

Η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών: μια προοπτική επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης

Μανόλης Δαφέρμος, Τηλέμαχος Ιατρίδης & Ελένη Κατσαρού

Περίληψη

Κύριο στόχο του κειμένου αυτού αποτελεί η παρουσίαση και συζήτηση μιας επιμορφωτικής παρέμβασης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τους τρεις συγγραφείς του. Βασική ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου επιμορφωτικού σεμιναρίου αποτέλεσε η αξιοποίηση της αφήγησης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών, ως ένας τρόπος ανάδειξης των άρρητων προσωπικών θεωριών τους, αλλά κυρίως η δραματοποίηση των αφηγήσεων από τους συμμετέχοντες. Το ίδιο το επιμορφωτικό σεμινάριο φανέρωσε ότι η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δημιουργικού δράματος μπορεί να ανοίξει νέες προοπτικές στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και να αναδειχτεί σε ουσιαστική μορφή βιωματικής μάθησης και επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξής τους.

Το κείμενο αποτελείται από τρία βασικά μέρη. Στο πρώτο οριοθετούνται βασικές έννοιες που καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τη δόμηση του επιμορφωτικού σεμιναρίου, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς και το εκπαιδευτικό δημιουργικό δράμα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το επιμορφωτικό σεμινάριο όπως πραγματοποιήθηκε και στο τρίτο αναπτύσσεται μια συζήτηση που αφορά τη δόμησή του και στηρίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάστηκε. Ουσιαστικά το τρίτο μέρος αποτελεί έναν αναστοχασμό των επιμορφωτών που βασίζεται στην εμπειρία του σεμιναρίου αλλά και στη θεωρία που το στήριξε και το διαμόρφωσε.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικό δημιουργικό δράμα, αφήγηση, αναστοχασμός

Abstract

The basic aim of this paper is to present and discuss a teachers' in-service training course planned and implemented by its three authors. This specific course has two characteristics that make it distinct, really unusual – at least for Greek teachers' training programmes. It was structured on the trainees' narratives of their school experience and – even more important- on the dramatization of these narratives by the trainees themselves. The way the course evolved proved that the educational creative drama can open new perspectives in teachers' training programmes transforming them into real professional and personal development processes. The paper consists of three parts. In the 1st part the basic concepts upon which the course was constructed are defined. These concepts are teachers' professional development and educational creative drama. In the 2nd part, the teachers' training course is presented exactly as it took place. The 3rd part is covered by a discussion that concerns the structure of the course and its presuppositions and draws from the theoretical framework of the paper (presented in its 1st part). This discussion is the trainers'

reflection on the course and is based on their lived experience of it and –at the same time- on the theory that formed it.

Key words: teachers' personal and professional development; drama in education; creative drama; narrative; reflection

Εισαγωγή

Πώς μπορεί να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μια επιμορφωτική παρέμβαση για εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση το εκπαιδευτικό δράμα; Μπορούν οι επιμορφούμενοι και οι εκπαιδευτές τους να υποδυθούν ρόλους από τη σχολική ζωή και τι είδους γνώση μπορεί να παραχθεί από αυτήν τη δραστηριότητά τους; Ποια αξία μπορεί να έχει η γνώση αυτή για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και τους επιμορφωτές τους¹;

Στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η παρουσίαση και συζήτηση της επιμορφωτικής αυτής παρέμβασης που στηρίχθηκε στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος και ο αναστοχασμός των συμμετεχόντων πάνω σε αυτή. Γι' αυτό ξεκινάμε από τις βασικές θεωρητικές αρχές που στήριξαν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος, συνεχίζουμε με την περιγραφή του και καταλήγουμε στον αναστοχασμό που συνδυάζει τη θεωρία που χρησιμοποιήσαμε με την επιμορφωτική μας πράξη.

Επιμόρφωση και επαγγελματική-προσωπική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δίνει μια ευκαιρία για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αν θα αξιοποιηθεί η ευκαιρία αυτή ή όχι, εξαρτάται -σε μεγάλο βαθμό- από τον τρόπο με τον οποίο θα οργανωθεί η επιμόρφωση και από τις διαδικασίες μέσω των οποίων θα υλοποιηθεί. Συνήθως στη χώρα μας (Καζαμίας & Κασσωτάκης 1995: 33) -αλλά και διεθνώς- εφαρμόζεται στην επιμόρφωση η προσέγγιση της μεταβίβασης γνώσης από τον επιμορφωτή, κάποιον «ειδικό» του χώρου, στους εκπαιδευτικούς με στόχο την κάλυψη των ελλείψεών τους, της «ανεπάρκειάς» τους. Βασίζεται σε μια εξωτερική οπτική, σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για τη διδασκαλία τους. Συνεπώς, στόχος της επιμόρφωσης είναι να τους παρέχει αυτές τις γνώσεις και δεξιότητες (Day 2003: 292). Είναι αυτό που ο Jackson (1995: 109-110) ονομάζει «δρόμο της τεχνογνωσίας». Έχουν ασκηθεί ποικίλες κριτικές στη συγκεκριμένη προσέγγιση, οι οποίες αμφισβητούν τη μορφωτική λειτουργία της και εστιάζουν κυρίως στην υποβάθμιση της επαγγελματικής κρίσης του εκπαιδευτικού και στον παθητικό ρόλο

¹ Αφορμή για τη συγγραφή αυτού του κειμένου αποτέλεσε ένα ενδοσχολικό επιμορφωτικό σεμινάριο, το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014). Η διάρκειά του ήταν 30 ώρες και πραγματοποιήθηκε σε δύο 15ωρες φάσεις σε ένα Γυμνάσιο της Κρήτης κατά το έτος 2011. Στο σεμινάριο αυτό οι τρεις συγγραφείς συμμετείχαμε ως επιμορφωτές. Η επιμορφωτική πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία στηρίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία που σχετίζεται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών και την ανάπτυξή τους, αλλά ταυτόχρονα έχει δοκιμαστεί και στην πράξη και ανατροφοδοτείται από αυτήν.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

που του προδικάζει κατά την επιμόρφωσή του (βλ. ενδεικτικά Stenhouse 1975: 142-143, Τσάφος & Κατσαρού 2000). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενστερνισθεί συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες και να μάθει ένα ρεπερτόριο τεχνικών, τις οποίες στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει στην πράξη (Diamond 1991: 10), χωρίς όμως να συνειδητοποιεί ούτε φυσικά να κάνει καμία απόπειρα αλλαγής των παραδοχών εκείνων που κατευθύνουν τις επιλογές του στο σχολείο, δηλαδή της προσωπικής και συχνά άρρητης θεωρίας του (tacit knowledge, για τον όρο βλ. Polanyi 1967).

Υπάρχουν όμως στη διεθνή βιβλιογραφία κι άλλες -μάλλον πολυάριθμες- προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θα εστιάσουμε σε εκείνες που έχουν χαρακτηριστικά «ανάπτυξης» των εκπαιδευτικών (Jackson 1971), αντί να εντοπίζουν την «ανεπάρκειά» τους. Τέτοιες προσεγγίσεις εκκινούν από την παραδοχή ότι η διδασκαλία είναι μια πολυπαραγοντική δραστηριότητα που απαιτεί περισσότερα από ένα σύνολα γνώσεων και δεξιοτήτων. Κυρίως απαιτεί κατανόηση, βαθιά και ευρεία, του έργου του εκπαιδευτικού από τον ίδιο κι ακόμα διαρκή στοχασμό από τη μεριά του πάνω στους θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαιδευτικής του πρακτικής (Hanlon 1993: 244) αλλά και αμφιβολία, απορία και αμφισβήτηση (Jackson 1995: 112-121). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες και επιπλέον κριτική διερεύνηση του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζουν και εργάζονται, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνειδητοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες προσδιορίζουν την καθημερινή τους πρακτική και να διευρύνουν έτσι τον προβληματισμό τους, την κατανόηση και τη δράση τους (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 10-11). Στην παρούσα εργασία τέτοιες προσεγγίσεις της επιμόρφωσης θεωρείται ότι μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά και ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Με τον όρο 'επαγγελματική ανάπτυξη' του εκπαιδευτικού στην παρούσα εργασία εννοούμε μια συνεχή και σύνθετη διαδικασία μάθησης (τυπικής και άτυπης) κατά την οποία ο εκπαιδευτικός έχει ενεργό ρόλο. Πρόκειται για συνεργατική διαδικασία που σχετίζεται άμεσα με τις διδακτικές και ευρύτερα σχολικές, καθημερινές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού και απαιτεί συστηματική εξέτασή τους, στοχασμό και αναστοχασμό από την πλευρά του (Dudzinski et al. 2000, Ganser 2000, Sachs 2000). Περιλαμβάνει προσπάθεια για φωτισμό, συνειδητοποίηση, ίσως και εμπλουτισμό ή αλλαγή, των άρρητων προσωπικών θεωριών και πεποιθήσεών του μέσω κριτικής ανάλυσης (Clark 1995: 128-130). Η προσπάθεια αυτή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για οποιαδήποτε αλλαγή στην πρακτική του εκπαιδευτικού. Με αυτήν την έννοια σημαίνει και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η Barbara Jaworski το 2001 έθεσε το πολύ ενδιαφέρον ερώτημα: τι θεωρούμε ανάπτυξη της γνώσης του εκπαιδευτικού, μια προσωπική σύνθεση που προέρχεται από την εμπειρία ή τη συνέπεια διεπιδράσεων που συντελούνται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ο εκπαιδευτικός εργάζεται; (Jaworski 2001: 298). Οι δύο αυτές θεωρήσεις είναι περισσότερο αλλησυμπληρούμενες παρά αλληλοαποκλειόμενες. Και οι δύο έχουν ως επίκεντρο τον στοχασμό κατά τη διάρκεια της πράξης και τον αναστοχασμό πάνω στην πράξη μετά την ολοκλήρωσή της (Schön 1983). Ο (ανα)στοχασμός μπορεί να θεωρηθεί ως μια ατομική δραστηριότητα, αλλά υποστηρίζεται ευρύτατα (Lave & Wenger 1991, Cobb & McClain 2001, Lerman 2001) ότι είναι πιο αποτελεσματικός στον μετασχηματισμό της πράξης, όταν πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας «κοινότητας πρακτικής», όπου δίνεται η

ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μοιράζονται τις σκέψεις, τις εμπειρίες και τις πρακτικές δοκιμές τους, να συνθέτουν και να ερμηνεύουν τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας και να αναπτύσσουν κριτικά ερμηνευτικά σχήματα που συνδέονται με την πράξη (Jaworski 2001: 298).

Η διαπίστωση αυτή βεβαίως θέτει μια σημαντική διάσταση της επιμόρφωσης, αυτή των συνεργασιών. Φαίνεται ότι οι συνεργασίες μεταξύ επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών τους ή των επιμορφούμενων μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Περιορίζουν τον απομονωτισμό που συνήθιζε -και στη χώρα μας συνήθιζε ακόμα- να χαρακτηρίζει την επαγγελματική ζωή των εκπαιδευτικών δίνοντας ευκαιρίες για συνεργατική διερεύνηση. Δείχνουν ολοφάνερα τους περιορισμούς της μάθησης που βασίζεται μόνο στην εμπειρία και αυξάνουν τις πιθανότητες οι εκπαιδευτικοί να δεσμευτούν στο είδος εκείνο της μάθησης στο οποίο έχουν συμμετοχή και το οποίο έχει προσωπικό νόημα για τους ίδιους. Κυρίως, όμως, μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο χρησιμοποιούν τη γνώση που ήδη κατέχουν, αλλά και την αμφισβητούν και τη διευρύνουν (ανα)στοχαζόμενοι, με αποτέλεσμα την αλλαγή των πρακτικών τους (Day 2003: 375-411). Προϋπόθεση βέβαια αποτελούν οι ισότιμες σχέσεις που δίνουν ευκαιρίες οι φωνές όλων να ακούγονται και να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, γεννούν εμπιστοσύνη και υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στη μάθησή τους. Σε μια τέτοια συνθήκη, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές τους συμμετέχουν ενεργά στη διαπραγμάτευση των διαδικασιών, παρουσιάζουν ποικίλες προσεγγίσεις που οδηγούν σε βαθύτερη κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σε μια εμπλουτισμένη βάση γνώσης για τη λήψη αποφάσεων. Οι συνεργασίες με τέτοιους όρους αλλάζουν όλους τους εμπλεκόμενους, επιμορφούμενους και επιμορφωτές, και υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και των δύο μερών.

Ποιες όμως μέθοδοι και τεχνικές μπορούν να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή εμπειριών, την κατανόηση των ποικίλων οπτικών της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τη διερευνητική μάθηση, την ενεργό συμμετοχή και την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού; Θα μπορούσε κανείς ενδεικτικά να αναφέρει (Κατσαρού & Δεδούλη 2008: 29-40):

- Τις προσομοιωτικές διδασκαλίες ή μικροδιδασκαλίες που συνοδεύονται από κριτικο-στοχαστική ανάλυση των διδασκαλιών,
- Τη μελέτη περίπτωσης ή την ανάλυση ενός εκπαιδευτικού περιστατικού που παρουσιάζει ο επιμορφωτής ή αφηγούνται οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί,
- Την επίλυση προβλήματος που απαιτεί εμπάθυνση στις αιτίες του προβλήματος, διατύπωση πιθανών εναλλακτικών λύσεων και αξιολόγηση των πιθανών αντιδράσεων ή αντιστάσεων των εμπλεκόμενων,
- Τα παιχνίδια ρόλων όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να υποδυθούν έναν ρόλο αναπαράγοντας μια κατάσταση ή ένα κρίσιμο περιστατικό της σχολικής ζωής,
- Τις εργαστηριακές-βιωματικές ασκήσεις που αξιοποιούν κείμενα των εκπαιδευτικών, αφηγήσεις ζωής, διηγήσεις διδασκαλίας, αυτοβιογραφίες τους, κτλ.

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε σε έναν συνδυασμό αξιοποίησης του εκπαιδευτικού δράματος (μιας πιο σύνθετης μορφής του παιχνιδιού ρόλων που αναφέρθηκε παραπάνω) και των αφηγήσεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να στηρίξει μια βιωματική, διερευνητική, συμμετοχική και

συνεργατική επιμόρφωση, συμβάλλοντας στην επαγγελματική – προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων και αν ναι, με ποιον τρόπο;

Το εκπαιδευτικό δράμα

«Όλος ο κόσμος είναι μια σκηνή. Κι όλοι οι άντρες κι οι γυναίκες είν' απλώς ηθοποιοί». Αυτή η περίφημη φράση από το έργο του Σαίξπηρ *Όπως σας Αρέσει* αναδεικνύει τη θεατρική, δραματική συνιστώσα της ανθρώπινης ζωής στις πιο διαφορετικές αναπτυξιακές φάσεις της. Στον ποιητικό μονόλογο που ξεκινάει με αυτήν τη φράση, ο Σαίξπηρ ανιχνεύει τις επτά φάσεις της ανθρώπινης ζωής. Μ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται ταυτόχρονα ο αναπτυξιακός χαρακτήρας του δράματος της ζωής και ο δραματικός χαρακτήρας της σωματικο - ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του ανθρώπου.

Η θεατρική (δραματική) μεταφορά του ανθρώπινου βίου ξεπέρασε το πλαίσιο μιας επιμέρους μορφής τέχνης και αποτέλεσε πηγή έμπνευσης στους πιο διαφορετικούς κλάδους (Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Παιδαγωγική, κλπ.). Ο κοινωνιολόγος Erving Goffman (1959) υποστήριξε ότι οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο που ένας ηθοποιός παρουσιάζει έναν χαρακτήρα στο θέατρο. Η θεατρική μεταφορά χρησιμοποιήθηκε από τον Goffman για την ανάλυση της κοινωνικής διαντίδρασης μεταξύ των ανθρώπων με όρους θεατρικής παράστασης.

Θεατρικές διαστάσεις μπορούν να διαπιστωθούν στην καθημερινή επικοινωνία στο σχολείο. Έτσι, οι πρόσωπο με πρόσωπο σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών ως δρώντων προσώπων αποκτούν τη μορφή ιδιότυπου «παιδαγωγικού θεάτρου» (Γκότοβος 1990). Εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να επιτελέσουν συγκεκριμένους «ρόλους» μέσω της επιλογής συγκεκριμένων δυνατοτήτων για δράση. Η επιτέλεση ρόλων στην καθημερινή ζωή εντός και εκτός σχολείου δε σημαίνει υποκρισία, έλλειψη ειλικρίνειας ή αυθεντικότητας, αλλά συνδέεται, σε τελευταία ανάλυση, με τη διαδικασία κατηγοριοποίησης μέσω της οποίας πραγματοποιείται η συμβολική αναπαράσταση του κοινωνικού κόσμου.

Τι σημαίνει όμως δράμα; Η ελληνική λέξη «δρω» σημαίνει αναπτύσσω μια δράση, μια δραστηριότητα. Σημαίνει, επίσης, επενεργώ, αλλάζω, ασκώ επίδραση που μετασηματίζει μια κατάσταση (Dictionary of Standard Modern Greek 2008). Η έννοια της δράσης έχει κομβικό χαρακτήρα στο θεατρικό σύστημα του Ρώσου δραματουργού Stanislavsky. Η τέχνη του ηθοποιού παρουσιάστηκε από αυτόν ως τέχνη της εσωτερικής και εξωτερικής δράσης. Η επί σκηνής δράση του ηθοποιού αποτελεί για τον Stanislavsky πραγμάτωση της εσωτερικής δράσης του, της κινητοποίησης της φαντασίας, της μνήμης, και γενικότερα της ψυχικής δραστηριότητάς του συνολικά (Whyman 2009). Μια από τις ιδιαιτερότητες του θεατρικού συστήματος Stanislavsky συνίσταται στο ότι επί σκηνής ο ηθοποιός δραστηριοποιείται ως ψυχοσωματική ενότητα, δραστηριοποιούνται ο νους, η βούληση, τα συναισθήματα, η προσοχή, η μνήμη, η πλαστικότητα του σώματος, η φαντασία, η ικανότητα για επικοινωνία, η τεχνική της ομιλίας, η προσωπικότητα συνολικά (Δαφέρμος 2010).

Το θεατρικό σύστημα του Stanislavsky επηρέασε σημαντικά τον Vygotsky, θεμελιωτή της πολιτισμικής-ιστορικής ψυχολογίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Vygotsky αφιέρωσε σημαντικό μέρος της ζωής του στη συγγραφή θεατρικών κριτικών και η

ενασχόλησή του με το θέατρο διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής-ιστορικής ψυχολογίας. Το 1929 ο Vygotsky διατύπωσε την παρακάτω άποψη: «Η δυναμική του ατόμου = δράμα... Το άτομο ως συμμετέχον σε δράμα. Το δράμα ενός ατόμου... Η ψυχολογία εξανθρωπίζεται» (παρ. από Yaroshevsky 1989: 217). Η έννοια του δράματος δεν έχει περιφερειακό αλλά κομβικό ρόλο στο πλαίσιο της πολιτισμικής-ιστορικής ψυχολογίας. Όπως παρατηρεί ο Veresov (2010), στο έργο του Vygotsky οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων αποκτούν τη μορφή μιας δραματικής σύγκρουσης. Μέσω της δραματικής διαμεσολάβησης επιτυγχάνεται η ανάπτυξη της προσωπικότητας (Smagorinsky 1999). Η δραματική σύγκρουση και ένταση επί της κοινωνικής σκηνής παρουσιάζεται ως πηγή της προσωπικής ανάπτυξης.

Το δράμα αναδείχθηκε σε ιδιαίτερα γόνιμη κατεύθυνση όχι μόνο στο ευρύτερο πεδίο της ψυχολογίας αλλά και στη σφαίρα της ψυχοθεραπείας. Ο Αυστριακός ψυχίατρος J. L. Moreno θεμελίωσε το ψυχόδραμα ως μια διακριτή μορφή ομαδικής ψυχοθεραπείας (Fox 1987). Στο πλαίσιο του ψυχοδράματος οι συμμετέχοντες, με την ενθάρρυνση του θεραπευτή, ενσαρκώνουν κάποια κρίσιμα συμβάντα της προηγούμενης, τωρινής ή μελλοντικής ζωής τους, προκειμένου να κατανοήσουν διαστάσεις των συγκρουσιακών καταστάσεων που εμφανίζονται σε αυτή.

Η έννοια του δράματος δεν περιορίστηκε μόνο στο επίπεδο της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της ψυχοθεραπείας, αλλά επεκτάθηκε στο πεδίο της παιδαγωγικής. Έτσι, εμφανίστηκε η έννοια του εκπαιδευτικού δράματος. Τι σημαίνει εκπαιδευτικό δράμα; Ποια είναι η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού δράματος σε σχέση με το δράμα ως λογοτεχνικό είδος; Μπορούμε να παρατηρήσουμε την ύπαρξη ποικιλίας όρων που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν διαφορετικές διαστάσεις ή κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού δράματος: δράμα στην εκπαίδευση, δραματική εκπαίδευση, αναπτυξιακό δράμα, άτυπο δράμα, δημιουργικό δράμα (Landy 1982).

Σε αντιστοιχία με έναν από τους ορισμούς που δόθηκε από την “Children’s Theater Association”, το δημιουργικό δράμα αποτελεί «μια αυτοσχεδιαστική, μη επιδεικτική διαδικασία που έχει τη μορφή του δράματος, στο οποίο οι συμμετέχοντες εμπνέονται από έναν εμψυχωτή, προκειμένου να φανταστούν, να υποδυθούν και να αναστοχαστούν σχετικά με ανθρώπινες εμπειρίες» (Davis & Behm 1978).

Το εκπαιδευτικό δράμα έχει άτυπο χαρακτήρα και δεν αποσκοπεί στην επίδειξη κάποιας τυπικής θεατρικής παράστασης σε κοινό. Δεν έχει τόσο σημασία η επίδειξη του τελικού «προϊόντος» (της παράστασης) αλλά όλη η διαδικασία συμμετοχής, δράσης και, σε τελευταία ανάλυση, μετασχηματισμού των συμμετεχόντων (Wagner 1999). Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια άτυπη, αυτοσχεδιαστική μαθησιακή διαδικασία, που αποσκοπεί στον μετασχηματισμό των συμμετεχόντων. Κομβικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού δράματος είναι ότι βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό, στην αυθόρμητη παρόρμηση και δράση των συμμετεχόντων με τις ελάχιστες υποδείξεις του εμψυχωτή αυτής της διαδικασίας (Landy 1982). Η απόδραση από τις συμβατικότητες της καθημερινής ρουτίνας, η δημιουργία φαντασιακών καταστάσεων (που βέβαια συχνά προέρχονται από την καθημερινή ζωή και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων), η τόνωση της διαίσθησης και της ενσυναίσθησής τους και η αισθητική απόλαυση που αναπτύσσεται από τη συμμετοχή σε μια συλλογική δράση με έντονες αισθητικές διαστάσεις αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία του εκπαιδευτικού δράματος.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Το δημιουργικό εκπαιδευτικό δράμα αποσκοπεί στην προαγωγή της προσωπικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων (Wagner 1999) και είναι αυτό στο οποίο εστιάζουμε στην παρούσα εργασία. Ως επιμέρους στιγμές του αξιοποιούνται αφηγήσεις (παραμύθια, ποιήματα, ιστορίες, κλπ.), μουσική, παντομίμα, παιχνίδι ρόλων, κλπ. Συχνά το δημιουργικό δράμα έχει ως επίκεντρό του τη δραματοποίηση μιας αφήγησης. Αφήγηση, σύμφωνα με τους Clandinin και Connelly, είναι «η κατασκευή νοήματος από την προσωπική εμπειρία μέσω της διαδικασίας του στοχασμού...» (Clandinin & Connelly 1990: 245).

Βέβαια, στο εκπαιδευτικό δράμα δε γίνεται λόγος για κάποιον εξατομικευμένο τύπο σκέψης. Η δραματική αφήγηση αποτελεί μορφή διαλογικής, επικοινωνιακής διαδικασίας (Πουρκός 2009). Με άλλα λόγια, η δραματική αφήγηση αναπτύσσεται ως διαδικασία και προϊόν του «μοιράσματος», της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους συμμετέχοντες του εκπαιδευτικού δράματος. Η δραματική αφήγηση δε βοηθάει μόνο στην αφύπνιση της έμπνευσης και της δημιουργικότητας στους συμμετέχοντες, αλλά συμβάλλει επίσης στη συμβολική έκφραση καταπιεσμένων πλευρών της προσωπικότητάς τους και τραυματικών εμπειριών των σχέσεων τους με άλλα υποκείμενα. Η αφήγηση έχει αναδειχτεί, άλλωστε, τα τελευταία χρόνια σε μια από τις πιο γόνιμες κατευθύνσεις που προσελκύουν το ενδιαφέρον των ερευνητών στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και έχει αναπτυχθεί ένα ευρύτατο φάσμα προσεγγίσεων της: φορμαλιστικές, φαινομενολογικές, μεταδομιστικές, διαλογικές κλπ (Bruner 1986 & 1990, Πουρκός 2009).

Στον κεντρικό πυρήνα του δράματος ως μορφής κοινωνικής διαμεσολάβησης βρίσκεται η εμπλοκή των συμμετεχόντων σε καταστάσεις έντονων αντιθέσεων και συγκρούσεων. Το δράμα μπορεί να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να βιώσουν ηθικά διλήμματα, να διαχειριστούν και να επιλύσουν συγκρούσεις. Υπό αυτό το πρίσμα το δράμα μπορεί να εξεταστεί ως μια ιδιότυπη μορφή *βιωματικής μάθησης*, στην οποία εμπλέκεται μια ολόκληρη ομάδα ή κοινότητα ανθρώπων.

Στη σύγχρονη μεταπολεμική κοινωνία το δράμα έχει ενταχθεί με ποικίλους τρόπους στο πλαίσιο της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αρχικά, το εκπαιδευτικό δράμα εμφανίστηκε ως μέθοδος παρέμβασης στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχουν εξαιρετικά γόνιμες προσεγγίσεις που συνδέουν το εκπαιδευτικό δράμα με το παιχνίδι υπό το πρίσμα της θεωρίας του Vygotsky (Καλλιαντά 2009). Σταδιακά, διαφάνηκε η δυνατότητα επέκτασης της χρησιμοποίησής του για παρεμβάσεις και σε μεγαλύτερες ηλικίες. Στις μέρες μας πια το εκπαιδευτικό δράμα εξετάζεται ως συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης ενηλίκων και επομένως και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Courtney 1999, Norris 1999).

Το εκπαιδευτικό δράμα παρουσιάζεται πλέον ως εργαλείο για τον σχεδιασμό βιωματικών, εκπαιδευτικών και θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων. Το εκπαιδευτικό δράμα ως ιδιότυπο κοινωνικό εργαστήριο επιτρέπει τη μελέτη συμπεριφορών και σχέσεων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας, της αυτογνωσίας, της ευαισθητοποίησης, της συμβολικής έκφρασης και της αλλαγής των στάσεων των συμμετεχόντων (Τριλίβα κ.ά 2012). Συμπερασματικά μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μοναδική μορφή βιωματικής μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας.

Η επιμορφωτική παρέμβαση

Το πλαίσιο της παρέμβασης και ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης

Χρησιμοποιήσαμε το δημιουργικό εκπαιδευτικό δράμα κατά τη δεύτερη φάση ενός ενδοσχολικού επιμορφωτικού προγράμματος σε Γυμνάσιο ημιαστικής περιοχής της Κρήτης. Η διάρκεια της φάσης αυτής ήταν συνολικά 15 ώρες και είχε ως αντικείμενο τη *διαχείριση του πένθους*. Είχε προηγηθεί μία πρώτη - πάλι 15ωρη - φάση, τρεις περίπου μήνες πριν, στη διάρκεια της οποίας πραγματοποιήθηκαν βιωματικά εργαστήρια και εισηγήσεις γύρω από το θέμα της ετερότητας και της διαχείρισής της στο σχολείο.

Η επιλογή του πένθους ως θέματος της δεύτερης φάσης της επιμόρφωσης έγινε λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις των επιμορφούμενων, οι οποίες μας κοινοποιήθηκαν γραπτώς μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης, κατά την εκδήλωση ενδιαφέροντος του σχολείου για συνέχιση του επιμορφωτικού προγράμματος. Το σχολείο πρότεινε ως θέμα τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και οικογενειακών ζητημάτων, γύρω από έναν αριθμό εναλλακτικών αξόνων, μεταξύ των οποίων το πένθος. Ως επιμορφωτική ομάδα, καταλήξαμε στη συγκεκριμένη επιλογή για δύο, κυρίως, λόγους, που άπτονται της εμπειρίας που είχαμε από το συγκεκριμένο σχολείο κατά την πρώτη φάση του προγράμματος.

Ο πρώτος λόγος αφορά στην εκτίμησή μας ότι η ενασχόληση με το πένθος θα επέτρεπε την ανάδειξη και επίλυση συγκρούσεων με ευεργετικές συνέπειες σε ζητήματα που φαίνεται ότι συναντούσαν αντιστάσεις από μέρους των επιμορφούμενων. Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι στην πρώτη φάση, η οποία είχε ως θέμα τη διαχείριση προβλημάτων σχετικών με την εθνο-πολιτισμική ετερότητα των μαθητών, αρκετοί επιμορφούμενοι εξέφρασαν έντονο προβληματισμό και αμφιβολίες ως προς την αποτελεσματικότητα αλλά και τη σκοπιμότητα της συγκεκριμένης επιμόρφωσης. Οι αμφιβολίες αφορούσαν κυρίως τη δυνατότητα επιτυχούς διαχείρισης τάξεων με ετερογενή πληθυσμό ως προς το μαθησιακό επίπεδο και το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών γενικότερα. Υποστηρίχθηκε ότι η ετερογένεια αυτή ορθώνει ανυπέρβλητα εμπόδια στο εκπαιδευτικό έργο, ματαιώνει τους εκπαιδευτικούς και εν τέλει υποβαθμίζει το σχολείο. Είναι χαρακτηριστικό ότι, όταν επιμείναμε στην ανάγκη συζήτησης σχετικά με τις δυνατότητες επιτυχούς διαχείρισης της ετερογένειας των μαθητών, ορισμένοι επιμορφούμενοι αντέδρασαν με συναισθηματική φόρτιση και διατύπωσαν ιδιαίτερα σκωπτικούς χαρακτηρισμούς για τις μαθησιακές ικανότητες των μειονοτικών μαθητών. Με αυτά τα δεδομένα, θεωρήσαμε ότι το πένθος – ένα θέμα με φαινομενικά μικρή σχέση με εκείνο της διαχείρισης της ετερότητας – θα πρόσφερε ως θέμα τη δυνατότητα υπέρβασης των δυσκολιών που αντιμετωπίσαμε στην πρώτη φάση της επιμόρφωσης. Ταυτόχρονα, όμως, θεωρήσαμε ότι η ενασχόληση με το πένθος θα επέτρεπε στους επιμορφούμενους να διαχειριστούν και να επιλύσουν συγκρούσεις γενικότερου χαρακτήρα, με ευεργετικές συνέπειες για την υποδοχή και επεξεργασία και άλλων ζητημάτων – συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης της ετερογένειας των μαθητών.

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο προκρίναμε την ενασχόληση με το πένθος στη δεύτερη φάση του προγράμματος συναρτάται με τις εντυπώσεις που αποκομίσαμε για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου στην πρώτη φάση. Το σχολείο διέθετε έναν σύλλογο καθηγητών ρωμαλέο και ζωντανό, με κουλτούρα διαλόγου και αντιπαράθεσης στη βάση έλλογων επιχειρημάτων. Αυτό επέτρεπε στους καθηγητές να παίρνουν θέση με παρρησία και να μη διστάζουν να αναμετρηθούν ευθέως με τους φορείς διαφορετικών απόψεων. Σε

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

αυτήν τη βάση, θεωρήσαμε ότι τα μέλη του συλλόγου θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν ενεργά σε ένα τόσο απαιτητικό θέμα που αφήνει μεγάλα περιθώρια αναστοχασμού.

Οι απαιτήσεις που εγείρει το ζήτημα του πένθους έχουν προφανώς σχέση με τη διαχείριση της αμετάκλητης απώλειας, τόσο στο επίπεδο του βιώματος όσο και σε αυτό της αναπαράστασής του – της κατανόησής μας, δηλαδή, για την εμπειρία του πένθους, τα πενθούντα πρόσωπα και τον περίγυρό τους. Οι αναπαραστάσεις μας για τη μη αντιστρέψιμη απώλεια και για την ίδια τη διαδικασία του πένθους καθορίζουν αντιδράσεις όπως η αμηχανία και η αποφυγή, που συχνά εκδηλώνονται με μη αποδοτικούς τρόπους για τον περίγυρο του πενθούντος προσώπου (Kubler-Ross 1997). Η σημασία που έχει το νόημα που αποδίδουμε στο πένθος γίνεται ακόμα μεγαλύτερη αν λάβουμε υπόψη τις ψυχολογικές ανάγκες στις οποίες ανταποκρίνεται το νόημα αυτό, καθώς και τους στόχους που εξυπηρετεί σε διαπροσωπικό επίπεδο.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάσαμε μια επιμορφωτική παρέμβαση που θα έδινε την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τις άρρητες παραδοχές τους, να τις συνειδητοποιήσουν και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές. Επιπλέον, θα τους ενέπλεκε σε διαδικασίες που θα προκαλούσαν τους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν πάνω στις κοινωνικές παραμέτρους των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν, ξεφεύγοντας από τη συνήθη απόδοση ατομικών ευθυνών. Δε μας ενδιέφερε καθόλου η μεταφορά έτοιμης γνώσης στους επιμορφούμενους σχετικά με το ποια είναι η καλύτερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στον μαθητή που πενθεί, παρά τις έντονες πιέσεις που ασκούσαν οι επιμορφούμενοι για τέτοιου είδους «συμβουλές». Θεωρήσαμε ότι το εκπαιδευτικό δημιουργικό δράμα θα μπορούσε να καλύψει τους στόχους της επιμορφωτικής μας παρέμβασης στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο που βρισκόμασταν εξαιτίας της βιοματικής, επικοινωνιακής και αναπτυξιακής του διάστασης (βλ. παραπάνω).

Επιπλέον, υποθέσαμε –και θελήσαμε την υπόθεσή μας αυτή να τη δοκιμάσουμε στην πράξη– ότι το εκπαιδευτικό δημιουργικό δράμα ήταν κατάλληλο για το θέμα που είχε επιλεγεί. Μία από τις δυσκολίες στη διαχείριση του πένθους συνδέεται με το γεγονός ότι τα υποκείμενα βιώνουν συναισθήματα και σκέψεις που είναι δύσκολο να λεκτικοποιηθούν. Το δράμα μπορεί να συμβάλει στην έκφραση και εξωτερίκευση αυτών των ανείπωτων βιωμάτων και σκέψεων της απώλειας που συνδέονται με το πένθος, μέσω της αφύπνισης του φαντασιακού και της κινητοποίησης του ανθρώπινου σώματος.

Περιγραφή της παρέμβασης

Η επιμορφωτική μας παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δύο διαδοχικές ημέρες. Την πρώτη ημέρα, μετά από μια εισαγωγική ολομέλεια, οι επιμορφούμενοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες, καθεμιά από τις οποίες συνεργάστηκε με έναν από τους τρεις επιμορφωτές, ως εμψυχωτή. Αρχικά, δόθηκε χρόνος σε καθένα από τα μέλη κάθε ομάδας να αφηγηθεί μία τουλάχιστον ιστορία πένθους που σχετιζόταν με το σχολείο. Οι επιμορφούμενοι περιέγραφαν πολύ συχνά τα ίδια περιστατικά που έλαβαν χώρα στο σχολείο και εξέφρασαν έντονα και επανειλημμένα το αίτημα να βοηθηθούν ως προς τη μεταχείριση που θα έπρεπε να επιφυλάσσουν σε πενθούντες μαθητές και στις οικογένειές τους. Με αυτήν την αφορμή, έγινε επίσης μια γενικότερη συζήτηση για τους λόγους για τους οποίους οι επιμορφούμενοι προτίμησαν να ασχοληθούμε με το συγκεκριμένο θέμα σε αυτήν τη φάση της επιμόρφωσης. Τα περιστατικά που περιγράφηκαν συζητήθηκαν στη συνέχεια διεξοδικά ως προς τους

ρόλους που ενέπλεκαν και χρειάζονταν ξεχωριστή προσοχή: του εκπαιδευτικού, του πενθούντος μαθητή, των συμμαθητών, των συναδέλφων εκπαιδευτικών και του συλλόγου, της διεύθυνσης του σχολείου, της πενθούσας οικογένειας και, τέλος, της κοινότητας.

Αμέσως μετά, τα μέλη κάθε ομάδας των επιμορφούμενων συνέγραψαν μια κοινή ιστορία, στην οποία ενσωμάτωσαν στοιχεία από τις ατομικές αφηγήσεις που είχαν προηγηθεί. Ενθαρρύνουμε τα μέλη κάθε ομάδας να σκεφτούν και να συμπεριλάβουν στην κοινή ιστορία τους όλους τους σημαντικούς εμπλεκόμενους ρόλους. Η επιλογή του θέματος και των αφηγηματικών στοιχείων που συμπεριλήφθηκαν στις κοινές ιστορίες έγινε σε κάθε ομάδα με συναινετικές διαδικασίες. Το ενδιαφέρον ήταν αυξημένο σε αυτό το στάδιο και η συμμετοχή των μελών κάθε ομάδας, σε γενικές γραμμές, ενθουσιώδης.

Τη δεύτερη επιμορφωτική ημέρα, κάθε ομάδα προσάρμοσε αρχικά την ιστορία της σε μορφή διαλόγων, για να γίνει σενάριο με διακριτούς ρόλους που θα υποδύονταν στη συνέχεια τα μέλη. Προβλέφθηκαν ρόλοι για όλους τους επιμορφούμενους σε κάθε ομάδα. Ακολούθησε η κατανομή των ρόλων και δόθηκε ικανός χρόνος για την προετοιμασία της παράστασης από κάθε ομάδα (κάθε ομάδα έκανε τρεις με τέσσερις πρόβες πριν από την παράσταση). Οι τρεις δραματοποιημένες ιστορίες παρουσιάστηκαν στη συνέχεια στην ολομέλεια, με κάθε παράσταση να διαρκεί 10 περίπου λεπτά. Στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης, συζητήθηκε διεξοδικά η εμπειρία των επιμορφούμενων, όπως εξηγείται παρακάτω.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της επιμορφωτικής διαδικασίας, τη συγκεκριμένη ημέρα, το ενδιαφέρον των επιμορφούμενων διατηρήθηκε αμείωτο. Η προετοιμασία των παραστάσεων έγινε με ενθουσιασμό και προκάλεσε έντονα συναισθήματα στους συμμετέχοντες. Συχνή αντίδραση στη δραματική αναπαράσταση ορισμένων περιστατικών ήταν η έκπληξη που επέφερε αυτή η μέθεξη («ανατρίχιασα»). Επιπλέον, οι απαιτήσεις του δημιουργικού σκέλους, της μετατροπής δηλαδή των αφηγήσεων σε θεατρικά έργα, κινητοποίησαν ιδιαίτερα ορισμένους τουλάχιστον επιμορφούμενους με σχετικά ενδιαφέροντα (θέατρο, σινεμά, κ.ά.), οι οποίοι συνέβαλαν εποικοδομητικά στο τελικό συλλογικό προϊόν. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, οι παραστάσεις είχαν αξιοπρόσεκτη ευρηματικότητα, ζωντάνια και αμεσότητα. Διατήρησαν καθηλωμένους τους επιμορφούμενους ως θεατές στα έργα των συναδέλφων τους από τις άλλες ομάδες. Ιδιαίτερη συγκίνηση και ενδιαφέρον προκαλούσε κάθε φορά στους θεατές η αναγνώριση του περιστατικού που αναπαριστούσαν θεατρικά οι συνάδελφοί τους, καθώς όλα τα περιστατικά είχαν λάβει χώρα στο ίδιο σχολείο και ήταν αναγνωρίσιμα από όσους τα είχαν βιώσει.

Ένα πολύ ουσιαστικό μέρος της επιμόρφωσης ήταν η συζήτηση που ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση των παραστάσεων μεταξύ των επιμορφούμενων και των τριών εκπαιδευτών τους. Η συζήτηση αυτή είχε δομηθεί κατά τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης. Έτσι οι τρεις επιμορφωτές θέσαμε από κοινού ορισμένα προαποφασισμένα ερεθίσματα για συζήτηση και αναστοχασμό:

- πώς αισθάνθηκε κάθε συμμετέχων στον ρόλο του – πώς αισθάνθηκε ως μέλος της ομάδας και πώς ως θεατής·
- πώς αντιμετώπιστηκε σε κάθε ιστορία το πένθος – ποιες παραδοχές έκρυβε ως προς την κατανόησή του·

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- ποια τα κρίσιμα συμβάντα και οι ρόλοι σε κάθε ιστορία που θα μπορούσαν, ενδεχομένως, να αλλάξουν τη ροή της.

Προκειμένου να συνοψίσουμε τη συζήτηση που προκάλεσαν οι δραματοποιημένες αφηγήσεις, επιδιώξαμε περαιτέρω να εξεταστούν: α) τα σημεία όπου διασταυρώνονταν / συνέκλιναν οι τρεις αφηγήσεις και, πιο ειδικά, τα κομβικά σημεία για την παρουσίαση των δυσκολιών που εγείρει η υποδοχή και διαχείριση του πένθους; β) τα σημαντικά σημεία για τον καθορισμό της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαχείριση του πένθους.

Στόχος μας εδώ ήταν να αναδειχτούν οι ποικίλοι τρόποι συγκρότησης των αφηγήσεων για το πένθος, μέσω των οποίων εκφράζονται οι βιωματικές εμπειρίες πένθους γενικότερα. Δίνοντας έμφαση στο βαθύτερο νοηματικό περιεχόμενο των αφηγήσεων, στις άρρητες παραδοχές στις οποίες στηρίχτηκαν και στα κομβικά σημεία συγκρότησής τους, επιδιώξαμε να προκαλέσουμε έναν κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του πένθους, με απώτερο σκοπό να αναπλαισιώσουν οι συμμετέχοντες και να επανεκτιμήσουν τις βιωματικές εμπειρίες τους και τις αναπαραστάσεις τους για το πένθος.

Η συζήτηση που έγινε ήταν -κατά κοινή εκτίμηση- εξαιρετικά πλούσια και παραγωγική. Οι επιμορφούμενοι μίλησαν με παρρησία για την εμπειρία τους κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, σχολίασαν και αντιπαρέβαλαν τις αφηγήσεις στις οποίες είχαν συμμετάσχει με αυτές των συναδέλφων τους, αναζήτησαν και επισήμαναν τομές και κοινούς τόπους μεταξύ τους. Ως προς τη διαχείριση της απώλειας, άγγιξαν ουσιώδη ζητήματα που βρίσκονται στην καρδιά της σχετικής προβληματικής, όπως η ενοχή. Έγινε λόγος για τη σημασία και τον ρόλο της ενοχής τόσο σε προσωπικό βιωματικό επίπεδο – με την έννοια της ανεκπλήρωτης οφειλής απέναντι σε χαμένους οικείους – όσο και στο επίπεδο του θεσμικού ρόλου των καθηγητών – με την έννοια της ενοχής που επισύρει η συναισθηματική αποξένωση του καθηγητή από τον πενθούντα μαθητή. Εδώ, είναι ενδιαφέρον ότι έγινε λόγος και για την υποκριτική εκδήλωση συμπόνιας προς τον πενθούντα μαθητή, με τη δηκτική χρήση της μεταφοράς του θεάτρου («παίζω θέατρο απέναντί του»).

Με ζωνρό ενδιαφέρον συζητήθηκε η αμηχανία απέναντι στην απώλεια, σε σχέση με το δυσερμήνευτο του θανάτου αλλά και την ενδεδειγμένη μεταχείριση των πενθούντων μαθητών. Ερωτήματα που τέθηκαν σε αυτό το πλαίσιο ήταν: *Είναι σκόπιμο να συλλυπούμαστε τους πενθούντες; Είναι σωστό να αναπαριστούμε θεατρικά την εμπειρία της απώλειας ή μήπως είναι ύβρις;* (δεδομένου ότι μπορεί να συμβεί οποτεδήποτε και στον καθένα). Η ανατροφοδότηση που προσφέραμε ως επιμορφωτές, έπειτα από επανειλημμένες εκκλήσεις σε αυτήν τη φάση, εστιάστηκε στη σημασία της αναγνώρισης του πενθούντος προσώπου από τον εκπαιδευτικό και της έκφρασης του πένθους με λόγο. Άξιο ιδιαίτερης προσοχής είναι ότι, με αφορμή τη σημασία της αναγνώρισης γενικότερα, οι επιμορφούμενοι είχαν τη δυνατότητα να μιλήσουν και για άλλα προβλήματα, μεταξύ των οποίων η διαχείριση της εθνο-πολιτισμικής ετερότητας που είχε διχάσει κατά την πρώτη φάση της επιμόρφωσης.

Σχηματικά το επιμορφωτικό σεμινάριο δομήθηκε ως εξής:

Φάση 1. Ανακοίνωση από τους επιμορφωτές του θέματος της επιμόρφωσης (*διαχείριση πένθους*) στην ολομέλεια. Διαχωρισμός επιμορφούμενων σε ομάδες, με έναν επιμορφωτή η καθεμιά.

Φάση 2. Συζήτηση ανά ομάδα των λόγων για τους οποίους προτάθηκε από τον σύλλογο των εκπαιδευτικών του σχολείου η διαχείριση του πένθους ως θέμα της επιμόρφωσης. Κατάθεση προσωπικών ιστοριών/ εμπειριών πένθους στο σχολείο από τους επιμορφούμενους. Επιλογή και συγγραφή από τους επιμορφούμενους μιας κοινής ιστορίας πένθους στο σχολείο.

Φάση 3. Μετατροπή της κοινής ιστορίας σε σενάριο με διαλόγους και κατανομή ρόλων σε όλους τους επιμορφούμενους, ανά ομάδα. Εξοικείωση των επιμορφούμενων με τους ρόλους τους και πρόβες δραματοποίησης της ιστορίας.

Φάση 4. Παρουσίαση της δραματοποιημένης ιστορίας κάθε ομάδας, διάρκειας 10 λεπτών, στην ολομέλεια.

Φάση 5. Συζήτηση και ανατροφοδότηση στην ολομέλεια.

Συζήτηση και αναστοχασμός

Όπως έγινε σαφές από την παρουσίαση του επιμορφωτικού σεμιναρίου, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό σε αυτό. Παρά τις αρχικές τους επιφυλάξεις γύρω από τον εναλλακτικό τρόπο δόμησης του σεμιναρίου και τις προτροπές τους να τους παρουσιάσουμε τα πορίσματα σύγχρονων ερευνών αναφορικά με τους καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης του πένθους στο σχολείο, τελικά οι εκπαιδευτικοί μάς εμπιστεύτηκαν, ανέλαβαν τον ενεργό ρόλο που τους δώσαμε και συμμετείχαν σε (ανα)στοχαστικές διαδικασίες. Στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν, μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, κατέγραψαν τον ενθουσιασμό τους και τη μεγάλη διάθεσή τους να συνεχίσουμε τέτοιες επιμορφωτικές διαδικασίες προτείνοντας παρόμοια θέματα.

Διενεργώντας τον δικό μας αναστοχασμό πάνω στις επιμορφωτικές πρακτικές που δοκιμάσαμε στο συγκεκριμένο σεμινάριο, θα λέγαμε ότι ήταν επιτυχημένες, επειδή έδωσαν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να σκεφτούν πάνω στις καθημερινές επιλογές τους, να τις (συγ)κρίνουν, να βρουν ποιες πεποιθήσεις τις στηρίζουν και να τις αμφισβητήσουν ή επαληθεύσουν. Στην κατεύθυνση αυτή βοήθησαν πολύ αρκετές από τις επιμορφωτικές μας δραστηριότητες αλλά και τα ερεθίσματα-ερωτήματα που θέσαμε στους επιμορφούμενους κατά τη συζήτηση μετά την ολοκλήρωση των παραστάσεών τους (βλ. υποκεφάλαιο 4.2). Τα ερωτήματα αυτά λειτούργησαν ουσιαστικά ως ερεθίσματα ανάπτυξης ερμηνευτικών αλλά και (ανα)στοχαστικών στρατηγικών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς τους έθεταν μπροστά στις δραματοποιημένες αφηγήσεις τους και μάλιστα στην προοπτική της ανακατασκευής τους. Διαμορφώθηκαν έτσι νέες εναλλακτικές εκδοχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μέσα από τις νέες προκύπτουσες αφηγήσεις, των οποίων η αξία διερευνήθηκε –στον βαθμό που αυτό κατέστη δυνατό στα στενά χρονικά πλαίσια που υπήρχαν- συλλογικά.

Κυρίως, όμως, οι συγκεκριμένες επιμορφωτικές πρακτικές πέτυχαν, επειδή δομήθηκαν με τέτοιο τρόπο που επέτρεψαν στους εκπαιδευτικούς του ίδιου σχολείου να αλληλεπιδράσουν στοχαζόμενοι πάνω σε κοινά βιώματα. Έτσι άλλωστε αποκτά νόημα η ενδοσχολική επιμόρφωση (Παπαναούμ 2007) και μια προοπτική μετατροπής της σχολικής

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

μονάδας σε κοινότητα μάθησης/πρακτικής. Κι εδώ μάλλον βρίσκεται το βασικότερο όφελος του συγκεκριμένου σεμιναρίου: έδωσε στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις κοινωνικές παραμέτρους των ζητημάτων (εδώ της διαχείρισης του πένθους) και να ξεφύγουν από την ατομική αντιμετώπισή τους. Ως προς αυτό, η διαχείριση του πένθους έχει ως θέμα παραδειγματική αξία, καθώς μπορούμε να διαχειριστούμε το πένθος πολύ καλύτερα μέσα στην κοινότητα, γιατί είναι ζήτημα όλων μας και δεν ωφελεί να θεωρούμε ότι αφορά μόνο τους πενθούντες ή ότι ατομικά ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να το διαχειριστεί. Η κοινοτική παρέμβαση και διαχείριση του πένθους αποτελεί μια από τις σημαντικότερες ιδιαιτερότητες της επιλεγμένης επιμορφωτικής πρακτικής. Κατά την πορεία του συγκεκριμένου σεμιναρίου διαφάνηκε ότι αυτού του τύπου η κοινοτική παρέμβαση στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στην ελεύθερη, πηγαία έκφραση των βιωμάτων των επιμέρους μελών της κοινότητας.

Επιπλέον, διαπιστώσαμε ότι μια από τις ανεπάρκειες της παραδοσιακής μορφής επιμόρφωσης είναι ότι παραμένει εξωτερική προς τα προσωπικά βιώματα, τις ενδότερες ανησυχίες, τις εσωτερικές συγκρούσεις των εκπαιδευτικών. Όταν η προσωπική ταυτότητα των εκπαιδευτικών παραμένει εκτός σχολείου και γενικότερα εκτός του δημόσιου χώρου, είναι πολύ δύσκολη η προαγωγή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικών. Η ιδιαιτερότητα της επιμορφωτικής πρακτικής που επιλέξαμε είναι διπλή. Συνίσταται, από τη μια, στο ότι τα μέλη των ομάδων κλήθηκαν συλλογικά να διαμορφώσουν αφηγήσεις στη βάση της συλλογικής επεξεργασίας και αναπλαισίωσης των βιωμάτων των μελών τους. Οι εκπαιδευτικοί, συνθέτοντας μια αφήγηση, νοηματοδοτούν μια εκπαιδευτική εμπειρία, εφόσον η αφήγηση δεν είναι απλώς μια περιγραφή των συμβάντων, αλλά συμπεριλαμβάνει αμέσως ή εμμέσως και την αιτιολόγηση και τα κίνητρα των δραστών και επομένως αποτελεί μια μορφή ερμηνείας της δράσης (Sarbin 1986, στο Colombo 2003: 3). Με αυτήν την επιμορφωτική επιλογή, λοιπόν, ανοίξαμε μια προοπτική φωτισμού των άρρητων προσωπικών θεωριών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια όμως έγινε μια δραστηριότητα, ακόμα ουσιαστικότερη. Οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν στη *δραματοποίηση* αυτών των αφηγήσεων. Αυτή η μετάβαση από την αφήγηση και τον λόγο στη δράση συνιστά ποιοτικό άλμα, διότι παρέχει τη δυνατότητα κινητοποίησης του σώματος, συλλογικής βίωσης/αναβίωσης των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, συλλογικού αυτοσχεδιασμού και ανασυγκρότησης των σχέσεων στο πλαίσιο της κοινότητας. Το εκπαιδευτικό δημιουργικό δράμα ως μορφή κοινωνικής διαμεσολάβησης ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν αυθόρμητα, να δραματοποιήσουν, να επανα-επεξεργαστούν και να αναπλαισιώσουν τα προσωπικά βιώματά τους. Υπό αυτό το πρίσμα το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλει στην προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Προβληματιζόμενοι για τις προϋποθέσεις επιτυχίας παρόμοιων επιμορφωτικών εγχειρημάτων επισημαίνουμε την ανάγκη θεματοποίησης των σχέσεων μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφούμενων και τη σημασία της ενεργού επιδίωξης ενός μοντέλου αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ισοτιμίας. Το γεγονός ότι είχαμε ήδη γνωριστεί με τους επιμορφούμενους από την προηγούμενη φάση του σεμιναρίου και είχαμε κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, ότι οι επιμορφούμενοι βρίσκονταν στο σχολείο τους με τους συναδέλφους τους (στην κοινότητά τους) και ότι ασχοληθήκαμε με ένα θέμα (το πένθος) όχι

ως ειδικοί αλλά ως κριτικοί φίλοι, με διάθεση να σκεφτούμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς πάνω σε αυτό (Athanasas et al. 2008), συνέτειναν στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος. Βοηθητικά λειτούργησε ακόμα η δική μας ευελιξία, η ετοιμότητά μας να προσαρμόσουμε το επιμορφωτικό σεμινάριο στις αφηγήσεις που θα προέκυπταν, τις οποίες προφανώς δε γνωρίζαμε εκ των προτέρων, δηλαδή σε μια βάση που δεν ελέγχσαμε. Επίσης, η διερευνητική μας διάθεση απέναντι στις επιμορφωτικές πρακτικές που δοκιμάζαμε (κυρίως την αφήγηση και το δημιουργικό δράμα) γρήγορα επηρέασε και τους επιμορφούμενους δημιουργώντας τους τάση για κριτική και αναστοχασμό.

Τέλος, διαπιστώσαμε ότι μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχή αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος είναι αυτό να μην εκφυλίζεται σε μια ακόμα συμβατική τεχνική επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά να αναδεικνύεται σε ουσιαστική μορφή βιωματικής μάθησης και ανάπτυξης τους. Η ουσιαστική εμπλοκή των εκπαιδευτικών, η ελεύθερη έκφραση των προσωπικών βιωμάτων τους και η συλλογική επεξεργασία τους στο πλαίσιο της ομάδας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή πραγματοποίηση του εγχειρήματος. Με αυτήν την έννοια, δεν προτείνουμε εδώ το εκπαιδευτικό δράμα ως συνταγή επιτυχίας για τη διαχείριση διάφορων δυσεπίλυτων όψεων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας, αλλά ως πρόσφορο μέσο επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού κατά την αναμέτρησή του με τις πολυσήμαντες κοινωνικές πτυχές του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

- Athanasas, S., Abrams, J., Jack, G., Johnson, V., Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teacher induction leaders. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (6), 743-770.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- Clandinin, J. & Connelly, M. (1990). Narrative experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*, 20 (3), 241-254.
- Clark, C. (1995). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης, 124-138.
- Cobb, P. & McClain, K. (2001). An approach for supporting teachers' learning in social context. In F.-L. Lin & T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematics teacher education*. Dordrecht: Kluwer, 207-231.
- Colombo, M. (2003). Reflexivity and narratives in action research: a discursive approach. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 4 (2). Διαθέσιμο: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs030291>.
- Courtney, R. (1999). A lifetime of drama teaching and research. In B.J. Wagner (Eds.), *Building moral communities through drama*. Stamford, CT: Ablex.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg, 205-216.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάκη. Αθήνα: τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Davis, J.H. & Behm, T. (1978). Terminology of drama/theatre with and for children: a redefinition. *Children's Theatre Review*, 27 (1), 10-11.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Δαφέρμος, Μ. (2010). Πολιτισμική-ιστορική ψυχολογία και δραματική τέχνη. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 112, 32-38.
- Diamond, P. (1991). *Teacher education as transformation. A psychological perspective*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.
- Dictionary of Standard Modern Greek (2008). Διαθέσιμο: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B4%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%B1&dq.
- Dudzinski, M., Roszmann-Millican, M. & Shank, K. (2000). Continuing professional development for special educators: reforms and implications for university programs. *Teacher Education and Special Education*, 23 (2), 109-124.
- Fox, J. (Eds.) (1987). *The essential Moreno: writings on psychodrama group method and spontaneity by J.L. Moreno MD*. New York: Springer Publishing.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, 84, 69-74.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Jackson, P.W. (1971). Old dogs and new tricks: observations on the continuing education of teachers. In L.J. Rubin (Eds.), *Improving in-Service education: proposals and procedures for change*. Boston: Allyn & Bacon.
- Jackson, P. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο A. Hargreaves, & M. Fullan (Eds.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης, 106-123.
- Jaworski, B. (2001). Developing mathematics teaching: teachers, teacher educators and researchers as co-learners. In F-L. Lin & T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematic teacher education*. Dordrecht: Kluwer, 295-320.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο Α.Μ. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση, προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καλλιαντά, Θ. (2009). Το παιχνίδι, και το εκπαιδευτικό δράμα ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης: μια πρόταση εφαρμογής βασισμένη στην κοινωνικο-ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση. ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος, 269-296.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Kubler-Ross, E. (1997). *On death and dying*. New York: Touchstone.
- Landy, R.J. (1982). *Handbook of educational drama and theatre*. London: Greenwood Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lerman, S. (2001). a review of research perspectives on mathematics teacher education. In F-L. Lin & T. Cooney (Eds.), *Making sense of mathematic teacher education*. Dordrecht: Kluwer, 33-52.
- Norris, J. (1999). Creative drama as adults' work. In B.J. Wagner (Eds.), *Building moral communities through drama*. Stamford, CT: Ablex, 217-240.
- O'Hanlon, C. (1993). The important of an articulated personal theory of professional development. In J. Elliott (Eds.), *Reconstructing teacher education. Teacher development*. London, Washington D.C.: The Falmer Press, 243-255.
- Παπαναούμ, Ζ. (2007). Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών). Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 257-260.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Πουρκός, Μ. (2009). Προσεγγίσεις της αφήγησης και ο ρόλος της στην ηθική αγωγή και ανάπτυξη: προς μια οικο-σωματικο-βιωματική προσέγγιση και μια βιωματική, ευρετική και διαλογική-επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Τέχνη, παιχνίδι, αφήγηση. Ψυχολογικές και ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Τόπος 417-431.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1, 77-95.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Smagorinsky, P. (1999). The world is a stage: dramatic enactment as response to literature. In B.J. Wagner (Eds.), *Building moral communities through drama*. Stamford, CT: Ablex, 19-38
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman.
- Τριλίβα, Σ., Ξαρχλή, Π. & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Yaroshevsky, M. (1989). *Lev Vygotsky*. Moscow: Progress Publishers.
- Veresov, N. (2010). Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. *Cultural-historical psychology*, 4, 83-90.
- Wagner, B. J. (1999). Introduction. In B. J. Wagner (Eds.), *Building moral communities through drama* (pp.). London: Ablex Publishing, 1-118.
- Whyman, R. (2009). *The Stanislavsky system of acting*. Cambridge: Cambridge University Press.