



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

Σχολή Επιστημών Αγωγής
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
«Θέατρο και Εκπαίδευση»

Διπλωματική Εργασία

**«Η αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στη
διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»**

Τασιοπούλου Χαραλαμπία

A.M. 217550

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα:

Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. - Ε.Κ.Π.Α

Μέλη Συμβουλευτικής Επιτροπής:

Θόδωρος Γραμματάς, Ομότιμος Καθηγητής Θεατρολογίας Π.Τ.Δ.Ε –
Ε.Κ.Π.Α..

Συμεών (Σίμος) Παπαδόπουλος, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.-
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Αθήνα, 2020

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

Στη μνήμη της μητέρας μου που «έφυγε» πριν την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εκπονήθηκε κατά την ολοκλήρωση του Π.Μ.Σ.: «Θέατρο και Εκπαίδευση» (2017-2019). Τελειώνοντάς την και πριν από την παρουσίασή της αισθάνομαι την ανάγκη και την υποχρέωση να εκφράσω θερμές ευχαριστίες στην τριμελή επιτροπή επίβλεψης της εργασίας μου.

Συγκεκριμένα: α) Στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Μαρία Δημάκη-Ζώρα, για την αμέριστη στήριξη, συμπαράσταση και καθοδήγησή της, όχι μόνο κατά τη συγγραφή της διπλωματικής, αλλά καθόλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

β) Στον 2^ο συνεπιβλέποντα, κ. Θεόδωρο Γραμματά, για την άριστη μεταδοτικότητα του και τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχε γύρω από το αντικείμενο του Θεάτρου και την ηθική υποστήριξή του καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος.

γ) Στον 3^ο συνεπιβλέποντα, κ. Συμεών (Σίμο) Παπαδόπουλο για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του στη διατύπωση του θέματός μου και στη διαμόρφωση της εργασίας. Παράλληλα, η συμμετοχή μου στα θεατρικά εργαστήρια «ΠΑΥΣΙΣ» που διοργανώνει θα μου δώσουν την ευκαιρία για μια πρακτική-βιωματική εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων, που έχω αποκτήσει, γύρω από την Παιδαγωγική του Θεάτρου και την έννοια της εμπύχωσης.

Τέλος, αποδίδω ευχαριστίες σε όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού του Π.Μ.Σ. «Θέατρο και Εκπαίδευση» (2017-2019) κ. Παναγιώτη Τζαμαργιά, κ. Αντιγόνη Παρούση, κ. Αλεξία Παπακώστα, που από τον τομέα του ο καθένας συνέβαλε στο να εμπλουτίσω τις γνώσεις μου, να εντρυφήσω στις διαφορετικές πτυχές του Θεάτρου και να αποκτήσω σημαντικά εφόδια στην εφαρμογή των αναρίθμητων δυνατοτήτων που αυτό προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η ανάδειξη της διερευνητικής δραματοποίησης ως μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί είναι η ποιοτική έρευνα της βιβλιογραφίας, ελληνικής και ξενόγλωσσης και η στοχαστική ανάλυσή της, ώστε να αποσαφηνιστούν οι όροι «διερευνητική δραματοποίηση» και «θέατρο στην εκπαίδευση», όπως και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας στα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, πρόκειται να αναλυθεί το Θέατρο στην Εκπαίδευση, παρουσιάζοντας συνοπτικά κάποια επιλεγμένα στοιχεία αναφορικά με τις θεωρητικές του καταβολές, τόσο σε επίπεδο θεωρίας θεάτρου, όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής επιστήμης, προκειμένου να μελετηθεί η εξέλιξη του από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα, με έμφαση στην έννοια της διερευνητικής δραματοποίησης ως μιας διαθεματικής μεθόδου διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, θα μελετηθεί το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, η αναγκαιότητα διδασκαλίας του και οι διάφορες ιδεολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα σε διεθνές και ελληνικό επίπεδο.

Λέξεις Κλειδιά: Θέατρο στην Εκπαίδευση, Διερευνητική Δραματοποίηση, Εναλλακτικές Μέθοδοι Διδασκαλίας, Ιστορία, Δημοτικό Σχολείο

Abstract

The utilization of Inquiry Dramatization in teaching History in the Primary School

The purpose of this thesis is to highlight Inquiry Dramatization as an alternative method of teaching History in the elementary school. The method to be followed is the qualitative research of literature, Greek and foreign language and its stochastic analysis, in order to clarify the terms of “Inquiry Dramatization” and “Theatre in Education”, as well as the necessity of teaching History to primary school children. Specifically, the Theatre in Education is to be analyzed, summarizing some selected elements concerning its theoretical backgrounds, both at the level of theater theory and at the level of pedagogical science, in order to study its evolution from the early 20th century to the present with emphasis on the concept of exploratory dramatization as a cross-disciplinary teaching method. In addition, the subject of history, the necessity of its teaching and the various ideological and doctrinal approaches to the Curricula at a international and Greek level will be studied.

Keywords: Theatre in Education, Inquiry Dramatization, Alternative Teaching Methods, History, Elementary School

Πίνακας Περιεχομένων

| | |
|---|----|
| Ευχαριστίες..... | 3 |
| Περίληψη..... | 4 |
| Abstract..... | 5 |
| Πίνακας Περιεχομένων..... | 6 |
| Εισαγωγή..... | 8 |
| 1.1 Προβληματική της Έρευνας..... | 8 |
| 1.2 Σκοπός της Έρευνας..... | 9 |
| 1.3 Ερευνητική Μέθοδος..... | 10 |
| 2 Θεωρητικό Μέρος. Παιδαγωγικές Θεωρίες και Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύντομη Ιστορική Αναδρομή..... | 12 |
| 2.1 Παιδαγωγική του Θεάτρου..... | 12 |
| 2.2 Παιδαγωγικές θεωρίες στις αρχές του 20ου αιώνα: John Dewey, δημοκρατικό σχολείο και Creative Drama..... | 13 |
| 2.3 Βασικές Θεωρίες εξελικτικής ψυχολογίας και παιδαγωγικές θεωρίες (Piaget, Vygotski, Bruner, Freire)..... | 15 |
| 2.3.1 Δεύτερο μισό 20ου αιώνα: Κοινωνιοδραματικό παιχνίδι (Peter Slade, Brian Way) και ψυχόδραμα (Jacob Moreno)..... | 17 |
| 2.3.2 Drama in education: Dorothy Heathcote και οι συνεχιστές του έργου της | 17 |
| 2.4 Ο όρος και το περιεχόμενο της διερευνητικής δραματοποίησης..... | 19 |
| 2.4.1 Η εννοιολογική διερεύνηση του όρου στην ελληνική βιβλιογραφία..... | 19 |
| 2.4.2 Χαρακτηριστικές αρχές και γνωρίσματα - συνοπτική σύγκριση με την θεατρική τέχνη και άλλες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση (θεατρικό παιχνίδι) | 21 |
| 2.4.3 Μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση και θεατρικές τεχνικές..... | 23 |
| 2.4.4 Στάδια διερευνητικής δραματοποίησης..... | 24 |
| 2.4.5 Η διερευνητική δραματοποίηση ως διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας. Το μοντέλο «μανδύας του ειδικού»..... | 25 |

| | | |
|-------|---|----|
| 2.4.6 | Επιδράσεις της Θεωρίας του Θεάτρου στη διερευνητική δραματοποίηση | 25 |
| 2.5 | Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό | 30 |
| 2.5.1 | Η αναγκαιότητα διδασκαλίας της Ιστορίας | 30 |
| 2.5.2 | Τάσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας σε διεθνές επίπεδο..... | 32 |
| 2.5.3 | Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα. Συνοπτική αναφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας έως σήμερα | 36 |
| 2.5.4 | Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Κριτική παρουσίαση | 38 |
| 2.5.5 | Τα οφέλη της διερευνητικής δραματοποίησης στο μάθημα της Ιστορίας - η αξιοποίησή της σύμφωνα με τους στόχους του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ..... | 39 |
| 3 | Ερευνητικό μέρος: Θεατρικές Τεχνικές και Ιστορία | 43 |
| 3.1 | Θεατρικές Τεχνικές που προτείνονται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Δημοτικού σχολείου σήμερα στην Ελλάδα: Ανάλυση περιεχομένου | 43 |
| 3.1.1 | Αναλυτικό Πρόγραμμα-Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 2003: Κριτική Επισκόπηση | 43 |
| 3.1.2 | Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού 2018: Κριτική Επισκόπηση..... | 47 |
| 3.2 | Μαθησιακά οφέλη από την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η σχετική έρευνα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό | 52 |
| 3.3 | Η Έρευνα σχετικά με άτυπες μορφές εκπαίδευσης (Εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία) | 55 |
| 4 | Συμπεράσματα | 63 |
| 4.1 | Προεκτάσεις για Μελλοντική Έρευνα | 65 |
| 4.2 | Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική..... | 65 |
| | Βιβλιογραφικές Αναφορές..... | 66 |

Εισαγωγή

Το θέατρο στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι μάλλον περιορισμένο, παρά το γεγονός ότι πολλές απόπειρες ενσωμάτωσής του στα σχολεία έγιναν τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, κυρίως από αφοσιωμένους δασκάλους και περιστασιακά από το κράτος. Όσον αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπάρχει επί του παρόντος πρόγραμμα σπουδών θεατρικής παιδείας που περιλαμβάνει τη συνιστώσα «παίζοντας μέσω του θεάτρου» και τη «δραματοποίηση». Το θέατρο είναι μέρος της αισθητικής εκπαίδευσης μαζί με τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες και προορίζεται να διδάσκεται από τους δασκάλους της τάξης. Φαίνεται ότι παρόλο που το θέατρο υπάρχει στο κύριο πρόγραμμα σπουδών, δεν έχει διδαχθεί ποτέ ευρέως, καθώς η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αισθάνονται σίγουροι για τη διδασκαλία τους λόγω έλλειψης κατάρτισης σε αυτό. Το 2008, όμως, πτυχιούχοι των Τμημάτων και φορέων Θεατρικών Σπουδών άρχισαν να διδάσκουν το θέατρο για μία ώρα την εβδομάδα σε περίπου 1000 σχολεία. Επιπλέον, ορισμένοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περιστασιακά παιχνίδια ρόλων, αυτοσχεδιασμών και θεατρικών παιχνιδιών στη λεγόμενη «Ευέλικτη ζώνη» του εβδομαδιαίου προγράμματος. Στην Προσχολική Εκπαίδευση χρησιμοποιούνται καθημερινά διάφορες θεατρικές μορφές, όπως θεατρικά παιχνίδια, ρόλος και μαριονέτες (Giannouli et al, 2016). Μια στρατηγική για την καταπολέμηση αυτής της κατάστασης ήταν οι σχολικές συνεργασίες με φορείς τέχνης και με πολιτιστικούς οργανισμούς. Οι συνεργασίες αυτές υλοποιούνται συνήθως σε σχολεία που συνεργάζονται με μουσεία και κέντρα τέχνης, εκπαιδευτικούς καλλιτέχνες και ειδικούς για την ένταξη στην τέχνη, για να συμπληρώσουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και ευκαιρίες που τα σχολεία αγωνίζονται να παρέχουν από μόνα τους (Bowen & Kisida, 2017). Συχνά ο προγραμματισμός που παρέχεται από τους πολιτιστικούς φορείς και οργανισμούς ενσωματώνει τις γνώσεις σχετικά με το περιεχόμενο της τυπικής εκπαίδευσης.

1.1 Προβληματική της Έρευνας

Η προβληματική της παρούσας έρευνας είναι ότι το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών βασίζεται κυρίως στην ακαδημαϊκή γνώση, επιτρέποντας ελάχιστο χώρο για την εκτίμηση της εμπειρίας και των τρόπων ενεργού συνεργατικής μάθησης, όπως το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Επίσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμποδίζονται να δουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους ως κριτικοί παιδαγωγοί. Το θέατρο και η δραματική τέχνη συνεισφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς η πρακτική της

μάθησης και της διδασκαλίας θα μπορούσε να προσφέρει στους μαθητές μια ευκαιρία να εκφράσουν και να αναπτύξουν αυτό το δυναμικό, αξιοποιώντας την παιδαγωγική δυναμική του θεάτρου και προωθώντας τη βιωματική μάθηση. Ειδικότερα, η Ιστορία αποτελεί ένα ευρύ πεδίο, στο οποίο μπορούν να εφαρμοστούν ποικίλες θεατρικές τεχνικές από τον δάσκαλο, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών για έμπρακτη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, αφού το μάθημα της Ιστορίας είναι από τα λιγότερο δημοφιλή και αγαπητά μαθήματα στους μαθητές, μιας και έχει συνδεθεί με τη στείρα αφήγηση γεγονότων, την εθνική διαπαιδαγώγηση και την αποστήθιση, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά στα παρακάτω κεφάλαια (Barton,2009, Μπούντα,2006, Κόκκινος,2003). Τέλος, το θεσμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται το θέατρο στο σχολείο είναι επίσης προβληματικό. Είναι αμφισβητήσιμο το πώς το υπάρχον πλαίσιο υποστηρίζει πραγματικά μια ενεργό εκπαίδευση και πόσος χώρος υπάρχει για ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης, όπως το θέτει ο Freire (Freire,1996:17). Αν και αυτές οι αξίες αναφέρονται στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, δεν υλοποιούνται επαρκώς στα σχολεία.

1.2 Σκοπός της Έρευνας

Στους παραπάνω προβληματισμούς γύρω από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θα επιχειρήσει να δώσει συγκεκριμένες κι επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις η παρούσα διπλωματική εργασία. Σκοπός της είναι η ανάδειξη της διερευνητικής δραματοποίησης ως μιας εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο, αλλά και δευτερευόντως, μέσα στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης (μουσειά).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι κατάλληλες βιωματικές μέθοδοι για τη διδασκαλία της Ιστορίας;
2. Έχει οφέλη η χρήση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας;
3. Κατανοούν οι μαθητές, μέσω του θεάτρου στην εκπαίδευση, τα ιστορικά γεγονότα σε βιωματικό επίπεδο;
4. Έχει επεκταθεί η έρευνα στους ανωτέρω τομείς εντός και εκτός του επίσημου σχολικού πλαισίου, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό;

5. Σχεδιάζονται και υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα με βάση κυρίως ιστορικά θέματα μέσω θεατρικών τεχνικών στα μουσεία και σε ποιο βαθμό, στην Ελλάδα και στο εξωτερικό;

1.3 Ερευνητική Μέθοδος

Η ερευνητική μέθοδος που θα ακολουθηθεί είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση, ώστε να αποσαφηνιστούν οι έννοιες *διερευνητική δραματοποίηση* και *θέατρο στην εκπαίδευση*, όπως και η αναγκαιότητα της διδασκαλίας της Ιστορίας στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Για τις ανάγκες της εργασίας αναζητήθηκαν τίτλοι στην αγγλική γλώσσα, πρωτότυποι ή μεταφρασμένοι και ελληνικοί, αρθρογραφία καθώς και έγκυρες σχετικές σελίδες στο διαδίκτυο. Ως έργα αναφοράς για τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης, αναδείχθηκαν οι εργασίες του Σίμου Παπαδόπουλου. Ως προς τη διδακτική της Ιστορίας, ιδιαίτερα χρήσιμη αναδεικνύεται η εργασία του Henry Moniot. Επιπλέον, μελετώνται ως πηγές το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, υπουργικές αποφάσεις από την Εφημερίδα της Κυβέρνησης, αλλά και κείμενα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Η βασική ερευνητική υπόθεση της εργασίας είναι ότι η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό διαθεματικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κάνοντας το μάθημα πιο ελκυστικό για τα παιδιά και υλοποιώντας με αποτελεσματικό τρόπο τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος, που αποδεικνύεται βιβλιογραφικά στο Α' Θεωρητικό μέρος και αποτελεί τη βάση για το ερευνητικό μέρος. Στη συνέχεια, στο α' ερευνητικό μέρος επιχειρείται ανάλυση περιεχομένου στα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας των 2003 και 2018, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και πόσο προτείνεται να αξιοποιηθούν οι θεατρικές τεχνικές στο μάθημα της Ιστορίας και σε τι πλαίσιο, ποιες είναι αυτές και ποιους στόχους υπηρετούν. Στο β' ερευνητικό μέρος διερευνάται κατά πόσο η χρήση των θεατρικών τεχνικών είναι εκτεταμένη, αξιοποιείται δηλαδή, στην τυπική εκπαίδευση (σχολείο) στην Ελλάδα και το εξωτερικό και τα οφέλη της στη διδασκαλία της Ιστορίας, παρουσιάζοντας σχετικές έρευνες, ενώ στο γ' ερευνητικό μέρος μελετάται η άτυπη εκπαίδευση, για παράδειγμα, αν έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί αντίστοιχα προγράμματα σε μουσεία και ποια είναι τα οφέλη τους στη μάθηση και τη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Καθώς

παρατηρείται ένα βιβλιογραφικό κενό, ως προς τα παραπάνω, η παρούσα διπλωματική εργασία φιλοδοξεί να το «καλύψει», συνεισφέροντας έτσι στην υπάρχουσα εκτεταμένη βιβλιογραφία.

Συγκεκριμένα, μετά από την Εισαγωγή, που αποτελεί το 1^ο κεφάλαιο της εργασίας, στα κεφάλαια 2 και 3 (Θεωρητικό και Ερευνητικό μέρος), πρόκειται να αναλυθεί το Θέατρο στην Εκπαίδευση, παρουσιάζοντας συνοπτικά κάποια επιλεγμένα στοιχεία αναφορικά με τις θεωρητικές του καταβολές, τόσο σε επίπεδο θεωρίας θεάτρου, όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής επιστήμης, προκειμένου να μελετηθεί η εξέλιξη του από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα, με έμφαση στην έννοια της διερευνητικής δραματοποίησης, ως μιας διαθεματικής μεθόδου διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, θα μελετηθεί το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, η αναγκαιότητα διδασκαλίας του και οι διάφορες ιδεολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο. Τέλος, ακολουθούν στο 4^ο κεφάλαιο τα Συμπεράσματα, όπου συνοψίζονται τα αποτελέσματα της εργασίας, διατυπώνονται προβληματισμοί καθώς και προτάσεις για μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας και σε άλλα πεδία που – πιθανόν – δεν αναλύθηκαν επαρκώς στην παρούσα διπλωματική.

2 Θεωρητικό Μέρος. Παιδαγωγικές Θεωρίες και Θέατρο στην εκπαίδευση: Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

2.1 Παιδαγωγική του Θεάτρου

Το θέατρο ως μέσο έκφρασης και επικοινωνίας αφορά πολλαπλές θεματικές και στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού καλλιεργεί τη φαντασία, τον προφορικό και γραπτό λόγο, τη συναισθηματική ανάπτυξη, την κινητική έκφραση, την συνεργασία και την αυτενέργεια (Κουρετζής, 1991, Γραμματάς, 1999, Κοντογιάννη 2000, Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, Παπαδόπουλος, 2010). Το Θέατρο στην Εκπαίδευση (*Theater in Education*) είναι επομένως ένα είδος θεάτρου που λειτουργεί παράλληλα ως μέσο μάθησης και ως μορφή τέχνης και εφαρμόζεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, Παπαδόπουλος, 2010). Με έναν τρόπο πρόκειται για μια δημιουργική συνάντηση παιδαγωγικής και θεάτρου με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Έτσι το θέατρο μπορεί να διδαχθεί αυτόνομα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και να λειτουργήσει ως διαθεματικό εργαλείο σε γνωστικά πεδία άλλων μαθημάτων.

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, το Θέατρο στην Εκπαίδευση θεσμοθετείται σταδιακά σε Ευρώπη και Αμερική στο πλαίσιο της νέας προοδευτικής μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης, όπως θα αναλυθεί παρακάτω. Στην Ελλάδα, αντίστοιχο παράδειγμα, δικαίως μπορεί να θεωρηθεί ο παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς, εκπρόσωπος του Σχολείου Εργασίας, που στη διάρκεια του Μεσοπολέμου οραματίστηκε και υλοποίησε ένα θέατρο αποκλειστικά στην υπηρεσία της παιδαγωγικής (Γραμματάς, 2003). Μέχρι και τη Μεταπολίτευση, το θέατρο στο ελληνικό σχολείο, ωστόσο, δεν επιτελεί ιδιαίτερο εκπαιδευτικό ρόλο, αλλά ακολουθεί την εθνικοπατριωτική γραμμή του πολιτικού συστήματος. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις των τελευταίων τριών δεκαετιών, με τις συστηματικές μελέτες και καταγραφές για τις ευεργετικές επιδράσεις του Θεάτρου στη εκπαίδευση έχουν οδηγήσει σε μια πλαισιωμένη και θεσμική οργάνωσή του ως αυτόνομο μάθημα, κυρίως, αλλά και πιο περιορισμένα ίσως ως διαθεματικό εργαλείο.

Το 2002 η θεατρική αγωγή εντάσσεται στο ολόημερο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Σκοπός ορίζεται η παράλληλη και ισόρροπη ανάπτυξη του

διανοητικού, ψυχικού και αισθητικού δυναμικού των μαθητών μέσω της πρακτικής και θεωρητικής επαφής τους με την Τέχνη του Θεάτρου (ΦΕΚ 1472β/2002, κεφάλαιο γ). Το 2006 ορίζεται ως προαιρετικό διδακτικό αντικείμενο (ΦΕΚ 1139β/2006) και το 2010 λειτουργούν 800 δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα (ΦΕΚ 804/2010), όπου η θεατρική αγωγή εισάγεται ως υποχρεωτικό πια μονόωρο μάθημα για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα δίνονται οδηγίες και προτάσεις για ασκήσεις και δραστηριότητες (ΦΕΚ 1139/2010 :1583-1585). Το 2003, στα νέα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ εντάσσεται το διδακτικό αντικείμενο του θεάτρου. Στο ΑΠΣ αναφέρεται πως *«η Θεατρική Αγωγή στο δημοτικό οφείλει να ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση του παιδιού, να συντείνει στην ψυχική καλλιέργειά του, να συμβάλλει στη γνωριμία του με την ομάδα να γίνεται, δηλαδή, για το παιδί μέσο γνώσης, ψυχαγωγίας και αισθητικής καλλιέργειας»* (ΥΠΕΠΘ: 129). Στο ΔΕΠΠΣ, αντίστοιχα, σημειώνεται πως γενικός σκοπός της διδασκαλίας είναι να ενθαρρυνθούν οι μαθητές ώστε να αναπτύξουν ικανότητες και κλίσεις για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες όσο και μέσα στην ομάδα (ΥΠΕΠΘ: 127).

2.2 Παιδαγωγικές θεωρίες στις αρχές του 20ου αιώνα: John Dewey, δημοκρατικό σχολείο και Creative Drama

Από τις αρχές του 20ού αιώνα στη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, με ιδιαίτερη έμφαση στην Αγγλία και στην Αμερική, παρατηρούνται πολλαπλά παραδείγματα εφαρμογής θεατρικών τεχνικών στη σχολική τάξη, που βέβαια βασίζονται στις τότε παιδαγωγικές θεωρίες και μοντέλα εκπαίδευσης όπως αναπτύχθηκαν από την Maria Montessori, τον John Dewey και άλλους (Παπαδόπουλος, 2010: 29). Ειδικότερα, ο John Dewey (1903), Αμερικανός φιλόσοφος, παιδαγωγός και ψυχολόγος, επηρέασε βαθιά ως προς τη διαμόρφωση μιας νέας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας με επίκεντρο τις ανάγκες των μαθητών και όχι τη διδακτέα ύλη. Ανέδειξε την ιδέα ενός δημοκρατικού σχολείου, άμεσα συνδεδεμένου με την κοινωνική ζωή, στο οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες που μετέφεραν από τον εξωτερικό κόσμο και αντίστροφα. Σε ένα τέτοιο σχολείο ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίζει τους μαθητές ισότιμα, ως συνεργάτες του σε όλες τις δραστηριότητες και διαδικασίες, έτσι ώστε να μπορούν να καλλιεργούν άφοβα τις φυσικές τους δυνατότητες και να εξελίσσουν τις προσωπικές τους κλίσεις (Φανουράκη, 2010: 98). Οι απόψεις του παραμένουν μέχρι

και σήμερα επίκαιρες σε σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας στο χώρο του σχολείου, καθώς υποστήριξε πως όλοι ανεξαιρέτως μπορούν να εκπαιδευτούν και έχουν κάτι μοναδικό να προσφέρουν (Χατζηγεωργίου, 1999:17). Οι εργασίες και οι απόψεις του υπήρξαν καθοριστικής σημασίας για την ένταξη του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς κάνει λόγο για πρώτη ίσως φορά για την αναγκαιότητα της κίνησης και της σωματικής συμμετοχής στη μάθηση (Dewey, 1980: 49), ενώ αντιλαμβάνεται την εμπειρία ως κινητήρια δύναμη και πιστεύει στη δημιουργική αξιοποίησή της, αξιολογώντας τη σε σχέση με το ποιες δυνάμεις μπορεί να απελευθερώσει στο μέλλον (Dewey, 1980: 26).

Στο πλαίσιο των απόψεων του Dewey, ήδη από το 1917 στην Αγγλία ο Caldwell Cook (1917), συμερίζεται την ανάγκη των μαθητών να μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας και υποστηρίζει τη σημασία του θεάτρου ως ενός ισχυρού μαθησιακού εργαλείου, χρησιμοποιώντας το *playmaking* ως μια εναλλακτική μέθοδο για μάθηση. Την ίδια περίπου εποχή στην Αμερική, η Ward (1930), επηρεασμένη επίσης από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey, διαμορφώνει τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο *creative drama*, στοχεύοντας στη συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, μέσα από την προσωπική έκφραση και την καλλιέργεια ποικίλων καλλιτεχνικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Η Ward ενδιαφέρεται για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών μέσα από τη δραματοποίηση λαϊκών ιστοριών, χωρίς έτοιμο κείμενο, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές οργανώνουν εκ των προτέρων το πώς θα αναπαραστήσουν την κάθε ενότητα της ιστορίας (Παπαδόπουλος, 2010: 29). Η ιστορία αναπαρίσταται σε γραμμική σειρά, σε αντίθεση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις όπου η εισαγωγή στη δραματοποιημένη ιστορία μπορεί να αρχίσει από τη μέση της πλοκής (Saxton & Miller, 2004: 139).

Το *creative drama* εξελίσσεται μέχρι και σήμερα στην εκπαιδευτική κοινότητα της Αμερικής και παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις, εξακολουθεί να είναι μια αυτοσχέδια διαδικασία που δεν στοχεύει στο τελικό αποτέλεσμα, στη θεατρική παράσταση. Αντίθετα, δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας, της αυτόνομης σκέψης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, της συνεργασίας και της κοινωνικοποίησης, και τέλος της επαφής των μαθητών με τη λογοτεχνία, αλλά και το ίδιο το θέατρο (Φανουράκη, 2010: 88).

2.3 Βασικές Θεωρίες εξελικτικής ψυχολογίας και παιδαγωγικές θεωρίες (Piaget, Vygotski, Bruner, Freire)

Στο δεύτερο μισό του αιώνα οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική συνδιαλέγονται με τις αντίστοιχες στο χώρο της ψυχολογίας. Ενδεικτικά, οι εργασίες των Piaget, Vygotski, Bruner και άλλων αποτέλεσαν την βάση για τη διαμόρφωση και πλαισίωση του θεάτρου στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010: 32). Αρχικά, ο Ελβετός εξελικτικός ψυχολόγος Jean Piaget αποδεικνύει ότι η μάθηση είναι μια καθαρά ενεργητική διαδικασία και σχετίζεται άμεσα με την ανακάλυψη της γνώσης από το ίδιο το άτομο. Στην πορεία εξέλιξης του έργου του, ο ίδιος και οι συνεχιστές του αναγνωρίζουν επίσης την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην πορεία της ατομικής ανάπτυξης, ιδέα που προγενέστερα, ανέπτυξε αναλυτικότερα ο Lev Vygotsky, υποστηρίζοντας την κρίσιμη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικού αλλά και ιστορικού περιβάλλοντος στη διεργασία της γνωστικής ανάπτυξης (Φανουράκη, 2010: 100). Η σημαντικότερη όμως συμβολή του αφορά στο ότι ανέδειξε τη σημασία συμμετοχής του ατόμου σε ομάδα, καθώς μόνο σε ένα ομαδικό πλαίσιο δίνεται η δυνατότητα ανταλλαγής πληροφοριών και διερεύνησης, αλληλοστήριξης και επικοινωνίας. Μάλιστα η ίδια η ανομοιογένεια των μελών της ομάδας μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματική, αφού το κάθε μέλος επωφελείται από τη στήριξη που του παρέχει η αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, με την έννοια ότι τα προσωπικά όρια διευρύνονται και η ήδη υπάρχουσα γνώση των ικανότερων αφομοιώνεται από τους λιγότερο ικανούς. Αυτή τη διαδικασία ονομάζει ο Vygotsky, ως *Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης* (*Zone of proximal development*), όρος που χρησιμοποιήθηκε αργότερα και από τη Heathcote που θεμελίωσε τον όρο *drama in education* (Wagner, 2004:349). Άλλωστε, η ανομοιογένεια των μελών της ομάδας προς όφελος της αναπτυξιακής διεργασίας συμπεριλαμβάνεται αργότερα στις βασικές παραμέτρους της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, μοντέλο που έχει επηρεάσει καθοριστικά την εφαρμογή θεατρικών τεχνικών στην εκπαίδευση (Φανουράκη, 2010:101).

Κρίσιμη επιπλέον αναδεικνύεται και η εργασία του Αμερικανού ψυχολόγου Jerome Seymour Bruner. Υποστηρίζει επίσης την σημασία της αλληλεπίδρασης και της συλλογικής δράσης μέσα σε μια ομάδα, μιλά ιδιαίτερα για τον αποφασιστικό ρόλο των ενηλίκων στη μάθηση, εισάγοντας τον όρο της σκαλωσιάς (*scaffolding for children's learning*) και οριοθετεί τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης με τη μορφή

διαφορετικών μορφών αναπαράστασης, πραξιακής, εικονικής και συμβολικής, που συνυπάρχουν αυτονόητα στη θεατρική γλώσσα (Φανουράκη, 2010: 102). Το πιο σημαντικό ωστόσο είναι η ανάδειξη της λειτουργίας της αφήγησης ως μέσο για την κατανόηση του εσωτερικού και εξωτερικού κόσμου, αναπτύσσοντας τη θεωρία της αφηγηματικής κατασκευής της πραγματικότητας (Bruner, 2009), εργασία με σημαντική επιρροή σε όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα σε διάφορους τομείς και αυτονόητα στην παιδαγωγική του θεάτρου (Φανουράκη, 2010: 103). Οι ιστορίες, σύμφωνα με τον Bruner δεν διηγούνται απλώς, αλλά περισσότερο προϋποθέτουν και επιβάλλουν μια ψυχική δομή, ακόμα και μια φιλοσοφική στάση από την πλευρά του αφηγητή (Bruner, 2004: 141). Υποστηρίζει ότι μέσα από την αφήγηση, τα υποκείμενα κατασκευάζουν και επινοούν το παρελθόν και το μέλλον, ενώ οι ιστορίες αντανakλούν τη διαλεκτική ανάμεσα στον εαυτό τους, σε αυτό που θα μπορούσε να είναι ο εαυτός μας και στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δρουν (Bruner, 2004: 62).

Τέλος, από τον τομέα της παιδαγωγικής θεωρίας αξίζει να γίνει μια ιδιαίτερη αναφορά στον Paulo Freire, που μίλησε για τη μεταμορφωτική λειτουργία της εκπαίδευσης και την αξία του διαλόγου και της επικοινωνίας στη διαδικασία της μάθησης, που μπορεί δυνητικά να οδηγήσει στην ανακάλυψη νέας οπτικής και τελικά στην εκ νέου τοποθέτηση απέναντι στις παγιωμένες θέσεις και στάσεις (Φρέιρε, 1977: 101-149). Ο Freire δηλώνει ότι η εκπαίδευση είναι πολιτικά καθοριζόμενη, και συνεπώς, η παιδαγωγική είναι καθοριστική σε μια διαμορφωτική κουλτούρα (*formative culture*), η οποία καθιστά δυνατή τόσο την κριτική σκέψη, όσο και την κοινωνική δράση. Όπως αναφέρει ο Giroux, «η παιδαγωγική, με αυτή την έννοια, συνδέει τη μάθηση με την κοινωνική αλλαγή. Είναι ένα σχέδιο δράσης και μια πρόκληση που καλεί τους μαθητές να συσχετιστούν κριτικά με τον κόσμο, προκειμένου να επενεργήσουν σε αυτόν» (Giroux, 2018). Η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης στοχεύει στην ανάπτυξη κριτικής στάσης, πολιτικής και διαλεκτικής σκέψης, καλώντας τους μαθητές να αξιολογούν τις θέσεις τους και να αναλογίζονται τις συνέπειες των πράξεων τους, δημιουργώντας έτσι ενεργούς συμμετέχοντες με σκοπό την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Παπαδόπουλος, 2010: 139).

2.3.1 Δεύτερο μισό 20ου αιώνα: Κοινωνιοδραματικό παιχνίδι (Peter Slade, Brian Way) και ψυχόδραμα (Jacob Moreno)

Μετά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, η παιδαγωγική θεώρηση του θεάτρου αρχίζει να οργανώνεται θεσμικά σε Ευρώπη και Αμερική (Παπαδόπουλος, 2010: 36). Στα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια καθοριστικής σημασίας εργασίες είναι εκείνες των Peter Slade και Brian Way. Ο Slade, θεμελιωτής του *child drama* (Slade, 1995) αναγνωρίζει τη φυσική τάση του παιδιού για παιχνίδι, για αυθόρμητη και γνήσια δημιουργία και βλέπει στο θεατρικό παιχνίδι μία μέθοδο συναισθηματικής εκπαίδευσης και αυτοέκφρασης. Ανάμεσα στη συμμετοχή του παιδιού στο θεατρικό παιχνίδι και στη συμμετοχή του στις σχολικές θεατρικές παραστάσεις, υποστηρίζει την αξία του πρώτου, συμβάλλοντας αποφασιστικά στο διαχωρισμό μεταξύ θεάτρου και παιχνιδιού, άποψη που, όπως υποστηρίζει η Φανουράκη, καλλιέργησε σταδιακά δύο διαφορετικές τάσεις στην εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαίδευση, που σήμερα τείνουν να συναντηθούν μέσα σε μια πιο ολιστική αντίληψη (Φανουράκη, 2010:89). Συνεχιστής του, ο Brian Way (1998) εστιάζει περισσότερο στην καλλιέργεια της ξεχωριστής προσωπικότητας και της ανάπτυξης του ανθρώπου, θεωρώντας τη θεατρική εμπειρία, διαδικασία αυτοπραγμάτωσης.

Παράλληλα με το θεατρικό παιχνίδι, ασκεί επιρροή και στο χώρο της εκπαίδευσης το *ψυχόδραμα* του Jacob Moreno (Moreno, 1946). Το αυτοσχέδιο θέατρο του Moreno στη Βιέννη ήδη από το 1921 αποτέλεσε μια πρώτη μορφή ψυχοθεραπείας μέσω θεατρικού παιχνιδιού. Οι συμμετέχοντες, θεατές και ηθοποιοί ταυτόχρονα, αυτοσχεδιάζουν γνώριμες προσωπικές τους καταστάσεις και έτσι μπορούν να τις δουν από απόσταση και να επαναπροσδιορίσουν τις απόψεις και τις στάσεις τους. Μίας και οι θεατές ως συμμετέχοντες μπορούν να επέμβουν στις δράσεις που συμβαίνουν πάνω στη σκηνή, τίθεται το ζήτημα πώς το άτομο αναπτύσσεται τόσο προσωπικά, όσο και ως δρών πρόσωπο στα πλαίσια μιας κοινωνίας, ιδέα που αναπτύσσεται μέσα από τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης (Παπαδόπουλος και συνεργάτες, 2014).

2.3.2 Drama in education: Dorothy Heathcote και οι συνεχιστές του έργου της

Η Dorothy Heathcote, της οποίας το όνομα είναι άμεσα συνδεδεμένο με το *drama in education*, ξεκίνησε την πρωτοποριακή της διδασκαλία τη δεκαετία του '50 στην Αγγλία. Έχοντας ολοκληρώσει σπουδές θεάτρου και αντλώντας έμπνευση από τους Stanislavski, Brecht, Grotowski, Tynan and Brook (Bolton, 2003: 125),

θεμελίωσε τη μέθοδο που έμελε να επηρεάσει αποφασιστικά την εξέλιξη του θεάτρου στην εκπαίδευση μέχρι και σήμερα. Αν και, αρχικά, δέχθηκε πλήθος αντιδράσεων, όπως περιγράφει ο συνεργάτης της, Galvin Bolton, τόσο από τους παραδοσιακούς κύκλους που θεωρούσαν ότι η μέθοδος της απέρριπτε το θέατρο, όσο και από τους πιο προοδευτικούς που έβλεπαν στις τεχνικές της μια συνολικότερη αναίρεση των κανόνων της μέχρι τότε παιδαγωγικής του θεάτρου (Bolton, 2003:57), η πρακτική και οι εργασίες της υπήρξαν ιδιαίτερης σημασίας, όχι μόνο επειδή εισήγαγε πρωτοποριακές θεατρικές τεχνικές, όπως *δάσκαλος σε ρόλο (teacher in role)* και *μανδύας του ειδικού (mantle of the expert)*, αλλά κυρίως γιατί επεσήμανε τη σημασία της ποιότητας της εμπειρίας και της γνώσης που αποκτά ο μαθητής από τη συμμετοχή του στο *drama* (Heathcote, 2002).

Η ίδια σε διαλέξεις της ξεκινούσε με τη φράση, *για ποιο πράγμα θα θέλατε να φτιάξετε ένα έργο*, επισημαίνοντας την αξία του προσωπικού ενδιαφέροντος και της συναισθηματικής εμπλοκής (*Living through*) στη διαδικασία της μάθησης (Booth, 2012:7). Ο εκπαιδευτικός έχει επίσης ενεργό συμμετοχή στη μέθοδο της Heathcote, μπαίνοντας ο ίδιος σε ρόλο και προκαλώντας διλήμματα και προκλήσεις στους μαθητές από μια ισότιμη θέση. Υποστηρίζει πως ο δάσκαλος πρέπει να βλέπει τον κόσμο μέσα από τους μαθητές του, να μη φοβάται να τους πλησιάσει και να τους συναντήσει εκεί ακριβώς όπου βρίσκονται (Heathcote, 1991: 18). Έτσι, οφείλει να είναι ανοιχτός ακόμα και στις πιο απρόβλεπτες επιλογές των παιδιών, αλλά παράλληλα να τα αντιμετωπίζει ως ενήλικες και έτσι να τα καλεί να αντιλαμβάνονται σε βάθος τις συνέπειες των επιλογών τους (Heathcote, 1991: 11 ,Booth, 2012:8).

Ίσως, όμως το πιο σημαντικό στη προσέγγισή της είναι ότι χρησιμοποιεί το *drama* ως εργαλείο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, εισάγοντας δομημένα και για πρώτη ίσως φορά, την έννοια του θεάτρου όχι πια απλώς ως ενός εκπαιδευτικού εργαλείου έκφρασης, συνειδητοποίησης του εαυτού και κοινωνικοποίησης, αλλά ως ενός αποτελεσματικού διαθεματικού μέσου βιωματικής μάθησης (Heathcote, 1991: 29). Προς αυτή την κατεύθυνση, το *drama* εμπλουτίζεται και ανανεώνεται συνεχώς, μέχρι και σήμερα, στη διεθνή εκπαιδευτική πρακτική, με μικρές αποκλίσεις στην ονομασία της μεθόδου (*process drama*: Cecily O'Neill, *story-drama*: David Booth, *living through drama*, κ.ά.) αλλά πανομοιότυπους παιδαγωγικούς στόχους, την ανάδειξη των προσωπικών επιλογών, την ανάπτυξη κριτικής στάσης και τη βιωματική μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από τις διαφορές που υπάρχουν

ανάμεσα στην τυπική ή την άτυπη εφαρμογή του θεάτρου στην κάθε χώρα, με μικρότερες ή μεγαλύτερες αποκλίσεις κάτω από το γενικό όρο *drama*, μπορούν να χρησιμοποιούν όλο το εύρος των θεατρικών τεχνικών στην τάξη τους, όπως επισημαίνει η Φανουράκη (2010: 93) και αυτό καταδεικνύει το μεγάλο εύρος έρευνας και δυνατοτήτων που προσφέρει η εφαρμογή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, ως μια διαδικασία μεταμορφωτικής συλλογικής εμπειρίας και δυνητικά κοινωνικής αλλαγής.

2.4 Ο όρος και το περιεχόμενο της διερευνητικής δραματοποίησης

2.4.1 Η εννοιολογική διερεύνηση του όρου στην ελληνική βιβλιογραφία

Η σαφής εννοιολογική διερεύνηση του όρου κρίνεται απαραίτητη, καθώς ακόμα και με μια πρώτη αναζήτηση στη θεατρολογική βιβλιογραφία, γίνεται κατανοητό πως ο όρος εγείρει παρεξηγήσεις ως προς την έννοια και τη σημασία του και κυρίως ως προς την πρακτική εφαρμογή του στη σχολική τάξη. Για παράδειγμα, όπως σημειώνεται από τον Σίμο Παπαδόπουλο (2007:28), ο Pavis στο λεξικό του για το θέατρο αναφέρει τη *δραματοποίηση (dramatization)* ως τη μεταγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου σε δραματικό με σκοπό τη σκηνική του απόδοση (Pavis, 1998: 122). Ο συγκεκριμένος ορισμός αποδεικνύεται αρκετά περιοριστικός, ωστόσο όμως, αποδίδει με σαφήνεια την έννοια που συχνά του προσδίδουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο ελληνικό σχολείο, δηλαδή, τη μεταφορά μη θεατρικών κειμένων σε θεατρική μορφή και τη σκηνική αναπαράστασή τους, κάτι που συμβαίνει συνήθως στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών. Είναι φανερό πως τέτοιου είδους πρακτικές τείνουν περισσότερο στη στείρα αποστήθιση διαλόγων από τους μαθητές, χωρίς την ενεργό και δημιουργική συμμετοχή τους. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, η έννοια της δραματοποίησης να διευρυνθεί και να διαχωριστεί από αυτό το πλαίσιο και τη σημασία, καθώς κρίνεται επιφανειακή και τελικά μάλλον παραπλανητική, μιας και τέτοιες πρακτικές εστιάζουν περισσότερο στο αποτέλεσμα παρά στη διαδικασία και έτσι απέχουν πάρα πολύ από την διαθεματική προσέγγιση που εξετάζουμε. Προς αυτή την κατεύθυνση, ο Τηλέμαχος Μουδατσάκης τονίζει ότι η δραματοποίηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ανάλυση και κυρίως ανασύνθεση ενός κειμένου, να προκαλεί δημιουργικό διάλογο με το υπάρχον κείμενο και «να λειτουργεί ως εργαλειώδες εφόδιο στο σχολικό πρόγραμμα που θα συμβάλλει στη διαπαιδαγώγηση με καινοτόμο προσανατολισμό και διαθεματικά ενδιαφέροντα» (Μουδατσάκης, 2005: 14, 411).

Η δραματοποίηση στην ελληνική βιβλιογραφία συχνά αποδίδει τον αγγλικό όρο *Drama in Education*, ο οποίος τις τελευταίες δεκαετίες έχει επικρατήσει να αναφέρεται μονολεκτικά ως *Drama*. Ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει άλλοτε το αυτόνομο μάθημα σε σχολεία των αγγλοσαξονικών χωρών και άλλοτε το διαθεματικό εργαλείο για τη διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων και δεν πρέπει να συγχέεται με τον ελληνικό όρο «δράμα» που παραπέμπει στην αρχαία ελληνική δραματολογία (Φανουράκη, 2010: 26) ή χρησιμοποιείται περισσότερο για να δηλώσει το δραματικό κείμενο και τα δομικά στοιχεία του. Κατά καιρούς έχει μεταφραστεί ως *Εκπαιδευτικό Δράμα* ή *Δράμα* (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007) ή ως *Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση* (Κοντογιάννη, 2000). Ωστόσο, ο Σίμος Παπαδόπουλος διευκρινίζει τις δύο διαφορετικές έννοιες της δραματοποίησης: από τη μια, ως τη μεταγραφή ενός κειμένου σε θεατρικό μέσα από εργαστήριο γραφής (Γραμματάς, 1999: 46-48) και από την άλλη ως *drama*, όρο που ο ίδιος τον αποδίδει ως «διερευνητική δραματοποίηση», καθώς με αυτόν τον τρόπο θεωρεί πως δηλώνεται πολύ πιο συγκεκριμένα ότι το σημείο εστίασης της διαδικασίας βρίσκεται περισσότερο στη δράση που απορρέει ως βίωμα και όχι στον προϊόν αυτής (Παπαδόπουλος, 2007: 28-29).

Οι Αυδή και Χατζηγεωργίου ορίζουν το *Εκπαιδευτικό Δράμα* ως μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα που μπορεί να διδαχθεί είτε ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης είτε ως διαθεματικό μέσο, τονίζοντας ότι «στο δράμα ο συνδυασμός συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας και του κόσμου» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19). Η Άλκηστις Κοντογιάννη τονίζει τη δομημένη μορφή της διαδικασίας, αποβλέποντας στην προσωπική αλλά και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Κοντογιάννη, 2000:16), ενώ ο Σίμος Παπαδόπουλος κάνει λόγο για παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία αλλά και διδακτική μέθοδο, μια αυτοσχέδια θεατρική πρακτική με παιδαγωγικό χαρακτήρα κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά (Παπαδόπουλος 2007:28-29 και 2010:121). Οι ομοιότητες των ορισμών από τους βασικούς εκπροσώπους της μεθόδου στην ελληνική βιβλιογραφία είναι προφανείς, αφού συγκλίνουν στα παιδαγωγικά οφέλη και στον βιωματικό και αυτοσχέδιο χαρακτήρα της. Ωστόσο, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, επιλέγεται να γίνει χρήση του ορισμού και των γνωρισμάτων της, όπως αυτά διατυπώνονται από τον Σίμο Παπαδόπουλο, μιας και ο ίδιος χρησιμοποιεί στις εργασίες του τον όρο *διερευνητική*

δραματοποίηση (Inquiry drama) ως τη «*θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών και τα καλεί να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, ιστορικά γεγονότα, φαντασιακές καταστάσεις*» (Παπαδόπουλος, 2010:121).

2.4.2 Χαρακτηριστικές αρχές και γνωρίσματα - συνοπτική σύγκριση με την θεατρική τέχνη και άλλες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση (θεατρικό παιχνίδι)

Ο Σίμος Παπαδόπουλος διακρίνει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της διερευνητικής δραματοποίησης τόσο σε θεατρικά-δραματικά όσο και παιδαγωγικά-διδασκτικά (Παπαδόπουλος, 2007: 30). Μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της βίωσης του δραματικού ρόλου, κάτι που παραπέμπει στο σύστημα Stanislavski, όπως θα υποστηριχθεί σε επόμενη ενότητα, επιτρέποντας στα παιδιά να συμμετέχουν στις καταστάσεις μέσα από την οπτική κάποιου άλλου, μπαίνοντας στη θέση του και δρώντας πιθανώς τελείως διαφορετικά απ' ό,τι ο εαυτός τους (Johnson L. O' Neil C. 1984:54), αλλά και μέσω της δράσης, ενός δραματικού κόσμου δηλαδή, που ζωντανεύει ως μια υποθετικά πραγματική κατάσταση η οποία συμβαίνει στο εδώ και στο τώρα (Παπαδόπουλος, 2007: 30). Ως προς τα παιδαγωγικά διδασκτικά γνωρίσματα, η διερευνητική δραματοποίηση αποσκοπεί στην παρατήρηση και στη διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας, καλλιεργεί την επικοινωνία, αναπτύσσει το διάλογο και τη στοχαστική σκέψη-στοιχεία που παραπέμπουν στην Μπρεχτική αποστασιοποίηση και στο θέατρο των καταπιεσμένων του Boal - και δημιουργεί συνθήκες για την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2010:147-149).

Συνήθως ξεκινά με την επαφή των παιδιών με ένα αρχικό κίνητρο που θα τους κινητοποιήσει το ενδιαφέρον, θα εμπεριέχει ένα στοιχείο δραματικής έντασης και θα είναι ανοιχτό σε πολλαπλές αναγνώσεις. Το αρχικό κίνητρο μπορεί να έχει τη μορφή είτε ενός κειμένου, λογοτεχνικού ή άλλου, γραπτού ή προφορικού, είτε ενός καλλιτεχνικού έργου (ζωγραφικός πίνακας, εικαστικό έργο, ταινία, θεατρική παράσταση κλπ), είτε ενός συνδυασμού των παραπάνω (Παπαδόπουλος, 2010: 123-124). Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το έργο που θα διερευνήσουν και δημιουργούν με αφορμή αυτό ένα νέο περιβάλλον με θεατρικούς όρους. Έτσι, στη διερευνητική δραματοποίηση, δεν υπάρχει καθορισμένο κείμενο για αποστήθιση, ένα κείμενο, αντίθετα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ερέθισμα, ως το μέσο για τη διερεύνηση των

απόψεων των παιδιών, έτσι ώστε να προκληθούν τυχόν διλήμματα, διαφορετικές εκδοχές μιας κατάστασης και φυσικά αναστοχασμός των δράσεων και των επιλογών που θα προκύψουν. Δίνεται λοιπόν ιδιαίτερη έμφαση στη διαδικασία, στη βιωματική συμμετοχή των μαθητών και όχι στο αποτέλεσμα, στη θεατρική παράσταση.

Με αυτή την έννοια, αν και δανείζεται διάφορες θεατρικές τεχνικές, διαφοροποιείται από το θέατρο, ως παραστατική τέχνη, όπου ένα από τα βασικά στοιχεία της λειτουργίας του είναι η επικοινωνία με το κοινό (Way, 1998: 3). Στη διερευνητική δραματοποίηση ενδιαφέρει περισσότερο η επικοινωνία των συμμετεχόντων, η συνεργασία μεταξύ τους, η πρωτοβουλία και η αυτενέργειά τους. Όλα αυτά θα μπορούσαν επίσης να μας παραπέμψουν στο θεατρικό παιχνίδι, μία άλλη μορφή θεάτρου στην εκπαίδευση, που ωστόσο παρά τα διάφορα κοινά σημεία, διαφοροποιείται σημαντικά από τη διερευνητική δραματοποίηση.

Ο Λάκης Κουρετζής ορίζει το θεατρικό παιχνίδι ως *«ένα δημιουργικό συμβάν, που προσφέρει στα παιδιά άμεση ικανοποίηση»* (Κουρετζής, 1991:31). Στους βασικούς του στόχους είναι η απελευθέρωση της φαντασίας, η ευαισθητοποίηση, η ελεύθερη έκφραση και η ανάδειξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Θεωρείται ιδανικό για παιδιά της πρώτης σχολικής ηλικίας καθώς τα εξοικειώνει με το περιβάλλον, τα κοινωνικοποιεί και τελικά συμβάλλει στην ψυχοσυναισθηματική τους καλλιέργεια (Γραμματάς, 1999: 41). Το θεατρικό παιχνίδι εντάσσεται σε ένα αρκετά ελεύθερο πλαίσιο και τα ερεθίσματα που το προκαλούν και το αναπτύσσουν μπορεί να είναι πολλά και σε αρκετές περιπτώσεις να προκύπτουν από το ίδιο το παιχνίδι που τα παιδιά εξελίσσουν μεταξύ τους. Χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές από το θέατρο και με έναν τρόπο συνενώνει όλες τις διαφορετικές μορφές τέχνης. Ωστόσο διαφοροποιείται με την διερευνητική δραματοποίηση, καθώς συνήθως χρησιμοποιείται αυτόνομα και όχι οργανωμένα σε ένα διαθεματικό πλαίσιο διδασκαλίας, ενώ ένα από τα βασικά γνωρίσματά της διερευνητικής δραματοποίησης είναι ότι αποτελεί ένα διαθεματικό εργαλείο που δίνει έμφαση σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος (Παπαδόπουλος, 2007: 34). Ωστόσο παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, φαντασίας, σωματικής έκφρασης και θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούνται και στη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης και πιο συγκεκριμένα στο πρώτο στάδιο ανάπτυξής της, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο ελευθερίας και ασφάλειας στην ομάδα των συμμετεχόντων.

2.4.3 *Μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση και θεατρικές τεχνικές*

Σύμφωνα με τον Γραμματά (2001:41-55), οι κυριότερες μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση είναι το θεατρικό παιχνίδι, ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός-παντομίμα, το εργαστήρι γραφής, η δραματοποίηση με την έννοια της μεταφοράς ενός κειμένου, ενός παραμυθιού σε θεατρική μορφή, το θεατρικό αναλόγιο, το θεατρικό δρώμενο (happening), το σκετς και η θεατρική παράσταση. Σε όλα αυτά πρέπει να προστεθεί το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών (Κοντογιάννη, 1992).

Ως προς τις θεατρικές τεχνικές, ο Παπαδόπουλος (2010:245-292) προβαίνει στην κατηγοριοποίησή τους με βάση τις ικανότητες που αναπτύσσουν στα παιδιά. Έτσι, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε *τεχνικές εικονικής εκφραστικής αναπαράστασης*, όπως η «παγωμένη εικόνα», τα «γραπτά κείμενα», το «περίγραμμα του χαρακτήρα», «εικόνες από τη ζωή του χαρακτήρα», σε *τεχνικές στοχαστικής διερεύνησης*, όπως είναι η «ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης», τα «γραπτά κείμενα-γραφή και ανάγνωση σε ρόλο», ο «συλλογικός χαρακτήρας», η «οπτική γωνία», οι «αντικρουόμενες σκέψεις ή συμβουλές», σε *τεχνικές έρευνας*, όπως η «παρακολούθηση», η «καρέκλα των αποκαλύψεων», ο «μανδύας του ειδικού», η «συνέντευξη», σε *τεχνικές αυτοσχεδιασμού*, όπως το «θέατρο φόρουμ», το «παιχνίδι ρόλου, συνάντηση», η «δραματοποιημένη αφήγηση», σε *τεχνικές συμβολικής αναπαράστασης*, όπως οι «πινακίδες», η «αναλογία», η «τελετουργία» και τέλος σε *τεχνικές θεάτρου Μάσκας και Παντομίμας*. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται επίσης στην τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο» (*Teacher in role*), την οποία εισήγαγε η Dorothy Heathcote (1994, 2002) και στην ελληνική βιβλιογραφία αναλύεται διεξοδικά στα έργα των Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007, 2018). Με αυτή την τεχνική ο δάσκαλος συμμετέχει ενεργά στη θεατρική διαδικασία, χτίζοντας μια ισότιμη σχέση με τους μαθητές.

Οι Neelands και Goode (2000) κατηγοριοποιούν επίσης τις δραματικές τεχνικές με κριτήριο τη λειτουργία τους στη θεατρική δράση με στόχο τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού. Σε αυτή την κατεύθυνση, προτείνουν τέσσερις κατηγορίες ως εξής: *τεχνικές που ερευνούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (Context Building)*, *τεχνικές που αφορούν στο αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (Narrative)*, *τεχνικές δημιουργίας αναπαραστάσεων, μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic)*, *τεχνικές εμπάθυσης και αναστοχασμού (Reflective)* (Ρώσση, 2018: 26-27),

2.4.4 Στάδια διερευνητικής δραματοποίησης

Η διερευνητική δραματοποίηση είναι δομημένη σε 4 ή 5 στάδια (Παπαδόπουλος, 2010:126-135) με πέμπτο και τελευταίο το προαιρετικό στάδιο της τελικής παρουσίασης της δουλειάς των παιδιών με τη μορφή θεατρικής παράστασης (Παπαδόπουλος, 2010: 136). Στο πρώτο στάδιο, οργανώνεται η ατμόσφαιρα της ομάδας, με την έννοια της αρχικής γνωριμίας των συμμετεχόντων, αλλά κυρίως της διαμόρφωσης ενός πλαισίου ελευθερίας και εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής οργανώνει και επιλέγει τα κατάλληλα παιχνίδια και ασκήσεις με στόχο τη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, όπου οι συμμετέχοντες θα χαλαρώσουν, θα εξασκήσουν τη συγκέντρωση, την παρατηρητικότητα και τη φαντασία τους, θα εκφραστούν φωνητικά και σωματικά και θα αναπτύξουν μία πρώτη αίσθηση συλλογικότητας και ομαδικότητας (Παπαδόπουλος, 2010: 126). Στο δεύτερο στάδιο, τα παιδιά έρχονται σε πρώτη επαφή με το αρχικό περιβάλλον, με το κίνητρο-ερέθισμα που θα επιλέξει ο εμπυχωτής. Μπορεί να το παρουσιάσει με διάφορους τρόπους που εξαρτώνται, από τη μία, από την ίδια τη φύση του αρχικού κινήτρου, αν είναι ένα προϋπάρχον γραπτό κείμενο δηλαδή ή κάποιο άλλο ερέθισμα, και από την άλλη, από την οπτική γωνία που θεωρεί καταλληλότερη για να δημιουργήσει ερωτήματα και δραματική ένταση, ώστε να κινητοποιηθεί περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών για διερεύνηση (Παπαδόπουλος, 2010:127-129).

Στο τρίτο και βασικότερο στάδιο, τα παιδιά δημιουργούν το νέο δραματικό περιβάλλον που ξεκινά από μια σύντομη αρχική συζήτηση σχετικά με τα βασικά στοιχεία του αρχικού ερεθίσματος και μετέπειτα αναπτύσσεται μέσα από διάφορες τεχνικές, όπου δάσκαλος και παιδιά μπαίνουν σε ρόλο, ερευνώντας αυτοσχέδια με θεατρικούς όρους πια, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές των προσώπων, τις καταστάσεις που βιώνουν, παρατηρώντας εντός ή εκτός ρόλου τόσο τα προσωπικά τους συναισθήματα και κίνητρα όσο και των υπολοίπων, αναπτύσσοντας βιωματικά τα στοιχεία της ιστορίας, διαμορφώνοντας έτσι πιθανώς μια καινούρια εξέλιξη της (Παπαδόπουλος, 2010: 130-134). Όλη η δραματική ιστορία (δράση) εκτυλίσσεται με τη μορφή επεισοδίων μέσα σ' ένα εργαστήριο γραφής, όπου οι μαθητές εκτός ρόλου –παράλληλα με τις αυτοσχέδιες δράσεις τους– συγγράφουν και δημιουργούν το αφηγηματικό–θεατρικό κείμενο. Ακολουθεί το τέταρτο στάδιο, αυτό του αναστοχασμού, της αξιολόγησης της εμπειρίας τους και της κριτικής αντιμετώπισης των επιλογών τους (Παπαδόπουλος, 2010:134-135).

2.4.5 Η διερευνητική δραματοποίηση ως διαθεματική μέθοδος διδασκαλίας. Το μοντέλο «μανδύας του ειδικού»

Η τεχνική «μανδύας του ειδικού» (*Mantle of the expert*) εισάγεται επίσης από την Dorothy Heathcote. Πρόκειται για μια αντιστροφή των παραδοσιακών ρόλων δάσκαλου και μαθητή. Ο δάσκαλος αποποιείται το ρόλο «εκείνου που γνωρίζει» και τον υποδύονται πλέον οι μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν να ερευνήσουν ένα θέμα, σαν να ήταν ειδικοί για αυτό (Heathcote & Herbert, 1985, Heathcote & Bolton 1994).

Η επιλογή της λέξης *μανδύας*, όπως επισημαίνει η Heathcote, χρησιμοποιείται με την έννοια της ηγεσίας, που φέρει πρότυπα συμπεριφοράς, ηθικής και ευθύνης (Aitken, 2013). Τα παιδιά μέσα από την συγκεκριμένη τεχνική έρχονται στο επίκεντρο, ηγούνται της διαδικασίας, σαν να είναι εκείνα που γνωρίζουν πολύ καλά ένα θέμα και έτσι αναλαμβάνουν να διεξάγουν την έρευνα ενός δραματικού-διαθεματικού σχεδίου εργασίας (Παπαδόπουλος, 2010: 267) Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει επιπλέον δραστηριότητες, έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν διαφορετικές απόψεις του εξεταζόμενου θέματος. Μπορεί ακόμα να αναλάβει διαφορετικές ταυτότητες μέσω της τεχνικής «δάσκαλος σε ρόλο», προκειμένου να φέρει πληροφορίες στην ομάδα, να εκπροσωπήσει μια άποψη, να διατυπώσει μια πρόκληση ή να εισαγάγει ένα νέο πρόβλημα.

Όπως αναφέρουν οι Heathcote και Bolton (1994), το θέμα που δυνητικά γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας μέσα από τη συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να αντληθεί από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, προωθώντας έτσι την ενεργητική μάθηση. Επομένως, η τεχνική «μανδύας του ειδικού» είναι ένα αποτελεσματικό διαθεματικό εργαλείο.

2.4.6 Επιδράσεις της Θεωρίας του Θεάτρου στη διερευνητική δραματοποίηση

2.4.6.1 Το σύστημα Stanislavski και η βίωση του ρόλου

Ο Ρώσος ηθοποιός και σκηνοθέτης αναζήτησε για σαράντα περίπου χρόνια λύσεις σε προβλήματα των ηθοποιών και σκηνοθετών και διαμόρφωσε ένα σύστημα, που επηρέασε καθοριστικά την εξέλιξη της υποκριτικής και της θεατρικής τέχνης σε όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα. Μέχρι σήμερα, κατά κοινή ομολογία, αποτελεί κυρίαρχο σημείο αναφοράς για οποιοδήποτε υποκριτική, σκηνοθετική ακόμα και θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση, καθώς δημιούργησε έναν λεπτομερή κώδικα, μια κοινή γλώσσα (Μουρ, 1991:15). Η βασική καινοτομία του συστήματος είναι ότι

εστιάζει στην ανάπτυξη και την ανάδειξη της σκηνικής αλήθειας, μαθαίνοντας στους ηθοποιούς, μέσα από ένα πλήθος ασκήσεων και τεχνικών, να παίζουν ρεαλιστικά, να βιώνουν πάνω στη σκηνή τις καταστάσεις που βιώνει ο χαρακτήρας, να «ζούν το ρόλο». Οι τεχνικές του συστήματος έχουν επηρεάσει καθοριστικά τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης, από τη Heathcote μέχρι σήμερα (Παπαδόπουλος, 2010: 37).

Ο Stanislavski όρισε για πρώτη φορά και συστηματοποίησε θεατρικούς και υποκριτικούς όρους όπως η χαλάρωση, η δράση, η μνήμη των συγκινήσεων, οι σωματικές ενέργειες, ο απώτερος αντικειμενικός σκοπός κ.ά., ώστε να οδηγήσει τον ηθοποιό στη βαθύτερη κατανόηση και άρα στη συνειδητή βίωση του χαρακτήρα που υποδύεται (Στανισλάβσκι, 1959). Προς αυτή την κατεύθυνση, ο ηθοποιός οφείλει να αποκωδικοποιήσει τις *δοσμένες συνθήκες* του έργου, δηλαδή τις πληροφορίες που αφορούν το πού και το πότε συμβαίνουν τα γεγονότα, ποιες είναι οι δράσεις των προσώπων, ποιοι χαρακτήρες είναι παρόντες κάθε φορά, τι έχει συμβεί και τι μπορεί να συμβεί στη συνέχεια (Μουρ, 1991: 37). Με αυτόν τον τρόπο γίνεται απολύτως κατανοητή η ιστορία σε όλο το φάσμα της και διερευνώνται όλες οι υποθετικές εκδοχές εξέλιξης των ηρώων της. Ο ηθοποιός, καλείται ακόμα να ορίσει τις δράσεις του χαρακτήρα που ερμηνεύει, τι κάνει δηλαδή ο ρόλος στις επιμέρους σκηνές και τους αντικειμενικούς σκοπούς του, τι θέλει να πετύχει. Μάλιστα, πρέπει να τους ονοματίσει, χρησιμοποιώντας ένα αντιπροσωπευτικό και ενεργητικό ρήμα, καθώς το ρήμα δίνει την απαραίτητη ώθηση για δράση (Στανισλάβσκι, 1959: 129-134). Όλα όμως πρέπει να παραμένουν συνδεδεμένα με το *υπερ- αντικείμενο* ή με άλλα λόγια τον απώτερο αντικειμενικό σκοπό, που αποτελεί την ουσία του θέματος του έργου, την κεντρική ιδέα του συγγραφέα και καθορίζει τη λογική των δράσεων και των ενεργειών του κάθε χαρακτήρα. (Μουρ, 1991: 67-68). Οι ενέργειες του ηθοποιού δεν πρέπει άρα να είναι αποσπασματικές, αντίθετα οφείλουν να έχουν λογική συνέπεια, φυσική ροή και συνοχή σε σχέση με την ιστορία και αυτό που πρεσβεύει ο ρόλος που υποδύεται σε αυτήν. Έτσι ο ρόλος αποκτά ζωή τόσο στο σύνολό του, όσο και στις λεπτές αποχρώσεις του (Στανισλάβσκι, 1959: 286-296).

Προκειμένου να ενταχθεί βιωματικά στο ρόλο, ο ηθοποιός καλείται να πείσει τον εαυτό του για την αυθεντικότητα των συμβάντων πάνω στη σκηνή και να βρει τη δική του προσωπική αλήθεια, απαντώντας σε ένα πλήθος υποθετικών ερωτήσεων που θα συγκεκριμενοποιήσουν στο μυαλό του τις δράσεις, τους αντικειμενικούς σκοπούς,

τις δοσμένες συνθήκες κ.λπ., έτσι ώστε να τον αφορούν προσωπικά. Αυτές οι ερωτήσεις συγκροτούν το μαγικό «εάν...», όπως το όριζε ο Stanislavski, και συνοψίζονται στη θεμελιώδη ερώτηση *τι θα έκανα «εάν...» ήμουν στη θέση του ρόλου...* (Μουρ, 1991: 35-36). Το «εάν...» είναι ίσως ο πιο βασικός όρος στο σύστημα, καθώς λειτουργεί ως μέσο ερεθισμού στο υποσυνείδητο και στη φαντασία του ηθοποιού, προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει δημιουργικά (Στανισλάβσκι, 1959: 59). Είναι ένα όχημα, ώστε να μπορεί ο ηθοποιός να μπει στη θέση του ρόλου, με έναν τρόπο που να τον αφορά άμεσα και να τον κινητοποιεί, επειδή ακριβώς θα είναι επενδυμένος από τη δική του συναισθηματική μνήμη και φαντασία. Ο Stanislavski δίνει ιδιαίτερη σημασία στη μνήμη των συγκινήσεων, την εξασκεί μέσα από συγκεκριμένες ασκήσεις και τεχνικές και οδηγεί τον ηθοποιό να δημιουργήσει αυθεντικά συναισθήματα, άμεσα, σαν να βιώνει την εμπειρία του ρόλου στο εδώ και στο τώρα (Στανισλάβσκι, 1959:174-204).

Η διερευνητική δραματοποίηση ως μια βιωματική μέθοδος μάθησης νοηματοδοτήθηκε από το σύστημα Stanislavski. Ειδικότερα, η Heathcote εμπνεύστηκε από τη μέθοδο τις έννοιες της αλήθειας, της πίστης, και τις ταύτισης και τις εφάρμοσε στις τεχνικές του *drama* με στόχο τη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στο ρόλο τους και τη βίωση (*living through*) της δραματικής κατάστασης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Η ίδια, άλλωστε, αναφέρει ότι το *drama* χρησιμοποιήθηκε για να εξερευνήσει τις ανθρώπινες συμπεριφορές, το πώς αντιδρούν στις διαφορετικές καταστάσεις που τους επηρεάζουν (Heathcote, 2002) και συνεπώς το μαγικό «εάν» του Stanislavski αναδεικνύεται ως καταλυτικό μέσο για τη θεατρική διερεύνηση μιας οποιαδήποτε ιστορίας.

2.4.6.2 Ο Brecht και η αποστασιοποίηση

Ο Γερμανός δραματουργός, ποιητής, σκηνοθέτης και θεωρητικός του θεάτρου επηρέασε με τις απόψεις και το έργο του το σύγχρονο θέατρο, επικεντρώνοντας στη δυναμική και διαλεκτική σχέση θεάτρου και πολιτικής. Επηρεασμένος από τη μαρξιστική θεωρία, στον αντίποδα της βίωσης του Stanislavski, ο Brecht εισάγει στο θέατρο την έννοια της αποστασιοποίησης ως πρωταρχικού μέσου της αντίληψης της ιστορικοποίησης, της απόδειξης δηλαδή ότι το παρελθόν είναι διαφορετικό από το παρόν και ότι αφού το παρελθόν έχει αλλάξει, δυνητικά μπορεί να αλλάξει και το παρόν (Silberman, 2002: 39). Προς αυτή τη κατεύθυνση, μέσα από το έργο του θέλει να προκαλέσει το κοινό, να το

προβληματίσει, ώστε να επαναπροσδιορίσει τις θέσεις του σε κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, και τελικά να ενεργοποιήσει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης.

Οι δομές του επικού θεάτρου για τον Brecht, με την επεισοδιακή δράση των σκηνών και την αφήγηση των γεγονότων, δίνουν τη δυνατότητα στον θεατή να συμμετάσχει κριτικά στη διαδικασία της παράστασης. Στη δραματουργία του, κάθε επεισόδιο είναι αυτοτελές, ολοκληρώνεται δηλαδή σε μια σκηνή και μπορεί να ιδωθεί και αποκομμένο από την υπόλοιπη δράση, επιτρέποντας στο θεατή να αξιολογεί τόσο τη σχέση των επεισοδίων μεταξύ τους, όσο και το περιεχόμενο της κάθε δράσης (Φανουράκη, 2010: 49). Συνεπώς, βασική ιδέα που διαπερνάει κάθε θεατρική σύμβαση του Brecht αναδεικνύεται η συνειδητή μετατροπή του θεατή από παθητικό δέκτη σε πολιτικά ενεργό και συμμετοχικό υποκείμενο. Επιδιώκει ένα μετασχηματισμό στο θέατρο μέχρι την πλήρη επαναστατικοποίηση της τέχνης του ηθοποιού και μέχρι την πλήρη επαναστατικοποίηση της τέχνης του ακροατή (θεατή) (Μπρεχτ, 1979).

Η ιδέα των ενεργών θεατών είναι δομικό στοιχείο της διερευνητικής δραματοποίησης, αφού καλεί τους μαθητές σε διατύπωση θέσεων και απόψεων και δυνητικά μπορεί να προκαλέσει διεύρυνση των καθιερωμένων στάσεων και κατάρριψη στερεοτύπων (Παπαδόπουλος, 2010:137-139). Επιπρόσθετα, η δραματουργία του Brecht, που αφενός αντλεί τα θέματά της και από την ιστορία και αφετέρου χρησιμοποιεί τη μουσική ως κυρίαρχο εργαλείο της δράσης μπορεί να προσφέρει έμπνευση στους εμπυχωτές της διερευνητικής δραματοποίησης για την επιλογή και τον τρόπο παρουσίασης του αρχικού κινήτρου στα παιδιά.

2.4.6.3 O Augusto Boal και το θέατρο των καταπιεσμένων

Στην πολιτικοποιημένη κατεύθυνση του επικού θεάτρου του Brecht και της παιδαγωγικής του Freire, ο Boal επιχειρεί με το έργο του να συνδέσει το θέατρο με την κοινωνική προβληματική και καθημερινότητα. Με τον όρο «θέατρο των καταπιεσμένων» (Boal, 2000) αναπτύσσει τεχνικές της performance, που μπορούν να λειτουργήσουν σε θεατρικούς και μη χώρους. Αρχικά με το θέατρο των εικόνων, που εστιάζει στη δυναμική της εικόνας και στις διαφορετικές αναγνώσεις και εντυπώσεις που μπορεί να προκαλέσει, οδηγείται στο θέατρο της αγοράς (*θέατρο forum*) που δημιουργείται με αφορμή μια κατάσταση που αφορά άμεσα το συγκεκριμένο κοινό στο οποίο απευθύνεται.

Η διαδικασία έχει ως εξής: αρχικά οι θεατές παρακολουθούν ένα αρχικό έργο, μια κατάσταση, ένα κοινωνικό ζήτημα, που ενέχει το στοιχείο της καταπίεσης και μετά το τέλος της παρουσίασης συζητούν πάνω σε αυτό, προτείνοντας λύσεις. Στη συνέχεια, το αρχικό έργο ξαναπαίζεται με τον ίδιο τρόπο, αλλά αυτή τη φορά ο θεατής έχει τη δυνατότητα να σταματήσει τη δράση, να αντικαταστήσει τον πρωταγωνιστή και να παίξει στη θέση του. Παράλληλα, εάν κάποιος άλλος από το κοινό διαφωνεί με την εξέλιξη της δράσης ή θέλει να δηλώσει μια διαφορετική οπτική, έχει επίσης τη δυνατότητα να το κάνει. Ζητά αντικατάσταση, προτείνει τη δική του λύση και η σκηνή ξαναπαίζεται από το σημείο που επιλέγει. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, υπάρχει ένας συντονιστής-ηθοποιός, (*Joker*), που εξηγεί τους κανόνες και συντονίζει το φόρουμ. Η λειτουργία του ηθοποιού-joker είναι καταλυτική στη διαδικασία, καθώς πρέπει να εγείρει ερωτήματα, να αφήνει τις ιδέες να αναδύονται, να συντονίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε ομάδας και να αποφεύγει οποιοδήποτε είδος επηρεασμού της θέσης των συμμετεχόντων. Αξίζει να σημειωθεί ότι βασικός κανόνας είναι η υποχρεωτική συμμετοχή των θεατών ως ηθοποιών στο έργο. Σε αντίθετη περίπτωση, το έργο επαναλαμβάνεται πάλι με τον ίδιο τρόπο, όπως την πρώτη φορά, μέχρι κάποιος από τους θεατές να κινητοποιηθεί και να πάρει τη θέση του κεντρικού ήρωα. Τέλος, δεν επιτρέπεται σε όλη τη διαδικασία η χρήση βίας ως λύση απέναντι στην καταπίεση (MacDonald & Rachel, 2001:43-44).

Γίνεται κατανοητό ότι βασικός στόχος του θεάτρου Φόρουμ είναι ο προβληματισμός πάνω σε κοινωνικοπολιτικά ζητήματα και η απελευθέρωση των συμμετεχόντων, που ο Boal επιθυμεί να γίνουν *spect-actors* -παίζοντας με τις λέξεις *spectators* (θεατές) και *actors* (ηθοποιοί) -μιας και ηθοποιός, για εκείνον, είναι αυτός που δρα (Boal, 2000: 28). Τοποθετεί, συνεπώς, το θεατή στο επίκεντρο της θεατρικής πράξης, καθιστώντας τον πρωταγωνιστή, έτσι ώστε πιθανά να καταφέρει να γίνει πρωταγωνιστής και εκτός σκηνής, αλλάζοντας την προσωπική και κοινωνική του ζωή. Συνολικότερα, το θέατρο των καταπιεσμένων του Boal, βασίζεται στην άποψη ότι θέατρο μπορούν να κάνουν όλοι, ακολουθώντας μια εγγενή και έμφυτη τάση συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση, αρκεί να θελήσουν να εμπλακούν, να διδαχτούν τη μέθοδο (Boal, 2000). Αυτή η ιδέα συμπορεύεται με τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης που εντάσσει τους μαθητές στον δραματικό κόσμο, όχι με όρους κατηγοριοποίησης σε καλούς ή κακούς, ταλαντούχους ή όχι, αλλά με

όρους συνείδησης και κατανόησης της καθημερινότητας και συνειδητοποίησης της προσωπικής και συλλογικής ευθύνης πάνω σε αυτήν.

2.5 Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

2.5.1 Η αναγκαιότητα διδασκαλίας της Ιστορίας

Η Ιστορία είναι η επιστήμη που μελετά την εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών στο χώρο και στο χρόνο και προσεγγίζει κριτικά τα γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν (Topolski, 2012: 96). Η προσέγγισή της τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς την ιδεολογική κατεύθυνση έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά μέχρι και σήμερα, επηρεάζοντας αναπόφευκτα και τις αντίστοιχες προσεγγίσεις ως προς τη διδασκαλία της. Έτσι, ενώ τον 19^ο αιώνα, η μελέτη του παρελθόντος δημιούργησε άξονες εθνικής συνέχειας στα έθνη-κράτη που τότε δημιουργούνταν (Λε Γκοφ, 1998:42-43), σταδιακά στη σκιά των τραυμάτων του Α παγκοσμίου πολέμου και της τότε οικονομικής κρίσης, δημιουργείται η σχολή του περιοδικού *Annales d' Histoire Économique et Sociale* (*Χρονικά Οικονομικής και Κοινωνικής Ιστορίας*), η οποία με βασικούς εκπροσώπους τους Lucien Febvre και Marc Bloch, στρέφεται προς μια ολιστική θεώρηση και ανάγνωση του παρελθόντος. Η ιστορική ανάλυση μετατοπίζεται έτσι από το εθνικό στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, ενσωματώνοντας σταδιακά και τους τομείς άλλων επιστημών, όπως της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας (Dosse, 1993:21).

Η Ιστορία, συνεπώς, με τη σύγχρονη προσέγγιση της είναι περισσότερο σφαιρική και χρησιμοποιεί ως ερευνητικά και ερμηνευτικά εργαλεία, τόσο τις πρωτογενείς πηγές (μαρτυρίες, αρχεία κλπ.) όσο και την προσωπική κρίση, εμπειρία και δημιουργική φαντασία του ιστορικού. Ειδικότερα ο Bloch (1994), τονίζει την ιδιαίτερη σημασία της εμπειρίας, μιας και χωρίς αυτή, το παρελθόν δεν μπορεί να ερμηνευθεί κριτικά. Μόνο κατανοώντας δηλαδή τα σύγχρονα προβλήματα, μπορεί κανείς να κάνει προβολές και συνδέσεις με τα γεγονότα του παρελθόντος. Έτσι η Ιστορία εκτός από αντικείμενο διερεύνησης, λειτουργεί και ως φορέας αποτελεσματικής γνώσης, αφού μπορεί να επηρεάσει καθοριστικά το παρόν. Η σχέση παρελθόντος-παρόντος είναι μια σχέση διαλεκτικής αλληλεπίδρασης και άρα, η μελέτη του παρελθόντος στοχεύει στο να εγείρει προβληματικές και να δώσει απαντήσεις στα ζητήματα και τα ερωτήματα που απασχολούν στο παρόν.

Η Ιστορία, επομένως, είναι ένας δείκτης με τον οποίο κατανοείται σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο η κοινωνική χρονικότητα (Λιάκος, 2007: 23) ενώ τα ιστορικά γεγονότα νοηματοδοτούνται μόνο στα πλαίσια ενός αναδρομικού και παροντικού λόγου (Λε Γκοφ, 1998:29). Η *Ιστορία* τελικά μοιάζει να είναι «*μια συνεχής διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του ιστορικού και των γεγονότων, ένας διάλογος δίχως τέλος μεταξύ παρόντος και παρελθόντος*» (Carr, 2015: 89).

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στα παιδιά, επομένως, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, αφού τους επιτρέπει να έρθουν σε επαφή με την ταυτότητα της κοινωνίας στην οποία ζουν, αλλά και με τη θέση που κατέχει η κοινωνία αυτή στο βάθος των αιώνων (Ferro, 2000:7, Carr, 2015:103). Τα παιδιά μέσα από την Ιστορία αποκτούν την ικανότητα να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν διαφορετικές συμπεριφορές και έτσι ενδεχομένως να αναπτύξουν μια προσωπική και υπεύθυνη στάση απέναντι στα γεγονότα που βιώνουν στο παρόν, αλλά και σε αυτά που θα βιώσουν στο μέλλον ως ενήλικες, αναγνωρίζοντας τελικά την ευθύνη τους για την αναμόρφωση του κόσμου (Freire, 1977:46).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, γενικός σκοπός του μαθήματος αναδεικνύεται «*η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης*» (ΥΠΕΠΘ, 2003: 184). Τα παιδιά μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας αναμένεται να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα, να συνδέσουν αίτια με αποτελέσματα, να συνειδητοποιήσουν τη συμπεριφορά του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις, με απώτερο στόχο να καλλιεργήσουν μια υπεύθυνη στάση συμπεριφορά στο παρόν και το μέλλον (ΥΠΕΠΘ, 2003: 184, Σμυρναίος, 2008: 200). Με την αναμφισβήτητη παραδοχή ότι το παρόν αποτελεί εξέλιξη του παρελθόντος, η κατανόηση και η γνώση του είναι αναπόσπαστα στοιχεία δόμησης ταυτότητας και πολιτικοκοινωνικής συνείδησης, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης, δηλαδή *τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων και υπεύθυνων πολιτών* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 42, Μονιότ, 2011:42). Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ότι το μάθημα της Ιστορίας υπηρετεί σημαντικούς σκοπούς της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μιας και αναπτύσσει την ικανότητα να είναι κανείς υπεύθυνος, προωθεί την κριτική σκέψη και τη συνεργασία και καλλιεργεί την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Σολωμού, 2018:63). Επιπλέον, η διδακτική του μαθήματος κινείται σε πολλαπλά επίπεδα, προϋποθέτοντας τόσο ένα επιστημολογικό

πεδίο όσο και ένα διδακτικό, *επιδιώκοντας το συνδυασμό δηλωτικής γνώσης (τι), με τη διαδικαστική γνώση (πώς), τη γενετική γνώση (γιατί) και την υποθετική γνώση (κάθε πότε)* (Σολωμού, 2018:63). Οι μαθητές μέσα από την Ιστορία εμπλέκονται, επομένως, σε διαδικασίες διερευνητικής και μετασχηματίζουσας μάθησης, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους αλλά και την καταγωγή τους, το απώτερο παρελθόν από το οποίο προέρχονται.

Αξιοσημείωτο επίσης αναδεικνύεται το γεγονός ότι η διδασκαλία της Ιστορίας κινητοποιεί και καλλιεργεί τη δυνατότητα *ενσυναίσθησης*. Η *ενσυναίσθηση*, όρος που προέρχεται από την επιστήμη της ψυχολογίας, εμπεριέχει την ικανότητα πρόσληψης μιας άλλης συνείδησης και συνεπώς τη δυνατότητα κατανόησης της εμπειρίας κάποιου άλλου σε άλλο χρόνο (Σμυρναίος, 2008:225). Η έννοια της *ενσυναίσθησης* στη μελέτη της Ιστορίας έχει τις απαρχές της στις προσεγγίσεις του Vico, ο οποίος είδε την Ιστορία ως μια *εμπαθητική (empathy)* και δημιουργική δραστηριότητα (Σμυρναίος, 2008:226). Σε αυτή την κατεύθυνση, η Ιστορία ως μάθημα δίνει στον μαθητή την ευκαιρία να μπει στη «συνείδηση» ενός προσώπου άλλης εποχής και άλλου τόπου, να διερευνήσει τα κίνητρα των πράξεων του και επομένως να κατακτήσει σταδιακά μια σφαιρική αντίληψη για την ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία. Οι μαθητές έτσι ευαισθητοποιούνται απέναντι στο διαφορετικό, κατανοούν καλύτερα τις ιδιαιτερότητες κάθε κουλτούρας και προετοιμάζονται για τη σύγχρονη πολυφυλετική και πολυπολιτισμική κοινωνία (Μονιότ, 2011:52-55). Έτσι, η διδασκαλία της Ιστορίας κρίνεται ως αποφασιστικής σημασίας διαδικασία, μιας και ενεργεί πάνω στους μαθητές σε πολλαπλά επίπεδα.

2.5.2 Τάσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας σε διεθνές επίπεδο

Σύμφωνα με τον Apple (1986), βασικό εκπρόσωπο της Κριτικής Παιδαγωγικής, η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά μια πολιτική πράξη στην οποία ο εκπαιδευτικός είναι συμμετέχων, είτε το αντιλαμβάνεται, είτε όχι. Ακολούθως, τα αναλυτικά προγράμματα δημιουργούν ιδεολογική και πολιτική ταυτότητα, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζονται σε ένα πλαίσιο αντικειμενικής ουδετερότητας (Apple, 1986:25-27). Η Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της παραπάνω θέσης, αφού προϋποθέτει τόσο μια ψυχολογική θεώρηση του ατόμου που την επικαλείται, όσο και μια πολιτική στάση (Ferro, 2000: 47).

Διαχρονικά, παρατηρούνται τρία κυρίαρχα ρεύματα στα αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας, το λεγόμενο «παραδοσιακό», που δομείται γύρω από την εθνική αφήγηση, το «προοδευτικό», που θεωρεί απαραίτητη την ιστορική πολυφωνία και τέλος το ρεύμα των «εκπαιδευτικών της ιστορικής εκπαίδευσης» που χρησιμοποιεί τα μεθοδολογικά εργαλεία της ιστορικής έρευνας στη διδασκαλία της ιστορίας (Symcox, & Wilschut, 2009: 4-5). Το παραδοσιακό ρεύμα, το οποίο δομείται γύρω από μια εθνική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, είναι ακόμη ισχυρό σε παγκόσμιο επίπεδο, παρά τις εξελίξεις στο κοινωνικό πλαίσιο και στο σχολικό περιβάλλον, τα οποία αναμφισβήτητα είναι πλέον πολυφυλετικά και πολυπολιτισμικά (Wilschut, 2009: 120). Ως αποτέλεσμα, το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας μοιάζει να είναι ένα από τα λιγότερο δημοφιλή στους μαθητές, όπως παρατηρεί ο Barton (2009:266), καθώς σε ένα πρώτο επίπεδο έχει σχετιστεί με τη στείρα αποστήθιση και σε ένα δεύτερο παρουσιάζει μονοδιάστατα εθνικά αφηγήματα που δεν κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους, καθώς δεν άπτονται των ζητημάτων της καθημερινότητάς τους.

Η Symcox (2009) θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλει να αντιμετωπίζει την Ιστορία σε παγκόσμιο επίπεδο και να τοποθετεί την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης ως βασική αρχή της διδασκαλίας της. Έτσι προτείνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα βασίζεται στη θεωρητική άποψη του Bruner περί σπειροειδούς μάθησης και στην εργασία της Nussbaum (2006), η οποία παρουσίασε ένα σύστημα ομόκεντρων κύκλων μάθησης, από τον κύκλο του σπιτιού, στον κύκλο της κοινότητας, του έθνους, του πλανήτη. Με τον τρόπο αυτό, για παράδειγμα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τα εθνικά σύνορα είναι τεχνητά και κατασκευασμένα κι όχι «αμετάβλητα γεγονότα της φύσης» (Symcox, 2009:35-50)

Έτσι, η παγκόσμια τάση που κυριαρχεί σήμερα είναι η ανάδειξη της σύγχρονης ιστορίας, με την εθνική να χάνει την κυρίαρχη θέση της και με την τοπική και παγκόσμια ιστορία να κερδίζει έδαφος (Schissler & Soysal, 2005: 4-5). Ωστόσο, κάθε χώρα προωθεί ένα δικό της μοντέλο, το οποίο έχει άμεση σχέση με τον τρόπο κατασκευής της ταυτότητας και της ιστορικής διαδικασίας της ίδρυσης του αντίστοιχου κράτους. Για παράδειγμα, φαίνεται ότι στα όρια της Ευρώπης, οι Βαλκανικές χώρες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, έχουν ακόμα ιδιαίτερη σχέση με την κατασκευή της έννοιας «έθνος», ίσως εξαιτίας των ιδιαίτερων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών στην περιοχή (Repoussi, 2002).

Ο Levstik και ο Barton (2015) παρέχουν διάφορες προοπτικές για τη σημασία και τη φύση της ιστορίας ως εξής: η ιστορία συνίσταται σε πολλαπλές δραστηριότητες και σκοπούς, η ιστορία συμβάλλει στην απεικόνιση των πιθανών μελλοντικών εξελίξεων, η ιστορία θέτει θέματα και ερωτήσεις, η ιστορία είναι ερμηνευτική, η ιστορία εξηγείται από τις αφηγήσεις, η ιστορία είναι κάτι περισσότερο από την πολιτική και η ιστορία είναι αμφιλεγόμενη (σελ.2-7). Ομοίως, ο Yilmaz (2008b) χαρακτηρίζει τη φύση της ιστορίας ως ερμηνευτική, δοκιμαστική, υποκειμενική, εμπειρική, λογοτεχνική και ενσωματωμένη στο κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο (σελ.161). Αυτά τα χαρακτηριστικά συμφωνούν με τις εποικοδομητικές προοπτικές της γνώσης.

Ο Virta (2001) εξέτασε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών καθηγητών και τις αντιλήψεις για την ιστορία στη Φινλανδία, χρησιμοποιώντας γραπτές απαντήσεις ανοιχτού τύπου με ένα δείγμα ενενήντα δύο ερωτηθέντων. Βρήκε διάφορες αντιλήψεις για τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας της ιστορίας και της εκμάθησης εν γένει στα σχολεία. Αυτά περιλαμβάνουν: (1) ιστορία ως βάση για την κατανόηση του παρόντος, της κοινωνίας και του πολιτισμού, (2) κατανόηση της ανάπτυξης και της αλλαγής και της έννοιας του χρόνου, (3) μάθηση για την ανθρωπότητα και (4) ανάπτυξη κριτικής και αναλυτικής σκέψης και αίσθησης σχετικότητας (σ.4-5). Ο McCrum (2013) μελέτησε τις αντιλήψεις για τη φύση της ιστορίας έντεκα καθηγητών της ιστορίας της σταδιοδρομίας στην Αγγλία χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις. Διαπίστωσε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ιστορία ήταν σε γενικές γραμμές εμπειρικές, οι οποίες θεωρούνται αντικειμενική άποψη της ιστορίας. Οι μεταμοντέρνες προοπτικές της ιστορίας είχαν λιγότερη επιρροή στην πρακτική της τάξης των δασκάλων. Ωστόσο, διαπίστωσε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερες ερμηνευτικές προοπτικές της ιστορίας προτιμούσαν την ιστορική έρευνα στη διδασκαλία της ιστορίας. Επιπροσθέτως, ο Evans (1990) διαπίστωσε ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ιστορία σχετίζονταν με τις διδακτικές πρακτικές, για παράδειγμα οι υπεύθυνοι ιστοριών εστίασαν στην αφήγηση ενδιαφερουσών ιστοριών στους μαθητές, ενώ οι επιστημονικοί ιστορικοί εστίασαν στην προώθηση της ιστορικής σκέψης.

Οι Voet και De Weaver (2016) εξέτασαν τις αντιλήψεις των δασκάλων της ιστορίας για την εκμάθηση βασισμένη στην έρευνα στο Βέλγιο. Διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι με περίπλοκες πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση της ιστορίας είχαν σχετικά

υψηλότερο επίπεδο μάθησης βασισμένο στην έρευνα από τους δασκάλους με αντικειμενικά και υποκειμενικά πιστεύω της ιστορίας. Οι Maloy και LaRoche (2010) κατηγοριοποιούν τις μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας σε δύο μεγάλες κατηγορίες διδακτικών μεθόδων με επίκεντρο τον δάσκαλο και με επίκεντρο τον μαθητή. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, όπως η διάλεξη, οι συζητήσεις υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και η συζήτηση σε ολόκληρη την τάξη κατηγοριοποιούνται ως μέθοδοι με επίκεντρο τον δάσκαλο, ενώ οι μικρές ομάδες εργασίας, οι διαδραστικές συζητήσεις, η ανάλυση πρωτογενών πηγών, το δράμα, οι ρόλοι και οι προσομοιώσεις αντιπροσωπεύουν μεθόδους διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή (σελ.46- 47).

Ο Fogo (2014) χρησιμοποίησε την τεχνική των Δελφών για να επιτύχει βασικές πρακτικές στη διδασκαλία της ιστορίας από ειδικούς εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτικούς ερευνητές και εκπαιδευτές καθηγητών ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Εντοπίστηκαν εννέα βασικές πρακτικές διδασκαλίας της ιστορίας, οι οποίες περιλαμβάνουν τη χρήση ιστορικών ερωτημάτων, την επιλογή και προσαρμογή ιστορικών πηγών, την εξήγηση και σύνδεση ιστορικού περιεχομένου, μοντέλου και υποστήριξης των ιστορικών δεξιοτήτων ανάγνωσης, χρησιμοποιώντας ιστορικά στοιχεία, χρήση ιστορικών εννοιών, διευκόλυνση της συζήτησης ιστορικών θεμάτων, μοντέλο και υποστήριξη, ιστορική γραφή και αξιολόγηση της σκέψης των μαθητών για την ιστορία (σελ.176). Ομοίως, ο Thornton (2001) επανεξέτασε τις ευρείες μεθόδους που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία της ιστορίας εκτός από τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας της ιστορίας. Αυτά περιλαμβάνουν τη διδασκαλία ιδεών, τη μέθοδο πρωτογενούς πηγής, την προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων και την επίλυση προβλημάτων. Ωστόσο, οι συμβατικές μέθοδοι, όπως οι δραστηριότητες για ερωτήσεις και απαντήσεις υπό την καθοδήγηση των δασκάλων, οι εργασίες καθιστικού σπουδαστών που βασίζονται σε εγχειρίδια, η παρακολούθηση βίντεο και οι δοκιμές σύντομης απάντησης, παραμένουν οι κοινές πρακτικές στη διδασκαλία και εκμάθηση κοινωνικών σπουδών και ιστορίας στις Ηνωμένες Πολιτείες (σελ.292).

Οι Voet και De Weaver (2016) ανέφεραν έναν αριθμό παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τις προσεγγίσεις που βασίζονται στην έρευνα στη διδασκαλία της ιστορίας. Αυτά περιλαμβάνουν τον διαθέσιμο χρόνο για τη διδασκαλία της ιστορίας, την έλλειψη γνώσης των διαδικαστικών γνώσεων από τους μαθητές, τη δυσκολία εύρεσης κατάλληλων πηγών πληροφόρησης κατάλληλων για τους σπουδαστές, την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων από τους δασκάλους για την

οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων που βασίζονται σε έρευνα. Η μελέτη του Mtitu (2014) σχετικά με την εφαρμογή της διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή αναγνώρισε διάφορες προκλήσεις στην εφαρμογή της παιδαγωγικής, όπως είναι η μικρή κατανόηση της παιδαγωγικής με επίκεντρο τον μαθητή, οι μεγάλες τάξεις που θέτουν προκλήσεις στη διαχείριση της τάξης και οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν κίνητρο εφαρμογής της παιδαγωγικής που έχει επίκεντρο τον μαθητή.

Ομοίως, ο Makunja (2015) διαπίστωσε ότι ένας σημαντικός αριθμός δασκάλων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ιδιαίτερα τη μέθοδο της διάλεξης. Εκτός από τη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί προτιμούσαν να χρησιμοποιήσουν την τεχνική ερωτήσεων και απαντήσεων. Ο Freire (2018) διαπίστωσε ότι οι καθηγητές εξισώνουν τη διδασκαλία της έρευνας με απλές ερωτήσεις και απαντήσεις σε ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δάσκαλοι δεν έχουν την ικανότητα να επιλέγουν και να οργανώνουν σημαντικές μαθησιακές δραστηριότητες που προωθούν και καλλιεργούν την έρευνα, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και τη δια βίου μάθηση (Makunja, 2015). Αυτό οφείλεται στην έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή προσέγγισης διδασκαλίας με επίκεντρο τον μαθητή (Mtitu, 2014, Makunja, 2015).

2.5.3 Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα. Συνοπτική αναφορά στα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας έως σήμερα

Τα Αναλυτικά Προγράμματα στην Ελλάδα είναι προϊόν ενός συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος, που στοχεύει στην εθνική διαπαιδαγώγηση, ως απαραίτητη προϋπόθεση για την συγκρότηση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας (Αβδελά, 1998:44). Επομένως, αντικείμενο της σχολικής ιστορίας, όπως και σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, ήταν «*το ιδεώδες της πατριωτικής εκπαίδευσης*» με βασικά σημεία αναφοράς τον πατριωτισμό, την εμπέδωση της ιδιότητας του πολίτη και την ηθική (Moniot, 2011:29).

Η Ιστορία, ως αυτόνομο μάθημα στο ελληνικό δημοτικό σχολείο, ξεκίνησε να διδάσκεται το 1881, όπου σύμφωνα με το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα είχε ως στόχο «*την ηθική μόρφωση του παιδιού, την ανάπτυξη εθνικού φρονήματος, και τη συστηματοποίηση των ιστορικών γνώσεων που διδάσκονται*» (Αβδελά, 1998:14). Η Ιστορία, επομένως φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τα ανδραγαθήματα των

προγόνων και τους διδάσκει την εθνική υπερηφάνεια (Αβδελά, 1998:41-42). Σε αυτή την κατεύθυνση, το 1882 καθιερώνεται το τρίσημο ελληνικό ιστορικό σχήμα του Κωσταντίνου Παπαρρηγόπουλου, που διαχωρίζει την διδακτέα ύλη σε τρεις ενότητες, ελληνική αρχαιότητα, Βυζάντιο και νεότερη Ελλάδα (Κουλούρη, 1988:39-40), το οποίο ισχύει μέχρι και σήμερα.

Η μεταρρύθμιση Παπανούτσου το 1964 έθεσε για πρώτη φορά ως στόχο της σχολικής ιστορίας την *«αέναη προσπάθεια του μαθητή για μάθηση, ελευθερία και πρόοδο»*, όμως η έλευση της Χούντας και η εκ νέου αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων του 1969 έστρεψε και πάλι το κέντρο στη φιλοπατρία και την εθνική διαπαιδαγώγηση (Μπούντα, 2006: 137). Παρ' όλο που από τη Μεταπολίτευση και έπειτα, τα Αναλυτικά Προγράμματα προσθέτουν την ευρωπαϊκή διάσταση και το στοιχείο της ιστορικής γνώσης και τονίζονται περισσότερο ανθρωπιστικές αξίες όπως η ειρήνη, η συνεργασία των λαών και η δημοκρατία, ωστόσο η εξύμνηση της φιλοπατρίας παραμένει βασικό συστατικό της διδακτέας ύλης (Μπούντα, 2006: 138-139). Έτσι, τα πρότυπα και οι αξίες που κυριαρχούν, ανάγονται στη *«γενεαλογία»* του ελληνικού έθνους, που παρουσιάζεται συχνά ως *«εκλεκτό»* σε σχέση με τα υπόλοιπα (Κόκκινος, 2003:112-113). Έτσι, η Ελλάδα φαίνεται να κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην Ευρώπη, ενώ τα άλλα έθνη περιγράφονται σε συνάρτηση των αναγκών παρουσίασης και αξιολόγησης του ελληνικού έθνους (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997: 393-395).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003, όπως και το πιο πρόσφατο και καλύτερα δομημένο του 2018, αν και επέφεραν ιδιαίτερα καινοτόμες αλλαγές, οι οποίες θα επισημανθούν στην επόμενη ενότητα, ωστόσο, δεν έχουν καταφέρει να αλλάξουν σημαντικά το περιεχόμενο της σχολικής ιστορίας. Όπως παρατηρεί η Μπούντα (2006:140), οι διδακτικές πρακτικές επικεντρώνονται ακόμα στο τρίπτυχο αφήγηση γεγονότων, ιδεολογική εγχάραξη και αποστήθιση και έτσι γίνονται πολύ μικρά και δειλά βήματα αλλαγής κατεύθυνσης. Δεν θεωρώ τυχαίο αυτό που παρατηρεί ο Κόκκινος (2003: 158-161), ότι η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της ιστορίας χαρακτηρίζεται κυρίως από *«αδιαφορία»*, κι αυτό γιατί, όπως υποστηρίζει, το ίδιο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές, προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά στις νέες διδακτικές πρακτικές, σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δεν αποστηθίζει, αλλά ερευνά ενεργητικά την ιστορική γνώση. Είναι φανερό ότι προκύπτει μια αναντιστοιχία

μεταξύ των βιωμάτων και των προσδοκιών των μαθητών και των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούνται στο σχολείο, κάτι που πιθανά να μπορούσε να γεφυρώσει η μέθοδος της διερευνητικής δραματοποίησης, όπως θα αναλυθεί στην τελευταία ενότητα του παρόντος κεφαλαίου.

2.5.4 Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Κριτική παρουσίαση

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006:4), το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας διαφοροποιείται σε τρία βασικά επίπεδα, στη διάρθρωσή του, στην οργάνωση των περιεχομένων και τις μεθοδολογικές υποδείξεις. Ως προς τη διάρθρωση του, πέρα από τους στόχους και τα περιεχόμενα, αναπτύσσονται ενδεικτικές δραστηριότητες για την επίτευξη των επιδιώξεων του Ως προς τα περιεχόμενα αναβαθμίζεται και αυτονομείται η Ελληνική Μυθολογία, η οποία δεν εξετάζεται παράλληλα με την προϊστορία, ενώ θεσμοθετείται η μελέτη της Τοπικής Ιστορίας με τη διάθεση διδακτικού χρόνου γι' αυτήν. Ακόμα, περιορίζεται η διδακτέα ύλη και προτείνονται για ανάπτυξη σύγχρονα θέματα. Τέλος, ως προς τις μεθοδολογικές υποδείξεις αναπτύσσονται τρόποι για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, κάτι που συνιστά και τη μεγαλύτερη καινοτομία του, κατά κοινή παραδοχή των μελετητών.

Η διάταξη της ύλης, για το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ακολουθεί το τρίσημο σχήμα του Παπαρρηγόπουλου, που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα. Στην Γ τάξη, η ύλη εκτείνεται από την μυθολογία (Τρωικός Πόλεμος, Οδύσσεια) έως τα προϊστορικά χρόνια, την Κνωσσό και τις Μυκήνες σε σύνολο 51 ενοτήτων. Στην Δ' τάξη, διδάσκονται τα ιστορικά γεγονότα της Γεωμετρικής και Κλασικής εποχής, οι εκστρατείες του Μεγάλου Αλεξάνδρου, η Ελληνιστική περίοδος έως και την κατάκτηση της Ελλάδας από τους Ρωμαίους το 146 π.Χ. σε σύνολο 51 ενοτήτων. Στην Ε' τάξη, η ύλη ξεκινά από τα ελληνορωμαϊκά χρόνια, μελετά τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και καταλήγει στην Άλωση της Πόλης από τους Οθωμανούς το 1453 μ.Χ. μέσα σε 51 διδακτικές ενότητες. Τέλος, στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού, η ύλη του μαθήματος αρχίζει από την περίοδο την κυριαρχίας των Οθωμανών, την Ελληνική Επανάσταση και τα γεγονότα της νεότερης Ιστορίας στην Ευρώπη, καταλήγοντας στην σύγχρονη Ιστορία τόσο της Ελλάδας αλλά και ολόκληρου του κόσμου, σε σύνολο 60 διδακτικών ενοτήτων.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Ιστορίας, επιπλέον, τονίζεται η σημασία της χρήσης των πηγών και η επεξεργασία τους από τα παιδιά, ώστε να γνωρίσουν την αρχική βάση στην οποία «στηρίζεται ο ιστορικός», έχοντας μια ξεκάθαρη διεπιστημονική και διαθεματική κατεύθυνση (ΥΠΕΠΘ, 2003: 210-211). Σημειώνεται ακόμα η χρησιμότητα του γεωγραφικού ή ιστορικού χάρτη στην εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε οι μαθητές να αναγνωρίσουν τη σημασία του χώρου στην ιστορική έρευνα (ΥΠΕΠΘ, 2003: 204, 211). Με έναν τρόπο, παρατηρεί κανείς την τάση στο αναλυτικό πρόγραμμα να δίνονται τα εργαλεία της ιστορικής έρευνας στους μαθητές, προσαρμοσμένα στην ηλικία τους, για να αναπτύξουν γνωστικές, κοινωνικές, μεθοδολογικές δεξιότητες. Δίνονται ακόμα στο βιβλίο του δασκάλου οδηγίες και υποδείξεις για τη χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού (διαγράμματα, διαφάνειες, λογοτεχνικά κείμενα, ταινίες, έργα τέχνης, φωτογραφίες, ιστοσελίδες κ.ά.) για επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους και παρακολούθησεις εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε αυτά, τη χρήση των μουσείων και άλλου ιστορικού υλικού (ΥΠΕΠΘ, 2003:212-213).

Η βασικότερη καινοτομία του ωστόσο, είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Προτείνονται δραστηριότητες - projects, που προσεγγίζουν την κάθε θεματική ενότητα χρησιμοποιώντας εργαλεία από άλλα γνωστικά πεδία. Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα επομένως, δίνει έμφαση στις διερευνητικές και ολιστικές προσεγγίσεις διδασκαλίας και επιδιώκεται τα παιδιά να μην αντιμετωπίζουν παθητικά, αλλά ενεργητικά τη γνώση που τους παρέχεται. Η ενεργητική αντιμετώπιση της γνώσης συνδέεται απολύτως με τη διερευνητική δραματοποίηση. Ενδεικτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες από το γνωστικό αντικείμενο του θεάτρου, κάτι που θα αναλυθεί ξεχωριστά στο επόμενο κεφάλαιο.

2.5 5 Τα οφέλη της διερευνητικής δραματοποίησης στο μάθημα της Ιστορίας- η αξιοποίησή της σύμφωνα με τους στόχους του ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Σε παγκόσμιο επίπεδο, παρατηρούνται δύο διαφορετικοί τρόποι διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας με τον πρώτο να συνιστά την μεταβίβαση αδιαμφισβήτητων, για την εγκυρότητά τους, πληροφοριών του παρελθόντος και των συνακόλουθων αξιών και στάσεων, υλικό το οποίο οι μαθητές συνήθως καλούνται να αποστηθίσουν και με τον δεύτερο να βάζει τον ίδιο τον μαθητή στο επίκεντρο της

ιστορικής ερευνητικής διαδικασίας για παράδειγμα μέσα από τη συλλογή πληροφοριών έπειτα από μελέτη των πρωτογενών πηγών (Κόκκινος & Νάκου, 2007: 15). Στην Ελλάδα, παραδοσιακά το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται με τον πρώτο τρόπο, δηλαδή με αφηγηματικό μονόλογο από τον δάσκαλο ο οποίος μεταδίδει τις πληροφορίες του σχολικού εγχειριδίου στους μαθητές. Ωστόσο έτσι, όπως επισημαίνει ο Moniot (2011:113), η Ιστορία αναπαράγεται στο σχολείο με μια στείρα αφήγηση που συντηρεί απλώς και επαναλαμβάνει το παρελθόν, χωρίς δηλαδή την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική διαδικασία. Ο δάσκαλος, επομένως, παροτρύνεται να αποφεύγει τέτοιου είδους αναπαραγωγές, να εγκαταλείψει πιθανά την αυθεντία του σχολικού εγχειριδίου και να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τάξης του, τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να αναζητεί συνεχώς κατάλληλους τρόπους, ώστε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους. Ακόμα και αν πρόκειται για αφηγηματικές τεχνικές, πρέπει να έχουν στόχο την επικοινωνία των μαθητών με τα ιστορικά δρώμενα και όχι απλώς την αποστήθισή τους (Μαυροσκούφης, 2002).

Η Νάκου (2004: 287) υποστηρίζει ότι την αναγκαιότητα διεύρυνσης της ιστορικής γνώσης που θα σημάνει κατ' αναλογία τη διεύρυνση του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο κινούνται οι μαθητές, συμβάλλοντας στην υιοθέτηση πολυπολιτισμικών τρόπων συμβίωσης μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης. Έτσι, οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται την ισότιμη προσέγγιση λαών, θρησκειών, πολιτισμών, ώστε να αποκτήσουν μια ευρεία αντίληψη για την ανθρώπινη ιδιότητα. Συνεπώς, η Ιστορία ως μάθημα καθαρά ανθρωπιστικού χαρακτήρα καλεί τους μαθητές να αξιολογήσουν τις διαφορετικές πτυχές ενός ιστορικού γεγονότος, να κρίνουν τη σπουδαιότητα του και να καταλήξουν οι ίδιοι σε συμπεράσματα. Με μια έννοια δηλαδή μέσα από την ανθρωπιστική μελέτη της ιστορίας είναι δυνατόν να προαχθεί μια ευρεία αντίληψη της έννοιας «άνθρωπος». Αυτή η θεώρηση ταυτίζεται με τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης που καλλιεργεί την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανακάλυψη της προσωπικής θεώρησης των μαθητών πάνω στα γεγονότα. Όπως, εξάλλου παρατηρεί ο Bruner, (2009:15-16) ο καθένας μπορεί να διδαχθεί Ιστορία σε όποια ηλικία και αν βρίσκεται, αφού η αφήγηση της είναι καταλυτική για την κατανόηση και επεξεργασία των κοινωνικών και πολιτικών εννοιών, εμπεριέχοντας βέβαια πάντα μια υποκειμενική πρόθεση. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης αλλά και η ανανέωση των κινήτρων μάθησης και

υποκειμενικού ενδιαφέροντος για την Ιστορία αποτελούν συνεπώς κύρια ζητούμενα για τη διδασκαλία της (Μαυροσκούφης, 2002:52).

Η παραδοσιακή διδασκαλία της Ιστορίας, δηλαδή η αφηγηματική παράθεση της διδακτέας ύλης από τον δάσκαλο και η απομνημόνευσή της από τους μαθητές (Φρέιρε, 1977: 77-78), δεν προωθεί την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Αντίθετα, μια βιωματική προσέγγιση μπορεί να δράσει καταλυτικά, καθώς, όπως υποστηρίζει ο Μαυροσκούφης (2002: 53), αναπτύσσει την ικανότητα *ενσυναίσθησης*, «που επιτρέπει στο άτομο να αποστασιοποιηθεί από τον εαυτό του και την εποχή του (απομάκρυνση από τον εγωκεντρισμό και τον παροντισμό), να βιώσει τις εμπειρίες άλλου ή άλλων προσώπων, να εξετάσει την πραγματικότητα από τη δική τους σκοπιά». Η διερευνητική δραματοποίηση ως μια καθαρά βιωματική μέθοδος διδασκαλίας αναδεικνύει την ενσυναίσθηση ως απαραίτητη προϋπόθεση (Σπανού, 2018:25). Με το *μαγικό εάν* του Στανισλάβσκι οι συμμετέχοντες μπορούν να προβάλουν τον εαυτό τους στο ιστορικό περιβάλλον, καλλιεργώντας πια την ιστορική φαντασία με την έννοια ότι προωθούνται να διαβούν ένα χρονικό άλμα με τη φαντασία τους και να μπουν ενεργητικά στη θέση άλλων υποκειμένων (Μαυροσκούφης, 2002: 53). Επιπλέον, με τη χρήση της μπρεχτικής αποστασιοποίησης μπορούν παράλληλα να σταθούν κριτικά απέναντι σε αυτή, να την αμφισβητήσουν πιθανά, κάνοντας τη δική τους εναλλακτική επιλογή. Άλλωστε, στη διερευνητική δραματοποίηση τα παιδιά μπορούν να πάρουν τόσο τη θέση του δρώντος υποκειμένου, να συνδεθούν δηλαδή με το δραματικό περιβάλλον σωματικά, διανοητικά και ψυχικά και να αναπτύξουν με πρωτοβουλία τους δράσεις, ώστε να εξελιχθεί η ιστορία, όσο και αποστασιοποιημένα ως ενεργοί παρατηρητές κατανοώντας και αναλαμβάνοντας την ευθύνη των επιλογών τους (Neelands, 2000).

Η διερευνητική δραματοποίηση προωθεί την ενεργητική κατανόηση των εννοιών μέσα από το βίωμα (Παπαδόπουλος, 2007: 33). Ένα δραματικό περιβάλλον εμπριέχει και χαρακτηρίζεται από διάφορες έννοιες που όμως δεν αναφέρονται ρητά και αποσπασματικά, αντίθετα συντίθενται και αναδημιουργούνται μέσα από τη δράση (Κοντογιάννη, 2000), Τα παιδιά με αφορμή ένα αρχικό κίνητρο που θα τους τραβήξει το ενδιαφέρον, δημιουργούν ένα νέο δραματικό περιβάλλον και εντός ρόλων διαχειρίζονται τις έννοιες που το χαρακτηρίζουν. Έτσι τους δημιουργείται η αίσθηση ότι συμμετέχουν τα ίδια στα ιστορικά δρώμενα, ενώ οι χαρακτηριζόμενοι σαν πιο αδύναμοι μαθητές, εκείνοι δηλαδή που μένουν συνήθως έξω από την παραδοσιακή

διδασκτική διαδικασία, έχουν, μέσα από την διερευνητική δραματοποίηση, την ευκαιρία να εμπλακούν δημιουργικά σε αυτήν (Μαυροσκούφης, 2002: 55). Επιπλέον, αξιοποιείται η ίδια η εμπειρία τους σχετικά με ένα ιστορικό ζήτημα, που μπορεί να συνδέεται με κάτι που είδαν ή άκουσαν στην καθημερινότητά τους και τους έκανε εντύπωση (Dewey, 1980: 26) και έτσι να μπορούν να προβούν σε αντίστοιχες γενικεύσεις.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται επίσης στο νέο ΑΠΣ - ΔΕΠΠΣ Ιστορίας στις έννοιες του χώρου και του χρόνου. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, *οι μαθητές επιδιώκεται να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χρόνου και [...] να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του γεωγραφικού παράγοντα για τη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης ενός τόπου* (ΥΠΕΠΘ, 2003: 188). Ο χώρος και ο χρόνος είναι δομικά στοιχεία της θεατρικής διαδικασίας και η διερευνητική δραματοποίηση τα αξιοποιεί ανάλογα (Παπαδόπουλος, 2007: 57-58). Συγκεκριμένα ο δραματικός χώρος και χρόνος οριστικοποιείται με δυο λέξεις, το «εδώ» και το «τώρα». Το «εδώ» αποκτά χαρακτήρα μιμητικό και συμβολικό, μετατρέποντας μια αίθουσα διδασκαλίας σε ένα δρόμο, ένα σπίτι ή ό, τι άλλο χρειάζεται το δραματικό περιβάλλον, ενώ το παρελθόν στην προκειμένη περίπτωση, ο ιστορικός χρόνος, γίνεται το παρόν στο όποιο θα επιδράσουν οι συμμετέχοντες.

Συνοψίζοντας, η διερευνητική δραματοποίηση κατά κύριο λόγο, σχετίζεται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και εμπειρία (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:23, Heathcote,2002:2) και για αυτό, με έναν τρόπο, συνδέεται άμεσα με την Ιστορία, που επίσης μελετά τον άνθρωπο, τις πράξεις και τις συμπεριφορές του (Καβαλιέρου, 2006:476). Οι συμμετέχοντες αποκαλύπτουν και ταυτόχρονα βιώνουν τα διλήμματα, τις συγκρούσεις, τα αγωνιώδη ερωτήματα που θέτει ένα ιστορικό γεγονός και μάλιστα μέσα από μια δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία (Καβαλιέρου, 2006:478). Συνεπώς, η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να αποτελέσει αδιαμφισβήτητα ένα ισχυρό μαθησιακό εργαλείο στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς προκαλεί και κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών και δημιουργεί ένα ευχάριστο περιβάλλον, στοιχείο αποφασιστικό για οποιαδήποτε γνωσιακή και μαθησιακή δραστηριότητα (Φανουράκη, 2010: 111).

3 Ερευνητικό μέρος: Θεατρικές Τεχνικές και Ιστορία

3.1 Θεατρικές Τεχνικές που προτείνονται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Δημοτικού σχολείου σήμερα στην Ελλάδα: Ανάλυση περιεχομένου

Στο παρόν κεφάλαιο θα συζητηθούν τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας του 2003 και του 2018. Η κριτική ανάλυση του αναλυτικού προγράμματος και του διαθεματικού πλαισίου σπουδών του 2003 κρίνεται απαραίτητη, καθώς σε αυτό είναι η πρώτη φορά που γίνεται λόγος για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Επιπλέον, αν και τα προγράμματα έχουν πλέον αναθεωρηθεί, ωστόσο τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας που χρησιμοποιούνται στα σχολεία είναι ίδια και βασίζονται στο ΑΠΣ του 2003. Τέλος, η σύγκριση των δύο προγραμμάτων είναι κατά τη γνώμη μου αρκετά ενδιαφέρουσα, καθώς αναδεικνύει τους προβληματισμούς της επιστημονικής κοινότητας της τελευταίας εικοσαετίας, σχετικά με τη διδακτική της Ιστορίας, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως.

Πράγματι, όπως θα καταδειχθεί, το Πρόγραμμα Σπουδών του 2018 ενσωματώνει πλήθος θεατρικών τεχνικών, που αν και κάποιες φορές διατυπώνονται ίσως γενικόλογα, ωστόσο παρουσιάζουν μια ξεκάθαρη βιωματική και μαθητοκεντρική προσέγγιση στην οποία η παραδοσιακά διαδεδομένη για το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας πρακτική της αποστήθισης δεν έχει θέση. Μάλιστα συνάδει με τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις τόσο ως προς τη χρήση του θεάτρου ως διαθεματικού εργαλείου, όσο και ως προς τη διδακτική της Ιστορίας, ώστε να προωθεί την ενσυναίσθηση και την καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και συνείδησης.

3.1.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα-Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 2003: Κριτική Επισκόπηση

Όπως διατυπώθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, η διεπιστημονική προσέγγιση ενυπάρχει στη διδακτική φύση του αντικειμένου του θεάτρου (Γραμματάς, 2001: 29), ενώ η διαθεματική απορρέει από την εμπλοκή του θεάτρου στην επεξεργασία άλλων γνωστικών περιεχομένων. Ο Γραμματάς (2014: 78) τονίζει αυτή την ιδιαίτερη και πολυσύνθετη φύση του θεάτρου στην εκπαίδευση και το χαρακτηρίζει ως «παμμουσία τεχνών». Ήδη από τα αναλυτικά προγράμματα και το διαθεματικό πλαίσιο σπουδών του 2003, προτείνεται η διδασκαλία της Ιστορίας διαθεματικά με εργαλεία και γενικεύσεις από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ωστόσο, πρέπει να

σημειωθεί ότι είναι ελάχιστες έως μηδαμινές οι αναφορές σε θεατρικές τεχνικές, αν αναλογιστεί κανείς τα οφέλη της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις, τα οποία συζητήθηκαν νωρίτερα. Προτείνονται, ωστόσο, προεκτάσεις σε άλλα πεδία της Αισθητικής Αγωγής, όπως για παράδειγμα στα Εικαστικά και στη Μουσική.

Αναλυτικά, στις διαθεματικές δραστηριότητες που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Ιστορίας της Γ τάξης του δημοτικού σχολείου, δεν γίνεται καμία ρητή αναφορά στο θέατρο, ως εργαλειακό εκπαιδευτικό μέσο. Ακόμα και στα δύο τελευταία διαθεματικά σχέδια εργασίας (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003: 191), οι προεκτάσεις που δίνονται αφορούν την Αισθητική Αγωγή και μάλιστα μάλλον γενικόλογα και αόριστα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να σχεδιάσει με ατομική του πρωτοβουλία σχέδια εργασίας και να ενσωματώσει σε αυτά είτε ολοκληρωμένα εργαστήρια διερευνητικής δραματοποίησης, είτε διδασκαλία ενότητας μέσα από θεατρικές τεχνικές. Μάλιστα μιας και ένα μεγάλο μέρος της διδακτέας ύλης της Γ' Δημοτικού αφορά στη μυθολογία, οι θεατρικές τεχνικές προσφέρονται, καθώς μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα για τα παιδιά.

Συγκεκριμένα, συχνά αναφέρεται ότι *οι μαθητές διηγούνται τους μύθους με δικά τους λόγια*, όπως και οι *μαθητές συζητούν*. Αυτό κατά τη γνώμη μας είναι αρκετά αόριστο και θα μπορούσε να αντικατασταθεί μέσα από συγκεκριμένες προτάσεις διδασκαλίας που ενσωματώνουν θεατρικές τεχνικές, ώστε τα παιδιά να προσεγγίσουν τους μύθους μέσα από μια βιωματική διαδικασία. Τροχοπέδη, ωστόσο, σε κάτι τέτοιο φαίνεται να είναι το μεγάλο εύρος της διδακτέας ύλης σε σχέση με τον προσφερόμενο διδακτικό χρόνο. Ένα εργαστήριο διερευνητικής δραματοποίησης χρειάζεται αρκετό χρόνο να αναπτύξει μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, που στο αναλυτικό πρόγραμμα της δίνεται μία ή δύο διδακτικές ώρες. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσε να γίνει ενσωμάτωση των θεατρικών τεχνικών στην διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' Δημοτικού, οι οποίες θα αντικαθιστούσαν τον αφηγηματικό μονόλογο του δασκάλου προς τους μαθητές. Επιπλέον, η τεχνική *μανδύας του ειδικού* μοιάζει να είναι κατάλληλη για τη διδασκαλία της προϊστορίας και πρωτοϊστορίας, καθώς τα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα αφορούν στην πρώτη επαφή των παιδιών με την ιστορική γνώση και μεθοδολογία. Χρησιμοποιώντας τον *μανδύα του ειδικού* ως διδακτικό εργαλείο, τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία να αναζητήσουν τα ίδια στοιχεία, χρησιμοποιώντας κατ' αναλογία τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας.

Προχωρώντας στην Δ' Δημοτικού, οι διαφορές ως προς τη διδακτική προσέγγιση που προτείνεται, η μόνη σαφής αναφορά στο γνωστικό αντικείμενο του θεάτρου είναι αναφορικά με την επαφή των παιδιών με το αρχαίο θέατρο (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003: 197), κάτι που βέβαια μοιάζει αυτονόητο. Παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, δραματοποίηση κειμένου, κατασκευή μάσκας και ενδυμασιών, επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και παρακολούθηση αρχαίου δράματος, συνεντεύξεις από ηθοποιούς που ερμηνεύουν αρχαίο δράμα είναι μερικές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες που σχετίζονται το αντικείμενο του θεάτρου. Κατά τα άλλα η προσέγγιση είναι παρόμοια με της προηγούμενης τάξης, δηλαδή δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές σε θεατρικές τεχνικές, αν και μοιάζει να υπονοούνται σε αρκετά σημεία και να άπτονται στη διακριτική ευχέρεια του εκπαιδευτικού. Επίσης, το προτεινόμενο διαθεματικό σχέδιο εργασίας, στο *εργαστήρι ενός Αγγειοπλάστη* (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003: 197) προσφέρεται τόσο για την τεχνική *μανδύας του ειδικού*, όσο και για ένα εργαστήρι διερευνητικής δραματοποίησης. Επιπλέον παραπέμπει άμεσα σε μια αρκετά διαδεδομένη δραστηριότητα θεατρικής έκφρασης στο *εργαστήρι του γλύπτη* (Γκόβας, 2002: 83).

Το πιο ενδιαφέρον, ωστόσο, είναι ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας της Δ' Δημοτικού γίνεται η πρώτη αναφορά στην τοπική ιστορία, προτείνοντας μεταξύ άλλων *να γνωρίσουν την ιστορία του τόπου τους, να την εκτιμήσουν και να την εντάξουν στη Γενική Ιστορία, να έρθουν σε επαφή με ιστορικά στοιχεία, ερευνήσιμα και προσιτά, να εθιστούν στην παρατήρηση και στην έρευνα συγκεκριμένων ιστορικών χώρων. Να ασκηθούν στη διαθεματική προσέγγιση θεμάτων της Τοπικής Ιστορίας.* (ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ, 2003: 197). Οι Κόκκινος και Νάκου (2007: 395) αναφέρουν σχετικά *«Οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς που βρίσκονται στην εγγύτερη ή την ευρύτερη περιοχή του σχολείου, συνιστούν έναν εναλλακτικό χώρο διδασκαλίας, όταν αυτό προσφέρεται από τις σχετικές ενότητες της σχολικής Ιστορίας. Πρωταγωνιστής της διδασκαλίας σε αυτή την περίπτωση είναι το βιωμένο των παιδιών και των διδασκόντων την ενότητα. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται έμφαση στο τοπικό, ώστε μέσα από τη βιωμένη εμπειρία του κοντινού και οικείου, του ορατού και απτού, να γίνει κατανοητό το γενικό και αφηρημένο της Ιστορίας»*. Επιπλέον, η Κοψιδά - Βρεττού (2011) επισημαίνει ότι η μελέτη της τοπικής ιστορίας διευρύνει διαρκώς το οπτικό πεδίο των μαθητών προς το γενικότερο και το παγκόσμιο, ενώ όταν κινούνται ερευνητικά προς ζωντανούς ανθρώπους (που έζησαν πριν από μας) και τη

δραστηριότητά τους, τότε αναδεικνύονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σκέψεις και συναισθήματα (Κοψιδά-Βρεττού,2011: 16-18).

Η τοπική ιστορία είναι ένα πεδίο, όπου κάλλιστα μπορούν να εφαρμοστούν θεατρικές τεχνικές. Όπως ειπώθηκε νωρίτερα, ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας. Έτσι, όπως επισημαίνει ο Λεοντσίνης (1999:126-143) η αναπαράσταση, μέσω της δραματοποίησης ιστορικών γεγονότων συνιστά ένα ισχυρό μέσο όχι μόνο ιστορικής έκφρασης αλλά και βαθύτερης διερεύνησης του ιστορικού γίνεσθαι, που σε συνδυασμό με την προσωπική μελέτη των πηγών και του ιστορικού υλικού και την έρευνα σε τόπους και χώρους με ιστορικό περιεχόμενο, οι μαθητές οδηγούνται με έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο στην ιστορική ερμηνεία και κατανόηση. Η διδακτέα ύλη της Δ' Δημοτικού βρίθει γεωγραφικών τόπων (Αθήνα, Σπάρτη, Μακεδονία, Μαραθώνα, Σαλαμίνα κλπ), όπου μπορούν να αναπτυχθούν σχέδια εργασίας τοπικής ιστορίας με την αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών, αν και κάτι τέτοιο δεν αναφέρεται ρητά στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003.

Θέματα τοπικής ιστορίας αναπτύσσονται επίσης στη διδακτέα ύλη της επόμενης τάξης, της Ε' Δημοτικού, όπου διδάσκονται τα ρωμαϊκά χρόνια και το Βυζάντιο. Ούτε εδώ υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές σε αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, αν και η ύλη επίσης προσφέρεται σχετικά. Πρέπει ακόμα να σημειωθεί ότι ο όγκος της διδακτέας ύλης είναι πραγματικά δυσανάλογος και δύσκολο να καλυφθεί, οπότε δυστυχώς πιθανά να περιορίζει τους διδάσκοντες σε αφηγηματικές τεχνικές διδασκαλίας, καθώς δεν φαίνεται να υπάρχει αρκετός χρόνος για διερευνητικές και βιωματικές μεθόδους. Επιπλέον στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού έχει καταργηθεί το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής και επομένως μια πιθανή συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών ως προς τη σχεδίαση και υλοποίηση σχεδίων μαθημάτων μέσα από θεατρικές τεχνικές καθίστανται αδύνατη. Ίδια εικόνα αναφορικά με τον όγκο της διδακτέας ύλης παρατηρείται και στην ΣΤ' Δημοτικού, όπου καλύπτονται θέματα ευρωπαϊκής ιστορίας, της τουρκοκρατίας και της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους.

Συμπερασματικά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003 ενώ γίνεται αναφορά σε έννοιες όπως βιωματική μάθηση, ευαισθητοποίηση, ενσυναίσθηση, ωστόσο δεν προτείνονται

συγκεκριμένα εργαλεία και τεχνικές που εξυπηρετούν αυτές τις κατευθύνσεις. Αυτό το χάσμα έρχεται να καλύψει το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Ιστορίας του 2018 που αναλύεται κριτικά στην επόμενη ενότητα.

3.1.2 Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού 2018: Κριτική Επισκόπηση

Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας για το δημοτικό σχολείο δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως στις 21/11 του 2018. Σε αυτό γίνονται συγκεκριμένες και πολλαπλές αναφορές σε θεατρικές τεχνικές για τη διδασκαλία της ιστορίας. Οι θεματικές ενότητες προσεγγίζονται με προτάσεις για *δραματοποίηση μύθων και παιχνίδια ρόλων* σε όλο το φάσμα της διδακτέας ύλης.

Αναλυτικά, ως προς το Πρόγραμμα Σπουδών της Γ' Δημοτικού στη θεματική ενότητα της Κοσμογονίας, αναφέρεται συγκεκριμένα *δραματοποίηση σκηνών που αναφέρονται στους μύθους και παιχνίδι ρόλων με υπόδυση μυθικών προσώπων*. Επιπλέον, στην επόμενη ενότητα που αναφέρεται στον Προμηθέα προτείνεται επίσης *παιχνίδι ρόλων και εργαστήρι δημιουργικής γραφής*. *Παιχνίδι ρόλων* αναφέρεται επίσης και στις θεματικές ενότητες που αναφέρονται στο Δωδεκάθεο και στις ελάσσονες θεότητες του αρχαίου κόσμου. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση σχετικά με την *επιπόνηση φανταστικών περιστάσεων στις οποίες επιτυγχάνεται επίλυση μιας δύσκολης κατάστασης και μεταφορά στη θέση του ήρωα*, που δίνει συγκεκριμένο έναυσμα για σχεδιασμό και υλοποίηση ενός εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης. Ακόμα, η *δραματοποίηση μύθων* που επανέρχεται εμφατικά, θα λέγαμε, στο Πρόγραμμα Σπουδών ενθαρρύνει τα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο. Η πρόταση δραματοποίησης απαντάται και αναφορικά με τους μύθους του Αισώπου και τους άθλους του Ηρακλή, όπου προτείνεται ομαδική δραματοποίηση με τη μορφή *παγωμένων εικόνων*. Ωστόσο, κατά τη γνώμη μου, οι προτάσεις σχετικά με δραματοποίηση και παιχνίδια ρόλων είναι αρκετά γενικές και αόριστες, χωρίς να εξυπηρετούν κάποιο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο ή να δημιουργούν δραματική ένταση και ίσως είναι απαραίτητη η ανάπτυξή τους και η πρόταση συγκεκριμένων τεχνικών. Όπως άλλωστε χαρακτηριστικά αναφέρει ο Easdown (1991: 23-27) το παιχνίδι ρόλων και το δράμα είναι σημαντικό να περιλαμβάνουν συγκεκριμένες στρατηγικές (Αφήγηση, Παγωμένη Εικόνα, Καυτή Καρέκλα, Διάδρομος Συνείδησης, Αντίστροφοι Ρόλοι, Forum Theatre, Κατασκευή Χαρτών και Διαγραμμμάτων,

Συνεντεύξεις, Συζήτηση Αναστοχασμού). Τέτοιες τεχνικές, αν και όχι απαραίτητα με αυτά τα ονόματα, διατυπώνονται στις επόμενες ενότητες για παράδειγμα στην ενότητα που αφορά στον Τρωικό Πόλεμο.

Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται αναφορά στην τεχνική του *διαδρόμου συνείδησης* σχετικά με την απόφαση της θυσίας της Ιφιγένειας στην Αυλίδα. Η τεχνική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της θυσίας, του δικαίου και της ευθύνης. Η δραματική ένταση που προκύπτει τα βοηθά να καταλήξουν σε δικά τους συμπεράσματα. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί ότι είναι η μοναδική αναφορά σε αυτή την τεχνική που θα μπορούσε να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο για την δημιουργική επεξεργασία και μάθηση και άλλων εννοιών. Κατά τη γνώμη μου θα πρέπει να αναζητηθούν και στα άλλα μυθικά και ιστορικά γεγονότα ανάλογα στοιχεία δραματικής έντασης, που θα αναδειχθούν μέσα από συγκεκριμένες θεατρικές τεχνικές και που θα κεντρίσουν περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών, θα απελευθερώσουν τη δημιουργικότητα και φαντασία τους και θα αποτελέσουν έναυσμα για δημιουργική και βιωματική μάθηση.

Τέλος, πρέπει να σημειωθεί η ενότητα που τιτλοφορείται *ένας ήρωας στο σπίτι μου*, στην οποία τα παιδιά ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν συνεντεύξεις από θέματα της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής και προτείνεται η δημιουργία θεατρικής παράστασης που προκύπτει από τις προφορικές μαρτυρίες που θα συγκεντρώσουν, ομοιάζει με την τεχνική *μανδύας του ειδικού*, αν και αυτή δεν αναφέρεται ρητά ως τέτοια. Σε κάθε περίπτωση, είναι μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πρόταση, μιας και προτείνεται να καταλήξει σε θεατρική παράσταση, εμπνευσμένη και οργανωμένη μέσα από άμεσα βιώματα των παιδιών. Είναι αξιοσημείωτο πώς τα παιδιά ενθαρρύνονται να μπουν τα ίδια στις μεθόδους και τεχνικές της ιστορικής έρευνας, συλλέγοντας πληροφορίες και υλικό, κάτι που διατρέχει το σύνολο του Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας του 2018.

Ως προς την Δ' Δημοτικού, στη θεματική ενότητα της Αρχαιολογίας προτείνεται δραστηριότητα πεδίου με τίτλο *«γινόμαστε αρχαιολόγοι»*, που παραπέμπει ακόμα πιο άμεσα στη θεατρική τεχνική *μανδύας του ειδικού*. Στην ίδια κατεύθυνση, στην ενότητα *«από την ανασκαφή στο μουσείο»* υπάρχει η δραστηριότητα *«εκθέτουμε και ερμηνεύουμε το παρελθόν: το δικό μας μουσείο»*. Έτσι τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τα ιστορικά ευρήματα αρχικά σε ρόλο αρχαιολόγου

και έπειτα σε ρόλο μουσειολόγου, ως ειδικοί επιστήμονες δηλαδή που αναζητούν και ερμηνεύουν το παρελθόν, φτιάχνοντας και οργανώνοντας τη δική τους μουσειακή έκθεση.

Στην επόμενη ενότητα, αυτή της προϊστορίας, προτείνεται *παιχνίδι ρόλων*, όπου τα παιδιά ζουν στη νεολιθική εποχή και συλλέγουν υλικά προκειμένου να φτιάξουν το σπίτι τους. Παρόμοια δραστηριότητα αναφέρεται και στην ενότητα που αφορά τη μινωική εποχή, όπου τα παιδιά, ατομικά πια καλούνται, σε ρόλο εμπόρου, να γράψουν μια επιστολή με τα μέρη που επισκέφτηκαν και τα προϊόντα που αντάλλαξαν. Στο τέλος της ενότητας προτείνονται δραστηριότητες *ενσυναίσθησης*, όπου τα παιδιά καλούνται να μπουν στη θέση των ανθρώπων της εποχής. Κάτι ανάλογο προτείνεται και στην ενότητα της αρχαιότητας, όπου τα παιδιά μέσα από τα παιχνίδια ρόλων «*σκέφτομαι και λειτουργώ ως πολίτης*» καλούνται να λειτουργήσουν μέσα στα διαφορετικά πολιτεύματα (δημοκρατία, ολιγαρχία, τυρρανίδα), να μπουν στη θέση ενός Σπαρτιάτη και ενός Αθηναίου της κλασικής εποχής και να συνομιλήσουν μεταξύ τους, μπαίνοντας σε ρόλο. Αντίστοιχα, σε ομάδες, υποδουόμενοι οι μαθητές απλούς πολίτες της αρχαιότητας καλούνται να συζητήσουν αν και γιατί πρέπει να μεταναστεύσουν. Τέλος, στην ενότητα των κλασικών χρόνων, καταγράφονται και πάλι δραστηριότητες *ενσυναίσθησης* με θέματα σχετικά με τη ζωή των προσφύγων και τα αποτελέσματα του πολέμου κάτι που μπορεί να συνδεθεί άμεσα με το σήμερα.

Οι παραπάνω δραστηριότητες, αν και μπορούν να χαρακτηριστούν επίσης ως γενικές, χωρίς δηλαδή να δίνονται συγκεκριμένες κατευθύνσεις, ωστόσο, ταυτίζονται με τις αναζητήσεις της Dorothy Heathcote (2008:6-7), όπου αναφέρεται συγκεκριμένα πως «*Η Ιστορία και το Δράμα ακτινοβολούν ένα φως για το τι σημαίνει να είσαι άνθρωπος. Η δραματική διαδικασία εμπλέκει τους ανθρώπους στην παρούσα διερεύνηση των κοινωνικών γεγονότων οποιοδήποτε είδους, αποδεικνύοντας ενεργά ότι από αυτά πηγάζουν σκέψεις και συμπεριφορές που δημιουργούνται υπό συγκεκριμένες συνθήκες*». Τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν τα γεγονότα του παρελθόντος και πιθανώς να ανακαλύψουν συσχετισμούς με το σήμερα, μέσα από τα είδη ένδυσης, τις κατοικίες, τους νόμους, τις συνήθειες, τις τελετουργίες, τα εργαλεία, τις στάσεις και τις πεποιθήσεις και να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των εμπλεκόμενων προσώπων κατανοώντας έτσι καλύτερα ό,τι συμβαίνει στο παρόν.

Προχωρώντας στην ανάλυση περιεχομένου αναφορικά με τις δραστηριότητες που προτείνονται στην Ε' Δημοτικού, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στο σύνολό της διατρέχεται από δραστηριότητες που παραπέμπουν άμεσα στον *μανδύα του ειδικού*. Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθούν οι δραστηριότητες, που αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών ως *«μελέτη περίπτωσης»*, όπως για παράδειγμα *«ο βερισμός στην ρωμαϊκή τέχνη»*, *«ο Οκταβιανός Αύγουστος»*, *«παρουσίαση περιπτώσεων ιστορικών θυμάτων»*, *«μελέτη περιπτώσεων γυναικών που απέκλιναν από τον κοινωνικό κανόνα και ανέπτυξαν πολιτική και πνευματική δράση»*, κ.α. Ακόμα προτείνονται πολλά και διαφορετικά παιχνίδια ρόλων και δραστηριότητες δραματοποίησης, όπως π.χ. τη λεκτική αντιπαράθεση με επιχειρήματα ενός ενωτικού κι ενός ανθενωτικού πάνω στο ζήτημα της ένωσης των 2 Εκκλησιών, στη διδακτική ενότητα 9.1: *«Η Κωνσταντινούπολη γίνεται οθωμανική»* και τη δραματοποιημένη αντιπαράθεση θέσεων (παιχνίδι ρόλων, όπως αναφέρεται) μεταξύ του Μ. Λούθηρου και του Πάπα Λέοντος, στην ενότητα 8.5: *«Μεταρρύθμιση: η αμφισβήτηση του Καθολικισμού»*. Ωστόσο και πάλι διατυπώνονται μάλλον γενικόλογα και κατά τη γνώμη μου δεν αξιοποιούν τα ιστορικά γεγονότα με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργείται δραματική ένταση, που κρίνεται απαραίτητη για την ανάπτυξη και διεύρυνση των θεατρικών δραστηριοτήτων.

Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι έτσι όπως διαρθρώνεται η διδακτέα ύλη προσφέρεται για εργαστήρια διερευνητικής δραματοποίησης, καθώς δεν εστιάζει απλά στην παράθεση γεγονότων αλλά στις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, θίγοντας θέματα φλέγοντα και στο παρόν, όπως η ανεξιθρησκία, ο φανατισμός, η ισότητα. Όπως αναφέρουν οι Κόκκινος και Νάκου (2006: 449) *« Η υιοθέτηση ασκήσεων λογικής κατανόησης στο μάθημα της Ιστορίας βοηθά τους μαθητές να έρθουν κοντά στο παρελθόν, να το αγγίζουν, να το ερευνήσουν, να το ερμηνεύσουν, να το κατανοήσουν και να το αξιολογήσουν, συσχετίζοντάς το με το παρόν και τον σύγχρονο κόσμο γύρω τους, ώστε να αντιληφθούν τον ρόλο που διαδραματίζουν στο ιστορικό γίγνεσθαι»*.

Είναι ωστόσο και στο νέο πρόγραμμα σπουδών, άξιο προβληματισμού το ζήτημα του όγκου της διδακτέας ύλης. Αν δηλαδή και η ύλη οργανώνεται περισσότερο θεματικά, παρά με αυστηρή χρονολογική σειρά, ωστόσο μοιάζουν οι ώρες που διατίθενται να μη φτάνουν, ώστε να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες βιωματικά, έτσι όπως παρουσιάζονται από το Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτό το ζήτημα

είναι ακόμα πιο έντονο στη διδακτέα ύλη της ΣΤ' Δημοτικού, που κατά τη γνώμη μου είναι επίσης αρκετά ογκώδης και μοιάζει αδύνατο να καλυφθεί στις προσφερόμενες διδακτικές ώρες.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με την ΣΤ' Δημοτικού, προτείνεται *δραματοποιημένη αναπαράσταση* του πίνακα του Peter Von Hess με το Ρήγα να τραγουδά το Θούριο, καθώς και *παιχνίδι ρόλων* σχετικά με τη χρήση της καθομιλουμένης ή της αρχαιοπρεπούς γλώσσας. Παρακάτω, προτείνεται *διερεύνηση των συναισθημάτων* των ανθρώπων που είδαν τα επαγγέλματά τους να παραγκωνίζονται λόγω της βιομηχανικής επανάστασης. Επιπλέον σε επόμενη ενότητα προτείνεται η λεκτική αντιπαράθεση μεταξύ ενός εργάτη και ενός εργοδότη της εποχής, που αν και δεν αναφέρεται ρητά ως παιχνίδι ρόλων, ωστόσο μπορεί να αναπτυχθεί με θεατρικές τεχνικές και να αποτελέσει ερέθισμα-κίνητρο για ένα εργαστήρι διερευνητικής δραματοποίησης. Ακόμα, στην ενότητα που αναφέρεται στην ελληνική επανάσταση προτείνεται *παιχνίδι ρόλων*, όπου διαφορετικοί φιλέλληνες συζητούν τα κίνητρά τους σχετικά με την βοήθειά τους στον επαναστατικό αγώνα των Ελλήνων. Τέλος, αναφέρεται συχνά η μελέτη πρωτογενών ή δευτερογενών πηγών, κάτι που θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την θεατρική τεχνική *μανδύας του ειδικού*, που όμως δεν προτείνεται ως τέτοια από το Πρόγραμμα Σπουδών.

Συμπερασματικά στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2018 οι έμμεσες ή άμεσες αναφορές στην αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι πολυάριθμες. Ωστόσο, έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι είναι συντριπτικά περισσότερες στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού, ενώ στις δύο μεγαλύτερες οι αναφορές μειώνονται αισθητά. Ακόμα, είναι απαραίτητο οι θεατρικές τεχνικές που προτείνονται να είναι διατυπωμένες πιο συγκεκριμένα και όχι γενικόλογα ως *δραματοποίηση ή παιχνίδια ρόλων*, όπως αναφέρονται συχνά. Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, είναι ένα σημαντικό βήμα προς την διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από βιωματικές μεθόδους και θεατρικές τεχνικές και την απαλλαγή του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου από αποστήθιση και αφηγηματικό μονόλογο του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές.

3.2 Μαθησιακά οφέλη από την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η σχετική έρευνα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό

Η έρευνα στην Ελλάδα αναφορικά με τα οφέλη της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ομολογουμένως περιορισμένη. Από τα λίγα δείγματα που βρέθηκαν στη βιβλιογραφική έρευνα, οι μελετητές φαίνονται να επικεντρώνονται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας, η οποία, όπως διατυπώθηκε σε προηγούμενα κεφάλαια είναι αποφασιστικής σημασίας.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στη πρόσφατη μελέτη των Kosti, Kondoyianni, Tsiaras, (2015) δημοσιευμένη στο *International Journal of Drama in Education*, όπου παρουσιάζεται η έρευνά τους σε δημοτικό σχολείο της Δυτικής Αττικής, αναφορικά με την ανάπτυξη και καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα από τη διερευνητική δραματοποίηση. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως *οι δραστηριότητες δομημένες σύμφωνα με τις αρχές του δράματος στην εκπαίδευση, αφύπνισαν δυναμικά τους μαθητές στην πραγματική διάσταση του παρελθόντος, αφύπνιση θεμελιώδους σημασίας για την καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης. Επιπλέον, [...] το δράμα προσέφερε στους μαθητές την ευκαιρία να ανταλλάξουν σκέψεις και ιδέες σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, είτε σε μικρές ομάδες είτε σε όλη την τάξη.* (Kosti, Kondoyianni, Tsiaras, 2015:15)

Η Κωστή (2016) στη διδακτορική της διατριβή ασχολείται επισταμένα με το ζήτημα της καλλιέργειας της ιστορικής ενσυναίσθησης αναδεικνύοντας τα οφέλη της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδασκαλία της Ιστορίας. Σε αντίστοιχη κατεύθυνση η Τσάκωνα (2017) σε έρευνα δράσης που διεξήγαγε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της εργασίας, παρατηρεί πως εκτός από την *καλλιέργεια της Ιστορικής Ενσυναίσθησης η χρήση του Δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας ανέπτυξε και άλλες δεξιότητες. Οι μαθητές μέσα στο πλαίσιο των δραματικών τεχνικών, ανέπτυξαν τη φαντασία τους, τον αυθορμητισμό τους και την αυτενέργειά τους. Οι ίσες ευκαιρίες για συμμετοχή στις δράσεις που προωθεί το Δράμα, ευνόησαν τους μαθητές να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους και να ενταχθούν στην ομάδα με διάθεση συνεργασίας και ομαδικότητας.* (Τσάκωνα, 2017: 110)

Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν οι διπλωματικές εργασίες των Πετροκόκκινου (2017) και Σπανού (2017). Η Πετροκόκκινου σε έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητές γενικού λυκείου, επικεντρωμένη στις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα στις ιστορίας παρατηρεί μια αξιοσημείωτη μεταβολή στο κομμάτι της απόλαυσης του μαθήματος της Ιστορίας. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι *οι μαθητές όχι μόνο απόλαυσαν αυτό καθαυτό το μάθημα όταν διδάχθηκε μέσω εκπαιδευτικού δράματος, αλλά το τοποθέτησαν εν τέλει ψηλότερα στον πίνακα αξιολόγησης των μαθημάτων της Γ' λυκείου* (Πετροκόκκινου, 2017: 108). Επιπλέον η Σπανού σε έρευνα δράσης που πραγματοποίησε σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου στην ενότητα: «Εθνικός Διχασμός 1915-1917» συμπεραίνει πως η ομάδα μαθητών που διδάχθηκε Ιστορία μέσα από θεατρικές τεχνικές αφομοίωσε εν συναισθητικά την ύλη της ενότητας και την έννοια της διχόνοιας (Σπανού, 2017 : 129).

Είναι φανερό ότι χρειάζεται περισσότερο εντατική έρευνα στην ελληνική βιβλιογραφία, προκειμένου να επιβεβαιώσει τα οφέλη της διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από θεατρικές τεχνικές, κάτι που καταδεικνύεται από τις αντίστοιχες μελέτες σε χώρες του εξωτερικού.

Η έρευνα στο εξωτερικό και ειδικότερα στις αγγλόφωνες χώρες, Αμερική και Αγγλία σχετικά με τη διδακτική της Ιστορίας μέσα από θεατρικές τεχνικές είναι ομολογουμένως ευρύτατα διαδεδομένη. Ήδη από τη δεκαετία του '70 οι Fines και Verrier, (1974) κάνουν λόγο για τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διερευνητική δραματοποίηση και την ιστορική ενσυναίσθηση. Περίπου μια δεκαετία αργότερα, οι Woodhouse και Wilson (1988) πραγματοποιούν έρευνα σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών, ηλικίας 7 έως 12 ετών στα σχολεία του Hampshire. Με αφορμή την διδασκαλία της τοπικής ιστορίας, διοργανώθηκαν επισκέψεις στην περιοχή και στα μουσεία της, ενώ μελετήθηκαν τα κατάλοιπα από την περίοδο της εποχής του σιδήρου μέσα από θεατρικές τεχνικές. Οι ερευνήτριες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης βοήθησαν τους μαθητές να φτάσουν σε ένα υψηλό επίπεδο ιστορικής κατανόησης του διδασκόμενου θέματος και μάλιστα μέσα από έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο μάθησης που ευνόησε την αυτενέργεια και τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους (Woodhouse & Wilson, 1988:13).

Ο Goalen (2001) ασχολείται με τη χρήση του Δράματος στη διδασκαλία της Ιστορίας από τις αρχές τις δεκαετίας του '90. Μαζί με το συνεργάτη του Hendy έδειξαν ότι η χρήση του Δράματος βοηθά σημαντικά στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών του δημοτικού σχολείου. Με τεχνικές όπως *όλη η τάξη σε ρόλο, δάσκαλος σε ρόλο, μανδύας του ειδικού και ανίχνευση σκέψης* έφτιαξαν ένα μοντέλο για τη διδασκαλία της Ιστορίας, το οποίο φαίνεται να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα.

Η Fennessey (1995) στην ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα μελέτη της, αναλύει την επίδραση της διερευνητικής δραματοποίησης στη βίωση της Ιστορίας από τα παιδιά. Υποστηρίζει πως, προσεγγίζοντας τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από θεατρικές τεχνικές, βοηθά τα παιδιά να «ταξιδέψουν» μέσα σε ένα ιστορικό γεγονός σε βάθος και να εμπλακούν εμμέσως, αλλά ενεργά, ωστόσο, στις ζωές των ιστορικών προσώπων. Στην έρευνα που διεξήγαγε σε μαθητές ηλικίας 11 ετών για τη μελέτη σημαντικών ιστορικών προσώπων χρησιμοποίησε τις τεχνικές του Δράματος και κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά κατάφεραν να κατανοήσουν σε βάθος την ανθρώπινη εμπειρία και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και τη φαντασία (Fennessey, 1995: 18).

Αντίστοιχα, ο Verrier (2008) χρησιμοποίησε θεατρικές τεχνικές προκειμένου να διδάξει την ιστορία του Χριστόφορου Κολόμβου σε μικρά παιδιά, ηλικίας 6 έως 7 χρονών. Η εργασία του σχεδιάστηκε σύμφωνα με τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, οι οποίοι κινούνταν γύρω από την αναζήτηση των διαφορετικών πλευρών του τρόπου ζωής των ανθρώπων μέσω της ζωντανής μνήμης και την ανάδυση πτυχών της ζωής διάσημων ανδρών και γυναικών. Κάποιες από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν *Δάσκαλος σε ρόλο* και *Συνέντευξη*. Στα συμπεράσματα αναφέρεται ότι το δραματικό στοιχείο ήταν ένας παράγοντας σε ένα πρότυπο διαδραστικής διδασκαλίας όλης της τάξης, στο οποίο το κλειδί ήταν η ευκαιρία και η εμπλοκή των μαθητών σε συναρπαστικές, εποικοδομητικές δραστηριότητες, οι οποίες ανέπτυξαν την κατανόηση του θέματος. Ο τόνος, ο ρυθμός και οι τρόποι εργασίας συνδέθηκαν στενά με τις δυνατότητες και την ικανότητα των παιδιών 6 και 7 χρονών να απαντήσουν. Η διδασκαλία, όταν αναλύεται στα συστατικά της, αποκαλύπτει ένα φάσμα από σχετικά απλές τεχνικές, τις οποίες ο δάσκαλος ενδυναμώνει μέσω της καθοδηγητικής, διαρκούς και στοχευμένης μάθησης, η οποία διευρύνει το πεδίο σκέψης, επικοινωνίας και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης, αναπτύσσει τη νοητική και αληθινή γνώση και κατανόηση των μαθητών.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι μελετητές Davies και Davies (2012) έχουν δημοσιεύσει μια σειρά δραστηριοτήτων για την διδασκαλία της Ιστορίας, τονίζοντας ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε να εμπλακούν με τα κείμενα, τα θέματα και τα ερωτήματα που αυτά θέτουν και να αγαπήσουν τελικά το μάθημα της Ιστορίας. Σημειώνουν συγκεκριμένα πως τα «παθητικά» μαθητικά περιβάλλοντα αναπτύσσουν «παθητικά» μυαλά μαθητών σε αντίθεση με τις δραστήριες τάξεις που καλλιεργούν δραστήριους πνευματικά μαθητές, οι οποίοι απαλλαγμένοι από τη παραδοσιακή διδασκαλία αναπτύσσουν δράση και αφομοιώνουν καλύτερα τις ιστορικές πληροφορίες (Davies & Davies, 2012: 2-3). Αντίστοιχα, ο Cooper (2016) εξέδωσε και επιμελήθηκε ένα συλλογικό έργο για το πως να διδάσκεται η Ιστορία δημιουργικά μέσα από βιωματικές και δραματικές μεθόδους.

3.3 Η Έρευνα σχετικά με άτυπες μορφές εκπαίδευσης (Εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία)

Σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM), τα μουσεία είναι δημόσια ιδρύματα που συλλέγουν και προστατεύουν τα πράγματα που μαρτυρούν την ιστορία των ανθρώπων και το περιβάλλον τους, τα εκθέτουν για εκπαιδευτικούς και ψυχαγωγικούς σκοπούς, να μοιραστούν τη γνώση που αποκτήθηκε μέσω αυτής της έρευνας με τους ανθρώπους και να συμβάλουν στην ανάπτυξη των κοινωνιών (McLean, 1996). Έχουν συλλογές σχετικές με την τέχνη, την επιστήμη, την ιστορία, την υγεία και την τεχνολογία που δίνουν την κατανόηση για την προστασία, την εξέταση και την αξιολόγηση των πολιτιστικών αξιών και την ενίσχυση των αισθητικών αξιών των κοινωνιών (Talboys, 2016).

Προς το παρόν, η μάθηση δεν περιορίζεται στα βιβλία ή στο σχολείο. Με βάση τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, η εκμάθηση απαιτεί ότι τα άτομα πρέπει να είναι ενεργά, να θέτουν αυτά που έχουν μάθει στην πράξη, να σκέφτονται τι εφαρμόζουν και να τα κατανοούν, να χρησιμοποιούν τις γλωσσικές δεξιότητές τους και να συμμετέχουν σε κοινωνικές δραστηριότητες. Τα μουσεία ορίζονται ως "αίθουσες διδασκαλίας χωρίς τοίχους". Είναι γνωστό ότι είναι σημαντικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και προσφέρουν ένα σημαντικό μαθησιακό δυναμικό. Η μουσειακή εκπαίδευση συνεπάγεται την αποτελεσματική χρήση των μουσείων ως εμπειριών που βασίζονται στην πολύπλευρη μάθηση και ως περιβάλλον διαβίωσης

κατά τη διάρκεια της δια βίου μάθησης. Επιτρέπουν στους μαθητές να κατανοήσουν την αξία και την προστασία των ιστορικών αντικειμένων και των πολιτιστικών κληρονομιών, να σέβονται διαφορετικούς πολιτισμούς και να υιοθετούν την πολυπολιτισμικότητα (Sheppard, 2001).

Οι συλλογές που εκτίθενται σε μουσεία επιτρέπουν στους μαθητές να δουν πώς αξιολογείται η ιστορία και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης για την ιστορία (Marcus, 2007). Τα ιστορικά αντικείμενα βοηθούν στη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας, του πολιτισμού και της μνήμης και μεταδίδουν την ιστορική και πολιτιστική κληρονομιά στις μελλοντικές γενιές (Crane, 2000). Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση πρέπει να πραγματοποιείται και εκτός τάξεων. Στην παρούσα εποχή, εκτός από την αντίστοιχη ιστορική τους αξία, τα μουσεία είναι μέρη όπου μπορεί να αυξηθεί η ικανότητα των ατόμων να αναζητούν πληροφορίες, να αμφισβητούν, να επικρίνουν, να αναλύουν και να δημιουργούν. Όλες οι σύγχρονες προσεγγίσεις υπογραμμίζουν την ιδέα ότι όσα μαθαίνουμε μέσω της εκπαίδευσης ή των εμπειριών μπορούν να ανακτηθούν για μεγάλο χρονικό διάστημα (Hooper-Greenhill, 1994).

Η εκπαίδευση που προσφέρεται σε μουσεία συμβάλλει όχι μόνο στην εκμάθηση των τεχνουργημάτων που υπάρχουν εκεί, αλλά και στην ανάπτυξη γνωστικών, συναισθηματικών και γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η λεκτική έκφραση, οι δεξιότητες παρατήρησης και οι ενώσεις (Ampartzaki κ.ά., 2013, Synodi, 2014, Hackett, 2014). Τα συστατικά ενός μουσείου δημιουργούν μια σημαντική ευκαιρία για μάθηση στο χώρο εργασίας. Οι βασικές μέθοδοι μάθησης που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης σε μουσεία αγγίζουν πρωτότυπα ή ψεύτικα αντικείμενα, εκτελούν δράματα, εργάζονται σε προστατευόμενη φυσική περιοχή, χαράζουν γλυπτά ή ζωγραφίζουν, παρακολουθούν μια παράσταση και χρησιμοποιούν καταγραφέα ή συσκευή εγγραφής βίντεο (Hooper-Greenhill, 1994).

Η άτυπη εκπαίδευση μέσα από προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα λειτουργεί συνήθως συμπληρωματικά με την τυπική μάθηση που διδάσκεται στο σχολείο. Μπορεί να λαμβάνει χώρα εκτός του επίσημου πλαισίου, αλλά και να σχεδιαστεί και να αναπτυχθεί μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι ότι ο έλεγχος της μάθησης στηρίζεται κυρίως στα χέρια των μαθητών (Marsick & Watkins, 2001).

Σύμφωνα με τον Pluckrose, (1991) τα παιδιά συνδιαλέγονται με το παρελθόν πιο αποτελεσματικά, αν βρεθούν σε μέρη όπου υπάρχουν άμεσα τα σχετικά ιστορικά στοιχεία. Η έρευνα των Woodhouse και Wilson (1988), που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα υποστηρίζει αυτή την κατεύθυνση. Κατά καιρούς, σχεδιάζονται προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που εντάσσουν την Ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο, στην καθημερινότητα των παιδιών, πέρα από το σχολικό πλαίσιο. Βασικός χώρος υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων φαίνεται να είναι τα μουσεία.

Σύμφωνα με την Κελεσοπούλου (2011), η διερευνητική δραματοποίηση και η μουσειακή αγωγή είναι δύο πεδία της εκπαίδευσης με πολλά κοινά στοιχεία, ωστόσο η δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, με χρήση δραματικών τεχνικών συμβαίνει στην Ελλάδα τα τελευταία μόνο χρόνια, όπως μπορεί να δει κανείς στις ιστοσελίδες κάποιων μουσείων. Είναι γεγονός ότι ο μουσειακός χώρος μπορεί να αποτελέσει ερέθισμα και κίνητρο για ανάπτυξη εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης γύρω από ένα ιστορικό θέμα. Γενικότερα, το θέατρο ενδυναμώνει τα μουσειακά περιβάλλοντα, καθώς εμπλέκει τους επισκέπτες, μέσω των κατάλληλων θεατρικών τεχνικών και των ρόλων, με ψυχοσωματικό και διανοητικό τρόπο στην αναπαράσταση, διερεύνηση και κατανόηση του ανθρωπογενούς και φυσικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν και λειτούργησαν τα εκθέματα. Με αυτόν τον τρόπο, ο εμπυχωτής ενισχύει το συγκινησιακό βίωμα, την ενεργό και αλληλεπιδραστική μέθεξη του επισκέπτη, η οποία οδηγεί στην ενσυναίσθηση, στην κριτικοστοχαστική σκέψη και τη μεταγνώση. Άλλωστε, τα μουσεία είναι ζωντανοί οργανισμοί βιωματικής διερεύνησης της ίδιας της κοινωνικής ζωής (Παπαδόπουλος & Φιλίππουπολίτη, 2019:63-66).

Η διερευνητική δραματοποίηση στον μουσειακό χώρο ακολουθεί όμοια δομή σταδίων με αυτήν της σχολικής τάξης, δηλαδή: *A. Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας στο μουσείο* όπου πραγματοποιούνται ασκήσεις γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συγκέντρωσης και παρατηρητικότητας των συμμετεχόντων. *B. Γνωριμία με το μουσειακό περιβάλλον* όπου οι συμμετέχοντες έρχονται σε μια πρώτη επαφή με το έκθεμα που θα διερευνήσουν μέσα από κάποιο ερέθισμα οπτικοακουστικό, υλικό, γραπτό κείμενο ή λογοτεχνικό έργο που θα επιλέξει ο εμπυχωτής, ο οποίος εισάγει την κατάλληλη οπτική γωνία προκειμένου να δημιουργηθεί δραματική ένταση και να διερευνηθεί το θέμα. *Γ. Δημιουργία νέου δραματικού περιβάλλοντος* στο οποίο

πραγματοποιείται η διερεύνηση με θεατρικές τεχνικές και η αναδημιουργία του περιβάλλοντος σχετικά με τη ζωή *πολιτισμική βιογραφία* του εκθέματος. *Δ. Αξιολόγηση της δράσης* όπου συμβαίνει η συνολική αξιολόγηση της δραματικής διερεύνησης και της αυτοαξιολόγησης των συμμετεχόντων για τα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή, την προσωπική και τη συναισθηματική ανταπόκρισή τους στη διαδικασία σε προσωπικό και ψυχοκοινωνικό πλαίσιο. *Ε. Σκηνική παρουσίαση της δράσης* Πρόκειται για το προαιρετικό στάδιο της τελικής παρουσίασης της δράσης με τη μορφή θεατρικής παράστασης, όπου οι συμμετέχοντες θα αναδείξουν όλα τα απαραίτητα ιστορικά και καλλιτεχνικά στοιχεία (Παπαδόπουλος & Φιλιππουπολίτη, 2019:65-66).

Ωστόσο, η ελληνική επιστημονική έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στο χώρο του μουσείου είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Στη βιβλιογραφική έρευνα δε βρέθηκαν τίτλοι που να υποστηρίζουν και να αναλύουν τέτοιες δράσεις. Ωστόσο, κάθε χρόνο σχεδιάζονται διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία που ενδέχεται μεταξύ άλλων να χρησιμοποιούν και δραματικές τεχνικές.

Στο εξωτερικό η έρευνα είναι πιο εκτεταμένη. Οι Hughes, Jackson & Kidd (2007) αναγνωρίζουν τη δυναμική του θεάτρου ως μέσου μάθησης για την ιστορική αναπαράσταση και κατά συνέπεια τη ζωντανή ερμηνεία της ιστορίας. Στην Τουρκία ο Oknurhan (2010) θεωρεί τη διερευνητική δραματοποίηση ως το πλέον αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας σε μουσειακό πλαίσιο, ενώ ο Farthing (2009) στη Μεγάλη Βρετανία προτείνει ένα συνδυασμό εκπαιδευτικού δράματος με τις νέες ψηφιακές τεχνολογίες για ένα σύγχρονο μουσείο.

Έχει αποκαλυφθεί ότι τα μουσεία δεν έχουν εκπαιδευτικά προγράμματα, δεν διαφημίζονται καλά και δεν χρησιμοποιούνται συνήθως για εκπαιδευτικούς σκοπούς αλλά τα επισκέπτονται μόνο ως μέρος ενός προγράμματος αξιοθέατων (Mercin, 2002). Ωστόσο, επί του παρόντος, όλες οι δραστηριότητες σε μουσεία θεωρούνται πιθανές εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τα μουσεία αναπτύσσουν εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευόμενους. Τα προγράμματα αυτά δημιουργούνται συνήθως από εκπαιδευτικά τμήματα ή εκπαιδευτικούς σε μουσεία. Η εκπαίδευση των μουσείων περιλαμβάνει κυρίως προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Τα μαθήματα επιστήμης, πολιτισμού και τέχνης που απευθύνονται

σε παιδιά και ενήλικες οργανώνονται σε μουσεία σε πολλές χώρες (Seidel & Hudson, 1999)

Οι θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ επισκέψεων σε μουσεία και μάθησης. Η μουσειακή εκπαίδευση ορίζει την εκπαίδευση μέσω μουσείων. Η εκπαίδευση των μουσείων βοηθά τα άτομα να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους ανθρώπους, να διατηρήσουν πολιτιστικές κληρονομίες, να συσχετίσουν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και να αναπτύξουν διαπολιτισμική κατανόηση και ενσυναίσθηση. Καθιερώνει μια σχέση μεταξύ αντικειμένων που προέρχονται από το παρελθόν και μαθητευόμενων (Greenwood, 2016). Όπως προαναφέρθηκε σε διάφορες μελέτες, οι φυσικοί χώροι των μουσείων θα μπορούσαν να είναι επιβλητικοί και εκφοβιστικοί για τα μικρά παιδιά. Παρά ταύτα, υπάρχουν σταθερά στοιχεία που αποδεικνύουν ότι τα μικρά παιδιά μπορούν να ασχοληθούν θετικά με τα μουσεία (Piscitelli, 2001, Piscitelli & Anderson, 2002, Piscitelli et al., 2003), δημιουργώντας ευφάνταστες γνώσεις και νέες προοπτικές (Jeffers, 1999) την ευκαιρία και το κίνητρο για κάτι τέτοιο.

Σύμφωνα με τον Hooper-Greenhill (1994), η τρέχουσα εκπαιδευτική προσέγγιση δεν δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα. Αντ' αυτού, δίνει έμφαση στις δεξιότητες, τις δραστηριότητες, την εμπειρία και το δημιουργικό δυναμικό που οδηγούν στο αποτέλεσμα. Μια από τις σημαντικότερες πτυχές των επισκέψεων σε μουσεία είναι ότι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μελετήσουν ενεργά με απτά στοιχεία ενώ συναντούν εναλλακτικές μεθόδους μάθησης. Για μερικά παιδιά, αυτή η μέθοδος επιφέρει τις δεξιότητες και τις ικανότητες, οι οποίες σπανίως παρατηρούνται στο περιβάλλον της τάξης, το οποίο είναι πιο επίσημο σε σύγκριση με το περιβάλλον των μουσείων. Είναι ενθαρρυντικό για όλα τα παιδιά να πάνε κάπου νέοι, να γνωρίσουν νέους ανθρώπους, να δοκιμάσουν νέες μεθόδους και να συναντήσουν πραγματικά υλικά (Hooper-Greenhill, 1994). Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση στα μουσεία, πέρα από μια απλή επίσκεψη σε μουσεία, συμβάλλει θετικά στους δασκάλους και τους μαθητές (Xanthoudaki, 1998). Οι Falk και Dierking (2000) τονίζουν ότι τα παιδιά αναπτύσσουν όχι μόνο γνώσεις αλλά και κοινωνικές δεξιότητες στα μουσεία. Η εκπαίδευση των μουσείων και η εκπαίδευση στην τάξη θα πρέπει να θεωρούνται συμπληρωματικές και όχι συγκριτικές (Miotto, 2002).

Τον 19ο αιώνα, ο Jean-Jacques Rousseau έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι η εκπαίδευση για τα παιδιά πρέπει να δίνεται με βάση τις αισθήσεις τους (οπ. αναφ. στο Thyssen & Grosvenor, 2019). Όταν οι αισθήσεις τους διεγείρονται και όταν συμμετέχουν ενεργά σε δραστηριότητες, έχουν άμεσες εμπειρίες, αλληλοεπιδρούν με τους ανθρώπους γύρω, συμμετέχουν σε ταξίδια και παρατηρούν και ανακαλύπτουν πράγματα. Εκτός από την παροχή πληροφοριών σχετικά με τα εκθέματα, η εκπαίδευση που παρέχεται στα μουσεία οδηγεί τα παιδιά να βελτιώσουν τις λεκτικές τους εκφράσεις, τις δεξιότητες παρατήρησης και τις γνωστικές τους ικανότητες, όπως την αίσθηση των πραγμάτων και τη δημιουργία συλλογών (Ampartzaki κ.ά., 2013). Η προσχολική ηλικία, που καταλαμβάνει 3 έως 5 χρόνια ζωής, είναι ένα σημαντικό στάδιο της ζωής κατά το οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Η εκπαίδευση που κατευθύνεται προς τις αισθήσεις και παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να συναντήσουν διαφορετικά αντικείμενα, δίνει σημαντική υποστήριξη στην ανάπτυξή τους. Ως εκ τούτου, ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους να εξοπλιστεί η προσχολική ηλικία με τα κατάλληλα προσόντα είναι η μουσειακή εκπαίδευση (Dilli & Dümenci, 2015). Οι Akman και συνεργάτες (2015) διαπίστωσαν ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι η μουσειακή εκπαίδευση ήταν απαραίτητη, δεν ήταν επαρκές το να χρησιμοποιούνται τα μουσεία ως εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Ο Hooper-Greenhill προτείνει ένα μοντέλο τριών σταδίων για εκπαιδευτικές σπουδές σε μουσεία για τη στήριξη των σχολικών μαθημάτων. Σε αυτό το μοντέλο, το πρώτο στάδιο ορίζεται ως η προετοιμασία της τάξης για την επίσκεψη του μουσείου, το δεύτερο στάδιο ορίζεται ως η επίσκεψη του μουσείου και το τελικό στάδιο ορίζεται ως αξιολόγηση στην τάξη μετά την επίσκεψη. Σύμφωνα με το μοντέλο, οι μελέτες που έγιναν στην τάξη μετά την επίσκεψη του μουσείου συμβάλλουν στην επίτευξη του στόχου της μουσουλμανικής εκπαίδευσης. Στο μοντέλο τριών σταδίων, η μουσειακή εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό συμπλήρωμα στην εκπαίδευση στην τάξη (Hooper-Greenhill, 1994). Στη μελέτη τους εφαρμόζεται μια μελέτη σύμφωνα με αυτό το μοντέλο. Λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερθείσες απόψεις, η παρούσα μελέτη στοχεύει στην προσφορά γνώσεων σχετικά με την πολιτιστική κληρονομιά της Τουρκίας και άλλων προηγούμενων πολιτισμών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και στην ευαισθητοποίησή τους για την ιστορία και τους προηγούμενους τρόπους ζωής μέσω της μουσουλμανικής εκπαίδευσης που

δημιουργήθηκε σύμφωνα με το πρόγραμμα προσχολικής αγωγής του Τούρκικου Υπουργείου Παιδείας. Το ερευνητικό πρόβλημα ήταν το κατά πόσον η μουσουλμανική εκπαίδευση που σχεδιάστηκε σύμφωνα με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Τούρκικου Υπουργείου Παιδείας θα αυξήσει τη γνώση των μουσείων των προσχολικών παιδιών .

Αρκετές μελέτες που διερευνούν τα οφέλη από τα ταξίδια στην ύπαιθρο έδειξαν ότι οι σπουδαστές που επισκέφτηκαν μουσεία παρουσίαζαν σαφές γνωστικό κέρδος, σε σύγκριση με εκείνους που δεν είχαν (Stronck, 1983, Griffin, 2004). Μερικές μελέτες δεν διαπίστωσαν καμία διαφορά στη γνωστική ή συναισθηματική μάθηση (Borun & Flexer, 1983, Griffin, 2004), ενώ ορισμένες μελέτες εξέφρασαν θετικότερη στάση και κίνητρα για μάθηση μετά από επίσκεψη σε μουσεία (Orion & Hofstein, 1991). Το Ίδρυμα Ανάπτυξης Τεχνικού Πανεπιστημίου της Μέσης Ανατολής (1997) διενήργησε ένα σχέδιο για την εκπόνηση μουσείων το 1997. Σκοπός του έργου ήταν να εξετάσει τα αποτελέσματα ενός μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένο στην εισήγηση εκπαιδευτικών, φοιτητών και εμπειρογνομόνων για τις γνωστικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές ικανότητες. Οι παρατηρήσεις και οι πρακτικές στο έργο αποκάλυψαν ότι η σχέση μεταξύ δασκάλων, σπουδαστών και μουσείων έχει έναν ρόλο στη χρήση των μουσείων ως ενεργών μαθησιακών περιβαλλόντων. Στο τέλος του έργου συνιστάται να είναι χρήσιμη η ανάπτυξη και δημιουργία πιλοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών στα μουσεία.

Ο Topalli (2001) ανέφερε ότι ο αριθμός των μαθητών που επισκέπτονταν τα μουσεία ήταν χαμηλός και ότι οι μαθητές θεωρούσαν συχνότερα ένα μουσείο ως αρχαιολογικό μουσείο. Ωστόσο, ο ερευνητής επεσήμανε ότι οι μαθητές είχαν διασκεδάσει κατά τη διάρκεια τρισδιάστατων δραστηριοτήτων μετά από μια επίσκεψη σε ένα μουσείο και ότι αυτό που έμαθαν ήταν μόνιμο. Σε μια άλλη μελέτη του Arıkan (2001), οπτικά και ακουστικά στοιχεία, όπως τα κινούμενα σχέδια στη μουσειακή εκπαίδευση, βοήθησαν τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις και να στοχεύσουν συμπεριφορά πιο γρήγορα. Όπως και σε προηγούμενες μελέτες, η τρέχουσα μελέτη παρείχε επίσης στα παιδιά ευκαιρίες να παρακολουθήσουν κινούμενα σχέδια, να δουλεύουν με τρισδιάστατα υλικά και πηλό και να ψάχνουν για ιστορικά αντικείμενα σε ένα σκάμμα με άμμο. Αυτές οι δραστηριότητες ενθάρρυναν τα παιδιά να συμμετάσχουν σε ταξίδια σε ιστορικούς τόπους και μουσεία.

Επιπλέον, προτού προσφερθεί το εκπαιδευτικό υλικό των μουσείων, τέσσερα παιδιά ανέφεραν ότι δεν γνωρίζουν τι μπορεί να βρεθεί σε ένα μουσείο, και δύο παιδιά δήλωσαν ότι υπήρχαν ντουλάπια και ράφια σε ένα μουσείο. Μετά την ενότητα, μόνο ένα παιδί δεν ήξερε τι έχει ένα μουσείο. Οι απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση τι είναι ένα έργο τέχνης δείχνουν σαφώς την αποτελεσματικότητα της δοθείσας εκπαίδευσης. Πριν δοθεί η ενότητα εκπαίδευσης, μόνο τρία παιδιά θα μπορούσαν να ορίσουν ένα τέχνηργο, ο αριθμός των παιδιών που δεν γνώριζαν για ένα τέχνηργο μειώθηκε σε δύο μετά την εκπαίδευση. Οι Akman και Güler (2009) στη μελέτη τους σχετικά με τις απόψεις παιδιών ηλικίας 6 ετών σχετικά με ένα μουσείο διαπίστωσαν ότι τα παιδιά επικεντρώθηκαν στις συλλογές, τις προστατευτικές και εκθεσιακές λειτουργίες των μουσείων. Οι Akdağ και Erdiller (2006) προσέφεραν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε 11 παιδιά προσχολικής ηλικίας στο Tabiat Tarihi Müzesi (ένα μουσείο που παρουσιάζει ευρήματα έρευνας σχετικά με τις επιστήμες της γης όπως η γεωλογία, η ορυκτολογία και η παλαιοντολογία) για την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση σχετικά με την προστασία των θαλασσών και της υποβρύχιας ζωής. Το πρόγραμμα ήταν αποτελεσματικό για την ενίσχυση της γνώσης και της ευαισθητοποίησης των παιδιών σχετικά με το θέμα. Οι Dilli και Dümenci (2015) στην πειραματική τους μελέτη με μια ομάδα ελέγχου, διερεύνησαν τα αποτελέσματα της μουσουλμανικής εκπαίδευσης στις γνωστικές δεξιότητες των 6χρονων παιδιών σε ένα νηπιαγωγείο του κράτους για εξαφανισμένα ζώα που κάποτε ζούσαν στην Ανατολία. Διαπίστωσαν ότι η γνώση της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε σημαντικά. Οι Abaci και Usbaş (2010) στην πειραματική, ελεγχόμενη μελέτη τους σε 42 παιδιά ηλικίας 6 ετών παρέδωσαν στην πειραματική ομάδα επισκέψεις σε τέσσερα μουσεία και εκπαιδευτικές δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις επισκέψεις και την ομάδα ελέγχου με απλές επισκέψεις σε τέσσερα μουσεία. το Μουσείο Αρχαιολογίας της Κωνσταντινούπολης, το Μουσείο Τουρκικής και Ισλαμικής Τέχνης, το Ανάκτορο Beylerbeyi και το Μουσείο Rahmi Koc.

4 Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία ερευνήσε τους τρόπους ενσωμάτωσης του θεάτρου στα πλαίσια της εκπαίδευσης της Ιστορίας, ερευνώντας την επίσημη διεθνή βιβλιογραφία σε μία απόπειρα διερεύνησης του αντικειμένου και την απάντηση πέντε (5) ερευνητικών ερωτημάτων, όπως αναγράφονται στο κεφάλαιο 1.2.

Συμπεραίνεται πως το θέατρο μπορεί να προσφέρει εκφραστικά και επικοινωνιακά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της καλλιέργειας της φαντασίας, του προφορικού και του γραπτού λόγου, της συναισθηματικής ανάπτυξης, της κινητικής έκφρασης, της συνεργασίας και της αυτενέργειας (Κουρετζής, 1991; Γραμματάς, 1999; Κοντογιάννη, 2000; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007; Παπαδόπουλος, 2010), ενώ υπάρχει ταυτόχρονα ως μαθησιακό μέσο και μέσο έκφρασης της τέχνης.

Η συμπερίληψη της Θεατρικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο προσφέρει ανάπτυξη στο διανοητικό, ψυχικό και αισθητικό δυναμικό των μαθητών μέσω της συμμετοχής τους ενώ, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, ενθαρρύνονται ώστε να λειτουργούν αρμονικά, αυτόνομα και σε ομάδες, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ικανότητές τους.

Η Αγγλία και η Αμερική είναι πρωτοπόροι στον χώρο της διεθνούς εκπαιδευτικής κοινότητας χάρη στις μελέτες του John Dewey, του Caldwell Cook, και της Ward. Οι παιδαγωγικές θεωρίες των Piaget, Vygotski, Bruner και Freire προσθέτουν στον τομέα της διερευνητικής δραματοποίησης και στη δυνατότητα των μαθητών να αναπτύσσουν κριτική στάση, πολιτική και διαλεκτική σκέψη, ενώ μπορούν πλέον να αναλογιστούν τις συνέπειες των πράξεων τους και να δημιουργηθεί σε αυτούς μία μέθοδος αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας.

Το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι και το ψυχόδραμα, ως έννοιες που εδραίωσαν οι Slade και Way, όπως και ο Moreno, αντίστοιχα, επέτρεψαν την περαιτέρω καλλιέργεια στην ξεχωριστή προσωπικότητα και ανάπτυξη των ανθρώπων μέσω της θεατρικής εμπειρίας και της συμμετοχής σε αυτήν.

Η Dorothy Heathcote και οι συνεργάτες της εδραίωσαν την έννοια του Drama in Education, στην Αγγλία, διότι εντόπισαν τη σημασία που έχει το προσωπικό ενδιαφέρον και η συναισθηματική εμπλοκή στην μάθηση μέσω της συμμετοχής στο

drama. Επιπρόσθετα, όλες οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο θέατρο εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης.

Η δραματοποίηση, όπως εφαρμόζεται πρακτικά εντός της σχολικής τάξης, έχει δύο έννοιες: εκείνη της μεταγραφής ενός κειμένου σε θεατρικό μέσω του εργαστηρίου γραφής και εκείνη της διερευνητικής δραματοποίησης. Η διερευνητική δραματοποίηση ορίζεται από τον Παπαδόπουλο (2010:121) ως *«θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών και τα καλεί να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, ιστορικά γεγονότα, φαντασιακές καταστάσεις»*, η οποία προσφέρει πληθώρα παιδαγωγικών - διδακτικών γνωρισμάτων.

Η Ιστορία ως διδακτικό μάθημα, επιπρόσθετα, είναι ένα εργαλείο σφαιρικής προσέγγισης, έρευνας και ερμηνείας, τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα, το αναλυτικό πρόγραμμα Ιστορίας έχει πληθώρα εργαλείων, υλικών και δραστηριοτήτων που συνδέονται άμεσα με τη διερευνητική δραματοποίηση.

Συμπεραίνεται από το ερευνητικό μέρος της παρούσας έρευνας ότι η διερευνητική δραματοποίηση ως ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να δημιουργήσει πολυποίκιλα περιβάλλοντα μάθησης, εξυπηρετώντας τη διαθεματικότητα, που πλέον είναι ζητούμενο στα νέα προγράμματα σπουδών σε παγκόσμιο επίπεδο. Η Ιστορία ως ένα μάθημα ανθρωπιστικού χαρακτήρα, που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση, έχει αποκοπεί πλέον από τον αφηγηματικό μονόλογο του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές, τη διαδικασία αποστήθισης και την παντοδυναμία του σχολικού εγχειριδίου. Η παγκόσμια ερευνητική κοινότητα έχει στρέψει το ενδιαφέρον της προς νέες βιωματικές μεθόδους για τη διδασκαλία της, όπου θα κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα καλλιεργούν τη φαντασία και δημιουργικότητα τους, σε ένα κλίμα αυτενέργειας και συνεργασίας.

Η σύγχρονη βιβλιογραφία καταδεικνύει τα οφέλη από τη χρήση δραματικών τεχνικών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Αν και η εγχώρια σχετική έρευνα είναι περιορισμένη, ωστόσο τα ευρήματα είναι αποκαλυπτικά. Οι μαθητές μέσα από το Θέατρο στην Εκπαίδευση κατανοούν τα ιστορικά γεγονότα βιωματικά, κάτι που δύναται να αλλάξει τόσο τη στάση τους απέναντι στο μάθημα, όσο και τις μελλοντικές πεποιθήσεις τους ως ενεργοί πολίτες.

4.1 Προεκτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Κρίνεται απαραίτητο, ωστόσο, να προωθηθεί περισσότερο η έρευνα στην Ελλάδα και να επεκταθεί επιπλέον σε χώρους εκτός του επίσημου σχολικού πλαισίου, όπως π.χ. στα μουσεία. Επίσης, προτείνεται η εφαρμογή εμπειρικών πλέον ερευνών στο ίδιο θέμα και πλαίσιο, προκειμένου να επιβεβαιωθούν τα ανωτέρω συμπεράσματα.

Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα είχε ως εφιαλτήριο τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Παρά το γεγονός πως η βιβλιογραφική επισκόπηση αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας, είναι εξίσου σημαντικό να διερευνηθούν τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την θεατρική τέχνη στην Ιστορία αλλά και το Πρόγραμμα Σπουδών γενικά, έτσι ώστε να αναλυθούν τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών αναφορικά με την υλοποίηση ενός τέτοιου πονήματος· μόνον κατ' αυτόν τον τρόπο, θα γίνει εφικτό να υλοποιηθεί μια τέτοια εκπαιδευτική πολιτική επιτυχώς.

4.2 Προτάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική

Παρόλο που τα νέα προγράμματα σπουδών Ιστορίας, που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία είναι φανερά στραμμένα προς νέες μεθόδους, είναι άμεση αναγκαιότητα να μειωθεί η διδακτέα ύλη, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη, χωρίς τον χρονικό περιορισμό, που αυτονόητα υποθέτει κανείς ότι απασχολεί τους εκπαιδευτικούς σήμερα. Επιπροσθέτως, χρειάζεται η πολιτεία και το κράτος να παρακολουθούν τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση, να διοργανώνουν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα τέχνης στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Κυρίως όμως, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να άρουν τις προκαταλήψεις και τις επιφυλάξεις τους σχετικά με τη χρήση του θεάτρου ως διαθεματικού εργαλείου, να επιμορφωθούν κατάλληλα, έτσι ώστε να μπορούν υπεύθυνα να αξιοποιήσουν τις αναρίθμητες δυνατότητες που τους παρέχει η εφαρμογή του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος του δημοτικού σχολείου. Τέλος, το θέατρο ως αυτόνομο μάθημα πρέπει να διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να εξοικειώνονται οι μαθητές με τις τεχνικές και τις μεθόδους του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abacı, O, Usbaş, H. (2010). *Investigation of the Effects of the Program "Utilization of the Museums for Preschool Education" on 6 Years-Old Children*. *Procedia-Soc. Behav. Sci.* 2(2):1205-1209. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.173>
- Aitken, V. (2013). "Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to teaching and learning: A brief introduction". *Connecting curriculum, linking learning*, 34-56.
- Akdağ Z, Erdiller Z (2006). *Okulöncesi eğitim çağındaki çocuklara çevre bilincini kazandırmak için gönüllü kuruluşlar ile işbirliği yapmak*. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Akman B, Altınkaynak ŞÖ, Ertürk Kara G, Can Gül Ş (2015) *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Müze Eğitimine İlişkin Görüşleri*, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 28(1):97-115. <http://dx.doi.org/10.19171/uuefd.49876>
- Akman B, Güler T (2009). *6 yaş çocuklarının müze ile ilgili düşünceleri*, *Uluslararası katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı*, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, s.408- 418.
- Ampartzaki M, Kypriotaki M, Voreadou C, Dardioti A, Stathi I (2013) *Communities of practice and participatory action research: the formation of a synergy for the development of museum programmes for early childhood*. *Educ. Action Res.* 21(1):4-27. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2013.761920>
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Arıkan A (2001). *Yedi On iki Yaş Arası Çocuklara Çizgi Film Yöntemi ile Müze Eğitiminin Verilmesi*, Konya, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Barton, K. C. (2009). "The denial of desire". Στο Symcox, L, Wilscut A. *National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history*, IAP pp 261-278.

- Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία. Το επάγγελμα του ιστορικού*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις
- Boal, A. (2000). *Theater of the Oppressed*. Pluto Press.
- Bolton, G. M. (2003). *Dorothy Heathcote's story: Biography of a remarkable drama teacher*. Stylus Publishing, LLC..
- Booth, D. (2012). “*Reconsidering Dorothy Heathcote’s Educational Legacy*”. *Drama Research*, 3(1).
- Booth, M. (1993). Students' historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory & Research in Social Education*, 21(2), 105-127.
- Borun, M & Flexer, B K (1983). *Planets and pulleys: Studies of class visits to science museums*. Philadelphia: Franklin Institute Science Museum.
- Bowen, D. H. & Kisida, B. (2017). *The art of partnerships: Community resources for arts education*. *Phi Delta Kappan*, 98(7), 8-14.
- Bruner, J. (2004) *Δημιουργώντας ιστορίες*, (επιμ, Γ. Κουγιουμτζάκης μτφ, Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη, Γ. Κουγιουμτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Carr, H. E. (2015). *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και τον ρόλο του ιστορικού*. Αθήνα: Πατάκης
- Cook, H. C. (1917). *The play way: an essay in educational method*. Frederick A. Stokes Company.
- Cooper, H. (Ed.). (2016). *Teaching history creatively*. Taylor & Francis.
- Crane SA (2000). *Museums and memory*, Stanford University Press, Stanford.
- Davies, P., & Davies, R. (2012). *Enlivening Secondary History: 50 Classroom Activities for Teachers and Pupils*. Routledge.
- Dewey, J. (1903). “*Democracy in education*”. *The elementary school teacher*, 4(4), 193-204.
- Dewey, J. (1980) *Εμπειρία και εκπαίδευση*, (Μτφ. Λ. Πολενάκης) Αθήνα: Γλάρος.

- Dilli R, Dümenci S (2015). *Okul Öncesi Dönemi Çocuklarına Anadolu'da Yaşamış Nesli Tükenmiş Hayvanların Öğretilmesinde Müze Eğitiminin Etkisi*, Eğitim ve Bilim Dergisi, 40(181):217-230. DOI: 10.15390/EB.2015.4653
- Dosse, F. (1993). *Η ιστορία σε ψίχουλα, Από τα Annales στη «Νέα Ιστορία»*, (μτφ. Α. Βλαχοπούλου) Ηράκλειο : Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Easdown, Gr. (1991). "*History Through Drama: A Curriculum Development Project*", Teaching History, 63, 23-27.
- Evans, R. W. (1990). *Teacher conceptions of history revisited: Ideology, curriculum, and student belief*. Theory & Research in Social Education, 18 (2), 101- 138
- Falk JH, Dierking LD (2000). *Learning from museums. Visitors experiences and the making of meaning*. USA: AltaMira Press.
- Farthing, A. (2009). *Audio drama and museums: informal learning, drama and technology*. Drama Education with Digital Technology, 97-112.
- Fennessey, S. (1995). *Living history through drama and literature*. The Reading Teacher, 49(1), 16-19.
- Ferro, M. (2000). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. (μτφ. Π. Μαρκέτου) Αθήνα: Μεταίχμιο
- Fines, J., & Verrier, R. (1974). *The drama of history: An experiment in co-operative teaching*. Shoe String Press Inc.
- Fogo, B. (2014). *Core practices for teaching history: The results of a Delphi panel survey*. Theory & Research in Social Education, 42, 151-196
- Freire, P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. (μτφ. Γ. Κρητικός.) Αθήνα: Ράππας.
- Freire, P. (2018). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Routledge.
- Freire, P. 1996. *Pedagogy of the Oppressed*. Rev. ed. London: Penguin.
- Giannouli, P. B. (2016). *Theatre/Drama and the development of the Greek curriculum: coercion or liberty?*. Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 21(1), 90-92.

- Giroux, H. *H Κριτική Παιδαγωγική, ο Paulo Freire και η τόλμη να σκέφτεσαι με πολιτικούς όρους*. Σελιδοδείκτης (Επιμ. Μτφ. Γ. Καλημερίδης και Σ. Χατζοπούλου), ανακτήθηκε από: <https://selidodeiktis.edu.gr/> στις 15/4/2019
- Goalen, P. (2001). *The drama of history*. History Education Research Journal, 1(2), 55-65.
- Greenwood, T. (2016). *The Place of Museums in Education*. In *Museum Origins* (pp. 187-190). Routledge.
- Griffin, J (2004). *Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups*. DOI10.1002/sce.20018 Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com).
- Hackett, A (2014). *Zigging and zooming all over the place: Young children's meaning making and movement in the museum*. J. Early Childhood Literacy, 14(1):5-27. DOI: 10.1177/1468798412453730
- Heathcote, D. (1991). *Collected writings on education and drama*. Northwestern University Press.
- Heathcote, D. (2002). "Contexts for active learning: Four models to forge links between schooling and society". In NATD conference.
- Heathcote, D. (2008). "Means and Ends: History, Drama and Education for Life". Primary History, 48, 6-7
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1994). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Dimensions of Drama Series. Heinemann, 361 Hanover St., Portsmouth, NH 03801-3912.
- Heathcote, D., & Herbert, P. (1985). "A drama of learning: Mantle of the expert". Theory into practice, 24(3), 173-180.
- Hooper-Greenhill, E (1994). *Museum Education: Past, Present and Future. Towards The Museum of the Future*, London and New York: Routledge
- Hughes, C., Jackson, A., & Kidd, J. (2007). *The role of theater in museums and historic sites: Visitors, audiences, and learners*. In International handbook of research in arts education (pp. 679-699). Springer, Dordrecht.

- Jeffers, C (1999). *When children take the lead in exploring art museums with their adult partners*. Art Educ. 52(6):45-51.
- Kosti, K., Kondoyianni, A., Tsiaras, A. (2015). *Fostering Historical Empathy through Drama in Education. A Pilot Study on Secondary School Students in Greece*. *Drama Research: international Journal of Drama in Education*, 6(1), 3-20.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools* (5th ed.). New York, NY: Routledge
- MacDonald, S., & Rachel, D. (2001). «*To θέατρο forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς*». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 1, 41-49.
- Makunja, G. (2015). *Adopting competence-based curriculum to improve quality of secondary education in Tanzania: Is it a dream or reality?* *International Journal of Education and Research*, 3(11), 175-188.
- Maloy, R. W., & LaRoche, I. (2010). *Student-centered teaching methods in the history classroom: Ideas and Insight for new teachers*. *Social Studies Research and Practice*, 5(2), 46-61.
- Marcus, AS (2007). *Representing the past and reflecting the present: museums, memorials, and the secondary history classroom*, *Soc. Stud.* 98 (3):105-110.
<http://dx.doi.org/10.3200/TSSS.98.3.105-110>
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2001). *Informal and incidental learning. New directions for adult and continuing education*, 2001(89), 25-34.
- McCrum, E. (2013). *History teachers' thinking about the nature of their subject*. *Teaching and Teacher Education*, 35, 73-80.
- Mclean, F (1996). *Marketing the Museum*. London: Routledge
- Mercin, L (2002). *Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinde Müzelerin Sanat Eğitimi Amaçlı Kullanılmasına İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara.

- Middle East Technical University Development Foundation (1997). ODTÜ Geliştirme Vakfı Ankara Okulları Müze Eğitimi Uygulamaları). <http://ww2.odtugvo.k12.tr/denizli/projelerimiz/muze-egitimiuygulamaları-projesi.aspx>
- Miller, C., & Saxton, J. (2004). “*Comfortable, confident, committed: A model of drama practice*”. *Youth Theatre Journal*, 18(1), 138-145.
- Miotto, E (2002). *Museums and Schools: The Case of the National Museum of Science and Technology Leonardo da Vinci of Milan*. In M. Xanthoudaki (Eds.), *A Place to Discover: Teaching Science and Technology with Museums*, Milan, Museo Nazionale della Scienza e della Tecnologia Leonardo da Vinci with the support of the European Commission.
- Moniot, H. (2011). *Η διδακτική της ιστορίας*. (μτφ. Έ. Κάννερ.) Αθήνα: Μεταίχμιο
- Moreno, J. L. (1946). *Psychodrama, first volume*. New York, NY, US: Beacon House.
- Mtiti, E. (2014). *Learner-centred teaching in Tanzania: Geography teachers’ perceptions and experiences (Unpublished doctoral dissertation)*. Victoria University of Wellington. Wellington
- Neelands, J., & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work: A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neelands, J. (2000). “*In the hands of living people*”. *Drama Research*, 1(1), 47-59.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education*. *Journal of human development*, 7(3), 385-395.
- O’Neill, C., & Johnson, L. (1984). *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. Londres: Hutchinson.
- Okvuran, A. (2010). *History of Drama as a Teaching Method in Turkey*. *Issues on Education and Research: Volume 2*, 323.
- Orion, N & Hofstein, A (1991). *The measurement of students' attitudes towards field trips*. *Sci. Educ.* 75(5):513-523.

- Pavis, P. (1998). *Dictionary of the theatre: Terms, concepts, and analysis*. University of Toronto Press.
- Piscitelli, B (2001). *Young children's interactive experiences in museums: Engaged, embedded and empowered learners*. Curator: Museum J. 44:224-229.
- Piscitelli, B & Anderson, D (2002). *Young children's perspectives of museum settings and experiences*. Museum Management and Curatorship, 19:269-282.
- Piscitelli B, Weier K, Everett M (2003). *Museums and young children: Partners in learning about the world*. In Wright, S. (Eds.), *The arts and young children*, 167-192. Sydney: Prentice-Hall.
- Pluckrose, H. (1991). *Children Learning History*. Basil Blackwell.
- Repoussi, M. (2002). "Politics Questions History Education". *Debates on Greek History Textbooks*. Education, 125, 77-89.
- Schissler, H., & Soysal, Y. N. (Eds.). (2005). *The nation, Europe, and the world: Textbooks and curricula in transition*. Berghahn Books..
- Seidel, H & Hudson, K (1999). *Müze Eğitimi ve Kültürel Kimlik. Uluslar Arası İki Çalışma Raporu*. Yay. Haz. Bekir Onur. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları, 12:6-11
- Sheppard, B (2001). *Museums, libraries and the 21st century learner*, Institute of Libraries and Museum Services, Washington, DC.
- Silberman, M. (2002). «Ο Μπρεχτ σήμερα», (μτφ Α. Οικονόμου) Στο Βαλαβάνη Ν (Επιμ.) Μπέρτολτ Μπρεχτ, *Κριτικές Προσεγγίσεις*, 27-53 Αθήνα: Πολύτροπον
- Slade, P. (1995). *Child play: Its importance for human development*. Jessica Kingsley Publishers.
- Stronck, DR (1983). *The comparative effects of different museum tours on children's attitudes and learning*. J. Res. Sci. Teach. 20(4):283- 290.
- Symcox, L. (2009). *Internationalizing the U.S. History Curriculum. From Nationalism to Cosmopolitanism*. Στο Symcox, L. & Wilschut, A. (Eds.). *National history standards:*

the problem of the canon and the future of teaching history. Charlotte (SouthCarolina): IAP

Synodi, E (2014). *Verbal Communication in Museum Programs for Young Children: Perspectives From Greece and the U.K.* <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2014.894814?journalCode=uced20>

Talboys, G. K. (2016). *Using museums as an educational resource: An introductory handbook for students and teachers.* Routledge.

Thornton, S. J. (2001). *Subject specific teaching methods: History.* In J. Brophy (Ed.), *Subject-specific instructional methods and activities* (Vol. 8, pp.291-314). Amsterdam: JAI

Thyssen, G., & Grosvenor, I. (2019). *Learning to make sense: interdisciplinary perspectives on sensory education and embodied enculturation.*

Topallı, KÖ (2001). *İlk ve Orta Dereceli Okullarda Güzel Sanatlar Eğitimi Kapsamında Müze Eğitiminin Rolü ve Önemi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Topolski, Y. (2012). *Methodology of history.* Springer Science & Business Media

Verrier, R. (2008). *Drama –Choosing an Approach.* Primary History 48, 13-14.

Virta, A. (2001). *Student teachers' conceptions of history.* International Journal of Historical learning, Teaching and Research, 2(1), 1-12.

Voet, M., & De Weaver, B. (2016). *History teachers' conceptions of inquiry-based learning, beliefs about the nature history, and their relation to the classroom context.* Teaching and Teacher Education 55, 57-67.

Wagner, B. J. (2004). *Educational drama and learning. The child's right to play: A global approach,* 347-358.

Ward, W. (1930). *Creative dramatics.* D. Appleton.

Way, B. (1998). *Development through drama.* Humanity Books.

- Wilscut, A. (2009) ‘‘Canonical standards or orientational frames of reference. Στο Symcox, L, Wilscut A. National history standards: The problem of the canon and the future of teaching history, IAP
- Woodhouse, J. & Wilson, V. (1988). *Celebrating the Solstice: A ‘‘History through Drama’’ Teaching Project on the Iron Age*. TeachingHistory51, 10-14.
- Xanthoudaki, M (1998). *Is it always worth the trip? The contribution of museum and gallery educational programs to classroom art education*. Cambridge J. Educ. 28(2):181-195.
- Yildirim A,
- Yilmaz, K. (2008b). *Social studies teachers' views of learner-centered instruction*, European Journal of Teacher Education, 31(1), 35-53, DOI: 10.1080/02619760701845008
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αυγέρη, Σ. (2011). *Διδακτικές προτάσεις με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στο μάθημα της Ιστορίας της Α΄ Γυμνασίου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 17, 131-143.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για Ένα Νεανικό Δημιουργικό Θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς, Θ. (2003). «*Το θέατρο ως μέσο αγωγής και παιδείας: Το παιδαγωγικό όραμα του Μίλτου Κουντουρά*» Ανακτήθηκε από: <http://theodoregrammatas.com>
- Γραμματάς, Θ. (2013). «*Η Παιδαγωγική του Θεάτρου και η Συμβολή του Λάκη Κουρετζή*» Ανακτήθηκε από: <http://theodoregrammatas.com>
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*.

- Καβαλιέρου, Μ. (2006). «*Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας*». στο Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 441-495
- Κελεσοπούλου, Δ. (επιμ.). (2011). *Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο. Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2007). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλο-θέατρο σκιών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914) – Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*. Αθήνα : Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κοιφιά-Βρεττού, Π. (2011). *Σχολική Έρευνα και Διδακτική της Ιστορίας. Από το Βίωμα στην Ιστορική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κωστή, Αικ. (2016). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση ως Μέσο για την Καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε Μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε από: <https://phdtheses.ekt.gr/>
- Λε Γκοφ, Ζ. (1998). *Ιστορία και μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, Αθήνα: Νεφέλη.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Διδακτική της Ιστορίας: Γενική-Τοπική Ιστορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αυτοέκδοση
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΟΛΙΣ.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2002). «Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιοματικές προσεγγίσεις». *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (123), 48-54.
- Μουδατσάκης, Τ. (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουρ, Σ. (1991). *Το σύστημα Στανισλάβσκι, η επαγγελματική εκπαίδευση του ηθοποιού* (μτφ Α. Τσάκας.). Αθήνα: Παρασκήνιο
- Μπούντα, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση –Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη Μαθητών*. (Διδακτορική Διατριβή) Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19219>
- Μπρεχτ, Μπ. (1979). «Μικρό Όργανο για το Θέατρο». Στο *Από τον Αριστοτέλη στον Μπρεχτ*, (μτφ Α. Βερυκοκάκη.), Αθήνα: Κάλβος.
- Νάκου, Ε. (2004). «Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία». Στο Γ. Κόκκινος, & Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα* (σσ. 279-312). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2006). *Το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο με βάση τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τα νέα βιβλία*. Ιστορία Δημοτικού. Επιμορφωτικό υλικό.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδόπουλος, Σ., Κούσουλας Φ. & Σιούτης, Α. (2014). *Διερευνητική Δραματοποίηση και δημιουργική έκφραση στο πλαίσιο της μαθησιακής –διδακτικής πράξης: Αποτελέσματα εμπειρικής έρευνας*. Νέα Παιδεία, 152.
- Παπαδόπουλος, Σ., & Φιλίππουπολίτη, Α. (2019). *Για μια νέα σύμπραξη της Παιδαγωγικής του Θεάτρου και του Μουσείου*. *Epistemes Metron Logos*, 0(2), 60-68. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/eml.20572>

- Πετροκοκκίνου, Α. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα και η στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας: Μία έρευνα δράσης στο 2ο ΓΕΛ Περιστερίου*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Ανακτήθηκε από : <http://amitos.library.uop.gr/>
- Ρώσση, Κ. (2018). *Η αξιοποίηση των Θεατρικών Τεχνικών με στόχο την ενδυνάμωση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών: Μια Έρευνα-Δράσης σε μαθητές Γ' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Ανακτήθηκε από : <https://pergamos.lib.uoa.gr/>
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης..
- Σολωμού, Α. (2018). «*Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Οι αντιλήψεις των Κύπριων εκπαιδευτικών*». Παιδαγωγική επιθεώρηση, 63.
- Σπανού, Χ. (2017) *Αξιοποίηση Θεατρικών Τεχνικών στο μάθημα της Ιστορίας στο Γυμνάσιο: Εμπειρική έρευνα με διδακτική προσέγγιση για την ανάπτυξη της έννοιας της Διχόνοιας* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Ανακτήθηκε από : <https://pergamos.lib.uoa.gr/>
- Στανισλάβσκι, Κ. (1959). *Ένας ηθοποιός δημιουργείται* (επιμ, Χ. Βαχλιώτη, μτφ, Α. Νίκας) Αθήνα: Γκόνης
- Τσάκωνα, Α. (2017). *Η συμβολή της ΔΤΕ στην καλλιέργεια ιστορικής ενσυναίσθησης σε μαθητές ΣΤ' τάξης δημοτικού μέσα από την επαφή τους με την τοπική ιστορία την εποχή της Βενετοκρατίας στο Ναύπλιο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Ανακτήθηκε από: <http://amitos.library.uop.gr/>
- ΥΠΕΠΘ, ΑΠΣ *Αισθητικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, ΠΔ 132, άρθρο 4, ΦΕΚ 53/90 www.pi-schools.gr
- ΥΠΕΠΘ, ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ *Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, ΦΕΚ 304β/2003 ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/19219>
- ΦΕΚ 1139/2006 *Αναμόρφωση Ωρολογίων Προγραμμάτων Ολοήμερο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο και στο Δημοτικό Σχολείο*, ανακτήθηκε από <https://edu.klimaka.gr/>

- ΦΕΚ 1139/2010 Π.Σ. *Ολοήμερων Δημοτικών με ΕΑΕΠ* ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr
- ΦΕΚ 1472β/2002, *Ορισμός Προγραμμάτων σπουδών και ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος ολοήμερου δημοτικού σχολείου* ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr
- ΦΕΚ 5222/2018 *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*, ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr>
- ΦΕΚ 804/2010 *Ωρολόγια Προγράμματα Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα- Ορισμός 800 Δημοτικών Σχολείων με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα*, ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr
- Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Κείμενα Παιδείας: John Dewey*. Αθήνα: Ατραπός