τους συμμετέχοντες η αλλαγή που συντελέστηκε μέσα τους και ακολούθησε η αφήγησή της από τους ίδιους. Οι αλλαγές προσανατολίζονται κυρίως προς τον εαυτό τους και τους συνομηλικούς τους, όπως, άλλωστε, είναι αναμενόμενο για παιδιά στην εφηβεία, τα οποία ανέδειξαν το σχολείο, ως τόπο ανάληψης δράσης για την αλλαγή ή την καλύτερευση μιας κατάστασης¹⁶⁶.

Ο Τσιάρας (2014) επιδιώκοντας να διερευνήσει ένα πρόγραμμα θεατρικών τεχνικών ως προς τη θετική επίδραση στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των φοιτητών του τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, διαμόρφωσε δεκατρία βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικού δράματος, στα οποία συμμετείχαν δύο ομάδες, η πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου, έκαστη ομάδα αποτελούμενη από τριάντα φοιτητές. Ως εξαρτημένη ερευνητική μεταβλητή

¹⁶⁵ Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2021, 361-362.

¹⁶⁶ Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2021, 363-365, 369-370.

προσδιορίστηκε η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ πρόεκυψαν δέκα εξαρτημένες μεταβλητές κατά την ανάλυση της επιλεγείσας κλίμακας της Syeda Batool, όπως η δεξιότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, ο αυτοσεβασμός, η διεκδικητικότητα, η συναισθηματική αυτογνωσία, η ενσυναίσθηση, ο έλεγχος της παρόρμησης, η ευελιξία, η ικανότητα επίλυσης προβλήματος, η ανοχή στην ψυχολογική πίεση και η αισιοδοξία. Τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση των θεατρικών δραστηριοτήτων στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων φοιτητών¹⁶⁷.

¹⁶⁷ Τσιάρας, 2014, 183-191.

Β' Μέρος – Η Έρευνα

4. Η δήλωση του προβλήματος

4.1 Το ερευνητικό πρόβλημα και η αναγκαιότητα της έρευνας

Αναντίρρητα, στις μέρες μας το εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στις διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας από τη μία πλευρά και την αδήριτη ανάγκη για μια πιο ουσιαστική παιδεία προσανατολισμένη στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή απ' την άλλη. Το κυνήγι της απόκτησης όλο και περισσότερων προσόντων, της εξειδίκευσης και της επίτευξης της εφαρμοσμένης γνώσης, που θα οδηγήσουν στην κατάκτηση μιας περίοπτης επαγγελματικής και υψηλά αμειβόμενης θέσης, έχουν σχεδόν εξοβελίσει τη συναισθηματική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών, που ανεργάτιστοι οδηγούνται στο κυνήγι της επιτυχίας και όχι της ευτυχίας. Το σχολείο τείνει από φυτώριο εκκολλητόμενων προσωπικοτήτων να μετατραπεί σε θερμοκήπιο παραγωγής υλιστικών προτύπων. Το σχολείο του 21ου αιώνα οφείλει να αντιταχθεί σε όλα αυτά και να εμφυσήσει νέα πνοή στα καθιερωμένα παιδαγωγικά πρότυπα, να προσανατολιστεί στις πανανθρώπινες αξίες, να ενδυναμώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να ανανεώσει τις παγιωμένες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης με στόχο την ανθρωποκεντρική αγωγή του νέου. Καθίσταται λοιπόν, αναγκαιότητα η ανθρωποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος – όρος, αν και όχι απόλυτα δόκιμος, ωστόσο ο πιο κατάλληλος – καθώς και ο επαναπροσδιορισμός του σχολείου μέσω της τέχνης, προκειμένου να διαμορφωθεί μια ολόπλευρη καινούργια συνείδηση στους νέους, οι οποίοι θα είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα, να διαχειρίζονται καταστάσεις και να δημιουργούν προοπτικές, εκεί που μέχρι τώρα διαφαίνονταν μόνο αδιέξοδα, με οδηγό και στόχο πάντα τον άνθρωπο¹⁶⁸.

Στην πάσχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως αντίπαλο δέος δεσπόζει η αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μια προοπτική, που απασχολεί διαρκώς και επισταμένως την εκπαιδευτική ηγεσία του τόπου¹⁶⁹. Ένα θετικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι τα ανανεωμένα σχολικά εγχειρίδια, που βρίσκονται προ των πυλών. Ήδη έχουν αναρτηθεί σχετικές πληροφορίες στην ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Βέβαια, κάτι τέτοιο από μόνο του δεν είναι αποτελεσματικό, εφόσον τα εμπόδια, που καλούνται να υπερπηδούν σε καθημερινή βάση μέσα στη σχολική τάξη, τόσο οι μαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί, είναι πολλά. Γι' αυτό, ως πρωτεργάτες της αλλαγής για ένα

¹⁶⁸ Γραμματάς, 2017, 798-800.

¹⁶⁹ Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008, 11.

ανθρώπινο και ανταποδοτικό σχολείο, για ένα ελπιδοφόρο αύριο, ας χρισθούν οι εκπαιδευτικοί με γνώμονα την αγάπη για τους μαθητές τους¹⁷⁰.

Η ερευνήτρια ως φιλόλογος ενστερνίζεται τη μεγάλη ανάγκη επαναπροσδιορισμού της σχολικής πραγματικότητας και πραγμάτωσης της αλλαγής. Συνειδητοποιεί ότι η ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας μέσω της τέχνης είναι η καλύτερη δυνατή αλλαγή στην προσπάθεια ενίσχυσης της δημιουργικότητας του σχολείου. Δε θα μπορούσε, άλλωστε, ως συμμετέχουσα στη μαθησιακή διαδικασία και κοινωνός αυτών των δυσκολιών, να μην συναινεί ότι όλοι μαζί οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διεκδικήσουν την εμπιστοσύνη της μαθητικής κοινότητας στην προσπάθεια επανακαθορισμού των ρόλων και των σκοπών του σχολείου και προπάντων να ξανακερδίσουν την αβίαστη και ενθουσιώδη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η μελέτη της σχετικής με το Θέατρο στην Εκπαίδευση βιβλιογραφίας και η ανασκόπηση αντίστοιχων ερευνών, αλλά και η ζωνρή πίστη στην ανάγκη επίτευξης της αλλαγής ενδυνάμωσαν την πεποίθηση της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας, ότι η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της αρχαίας τραγωδίας κινείται προς την προσδοκώμενη αλλαγή. Η δημιουργική προσέγγιση του μαθήματος της *Ελένης* του Ευριπίδη μέσω της απόδουσης του καθημένου ρόλου των μαθητών και της ενεργούς συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία θα μπορούσε να αποτελεί έναν ενδιαφέροντα τρόπο κατάκτησης της γνώσης και ενδυνάμωσης της ολόπλευρης ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών.

4.2 Ο σκοπός & τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στη σχολική τάξη ως ένας εναλλακτικός δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας του αρχαίου δράματος στους μαθητές της Γ' Γυμνασίου, έτσι όπως αποτυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς. Η δήλωση του σκοπού αποκαλύπτει τη θέση εστίασης της μελέτης, η οποία σμιλεύεται και αποκτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων¹⁷¹.

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη τίθενται προς διερεύνηση τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

¹⁷⁰ Άλκηστις, 2008, 19.

¹⁷¹ Creswell, 2016, 112.

α. Ποια είναι τα οφέλη της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της *Ελένης* του Ευριπίδη;

β. Ποιοί είναι οι ανασταλτικοί παράγοντες της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της *Ελένης* του Ευριπίδη;

γ. Πόσο ευέλικτοι είναι οι φιλόλογοι να μετατραπούν σε εκπαιδευτικούς – εμπυχωτές;

Τα παραπάνω περιγραφικά ερευνητικά ερωτήματα προσδιορίστηκαν ως κατευθυντήριες γραμμές της ερευνητικής προσπάθειας, ευελπιστώντας ότι τα συμπεράσματα θα οδηγήσουν σε χρήσιμες διαπιστώσεις για μια εναλλακτική διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας, η οποία θα διεγείρει πρωτίστως το ενδιαφέρον των φιλολόγων, ώστε να συμπεριλάβουν τις θεατρικές τεχνικές ως μέθοδο διδασκαλίας στη διδακτική τους φαρέτρα. Και όταν ο εκπαιδευτικός ανανεώνει το ενδιαφέρον του για τη μαθησιακή διαδικασία, τότε παρέχει κίνητρα επαναπροσδιορισμού της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημά του.

5. Μεθοδολογία

5.1 Η ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα μελέτη στηρίχτηκε στη μέθοδο της *ποιοτικής έρευνας (quantitative research)*, η οποία προτιμάται σε ερευνητικές μελέτες, που λαμβάνουν χώρα στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, εντός του οποίου εντάσσεται η εκπαίδευση¹⁷². Συγκεκριμένα, με τον όρο μέθοδο ποιοτικής έρευνας εννοούμε έναν αριθμό διερευνητικών και ερμηνευτικών μεθόδων, που χρησιμοποιούνται προκειμένου να αποδοθεί περιγραφικά, να αποκωδικοποιηθεί ή να προσδιοριστεί ένα φαινόμενο και απευθύνεται σε μικρές ομάδες συμμετεχόντων¹⁷³. Ο Robson (2011) προτιμάει τον όρο *ευέλικτη μέθοδο (flexible design)*, επειδή όλες οι προσεγγίσεις της ποιοτικής μεθόδου επιδεικνύουν ουσιαστική ευελιξία κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό, ο οποίος παίρνει το σχήμα, που του επιτάσσει το μέγεθος των δεδομένων, που συλλέγονται¹⁷⁴.

Η ποιοτική μέθοδος στηρίζεται στις απόψεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων, που συμμετέχουν στην έρευνα, ενώ δεν είναι αμέτοχη η αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες¹⁷⁵. Ο Robson (2011) προσδιορίζει τον ερευνητή ως *όργανο (researcher as instrument)*, ο οποίος δεν χρησιμοποιεί μόνο ερευνητικά εργαλεία, αλλά είναι ο ίδιος εργαλείο έρευνας¹⁷⁶. Απευθύνει, μάλιστα, ερωτήσεις διατυπωμένες τοιουτοτρόπως, ώστε να αποκομίσει, όσο τον δυνατόν περισσότερες πληροφορίες από τους συμμετέχοντες. Τα δεδομένα συλλέγονται με λέξεις ή εικόνες και αναλύονται με περιγραφικές εκθέσεις¹⁷⁷. Στους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής μεθόδου συγκαταλέγονται η υποκειμενικότητα του ερευνητή, εφόσον δύσκολα δεν υπεισέρχεται η προσωπικότητά του κατά την ερμηνεία των δεδομένων, καθώς και η αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων¹⁷⁸.

5.2 Η ερευνητική προσέγγιση

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η *μελέτη περίπτωσης (case study)* ανάμεσα από τις τρεις βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις της μεθόδου ποιοτικής έρευνας, ως η καταλληλότερη, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στο χώρο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Robert Yin, η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική έρευνας, η οποία εμπεριέχει την εμπειρική έρευνα

¹⁷² Robson, 2011, 130.

¹⁷³ Ζαφειρόπουλος, 2015, 281, 284.

¹⁷⁴ Robson, 2011, 131.

¹⁷⁵ Creswell, 2016, 17.

¹⁷⁶ Robson, 2011, 133.

¹⁷⁷ Creswell, 2016, 17-18.

¹⁷⁸ Ζαφειρόπουλος, 2015, 285-286.

ενός σύγχρονου φαινομένου μέσα στο φυσικό του χώρο, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές αποδεικτικών στοιχείων¹⁷⁹. Ως μελέτη περίπτωσης ή περιπτώσεων μπορεί να ορισθεί ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων με κοινά χαρακτηριστικά, μια κατάσταση ή ένα γεγονός, ένα κοινωνικό θέμα ή μια κοινωνική ομάδα, ένας οργανισμός, ρόλοι ή σχέσεις, ένα πρόγραμμα ή μια καινοτομία, όπως και πολλά άλλα διαφορετικά υποκείμενα¹⁸⁰. Ανεξαρτήτως της περίπτωσης που μελετάται, αυτό που απαιτείται είναι ένα δομημένο σχέδιο δράσης¹⁸¹.

Εν προκειμένω, ως μελέτη περίπτωσης συνίσταται η εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας του αρχαίου δράματος μέσω της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών. Θα μελετηθεί η αξιοποίηση της εφαρμογής των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της *Ελένης* του Ευριπίδη στην Γ' Γυμνασίου, κατευθυνόμενες από τους διδάσκοντες φιλόλογους, οι οποίοι θα λειτουργούν ως συντονιστές και παρατηρητές. Καθένας από τους φιλόλογους – συνεντευξιαζόμενους θα εφαρμόσει μια θεατρική τεχνική στο πλαίσιο μίας ή δυο διδακτικών ωρών. Η διερεύνηση της εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας του αρχαίου δράματος θα στηριχθεί στις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες των διδασκόντων.

5.3 Το δείγμα

Πληροφορητές της ερευνητικής μελέτης αποτελούν οκτώ φιλόλογοι, οι οποίοι κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά διδάσκουν το μάθημα της *Ελένης* του Ευριπίδη στην Γ' Γυμνασίου σε δημόσια σχολεία της Αθήνας. Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια απευθύνθηκε σε μεγαλύτερο δείγμα φιλόλογων, αλλά ο περιορισμένος χρόνος των εκπαιδευτικών δεν συνέτεινε στη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία.

Όπως σε κάθε μοντέλο ποιοτικής έρευνας, έτσι και στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η *σκοπίμη δειγματοληψία*¹⁸², εφόσον η ερευνήτρια εκ προθέσεως επιλέγει μια συγκεκριμένη ομάδα συμμετεχόντων, η οποία δύναται να παραθέσει επαρκείς και γόνιμες πληροφορίες. Η *δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης*¹⁸³ αποτελεί μια από τις στρατηγικές της σκοπίμης δειγματοληψίας, η οποία ακολουθήθηκε εδώ, εφόσον η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια διεκδικεί την εκμείευση πληροφοριών από άτομα, τα οποία διαφέρουν ως προς ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα, ούτως ώστε να αναπτυχθούν περισσότερες προοπτικές. Εν

¹⁷⁹ Robson, 2011, 135-136.

¹⁸⁰ Hakim, 2000, 63-72.

¹⁸¹ Robson, 2011, 139.

¹⁸² Creswell, 2016, 206.

¹⁸³ Creswell, 2016, 207.

προκειμένω, τέσσερις φιλόλογοι εφαρμόζουν περιοδικά θεατρικές τεχνικές στο μάθημά τους, ενώ οι άλλοι τέσσερις ακολουθούν την καθιερωμένη διδακτική μεθοδολογία. Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε θεατροπαιδαγωγικές δράσεις και διαμορφώνουν οι ίδιοι αντίστοιχες συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη, έχοντας θεωρητικό υπόβαθρο για την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών, ως φορείς της νεοσύστατης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία η διδακτική διαδικασία δύναται να χρησιμοποιεί ως όχημα το θέατρο και τις συμβάσεις του. Μία ακόμα φιλόλογος του δείγματος, η οποία είναι υπεύθυνη των θεατρικών παραστάσεων του σχολείου της, εφαρμόζει θεατρικές τεχνικές στο μάθημα αυτενεργώντας, δίχως αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο.

Από τους συμμετέχοντες, επτά είναι γυναίκες και ένας άνδρας. Ως προς το ηλικιακό τους προφίλ, δύο φιλόλογοι ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 30 έως 35, δύο ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 40 έως 45, τρεις ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 50 έως 55, ενώ μια φιλόλογος στην ηλικιακή ομάδα 60 έως 65. Αναλογικά με την ηλικία παρουσιάζεται η διδακτική εμπειρία στους επτά από τους οχτώ φιλόλογους του δείγματος. Οι δύο νεώτεροι σε ηλικία φιλόλογοι έχουν διδακτική εμπειρία λιγότερη ή ίση των επτά ετών, ο φιλόλογος της επόμενης ηλικιακής ομάδας αριθμεί εμπειρία δεκαπέντε ετών, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φιλόλογοι αριθμούν διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των είκοσι πέντε ετών και μικρότερη των τριάντα πέντε ετών. Μία φιλόλογος ανήκουσα στην ηλικιακή ομάδα 40 έως 45 διαθέτει μικρή διδακτική εμπειρία τεσσάρων ετών. Αναφορικά με την επιστημονική τους κατάρτιση, δύο φιλόλογοι είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, μία είναι κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών, ένας εκ των οποίων δεν εκπηγάει από τον χώρο της εκπαίδευσης, τρεις είναι κάτοχοι ενός μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, ενώ δύο φιλόλογοι είναι κάτοχοι του πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών τους. Να σημειωθεί ότι μία φιλόλογος κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών του πεδίου 'Θέατρο στην Εκπαίδευση'. Οι φιλόλογοι προέρχονται από τρία διαφορετικά σχολεία της Αθήνας. Στο πλαίσιο εναρμόνισης με την αρχή δεοντολογίας, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα χρησιμοποιηθούν ψευδώνυμα ως ονόματα αναφοράς των συμμετεχόντων και των σχολείων¹⁸⁴. Στον πίνακα, που ακολουθεί, παραθέτονται συγκεντρωτικά τα δημογραφικά στοιχεία και τα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα των φιλόλογων, που συνέθεσαν το δείγμα της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

¹⁸⁴ Robson, 2011, 496.

Ψευδώνυμο	φιλόλογος 1	φιλόλογος 2	φιλόλογος 3	φιλόλογος 4	φιλόλογος 5	φιλόλογος 6	φιλόλογος 7	φιλόλογος 8
Φύλο	θήλυ	θήλυ	θήλυ	θήλυ	άρρεν	θήλυ	θήλυ	θήλυ
Ηλικία	44 ετών	31 ετών	35 ετών	55 ετών	52 ετών	45 ετών	63 ετών	50 ετών
Διδακτική εμπειρία	15 έτη	4 έτη	7 έτη	26 έτη	25 έτη	4 έτη	34 έτη	25 έτη
Σχολείο	2ο σχολείο	1ο σχολείο	3ο σχολείο	1ο σχολείο	2ο σχολείο	1ο σχολείο	1ο σχολείο	2ο σχολείο
Μορφωτικό επίπεδο	μεταπτυχιακό	μεταπτυχιακό	μεταπτυχιακό	διδακτορικό	πτυχίο	2 μεταπτυχιακά	διδακτορικό	πτυχίο
Επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό δράμα	ναι	μεταπτυχιακό στο πεδίο θέατρο στην εκπαίδευση	ναι	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι
Εφαρμογή θεατρικών τεχνικών	ναι	ναι	ναι	όχι	όχι	όχι	όχι	ναι
Ενασχόληση με εξωδιδακτικές θεατρικές δράσεις στο σχολείο	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι	ναι

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία & γενικά χαρακτηριστικά δείγματος

5.4 Το εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η *συνέντευξη (interview)*, η οποία παρουσιάζεται από τη βιβλιογραφία ως η προτιμητέα μέθοδος συγκέντρωσης στοιχείων για κάθε ποιοτική έρευνα¹⁸⁵, και μάλιστα η *προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview)*, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια θέτει ερωτήσεις και καταγράφει τις απαντήσεις από έναν συνεντευξιαζόμενο τη φορά¹⁸⁶. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η *ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview)*, η οποία περιλαμβάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις για άξονες, που πρέπει να διερευνηθούν, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα ευελιξίας στην εκπαιδευτικό - ερευνήτρια να σημειώσει οποιαδήποτε αναπροσαρμογή ή προσθήκη υπαγορευθεί από τη ροή της συνέντευξης, και η οποία δύναται να οδηγήσει σε αποτελεσματικότερη διερεύνηση της μελέτης περίπτωσης μέσω της ελευθερίας λόγου, που παρέχεται στους συνεντευξιαζόμενους, και εν προκειμένω στους φιλόλογους¹⁸⁷. Εφαρμόστηκαν *ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (open-ended questions)*, προκειμένου να τους δοθεί το έναυσμα να διατυπώσουν με ευκολία και ευχέρεια τα βιώματά τους στις *ανοιχτού τύπου απαντήσεις τους (open-ended responses)*¹⁸⁸. Ακολουθήθηκαν δύο οδηγοί ερωτήσεων στη συνέντευξη, βάσει της θεατρικής διδακτικής εμπειρίας ή μη του συνεντευξιαζόμενου.

¹⁸⁵ Robson, 2011, 279.

¹⁸⁶ Creswell, 2016, 218.

¹⁸⁷ Robson, 2011, 279-280.

¹⁸⁸ Creswell, 2016, 218.

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο παρέχει στον ερευνητή τη δυνατότητα ελέγχου των λαμβανόμενων πληροφοριών, εφόσον έχει το πλεονέκτημα να διατυπώνει τις ερωτήσεις, που απαιτούνται για να συγκεντρώσει τις πληροφορίες, που χρειάζεται¹⁸⁹. Επιπλέον, το γεγονός, ότι έχει απέναντί του τον συνεντευξιζόμενο, τού επιτρέπει να συλλέξει δευτερογενή μη λεκτικά στοιχεία, τα οποία μπορεί να νοηματοδοτήσουν κάποιες από τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων¹⁹⁰. Εντούτοις, ενδέχεται τα συλλεχθέντα στοιχεία να είναι παραπλανητικά, σε περίπτωση, που ο συνεντευξιζόμενος είτε διατυπώνει την άποψη, που θεωρεί ότι περιμένει να ακούσει ο ερευνητής, είτε απλώς επηρεάζεται στη διατύπωση των απαντήσεών του από την παρουσία του ερευνητή¹⁹¹. Πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτεί καλή οργάνωση των ερωτημάτων μιας και η διάρκεια της συνέντευξης, δεν θα πρέπει να είναι λιγότερη της μισής ώρας, ούτε να υπερβαίνει τη μία ώρα¹⁹².

5.5 Επεξεργασία & ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω ηχογραφημένων προσωπικών συνεντεύξεων ανάμεσα στην εκπαιδευτικό - ερευνήτρια με καθέναν από τους οκτώ συνεντευξιζόμενους φιλολόγους. Αμέσως μετά, ακολούθησε η μεταγραφή (*transcription*) των ηχογραφήσεων σε στοιχεία κειμένου. Δεν παραλείφθηκε καμία λέξη, εφόσον η μεταγραφή του συνόλου των λέξεων εξασφαλίζει στοιχεία, που συλλαμβάνουν τις σημαίνουσες λεπτομέρειες κάθε συνέντευξης¹⁹³.

Η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια εφάρμοσε τη μέθοδο θεματικής ανάλυσης δεδομένων (*thematic coding approach*), μια γενική προσέγγιση ανάλυσης δεδομένων, η οποία ενδείκνυται για εφαρμογή σε ένα μεγάλο εύρος πεδίων¹⁹⁴. Αρχικά, προέβη στην προκαταρκτική διερεύνηση των δεδομένων (*preliminary exploratory analysis*), ώστε να διαμορφώσει μια γενική εικόνα για τα συλλεχθέντα στοιχεία και να ξεπηδήσουν σκέψεις οργάνωσης και ομαδοποίησης αυτών. Επόμενο στάδιο τέθηκε η διαδικασία κωδικοποίησης (*coding process*) των δεδομένων. Η διαδικασία αυτή αφορά την υποδιαίρεση του έκαστου κειμένου σε μικρότερα τμήματα, για καθένα από το οποία η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια έδωσε ως τίτλο μια λέξη - κλειδί. Κατόπιν, η επεξεργασία των κωδίκων οδήγησε στη

¹⁸⁹ Creswell, 2016, 218.

¹⁹⁰ Robson, 2011, 280-281.

¹⁹¹ Creswell, 2016, 218

¹⁹² Robson, 2011, 281.

¹⁹³ Creswell, 2016, 240.

¹⁹⁴ Robson, 2011, 467.

συσπείρωσή τους, δηλαδή στην ομαδοποίησή τους κάτω από μια ευρύτερη έννοια, δημιουργώντας τοιουτοτρόπως τα *θέματα (themes)*. Αν και η ανάλυση δεδομένων με τη χρήση υπολογιστή είναι πολύ διαδεδομένη, ωστόσο, η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια προτίμησε να προβεί στην *ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων με το χέρι (hand analysis of qualitative data)*, διαβάζοντας τα καταγεγραμμένα στοιχεία της απομαγνητοφώνησης και κρατώντας σημειώσεις σε ένα τετράδιο με τη βοήθεια μαρκαδόρων υπογράμμισης¹⁹⁵. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη αναδύθηκαν τρεις βασικοί θεματικοί άξονες, καθένας από τους οποίους πλαισιώνεται από επιμέρους θεματικές εστίες:

A' θεματικός άξονας:

Τα οφέλη της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην *Ελένη* του Ευριπίδη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς:

A1. Μαθησιακός τομέας

A2. Συναισθηματικός τομέας

A3. Κοινωνικός τομέας

B' θεματικός άξονας:

Ανασταλτικοί παράγοντες της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην *Ελένη* του Ευριπίδη προερχόμενοι...

από τους εκπαιδευτικούς:

B1. Η έλλειψη χρόνου

B2. Η έλλειψη γνώσεων Εκπαιδευτικού Δράματος

από τους μαθητές:

B3. Η αντίδραση των μαθητών

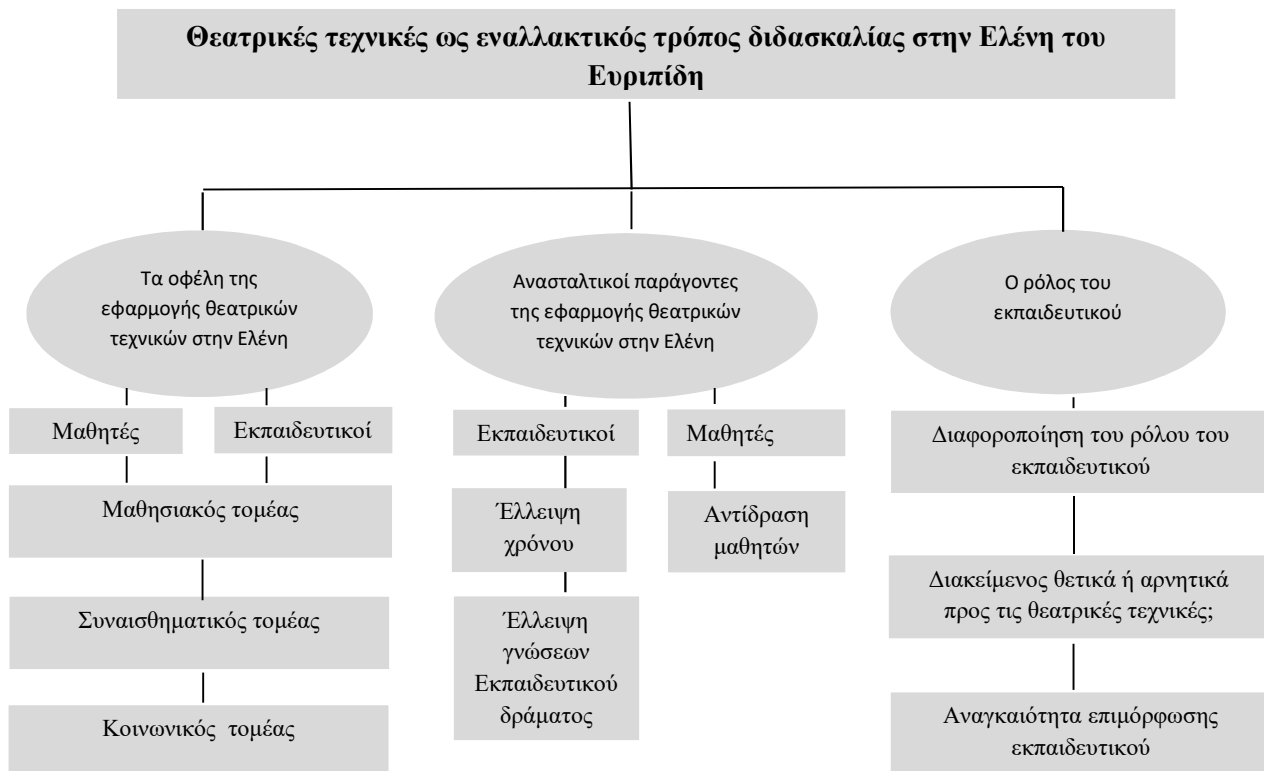
Γ' θεματικός άξονας: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Γ1. Διαφοροποίηση του ρόλου: φιλόλογος ή εκπαιδευτικός – εμπνευστής;

Γ2. Εκπαιδευτικός διακείμενος θετικά ή αρνητικά προς τις θεατρικές τεχνικές;

Γ3. Αναγκαιότητα επιμόρφωσης εκπαιδευτικού

¹⁹⁵ Creswell, 2016, 240, 244, 246.



Σχήμα 1. Θεματικοί άξονες ανάλυσης δεδομένων

5.6 Η ερευνητική διαδικασία

Α' φάση: Οι θεατρικές τεχνικές

Οι εκπαιδευτικοί δίχως διδακτική θεατρική εμπειρία με τη βοήθεια ενός εγχειριδίου εκπαιδευτικού δράματος εμπνεύστηκαν τη δημιουργία θεατρικών τεχνικών, τις οποίες έκαστος εφάρμοσε σε μία ή δύο διδακτικές ώρες του μαθήματος του αρχαίου δράματος. Η προσωπική επιλογή της τεχνικής θεωρήθηκε ως προτιμότερη συνθήκη, ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει την ελευθερία να διαμορφώσει με τον δικό του τρόπο το δραματικό περιβάλλον της τάξης του. Εν αντιθέσει, οι φιλόλογοι με θεωρητικό και πρακτικό θεατρικό υπόβαθρο ανακάλεσαν από τη θεατρική τους φαρέτρα τεχνικές, τις οποίες εφάρμοσαν στο διδαχθέν αντικείμενο της *Ελένης*.

Β' φάση: Η συνέντευξη

Κατόπιν, ακολούθησε το δεύτερο στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας, στο πλαίσιο του οποίου πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις των φιλολόγων. Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα

στην αρχή των διακοπών των Χριστουγέννων, ένα πρόσφορο χρονικό διάστημα, εφόσον οι συνεντευξιαζόμενοι μπορούσαν να διαθέσουν επάρκεια χρόνου για τη διεξαγωγή της συνέντευξης δίχως τους περιορισμούς, που προκαλεί το καθημερινό βεβαρυμένο πρόγραμμα. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους ήταν το αποτέλεσμα της προσωπικής τους παρατήρησης κατά την εφαρμογή των στοχευμένων θεατρικών τεχνικών, του αναστοχασμού, που ακολούθησε, σε συνδυασμό πάντα με τη διδακτική τους εμπειρία.

5.7 Εγκυρότητα & αξιοπιστία της έρευνας

Είναι γεγονός, ότι η αξιοπιστία και η εγκυρότητα κάθε ποιοτικής έρευνας τίθεται συχνά υπό το πρίσμα της αμφισβήτησης. Στο πλαίσιο αυτής της αμφισβήτησης, συμπεριλαμβάνεται συχνά η μετονομασία των προαναφερθέντων όρων, με χαρακτηριστική την πρόταξη των όρων *αυθεντικότητα και εμπιστευσιμότητα* από τους μελετητές Lincoln και Guba¹⁹⁶.

Κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας και προκειμένου να εξασφαλιστεί, όσο το δυνατόν περισσότερο η εγκυρότητα των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η ηχογράφηση των συνεντεύξεων των συμμετεχόντων, ούτως ώστε να παρουσιαστούν με απόλυτη ακρίβεια οι τοποθετήσεις τους. Η ίδια ενδεδειγμένη προσέγγιση ακολουθήθηκε και κατά την μεταγραφή των ηχογραφούμενων συνεντεύξεων. Πρόκειται για δύο διαδικασίες, οι οποίες ελαχιστοποιούν τη πιθανότητα συγκέντρωσης ανακριβών δεδομένων¹⁹⁷. Αντιλαμβανόμενη η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια, ότι η ποιοτική έρευνα είναι μια ερμηνευτική έρευνα, προσπάθησε να παρουσιάσει την ιχνηλάτηση της διαδρομής, που ακολούθησε, τα στάδια συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων με πλήρη καταγραφή όλων των δραστηριοτήτων, προκειμένου να τεκμηριώσει την ερμηνεία των ευρημάτων της και να διασφαλίσει την αξιοπιστία της έρευνάς της¹⁹⁸.

¹⁹⁶ Lincoln and Guba, 1985, 294-301.

¹⁹⁷ Robson, 2011, 156.

¹⁹⁸ Robson, 2011, 156-157, 159.

6. Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής μελέτης ακολουθεί τους θεματικούς άξονες (θέματα), που διαμορφώθηκαν με την ομαδοποίηση υποκατηγοριών, που αναδύθηκαν κατά τη διαδικασία συγκέντρωσης και ανάλυσης των δεδομένων και στόχο πάντα την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ακολουθούν οι τρεις θεματικοί άξονες με τα συλλεχθέντα δεδομένα: τα οφέλη της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών, οι δυσκολίες της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών και ο ρόλος του φιλόλογου, στο πλαίσιο του μαθήματος της *Ελένης* του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου.

Α' θεματικός άξονας: Τα οφέλη της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην *Ελένη* του Ευριπίδη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

A1. Μαθησιακός τομέας

Όλοι οι φιλόλογοι επεσήμαναν τα σημαντικά οφέλη, που μπορούν να αποκτηθούν από την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της αρχαίας τραγωδίας, τόσο για τους μαθητές τους, όσο και για τους ίδιους. Πέντε φιλόλογοι αναφέρθηκαν στον βιωματικό χαρακτήρα των θεατρικών τεχνικών και στη σημασία του. Ας ακούσουμε καλύτερα τους ίδιους:

«Οι θεατρικές τεχνικές βοηθάνε να βιώσουν οι μαθητές, αυτό που θες να τους διδάξεις. Μπορώ να κάθομαι να τους μιλώ ατελείωτες ώρες για την Ελένη, ας πούμε τώρα...για τα κατά ποιον και κατά ποσόν μέρη της τραγωδίας, όταν όμως σηκωθούν από την καρέκλα τους, τότε αρχίζει το μάθημα.» (φιλόλογος1)

«Πάνω απ' όλα προσφέρει βιωματική πρόσληψη του μαθήματος. Δεν ακούνε μόνο, ούτε διαβάζουν, αλλά ζουν, νιώθουν, πράττουν.» (φιλόλογος2)

«Θυμάμαι ένας καθηγητής μου, διαχώριζε την εκπαίδευση σε ακαδημαϊκή και βιωματική, και μας προέτρεπε να 'προκαλούμε', έτσι ακριβώς το έλεγε, να 'προκαλούμε' το δεύτερο. Αυτό προσπαθώ, γιατί, όχι μόνο το μάθημα είναι αποτελεσματικό, δεν πάει χαμένη η προσπάθειά σου, αλλά γιατί αλλάζει όλη η ατμόσφαιρα της τάξης.» (φιλόλογος3)

«Δε θα μπορούσα να φανταστώ κάτι καλύτερο απ' το να γίνονται οι μαθητές μέρος του μαθήματος. Όταν υποδύθηκαν την Ελένη, μπήκαν στη θέση της, βίωσαν τον πόνο της, την απελπισία της, τον φόβο της, έζησαν την ασφυξία των προβλημάτων της. Όταν η μάθηση είναι βιωματική, τότε γίνεται εμπάθυνση και τότε μιλάμε για κατάκτηση. Έτσι έχουν τα πράγματα.» (φιλόλογος4)

«Έβλεπες, πίστευαν ότι ήταν οι ήρωες, δεν ξέρω αν θα είναι έτσι με όλα τα παιδιά, αλλά τα συγκεκριμένα το είχαν πιστέψει». (φιλόλογος 5)

«Όχι μόνο το ζούσαν, είχαν μπει στο πετσί του ρόλου...» (φιλόλογος 6)

«Ε βέβαια, άλλο να διαβάξεις ή να γράφεις για την Ελένη και άλλο να είσαι η ωραία Ελένη! Αυτό έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον» (φιλόλογος 7)

«Υπάρχει καλύτερος τρόπος μάθησης απ' τον βιωματικό; Αυτό που ζεις, αυτό μαθαίνεις και αυτό σου μένει, όχι μόνο στο τέλος της ημέρας, αλλά στο τέλος της χρονιάς, χωρίς καμία αμφιβολία.» (φιλόλογος 8)

Οι φιλόλογοι συμφωνούν ότι υπάρχουν και άλλα εξίσου σημαντικά πλεονεκτήματα στη διδασκαλία του μαθήματος μέσω της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών. Η χρήση θεατρικών τεχνικών ενδυναμώνει το ενδιαφέρον των μαθητών, εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και κάτι πολύ σημαντικό, που ίσως είναι παραγκωνισμένο, τους παρακινεί να χαρούν και να απολαύσουν το μάθημα.

«Αυτό ακριβώς χαίρομαι ότι όλοι συμμετέχουν. Ακόμα κι αυτοί που δείχνουν να μην έχουν κίνητρο ή όσοι δεν είναι καλοί μαθητές. Οι θεατρικές τεχνικές είναι ένα κάλεσμα προς όλους, δίχως εξαιρέσεις. Και έχει και διάρκεια. Το μεταφέρουν στο βιβλίο.» (φιλόλογος 1)

«Για κάποια στιγμή πάγωσα εγώ τον χρόνο και τους παρατήρησα. Τόση ενέργεια, τόση όρεξη, τόση ζωντάνια! Έτσι θέλω την τάξη μου, σκέφτηκα! Σαν μαγνήτης λειτουργεί η θεατρική δράση. Σαν να αναζωογονείται ολόκληρο το ενδιαφέρον τους για το μάθημα» (φιλόλογος 2)

«Είναι πράγματι σημαντικό, αυτό το διαφορετικό τους τραβάει την προσοχή. Δεν ξέρω βέβαια αν θα έδειχναν το ίδιο ενδιαφέρον και την επόμενη φορά, που θα ξαναδοκίμαζα να εφαρμόσω κάποια άλλη θεατρική τεχνική. Πιστεύω πως ναι! Όμως, ότι τους τράβηξε την προσοχή, είναι κέρδος. Γενικά στην Ελένη δεν έχω παράπονο. Αυτό που σκέφτομαι είναι το μάθημα της Ιστορίας. Αχ, εκεί κάτι τέτοιο θα είναι ευεργετικό.» (φιλόλογος 4)

«Θα σταθώ σε έναν μαθητή μου, που τον είδα πρώτη φορά να κάνει κάτι. Ίσως το διαφορετικό τού άρεσε, πάντως τον έκανε να προσέξει το μάθημα. Τώρα ξέρει τουλάχιστον πως λένε τους δύο ήρωες του Ευριπίδη.» (φιλόλογος 5)

«Αχ τα γέλια που κάναμε! Ακουγόμασταν σ' όλο τον όροφο. Δεν ήταν όμως, γέλια περιπαιχτικά, αλλά πηγαία...αλλά το απολάμβαναν με την καρδιά τους!» (φιλόλογος 1)

«Αυτό το πράγμα, να θέλουν και στο επόμενο μάθημα να κάνουμε πάλι θέατρο, είναι προς συζήτηση. Και σ' εμένα άρεσε, σ' εκείνα μού φαίνεται περισσότερο.» (φιλόλογος 6)

Μία φιλόλογος εξέφρασε δυσπιστία για το μαθησιακό αποτέλεσμα του μαθήματος μέσω της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

«Ε βέβαια, σιγά μην δεν πέταγαν τη σκούφια τους για κάτι τέτοιο. Ωραία δράση, τώρα τι τους έμεινε απ' όλο αυτό, δεν μπορώ να ξέρω!» (φιλόλογος7)

Τα οφέλη της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών δεν κατευθύνονται μόνο προς τους μαθητές. Οι φιλόλογοι ένιωσαν ότι ήταν και για εκείνους ευεργετικά. Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση μαθήματος παρουσιάστηκε μπροστά τους, η οποία τους έβαλε σε προβληματισμό, προέβαλε την ανάγκη εμπλουτισμού των διδακτικών τους μεθόδων και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της διδασκαλίας τους. Χαρακτηριστικές είναι οι παρακάτω διατυπώσεις:

«Τα πράγματα είναι απλά. Πώς να διδάξεις το αρχαίο δράμα αν δεν κάνεις θέατρο;» (φιλόλογος1)

«Όταν απολαμβάνεις το μάθημα, ξεχνάς ότι δουλεύεις! Έτσι διδάσκω την Ελένη, όχι συνέχεια, αλλά όσο πιο συχνά μπορώ. Αυτό προτρέπω κάθε συνάδελφο.» (φιλόλογος3)

«Έχουμε μάθει να τρέχουμε να προλάβουμε, να εκτελούμε, και έχουμε ξεχάσει εντελώς να σκεφτούμε το κάτι άλλο, το κάτι διαφορετικό, που θα πείσει πρώτα εμάς και μετά και τα παιδιά. Αυτό μου υπενθύμισε η όλη διαδικασία.» (φιλόλογος4)

«Ένιωσα ότι η εποχή με προσπερνάει. Καλό είναι αυτό. Κάποιοι συνάδελφοι ίσως δεν το αντιληφθούν ποτέ. Βέβαια, από τη διαπίστωση στη δράση, δεν είναι όλα εύκολα. Χρειάζεται αλλαγή, ανανέωση. Δε θα μπορούσα να φανταστώ κάτι πιο φρέσκο από αυτό.» (φιλόλογος5)

«Ένα πολύ ζωντανό μάθημα! Δεν έτυχε να δω ή να ακούσω μέχρι τώρα κάτι αντίστοιχο. Δεν έχω και μεγάλη διδακτική εμπειρία άλλωστε. Μου φαίνεται έχω να μάθω πολλά ακόμα!» (φιλόλογος6)

A2. Συναισθηματικός τομέας

Όλοι οι φιλόλογοι αναγνωρίζουν ότι το παιγνιώδες μάθημα δημιουργεί ευφορία στον μαθητή. Όταν αναθέτουν στον μαθητή να κάνει κάτι, ακόμα και αν είναι προσδιορισμένο, δεν παύει να είναι δοσμένο απ' την δική του οπτική και αντιληπτική πρόσληψη και με τον

δικό του τρόπο. Με αυτό τον τρόπο δείχνουν εμπιστοσύνη και πίστη στη δυναμική του μαθητή και του δίνουν μια ευκαιρία να δράσει. Αυτό ενισχύει την αυτοεκτίμησή του και τον γεμίζει αυτοπεποίθηση. Παραθέτονται χαρακτηριστικές τοποθετήσεις των συνεντευξιζόμενων:

«Πάντα λέω ότι πρέπει να βρίσκουμε το κουμπί του κάθε μαθητή. Για μερικά είναι η θεατρική δράση. Τα βλέπεις, έχουν μια έντονη δυναμική πάνω στη σκηνή. Και το σημαντικότερο είναι ότι το βλέπουν, το νιώθουν, το ζουν οι ίδιοι, το καταλαβαίνουν και χαίρονται και καμαρώνουν. Είναι σημαντικό να λέμε μπράβο στο εαυτό μας, αυτό είναι πιο ηχηρό από κάθε μπράβο, που μας λένε οι άλλοι.» (φιλόλογος1)

«Όταν τους αναθέτεις ρόλο, νιώθουν ότι τα πιστεύεις, και δεν ξέρω αν είμαι λάθος, αλλά κάνουν ότι περνάει και δεν περνάει από το χέρι τους, για να δείξουν ότι μπορούν, ότι άξιζαν αυτή την ευκαιρία.» (φιλόλογος2)

«Με τη θεατρική τεχνική μπορεί να εκφραστεί, του δίνει μια συγκατάθεση ότι και το αλλόκοτο είναι αποδεκτό, άρα νιώθει και ασφάλεια και ελευθερία με την προτροπή του δασκάλου του κιόλας, παίρνει θάρρος.» (φιλόλογος3)

*«Δε θα ξεχάσω τη μαθήτριά *****, ένα απ' αυτά τα 'κουμπωμένα' παιδιά. Στην αρχή ήταν διστακτική. Έλεγε δεν είναι για μένα αυτά, είχε βάλει από μόνη της ένα λείμπελ στον εαυτό της, εγώ δηλαδή μέχρι εδώ φτάνω. Και μετά τη θεατρική δράση, έκανε την Ελένη σε δίλημμα, και πέρασε μέσα από τον διάδρομο της συνείδησης, δεν το πίστευε ότι μπόρεσε να το φέρει εις πέρας. Ένιωσε ικανή και σε κάτι έξω απ' τα νερά της. Πρόκειται για μεγάλο κέρδος. Έτσι χτίζουμε δυνατά και θαρραλέα παιδιά, που βουτούν στο άγνωστο και στις προκλήσεις της ζωής. Πρέπει να τα ενισχύουμε, να πιστεύουμε σ' αυτά και τότε θα πιστέψουν κι αυτά στον εαυτό τους.» (φιλόλογος4)*

«Τα παιδιά το χάρηκαν, ξεκουράστηκαν, αποτοξινώθηκαν απ' το να έχουν έναν δάσκαλο πάνω απ' το κεφάλι τους, να τους μιλάει ασταμάτητα και για πράγματα, που τους είναι αδιάφορα. Έχουμε, το βλέπω γύρω μου, έχουμε ξεχάσει να ψάχνουμε τη χαρά στο καθετί. Γιατί πάντα να τη διαχωρίζουμε από το σημαντικό, το σοβαρό; Η χαρά είναι ζωή. Και το μάθημα, όπου αναπαραστήσαμε κάποιες σκηνές από τη ζωή του Μενελάου και της Ελένης, είχε πολλή ζωή.» (φιλόλογος5)

«Θα 'λεγα ότι το να δείξει τα συναισθήματά του ένα εσωστρεφές παιδί σε ρόλο, είναι μια καλή αρχή, ένα πρώτο βήμα εξωτερίκευσης, ώστε να το κάνει και εκτός ρόλου. Τα παιδιά καταπίνουν τα συναισθήματά τους» (φιλόλογος6)

«Είδα μια συσσωρευμένη ανάγκη εκτόνωσης. Τα παιδιά είναι φορτωμένα από διαβάσματα, από προγράμματα, από προσδοκίες. Χρειάζονται χρόνο ή δράσεις να εκτονώνονται.» (φιλόλογος7)

«Ήταν όλα πιο χαρούμενα, πιο γελαστά, όταν γελάει το πρόσωπο, γελάει και δυναμώνει η ψυχή.» (φιλόλογος8)

Δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να διερευνήσουν τα συναισθήματα των άλλων, των ηρώων, που υποδύονται ή των ηρώων, που ανακρίνουν ή ελέγχουν ή αξιολογούν, τότε αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων συναισθημάτων και μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τους άλλους. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες τοποθετήσεις:

«Νιώθω ότι οι θεατρικές τεχνικές ενσωματωμένες στη διδασκαλία, όχι μόνο της Ελένης, αλλά κάθε προσφερόμενου μαθήματος, βοηθούν να μπουνε τα παιδιά μέσα σε μια συνθήκη, να δουν τα πράγματα από μέσα, να μπουν στη θέση του άλλου. Να πάψουν δηλαδή να κρίνουν, αλλά να αρχίσουν να κατανοούν με επιείκεια» (φιλόλογος1)

«Βοηθάει στην ενσυναίσθηση. Πρώτα του ήρωα και μετά του διπλανού τους.» (φιλόλογος3)

«Πρώτα θα μπουν στα παπούτσια της Ελένης και μετά στα παπούτσια των φίλων τους, των γονιών τους, των άλλων ανθρώπων.» (φιλόλογος8)

Τρεις φιλόλογοι (φιλόλογος4, φιλόλογος6, φιλόλογος7) εστίασαν στο πόσο πολύ ενισχύθηκε και το δικό τους συναίσθημα, πόσο τους ανανέωσε η προοπτική, που δίδεται μέσω της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στο μάθημα. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

«Να σταθώ στο ότι το διασκέδασα κι εγώ πολύ! Είχα λίγο άγχος στη αρχή, σκεφτόμουν αν θα το αποδεχτούν καλά ή όχι τα παιδιά, αλλά μόλις μου έφυγε, μου άρεσε. Σκεφτόμαστε πως να κάνουμε το ένα και το άλλο για τα παιδιά, αλλά χρειαζόμαστε τόσο πολύ κι εμείς την αλλαγή, χρειαζόμαστε μια ανανέωση για να ορμήσουμε στα καινούργια. Ήταν σαν επανεκκίνηση.» (φιλόλογος4)

«Νόμιζα ότι θα με δυσκολέψει, όταν όμως, είδα πως μπορώ να διαχειριστώ κάτι τόσο άγνωστο για μένα, και με το οποίο μόλις ήρθα για πρώτη φορά σε επαφή μαζί του, μου έφτιαξε τη διάθεση» (φιλόλογος6)

«Δεν εκτονώθηκαν μόνο τα παιδιά, αλλά κι εγώ!» (φιλόλογος7)

A3. Κοινωνικός τομέας

Οι φιλόλογοι συμφωνούν ότι η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών τους, ενδυναμώνει τους δεσμούς, τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και συνεργασία. Είναι μια ευκαιρία για συνύπαρξη, συμμετοχή και επικοινωνία εντός της ομάδας. Όλη η ομάδα συμμετέχει στη δράση, κάποιιοι σε ρόλο δρώντος προσώπου, κάποιιοι σε ρόλο παθητικού ή ενεργητικού θεατή, ακόμα και ο διδάσκων ως μέλος της ομάδας και διαμορφωτής της, ακολουθεί τους κανόνες της. Και ο πιο αποστασιοποιημένος μαθητής τοποθετείται στο κέντρο προστατευμένος κάτω από τον μανδύα της θεατρικής δράσης για να δοκιμάσει, αν επιθυμεί, μια τέτοια προβολή ή όχι. Οι φιλόλογοι υπογραμμίζουν με χαρακτηριστικό τρόπο τη θετική επίδραση των θεατρικών τεχνικών στους μαθητές τους:

«Εννοείται, για να βγει μια θεατρική πράξη θέλει συνεργασία, πολλούς μαζί. Δεν είναι όπως το μάθημα, όπου ο εκπαιδευτικός ρωτάει και ο μαθητής απαντά, καθένας ξεχωριστά. Αν το σκεφτούμε, πέρα από μερικές ομαδικές εργασίες, η 'σύνδεση' στο μάθημα, είναι να ολοκληρώσει ο ένας την απάντηση του άλλου ή να συνεχίσει την ανάγνωση από εκεί, που σταμάτησε ο προηγούμενος. Ενώ το θέατρο είναι ομαδική υπόθεση. Όλοι μαζί για να βγει το αποτέλεσμα, αλλά όχι μεμονωμένα, αλλά συλλογικά.» (φιλόλογος1)

«Με το που τους λες ότι θα κάνουμε θεατρική δράση, αμέσως βλέπεις μια ομαδικότητα. Ακόμα κι αν κάποιος πει, δεν θέλω, θα προσπαθήσουν οι άλλοι να τον πείσουν. Όλοι μαζί. Υπάρχει μια δυσαρέσκεια στο μοίρασμα των ρόλων. Είναι κάποιιοι, που θέλουν να είναι πάντα πρωταγωνιστές. Γι' αυτό κι εγώ σημειώνω, ποιοι κάνουν τι κάθε φορά, για να μην υπάρχουν προβλήματα.» (φιλόλογος2)

«Όλοι μαζί. Θα κάνουν ό, τι περνάει απ' το χέρι τους για να βγει η δράση. Συνεργάζονται καλά. Δεν λείπουν και οι διαφωνίες, αλλά όλα γίνονται σε ένα αρμονικό κλίμα» (φιλόλογος3)

«Τα παιδιά ένιωθαν ότι ανήκουν σε μια ομάδα, όλοι μαζί και εγώ το έβλεπα. Όλοι συμμετείχαν. Ενώ στο μάθημα υπάρχουν κάθε φορά δύο ή τρεις ομάδες, αυτή που συμμετέχει, αυτή που ψάχνει να βρει ευκαιρία να κάνει φασαρία, να κάνει τζέρτζελο και η τρίτη, που

μετράει τους κύκλους του ρολογιού, το οποίο όταν χτυπήσει, ορμάνε να βγουν έξω και όποιον πάρει ο Χάρος.» (φιλόλογος4)

«Θα έλεγα ότι πήγε καλά η μεταξύ τους συνεργασία. Ανέπτυσαν διάλογο, έλυναν διαφωνίες που προέκυπταν, κατέθεταν επιχειρήματα. Ωραία πράγματα. Πιο μονοιασμένα, δεν είδα τον ανταγωνισμό του βαθμού.» (φιλόλογος5)

«Παρατήρησα πως χρειάστηκε να επέμβω λιγότερο για να επιβάλω την τάξη. Άρα, βοήθησε η θεατρική δράση. Με ξεκούρασαν δηλαδή. Σαν να τους έδεσε με μεγαλύτερη μαεστρία.» (φιλόλογος7)

«Είναι πιο υποστηρικτικοί ο ένας με τον άλλο. Έχουν κοινό σκοπό, δουλεύουν όλοι μαζί για το ίδιο πράγμα. Και θέλουν να το κάνουν καλά. Όταν δίνει συμβουλές ο ένας στον άλλο, εκεί, εκεί νομίζω κρύβεται η μαγεία της όλης προσπάθειας, στην ομαδικότητα. Δεν βλέπω ανταγωνισμό, που συναντάμε στην προφορική εξέταση του μαθήματος ή στις γραπτές δοκιμασίες.» (φιλόλογος8)

Η φιλόλογος6 και η φιλόλογος8 επεσήμαναν τη δυνατότητα των θεατρικών τεχνικών να ενώνουν όλα τα μέλη της ίδιας ομάδας. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Η κοινωνικότητά τους περιορίζεται σε συγκεκριμένους, και το ότι σπάσαμε τις υποομάδες, είναι σημαντικό. Αυτό σκεφτόμουν, ακόμα και όταν κάνουν κάποια ομαδική εργασία στο μάθημα, τους αφήνω να επιλέξουν μόνοι τους την ομάδα και είναι πάντα οι ίδιοι με τους ίδιους. Είναι κάτι, που θα αναθεωρήσω. Έβλεπα διαφορετικές συνθέσεις και πράγματι ήταν ευχάριστο.» (φιλόλογος6)

«Πρόσεξα, παιδιά, στο πλαίσιο του μαθήματος στην τάξη, ίσως και να μην είχαν ανταλλάξει ούτε μια κουβέντα, τώρα όμως, αυτό αλλάζει. Ίσως λόγω της διανομής των ρόλων, ίσως λόγω των αρμοδιοτήτων, που αναλαμβάνει ο καθένας μέσα στην ομάδα, επικοινωνούν και αυτό είναι το σημαντικό και κατόπιν βλέπω να συνεργάζονται.»(φιλόλογος8)

Η φιλόλογος1 προσδιόρισε την εμπλοκή σε θεατρική δραστηριότητα ως διέξοδο από μια δύσκολη συνθήκη ή ευκαιρία για επίλυση συγκρούσεων. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

«Πέρσι, είχαν τσακωθεί τρεις μαθητές, πιάστηκαν στα χέρια. Δύο εναντίον ενός. Μια ενδιαφέρουσα συνθήκη για θεατρική τεχνική. Αρχικά κάναμε έναν κύκλο και το συζητήσαμε, όλο το τμήμα μαζί. Χρησιμοποιήσαμε έναν μαρκαδόρο, και περνώντας από χέρι σε χέρι, ο κάθε μαθητής έλεγε την άποψή του, ένα σχόλιο, ό, τι ήθελε. Ένιωσα, ότι πλέον η συνθήκη

ήταν κατάλληλη να κάνουμε δράση. Κατόπιν, χρησιμοποιήσαμε την τεχνική του θεάτρου Φόρουμ. Δημιουργήσαμε μια διαφορετική συνθήκη σύγκρουσης, και ζητούσα από τα παιδιά να προτείνουν λύσεις. Οι μαθητές είχαν ένα μούδιασμα, αλλά σταδιακά άλλαξε αυτό. Συμμετείχαν οι δύο. Ο τρίτος, δεν ήθελε, αλλά το παρακολουθούσε.»

Εντούτοις, οι φιλόλογοι αναφέρθηκαν και στις νέες διαμορφωθείσες επικοινωνιακές συνθήκες ανάμεσα στους ίδιους και στους μαθητές τους. Είναι αναμενόμενο να αλλάζει η επικοινωνιακή σχέση της ομάδας, όταν ο διδάσκων μετατρέπει τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, σε ομαδοκεντρική και δη θεατροκεντρική. Οι σχέσεις γίνονται πιο φιλικές, οι αποστάσεις μικραίνουν. Οι διδάσκοντες έρχονται πιο κοντά στους μαθητές τους, δείχνουν ότι τους εμπιστεύονται και αυτό δίνει αυτοπεποίθηση στους μαθητές να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν πιο αποτελεσματικά. Οι φιλόλογοι επιβεβαιώνουν αυτή την αλλαγή:

«Αυτό απολαμβάνω, πως είμαι μέλος της ομάδας κι εγώ. Στην τυπική διδασκαλία υπάρχουν δύο μέρη, εγώ κι απέναντί μου οι μαθητές. Αυτό τώρα καταλύεται, η αυθεντία του δασκάλου πάει περίπατο.» (φιλόλογος1)

«Όταν ήμουν μαθήτρια, υπήρχε απόσταση με τους διδάσκοντες, σαν να είχαμε λίγα σημεία επαφής, δεν ήταν οι ηλικίες, που δημιουργούσαν αποστάσεις, αλλά η τότε φιλοσοφία της μάθησης. Αυτό δεν το καταλάβαινα. Και είναι, αυτό χαίρομαι σε κάθε θεατρική δράση, ότι έρχομαι κοντά στα παιδιά και αυτά σε μένα.» (φιλόλογος3)

«Οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά μου και εγώ σ' αυτούς. Δημιουργείται ένα φιλικό κλίμα, που σε ενθαρρύνει να λειτουργήσεις καλύτερα.» (φιλόλογος5)

«Ένωσα πως τους γνώριζα σαν να τους παρατηρούσα έξω στο διάλειμμα. Είχαν μια ελευθερία έκφρασης και δράσης. Λες και όταν μπαίνουν στην τάξη πρέπει να 'παίζουν' τον μαθητή. Σαν να μην νιώθουν ότι η μαθητική ιδιότητά τους είναι η προσωπικότητά τους, αλλά κάτι που το φοράνε για να έρθουν σχολείο.» (φιλόλογος6)

«Είναι σημαντικό να νιώθουν ότι είσαι κοντά τους, ένας από αυτούς. Αυτό δεν ανακατεύει βέβαια τους ρόλους μας.» (φιλόλογος8)

Β' θεματικός άξονας: Ανασταλτικοί παράγοντες της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στην Ελένη του Ευριπίδη προερχόμενοι από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

B1. Η έλλειψη χρόνου

Οι τέσσερις φιλόλογοι (φιλόλογος1, φιλόλογος2, φιλόλογος3, φιλόλογος8), που ήδη εφαρμόζουν θεατρικές τεχνικές, επισημαίνουν τον περιορισμό του χρόνου σε συνδυασμό με την ύλη και την εξεταστική φύση του μαθήματος στη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Ο χρόνος δεν επαρκεί. Είμαστε σ' ένα διαρκές κυνήγι της ύλης. Τι να πουν και οι συνάδερφοι, που προσλαμβάνονται δύο και τρεις μήνες μετά την έναρξη του σχολείου.» (φιλόλογος1)

«Απεναντίας, προτιμώ να τις εντάξω στο μάθημά μου κι αυτό ας μου προσθέτει έξτρα άγχος όταν τρέχω να προλάβω την ύλη, που πρέπει να βγει.» (φιλόλογος1)

«Δεν χρειάζεται σε κάθε μάθημα, δεν γίνεται σε κάθε μάθημα.» (φιλόλογος2)

«Σε κάποια σχολεία στέλνουν συναδέλφους ακόμα και μετά τις γιορτές, οπότε καταλαβαίνεις τι γίνεται; Αυτοί τι να πρωτοπρολάβουν;» (φιλόλογος2)

«Το ότι δεν υπάρχει χρόνος είναι γεγονός. Είναι τόσα, που πρέπει να κάνεις για το μάθημα.» (φιλόλογος3)

«Για να είμαστε ειλικρινείς δεν είναι εύκολο πράγμα. Ο χρόνος, εννοείται δεν φτάνει. Η ύλη μεγάλη, η Ελένη εξετάζεται και στο τέλος, αλλά όλα γίνονται. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, γίνονται.» (φιλόλογος8)

Ωστόσο, ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος, αν και είναι γεγονός, δεν τίθεται ως ανασταλτικός παράγοντας από τους έμπειρους στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών φιλολόγους. Δηλώνουν ότι:

«Αλλά, δεν είμαι απ' αυτούς, που στέκονται στους περιορισμούς, προχωράω. Έχω περιορίσει πολύ τον χρόνο, που αφιέρωνα στην ανάγνωση εργασιών στην τάξη, άρα κερδίζω από εκεί κάτι. Αν πάλι χαθούν συνεχόμενες ώρες μαθήματος, έχω τη δυνατότητα αναπλήρωσης, με διευκόλυνση από κάποιον συνάδελφο. Γενικά, εμπόδια υπάρχουν, αλλά γίνεται, αν δεν γινόταν θα σου το 'λεγα, βασικά δεν θα το έκανα.» (φιλόλογος1)

«Άλλωστε, τις τεχνικές τις εφαρμόζω σε περίπτωση ανακεφαλαίωσης ενότητας ή σε κάποιο σημαντικό γεγονός, που θέλω να επισημάνω. Δε θέλω να χάσουν τα παιδιά και το κέφι τους γι' αυτές.» (φιλόλογος2)

«Η Ελένη, όμως είναι θέατρο, δεν γίνεται να μην αφιερώσεις έστω και λίγο για κάποια δράση!» (φιλόλογος3)

«... αλλά όλα γίνονται. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, γίνονται.» (φιλόλογος8)

Τρεις φιλόλογοι (φιλόλογος4, φιλόλογος5, φιλόλογος7), οι οποίοι ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας στο μάθημα της *Ελένης*, πρόσκεινται, αφενός θετικά στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών, αφετέρου παραθέτουν τους προβληματισμούς τους. Θεωρούν ότι απαιτείται χρόνος, όχι μόνο για την προετοιμασία των τεχνικών, αλλά και για την εφαρμογή τους. Επισημαίνουν ότι ήδη πολλές φορές πιέζονται από εξωδιδασκτικές σχολικές δραστηριότητες ή από τη μεγάλη ύλη του μαθήματος και το γεγονός ότι η *Ελένη* είναι εξεταζόμενο μάθημα τον Ιούνιο, δεν διευκολύνει ιδιαίτερα την προοπτική εφαρμογής τους. Αναφέρουν ότι είναι κάτι καινούργιο, που θα πρέπει να επεξεργαστούν. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Δεν ξέρω πόσο εύκολο είναι στην πράξη η εφαρμογή τους, όταν όλοι μας έχουμε χίλια δύο πράγματα να κάνουμε και οι πλάτες μας συνέχεια βαραίνουν. Κάτι τέτοιο απαιτεί χρόνο και για να το προετοιμάσεις και για να το εφαρμόσεις. Να, για παράδειγμα, εγώ φέτος είμαι και μέντορας και συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου. Τρέχα γύρευε.» (Φιλόλογος4)

«Σε θεωρητικό επίπεδο λέω ναι, αλλά στην πράξη θέλει σκέψη, οργάνωση και απαιτείται χρόνος. Η Ελένη είναι εξεταζόμενο μάθημα, η ύλη πρέπει οπωσδήποτε να βγει.» (φιλόλογος5)

«Ε, άμα δεν έχεις εμπειρία, θα χρειάζεται χρόνος ειδικά στην αρχή. Εμένα πάντως, μου φάνηκε εύκολη διαδικασία. Έκανα κάτι απλό βέβαια, δεν ξέρω σε κάτι πιο απαιτητικό» (φιλόλογος7)

Η φιλόλογος6 θεωρεί ότι «Για ό, τι και να θέλεις να κάνεις, ποτέ δε θα υπάρχει αρκετός χρόνος. Εμένα μου αρέσει η ιδέα των θεατρικών τεχνικών και θα ήθελα να το δοκιμάσω και θα δω στην πράξη αν κάτι τέτοιο είναι εφικτό ή όχι.»

B2. Η έλλειψη γνώσεων Εκπαιδευτικού Δράματος

Τρεις φιλόλογοι (φιλόλογος1, φιλόλογος2, φιλόλογος3) έχοντας συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα Εκπαιδευτικού Δράματος, θεωρούν ότι η επιμόρφωση αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την αποτελεσματικότητα της θεατρικής τεχνικής. Επομένως, η έλλειψη γνώσεων γύρω από αυτές δημιουργεί μικρότερες ή μεγαλύτερες δυσκολίες. Από εκεί και πέρα, άλλοι παράγοντες, όπως η προσωπικότητα ή το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού – εμπνευστή, διαμορφώνουν τη συνθήκη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Δεν λέω ότι δεν μπορείς να κάνεις πράγματα, αν δεν παρακολουθήσεις κάποια από αυτά. Αλλά, αν θέλεις να κάνεις σπουδαία πράγματα, ε τότε πρέπει. Για μένα είναι, ας πούμε, προϋπόθεση. Πρέπει να πάρουμε το θέατρο στο σχολείο στα σοβαρά.» (φιλόλογος1)

«Για να ξεκινήσεις να εφαρμόζεις το Θέατρο στην Εκπαίδευση πρέπει να παρακολουθήσεις οπωσδήποτε κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Πως θα το διδάξεις σωστά, αν δεν το μάθεις σωστά; Μετά παίζουν ρόλο η προσωπικότητα, η διάθεση και το μεράκι του εκπαιδευτικού.» (φιλόλογος2)

«Στην αρχή, όταν ξεκίνησα να εφαρμόζω θεατρικές τεχνικές, δεν είχα παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα, είχα αγοράσει δυο – τρία βιβλία, και έπαιρνα ιδέες από εκεί και ήμουν αρκετά ικανοποιημένη. Μετά όμως, όταν παρακολούθησα το πρώτο, με βιωματική ομάδα, ε τότε αυτό που είχα μέσα μου οργανώθηκε καλύτερα και λειτούργησε πιο αποτελεσματικά.» (φιλόλογος3)

Η φιλόλογος8 σημειώνει: *«Το ότι δεν έχω λάβει κάποια επιμόρφωση, δεν με περιορίζει, αλλά ώρες - ώρες μου βγάζει μια ανασφάλεια. Επειδή, όμως, κάνω τις θεατρικές τεχνικές με την ιδιότητα του φιλόλογου, και όχι του εκπαιδευτικού θεατρικής αγωγής, νιώθω κάπως απενοχοποιημένα.»*

Οι φιλόλογοι, που εφάρμοσαν για πρώτη φορά θεατρική τεχνική στο πλαίσιο της έρευνας, υποστηρίζουν ότι δεν δυσκολευτήκαν ιδιαίτερα κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει, ότι η έλλειψη επιμόρφωσης δεν τους απασχολεί. Ακολουθούν οι χαρακτηριστικές τους δηλώσεις:

«Κάποιες φορές, αναρωτιόμουν να κάνω το ένα ή το άλλο. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων. Η επιμόρφωση σου δίνει πρακτικές, αλλά και αυτοπεποίθηση. Εγώ λειτούργησα με το ένστικτο» (φιλόλογος4)

«Δεν δυσκολεύτηκα ιδιαίτερα στην τεχνική. Εύκολο μου φάνηκε. Αλλά άλλο αυτό, κι άλλο να πούμε, ότι μια χαρά είμαστε και χωρίς επιμόρφωση.» (φιλόλογος5)

«Μπόρεσα και ανταποκρίθηκα αρκετά ικανοποιητικά, ωστόσο, αυτό δεν το ξέρω και αυτό είναι το πρόβλημα.» (φιλόλογος6)

«Μια χαρά τα πήγα! Βέβαια, ότι μπορώ να το κάνω, δε σημαίνει ότι το κάνω καλά.» (φιλόλογος7)

B3. Η αντίδραση των μαθητών

Οι φιλόλογοι επεσήμαναν ότι οι μαθητές αντέδρασαν θετικά στον εναλλακτικό αυτό τρόπο διδασκαλίας της Ελένης. Θεωρούν ότι κουρασμένοι από την μονοτονία της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, χρειάζονται κάτι να ζωηρέψει το ενδιαφέρον τους.

«Είναι το καλύτερό τους! Νιώθουν ότι δεν κάνουν μάθημα!» (φιλόλογος1)

«Στην αρχή ήταν περίεργοι να δουν τι και πως, αλλά όταν κάνουμε θεατρική τεχνική δείχνουν ενδιαφέρον. Μπορεί να χτυπήσει το κουδούνι και αφού δεν έχει τελειώσει η δράση να μην βγουν. Αυτό δεν γίνεται σε άλλο μάθημα» (φιλόλογος2)

«Όταν τους πω ‘σηκωθείτε έχουμε θέατρο σήμερα’, χειροκροτούν. Τα παιδιά θέλουν αλλαγή.» (φιλόλογος3)

«Μεγάλος ενθουσιασμός! Νομίζω ότι τους άρεσε το διαφορετικό, όχι σώνει και ντε επειδή ήταν θέατρο.» (φιλόλογος4)

«Δεν έχω συναντήσει μαθητή, που να αντιδράσει αρνητικά. Το πολύ - πολύ κάποιιοι, λίγοι, να δείχνουν βαριεστημένοι.» (φιλόλογος8)

Δύο φιλόλογοι (φιλόλογος5, φιλόλογος6) επεσήμαναν ότι παρόλο, που το πλήθος της τάξης στέκεται θετικά απέναντι στο μάθημα με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, εντούτοις, κάποιοι μαθητές βρίσκουν αστείο το όλο εγχείρημα και περιγελούν την προσπάθεια.

«Ωστόσο, κάποια παιδιά, δεν έδειξαν τη δέουσα ωριμότητα. Ξέσπασαν σε γέλια στην αρχή. Αυτό περιορίστηκε στη συνέχεια, αλλά είχαν μια περιπαιχτική διάθεση καθ’ όλη τη διάρκεια της δράσης.» (φιλόλογος5)

«Ακόμα προσπαθώ να βρω τις ισορροπίες μου στην τάξη. Είναι και δύσκολο τμήμα. Με δυσκόλεψε στην αρχή η αντίδραση κάποιων αγοριών, τους φάνηκε αστείο. Και απ' την άλλη σαν να βρήκαν την ευκαιρία, που έψαχναν, να χαλαρώσουν, να διασκεδάσουν.» (φιλόλογος6)

Η φιλόλογος¹ εξηγεί, πού ενδεχομένως οφείλονται τέτοιες προσπάθειες αποσυντονισμού μιας θεατρικής δράσης. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Το θέατρο παρέχει μια ελευθερία, που καταλύει ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον. Μέχρι να τσιμπήσεις το ενδιαφέρον τους, πάντα θα συναντάς τέτοιες περιπτώσεις.» (φιλόλογος1)

Η φιλόλογος⁴ παρατήρησε ότι δύο μαθητές της ένιωσαν αμήχανα μπροστά σε μια τέτοια διαδικασία και δεν ήθελαν να συμμετέχουν, παρά την προτροπή της:

«Μα ό, τι και να τους έλεγα δεν ήθελαν. Με τίποτα. Δεν επέμενα περισσότερο, ήδη είχα προσπαθήσει πολύ. Βέβαια, θα είχε ενδιαφέρον μια επανάληψη της δράσης για να δω αν τυχόν λόγω της εξοικείωσης, έστω και από μακριά, αν θα ήταν τώρα πιο θετικοί.»

Τέλος, η φιλόλογος⁷ επεσήμανε την έλλειψη θεατρικής παιδείας, ως πηγή της θετικής αντίδρασης των μαθητών. Συγκεκριμένα ανέφερε:

«Θεωρώ ότι τα παιδιά δεν έχουν θεατρική παιδεία, οπότε, όταν τους είπα ότι 'σήμερα θα κάνουμε θέατρο', αντέδρασαν με ενθουσιασμό γιατί θεώρησαν ότι δεν θα κάνουν μάθημα και όχι για την ίδια τη θεατρική δράση.»

Γ' θεματικός άξονας: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Γ1. Διαφοροποίηση του ρόλου: φιλόλογος ή εκπαιδευτικός – εμπυχωτής;

Οι τέσσερις φιλόλογοι με διδακτική θεατρική εμπειρία (φιλόλογος¹, φιλόλογος², φιλόλογος³, φιλόλογος⁸) καθώς και ένας φιλόλογος χωρίς εμπειρία (φιλόλογος⁷) θεωρούν ότι κατά την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών ο ρόλος τους δεν αλλάζει. Προσδιορίζουν ότι ο ρόλος τού εκπαιδευτικού είναι ένας, ενιαίος, απλώς ανάλογα την περίσταση λαμβάνει διάφορες μορφές. Όπως επισημαίνεται, τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και ταυτόχρονα συντονίζουν καταστάσεις ή επιλύουν προβλήματα, υποστηρίζουν ή συμβουλεύουν, ενθαρρύνουν ή εμπυχώνουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυπρισματικός και πολυσήμαντος. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα:

«Εννοείται...ο ρόλος του δασκάλου είναι ένας. Μέσα κι έξω από την τάξη νιώθω ότι είμαι δάσκαλος, δάσκαλος της Φιλολογίας, της κόσμιας συμπεριφοράς, της τέχνης, του πολιτισμού, όλα αυτά μαζί κι ακόμα περισσότερα.» (φιλόλογος1)

«Ως εμπνευστής δεν είσαι κάτι ζέχωρο. Η εμπύχωση δεν είναι κομμάτι της εκπαιδευτικής σου ταυτότητας; Θα σου πω εγώ! Και βέβαια είναι και πολύ σημαντικό μάλιστα!» (φιλόλογος2)

«Ως εκπαιδευτικοί είμαστε πολυδιάστατοι. Ο ρόλος μας είναι σύνθετος. Διδάσκουμε διαφορετικά μαθήματα, διαχειριζόμαστε ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, μαθητές, γονείς, διδάσκουμε, υποστηρίζουμε, ενθαρρύνουμε, οδηγούμε. Γιατί να μην εμπνεύσουμε κιόλας;» (φιλόλογος3)

«Εννοείται είμαστε κι απ' αυτό. Πώς θα κάνεις κάθε μέρα μάθημα στα παιδιά, αν δεν μπορείς να τα διασκεδάσεις; Είναι κομμάτι της διδασκαλίας η εμπύχωση. Όχι μόνο του ρόλου.» (φιλόλογος7)

«Δυστυχώς αυτό λαθεμένα ξεκινάει από εμάς, από κάποιους από εμάς, που νομίζαμε ότι ο ρόλος μας είναι να διδάσκουμε μόνο γράμματα και όχι άλλα πράγματα. Τα παιδιά, όμως χρειάζονται αυτά τα άλλα, και εμείς πρέπει να τα διδάσκουμε, όπως για παράδειγμα το ενδιαφέρον για το μάθημα ή το γέλιο. Άρα εμπλουτίζουμε τον ρόλο μας, δεν τον αλλάζουμε. Είμαστε εμπνευστές και στην τάξη, όπως πρέπει να είμαστε και στο σπίτι μας ή με τους φίλους μας με την έννοια να 'ξυπνάμε' τον μαθητή μας, όπως και κάθε συνομιλητή μας.» (φιλόλογος8)

Εντούτοις, τρεις φιλόλογοι (φιλόλογος4, φιλόλογος5, φιλόλογος6) θεωρούν ότι, εφόσον υιοθέτησαν κάτι καινούργιο, αυτομάτως διαφοροποιήθηκε ο ρόλος τους. Κατά την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής ο ρόλος τους άλλαξε σε ρόλο εκπαιδευτικού – εμπνευστή, εφόσον έπρεπε να γίνουν όλα αλλιώς, να χρησιμοποιήσουν άλλους τρόπους και άλλα μέσα για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Ακολουθούν οι διατυπώσεις τους:

«Εσύ πας στην άκρη. Στο κέντρο έρχονται τα παιδιά. Αυτό είναι καλό βέβαια. Δε νιώθεις πλέον ότι είσαι δάσκαλος, αλλά περισσότερο παιδαγωγός. Τώρα γιατί το διαχωρίζω αυτό; Κανονικά δε θα έπρεπε.» (φιλόλογος4)

«Νιώθεις ότι όσα ξέρεις πρέπει να τα ξεχάσεις ή να τα αφήσεις πιο πέρα και να μάθεις καινούργια πράγματα, άρα είναι ένας καινούργιος ρόλος. Ενδεχομένως υπάρχει συνέχεια,

αλλά, εφόσον δεν επαρκούν, όσα κατέχεις, ναι μιλάμε οπωσδήποτε για έναν καινούργιο και πολύ ενδιαφέροντα ρόλο!» (φιλόλογος5)

«Δεν έχω μεγάλη διδακτική εμπειρία. Προσπαθώ να προσαρμοστώ στη διδασκαλία σε τμήματα τόσων μαθητών και τώρα βλέπω.... Και ναι όλο τούτο με αγχώνει. Ναι, για μένα είναι κάτι καινούργιο, κάτι διαφορετικό, άρα διαφορετική προετοιμασία, διαφορετικός ρόλος» (φιλόλογος6)

Γ2. Εκπαιδευτικός διακείμενος θετικά ή αρνητικά προς τις θεατρικές τεχνικές;

Όλοι οι φιλόλογοι πρόσκεινται θετικά στην ένταξη της θεατρικής δράσης μέσα στη σχολική τάξη. Είναι αναμενόμενο, οι τέσσερις φιλόλογοι, που ήδη εφαρμόζουν θεατρικές τεχνικές στο μάθημά τους, να πρόσκεινται με προθυμία σε μια τέτοια προοπτική, εφόσον ήταν η προσωπική τους αναζήτηση για ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους ιδιότητας, που τους οδήγησε σε νέους δρόμους.

Η φιλόλογος1 επισημαίνει: *«Θέλει και ρώτημα! Θα ήμουν ανακόλουθη, αν έλεγα ότι χρησιμοποιώ θεατρικές τεχνικές, αλλά δεν μου αρέσουν... Μα πώς να διδάξω δραματική ποίηση μόνο μέσα από το βιβλίο; Η Ελένη είναι θεατρικό έργο, αυτό και μόνο να κρατήσουν τα παιδιά και όσα ένιωσαν κατά τη διάρκεια της δράσης, εγώ χαρούμενη θα είμαι κι αυτά κερδισμένα».*

Ενδεικτικές είναι οι παρακάτω τοποθετήσεις:

«Εννοείται το θέατρο πρέπει να μπει στα σχολεία και μακάρι να αρχίσουν να καταπιάνονται με τις εφαρμογές του μέσα στην τάξη όλο και περισσότεροι συνάδελφοι. Εμένα μου δίνει τόση χαρά και αν δεν το έκανα μέρος της διδασκαλίας μου....Δεν ξέρω. Θα μου στοίχιζε.» (φιλόλογος2)

«Μα πρέπει να φέρουμε το καινούργιο και να κάνουμε τα παιδιά να το αγαπήσουν!» (φιλόλογος3)

«Θα το πω απλά, όπως το πιστεύω. Θέατρο και ξερό ψωμί!» (φιλόλογος8)

Εντούτοις, είναι αισιόδοξο να εκφράζονται θετικά και οι φιλόλογοι (φιλόλογος4, φιλόλογος5, φιλόλογος6, φιλόλογος7), οι οποίοι στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης ήρθαν σε πρώτη επαφή με το θέατρο ως τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας. Εντούτοις, οι δύο από τους τέσσερις (φιλόλογος4, φιλόλογος5) εκφράζουν τους προβληματισμούς τους,

κατά πόσο κάτι τέτοιο είναι εφικτό, ενώ η φιλόλογος⁷, όσο θετικά και να πρόσκειται, θεωρεί ότι δεν θα ταίριαζε κάτι τέτοιο στη διδασκαλία της. Ακολουθούν οι χαρακτηριστικές διατυπώσεις των εκπαιδευτικών:

«Ειλικρινά νιώθω ότι κάτι στερούσα από τους μαθητές μου όλα αυτά τα χρόνια, και δεν είναι και λίγα. Οι πρώτες εντυπώσεις είναι θετικές. Πρέπει, όμως, να μάθω περισσότερα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, για να είμαι σίγουρη ότι μπορώ να το κάνω....Κάτι τέτοιο απαιτεί χρόνο και για να το προετοιμάσεις και για να το εφαρμόσεις.» (Φιλόλογος⁴)

«Σε θεωρητικό επίπεδο, λέω ναι..... Με μια πρόχειρη σκέψη θα ταίριαζαν στην επική ποίηση, και στη δραματική και σίγουρα στη Λογοτεχνία, οπωσδήποτε στη Λογοτεχνία.» (Φιλόλογος⁵)

«Μόνο θετικά σε κάτι φρέσκο! Το γεγονός, ότι τα παιδιά σηκώνονται απ' τα θρανία είναι σημαντικό. Κουράστηκα να τα βλέπω να 'λιώνουν' πάνω στο θρανίο, με μόνη τους έγνοια να σε ξεγελάσουν για να πιάσουν για λίγο ή για περισσότερο το κινητό.» (φιλόλογος⁶)

«Παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αλλά δεν νομίζω ότι είναι κάτι, που θα εντάξω στη διδασκαλία μου. Δεν είμαστε όλοι για όλα.» (φιλόλογος⁷)

Γ3. Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού

Οι απόψεις των φιλολόγων συγκλίνουν ότι η τέχνη πρέπει να βρει τη θέση, που της αρμόζει, στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά αυτό θα πρέπει να γίνει με προϋποθέσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιμόρφωση τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Δύο φιλόλογοι του δείγματος (φιλόλογος¹, φιλόλογος²) έχουν ήδη συμμετέχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, ενώ η φιλόλογος² κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στο πεδίο «Θέατρο και Εκπαίδευση» και εκφράζουν την πεποίθηση, ότι η γνώση δεν έχει όρια.

Η φιλόλογος¹ ενημερώνει: *«Έχω παρακολουθήσει θα μπορούσα να πω αρκετά επιμορφωτικά προγράμματα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Βέβαια, τα περισσότερα ήταν πολύ ενδιαφέροντα, εντάζει κάποια όχι τόσο, ορισμένα είχαν και βιωματικά εργαστήρια και με βοήθησαν πολύ, πάρα πολύ. Θυμάμαι το πρώτο...πρέπει να 'μουν φοιτήτρια.»*

Και συνεχίζει: *«Εννοείται ότι η γνώση ποτέ δεν σταματά. Θέλω να είμαι μες στα πράγματα. Ανυπομονώ για τα επόμενα, τα καινούργια! Το Πανελλήνιο δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει τόσα ενδιαφέροντα προγράμματα.»*

Η φιλόλογος² πληροφορεί: «Όταν έμαχνα να κάνω ένα μεταπτυχιακό, ενθουσιάστηκα στην προοπτική ότι θα μπορούσα...δηλαδή να εντρυφήσω σε κάτι, όπως το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που με ενθουσιάζει τόσο πολύ! Πόσο ωραίο πράγμα να κάνεις κάτι για την επαγγελματική σου σταδιοδρομία, αλλά με ενθουσιασμό!»

Και συμπληρώνει: «Βέβαια υπάρχουν πολλές επιμορφωτικές δράσεις εκεί έξω, πρέπει να εστιάσεις σε κάτι καλό. Πώς θα μπορούσα να πω όχι σε κάτι, που θα με κάνει καλύτερο εμψυχωτή;»

Η φιλόλογος⁸, που είναι υπεύθυνη του θεατρικού ομίλου χωρίς κάποιο θεωρητικό θεατρικό υπόβαθρο γνώσεων, αναφέρει:

«Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο για τη δραματική τέχνη, αγαπάω βέβαια το θέατρο, είναι κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας, ή ας πούμε θα έπρεπε να είναι. Κάθε φορά, όταν εφαρμόζω κάποια θεατρική τεχνική, συνήθως αυτενεργώ. Περισσότερο χρησιμοποιώ τη δραματοποίηση, κυρίως στη Λογοτεχνία.»

Και συμπληρώνει: «Μακάρι να ξεκινήσει επιμόρφωση για το Θέατρο στο σχολείο. Ίσως σε κάποιες δευτεροβάθμιες να έχει γίνει κάτι τέτοιο. Ας ξεκινήσει, κι από τους πρώτους θα πάω!»

Την αναγκαιότητα επιμόρφωσης στις θεατρικές τεχνικές, όσων επιθυμούν να γίνουν κοινωνοί τους, υπογραμμίζουν όλοι οι φιλόλογοι, που για πρώτη φορά εφάρμοσαν θεατρική τεχνική στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας. Μάλιστα, το θέτουν ως προϋπόθεση. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

«Βασικά είναι απαραίτητο. Δεν λέω ότι είναι δύσκολο, αλλά είναι σημαντικό για μένα, όποιος θέλει να το κάνει, να το κάνει σωστά, όπως πρέπει. Πρέπει να ξέρεις κάποια πράγματα και μετά, όπως και στην τυπική διδασκαλία, βάζεις τη προσωπικότητα και τη δική σου και των παιδιών και το αποτέλεσμα βγαίνει.» (φιλόλογος⁴)

Και συνεχίζει: «Πρέπει, όμως, να μάθω περισσότερα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, για να είμαι σίγουρη, ότι μπορώ να το κάνω.» (Φιλόλογος⁴)

«Είναι απαραίτητο, να επιμορφωθούμε οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, θα μπορούμε να έρθουμε σε επαφή με αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας για να δούμε σε ποιους αρέσει και σε ποιους όχι. Από 'κει και πέρα, αν σ' αρέσει και θέλεις να το εντάξεις στη διδασκαλία σου, τότε είναι επιβεβλημένο να παρακολουθήσεις κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Πρέπει να

δείχνουμε σοβαρότητα με ό, τι καταπιανόμαστε, να το προσεγγίσουμε σωστά για να μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να νιώθουμε κι εμείς έντιμοι απέναντι σ' αυτή τη διαδικασία και στα παιδιά μας. Κουράστηκα με αυτό το 'Όλοι για όλα'. Όχι, έκαστος στο είδος του, όπως ο Λουμίδης!» (φιλόλογος5)

«Προσωπικά, επειδή λειτουργώ με πρωτόκολλο, δεν μπορώ να κάνω κάτι, αν δεν έχω εκπαιδευτεί σ' αυτό. Οπωσδήποτε χρειάζεται να παρακολουθήσει κανείς κάποια επιμόρφωση με βιωματικό υπόβαθρο. Και θα το κάνω, γιατί όντως μου άρεσε η ιδέα, και στην πράξη είδα πόσο άρεσε και στα παιδιά!» (φιλόλογος6)

Η φιλόλογος7 επισημαίνει:

«Επειδή οι επιμορφώσεις απαιτούν και χρήμα και χρόνο, ο συνάδελφος, που τυχόν επιθυμεί θεατρική δράση μες στην τάξη του, ας κάνει δραματοποίηση, δεν είναι δύσκολο πράγμα. Η Ελένη, άλλωστε ενδείκνυται. Από 'κει και πέρα, εμένα προσωπικά δε θα με ενδιέφερε τέτοιου είδους επιμόρφωση.»

Η φιλόλογος3, που εφαρμόζει θεατρικές τεχνικές στο μάθημά της, θεωρεί ότι στην παρούσα φάση δεν θεωρεί ότι χρειάζεται να παρακολουθήσει κάποιο επιπρόσθετο επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικού δράματος. Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι:

«Όχι. Προς το παρόν θέλω μόνο να τα εφαρμόζω στην πράξη. Μου αρκούν, όσα έχω κάνει. Από εδώ και μπρός γίνεσαι καλύτερος μέσα από την εξάσκηση, μέσα από την δράση.»

7. Συζήτηση αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης καθίσταται η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των φιλολόγων, αναφορικά με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας *Ελένη* του Ευριπίδη στη Γ' Γυμνασίου. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν στηρίχθηκαν σε υποθετικούς συλλογισμούς, αλλά στη μεγαλύτερη ή μικρότερη εμπειρία τους ως προς την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο μάθημα της αρχαίας τραγωδίας. Οι μισοί εκπαιδευτικοί ήδη γνώριζαν και εφάρμοζαν θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο της διδασκαλίας της *Ελένης*, αλλά και άλλων μαθημάτων, ενώ οι υπόλοιποι ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με το Εκπαιδευτικό Δράμα για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Παρουσιάζει ενδιαφέρον να παρατηρηθούν τα σημεία ταύτισης ή αντίθεσης των δύο αυτών ομάδων. Η διάθρωση των συμπερασμάτων θα ακολουθήσει τη σειρά των ερευνητικών ερωτημάτων, εφόσον τα συμπεράσματα δεν είναι παρά ο συγκερασμός των τοποθετήσεων/ απαντήσεων των φιλολόγων στα ερευνητικά ερωτήματα μέσα από την ερμηνευτική προσέγγιση της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας.

Το *πρώτο ερευνητικό ερώτημα*, που διερευνήθηκε, αφορούσε τις απόψεις και τις αντιλήψεις των φιλολόγων ως προς τα οφέλη, που απορρέουν από την εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών στο αρχαίο δράμα, διακρινόμενα σε τρεις τομείς, στον τομέα της μάθησης, της συναισθηματικής ευρωστίας και της κοινωνικότητας και απευθυνόμενα σε δύο επωφελούμενες ομάδες, αυτή των μαθητών και αυτή των εκπαιδευτικών. Πράγματι, η πλειονότητα των φιλολόγων (7/8) ανέφερε ότι η μάθηση του αρχαίου δράματος μέσω των θεατρικών τεχνικών γίνεται βιωματική. Οι μαθητές δεν διαβάζουν για να μάθουν, αλλά ζούνε για να νιώσουν και να καταλάβουν. Ως δρώντα πρόσωπα του έργου συμμετέχουν, όχι απλώς στη αναπαράσταση, αλλά διεισδύουν στον ρόλο, βιώνουν τα συναισθήματα του ήρωα και τους προβληματισμούς του. Εκατό χρόνια μετά, η διαπίστωση του Dewey, σύμφωνα με την οποία η μάθηση συνίσταται στην άμεση εμπειρία του μαθητή και την εμπλοκή του σε πραγματικά περιβάλλοντα¹⁹⁹, αποτυπώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η φιλόλογος⁷ εξέφρασε αμφιβολίες για την επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος, στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποίησε θεατρική τεχνική.

¹⁹⁹ Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008, 34.

Εν συνεχεία, ορισμένοι φιλόλογοι (4/8) εστίασαν και σε άλλους παράγοντες, που ενδυναμώνουν το μαθησιακό προφίλ του μαθητή. Παρατήρησαν ότι το μάθημα με θεατρική δράση προσελκύει το ενδιαφέρον του μαθητή και εξασφαλίζει την ενεργό συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Φανουράκη (2010), στην οποία καταγράφηκε ότι η θεατρική δράση κινητοποίησε έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών προς το μάθημα²⁰⁰. Ωστόσο, κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί, όπως ακριβώς η φιλόλογος⁷ του δείγματος, ότι ανέκαθεν τέτοιες δράσεις γοήτευαν τους μαθητές. Ως αντίβαρο, θα μπορούσαν να τεθούν οι διαπιστώσεις δύο φιλολόγων (φιλόλογος1, φιλόλογος2) με θεατρική διδακτική εμπειρία, οι οποίοι έχουν παρατηρήσει, ότι η διάθεση συμμετοχής των μαθητών συνεχίζεται και στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Η ενδυνάμωση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών μέσω της εφαρμογής θεατρικών τεχνικών υποστηρίζεται από όλους τους φιλόλογους της ερευνητικής μελέτης. Συγκεκριμένα, κάποιοι (4/8) θεωρούν ότι μέσω των θεατρικών τεχνικών ενισχύεται η αυτοεικόνα των μαθητών, αφενός γιατί συνειδητοποιούν οι ίδιοι ότι μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτό, που τους τέθηκε, αφετέρου γιατί είναι σημαντικό για τους ίδιους να βλέπουν ότι ο καθηγητής τους πιστεύει σ' αυτούς, μερικές φορές, μάλιστα, περισσότερο απ' όσο πιστεύουν οι ίδιοι στον εαυτό τους. Ακόμα, από ορισμένους φιλόλογους (3/8) επισημαίνεται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης στους μαθητές ως παράγοντας της συναισθηματικής τους εξέλιξης. Οι μαθητές υποδυόμενοι ρόλους, όπως την Ελένη ή τον Μενέλαο, μπαίνουν στην ψυχολογία των προσώπων, ενστερνίζονται όσα νιώθουν, κατανοούν όσα πράττουν και αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης φύσης, κατ' επέκταση κατανοούν ουσιαστικότερα τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις βρίσκονται σε συμφωνία με τα ερευνητικά συμπεράσματα του Τσιάρα (2014), σύμφωνα με τα οποία η εμπλοκή σε θεατρικές τεχνικές επιτρέπει στον κάθε συμμετέχοντα να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του, να αντιληφθεί τις δυνατότητες του, να αναπτύξει την αυτοεκτίμησή του, ώστε να κατακτήσει θετικές συναισθηματικές δεξιότητες²⁰¹.

Ακόμα, διαπιστώθηκε από δύο φιλόλογους (φιλόλογος4, φιλόλογος6) ότι οι θεατρικές τεχνικές έχουν τη δυναμική να παρακινούν τα πιο εσωστρεφή και 'κουμπωμένα' παιδιά να ξεπεράσουν τον εαυτό τους, να αφεθούν στην έκθεση και να χαρούν την υπέρβασή τους.

²⁰⁰ Φανουράκη, 2010, διδακτορική διατριβή.

²⁰¹ Τσιάρας, 2014, 193.

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί (3/8) διαπίστωσαν ότι η δυνατότητα εξωτερίκευσης του εσωτερικού τους κόσμου και η ανάγκη εκτόνωσης της καταπιεσμένης εφηβικής τους προσωπικότητας βρίσκει εφαρμογή στη θεατρική δράση μέσα στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις όλων των φιλολόγων, η ενσωμάτωση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία του αρχαίου δράματος εν προκειμένω, ενδυναμώνει τις κοινωνικές δεξιότητες του μαθητή. Οι φιλόλογοι (7/8) κάνουν λόγο για παιδιά, που συσπειρώνονται γύρω από έναν κοινό στόχο, την εκτέλεση μιας θεατρικής δραστηριότητας, στο πλαίσιο της επίτευξης της οποίας πάντοτε αλληλεπιδρούν. Αναντίρρητα, πολλές φορές διαφωνούν με δημιουργικό ή μη τρόπο, αλλά ο ερευνητικός φακός των συμμετεχόντων εστίασε περισσότερο σε εκείνες τις στιγμές κατά τις οποίες ή συμβουλεύει ή υποστηρίζει ή ενθαρρύνει ο ένας τον άλλο. Τη διαμόρφωση ενός ευχάριστου κλίματος, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται αρμονικά, υπογράμμισε με τα ερευνητικά της ευρήματα η Φανουράκη (2010)²⁰².

Μάλιστα, αυτό το ομαδικό πνεύμα, που επικρατεί μέσα στη σχολική τάξη, όταν εφαρμόζεται κάποια θεατρική δράση, αναφέρθηκε (φιλόλογος5, φιλόλογος8) ως αντίβαρο στον άκρατο ατομικισμό, που συναντάται κυρίως στις γραπτές δοκιμασίες ή τέθηκε σε αντιδιαστολή με την βαθμοθηρία, που χαρακτηρίζει πολλούς μαθητές. Διαπιστώθηκε, ακόμα, η δυναμική των θεατρικών τεχνικών να ενώνει ανεξαιρέτως όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Δύο φιλόλογοι (φιλόλογος6, φιλόλογος8) ανέφεραν ότι στο πλαίσιο της ομαδικότητας λόγω των κατευθυνόμενων ενεργειών τους στη διανομή των ρόλων ήρθαν κοντά άτομα, που ίσως δεν είχαν ανταλλάξει μέχρι τότε ούτε μια κουβέντα με τους συμμαθητές τους. Συνενώθηκαν οι ομάδες της τάξης στη θεατρική ομάδα της τάξης. Όλες οι προαναφερθείσες διαπιστώσεις των φιλολόγων συνηγορούν με τον προσδιορισμό των θεατρικών τεχνικών ως συνεργατικές δράσεις, που υψώνονται γύρω από την αξία των διαφορετικών συνεισφορών και δυνατοτήτων²⁰³, ή όπως έχει προσδιοριστεί από τον Neelands (2004) ως κοινωνική εμπειρία²⁰⁴, η οποία καλύπτει τις ατομικές διαφορές με το ένδυμα της συλλογικότητας για έναν κοινό σκοπό.

Η φιλόλογος1 ανέφερε τη συνδρομή της δραματικής τέχνης ως κατάλληλο και αποτελεσματικό μέσο επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων εντός της σχολικής κοινότητας. Πρόκειται για διαπίστωση, που έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της

²⁰² Φανουράκη, 2010, διδακτορική διατριβή.

²⁰³ Πίγκου - Ρεπούση, 2019, 151.

²⁰⁴ Neelands, 2004, 25.

έρευνας των Κουκουνάρα- Λιάγκη και Ποταμούση (2019), σύμφωνα με τα οποία το θέατρο Φόρουμ αποτελεί παράγοντα βελτίωσης μια συνθήκης²⁰⁵.

Τα οφέλη των θεατρικών τεχνικών καρπώνονται και οι θέτοντες τη δράση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (5/8), προερχόμενοι και από τις δύο ομάδες, με ή χωρίς θεατρική διδακτική εμπειρία, εκφράστηκαν με ενθουσιασμό μπροστά στις νέες διαμορφωθείσες επικοινωνιακές συνθήκες με τους μαθητές τους. Εφόσον, η δασκαλοκεντρική διδασκαλία αντικαταστάθηκε με τη θεατροκεντρική, μόνο θετικό πρόσημο είχαν οι τοποθετήσεις τους, συντασσόμενοι με τις τοποθετήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα της Φανουράκη (2010)²⁰⁶. Ο εκπαιδευτικός ως μέλος της ομάδας, έχοντας αποδυθεί τον μανδύα της αυθεντίας του παραδοσιακού του ρόλου, συνεχίζει να διδάσκει, αλλά μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία και αυτό τον φέρνει πιο κοντά στους μαθητές τους, δημιουργείται οικειότητα ανάμεσά τους. Ορισμένοι φιλόλογοι (3/8) δήλωσαν ότι αυτή η παιγνιώδη διαδικασία εμψυχώνει και τους ίδιους, τους βοηθά να αποβάλλουν εσωτερικές πιέσεις και να εκτονώσουν το άγχος τους. Οι επισημάνσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με τον χαρακτηρισμό του γέλιου και της ψυχικής αποσυμπίεσης ως συνδεδετικοί κρίκοι των ψυχοπαιδαγωγικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών²⁰⁷.

Το *δεύτερο ερευνητικό ερώτημα* εστίασε στη διερεύνηση των ανασταλτικών παραγόντων, που παρεμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς, που επιθυμούν, να διαμορφώσουν στην τάξη τους ένα δραματικό περιβάλλον, όπου θέατρο και εκπαίδευση θα συνυπάρχουν. Η έλλειψη χρόνου προσδιορίστηκε ως ένας βασικός ανασταλτικός παράγοντας και από τους τέσσερις εμπείρους σε θεατρικές δραστηριότητες φιλόλογους. Συγκεκριμένα, προσδιορίζουν την εκτενή ύλη της *Ελένης* σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας, ενώ το γεγονός ότι το αρχαίο δράμα αποτελεί εξεταζόμενο μάθημα του Ιουνίου, δημιουργεί ακόμα μεγαλύτερη πίεση. Επισημαίνεται από δύο φιλόλογους, μάλιστα, ότι σε κάποιες περιπτώσεις λόγω έλλειψης εκπαιδευτικών ενδέχεται μαθητές ακόμα και σε σχολεία της Αθήνας, να ξεκινούν να διδάσκονται την *Ελένη* τρεις ή τέσσερις μήνες μετά την έναρξη του σχολικού έτους.

Οι τέσσερις φιλόλογοι, που πειραματίστηκαν για πρώτη φορά με θεατρικές τεχνικές, συμφωνούν με τους έμπειρους θεατρικά φιλόλογους, θεωρώντας κι αυτοί τον περιορισμένο διδακτικό χρόνο ως χειροπιαστό ανασταλτικό παράγοντα στη σημερινή απαιτητική σχολική

²⁰⁵ Κουκουνάρας – Λιάγκης, 2021, 370.

²⁰⁶ Φανουράκη, 2010, διδακτορική διατριβή.

²⁰⁷ Γραμματάς, 2014, 67.

πραγματικότητα. Αναγνωρίζουν ότι η θεατρική δράση είναι κάτι καινούργιο, το οποίο θα πρέπει να επεξεργαστούν σε συνάρτηση με τον παράγοντα χρόνο, ωστόσο, επαναλαμβάνουν τους παραπάνω περιορισμούς σημειώνοντας δύο προσθήκες. Αναφέρουν τον προβληματισμό τους για τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας μιας θεατρικής δράσης, ενώ τονίζουν ότι οι καινούργιες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες, που διανέμονται στους εκπαιδευτικούς, δεν βοηθάνε προς αυτή την κατεύθυνση.

Ωστόσο, είναι ενθαρρυντικό, ότι οι φιλόλογοι με θεατρική διδακτική παιδεία (3/4) δεν αρκούνται μόνο στη διατύπωση του περιορισμένου χρόνου, αλλά επισημαίνουν ότι αυτό δεν θα σταθεί εμπόδιο. Επισημαίνουν ότι το γεγονός, πως πρόκειται για θεατρικό έργο, θα πρέπει να κινητοποιήσει κάθε εκπαιδευτικό. Ο περιορισμός του χρόνου ανάγνωσης των εργασιών, που τίθενται για το σπίτι, η αυστηρή επιλογή των ενοτήτων, που θα εφαρμοστούν θεατρικές τεχνικές ή η ευγενική προσφορά επιπλέον χρόνου, από κάποιον άλλο συνάδερφο, προτείνονται ως διευκολυντικές λύσεις. Μια φιλόλογος, δίχως διδακτική εμπειρία θεατρικής δράσης, επισημαίνει μια χιλιοειπωμένη διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία, όσο χρόνο και να έχει ο άνθρωπος, ποτέ δεν θα του αρκεί.

Δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας, όπως αναφέρεται από τους φιλόλογους, που δεν έχουν γνώσεις θεατρικής αγωγής, είναι η έλλειψη επιμόρφωσης στις θεατρικές τεχνικές. Είναι κοινή διαπίστωσή τους, ότι η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών δεν είναι απαιτητική ή πολύπλοκη διαδικασία, οι ίδιοι θεωρούν ότι ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά, αλλά όπως χαρακτηριστικά είπε κάποιος από την ομάδα (φιλόλογος6), το γεγονός, ότι δεν γνωρίζει αν ανταποκρίθηκε αποτελεσματικά κατά την εφαρμογή στην τάξη, αυτό από μόνο του υποδηλώνει το πρόβλημα της έλλειψης κατάρτισης στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Όλοι πιστεύουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης παρεμποδίζει ή ίσως και αποτρέπει έναν εκπαιδευτικό να εμπλακεί σε θεατρική δράση μέσα στην τάξη. Η φιλόλογος8, η οποία εφαρμόζει θεατρικές τεχνικές αυτενεργώντας, επισημαίνει πως το γεγονός, ότι λειτουργεί υπό το πρίσμα της φιλόλογου και όχι της θεατρολόγου, λειτουργεί απενοχοποιητικά για την ίδια.

Οι φιλόλογοι, που εφαρμόζουν θεατρικές τεχνικές στο μάθημά τους, επισημαίνουν ότι κάθε εκπαιδευτικός δύναται να εφαρμόσει τεχνικές και ειδικά στο μάθημα της *Ελένης*, που είναι ένα θεατρικό έργο. Ωστόσο, η έλλειψη αντίστοιχης εκπαιδευτικής κατάρτισης δεν διασφαλίζει ότι οι θεατρικές δράσεις θα είναι αποτελεσματικές, υποδηλώνοντας την έλλειψη επιμόρφωσης ως ανασταλτικό παράγοντα της αποτελεσματικής λειτουργίας τους.

Οι απόψεις τους ταυτίζονται με την άποψη της Σοφιάδου, η οποία αναγνωρίζει την ελλιπή ή ανύπαρκτη θεατρική διδακτική παιδεία των διδασκόντων ως ανασταλτικό παράγοντα της ολοκληρωμένης προσέγγισης της αρχαίας τραγωδίας μέσω της δραματικής τέχνης²⁰⁸.

Ως ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών, προερχόμενος από την πλευρά των μαθητών, αναφέρθηκαν οι ‘απροσάρμοστες’ αντιδράσεις μεμονωμένων μαθητών από τρεις φιλόλογους στο σύνολο. Αν και όλοι συμφώνησαν ότι τα παιδιά αγαπάνε τη θεατρική ένδυση της αρχαίας τραγωδίας και την καλωσορίζουν θετικά, ωστόσο, δύο φιλόλογοι (φιλόλογος5, φιλόλογος6) συνάντησαν διάθεση αστεϊσμού ή ακόμα και γελοιοποίησης της θεατρικής δράσης από ορισμένους μαθητές. Η φιλόλογος6 προσδιόρισε ότι τέτοιου είδους αντίδραση προήλθε από ομάδα αγοριών. Η αντίδραση αυτή αποδόθηκε από έτερους φιλόλογους του δείγματος είτε στην αποδόμηση ενός αυστηρά δομημένου περιβάλλοντος, που προκαλεί το θέατρο, είτε στην έλλειψη θεατρικής παιδείας εκ μέρους των μαθητών. Ας μην παραληφθεί να γίνει αναφορά και στους μαθητές εκείνους, που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν σε κάτι έξω από την παγιωμένη παραδοσιακή διδασκαλία, όπως έγινε αναφορά από τη φιλόλογο4 τους δείγματος. Ορισμένοι μαθητές δεν αντιτάσσονται στη θεατρική δράση, απλώς ενδεχομένως χρειάζονται χρόνο, για να μπορέσουν να εξοικειωθούν με τη διαφοροποιημένη μαθησιακή πράξη, για να την αποδεχτούν.

Το *τρίτο ερευνητικό ερώτημα* εστιάζει στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού της τάξης. Αρχικά, διερευνά τη διαφοροποίηση ή όχι του ρόλου του, όταν η τάξη του μετατρέπεται σε δραματικό περιβάλλον για την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο του αρχαίου δράματος. Από το σύνολο των φιλόλογων, πέντε εκπαιδευτικοί, τέσσερις με εμπειρία και ένας (φιλόλογος7) χωρίς εμπειρία στις θεατρικές τεχνικές, υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν άλλαξε. Θεωρούν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυπρισματικός και πολυδιάστατος. Σε καμία περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται στη διδασκαλία. Είναι δάσκαλος, αλλά και υποστηρικτής, μεσολαβητής, είναι και εμπυχωτής, ακόμα και όταν δεν χρησιμοποιεί θεατρικές τεχνικές. Εν αντιθέσει, τρεις από τους τέσσερις φιλόλογους δίχως εμπειρία στο εκπαιδευτικό δράμα, υποστηρίζουν ότι ο ρόλος τους ως εκπαιδευτικοί άλλαξε. Κατά την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής, μετατράπηκαν σε εμπυχωτές μιας και έπρεπε να ανακαλέσουν καινούργιες στρατηγικές πλαισίωσης της δραστηριότητας, και όχι απλώς να χρησιμοποιήσουν γνώση από προϋπάρχοντες γνωστικές

²⁰⁸ Σοφιάδου, 2014α, 235.

κατακτήσεις. Ο Παπαδόπουλος διαβλέπει τη διαφορά ανάμεσα στον δάσκαλο και στον εμπυχωτή, στο ότι ο πρώτος με διάφορα προσχήματα παραμελεί την ψυχοπαιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης και τρέχει να ακολουθήσει τα βήματα μιας διδασκαλίας, που ‘καταρτίζει’, αλλά δεν ‘μορφώνει’²⁰⁹.

Εν συνεχεία, αναδείχθηκε ότι όλοι οι φιλόλογοι πρόσκεινται θετικά απέναντι στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών. Ήταν αναμενομένη η αντίδραση των τεσσάρων φιλολόγων με θεατρική διδακτική εμπειρία, εφόσον η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών διάνθιζε ούτως ή άλλως τη διδασκαλία τους. Ωστόσο, είναι αισιόδοξο, ότι πρόσκεινται θετικά σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο και οι έτεροι τέσσερις φιλόλογοι του δείγματος, που ενεπλάκησαν τώρα για πρώτη φορά με κάτι τέτοιο. Η φιλόλογος⁶ δηλώνει ότι θα εντάξει τις θεατρικές τεχνικές στο μάθημά της, δύο φιλόλογοι (φιλόλογος⁴, φιλόλογος⁵) εκφράζουν επιφυλακτικότητα, εφόσον είναι κάτι, το οποίο πρέπει πρωτίστως να σκεφτούν με επιμέλεια, ενώ η φιλόλογος⁷ δηλώνει ότι δε δύναται να εφαρμόσει κάτι αντίστοιχο στη διδασκαλία της.

Τέλος, όσον αφορά την παράμετρο της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα Εκπαιδευτικού Δράματος, όλοι οι φιλόλογοι συγκλίνουν ότι αυτό είναι προαπαιτούμενο, προκειμένου η δραματική τέχνη να ενταχθεί στην εκπαιδευτική δράση και να λειτουργεί αποτελεσματικά, γεγονός, που επιβεβαιώνεται από τα ευρήματα της έρευνας της Φανουράκη (2010)²¹⁰. Η ομάδα των φιλολόγων με θεατρική διδακτική εμπειρία υποστηρίζει ότι η κατάλληλη επιμόρφωση είναι απαραίτητη για την απόκτηση θεωρητικής βάσης, αλλά και πρακτικής εμπειρίας μέσω των βιωματικών εργαστηρίων, που λαμβάνουν χώρα. Οι τρεις από τις τέσσερις φιλόλογους (φιλόλογος¹, φιλόλογος², φιλόλογος⁸) εκφράζουν την επιθυμία τους για εμπλουτισμό των γνώσεών τους μέσω επιπρόσθετων επιμορφώσεων, αλλά και την ανάγκη προσεκτικής επιλογής από τις προσφερόμενες επιμορφωτικές δράσεις. Η φιλόλογος⁸ υπογραμμίζει την υποχρέωση των διευθύνσεων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για παροχή επιμορφωτικών δράσεων Εκπαιδευτικού Δράματος. Και όλα αυτά συμφωνούν με τον προσδιορισμό της θεατρικής διδασκαλίας ως επιστημονικής πέραν της καλλιτεχνικής της υπόστασης, η οποία προαπαιτεί τη γνώση του θεάτρου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο²¹¹.

²⁰⁹ Παπαδόπουλος, 2010, 167.

²¹⁰ Φανουράκη, 2010, διδακτορική διατριβή.

²¹¹ Παπαδόπουλος, 2010, 163.

Οι τρεις από τους τέσσερις φιλόλογους δίχως θεατρική διδακτική εμπειρία υποστηρίζουν ότι πράγματι, η επιμόρφωση στις θεατρικές τεχνικές είναι αναγκαία συνθήκη. Προτρέπουν προς αυτή την κατεύθυνση, έστω ακόμα και για να μπορέσει κάποιος να γνωρίσει αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας και να αποφασίσει, αν σκοπεύει ή όχι, να τον ακολουθήσει. Ωστόσο, στην πράξη μόνο η φιλόλογος⁶ δηλώνει ξεκάθαρη διάθεση να λάβει κάποιου είδους επιμόρφωση στο εκπαιδευτικό δράμα, ενώ η φιλόλογος⁷ δεν προτίθεται να επιμορφωθεί, εφόσον, όσο και να βρίσκει ενδιαφέρον αυτόν τον εναλλακτικό τρόπο μάθησης, δεν επιθυμεί να τον εντάξει στη διδασκαλία της.

7.2 Συμπεράσματα

Από τους φιλόλογους του δείγματος, οι τέσσερις με θεατρική διδακτική εμπειρία θα συνεχίσουν να διδάσκουν την *Ελένη* και ως πρόσωπο, όχι μόνο ως βιβλίο. Είναι ενδιαφέρον, όμως, ότι από τους τέσσερις νεοεισαχθέντες στο χώρο του εκπαιδευτικού δράματος φιλόλογους, όλοι πρόσκεινται θετικά. Εν προκειμένω, μία φιλόλογος δήλωσε ότι πρόκειται να εντάξει τις θεατρικές τεχνικές στο μάθημά της, δύο φιλόλογοι ανέφεραν ότι επιθυμούν πρώτα να επεξεργαστούν τις νέες πληροφορίες, που συνέλλεξαν στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης, ενώ η τέταρτη φιλόλογος θα συνεχίζει να διδάσκει την *Ελένη* με τον ίδιο τρόπο, που το έκανε έως τώρα, ακολουθώντας την παραδοσιακή διδασκαλία.

Πράγματι, από την παρούσα ερευνητική μελέτη αναδύεται η εφαρμογή των θεατρικών τεχνικών ως ένας σημαντικός εναλλακτικός και δημιουργικός τρόπος διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας στη Γ' Γυμνασίου. Σύμφωνα με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των φιλόλογων του δείγματος, οι θεατρικές τεχνικές δύνανται να ανανεώσουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του αρχαίου δράματος, δημιουργώντας ένα ανανεωμένο περιβάλλον αγωγής και μάθησης, μέσα στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν, επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, εκφράζονται ελεύθερα, νιώθουν ικανοί, χαίρονται και απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Από αυτό το ανανεωμένο μαθησιακό περιβάλλον δεν επωφελούνται μόνο οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί, εφόσον η μαθησιακή διαδικασία από μόνη της είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα σε όλους τους συμμετέχοντες.

Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια αποφάσισε να εστιάσει το ενδιαφέρον της σε μια δημιουργική προσέγγιση διδασκαλίας ενός μαθήματος, που ο φυσικός του χώρος είναι η αναπαράσταση. Στο πλαίσιο εμπλουτισμού των διδακτικών της εργαλείων επιλέχθηκε η διερεύνηση της αξιοποίησης των θεατρικών τεχνικών. Αντίστοιχες ερευνητικές προσπάθειες έχουν λάβει χώρα, και η όποια πρωτοτυπία έγκειται στην ανάμειξη του

δείγματος, μια μείξη από έμπειρους και νεοεισελθέντες στο χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος εκπαιδευτικούς. Οι έμπειροι φιλόλογοι, είχαν να δώσουν πλούσιες πληροφορίες, προερχόμενες από τη μικρότερη ή μεγαλύτερη θεατρική διαδρομή τους εντός του σχολείου, ενώ οι νεοεισερχόμενοι έδιναν τον παλμό ανταπόκρισης τους απέναντι σε έναν εναλλακτικό τρόπο διδασκαλίας, που δοκίμαζαν για πρώτη φορά. Η παρούσα ερευνητική μελέτη, ας λειτουργήσει και ως προσθήκη, εφόσον η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι ο αριθμός αντίστοιχων μελετών, που αφορούν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σαφώς μικρότερος σε σχέση με αυτόν της πρωτοβάθμιας. Ως επισήμανση, θα μπορούσε να αναφερθεί, η γενικευμένη χροιά των απαντήσεων των συμμετεχόντων. Παρόλο, που επιλέχθηκε η αρχαία τραγωδία *Ελένη* ως το υπό διερεύνηση μάθημα εφαρμογής θεατρικών τεχνικών, ωστόσο, αρκετά συχνά οι απαντήσεις αναφέρονταν στο πλήθος των φιλολογικών μαθημάτων.

Εντούτοις, σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα πέραν της πρωτοτυπίας, ας αναζητηθεί η αξία, η οποία πάντα ενισχύεται από την αφύπνιση, που προκαλεί. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια δηλώνει ενθουσιώδης με αυτό τον δημιουργικό τρόπο μάθησης, που διανοίχθηκε μπροστά της, έχοντας έρθει για πρώτη φορά σε επαφή με το Εκπαιδευτικό Δράμα στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Ακόμα, και οι συμμετέχοντες δίχως θεατρική διδακτική εμπειρία ένιωσαν την ανάγκη προβληματισμού ως προς τον επαναπροσδιορισμό του διδακτικού τους έργο μπροστά στις νέες προοπτικές. Και η αξία της παρούσας ερευνητικής μελέτης θα ανανεώνεται κάθε φορά, που θα μετατρέπεται σε εργαλείο διδασκαλίας του αρχαίου δράματος στα χέρια κάθε ανήσυχου και καινοτόμου συναδέλφου.

Οι προσδοκίες της εκπαιδευτικού – ερευνήτριας δεν διαψεύστηκαν. Πίστεψε στη δυναμική του εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας του αρχαίου δράματος, ωστόσο, είναι σημαντικό, ότι τα ευρήματα συνέκλιναν προς την ίδια κατεύθυνση, προερχόμενα και από εκπαιδευτικούς, που ήδη χρησιμοποιούσαν θεατρικές τεχνικές, αλλά και κυρίως από όσους τις εφάρμοσαν για πρώτη φορά στο πλαίσιο της ερευνητικής μελέτης. Ακόμα, και τα εμπόδια, που επισημάνθηκαν ως περιοριστικοί παράγοντες, δεν είναι κάτι, που δεν επιβεβαιώνεται από τη σχολική πραγματικότητα. Βέβαια, η διαπίστωση από μια ερευνητική προσπάθεια, ας λειτουργεί ως αφύπνιση και επαναφορά.

Κρίνεται απαραίτητο, ο επαναπροσδιορισμός του τρόπου διδασκαλίας της αρχαίας τραγωδίας. Η εφαρμογή θεατρικών τεχνικών καθίσταται ενδιαφέρουσα προοπτική και ερευνητικά τεκμηριωμένη. Η *Ελένη*, άλλωστε, ως αρχαίο δράμα αποκτά την ολότητά της

μέσα από τη θεατρική απόδοση του περιεχομένου της. Αρκεί να σκεφτούμε το σημείο ταύτισης των δύο παραμέτρων, της αρχαίας τραγωδίας και των θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, που δεν είναι άλλο από τον άνθρωπο. Η αρχαία τραγωδία ως επίτευγμα της αρχαίας ελληνικής σκέψης τοποθετεί στο κέντρο τον άνθρωπο, όπως ακριβώς οι θεατρικές τεχνικές στοχεύουν στην ολόπλευρη προσωπικότητα του μαθητή, άρα στην ανθρώπινη φύση του. Επομένως, με σημείο αναφοράς τον άνθρωπο, η αρχαία τραγωδία και οι θεατρικές τεχνικές ταυτίζονται στη θεωρία, αλλά και στη πράξη μέσα στη σχολική τάξη.

Είθε να επαναπροσδιοριστεί η διδασκαλία της αρχαίας τραγωδίας και να ακολουθηθεί η θεατροκεντρική διδασκαλία της. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να προσανατολιστεί και να εργαστεί προς αυτή την κατεύθυνση. Κάτι, το οποίο στις μέρες μας αποδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητικό, δεδομένης της προσπάθειας υποβάθμισης της τέχνης στη ζωή των μαθητών και των ανθρώπων γενικότερα. Ενθυμούμενοι την προ λίγων ετών κατάργηση των καλλιτεχνικών μαθημάτων από το Λύκειο, αλλά και την πρόσφατη απόφαση εξομοίωσης των πτυχιούχων δραματικών σχολών με τους τελειόφοιτους Λυκείου²¹². Και εδώ ορθώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος ορμώμενος από την αγάπη προς τους μαθητές του, οφείλει να δημιουργεί, να καινοτομεί, να χαράσσει νέες διαδρομές για ένα σχολείο, που θα τοποθετεί στο κέντρο κάθε απόφασης και δράσης τον μαθητή, για ένα σχολείο μαθητοκεντρικό, για ένα σχολείο ανθρωποκεντρικό.

7.3 Περιορισμοί της έρευνας

Τα ερευνητικά ευρήματα δεν είναι εύκολο να γενικευθούν. Ο περιορισμός αυτός οφείλεται κυρίως στον εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων (οκτώ φιλόλογοι). Παρόλο, που η εκπαιδευτικός - ερευνήτρια απευθύνθηκε σε μεγαλύτερο αριθμό φιλόλογων, ωστόσο, δεν κατέστη δυνατό να αυξηθεί ο αριθμός των συνεντευξιαζόμενων. Πέραν αυτού, οι συμμετέχοντες ήταν επτά γυναίκες και ένας άνδρας, διδάσκοντες όλοι σε τρία διαφορετικά δημόσια σχολεία της Αθήνας, άρα δεν τίθεται θέμα γενίκευσης των ευρημάτων ούτε ως προς το φύλο ούτε ως προς τη γεωγραφική περιοχή. Ακόμα, η ερευνητική δράση έλαβε χώρα από τον Νοέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2022, με αποτέλεσμα οι θεατρικές τεχνικές να έχουν περιοριστεί σε συγκεκριμένο τμήμα της αρχαίας τραγωδίας, το οποίο είτε είχε διδαχθεί μέχρι τότε είτε διδάσκονταν εκείνη τη χρονική περίοδο, οπότε δεν υπήρχε η δυνατότητα να εφαρμοστούν σ' όλη την έκταση του έργου και σ' όλους τους χαρακτήρες

²¹² ΥΠ.Π.Ε.Θ. ΦΕΚ 232/Α/17-12-2022, σ.7608.

της πλοκής, ενδεχομένως και σε πιο πρόσφορες για θεατρικές δραστηριότητες θεματικές ενότητες.

7.4 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Οι προαναφερθέντες περιορισμοί της παρούσας ερευνητικής μελέτης δεν θα μπορούσαν να λειτουργήσουν πιο γόνιμα, παρά μόνο αποτελώντας έναυσμα για περαιτέρω ερευνητικές διαδρομές. Πράγματι, κρίνεται σημαντικό να λάβει χώρα μελλοντικά μια μεγαλύτερου εύρους έρευνα, η οποία θα διερευνά τις απόψεις και τις αντιλήψεις μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών, όπως και αντιπροσωπευτικού δείγματος μαθητών. Θα ήταν ενδιαφέρον, να μπορούσαν να ακουστούν και οι φωνές των μαθητών, να αποτυπωθεί η δική τους πρόσληψη ως προς την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στο αρχαίο δράμα, αλλά και σε άλλα μαθήματα, ακόμα και σε μαθήματα, που ενδεχομένως δεν φαίνονται συμβατά με το θέατρο. Εκτός από τον εμπλουτισμό του δείγματος, θα ήταν ωφέλιμο σε μελλοντική μελέτη να αυξηθούν και τα ερευνητικά εργαλεία συγκέντρωσης δεδομένων, εφόσον περισσότερες πηγές άντλησης πληροφοριών, οδηγούν πάντα σε πιο πλούσια ερευνητικά συμπεράσματα.

Και το σημαντικότερο όλων, όλες οι γενόμενες ερευνητικές μελέτες, αλλά και όσες με βελτιωμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις ακολουθήσουν, είτε να αφυπνίσουν την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αποκτή ακόμα μεγαλύτερη αξία η κάθε ερευνητική προσπάθεια.

Βιβλιογραφία

Αλκηστις, 2008. *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Βερτσέτης, Α. 2002. *Διδακτική. Τόμος 2, Της Αρχαίας Γραμματείας*. 3^η εκδ. Αθήνα: Αθανασόπουλος – Παπαδάμης.

Bolton, G. 2007. «A History of Drama Education: A search for substance». In: *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer. ed. L. Bresler, 45 - 66.
https://www.researchgate.net/profile/Kathleen-Gallagher-4/publication/226553037_Conceptions_of_Creativity_in_Drama_Education/links/00b7d51b9fd259a502000000/Conceptions-of-Creativity-in-Drama-Education.pdf

Γκόβας, Ν. 2002. *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Ένα πρακτικό βοήθημα για εμπυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. 2017. *Θεατρική Αγωγή και Παιδεία*. Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. 2014. *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. 1990. *Δοκίμια Θεατρολογίας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Courtney, R. 1968. *Play, Drama, & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education*. London: Cassell.

Creswell, J. 2016. *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. 2η εκδ. μτφ. Ν. Κουβαράκου. επιμ. Χ. Τσορπατζούδης. Αθήνα: Ιων.

Δεδούλη, Μ. 2002. «Βιωματική Μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145-159.

Δεσύπρης, Ν., Παπαγεωργακάκης, Δ., Ράμμος, Χ., Τσενέ, Κ., 2019. *Δραματική Ποίηση Ευριπίδη Ελένη. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων «Διόφαντος».

Ζαφειρόπουλος, Κ. 2015. *Πώς γίνεται μια Επιστημονική Εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2^η έκδ. Αθήνα: Κριτική.

Hakim, C. 2000. *Research Design: Successful Designs for Social and Economic Research*. 2nd ed. London: Routledge.

Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. 2021. «Εκπαίδευση, θέατρο και αλλαγή: Έρευνα και αξιολόγηση». Στο *Εφαρμοσμένο θέατρο*, επιμ. Κ. Φανουράκη και Γ. Πεφάνης, 353-371. Αθήνα: Παπαζήση.

Kolb, A. and Kolb, D. 2005. «Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education». *Academy of Management Learning & Education* 4 (2): 193-212.

Kolb, A. and Kolb, D. 2005. «Experiential Learning Theory Bibliography». *Experience Based Learning Systems*. www.learningfromexperience.com.

Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Λενακάκης, Α. 2013. «Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση». Στο *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Διδακτικό Εγχειρίδιο στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»*, επιμ. Θ. Γραμματάς, 58-77. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Lincoln, Y. S. and Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

Morrison, M, Burton, B. O' Toole, J. 2006. «Reengagement through Peer Teaching Drama. Insights into Reflective Practice». In: *Reflective Practices in Arts Education*. eds. P. Burnard and S. Hennessy, 139 – 148. Dordrecht: Springer.

Ντορτ, Μπ. 1975. *Ανάγνωση του Μπρεχτ*. μτφ. Α. Φραγκουδάκη. Αθήνα: Κέδρος.

Neelands, J. 2004. *Beginning Drama 11 – 14*. 2nd ed. London: David Fulton Publishers Ltd.

Neelands, J. and Goode, T. 2015. *Structuring Drama Work: 100 Key Conventions for Theatre and Drama*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Neelands, J. and Goode, T. 2000. *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.

O' Neill, C. 1995. *Drama worlds*. Portsmouth: Heinemann.

Παπαδόπουλος, Σ. 2021. *Θέατρο στην Εκπαίδευση και Αρχαία Ελληνική Σκέψη*. Σειρά: Θεατρικοί τόποι. Αθήνα: Παπαζήση.

Παπαδόπουλος, Σ. 2014. «Για την Ιστορία του Θεάτρου στην Εκπαίδευση». Στο *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία*. επιμ. Θ. Γραμματάς, 147 - 176. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Π. Παπαδόπουλος.

Παπανούτσος, Ε. 1992. *Η κρίση του πολιτισμού μας*. Αθήνα: Φιλιππότης.

Πίγκου – Ρεπούση, Μ. 2019. *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Robson, C. 2011. *Real World Research*. 3rd ed. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Σοφιάδου, Κ. 2014α. «Εναλλακτική μαθητεία στην Αρχαία Τραγωδία», Στο *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγική*. επιμ. Θ. Γραμματάς, 233 - 255. Αθήνα: Διάδραση.

Σοφιάδου, Κ. 2014β. «Η θεατρική διδασκαλία του αρχαίου δράματος στη σχολική τάξη». Στο *Το Θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία. Εγχειρίδιο σημειώσεων θεατρικής παιδείας για εκπαιδευτικούς Α' / βαθμιας και Β' / βαθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο του Προγράμματος «Θαλής»*. επιμ. Θ. Γραμματάς, 224 - 247. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Τριλιανός, Α. 1997. *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Τριλίβα, Σ. και Αναγνωστοπούλου, Τ. 2008. *Βιοματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

Τσιάρας, Α. 2014. *Η Αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Σειρά: Θεατρικοί τόποι. Αθήνα: Παπαζήση.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. ΦΕΚ 232/Α/17-12-2022. *Καθορισμός προσόντων διορισμού σε φορείς του Δημοσίου (Προσοντολόγιο-Κλαδολόγιο)*. Αθήνα.

https://www.karagilanis.gr/files/proedriko_diatagma_85_2022.pdf

ΥΠ.Π.Ε.Θ. ΦΕΚ 303B/13-03-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου/ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (μετάφραση/ πρωτότυπο) σ. 3808 – 3827. Αθήνα.

<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

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

Φανουράκη, Κ. 2010. *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πάτρα.

Παράρτημα

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

Προς τους φιλολόγους με εμπειρία στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών:

Ερωτήσεις γενικού ενδιαφέροντος

- Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;
- Πόσα χρόνια εργάζεστε στη δημόσια εκπαίδευση;
- Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;
- Ποια μαθήματα διδάσκετε φέτος;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας φιλολογικό μάθημα;
- Πώς προέκυψε η ενασχόλησή σας με το Θέατρο στην Εκπαίδευση;
- Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση;
- Σε ποια μαθήματα εφαρμόζετε θεατρικές τεχνικές;
- Με τι συχνότητα;
- Συνήθως ποια/ ποιες θεατρική δραστηριότητα/ θεατρικές δραστηριότητες επιλέγετε;

Ερωτήσεις ειδικού ενδιαφέροντος

A.

- Ποια θεατρική τεχνική εφαρμόσατε στο μάθημα της Ελένης;
- Μπορείτε να την περιγράψετε;
- Μπορέσατε να επιτύχετε τους διδακτικούς σας στόχους;
- Μπορεί η θεατρική τεχνική να είναι ακαδημαϊκά προσανατολισμένη;
- Πως το καταφέρνει αυτό;
- Ποιο ήταν το αποτύπωμα στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών;
- Ποιο ήταν το αποτύπωμα στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών;
- Ποια οφέλη αποκομίσατε εσείς ως εκπαιδευτικός;

B.

- Κατά την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής συναντήσατε κάποια δυσκολία;
- Πώς τη διαχειριστήκατε;

- Ποιοι ανασταλτικοί παράγοντες σας περιορίζουν/ απαγορεύουν να εφαρμόζετε θεατρικές τεχνικές;
- Πως διαχειρίζεστε αυτές τις δυσκολίες;

Γ.

- Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε κατά την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής;
- Μετατραπήκατε σε εκπαιδευτικό – εμπυχωτή;
- Θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να εφαρμόζετε θεατρικές τεχνικές και χωρίς να έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση;
- Θα ήταν αποτελεσματικές;
- Σας αρκούν όσα γνωρίζετε για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ή θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για εμπλουτισμό των γνώσεών σας;
- Με ποιο τρόπο ενημερώνοσαστε για επιμορφωτικά θεατρικά προγράμματα;
- Θα συνεχίζετε να εφαρμόζετε θεατρικές τεχνικές στο μάθημά σας;

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

Προς τους φιλολόγους χωρίς εμπειρία στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών:

Ερωτήσεις γενικού ενδιαφέροντος

- Πόσα χρόνια διδακτικής εμπειρίας έχετε;
- Πόσα χρόνια εργάζεστε στη δημόσια εκπαίδευση;
- Τι σπουδές έχετε πραγματοποιήσει;
- Ποια μαθήματα διδάσκετε φέτος;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας φιλολογικό μάθημα;
- Γνωρίζετε τι είναι το Θέατρο στην Εκπαίδευση;
- Έχετε παρακολουθήσει κάποια σχετική επιμόρφωση;
- Είναι η πρώτη φορά που εφαρμόσατε θεατρική τεχνική στο μάθημά σας;

Ερωτήσεις ειδικού ενδιαφέροντος

A.

- Ποια θεατρική τεχνική εφαρμόσατε στο μάθημα της Ελένης;
- Μπορείτε να την περιγράψετε;
- Μπορέσατε να επιτύχετε τους διδακτικούς σας στόχους;
- Μπορεί η θεατρική τεχνική να είναι ακαδημαϊκά προσανατολισμένη;
- Πως το καταφέρνει αυτό;
- Ποιο ήταν το αποτόπωμα στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών;
- Ποιο ήταν το αποτόπωμα στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών;
- Ποια οφέλη αποκομίσατε εσείς ως εκπαιδευτικός;

B.

- Κατά την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής συναντήσατε κάποια δυσκολία;
- Πώς τη διαχειριστήκατε;
- Ποιοι ανασταλτικοί παράγοντες θεωρείτε ότι περιορίζουν ή απαγορεύουν στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν θεατρικές τεχνικές;
- Πως θα διαχειριζόσασταν αυτές τις δυσκολίες;

Γ.

- Θεωρείτε ότι ο ρόλος σας ως εκπαιδευτικός διαφοροποιήθηκε κατά την εφαρμογή της θεατρικής τεχνικής;
- Μετατραπήκατε σε εκπαιδευτικό – εμπυχωτή;
- Θεωρείτε ότι μπορείτε να εφαρμόζετε θεατρικές τεχνικές, παρόλο που δεν έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση;
- Είναι αποτελεσματικές;
- Θα σας ενδιέφερε να παρακολουθήσετε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για το Θέατρο στην Εκπαίδευση;
- Θα ξεκινήσετε να εφαρμόζετε θεατρικές τεχνικές στο μάθημά σας;