



εκπαίδευση & θέατρο

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

τεύχος
17
2016

Σχεδιασμός, δημιουργία και εφαρμογή ενός
θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος («**Στον κόσμο του**»)
από φοιτητές Θεολογίας – **Ισορροπώντας τις αντιθέσεις**

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Ηρώ Ποταμούση

i

Το άρθρο αυτό είναι ελεύθερα προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr

Εκδότης: **Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση**

Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί δωρεάν για έρευνα, διδασκαλία
και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.

Σχεδιασμός, δημιουργία και εφαρμογή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος («Στον κόσμο του») από φοιτητές Θεολογίας – **Ισορροπώντας τις αντιθέσεις**

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
Ηρώ Ποταμούση



Εισαγωγή

Οι έννοιες της αλλαγής και του μετασχηματισμού στο παιδαγωγικό τους πλαίσιο διατρέχουν το παρόν άρθρο. Γι' αυτό θα επιχειρήσουμε να τις νοηματοδοτήσουμε από τη μια μέσω της θεωρίας και της πράξης των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων (στο εξής ΘΠ) και από την άλλη μέσω της ερευνητικής καταγραφής της ανάπτυξης και της διεργασίας μιας ομάδας φοιτητών, που μαζί με τους ειδικούς εμπυχωτές σχεδίασαν, δημιούργησαν και πλέον εφαρμόζουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σκοπός είναι να προσφέρουμε με αυτό το άρθρο την εμπειρία μας βήμα βήμα, εν είδει βοηθητικού υλικού για εκπαιδευτικούς και εμπυχωτές. Επιπλέον, να συμβάλουμε στη συζήτηση της επιστημονικής κοινότητας για τη θέση των Θρησκειών στη σύγχρονη εκπαίδευση. Επιχειρούμε να ισορροπήσουμε ανάμεσα στις αντιθέσεις που αναπόδραστα παρατηρούνται από όσους αντιλαμβάνονται τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (στο εξής ΘΕ) με όρους κατηχητικούς παλαιότερων δεκαετιών. Κι αυτό γιατί το εγχείρημα ανήκει σε φοιτητές Θεολογίας του ΕΚΠΑ και αφορά την εκπαίδευσή τους ως μελλοντικών θεολόγων-εκπαιδευτικών.

Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα

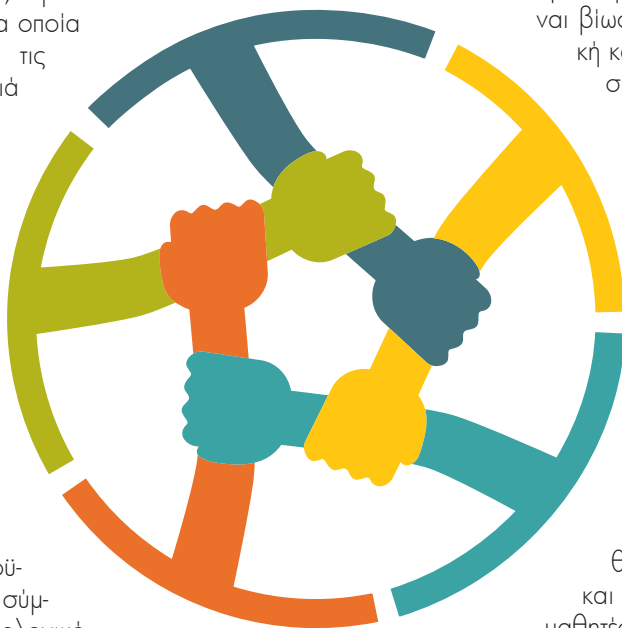
Τα ΘΠ είναι ειδικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν την τέχνη του θεάτρου για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Committee, 1985). Περιλαμβάνουν θεατρικά-παραστατικά μέρη που προηγούνται, έπονται ή παρεμβάλλονται ανάμεσά τους δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές. Συνοδεύονται από έντυπο εκπαιδευτικό υλικό, που περιλαμβάνει προτεινόμενες δραστηριότητες, πηγές και προτάσεις, ώστε ο εκπαιδευτικός της ομάδας των μαθητών που έχουν παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα να τις εφαρμόσει μέσα στην τάξη, με στόχο να επιτευχθούν τα μαθησιακά προσδοκώμενα αποτελέσματα του ΘΠ και όσα ο ίδιος σχεδιάζει βάσει αυτού.

Τα ΘΠ γεννήθηκαν ως Τ.ι.Ε. (Theatre in Education) στην Αγγλία τη δεκαετία του 1960 λόγω της ανάγκης κοινωνικής αλλαγής (Jackson, 1993, Γιαννούλη & Ποταμούση, 2011). Οι συντηρητικές συνθήκες της κοινωνίας ώθησαν κάποιους ειδικούς (θεατρική ομάδα του Coventry Belgrade Theatre) να σκεφτούν και να σχεδιάσουν μια ανατρεπτική παιδαγωγική παρέμβαση, με σκοπό την κοινωνική ευαισθητοποίηση και τη δραστηριοποίηση των νέων, ώστε να αλλάξουν την κοινωνική πραγματικότητα.

Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Εκπαίδευση

Χαράσσοντας δρόμους επικοινωνίας των ΘΠ και της ΘΕ, ερευνητικά (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009), θεωρητικά και πρακτικά στη διδακτική μεθοδολογία της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώσαμε συγγένειες στους σκοπούς και αναλογίες σε θέματα παιδαγωγικής. Αυτές βέβαια αναδύονται από τη μελέτη της θεωρίας και της πράξης των ΘΠ και της μετασχηματιστικής ΘΕ (ΜΘΕ), που βασίζεται στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης και μάθησης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015α, Grimmitt, 2000, Erricker, 2010) και αναπτύσσεται παρακάτω για να διαφανεί σε ποια ΘΕ αναφερόμαστε. Η δεύτερη προτείνεται στα νέα προγράμματα σπουδών Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου των Θρησκευτικών, τα οποία θα εφαρμοστούν, σύμφωνα με τις εξαγγελίες, από τη σχολική χρονιά 2016-17.

Η δημιουργία των ΘΠ στηρίζεται σε δύο βασικούς άξονες: α) Το θέμα του προγράμματος, που μπορεί να είναι σχετικό με τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της εκπαίδευσης, κοινωνικά, περιβαλλοντικά και άλλα σύγχρονα ζητήματα και πάντα σχετικό με τη ζωή των μαθητών. β) Την αναπτυξιακή ηλικία της μαθητικής ομάδας στην οποία εφαρμόζεται. Οι άξονες αυτοί αποτελούν προϋποθέσεις και της ΜΘΕ, αφού, σύμφωνα με τον Grimmitt, το επιστημολογικό ερώτημά της είναι: Πώς και γιατί οι μαθητές μπορούν να ωφεληθούν από τη μελέτη των θρησκειών όταν αυτή η μελέτη συντελείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και σε σχέση με τα ΑΠΣ του σχολείου; Στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες, προσπαθώντας κάθε φορά να ικανοποιήσει το είδος της δράσης που απαιτείται ώστε το παιδί να αφομοιώσει καλύτερα το περιεχόμενο της ΘΕ, κατανοώντας το δηλαδή με βάση τη θρησκεία και την ερμηνεία της και στη συνέχεια επανανοηματοδοτώντας το με βάση την προσωπική θέση και σκέψη του. Όπως φαίνεται, δεν είναι το περιεχόμενο που πρωτεύει, αλλά το βασικό θέμα της ενότητας της ΘΕ. Αυτό διαμορφώνεται με κριτήριο τον μαθητή και την ανάπτυξή του, την προηγούμενη εμπειρία του και τη σχέση της νέας εμπειρίας με τη ζωή του (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015α). Στη συνέχεια βέβαια, καθορίζει την επιλογή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και τη διδακτική μεθοδολογία της διδασκαλίας (Wiggins & McTighe, 2006). Με αυτές τις προϋποθέσεις, το θέμα στη ΜΘΕ δεν είναι η ιστορία, τα πρόσωπα και οι διδασκαλίες των θρησκειών, αλλά είναι μια έννοια του κόσμου (π.χ. η δικαιοσύνη, η ισότητα, η αξία κ.ά.) που νοηματοδοτείται και από τη θρησκεία (ιστορία, πρόσωπα, διδασκαλίες, δράση) με όμοιο, συγγενή ή διαφορετικό τρόπο και εφόσον έχει σχέση με τη ζωή του μαθητή, αναλύεται από τους μαθητές στο σχολείο, για να τους βοηθήσει να γνωρίζουν και να ερμηνεύουν τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015α).



Ένα ΘΠ προσφέρει στους μαθητές, όπως αναφέρει ο Α. Jackson, όχι μόνο μια ενδιαφέρουσα και προκλητική εμπειρία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αλλά και ένα μοναδικό κίνητρο για εμπάθυση και περαιτέρω διερεύνηση του βασικού θέματος του προγράμματος μέσα και έξω από το σχολείο (Jackson, 1993). Με βάση τις βασικές αρχές σχεδιασμού του και τις αρχές της αυθεντικής παιδαγωγικής (authentic pedagogy) (Neelands, 2004), ένα ΘΠ αντιμετωπίζει τη γνώση σύμφωνα με τη βιωματική και την επικοινωνιακή μάθηση (Χρυσάφιδης, 2002), στην οποία τα γνωστικά αντικείμενα αποκτούν μαθησιακή αξία στη δραστηριοποίηση των μαθητών (Dewey, 1998) και σύμφωνα με την εγγύτητα στην πραγματικότητα των μαθητών, την οποία στοχεύει να επηρεάσει. Στη ΜΘΕ αντίστοιχα η γνώση δεν είναι πληροφορίες και η εκπαίδευση δεν είναι αποταμίευση δεδομένων στο μυαλό του μαθητή. Είναι βίωση νέων εμπειριών. Είναι μια προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή με σκοπό την «αποκωδικοποίησή» της. Παράγεται από την αλληλεπίδραση των ιδίων των προσώπων μεταξύ τους, με το περιβάλλον τους και με το περιεχόμενο του μαθήματος. Με αυτή τη γνώση ο μαθητής ουσιαστικά απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του στον κόσμο αυτό ερμηνεύοντάς τον (Freire, 1977). Στη διδακτική πράξη οι άμεσες καταστάσεις και εμπειρίες νοηματοδοτούν κατά κύριο λόγο τη μαθησιακή διαδικασία. Οι εμπειρίες δηλαδή στην τάξη που στηρίζονται σε αντικείμενα διαπραγμάτευσης με θρησκευτικό περιεχόμενο ανασύρονται και ανακαλύπτονται από τους ίδιους τους μαθητές και εφόσον αυτά έχουν σχέση με τη ζωή τους, μετασχηματίζονται σε γνώση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015α).

Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι η παιδαγωγική θεωρία και των ΘΠ και της ΜΘΕ, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αναπτύσσεται στη βάση των σύγχρονων προσεγγίσεων του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και της Κριτικής Παιδαγωγικής, αφού οι παιδαγωγικές και μαθησιακές θεωρίες των Lev Vygotsky, Jerome Bruner και ο Paulo Freire αποτελούν την κοινή αναφορά των θεατροπαιδαγωγών Heathcote, Neelands, Winston, Somers, Tandy, Nicholson, Kempe, Jackson, O'Toole, Robinson κ.ά. και των συγκεκριμένων θρησκευτοπαιδαγωγών (Grimmitt, 2000, Erricker, 2010, Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015α).

Αυτή η κοινή βάση δημιουργεί περαιτέρω αναλογίες. Ένα ΘΠ και ένα μάθημα ΜΘΕ δημιουργούν το κατάλληλο και ασφαλές πλαίσιο διαπραγμάτευσης ζητημάτων και έκφρασης προβληματισμών και ερωτημάτων ισότιμα από όλα τα μέλη της ομάδας, δηλαδή τους δημιουργούς και τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι δεν προσφέρουν έτοιμες λύσεις και απαντήσεις. Ένα ΘΠ λειτουργεί ως εργαλείο και το μάθημα της ΜΘΕ ως πλαίσιο για την εφαρμογή της ανακαλυπτικής μάθησης, την ανάπτυξη της αυτενέργειας, της διαλεκτικής ικανότητας, της συνεργατικότητας και την καλλιέργεια μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας λήψης αποφάσεων (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ποταμούση, 2015).

Οι παράλληλες διαφορές των δύο σε σχέση με άλλες διδακτικές προσεγγίσεις και άλλες προσεγγίσεις της ΘΕ είναι ότι:



α) Δημιουργούν το ασφαλές πλαίσιο για την ελεύθερη και δημιουργική έκφραση. Η ιστορία του παραστατικού μέρους προκαλεί τους μαθητές να «δουν» τον εαυτό τους σε συνθήκες διαφορετικές και να δοκιμάσουν με ασφάλεια λύσεις (Wagner, 1999), ξεκινώντας από το ειδικό, την «τοπική οπτική» (Neelands & Dobson, 2004) και κινούμενοι προς το γενικό, την παγκόσμια πια οπτική. Μέσω της απόστασης που προκαλεί το θέατρο και η φαντασία (fiction), οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και να στοχάζονται, να αναστοχάζονται και να μετασχηματίζουν τη νέα γνώση σε δράση στην καθημερινή ζωή (Winston & Tandy, 2001). Στην περίπτωση της ΜΘΕ, η διδακτική προσέγγιση της γνώσης και του μαθήματος είναι βιωματική, επικοινωνιακή, αναστοχαστική και μετασχηματιστική, προϋποθέτει δηλαδή επαναδιαπραγμάτευση της προηγούμενης γνώσης-εμπειρίας με βάση τη νέα προσφερόμενη γνώση-εμπειρία, μέσω μιας ανοιχτής διαφοροποιημένης και ευέλικτης παιδαγωγικής (Kalantzis & Cope, 2013, Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ποταμούση, 2015).

β) Δεν δίνουν προαποφασισμένες απαντήσεις στα ερωτήματα των μαθητών. Μακριά από κάθε διδακτισμό και ηθικισμό, προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες συμμετοχής, προβληματισμού και κριτικής έκφρασης για ζητήματα που αφορούν τους ίδιους ως άτομα, τις προσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις και τον κόσμο στον οποίο ζουν. Ένα ΘΠ δεν έχει στόχο να μάθει στα παιδιά τι είναι σωστό και τι λάθος, αλλά να τους δώσει τον δημιουργικό χώρο να αναρωτηθούν να δοκιμάσουν τις συνέπειες των επιλογών τους (Κουκουνάρας-Λιάγκης & Ποταμούση, 2015). Επειδή όμως ο διδακτισμός πάντα ελλοχεύει (Winston, 2005), είναι σημαντικό αυτός να εξαλείφεται με τη δημιουργία του προγράμματος και να τονίζεται στην επιμορφωτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα το εφαρμόσουν. Δεν ισχύει κάτι διαφορετικό στη ΜΘΕ. Σε αυτή στοχεύουμε στην ηθική αγωγή των μαθητών, με σκοπό να μάθουν όχι τι είναι καλό για εμάς, αλλά πώς θα επιλέγουν κριτικά τι είναι καλό γι' αυτούς. Το μάθημα χρησιμοποιείται μετασχηματιστικά, δεν οδηγεί δηλαδή τους μαθητές σε μία μόνο

απολύτως αποδεκτή ηθική κρίση, αλλά αφήνει περιθώρια στην υποκειμενική θεώρηση του τι είναι καλό ή κακό να πράττουν οι μαθητές. Οπωσδήποτε αξιολογείται κάθε φορά το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται αυτή η θεώρηση και η επίδρασή του πλαισίου, στην περίπτωση μας της θρησκείας, στη μαθησιακή διαδικασία. Σκοπός είναι η αλλαγή η οποία μπορεί να προκληθεί και στο πρόσωπο και στο πλαίσιο όσο αυτό είναι δυνατόν (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015β).

γ) Στοχεύουν μέσω της ενσυναίσθησης να διδάξουν θέματα αξιών, ήθους, ζωής και άλλα σύγχρονα ζητήματα που ενυπάρχουν στα νέα ΠΣ των θρησκευτικών και επιπλέον διαπερνούν έναν αριθμό γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ. Το θέατρο στο σχολείο σε αυτή την περίπτωση ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης του κόσμου των ανθρώπων δι-αντιδράσεων (Wagner, 1999). Δημιουργεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για να γνωρίσει κανείς καλύτερα τον εαυτό του, να «μπει στα παπούτσια των άλλων» και να δει τον κόσμο πολυπρισματικά. «Μπορεί, και οφείλει, να ενισχύσει ισχυρές αξίες για τη ζωή, αξίες διαχείρισης και ανοχής της πραγματικότητας, όπως η λειτουργία της ομάδας, η αλληλεγγύη, η επινόηση ενός κοινού στόχου, ο σεβασμός στη γνώμη και την πρόταση του άλλου, η αποδοχή της ετερότητας της ανθρώπινης σκέψης, η χωρίς λογοκρισία, η χωρίς ανταπόδοση δημιουργικότητα, η ελεύθερη έκφραση του σώματος, η απελευθερωτική δύναμη της παραβολής μέσα από τη μυθοπλασία» (Κακουδάκη, 2013). Η δημιουργία σχέσεων κοινότητας στη ΜΘΕ αποτελεί πρωταρχικό παιδαγωγικό σκοπό και συγχρόνως πλαίσιο ανάπτυξης της διδασκαλίας. Μιλάμε για ένα ουσιαστικό μοίρασμα, που προκαλεί συν-κίνηση όλων των μελών, δηλαδή την ενσυναίσθηση (Rogers, 1961, 1969). Έτσι, οι μαθητές τελικά επιτυγχάνουν και υψηλά ακαδημαϊκά προσδοκώμενα, εννοιολογώντας και αναλύοντας βασικές θρησκευτικές έννοιες και θέματα, και καλλιεργούν μια ευρεία κλίμακα δεξιοτήτων και στάσεων (μετα-γνώση) (Χρυσafiδης, 2002), που συνάδουν με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και τους ειδικούς της ΘΕ.

Σχεδιασμός, δημιουργία και εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Στον κόσμο του»

Η συγγένεια στη θεωρία και την πράξη των ΘΠ και της ΜΘΕ δεν μπορεί να παραβλεφθεί από την εκπαίδευση των μελλοντικών θεολόγων και την άσκησή τους για να αποκτήσουν παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια. Από το 2013 στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ εντάχθηκε ένας αριθμός μαθημάτων σχετικών με την παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία της ΘΕ. Ένα από αυτά ήταν το επιλεγόμενο μάθημα «Παιδαγωγικές Επιστήμες και θρησκευτική ταυτότητα», για το οποίο ισχύουν οι κατάλληλες συνθήκες δημιουργίας ομάδας, εργαστηριακής διδασκαλίας και τελικά δημιουργίας ενός ΘΠ. Πρόκειται για το ΘΠ με τίτλο «Στον κόσμο του», το οποίο εφαρμόζεται με χορηγό το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τη σχολική χρονιά 2015-16 εφαρμόστηκε σε 24 σχολεία της Απικής.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται σε στάδια η παραπάνω διαδικασία, με σκοπό να συμβάλουμε στη μεθοδολογία του σχεδιασμού, της δημιουργίας και της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η μεθοδολογία αναλυτικά έχει ήδη συμπεριληφθεί στην έκδοση του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος «Στον κόσμο του», από το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη με τίτλο «Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: "Στον κόσμο του" ένα θεατροπαιγωγικό πρόγραμμα». Όσα προτείνονται προκύπτουν από τις καταγραφές του ερευνητή Μάριου Κουκουνάρα-Λιάγκη, διδάσκοντα του παραπάνω επιλεγόμενου μαθήματος. Οι καταγραφές έγιναν στο ερευνητικό ημερολόγιο που διατήρησε από την αρχή ερευνώντας το έργο του (έρευνα δράση) με την ομάδα 35 φοιτητριών και φοιτητών. Παράλληλα, στην έρευνα συνέβαλαν με τις καταγραφές τους και τη συνεργασία τους δύο διευκολυντές, η Ηρώ Ποταμούση για θέματα θεατροπαιδαγωγικής και η Κατερίνα Λασκαρίδη για θέματα ειδικής αγωγής.

Σχεδιασμός και δημιουργία

Στάδιο 1 (Απρίλιος-Ιούλιος 2014)

Η ιδέα της επιμόρφωσης μιας ιστορίας για εφήβους και του σχεδιασμού με βάση αυτή μιας θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης προέκυψε, όπως αναφέρθηκε, στο πλαίσιο του επιλεγμένου μαθήματος στο Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ με τίτλο «Παιδαγωγικές Επιστήμες και θρησκευτική ταυτότητα».

Η ΜΘΕ και οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της αποτέλεσαν τον άξονα που διαπέρασε και την παιδαγωγική προσέγγιση του ίδιου του μαθήματος στο πανεπιστήμιο και το βασικό θέμα διδασκαλίας. Στο πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκε η σχέση της ΘΕ με την ταυτότητα και την ετερότητα και πραγματοποιήθηκαν εργαστηριακές συναντήσεις με βιωματικές στρατηγικές, με προσομοιώσεις τάξεων, εικονικές διδασκαλίες, πρακτικές παρουσιάσεις, δραστηριότητες, επισκέψεις και διαλέξεις ειδικών καλεσμένων. Με βάση τη μετασχηματίζουσα μάθηση, σκοπός ήταν να διέλθουμε όλοι μια αναστοχαστική διαδικασία. Αυτή μας ώθησε να προσεγγίσουμε πιο ουσιαστικούς τρόπους έκφρασης της αναζήτησής μας. Σκοποί του μαθήματος ήταν: 1) η γνωριμία, 2) η δημιουργία κοινότητας και 3) η διερεύνηση της δημιουργικότητας.

Έτσι, αφού γνωριστήκαμε καλύτερα «παίζοντας» με τις ταυτότητες και τις ετερότητες, δημιουργήσαμε σε κάποιο βαθ-



μό τις προϋποθέσεις να γίνουμε ένα είδος μαθησιακής κοινότητας και να μελετήσουμε τι μπορούμε να αναδείξουμε από τους κοινούς προβληματισμούς μας ως βασικό θέμα στην εκπαίδευση σύμφωνα με το ΑΠΣ, που να αφορά συγχρόνως άμεσα τους έφηβους μαθητές.

Καθώς τελείωσαν επίσημα τα μαθήματα του εξαμήνου, τον Ιούνιο πια, οργανώσαμε στοχευμένα βιωματικά εργαστήρια, αφού ήδη είχε αναδυθεί η ιδέα της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για το σχολείο που να έχει σχέση με το μάθημα των Θρησκευτικών:

1ο Εργαστήριο: Εργαστήκαμε με δραστηριότητες γνωριμίας, θέσεων ισχύος (status), επικοινωνίας και εμπιστοσύνης και διασύνδεσης-ταυτότητας (π.χ. κύκλοι γνωριμίας με αναφορές σε όνομα και αγαπημένο αντικείμενο, αγαπημένη εποχή, θετικά επίθετα για τον άλλον κ.ά., φρουτοσαλάτα, παιχνίδια status, εσύ με οδηγείς, περπάτημα στον χώρο με διάφορες οδηγίες, ο χάρτης της ζωής μου).

2ο Εργαστήριο: Εργαστήκαμε με δραστηριότητες διασύνδεσης και χαλάρωσης (ομαδικές ασκήσεις συντονισμού και ασκήσεις χαλάρωσης και έκφρασης με περπατήματα στον χώρο και σωματική έκφραση). Προχωρήσαμε σε ασκήσεις έκφρασης και μέσω των ακίνητων εικόνων, που δημιουργούνταν κατά τις δραστηριότητες, και των πιθανών σχέσεων που θα μπορούσαν να έχουν αρχίσαμε να επινοούμε ιστορίες με νέους ανθρώπους. Στην αρχή εργαστήκαμε συστημικά, ο καθένας μόνος του, και στη συνέχεια σε δυάδες και τετράδες. Στο



τέλος σε ομάδες καταγράψαμε με πηγή τους χάρτες των ζωών μας από το 1ο Εργαστήριο και τις ιστορίες που σκεφτήκαμε κατά τη διάρκεια των ασκήσεων ιδέες, θέματα και ιστορίες που θα παρουσίαζαν ενδιαφέρον για έναν έφηβο, σύμφωνα με τις θεωρίες της εκπαιδευτικής ψυχολογίας που είχαμε αναπτύξει στο μάθημα. Κάθε ομάδα κατέληξε σε μια ιστορία και ανέλαβε να την παρουσιάσει. Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι είχαμε όλοι στον νου μας μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο μάθημα των Θρησκευτικών.

3ο Εργαστήριο: Εργαστήκαμε περισσότερο με τις ιστορίες μας, τα πρόσωπα, τις διαφορετικές οπτικές των προσώπων, την αναπαράστασή τους (αφήγηση από αυτόπτη μάρτυρα, καταγραφή μιας ιστορίας από συγγραφέα, καταγραφή μιας ιστορίας με συνέντευξη από δημοσιογράφο, επινόηση του παρελθόντος μιας ιστορίας, παγωμένες εικόνες, ανίχνευση σκέψεων των προσώπων στις εικόνες, ανακριτική καρτέκλα) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, Χολέβα, 2010, Γκόβας, 2003). Όσο προχωρούσαμε, τόσο διαπιστώναμε τη διασύνδεση της ΘΕ με την ίδια τη ζωή και την καθημερινότητα των εφήβων ως μια σταθερή οπτική η οποία προσφέρεται για αξιολόγηση στο πλαίσιο του μαθήματος. Μάλιστα, με βάση τις εμπειρίες των μελών της ομάδας (35 φοιτήτριες και φοιτητές), καταγράφηκε ότι είναι προτιμότερο η θρησκευτική γνώση να αναδύεται αβίαστα από εμπειρίες που σχετίζονται άμεσα με τη ζωή (βιωματική μάθηση) και όχι να προσφέρεται έτοιμη, ως κάτι ξένο που χρειάζεται κάποιος να μάθει (γνωστικισμός).

Στάδιο 2 (Οκτώβριος 2014-Ιανουάριος 2015)

Με τις ιστορίες και τους χαρακτήρες, που είχαμε επινοήσει με βάση τις ζωές και τις εμπειρίες μας (με πέντε διαφορετικά θέματα), αρχίσαμε την ακαδημαϊκή χρονιά με σκοπό: 1) τη δημιουργία ομάδας με κοινό στόχο, 2) τη διερεύνηση πρακτικών και τεχνικών διδακτικής μεθοδολογίας και θεατροπαιδαγωγικής και 3) τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σε σχολείο. Με όσους παρακολουθούσαν στο προηγούμενο εξάμηνο το επιλεγόμενο μάθημα αποφασίσαμε να ορίσουμε μία ημέρα συγκέντρωσης ανεξάρτητα από το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων του πανεπιστημίου. Αυτή γινόταν στον

χώρο του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου της Θεολογίας και εργαζόμαστε σταθερά ως ομάδα 36 προσώπων πια (35 φοιτητές και ο καθηγητής).

Χρειάστηκε να αρχίσουμε την ομαδική διασύνδεση από την αρχή, επειδή μεσολάβησαν οι καλοκαιρινές διακοπές. Διαπιστώθηκε ήδη από το Στάδιο 1 ότι είναι δύσκολο να δημιουργηθεί κοινότητα όταν τα πρόσωπα δεν έχουν προηγουμένως σχέσεις μεταξύ τους, δεν συναντιούνται ιδιωτικά άλλες ώρες εκτός συνάντησης, έχουν διαφορετικά μεταξύ τους ενδιαφέροντα και συμμετέχουν στην ομάδα με διαφορετικές προσδοκίες και επιδιώξεις.

1ο Εργαστήριο: Εργαστήκαμε με δραστηριότητες γνωριμίας και επικοινωνίας (κύκλοι γνωριμίας και συντονισμού, άσκηση «σε γνωρίζω καλύτερα») και στη συνέχεια επιχειρήσαμε ατομικά, σε δυάδες και σε ομάδες, να διερευνήσουμε ως μέλη μιας κοινότητας τι είμαστε έτοιμοι να προσφέρουμε και τι όχι, ώστε να δημιουργήσουμε θετικό κλίμα και να λειτουργήσουμε με υπευθυνότητα για έναν κοινό σκοπό. Ο σκοπός αυτός ήταν να σχεδιάσουμε μια εκπαιδευτική παρέμβαση στο σχολείο, έτσι ώστε να αποκτήσουν οι φοιτητές εμπειρία όχι μόνο για τον σχεδιασμό αλλά και για την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οπωσδήποτε εκπαιδευτική εμπειρία σε τάξη με μαθητές. Άρχισε ήδη να διαφαίνεται ότι η παρέμβαση αυτή δεν θα αφορούσε αποκλειστικά ένα μάθημα του ΑΠΣ, αλλά θα βασιζόταν στη διαθεματικότητα και τη διεπιστημονικότητα (Ματσαγγούρας, 2002). Υπήρχε επιπλέον από την αρχή ένα σημαντικό δεδομένο, η συνεκπαίδευση φοιτητών και μαθητών, το οποίο άνοιγε για την έρευνα ένα νέο αντικείμενο περαιτέρω σχεδιασμού και διερεύνησης.

2ο Εργαστήριο: Εργαστήκαμε για τη συμφωνία όλων των μελών συνθέτοντας τους όρους του «Παιδαγωγικού Συμβολαίου» μας και υπογράφοντάς το (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015α).

3ο Εργαστήριο: Επανήλθαμε στις ιστορίες μας με την προοπτική πια της παρέμβασης στη σχολική ζωή με τη συνεπικουρία όλων των μαθημάτων του ΑΠΣ. Μια νέα ιδεοθύελλα με θέματα και ιστορίες από τη ζωή μας, άλλες που έχουμε ακούσει από φίλους και γνωστούς και άλλες που έχουμε διαβάσει στις εφη-

μερίδες με πρωταγωνιστή εφήβο ή πρωταγωνιστές εφήβους, έδωσε νέες ιδέες. Επιχειρήσαμε ομαδοσυνεργατικά να καταλήξουμε σε μια κοινή ιστορία. Κάθε ομάδα επινόησε τη δική της ιστορία και έστησε παγωμένες εικόνες, μία με τη βασική σκηνή της ιστορίας της και δύο πριν και έπειτα από τη βασική σκηνή. Σκοπός ήταν να δουν όλες οι ομάδες σκηνές από τις ιστορίες των άλλων ομάδων. Στις παραστάσεις των εικόνων ανιχνεύσαμε περισσότερο τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων με φωνές και αυτοσχεδιασμούς. Οι γραμματείς κάθε ομάδας συνέλεξαν τις παρεμβάσεις των θεατών της εικόνας τους, ώστε να τις εντάξουν δημιουργικά στις ιστορίες τους. Στο τέλος, κάθε γραμματέας ανέλαβε να καταγράψει την ιστορία με βάση τη συνεργασία της ομάδας τους, τις εικόνες και τους αυτοσχεδιασμούς των θεατών για το επόμενο εργαστήριο.

4ο Εργαστήριο: Προηγήθηκε η ηλεκτρονική κατάθεση από τους γραμματείς των ιστοριών και η σύνταξη από τον συντονιστή ενός Φύλλου Εργασίας με πέντε ιστορίες, το οποίο χορηγήσαμε από την έναρξη του εργαστηρίου σε κάθε μέλος και μετά συζητήθηκε η προσωπική τους εργασία στις ομάδες. Ουσιαστικά, αξιολογήθηκαν οι πέντε ιστορίες με κριτήρια: 1) Αν παρουσιάζει πραγματικά ένα δίλημμα, μια κρίσιμη στιγμή που ο καθένας θα έπαιπε διαφορετικά, 2) αν περιέχει μία ή περισσότερες συγκρούσεις, 3) αν ο πρωταγωνιστής αντιμετωπίζει ένα ή περισσότερα εμπόδια για να πετύχει τον στόχο του, 4) αν περιλαμβάνει μια στιγμή κορύφωσης, 5) αν αφορά εφήβους ή την εκπαίδευση και 6) αν σχετίζεται με τα θέματα που τους ενδιαφέρουν ως ομάδα. Στην ολομέλεια ύστερα από τη συνεργασία των ομάδων έφτασαν δύο ιστορίες που ικανοποιούσαν επαρκώς τα κριτήρια. Η μία από αυτές ήταν η εξής (παράτίθεται όπως γράφτηκε από την ομάδα):

Ο Γιάννης είναι μαθητής της Α' Γυμνασίου, άριστος και επιμελίστατος. Είναι το φυτό της τάξης, γνωστός άλλωστε γι' αυτό από το δημοτικό. Κάθισε όμως από την αρχή με έναν νέο συμμαθητή, που έναν μήνα αργότερα άρχισε να τον συνοδεύει ένας καθηγητής ο οποίος ήρθε προσωπικά γι' αυτόν. Φυσικά, φαινόταν ότι ο συμμαθητής του είναι περίεργος και δεν του πολυμιλούσε. Ένιωθε όμως άνετα και καλά μαζί του, γιατί οι άλλοι δεν τον πολυήθελαν και πολλές φορές τον κορόιδευαν για τα γυαλιά του ή επειδή τα ξέρει όλα. Με τον Μιλτιάδη είχε μια σιγουριά, παρόλο που ήταν κλειστός και μυστηριώδης. Μια μέρα όμως ο συμμαθητής του, την ώρα των Αρχαίων, ξέσπασε και έκανε άγριες κινήσεις με αποτέλεσμα να χτυπήσει ο Γιάννης. Έγινε ρεζίλι σε όλους. Οι άλλοι γελούσαν και τον κορόιδευαν. Δεν έφτανε που ήταν ο σπασίκλας της τάξης, τώρα έφαγε ξύλο και από τον φίλο του. Η καθηγήτρια των Αρχαίων πήρε το μέρος του. Κι αυτός με πολλή οργή «έφτυσε τον Μιλτιάδη στα μούτρα», βλέποντας ότι αυτό άρεσε στους άλλους, οι οποίοι αμέσως τον αναγνώρισαν «Αντε μπράβο, αυτό είναι...». Τότε άκουσε στη φασαρία την καθηγήτρια των Αρχαίων να λέει στον προσωπικό καθηγητή του άλλου: «Σας το έλεγα, δεν πρέπει να είναι "αυτά" τα παιδιά μαζί με τα φυσιολογικά. Κοιτάξτε τι έγινε». Η καθηγήτρια ειδοποίησε αμέσως τη μαμά του Γιάννη για να πάνε στον διευθυντή. Η καθηγήτρια απαίτησε: «Να φύγει αμέσως αυτός από το σχολείο, μου χαλάει την τάξη». Από την άλλη, η μητέρα του

Γιάννη φάνηκε πιο ευαισθητοποιημένη: «Είναι κρίμα να κρίνουμε τόσο αυστηρά ένα τέτοιο παιδί, είμαστε άνθρωποι και πρέπει να δεχτούμε την ιδιαιτερότητα του παιδιού, απλώς χρειάζεται περισσότερη προσοχή». Ο διευθυντής δεν ήξερε τι να κάνει και ζήτησε από τον Γιάννη, που θεωρούνταν καλός και σοβαρός, να πάρει θέση. «Τι λες πρέπει να φύγει ο φίλος σου από το σχολείο;». Ο Γιάννης καταλάβαινε ότι κάτι σοβαρό συμβαίνει με τον Μιλτιάδη, που μέχρι τώρα τον ένιωθε φίλο του. Άκουσε και τη μαμά του που του αναγνώριζε ελαφρυντικά. Αλλά αυτός έγινε ρεζίλι σε όλους και φάνηκε ότι τους άρεσε που τον έφτυσε. Ίσως τώρα σταματήσουν το bullying, μπορεί να τον κάνουν και παρέα. Θα ήταν ωραία να ανήκει στην παρέα τους. Εξάλλου, η καθηγήτρια το είπε ξεκάθαρα: «Πρέπει να φύγει». Τι να πει; Πώς ο διευθυντής τον ρωτά ένα τέτοιο θέμα; Με βάση ποιον να αποφασίσει – τον εαυτό του, τον φίλο του, τους άλλους που θέλει να κάνει φίλους, τη μαμά του;

Αρχίσαμε αμέσως αυτοσχεδιασμούς σε ομάδες και στοχευμένους αναστοχασμούς, με σκοπό την επαναδιαπραγμάτευση μερών της ιστορίας και την ανακάλυψη των πιθανών αδυναμιών τους. Δοκιμάσαμε αυτοσχεδιαστικά κάποια στιγμιότυπα και καταγράψαμε πολλές απορίες γι' αυτά και για τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν. Είχαμε όμως πλέον την ιστορία μας για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ξέραμε από την προεργασία και τη μελέτη μας ότι αφορούσε άμεσα τους εφήβους.

5ο Εργαστήριο: Χωριστήκαμε σε ομάδες και κάθε μία ανέλαβε έναν χαρακτήρα της ιστορίας. Αρχικά με την τεχνική ρόλος στον τοίχο ανιχνεύσαμε τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους με βάση τα στιγμιότυπα που είχαμε δουλέψει στην προηγούμενη συνάντησή μας. Στη συνέχεια, διαμορφώνοντας τον χάρτη της ζωής των χαρακτήρων, προσπαθήσαμε να αναλύσουμε περισσότερο τις αντιδράσεις τους, τις σκέψεις τους και όσα δεν είναι προφανή στην αφήγηση της ιστορίας. Εμφανίστηκαν αρκετές αντιφάσεις και σημεία της ιστορίας που επιδέχονταν αλλαγές, ώστε να εστιαστεί πράγματι σε ένα θέμα που να φορά εφήβους –είχαμε αποφασίσει πια– του γυμνασίου και μεγάλων τάξεων του δημοτικού.

6ο Εργαστήριο: Ενημερωθήκαμε σχετικά με τα ΘΠ και την παιδαγωγική μεθοδολογία τους και παρακολούθησαμε κριτικά το





ΘΠ «Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2007, Κουκουναaras-liagkis, 2011) σε βιντεοπροβολή. Ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση με επισημάνσεις στους χειρισμούς των παιδαγωγών-εμπυκνωτών που εφαρμόζαν το πρόγραμμα, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία τους με τους μαθητές, την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και τον σεβασμό των παιδαγωγικών προϋποθέσεων ενός ΘΠ. Συγχρόνως, αρχίσαμε να θέτουμε ερωτήματα αν και πώς η ΘΕ στο σχολείο μπορεί να περιλαμβάνει στο ΑΠΣ τέτοια θέματα που δεν φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με τη θρησκεία. Η συνάντηση τελείωσε με έναν αναστοχαστικό κύκλο για τη δημιουργία μας, που πλέον έπαιρνε σάρκα και οστά.

Στάδιο 3 (Μάρτιος-Οκτώβριος 2015)

1ο Εργαστήριο: Καθώς υπήρξε διακοπή των εργασιών μας λόγω εξεταστικής, επανήλθαμε με δραστηριότητες επικοινωνίας, σωματικής κίνησης και συντονισμού, εμπιστοσύνης και χαλάρωσης. Η διευκολύντρια σε θέματα θεατροπαιδαγωγικής ανέλαβε πιο ενεργό ρόλο και ουσιαστικά πλέον συννεργάστηκε ως κριτικός φίλος στην έρευνα δράση και ως συντονίστρια του ΘΠ. Συζητήσαμε όλοι για να θυμηθούμε την ιστορία και τους χαρακτήρες που πρωταγωνιστούν κάνοντας επισημάνσεις και νέες αλλαγές, που είχαμε εν τω μεταξύ σκεφτεί. Δύο μέλη της ομάδας ανέλαβαν να καταγράφουν τις αλλαγές και να ενημερώσουν ηλεκτρονικά για το τελικό αποτέλεσμα τους συντονιστές.

2ο Εργαστήριο: Χωρίσαμε την ιστορία σε σκηνές/ενότητες και αφού χωριστήκαμε σε ομάδες, κάθε μία ανέλαβε μια σκηνή, με σκοπό να προτείνει τη σειρά των γεγονότων με βασικά κριτήρια: 1) τον κεντρικό σκοπό και 2) τη θεατρική δράση. Κάθε ομάδα ουσιαστικά είχε στο τέλος τη δική της πρόταση, την οποία παρουσίασε και δικαιολόγησε. Προχωρήσαμε με κάποιες ομάδες σε αυτοσχεδιασμούς, για να κάνουν οι ίδιοι μια πρώτη προσέγγιση δημιουργίας της ιστορίας και όχι βέβαια υποκριτικής απόδοσης.

3ο Εργαστήριο: Εργαστήκαμε με βάση τις σκηνικές προτάσεις των ομάδων τις οποίες συζητήσαμε, τις είδαμε (όσοι τις είχαν δουλέψει) και δοκιμάσαμε αυτοσχεδιασμούς. Παράλληλα,

όταν ήταν απαραίτητο, κάναμε δραστηριότητες status, σώματος, έκφρασης και χαλάρωσης.

4ο Εργαστήριο: Η ιστορία μας πλέον, έπειτα από όσα είχαν αναδυθεί στα προηγούμενα εργαστήρια με τους αυτοσχεδιασμούς και τους αναστοχασμούς, είχε αλλάξει θεματικό άξονα. Επικεντρωθήκαμε περισσότερο στη σχέση του Γιάννη με τα πρόσωπα στο σχολείο (συμμαθητές και Μιλτιάδη) και τη μητέρα στο σπίτι. Κι αυτό γιατί διαπιστώσαμε ότι η διλημματική σκηνή με τον διευθυντή δεν ήταν ρεαλιστική και κυρίως δεν ήταν λειτουργική. Έτσι, προχωρήσαμε σε αλλαγές, γιατί πλέον φτάσαμε σε ένα κομβικό σημείο κατά το οποίο έπρεπε να καθοριστεί το θέμα του ΘΠ και να γίνει ο παιδαγωγικός-διδασκτικός σχεδιασμός του. Σε αυτό το σημείο επανήλθαμε στην ομάδα και επιχειρήσαμε να ισχυροποιήσουμε με δραστηριότητες τις διασυνδέσεις των μελών και την επικοινωνία-σχέση μεταξύ τους. Σύντομα θα αναλάμβαναν ρόλους και θα έπρεπε να έχουν τα εργαλεία να ανταπεξέλθουν. Και δεν ασκηθήκαμε μόνο στα σχετικά με τη σκηνική δράση, τη χωροταξία, τις θέσεις ισχύος. Δουλέψαμε κυρίως με δραστηριότητες ανάπτυξης της συνεργασίας και καλλιέργειας της εμπιστοσύνης, επειδή σύντομα θα δημιουργούνταν επιμέρους ομάδες. Μια ομάδα θα εργαζόταν στην οργάνωση και την υποστήριξη του ΘΠ, μια δεύτερη στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και μια τρίτη στην εφαρμογή του ΘΠ.

5ο Εργαστήριο: Είναι σημαντικό σε ένα ΘΠ, αλλά και σε κάθε διδακτική παρέμβαση, να προηγείται ενδελεχής έρευνα και βιωματική προσέγγιση για κάθε θέμα που τίθεται. Έτσι, καθώς ένα πρόσωπο της ιστορίας βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού, επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε θέματα ειδικής αγωγής και να γνωρίσουμε καλύτερα τι είναι ο αυτισμός. Η διευκολύντρια Κατερίνα Λασκαρίδου ανέλαβε να μας παρουσιάσει το θέμα, στο οποίο ως ειδική αφιέρωσε μία δίωρη βιωματική διδασκαλία. Φυσικά, στη συνέχεια συζητήσαμε γενικά για τον αυτισμό και τη συμπερίληψη των παιδιών με αυτισμό στο κανονικό σχολείο και ειδικά για τον Μιλτιάδη της ιστορίας μας.

6ο Εργαστήριο: Ξεκινώντας σε ολομέλεια με ανατροφοδότηση από την προηγούμενη εργασία, συζητήσαμε και καταλήξαμε στην ιστορία και στο δρώμενο (σκηνές) που θα περιλαμβάνονταν στο πρόγραμμα. Ήταν δεδομένο ότι θα σχεδιάζαμε

ένα ΘΠ με βασικά θέματα που απασχολούν τους εφήβους και θα συνδυαζόταν με τα Θρησκευτικά αλλά και με άλλα μαθήματα του σχολείου. Συζητήσαμε τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της παρέμβασής μας και προχωρήσαμε στον σχεδιασμό εμπλουτίζοντάς τη με ιδέες. Μελετήσαμε πιθανές δραστηριότητες που βοηθούν την επίτευξη των αποτελεσμάτων. Οργανώσαμε σε ομάδες με την τεχνική της ανακριτικής καρέκλας ανίχνευση των βιογραφικών, των σκέψεων και των κινήτρων κάθε προσώπου της ιστορίας που είχαμε επινοήσει.

7ο Εργαστήριο: Χωριστήκαμε σε ομάδες συγγραφής, δράσης και παραγωγής και συμφωνήσαμε να αρχίσουμε το στήσιμο του παραστατικού μέρους με αυτοσχεδιασμούς από την ομάδα δράσης, την καταγραφή των διαλόγων από την ομάδα συγγραφής και την παράλληλη μελέτη των ΑΠΣ και των βιβλίων όλων των μαθημάτων του σχολείου από την ομάδα παραγωγής. Δημιουργήσαμε το χρονοδιάγραμμα που μας εξυπηρετούσε και καταλήξαμε στον τρόπο και στις υποομάδες εργασίας

8ο Εργαστήριο: Οι ομάδες δράσης και συγγραφής εργάζονταν παράλληλα και με αυτοσχεδιασμούς και συνεχή ανατροφοδότηση και αναστοχασμούς γραφόταν το δρώμενο (διάλογοι) του προγράμματος, ενώ παράλληλα οι συντονιστές προτείνανε δραστηριότητες που πιθανόν να συνδυάζονταν με το δρώμενο, ώστε να υπηρετηθούν τα μαθησιακά προσδοκώμενα αποτελέσματα που είχαμε σχεδιάσει. Παράλληλα, η ομάδα παραγωγής εργαζόταν σε υποομάδες για κάθε γνωστικό αντικείμενο και κάθε τάξη ξεχωριστά, μελετώντας τα ΑΠΣ που ισχύουν και αυτά που δοκιμάζονται πιλοτικά, καθώς και τα βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού, ώστε να παράγουν υλικό χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα εφαρμόσουν το πρόγραμμα στις τάξεις τους.

9ο Εργαστήριο: Συνεχίσαμε την εργασία με τις τρεις ομάδες. Συναντηθήκαμε ξεχωριστά οι ομάδες δράσης και συγγραφής και από την άλλη η ομάδα παραγωγής. Στην πρώτη συνάντηση συνεχίσαμε τους αυτοσχεδιασμούς και καταλήξαμε στο δρώμενο και στις δραστηριότητες. Είχαμε πλέον θέμα του προγράμματος (η μετάβαση στην εφηβεία), υποθέματα (σχολικός εκφοβισμός και διαφορετικότητα/ειδική αγωγή) και μια ιστορία η οποία μόνο ο πυρήνας της και τα πρόσωπα θύμιζαν την πρώτη ιστορία που είχαμε επινοήσει.

Η ομάδα παραγωγής είχε παραδώσει υλικό και αναλάβουμε να το επιμεληθούμε δύο, ένας συντονιστής και μία φοιτήτρια με πτυχίο Παιδαγωγικής.

Υπήρχε πλέον ένα ΘΠ με παιδαγωγική υποστήριξη, δρώμενο και δραστηριότητες, καθώς και Εκπαιδευτικό Υλικό που να το υποστηρίζει. Με βάση αυτά, κατατέθηκε μια αίτηση στο Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Θρησκευμάτων για την έγκρισή του, ώστε με τη νέα σχολική χρονιά να μπορεί να εφαρμοστεί σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, αναζητήθηκε χορηγός για να καλύψει τα έξοδα εφαρμογής του προγράμματος.

10ο Εργαστήριο: Μετά τις διακοπές του καλοκαιριού όλα τα μέλη της κοινότητας βρεθήκαμε και με δραστηριότητες ενδυνάμωσης και διασύνδεσης εργαστήκαμε όσον αφορά τη λειτουργικότητα της ομάδας και πλέον δημιουργήσαμε δύο ομάδες εφαρμογής, που θα επισκέπτονταν τα σχολεία και απαρτιζόνταν από 6 πρόσωπα η κάθε μία (4 εμψυχωτές και 2 αντικαταστάτες/βοηθούς) και επιπλέον ο συντονιστής (2

συντονιστές) και μία ομάδα οργάνωσης που θα βοηθούσαν την οργάνωση του προγράμματος και των εφαρμογών. Η ομάδα παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού παρέμεινε σε εφεδρεία, αφού συνεχίστηκε η επιμέλειά του.

Κατά τους μήνες Σεπτέμβριο και Οκτώβριο οι ομάδες εφαρμογής εργάστηκαν με δοκιμές σε 8 συναντήσεις (2-3 ωρών) και πραγματοποιήσαμε 4 πιλοτικές εφαρμογές (με φοιτητές στο Τμήμα Θεολογίας, με ενήλικες στο Ίδρυμα Λασκαρίδη, με μαθητές Α' Γυμνασίου στο 5ο Γυμνάσιο Νέου Ηρακλείου, με μαθητές Β' Γυμνασίου στο Βαρβάκειο Γυμνάσιο). Στις αναστοχαστικές συζητήσεις που έγιναν με ειδικούς (εκπαιδευτικοί: Δήμητρα Κολάση και Μαρία Παζάρσκη, σχολικός σύμβουλος: Άγγελος Βαλλιανάντος, ειδικοί παιδαγωγοί: Καίτη Σερέτη και Κατερίνα Λασκαρίδου, υπεύθυνη προγραμμάτων Ιδρύματος Λασκαρίδη: Καλή Κυπαρίσση) προέκυψαν επισήμανσεις και αλλαγές με σκοπό την υπηρετήση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Εν τω μεταξύ, το πρόγραμμα εγκρίθηκε από το Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (Φ13.1/145626/Δ2/17-9-2015) με σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και εξασφαλίστηκε η χορηγία του Ιδρύματος Λασκαρίδη. Έτσι φτάσαμε στην Εφαρμογή του ΘΠ, το οποίο περιλήφθηκε στα Εκπαιδευτικά Προγράμματα του Ιδρύματος Λασκαρίδη.

Εφαρμογή-παρουσίαση

Αποτέλεσμα της εργασίας της ομάδας μας αποτελεί το ΘΠ «Στον κόσμο του», για τη μετάβαση στην εφηβεία και τον σχολικό εκφοβισμό. Αυτό εφαρμόστηκε τη σχολική χρονιά 2015-16 σε 24 σχολεία και πλέον ερευνάται η εφαρμογή του. Το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη με ενθουσιασμό για την αποδοχή του ΘΠ από τα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποφάσισε να συνεχίσει την εφαρμογή του και τις επόμενες σχολικές χρονιές.

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται σε ομάδα μαθητών 25-30 και ενδείκνυται για μαθητές των τάξεων Ε' και Στ' Δημοτικού και Α', Β', Γ' Γυμνασίου

Θέμα του ΘΠ είναι η διαμόρφωση της ταυτότητας στην εφηβεία και ο ρόλος των άλλων σε αυτή τη διαδικασία. Οι ερωτήσεις «Ποιος είμαι;» και «Ποια είναι η θέση μου στον κόσμο;» έχουν πρωταρχική σημασία στην εφηβεία, κάνοντας τη ζωή πιο περίπλοκη από ποτέ. Σε αυτό το παιχνίδι αναζήτησης απαντήσεων, η διαφορετικότητα και η θυματοποίηση των διαφορετικών στο σχολείο δημιουργούν σύγχυση και κρίση στη δοκιμή διαφορετικών επιλογών και ρόλων. Οι αποφάσεις που καλείται να πάρει ο έφηβος στην προσπάθειά του να οργανώσει έναν κεντρικό, ενιαίο πυρήνα ταυτότητας καταλήγουν να είναι κρίσιμες και δύσκολες.

Βασικά θέματα:

- η αναζήτηση και η διαμόρφωση της ταυτότητας του εφήβου
- οι σχέσεις με τους συνομήλικους και με τους γονείς στην πρώτη εφηβεία
- ο φόβος που προκαλείται από τη θυματοποίηση, τον αποκλεισμό και την απομόνωση στο σχολείο
- η ευθύνη όσων δεν συμμετέχουν ενεργά, αλλά παρατηρούν περιστατικά εκφοβισμού (ανηλίκων και ενηλίκων)



- η ένταξη και η φοίτηση των έφηβων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Το πρόγραμμα αντιμετωπίζει τον εκφοβισμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας ως ένα πολυδιάστατο, δυναμικό, κοινωνικό φαινόμενο, που δεν αφορά απλώς ένα κακό-δυνατό και ένα καλό-αδύναμο παιδί, αλλά εμπλέκει συνολικά όλη τη σχολική κοινότητα και κάθε πρόσωπο ξεχωριστά. Γι' αυτό διαπραγματεύεται τη διαφορετικότητα ως ένα δυναμικό εργαλείο, για να αναπτύξει καθένας την ταυτότητά του και να γίνει ο κόσμος καλύτερος, και όχι ως αφορμή για να ασκήσει κάποιος βία στο σχολείο.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Ειδικότερα, μέσα από την ιστορία και τις δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος προσδοκάμε οι μαθητές επαρκώς:



- Να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα της εφηβικής ζωής και τα ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα ως ένα στάδιο αυτοσυνειδησίας στη ζωή κάθε ανθρώπου.
- Να αντιλαμβάνονται ότι στο πλαίσιο της αναζήτησης ταυτότητας οι αποφάσεις που παίρνει ο έφηβος και οι επιλογές που κάνει έχουν τις συνέπειές τους.
- Να αναλύουν την επίδραση που έχει το οικογενειακό, σχολικό και φιλικό (συνομήλικοι) περιβάλλον στο φαινόμενο του εκφοβισμού και στη δυναμική των σχέσεων μεταξύ των προσώπων που πρωταγωνιστούν στα σχετικά περιστατικά και αυτών που τα παρακολουθούν.
- Να διερευνούν τις στάσεις που μπορεί κάποιος να πάρει απέναντι στον εκφοβισμό και ιδιαίτερα στην ανάληψη ευθύνης και δράσης.
- Να νιώθουν οικεία με τη διαφορετικότητα και τον «άλλον», με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, που μπορεί να είναι μια μικρή δυσκολία στην κοινωνική επαφή, μέχρι πιο σοβαρές δυσκολίες στη συμπεριφορά (φάσμα του αυτισμού).
- Να εξετάζουν κριτικά τις προσωπικές συμπεριφορές και αντιδράσεις τους απέναντι στο διαφορετικό στην καθημερινότητά τους.
- Να αναπτύσσουν τις κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες με την καλλιέργεια και την άσκηση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της έκφρασης.

Εφαρμογή

Φάση 1η:

Διάρκει 90 λεπτά, πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμψυχωτές. Περιλαμβάνει παραστατικό μέρος και δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος.

Στο παραστατικό μέρος του προγράμματος οι μαθητές παρακολουθούν ζωντανά μια ιστορία και συναντούν τους πρωταγωνιστές, που έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη ζωή των μαθητών. Έφηβοι με τις αγωνίες τους και στον δικό τους κόσμο. Όλοι διαφορετικοί και τελικά όλοι θύματα. Ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού, ένας άλλος μαθητής που έχει υποστεί εκφοβισμό, κάποιος που κάνουν κατάχρηση της δύναμής τους και κάποιος που βρίσκονται απλώς εκεί. Φυσικά, εκεί

είναι και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς. Εκεί! Αυτό το πλαίσιο εξερευνούμε μαζί με τους μαθητές και το πώς αυτό διαμορφώνεται από τον κόσμο του καθενός και τη δράση τους. Η ανάγκη για αυτο- και ετερο- προσδιορισμό είναι αδήριτη. Τα διλήμματα πολλά και έντονα για τους μαθητές που συμμετέχουν. Το ζητούμενο είναι ο προβληματισμός και η ανάληψη προσωπικής ευθύνης για τον χειρισμό των καταστάσεων.

Φάση 2η:

Προτείνεται να διαρκεί από 1 έως 4 μήνες και πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Διαπραγματεύονται τα θέματα του προγράμματος χρησιμοποιώντας πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό, ειδικά σχεδιασμένο για τις τάξεις του δημοτικού και του γυμνασίου, το οποίο δίνεται στους ίδιους στο τέλος της 1ης Φάσης. Το υλικό περιέχει ποικιλία προτάσεων για τον συνδυασμό των εμπειριών και των θεμάτων του προγράμματος, με δραστηριότητες βασισμένες στα διαφορετικά μαθήματα του σχολείου, πρωτότυπες δραστηριότητες, παράλληλες πηγές και γραπτά και πολυτροπικά κείμενα που μπορούν να συνδυαστούν σε ποικίλες δραστηριότητες και διδακτικές τεχνικές. Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τι θα εφαρμόσουν με τους μαθητές τους μέχρι την 3η φάση του προγράμματος.

Φάση 3η:

Διάρκει 90 λεπτά (με διάλειμμα), πραγματοποιείται στην τάξη των μαθητών από τον συντονιστή και τους βοηθούς εμψυχωτές. Περιλαμβάνει ειδικά σχεδιασμένα ομαδικά «παιχνίδια στρατηγικής» και εκπαιδευτικές δραστηριότητες εμβάθυνσης στα θέματα της διαφορετικότητας, της εφηβείας και της σχολικής ζωής, όπως αυτά αναδεικνύονται από την ιστορία του προγράμματος και άλλες πηγές. Οι μαθητές γίνονται τώρα οι πρωταγωνιστές της ιστορίας και αναζητούν ρεαλιστικές λύσεις αναλαμβάνοντας δράση. Για τη Γ' Φάση έχει σχεδιαστεί ειδικό έντυπο υλικό, το οποίο παραδίδεται στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς για περαιτέρω εργασία και παιχνίδι.

Συζήτηση

Η ερευνητική προσέγγιση της εργασίας της ομάδας του Τμήματος Θεολογίας αφήνει περιθώρια να συμπεράνουμε ότι η φιλοσοφία και η παιδαγωγική θεωρία των ΘΠ όχι μόνο δεν έρχεται σε αντίθεση με την παιδαγωγική προσέγγιση της σύγχρονης ΘΕ, αλλά η συγγένεια στις βασικές αρχές τους δημιουργεί ένα εποικοδομητικό πλαίσιο συνέργιας στην επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων σε πανεπιστημιακό πλαίσιο. Απομένει να ερευνηθεί η επίτευξη των στόχων και σε σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, διαφαίνεται ότι η συντονισμένη από ειδικούς εργασία μεγάλων ομάδων (38), που δεν έχουν προηγούμενη θεατροπαιδαγωγική εκπαίδευση, μπορεί να είναι δημιουργική και αποτελεσματική και να παράγουν ένα επιστημονικά και καλλιτεχνικά άρτιο ΘΠ σε εύλογο χρονικό διάστημα. Αυτό αποδεικνύει ότι η μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που παρουσιάζεται και στο παρόν άρθρο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση από εκπαιδευτικούς και εμψυχωτές οι οποίοι εργάζονται με ομάδες ακόμη και σε συνδυασμό με μαθήματα του ΑΠΣ. Αυτό που αναδεικνύει η μέχρι τώρα έρευνα του ΘΠ «Στον κόσμο του» είναι ότι μπορεί ο σχεδιασμός ενός ΘΠ και η εφαρμογή του να έχουν μαθησιακά αποτελέσματα και για τις δύο ομάδες, της δημιουργίας-εφαρμογής (φοιτητές) και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται. Πρόκειται ουσιαστικά για συνεκπαίδευση, η οποία πρέπει να ερευνηθεί περαιτέρω.

Βιβλιογραφία

- Γιαννούλη, Μ. & Ποταμούση, Η. (2011). *Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο: Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για τα δικαιώματα του παιδιού και την οικολογική συνείδηση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Committee, S. J. (1985). Editorial. *SCRIPT Journal*, 14, pp.3-8
- Dewey, J. (1998). Evolution and ethics. Στο L. A. Hickman, & T. M. Alexander (ed.), *The Essential Dewey. Volume 1, Pragmatism, Education, Democracy* (p. 232). Bloomington: Indiana University Press
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London New York: Routledge
- Grimmitt, M. (2000). Constructivist Pedagogies of Religious Education Project: RE-thinking Knowledge, Teaching and Learning in Religious Education. Στο M. Grimmitt (ed.), *Pedagogies of Religious Education. Case studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* (pp. 207-227). Great Wakering. Essex: McCrimmons
- Jackson, A. (1993). *Learning through Theatre: new perspectives on theatre in education*. London: Routledge
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Ευγενία Α., επιμ., & Γιώργος Χ., μετ.), Αθήνα: Κριτική
- Κακουδάκη, Τ. (2013). *Εφηβικό Θέατρο: μια νέα πρόκληση στις συνθήκες των καιρών*. Αθήνα: Επίλογος (ετήσια πολιτιστική έκδοση)
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2007) (επιμ.). *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα. Ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη-Κομοτηνή: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Δήμος Σταυρούπολης, Δήμος Κομοτηνής, Europe Direct
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015α). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015β). Στο *Πρακτικά «Τέχνη & Εκπαίδευση: Διδακτικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο Σχολείο του 21ου αιώνα»*. ΙΕΠ και ΑΣΚΤ, 10-11 Οκτωβρίου 2015. Αθήνα
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. & Ποταμούση, Η. (2015). *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «Στον κόσμο του», ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη
- Koukounaras-Liagkis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), pp. 75-89
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα Σπουδών. Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (7), σσ.19-36
- Neelands, J. (2004). *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton
- Neelands, J. & Dobson, W. (2004). *Drama and Theatre Studies at A/AS level*. London: David Fulton
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus Ohio: Charles Merrill Co
- Wagner, B. J. (ed.). (1999). *Building Moral Communities through*

- Educational Drama (Perspectives on writing)*. Stanfprd, Connecticut, London, England: Ablex
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2006). *Understanding by Design* (2η εκδ.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall
- Winston, J. (2005). Between the aestheti and the ethical: analysing the tension at the heart of Theatre in Education. *Journal of Moral Education*, 34(3), pp. 309-323
- Winston, J. & Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11*. Abingdon: David Fulton
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Χρυσάφιδης, Κ. (2002). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg



Ο **Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης** είναι Λέκτορας στο ΕΚΠΑ, θεολόγος-φιλόλογος. Σπούδασε (BA, MA, PhD) Θεολογία στο ΑΠΘ και Ελληνική Φιλολογία (BA) στο ΔΠΘ. Διδάσκει από το 2013 Παιδαγωγική και Διδακτική στο Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Ερευνάει την εφαρμογή Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο και έχει σχεδιάσει και εφαρμόσει προγράμματα σε συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Συνεργάζεται με το UCL-Institute of Education. Είναι μέλος του Δ.Σ. του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Έχει κυκλοφορήσει τέσσερα βιβλία για την εκπαίδευση, με τελευταίο το *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*, εκδόσεις Gutenberg.

Η **Ηρώ Ποταμούση** είναι απόφοιτη του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου και του Κέντρου Καλλιτεχνικής και του Εργαστηρίου Δημιουργικής Εκπαίδευσης «ANIMA». Ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές σπουδές της στο Θέατρο στην Εκπαίδευση στο University of Warwick της Μ. Βρετανίας, όπου και ασχολήθηκε ερευνητικά με τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (TiE programmes). Υπήρξε μέλος του Δ.Σ. του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (2008-2011). Εργάζεται ως κοινωνιολόγος σε σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2015. Από το 2008 ασχολείται με τη δημιουργία και την εμπύχωση εκπαιδευτικού συνοδευτικού υλικού σε παιδικές και εφηβικές παραστάσεις και ως επιμορφώτρια και θεατροπαιδαγωγός έχει συνεργαστεί με οργανισμούς όπως το Πανεπιστήμιο του Warwick (Μ. Βρετανία), το Πανεπιστήμιο Αθηνών, τη ΜΚΟ Ance, το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες κ.ά., σε προγράμματα που προσεγγίζουν κοινωνικά κυρίως ζητήματα μέσω του θεάτρου.