

## **ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3η**

**«Θέατρο στην Εκπαίδευση και ηθική αγωγή: απελευθέρωση ή υποδούλωση»;**

**Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών**

**Τμήμα Θεολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών**

### **Περίληψη**

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η ανάπτυξη παιδαγωγικής θεωρίας για τη λειτουργική σχέση «Θεάτρου στην Εκπαίδευση» και σχολικής ηθικής αγωγής με βάση τη γνωσιακή επιστήμη. Αναδεικνύονται, έτσι, οι διαφορετικές προσεγγίσεις της γνώσης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (γνωστικής και οικολογικής) και το φιλοσοφικό και επιστημονικό υπόβαθρό τους. Η ένταξη του «Θεάτρου στην Εκπαίδευση», μέσω του Προγράμματος Σπουδών, στην καθημερινότητα του σχολείου και στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο απελευθέρωσης, αλλά και υποδούλωσης ανάλογα με τους φιλοσοφικούς και πολιτικούς προσανατολισμούς των υπεύθυνων της εκπαίδευσης (ειδικοί, εμπειρογνώμονες) και της εκπαιδευτικής πράξης στην τάξη (εκπαιδευτικοί). Στο παρόν μελετώνται ερευνητικά οι διαφορές μεταξύ των δύο προσεγγίσεων και γίνονται αναφορές στα εμπειρικά δεδομένα της Ελλάδας και άλλων χωρών που θεμελιώνουν την παιδαγωγική λειτουργικότητα του θεάτρου στην διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας και του ήθους του μαθητή από την προσχολική και σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του. Σκοπός είναι να απαντηθεί το βασικό ερώτημα που απασχολεί τον ερευνητή και προκαλεί κάθε ειδικό και εκπαιδευτικό να πάρει θέση, πριν συμφωνήσει, χωρίς πολλές διατυπώσεις, με την παιδαγωγική αξία του «Θεάτρου στην Εκπαίδευση»: Με ποιες παιδαγωγικές, φιλοσοφικές και πολιτικές προϋποθέσεις το θέατρο, ως ασφαλής, μαθητοκεντρική και χειραφετητική μέθοδος και τεχνική, μπορεί να ενταχθεί στην απελευθερωτική εκπαίδευση με σκοπό την ηθική αγωγή μέσω των μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών;

## 1.Εισαγωγή

Η παιδαγωγική του θεάτρου και το θέατρο ως διδακτική μέθοδος ή τεχνική δεν αποτελούν καινοφανή πεδία έρευνας και εφαρμογής για την Παιδαγωγική και την Εκπαίδευση. Συγγράμματα, έρευνες, άρθρα, θεματικά περιοδικά, πανεπιστημιακά μαθήματα, μαθήματα σχολείου, βιβλία και άλλα αποτελούν απόδειξη ότι από τη δεκαετία του 1960 μέχρι σήμερα το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» (στο εξής ΘσΕ) δεν είναι μία πομφόλυγα ή εμμονή κάποιων ειδικών, αλλά διακριτός επιστημονικός κλάδος της εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Διδακτικής<sup>6</sup>. Η διερεύνηση της σχέσης του ΘσΕ με την ηθική αγωγή και κυρίως του σκοπού που μπορεί να έχει η χρήση του ασφαλούς περιβάλλοντος της θεατρικής συνθήκης στην ηθική εκπαίδευση και αγωγή, αποτελούν ζητήματα που απασχολούν το παρόν άρθρο. Αφορμή για αυτό αποτελούν έρευνες και αναλύσεις επιστημόνων που σχετίζονται ειδικά με το αντικείμενο του ΘσΕ<sup>7</sup> και την αμφίδρομη σχέση του με την ηθική. Ηθική/ήθος παράγει το ΘσΕ (παρέχει ηθική αγωγή και εκπαίδευση), αλλά διέπεται συγχρόνως από μία ηθική στους σκοπούς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αυτή προέρχεται αρχικά από τα πρόσωπα που το χρησιμοποιούν ως μέσο διδασκαλίας, αλλά και από την ίδια τη διδακτική διαδικασία και το αποτέλεσμά της, αφού η διαδικασία αποτελεί γνώση και εμπειρία, που μπορεί να έχει διαφορετικά αποτελέσματα από τα προσδοκώμενα του σχεδιαστή της, ακριβώς επειδή διενεργείται σε συγκεκριμένο πλαίσιο από συγκεκριμένα πρόσωπα, τα οποία οικοδομούν με βάση όχι μόνο το περιεχόμενο, αλλά και την ίδια τη διδασκαλία και τις παραγόμενες μαθησιακές διαδικασίες τη γνώση - στην περίπτωσή μας την ηθική. Μιλάμε, δηλαδή, για την ηθική της ίδιας της εκπαίδευσης πριν την ποιητική του

<sup>6</sup> Ματσαγγούρας Ηλίας, *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 2009 σελ. 349 και 480-1

<sup>7</sup> Levy Jonathan, *Theatre and Moral Education, [Θέατρο και Ηθική Εκπαίδευση]*, στο: The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Autumn 1997, 31, 3, σελ. 65-75. Winston Joe, *Drama, narrative and Moral Education, [Δράμα, αφήγηση και Ηθική Εκπαίδευση]*, London, Falmer Press, 1998. Winston Joe, *Emotion, reason and moral engagement in drama [Συναίσθημα, λογική και ηθική δέσμευση στο Δράμα]*, στο: Research in Drama Education [Έρευνα στο Δράμα στην Εκπαίδευση], 1996, τεύχος 1, 2, σελ.189-200. Winston Joe, *Theorising Drama as Moral Education [Θεωρητικοποιώντας το Δράμα ως Ηθική Εκπαίδευση]*, στο: Journal of Moral Education, 1999, τεύχος 28, 4, σελ.459-471. Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2009, σελ.157-167.

ήθους μέσω της εκπαίδευσης. Έτσι ανακύπτει και το βασικό ερώτημα του άρθρου: Μήπως όσο απελευθερωτικό μέσο είναι το ΘεΕ μπορεί να γίνει και υποδουλωτικό;

## 2.Θέατρο στην Εκπαίδευση

«Το Θέατρο στην Εκπαίδευση» θα μπορούσε να περιλαμβάνει το μάθημα της «Θεατρικής Αγωγής», το ανέβασμα παράστασης αλλά και τι τεχνικές διδακτικής προσέγγισης όλων των γνωστικών αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΠΣ)<sup>8</sup>. Χρησιμοποιούνται και άλλοι όροι για να εκφράσουν αυτό ή μέρος αυτού: «Δράμα στην Εκπαίδευση», «Εκπαιδευτικό Δράμα», «Εκπαιδευτικό Θέατρο», «Εφαρμοσμένο Θέατρο» κ.ά. Οι περισσότεροι αποτελούν μετάφραση ή απόδοση όρων της Αγγλικής γλώσσας, αφού η εκπαιδευτική προσέγγιση του θεάτρου στον χώρο του σχολείου αναπτύχθηκε κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο από τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Το «Θέατρο στην Εκπαίδευση» ως όρος της Παιδαγωγικής και της διδακτικής μεθοδολογίας, όμως αναφέρεται κυρίως σε πρακτικές και τεχνικές που χρησιμοποιούνται για να εμβαθύνουν οι μαθητές τη γνώση τους για ένα θέμα, ένα χαρακτήρα ή μία κατάσταση. Επίσης, αναφέρεται σε τεχνικές διδασκαλίας που σκοπεύουν στην αλληλεπίδραση και περιλαμβάνουν διαδικασίες συζήτησης, διαπραγμάτευσης, διαχείρισης κρίσεων, προσωπικής ή συλλογικής δημιουργίας και αναστοχασμού. Είναι φανερό στον ορισμό του ΘεΕ η επιρροή της εμπειρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής και κυρίως του Paulo Freire και της Εκπαίδευσης του Καταπιεσμένου<sup>9</sup>, αλλά και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Augusto Boal<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> IDEA-Europe, *Διακήρυξη για το θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*, στο: Εκπαίδευση και Θέατρο, 2011, τεύχος 12, σελ. 77-78

<sup>9</sup> Αυδή Αύρα, Χατζηγεωργίου Μελίνα, *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.31-32. Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2009, σελ.168-171.

<sup>10</sup> Boal Augusto, *Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, στο: Εκπαίδευση και Θέατρο, 2008, τεύχος 9, σελ. 10-13. Vine Chris, *TIE and the Theatre of the Oppressed, [Θέατρο στην εκπαίδευση και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου]*, στο: Jackson

### 3. Θέατρο στην Εκπαίδευση και ηθική εκπαίδευση

Όσον αφορά τη σχέση του ΘεΕ με την ηθική αγωγή ο Joe Winston αναπτύσσοντας την προβληματική του Jonathan Levy παραδέχεται ότι στις φιλελεύθερες κοινωνίες η ηθική εκπαίδευση στο σχολείο δεν είναι ένα όρος που γίνεται εύκολα αποδεκτός, αλλά δεν παύει να έχει μεγάλη αξία για τις συνήθειες τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των παιδιών. Διαπιστώνει μάλιστα στο τέλος του προηγούμενου αιώνα το ερευνητικό ενδιαφέρον για τη σχέση ΘεΕ και ηθικής εκπαίδευσης με βασικές επιρροές τη φεμινιστική οπτική της Carol Gilligan, τις νέο-Αριστοτελικές θεωρίες των Alasdair MacIntyre και της Martha Nussbaum, τις πολιτισμικές επιρροές του Jerome Bruner και της θεωρίας του διαλογικού εαυτού του Mikhail Bakhtin. Όλοι αυτοί θεωρούν ότι ρόλο στην προσωπική ηθική διαδραματίζει το πλαίσιο του κάθε πρόσωπου, κοινωνικό και πολιτιστικό, και όχι η καθολική ηθική της οικουμένης που όλοι ανεξαιρέτως διαμοιράζονται<sup>11</sup>. Από τότε το ενδιαφέρον για την ηθική αγωγή και εκπαίδευση είναι σαφώς αυξημένο και ιδίως σε σχέση με το θρησκευτικό φαινόμενο, γιατί μεσολάβησαν γεγονότα και καταστάσεις (τρομοκρατικές ενέργειες, πόλεμοι, θρησκευτικοί φονταμενταλισμοί, προσφυγικό πρόβλημα κ.ά.) που επανέφεραν στο προσκήνιο τέτοια ζητήματα και κυρίως την Ηθική Εκπαίδευση στο σχολείο.

### 4. Παιδαγωγική και Θέατρο στην Εκπαίδευση

Το ΘεΕ, λοιπόν, αναφέρεται στη διδακτική μεθοδολογία, τις μεθόδους και τις τεχνικές διδασκαλίας και φυσικά αφορά άμεσα τα αποτελέσματα που προσδοκάμε από αυτές και τα θέματα που επιλέγουμε να διαπραγματευτούμε. Είναι σαφές ότι όχι μόνο τα παραπάνω συμβάλλουν στη μάθηση αλλά και η ίδια η μέθοδος ή η τεχνική διδάσκει από μόνη της, αφού παράγει από την εμπειρία γνώση. Η καλύτερα είναι η ίδια η εμπειρία γνώση. Ας σκεφτούμε τη

---

Tony (Επιμ.), *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*, [Μάθηση μέσω του Θεάτρου. Νέες προοπτικές στο Θέατρο στην Εκπαίδευση], London and New York, Routledge, 2002/1993, σελ. 109-127

<sup>11</sup> Winston Joe, *Theorising Drama as Moral Education [Θεωρητικοποιώντας το Δράμα ως Ηθική Εκπαίδευση]*, στο: *Journal of Moral Education*, 1999, τεύχος 28, 4, σελ.460-1

μέθοδο της ομαδοσυνεργασίας. Η ίδια η διαδικασία (συνεργασία, διάλογος, ακρόαση, παραγωγή έργου κ.ά.) σκοπεύει στην απόκτηση και ανάπτυξη γνώσεων.

Έχοντας υπόψη αυτήν τη φιλοσοφική βάση για τη γνώση και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης (πραγματισμός)<sup>12</sup> και την παραπάνω περιγραφή του ΘσΕ αντιλαμβανόμαστε ότι η συσχέτιση εδράζεται στη μετανεωτερική σκέψη και κριτική της παιδαγωγικής, στην οποία το πώς στην εκπαίδευση του παιδιού πρωτεύει σε σχέση με το γιατί, που είναι ο προσδιορισμός των στόχων ή των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων, και σε σχέση με το τι που είναι το περιεχόμενο<sup>13</sup>. Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα τι είναι τελικά σε αυτή την περίπτωση γνώση και πώς αυτή παράγεται; Πώς, ουσιαστικά, κατανοούμε τον κόσμο γύρω μας; Απαντώντας σε αυτό το ερώτημα θα μπορέσουμε να διακρίνουμε αν τελικά το ΘσΕ σκοπεύει στην απελευθέρωση ή την υποδούλωση.

#### 4.1. Η γνώση στην εκπαίδευση

Πρέπει να παραδεχτούμε ότι η γνώση στην εκπαίδευση, μέχρι σήμερα, θεωρείται σχεδόν εξολοκλήρου στα ΠΣ και στην καθημερινή πρακτική στην τάξη, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με βάση την εμπειρία του γνωστικισμού<sup>14</sup>. Ακόμη και μεταρρυθμίσεις που έγιναν ή που επιχειρήθηκαν, όπως η πρόσφατη του Νέου Σχολείου, του 2011, ενώ άλλαξαν το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης μέσω νέων ΠΣ, επιχειρώντας προσαρμογές σε παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές, που συνομιλούν κριτικά

---

<sup>12</sup> Χατζηγεωργίου Γιάννης, *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα, Διάδραση, 2012, σελ.136-7

<sup>13</sup> Erricker Clive, *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*, [Θρησκευτική Εκπαίδευση. Η εννοιολογική και διεπιστημονική προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση]. London and New York. Routledge, 2010, σελ. 44-5

<sup>14</sup> Elliott, Stephen N. Kratochwill Thomas R., Littlefield Cook Joan, Travers John F., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg, 2008, σελ. 62 κ.έ.

με τον γνωστικισμό, όπως ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός του Lev Vygotsky<sup>15</sup> ή τον ξεπερνούν, όπως η περίπτωση του Προγράμματος Διαδικασίας του Lawrence Stenhouse<sup>16</sup> που αποτελεί τη βάση των λεγόμενων Πιλοτικών ΠΣ του 2011, δεν έφτασαν ουσιαστικά στην καθημερινή πρακτική της τάξης. Τα προηγούμενα ΠΣ στηρίζονται κατά βάση στη γνωστικιστική προσέγγιση της γνώσης και μάθησης<sup>17</sup> και αυτό φαίνεται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα- με τις συνεχείς ετήσιες, ακόμη και εξαμηνιαίες εξετάσεις για μία περίοδο, με την απόλυτη σύνδεση σχολείου και Πανελλαδικών εξετάσεων για την είσοδο στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., αλλά και με την οργάνωση της σχολικής ζωής. Με φιλοσοφική βάση τον ρεαλισμό και ό, τι αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση<sup>18</sup> η γνώση αποτελεί σε αυτά αποτέλεσμα επεξεργασίας πληροφοριών με τη μορφή συμβολικών υπολογισμών<sup>19</sup>. Είναι δηλαδή αποτέλεσμα παραγωγής, όπως στον υπολογιστή του hardware/εγκέφαλος και του software/νους. Η μάθηση, πάλι, σύμφωνα με τους Gregory Ashby και Tod Maddox<sup>20</sup> είναι η διαδικασία αποθήκευσης ενός είδους μνημονικού ίχνους την ώρα που ασφαλώς υπάρχουν περισσότερα από ένα συστήματα μάθησης. Μάλιστα κάνουν τη διάκριση μεταξύ των έργων κατηγοριακής μάθησης βάσει κανόνων και έργων κατηγοριακής μάθησης μέσω ενοποίησης πληροφοριών, αφήνοντας περιθώρια στη μνήμη, στην πρώτη περίπτωση, να παίζει πρωτεύοντα ρόλο και την προσοχή να συντελεί εξίσου. Η μνήμη και η προσοχή μας θυμίζουν, φυσικά, πολύ το ελληνικό σχολείο. Ουσιαστικά στον γνωστικισμό η γνώση είναι από τη βάση της το αποτέλεσμα ενός συμβολικού εσωτερικού και ασυνειδήτου, αυθόρμητου, αυτόματου νοητικού υπολογισμού, που πραγματοποιείται στον άνθρωπο, που

<sup>15</sup> Vygotsky Lev, *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα, Gutenberg, 1998/1978.

<sup>16</sup> Stenhouse Lawrence, *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, Αθήνα, Σαββάλας, 2003/1975

<sup>17</sup> Eysenck Michael W., *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*, Αθήνα, Gutenberg, 2010,

<sup>18</sup> Χατζηγεωργίου Γιάννης, *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα, Διάδραση, 2012, σελ.136-7

<sup>19</sup> Ρούσσοσ Πέτρος Λ., *Γνωστική Ψυχολογία. Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*, Αθήνα, Τόπος, 2011, σελ. 283 κ.ε.

<sup>20</sup> Ashby Gregory & Maddox Tod, *Human category learning [Ανθρώπινη κατηγοριακή μάθηση]*, στο: Annual Review of Psychology, τεύχος 56, σελ. 149-178



επιχειρεί να γνωρίσει και να μάθει περισσότερα για την πραγματικότητα, που έτσι κι αλλιώς υπάρχει ανεξάρτητα από αυτόν. Είναι, οπωσδήποτε, αποτέλεσμα γνωστικών ή νοητικών διαδικασιών, που είναι απρόσιτες στην προσωπική ενδοσκόπηση και συνείδηση του ατόμου, μετατρέποντας έτσι κάθε συνειδητή εμπειρία σε υποκειμενικό και μη λειτουργικό στη μαθησιακή διαδικασία υποφαινόμενο, όπως σχολιάζει και ο Μάριος Πουρκός<sup>21</sup>.

Ο ίδιος κριτικάροντας και απορρίπτοντας τη γνωστικιστική προσέγγιση μιλά για μία «οικοσωματική - βιωματική γνώση». Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο, στο οποίο συντελείται η μαθησιακή διαδικασία, και αυτό του προσώπου, στο οποίο συντελείται, απορρίπτει την αντικειμενική, καθολική και ανεξάρτητη από χωρο-χρονικά πλαίσια γνώση. Αναπτύσσοντας, μάλιστα, θεωρητικά προηγούμενα, που θα δούμε παρακάτω, προτείνει τη δι-υποκειμενική ή διαπροσωπική και οικολογική γνώση, που σχετίζεται με τα πρόσωπα, τις καταστάσεις και τα πλαίσια<sup>22</sup>.

Ας λάβουμε σε αυτό το σημείο υπόψη μας ότι στη μετασχηματίζουσα μάθηση<sup>23</sup> οι αντιληπτικές δομές του ανθρώπου εκτιμάται ότι παράγονται με τις εμπειρίες, που ο ίδιος έχει σε συγκεκριμένα κοινωνιοπολιτισμικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί το προσωπικό αντιληπτικό σύστημα να περιέχει ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές, μύθους, αιτιολογήσεις και αυτές να είναι λανθασμένες ή διαστρεβλωμένες. Για αυτό αυτές μπορεί να επιδέχονται αλλαγής με νέα νοητικά και ερμηνευτικά σχήματα, που προσφέρει μία αναστοχαστική παιδαγωγική στην εκπαίδευση - στο σχολείο<sup>24</sup>. Μία τέτοια μαθησιακή διαδικασία, που προκαλεί την αλλαγή, θεωρείται μετασχηματίζουσα. Και αυτή μπορεί να υπηρετηθεί από μία μετασχηματιστική εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και

<sup>21</sup> Πουρκός Μάριος, Α., *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg, 2003, σελ. 40.

<sup>22</sup> Πουρκός Μάριος, Α., *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg, 2003, σελ. 21.

<sup>23</sup> Mezirow Jack, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007.

<sup>24</sup> Mezirow Jack, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007. Kalantzis Mary & Cope Bill, *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κριτική, 2013, σελ. 369 κ.ε.

Τριτοβάθμια). Μετασηματιστική θεωρείται, βέβαια, όταν προϋποθέτει και σκοπεύει στον αναστοχασμό και στην επαναδιαπραγμάτευση της προηγούμενης γνώσης-εμπειρίας με βάση την προσφερόμενη νέα γνώση-εμπειρία και μέσω μιας βιωματικής, επικοινωνιακής, ανοιχτής, διαφοροποιημένης και ευέλικτης παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας<sup>25</sup>. Μία τέτοια παιδαγωγική είναι φανερό ότι εδράζεται στη φιλοσοφία του πραγματισμού του John Dewey<sup>26</sup> και αναπτύσσεται με βάση την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης<sup>27</sup>.

Η γνώση, σε αυτή την περίπτωση, δεν υπάρχει εκ των προτέρων με κάποια μορφή έξω από τον άνθρωπο και ούτε συντελείται κάποια στιγμή στον χωροχρόνο έξω από αυτόν. Σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης, αυτή παράγεται σε συγκεκριμένες οικολογικές καταστάσεις και χωροχρονικά πλαίσια του προσώπου, από το ίδιο το πρόσωπο, το οποίο την παράγει (μάθηση). Αυτή η αντίληψη για την ανάπτυξη -μέχρι πρότινος κατάκτηση- της γνώσης προϋποθέτει την παραγωγή πιο βαθιάς, πιο ευρείας, πιο αξιόπιστης, πιο οξυδερκούς και κυρίως πιο χρήσιμης γνώσης. Και είναι έτσι γιατί δεν αποτελεί αποτέλεσμα άμεσης αντίληψης του κόσμου<sup>28</sup>, αλλά αποτέλεσμα αμοιβαίας αλληλεπίδρασης πλαισίου και εγκεφάλου ή νου του προσώπου, με βάση τη δράση της ενεργητικής του δεκτικότητας και της δημιουργίας μορφών νοηματικών κόσμων<sup>29</sup>. Το υπάρχον ζωντανό πλαίσιο των εμπειριών παρέχει τα όρια της προσωπικής δράσης, της προσωπικής και συλλογικής επικοινωνίας και, οπωσδήποτε, της

<sup>25</sup> Kalantzis Mary & Cope Bill, *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κριτική, 2013, σελ. 389.

<sup>26</sup> Dewey John, *Experience and Nature [Εμπειρία και Φύση]*, New York, Dover, 1958.

<sup>27</sup> Φρυδάκη Ευαγγελία, *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 2009, σελ. 247 κ.ε.. Fosnot Catherine T., (1996). *Constructivism: A Psychological theory of learning [Κονστρουκτιβισμός: Μία ψυχολογική θεωρία μάθησης]*, στο: Fosnot Catherine. T. (Επιμ.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York, Teachers College Press, Columbia University, 1996, σελ. 8-33. Laroche Marie, Bednarz Nadine, Garrison Jim, *Constructivism and Education [Κονστρουκτιβισμός και Εκπαίδευση]*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

<sup>28</sup> Gibson James, J., *The Ecological Approach to Visual Perception [Η οικολογική προσέγγιση της οπτικής αντίληψης]*, Boston, MA, Houghton Mifflin, 1979.

<sup>29</sup> Πουρκός Μάριος, Α., *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg, 2003, σελ. 61.



αλληλεπίδρασης μεταξύ των προσώπων, αλλά και μεταξύ του προσώπου και του πλαισίου. Αυτό σημαίνει ότι κάθε επικοινωνιακή πράξη και αλληλεπίδραση, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με το πλαίσιο που αναδύονται, αποκτούν σε αυτό και από αυτό συγκεκριμένη σημασία ή νόημα κι έτσι κατανοούνται από τα πρόσωπα. Πρόκειται για μια αμφίδρομη διαδικασία που περιγράφει ουσιαστικά τις γνωσιακές διαδικασίες που συντελούνται στο πρόσωπο που μαθαίνει. Οι Μ. Kalantzis και Β. Cope θεωρούν ότι αυτές οι διαδικασίες είναι η βίωση, η νοηματοδότηση, η εννοιολόγηση, η ανάλυση και η εφαρμογή, οι οποίες διενεργούνται στον έσω άνθρωπο, όταν προσφέρεται στην εκπαίδευση το κατάλληλο πλαίσιο που τις ενεργοποιεί<sup>30</sup>.

Υπό αυτή την έννοια, η γνώση που παράγεται προσωπικά και εσωτερικά, είναι από τη μια υποκειμενική και από την άλλη, εφόσον παράγεται σε συγκεκριμένο κοινωνιο-πολιτισμικό, χωρο-χρονικό και πραγματιστικό πλαίσιο, δεν είναι καθολική. Σημασία έχει ότι καθορίζεται από την οικο-σωματική-βιωματική διάσταση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και πραγματικότητας του κάθε προσώπου, που ορίζεται από τις ιδιαίτερες σχέσεις με τον κόσμο γύρω του και τα νοήματα (λειτουργικές συζεύξεις) που προκύπτουν. Η γνώση σε αυτή την περίπτωση «συνίσταται σε μια μεγάλη ποικιλία γνωσιακών δραστηριοτήτων. Δεν είναι απλώς μία διαδικασία σκέψης, ένα ζήτημα νόησης. Αντίθετα, είναι μια σειρά από επιτελεστικές διαδικασίες, από πράξεις όπως και αναπαραστάσεις, από έργα όπως και από σκέψεις, από πρακτικές όπως και από είδη στοχασμού. Η βαθύτερη και ευρύτερη γνώση που αποτελεί το αντικείμενο της επιστήμης της εκπαίδευσης αφορά όσα πρέπει να κάνουμε (τη γνώση και τις ικανότητες) για να δημιουργήσουμε γνώση πέρα από τα συνηθισμένα. Ο Fazal Rizvi τα ονομάζει «επιστημικές αρετές»<sup>31</sup>».

<sup>30</sup> Kalantzis Mary & Cope Bill, *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κριτική, 2013, σελ. 324 κ.ε..

<sup>31</sup> Rizvi Fazal, *Internationalization of Curriculum: A Critical Perspective [Διεθνοποίηση του ΑΠΣ: Μία κριτική προοπτική]*, στο Hayden Mary, Levy Jack, Thomson Jeff (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Research in International Education*, London, Sage, 2007, σελ. 391-403

#### 4.2 Μετασχηματιστική εκπαίδευση και ηθική εκπαίδευση

Οπωσδήποτε η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης και η μετασχηματιστική εκπαίδευση προτείνουν μία διαφορετική εκπαιδευτική προοπτική του σχολείου και κυρίως της προσφερόμενης κοινωνικο-ηθικής μάθησης και αγωγής, η οποία υπηρετείται σε μέγιστο βαθμό από το ΘσΕ, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω. Η διαφορά με την γνωστικιστική προσέγγιση είναι τεράστια στην περίπτωση της ηθικής αγωγής. Αν συμφωνήσουμε ότι στο σχολείο η ηθική αγωγή σε εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι αυτή που αφορά την ανάπτυξη των ηθικών κριτηρίων του προσώπου και προσφέρεται και με το ΠΣ και με τη σχολική ζωή, τότε στην οικο-βιοματική προσέγγιση και τη μετασχηματιστική εκπαίδευση τα ηθικά κριτήρια νοούνται εντελώς διαφορετικά. Σίγουρα δεν νοούνται ως μηχανιστικές επαναλήψεις κανονικοτήτων που υπάρχουν έξω και πάνω από το πρόσωπο, δηλαδή καθαρά ιδεαλιστικά. Το θέμα είναι ότι δεν νοούνται ούτε ως γνωστικές κατασκευές που ενεργούνται αυτόματα, όπως τα αντιλαμβάνεται ο γνωστικισμός με βάση, φυσικά, τον ρεαλισμό. Τα ηθικά κριτήρια αποτελούν εμπειρικές κατασκευές, που διαμορφώνονται μέσω της επικοινωνίας, η οποία με τη σειρά της δομείται και οργανώνεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Πρόκειται για τη μετάβαση σε μία Χαρμπεμασιανή ηθική του διαλόγου η οποία στηρίζεται, τελικά, στην αντίληψη ότι μια κανονιστική αρχή μπορεί να αξιώνει ισχύ, μόνο εφόσον όλοι οι εμπλεκόμενοι θα μπορούσαν ως συμμετέχοντες σε αυτό τον ηθικοπρακτικό διάλογο να συμφωνήσουν ως προς την εγκυρότητα της υπό κρίση αρχής. Προϋποθέτει συνεπώς, για τον Γιώργο Ξηροπαΐδη, τη θεμελίωση ενός είδος καθολίκευσης. Μόνο που για τον Χάμπερμας αυτή δεν έχει σχέση με την καντιανή ηθική. Αφορά ένα συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο η καθολίκευση ρυθμίζει την αντιπαραβολή επιχειρημάτων (διάλογος) και μάλιστα ισότιμα από όλους τους διαφορετικούς εμπλεκόμενους<sup>32</sup>.

Η ηθική αγωγή στο σχολείο δεν είναι προσυμφωνημένος διάλογος μεταξύ εμπλεκομένων, αλλά εμπλαισιωμένος διάλογος διαπραγμάτευσης και αναδιαπραγμάτευσης των προσωπικών και

<sup>32</sup> Ξηροπαΐδης Γιώργος, *Η διαμάχη των ερμηνειών Gadamer - Habermas*, Αθήνα, Πόλις, 2008, σελ.128.

συλλογικών αφηγήσεων, που τόσο έχει ανάγκη το παιδί και ο νέος. Υπηρετώντας αυτή την ανάγκη η μετασχηματιστική εκπαίδευση έχει στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας την εμπειρία, το βίωμα και τη δράση, που κάνουν την ηθική εκπαίδευση επικοινωνία συντελεστική για τα προσωπικά και συλλογικά κριτήρια τα οποία διαμορφώνονται στην πράξη και δεν αποτελούν αφηρημένα λεκτικά σχήματα<sup>33</sup>. Με αυτή την έννοια το ΘεΕ δρα απελευθερωτικά και μετασχηματιστικά, ακόμη και μέσω του ΠΣ.

#### **4.3 Μετασχηματιστική εκπαίδευση, ηθική εκπαίδευση και Θέατρο στην Εκπαίδευση**

Το ΘεΕ σε ένα οικο - βιωματικό και κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο γίνεται, από τη μια, μέσο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της φαντασίας και, από την άλλη, μέσο πρόκλησης προσωπικής, κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής, ακριβώς επειδή οι εμπλεκόμενοι-μαθητές και εκπαιδευτικός έχουν τον χώρο τους να δοκιμάσουν, να νοηματοδοτήσουν, να αναλύσουν, να εφαρμόσουν τις επιλογές τους και τα ηθικά τους κριτήρια. Οι πρωτοπόροι της παιδαγωγικής του θεάτρου David Pammenter και Tim Prentki τονίζουν ότι «η ανατρεπτική δυνατότητα του θεάτρου βρίσκεται στη διαλεκτική αλληλεπίδραση ανάμεσα στη βιωματική εμπειρία και στη δημιουργική φαντασία»<sup>34</sup>, χωρίς διδακτισμό. Πρόκειται για μία εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση<sup>35</sup> που συνδέει την πραγματικότητα των μαθητών και τις γνώσεις, που προσφέρονται στο σχολείο, με τη ζωή εκτός σχολείου, σύμφωνα με τις αρχές της αυθεντικής παιδαγωγικής<sup>36</sup>.

Στην ηθική ανάπτυξη το ΘεΕ δεν χρησιμοποιείται για να μάθουμε στους μαθητές ότι αυτό και τίποτα άλλο είναι καλό για εμάς (ιδεαλισμός). Ούτε, βέβαια, για να τους μάθουμε τι είναι καλό για μας (ρεαλισμός-γνωστικισμός). Το ΘεΕ χρησιμοποιείται μετασχηματιστικά στην ηθική εκπαίδευση για να τους μάθουμε ότι επιλέγουμε κριτικά τι είναι καλό για μας. Σε αυτή την

<sup>33</sup> Πουρκός Μάριος, Α., *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg, 2003, σελ. 218-9.

<sup>34</sup> Pammenter David, R., Prentki Tim, *Ζωή πέρα από τα υλικά μας μέσα- Νόημα πέρα από τις ζωές μας*. Το Θέατρο ως Εκπαίδευση για Αλλαγή, στο: Εκπαίδευση και Θέατρο, τεύχος 15, 2014, σελ. 27-34.

<sup>35</sup> Γκόβας Νίκος, Ζώνιου Χριστίνα, *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Όσμωση, 2011.

<sup>36</sup> Neelands Jonathan, *Beginning Drama 11-14*, London, David Fulton, 2004.

περίπτωση στην οικο-βιοματική και κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης η ηθική εκπαίδευση δεν οδηγεί τους μαθητές στη μία ταυτόσημη και απόλυτα αποδεκτή ηθική κρίση, αλλά αφήνει περιθώρια στην υποκειμενική θεώρηση του τι είναι καλό ή κακό και αξιολογεί κάθε φορά το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται αυτή η θεώρηση και την επίδρασή του πλαισίου σε αυτήν. Αλλαγές μπορεί να προκληθούν και στο πρόσωπο και στο πλαίσιο, όσο αυτό είναι δυνατόν.

#### **4.3.1 Η διδασκαλία**

Δεν αλλάζει μόνο το μέσο διδασκαλίας, αλλά κυρίως αλλάζει ο σκοπός της. Εδώ ο σκοπός είναι η προσδοκία να γνωρίσει, δηλαδή να βιώσει, να νοηματοδοτήσει, να αναλύσει και να εφαρμόσει, ο καθένας στο μικρό και μακρό πλαίσιο του κάθε υποκειμενική επιλογή του και ποιες συνέπειες αυτή έχει. Για να επιτευχθεί αυτό δημιουργούνται στην τάξη οι κατάλληλες ευκαιρίες για να δραστηριοποιηθούν και να επικοινωνήσουν οι μαθητές ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης να γνωρίσουν τον εαυτό τους- καλύτερα τους εαυτούς τους- και τον κόσμο στον χώρο και τον χρόνο<sup>37</sup>. Αυτό σημαίνει ότι σε ένα τέτοιο σχολείο η ώρα του μαθήματος είναι ευκαιρίες έρευνας, ανακάλυψης και μάθησης, αφού δίνεται ο ελεύθερος και ασφαλής χώρος χωρίς προκαθορισμένα συμπεράσματα και διδάγματα του δημιουργού ή του σχεδιαστή του μαθήματος<sup>38</sup>. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι ισχύει η ανατρεπτική άποψη του δραματουργού Bertolt Brecht ότι «μόνο αυτό που διδάσκεται από την πραγματικότητα, μπορεί να αλλάξει την πραγματικότητα»<sup>39</sup>.

Το θέατρο και οι τεχνικές του μπορούν αποδεδειγμένα να δημιουργήσουν εκείνο το πλαίσιο που ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση και αντιπαράθεση μέσα στην τάξη και επιτρέπει τη συνεξέταση

<sup>37</sup> Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 51-57.

<sup>38</sup> Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, Ποταμούση Ηρώ, *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του» ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, 2015, σελ. 28-9.

<sup>39</sup> Brecht Bertolt, *The measures taken and other Lehrstücke [Τα μέτρα που λαμβάνονται και η άλλη μάθηση]*, London, Eyre Methuen, 1977, σελ. 4.

εναλλακτικών απόψεων, πληροφοριών και κριτηρίων σχετικά με αξιακά θέματα που προκαλούν τριβές. Με το ΘσΕ ο κάθε συμμετέχων υποβάλλει σε κριτική διαδικασία και επανεξέταση κάθε ιδέα και πεποίθηση μέσα σε κλίμα αλληλεπίδρασης και ισοτιμίας. Έτσι, προκαλείται έντονα η ιδέα της μίας και αντικειμενικής γνώσης και σχετικοποιείται η μία άποψη. Ενθαρρύνεται, φυσικά, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και συμπεριφοράς. Μόνο που είναι καλό να αναγνωρίζουμε την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της ηθικής κρίσης με βάση τις εξής διαδικασίες: α) την ανάλυση των πεποιθήσεων και των αξιών, αλλά και της επίδρασής τους στην καθημερινότητα, β) την επίγνωση του πλαισίου στο οποίο δημιουργούνται οι πεποιθήσεις σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο και σε συγκεκριμένο χωροχρονικό, ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, γ) την θεωρητική αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης για τα φαινόμενα με στόχο την αμφισβήτηση των κυρίαρχων τρόπων σκέψης και δράσης και δ) τον στοχαστικό σκεπτικισμό, την αμφισβήτηση, δηλαδή, των απόψεων, των γενικεύσεων, των μεγάλων αφηγήσεων και των άκριτων προτύπων αλληλεπίδρασης μέσω των τριών προηγούμενων διαδικασιών<sup>40</sup>.

Με αυτή την παιδαγωγική βάση κάθε γνωστικό αντικείμενο δίνει ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης κριτικού στοχασμού σε συνδυασμό με το ΘσΕ. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση, για παράδειγμα, που διακονούμε στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τοποθετεί στο κέντρο του προβληματισμού της τη θέση της θρησκείας στα ηθικά ζητήματα, τις απαντήσεις της θρησκείας στα υπαρξιακά ερωτήματα, την αλήθεια ή τον διάλογο μεταξύ των θρησκειών. Με βάση όλα τα παραπάνω, μιλάμε για ένα μάθημα Θρησκευτικών για όλους, ανεξάρτητα αν πιστεύουν ή όχι, αν ακολουθούν μία θρησκεία ή όχι. Ένα τέτοιο μάθημα δικαιολογεί τη θέση της θρησκείας στην εκπαίδευση. Ένα μάθημα διαλόγου με τον εαυτό, τους άλλους και όλο τον κόσμο. Ένα μάθημα ερμηνείας και διαπραγμάτευσης της αλήθειας του καθενός. Σε αυτή τη

---

<sup>40</sup> Κουλαουζίδης Γιώργος, *Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης*, URL: <https://www.academia.edu/15802647>, 2015, σελ. 4

μετασηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση το ΘσΕ προσφέρει το ιδανικό πλαίσιο ανάπτυξης των διαδικασιών κριτικού στοχασμού και μετασηματισμού<sup>41</sup>.

#### 4.3.2 Ο εκπαιδευτικός

Σε αυτές τι διαδικασίες ανάπτυξης κριτικού στοχασμού αναγνωρίζεται, οπωσδήποτε, ο σπουδαίος ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού αυτός σχεδιάζει τη διασύνδεση σχολείου και πραγματικότητας. Αυτός επιλέγει και διαχειρίζεται το περιεχόμενο και τα μαθησιακά προσδοκώμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας. Επιπλέον διαχειρίζεται τις καταστάσεις και τις διδακτικές διαδικασίες στην τάξη και ουσιαστικά συνθέτει και σκηνοθετεί τις μαθησιακές ευκαιρίες για όλα τα μέλη της ομάδας της τάξης. Με αυτή την έννοια, μιλάμε για ένα εκπαιδευτικό που δρα ουσιαστικά ως εμπνευστής των μαθητών. Βρίσκεται δίπλα τους ως βοηθός τους στην πορεία της γνώσης. Δεν είναι και δεν παρουσιάζεται ως αυθεντία ή ως καθοδηγητής.

Γίνεται αντιληπτό ότι μιλούμε για έναν αναστοχαστικό εκπαιδευτικό, ο οποίος αξιολογεί συνεχώς τη διδακτική πράξη και τα αποτελέσματά της, μελετά συνεχώς ως ιατρός την επιστήμη του, δεν λειτουργεί ως επιστάτης της απόλυτης γνώσης ούτε ως ιερο-εξεταστής της μίας και αντικειμενικής γνώσης που τελετουργικά το σχολείο, όπως θα έλεγε ο Peter McLaren, αναπαράγει και ο ίδιος στερεοτυπικά μεταδίδει<sup>42</sup>. Πρόκειται για τον εκπαιδευτικό που, όταν αντιλαμβάνεται την καταδυνάστευση της μαθησιακής διαδικασίας από τον γνωστικισμό,

<sup>41</sup> Για παράδειγμα το έργο της Sue Phillips, βλ. <http://www.theatreoflearning.org/>, αλλά και για την Ελλάδα, βλ. Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2009 και Koukounaras Liagkis Marios, *Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural diversity? A socio-educational research [Μπορεί μία εκπαιδευτική παρέμβαση, και συγκεκριμένα το ΘσΕ, να επηρεάσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα; Μία κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα]*, στο: *British Journal of Religious Education*, τεύχος 33, 1, 2011, σελ.75-89, Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το ΘσΕ*, στο: Γκόβας Νίκος, Κατσαρίδου Μάρθα, Μαυρέας Δημήτρης (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2012, σελ. 232-9.

<sup>42</sup> McLaren Peter, *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures [Η εκπαίδευση ως τελετουργική πράξη. προς μία πολιτική οικονομία των εκπαιδευτικών συμβόλων και χειρονομιών]*, Lanham, Boulder, New York, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, 1999/1986, σελ. 36



προχωρά στη δράση και την αλλαγή (μετασχηματισμός).

Υπάρχουν, βέβαια, πάντα τα γνωστά εμπόδια σε κάθε επιχειρούμενη αλλαγή, αλλά πλέον τα γνωρίζουμε καλά. Πρόκειται για τις πρώιμα εδραιωμένες πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση, από τη μια, τις εμπειρίες, που είχε ο ίδιος ως μαθητής, και, από την άλλη, με βάση τη διδακτική του εμπειρία στο σχολείο. Έτσι, αναπτύσσει την προσωπική του θεωρία, που δεν αφήνει στην πράξη πολλά περιθώρια αλλαγής, ακόμη κι όταν προτείνονται ή επιβάλλονται αλλαγές από το ίδιο το κράτος ή όταν επιμορφώνεται σε νέες μαθησιακές θεωρίες και μοντέλα<sup>43</sup>. Και γνωρίζουμε πια ότι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αποτελεί την αρχή ή το τέλος κάθε αλλαγής, προσωπικής αλλά και συλλογικής στο σχολείο<sup>44</sup>.

## 5. Συμπέρασμα

Μόνο, όμως, όταν διαφωτισθεί ο εκπαιδευτικός, θα αντιληφθεί ότι η φιλοσοφική του θεωρία για την πραγματικότητα, την εκπαίδευση και τον ρόλο του ίδιου στο σχολείο είναι αυτή που μετατρέπει το διδακτικό εργαλείο του ΘεΕ σε μέσο υποδούλωσης ή απελευθέρωσης. Το να «βάλουμε» το θέατρο στην εκπαίδευση δεν φτάνει, γιατί μπορεί απλά να στηρίξει και να συνεχίσει την ατέρμονη δουλειά του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και των μαθητών στον μονήρη γνωστικισμό, που τόσα δεινά επιφέρει. Χρειάζεται η αφύπνιση του υπόδουλου εκπαιδευτικού. Αλλά η συνειδητοποίηση ότι κάτι δεν πάει καλά δεν αρκεί. Χρειάζεται όλοι μας ως εκπαιδευτικοί να στοχαστούμε σε βάθος, να αναστοχαστούμε και να δράσουμε. Ευτυχώς για εμάς ανακύπτουν και στην ελληνική πραγματικότητα ευκαιρίες να «δοκιμάσουμε» την απελευθερωτική δύναμη του ΘεΕ<sup>45</sup>. Ας τις ανακαλύψουμε όλοι και πρώτοι και καλύτεροι εμείς

<sup>43</sup> MacNab Donald, Payne Fran, *Beliefs, attitudes and practices in mathematics teaching: Perceptions of Scottish primary school student teachers* [Πεποιθήσεις, στάσεις και πρακτικές στη διδασκαλία των Μαθηματικών: Αντιλήψεις των Σκοτσέζων φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος], στο: *Journal of Education for Teaching*, τεύχος 29, 1, 2003, σελ. 55-68.

<sup>44</sup> Clark Christopher, M., Peterson Penelope, L., *Teachers' thought processes* [Διαδικασίες σκέψης των εκπαιδευτικών], στο Wittrock Merlin C. (Επιμ.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, 1986, σελ. 255-296.

<sup>45</sup> Αναφερόμαστε στην πολυεπίπεδη δράση του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Βλ. <http://www.theatroedu.gr>

στις πανεπιστημιακές σχολές που εκπαιδεύουμε τους νέους εκπαιδευτικούς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

Ashby Gregory & Maddox Tod, *Human category learning* [Ανθρώπινη κατηγοριακή μάθηση], στο: *Annual Review of Psychology*, τεύχος 56, σελ. 149-178.

Brecht Bertolt, *The measures taken and other Lehrstücke* [Τα μέτρα που λαμβάνονται και η άλλη μάθηση], London, Eyre Methuen, 1977, σελ. 4.

Clark Christopher, M., Peterson Penelope, L., *Teachers' thought processes* [Διαδικασίες σκέψης των εκπαιδευτικών], στο Wittrock Merlin C. (Επιμ.), *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, 1986, σελ. 255-296.

Dewey John, *Experience and Nature* [Εμπειρία και Φύση], New York, Dover, 1958.

Erricker Clive, *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*, [Θρησκευτική Εκπαίδευση. Η εννοιολογική και διεπιστημονική προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση]. London and New York. Routledge, 2010, σελ. 44-5.

Fosnot Catherine T., (1996). *Constructivism: A Psychological theory of learning* [Κονστρουκτιβισμός: Μία ψυχολογική θεωρία μάθησης], στο: Fosnot Catherine. T. (Επιμ.), *Constructivism: Theory, perspectives, and practice*. New York, Teachers College Press, Columbia University, 1996, σελ. 8-33.

Larochelle Marie, Bednarz Nadine, Garrison Jim, *Constructivism and Education* [Κονστρουκτιβισμός και Εκπαίδευση], Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Gibson James, J., *The Ecological Approach to Visual Perception* [Η οικολογική προσέγγιση της οπτικής αντίληψης], Boston, MA, Houghton Mifflin, 1979.

Koukounaras Liagkis Marios, *Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural diversity? A socio-educational research* [Μπορεί μία εκπαιδευτική παρέμβαση, και συγκεκριμένα το ΘεΕ, να επηρεάσει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των μαθητών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα; Μία κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα], στο: *British Journal of Religious Education*, τεύχος 33, 1, 2011, σελ.75-89.

Levy Jonathan, *Theatre and Moral Education*, [Θέατρο και Ηθική Εκπαίδευση], στο: *The Journal of Aesthetic Education*, University of Illinois Press, Autumn 1997, 31, 3, σελ. 65-75.

MacNab Donald, Payne Fran, *Beliefs, attitudes and practices in mathematics teaching: Perceptions of Scottish primary school student teachers* [Πεποιθήσεις, στάσεις και πρακτικές στη διδασκαλία των Μαθηματικών: Αντιλήψεις των Σκοτσέζων φοιτητών Παιδαγωγικού Τμήματος], στο: *Journal of Education for Teaching*, τεύχος 29, 1, 2003, σελ. 55-68.

McLaren Peter, *Schooling as a ritual performance. Toward a political economy of educational symbols and gestures* [Η εκπαίδευση ως τελετουργική πράξη. προς μία πολιτική οικονομία των εκπαιδευτικών συμβόλων και χειρονομιών], Lanham, Boulder, New York, Oxford, Rowman & Littlefield Publishers, 1999/1986, σελ. 36.

Neelands Jonathan, *Beginning Drama 11-14*, London, David Fulton, 2004.

Rizvi Fazal, *Internationalization of Curriculum: A Critical Perspective* [Διεθνοποίηση του ΑΠΣ: Μία κριτική προοπτική], στο Hayden Mary, Levy Jack, Thomson Jeff (Επιμ.), *The SAGE Handbook of Research in International Education*, London, Sage, 2007, σελ. 391-403.

Vine Chris, *TIE and the Theatre of the Oppressed*, [Θέατρο στην εκπαίδευση και του Θεάτρο του Καταπιεσμένου], στο: Jackson Tony (Επιμ.), *Learning Through Theatre. New Perspectives on Theatre in Education*, [Μάθηση μέσω του Θεάτρου. Νέες προοπτικές στο Θέατρο στην Εκπαίδευση], London and New York, Routledge, 2002/1993, σελ. 109-127.

Winston Joe, *Emotion, reason and moral engagement in drama [Συναίσθημα, λογική και ηθική δέσμευση στο Δράμα]*, στο: *Research in Drama Education [Έρευνα στο Δράμα στην Εκπαίδευση]*, 1996, τεύχος 1, 2, σελ.189-200.

Winston Joe, *Drama, narrative and Moral Education, [Δράμα, αφήγηση και Ηθική Εκπαίδευση]*, London, Falmer Press, 1998.

Winston Joe, *Theorising Drama as Moral Education [Θεωρητικοποιώντας το Δράμα ως Ηθική Εκπαίδευση]*, στο: *Journal of Moral Education*, 1999, τεύχος 28, 4, σελ.459-471.

## Ελληνόγλωσση

Αυδή Αύρα, Χατζηγεωργίου Μελίνα, *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ.31-32.

Boal Augusto, *Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, στο: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2008, τεύχος 9, σελ. 10-13.

Γκόβας Νίκος, Ζώνιου Χριστίνα, *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Όσμωση, 2011.

Elliott, Stephen N. Kratochwill Thomas R., Littlefield Cook Joan, Travers John F., *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg, 2008, σελ. 62 κ.έ.

Eysenck Michael W., *Βασικές Αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*, Αθήνα, Gutenberg, 2010.

IDEA-Europe, *Διακήρυξη για το θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση*, στο: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2011, τεύχος 12, σελ. 77-78.

Kalantzis Mary & Cope Bill, *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Κριτική, 2013.

Κουλαουζίδης Γιώργος, *Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης*, URL: <https://www.academia.edu/15802647>, 2015, σελ. 4.

Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*, Αθήνα, Γρηγόρης, 2009, σελ.157-167.

Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το ΘσΕ*, στο: Γκόβας Νίκος, Κατσαρίδου Μάρθα, Μαυρέας Δημήτρης (Επιμ.), *Θέατρο και Εκπαίδευση, δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2012, σελ. 232-9.

Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 51-57.

Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος, Ποταμούση Ηρώ, *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «στον κόσμο του» ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα*, Αθήνα, Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, 2015, σελ. 28-9.

Ματσαγγούρας Ηλίας, *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 2009 σελ. 349 και 480-1.

Mezirow Jack, *Η Μετασχηματιζόσα Μάθηση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2007.

Ξηροπαΐδης Γιώργος, *Η διαμάχη των ερμηνειών Gadamer - Habermas*, Αθήνα, Πόλις, 2008, σελ.128.

Pammenter David, R., Prentki Tim, *Ζωή πέρα από τα υλικά μας μέσα- Νόημα πέρα από τις ζωές μας*. Το Θέατρο ως Εκπαίδευση για Αλλαγή, στο: Εκπαίδευση και Θέατρο, τεύχος 15, 2014, σελ. 27-34.

Πουρκός Μάριος, Α., *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*, Αθήνα, Gutenberg, 2003.

Ρούσσος Πέτρος Λ., *Γνωστική Ψυχολογία. Οι βασικές γνωστικές διεργασίες*, Αθήνα, Τόπος, 2011, σελ. 283 κ.ε.

Stenhouse Lawrence, *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*, Αθήνα, Σαββάλας, 2003/1975

Vygotsky Lev, *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, Αθήνα, Gutenberg, 1998/1978.

Φρυδάκη Ευαγγελία, *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 2009, σελ. 247 κ.ε..

Χατζηγεωργίου Γιάννης, *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, Αθήνα, Διάδραση, 2012, σελ.136-7.

**ΤΕΛΟΣ 6<sup>ης</sup> ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ**