

Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης;

επιμέλεια
Αντιγόνη Παρούση, Αντώνης Λενακάκης



Το θέατρο στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση εκπαιδευτικών: ισορροπία μεταξύ καινοτόμων ρευμάτων και θεσμικής αδράνειας Βασιλική Ρήγα & Βασίλης Τσελφές

Περίληψη

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική της τελευταίας εικοσαετίας αλλά και οι παγκόσμια μεταβαλλόμενες κοινωνικές-πολιτικές συνθήκες θέτουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπροστά σε νέες προκλήσεις: προκλήσεις που αναβαθμίζουν τις πολύμορφες κοινωνικές παρεμβάσεις έναντι της παραγωγής και αναπαραγωγής μονοσήμαντων επιστημονικών γνώσεων. Σημαντικό ρόλο σε αυτόν τον εποικοδομητικό μετασχηματισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών παίζουν ο πολιτισμός και οι τέχνες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τα χαρακτηριστικά του διακριτού επιστημονικού πεδίου «Θέατρο στην Εκπαίδευση» μέσα από την ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών των είκοσι τριών παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα, ώστε να διαφανεί ο τρέχων-τοπικός προσανατολισμός, οι προοπτικές και η ταυτότητα αυτού του πεδίου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται, από τη μια μεριά, ότι το θέατρο στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών υποτάσσεται στη γενικότερη ελληνική εκπαιδευτική παράδοση, χωρίς να ανοίγει δυναμικά τους καινοτόμους δρόμους που προτείνονται από θεσμούς, όπως η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση. Από την άλλη μεριά, όμως, δημιουργεί ρήξεις, μέσα από κοινωνικές παρεμβάσεις και διεπιστημονικές συνεργασίες, που μπορούν να μετασχηματιστούν σε ρεύμα, αποδιοργανώνοντας τη θεσμική αδράνεια και προκαλώντας αλλαγές στην κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: θέατρο στην εκπαίδευση, πρόγραμμα σπουδών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Ο Πρόεδρος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής Jean-Claude Juncker, στην ομιλία του το 2017 για την κατάσταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), τόνισε ότι η εκπαίδευση και ο πολιτισμός έχουν καθοριστική σημασία για το μέλλον του ατόμου και της Ε.Ε. γιατί «αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο θα μετατρέψουμε τη συγκυρία σε ευκαιρία και τους καθρέφτες σε παράθυρα» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017α, σ. 1).

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η εκπαίδευση και ο πολιτισμός αποτελούσαν πάντα προτεραιότητα της Ε.Ε. για τη λειτουργία και την ποιότητα ζωής των κοινωνιών μας. Ιδιαίτερα τα τελευταία είκοσι χρόνια γίνεται μεγάλη και συστηματική προσπάθεια για τη δημιουργία ενός Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν πολλές από τις ευρωπαϊκές προκλήσεις του 21ου αιώνα· ενός

αιώνα που εξελίσσεται μέσα από διαδοχικές κρίσεις¹. Στην προσπάθεια αυτήν κυρίαρχο ρόλο δηλώνεται ότι έχουν τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (European Commission, 2013), γιατί αποτελούν βασικό δομικό στοιχείο των δημοκρατικών κοινωνιών σε ό,τι αφορά την αναπαραγωγή και ταυτόχρονα την αμφισβήτηση της γνώσης, την παραγωγή νέας και τη διάχυσή της στην κοινωνία, τις κοινότητες και τον ευρύτερο κόσμο, με τη διαμόρφωση κριτικών στοχαστών, την επίλυση προβλημάτων, την αντιμετώπιση κοινωνικών προκλήσεων και την προώθηση του πολιτισμού.

Ο χώρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ήδη από το 1999, με τη Διακήρυξη της Μπολόνια, ο τομέας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκλήθηκε να αλλάξει, με στόχο τη δημιουργία ενός συγκρίσιμου, συνεκτικού, ανταγωνιστικού και ελκυστικού Ευρωπαϊκού Χώρου Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης για φοιτητές, διδάσκοντες και ερευνητές εντός και εκτός της Ε.Ε. Οι αλλαγές που προτάθηκαν για τα συστήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν πολλές και πολυεπίπεδες, κυρίως, ως προς τις τρεις διαστάσεις της διδασκαλίας και της μάθησης: την προσωπική ανάπτυξη, τη βιώσιμη απασχόληση και την ενεργή πολιτότητα (European Commission, 2018). Από το 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συστήνει στα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να εισαγάγουν και να προωθήσουν διατομεακές, διεπιστημονικές και πολυεπιστημονικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση², που θα βοηθήσουν τους φοιτητές να αναπτύξουν το εύρος της κατανόησης και τις επιχειρηματικές και καινοτόμες δεξιότητές τους (European Commission, 2013).

¹ Η αναφορά σε προκλήσεις ή η προαναφερθείσα μετατροπή της συγκυρίας σε ευκαιρία, σχετίζεται με ζητήματα της ευρωπαϊκής κοινωνικής και οικονομικής κρίσης που υποτίθεται ότι μπορούν να ανατρέψουν η εκπαίδευση και ο πολιτισμός: μεταβαλλόμενες συνθήκες, δομικές αλλαγές ή διαταραχές στην αγορά εργασίας που η εκπαίδευση μπορεί να εξομαλύνει αίροντας τα εμπόδια στις μεταβάσεις από μια θέση εργασίας σε άλλη· οικονομία σε κρίση και παγκόσμια αλληλεπίδραση, που η εκπαίδευση μπορεί να ρυθμίσει με την παραγωγή υψηλής εξειδίκευσης και ευέλικτου εργατικού δυναμικού· ανεργία, φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός και πολιτισμικές εντάσεις, που η εκπαίδευση αμβλύνει προωθώντας την κοινωνική συνοχή, την κινητικότητα, τη δικαιοσύνη, την ενεργό πολιτότητα και τον ευρωπαϊκό τρόπο ζωής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017α, σ. 3).

² Με τον τρόπο αυτό προτείνει τον μετασχηματισμό της παραδοσιακής αναπαραγωγής επιστημονικών γνώσεων και πρακτικών, αποκλειστικά εντός των διαχωρισμένων ανά γνωστικό αντικείμενο επιστημονικών κοινοτήτων. Πρόκειται για μια πρόταση διάρρηξης των ορίων ανάμεσα στα διαφορετικά αντικείμενα (σε ανώτατο εκπαιδευτικό επίπεδο), που θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι θα έχει ως αποτέλεσμα την αποδιοργάνωση του συμβολικού ελέγχου και τη διάχυση των διεπιστημονικών πια ταυτοτήτων εντός του ευρύτερου σώματος της κοινωνίας (Bernstein, 1996). Μια διάρρηξη ορίων που φαίνεται να συμβαδίζει με την παραγωγή αναγνωρισμένης και καινοτόμου γνώσης (Root-Bernstein & Root-Bernstein, 2020).



Στο πλαίσιο των παραπάνω αλλαγών και των ταχύτατα μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών συνθηκών, τα μαθησιακά αποτελέσματα των προγραμμάτων σπουδών άρχισαν να περιγράφονται με βάση τις ικανότητες που συνδυάζουν το τι γνωρίζει/ καταλαβαίνει με το τι μπορεί να κάνει ο φοιτητής μετά την ολοκλήρωση της μαθησιακής του διαδικασίας. Ο όρος «ικανότητες» (competences) αποτέλεσε πλέον το σημείο αναφοράς για τον σχεδιασμό, την περιγραφή και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών (González & Wagenaar, 2003, 2005, 2008) στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, και οι φοιτητές έπρεπε να αξιολογηθούν με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (European Commission, 2013). Τα περιγράμματα των πανεπιστημιακών μαθημάτων δομήθηκαν με βάση τις γενικές (εγκάρσιες, για όλα τα αντικείμενα) ικανότητες, τις ειδικές ικανότητες (σε σχέση με το ιδιαίτερο αντικείμενο διδασκαλίας), τις προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία, τη διαδικασία αξιολόγησης και τις πιστωτικές μονάδες (ECTS), δηλαδή, τον φόρτο εργασίας των φοιτητών³. Όλη αυτή η αναδιάρθρωση των προγραμμάτων σπουδών έγινε με στόχο οι γνώσεις και οι ικανότητες/δεξιότητες των φοιτητών να γίνουν εξίσου, αν όχι περισσότερο, αναγνωρίσιμες από τα αντικείμενα των σπουδών στον Ευρωπαϊκό Χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και στην αγορά εργασίας.

Τελικά, όλο αυτό το εγχείρημα φαίνεται να ήταν πολύ περισσότερο από μια τυπική αλλαγή στη δομή των προγραμμάτων σπουδών (Interartes, 2008). Ήταν μια διαδικασία επανεξέτασης των στόχων της διδασκαλίας και μάθησης, του ρόλου του διδάσκοντα, της δημιουργίας ενός διαφορετικού μαθησιακού περιβάλλοντος ευνοϊκού για την καινοτομία, την πολιτιστική πολυμορφία και τη δημιουργικότητα. Το ακαδημαϊκό προσωπικό έπρεπε πλέον, όχι απλά να διδάξει, αλλά να διδάξει αποτελεσματικά σε υψηλό επαγγελματικό επίπεδο (European Commission, 2013). Ο ρόλος του μετατοπίστηκε από την αναπαραγωγή γνώσεων στην καθοδήγηση του φοιτητή στη δική του μάθηση· η κοινωνική αλληλεπίδραση εξυμνήθηκε ως βασικό συστατικό της μάθησης και οι φοιτητές, οι απόφοιτοι και η αγορά εργασίας έγιναν συν-διαμορφωτές των προγραμμάτων σπουδών. Και όλα αυτά κάτω από την πίεση μιας γενικότερης ποιοτικής στροφής από την έμφαση στις γνώσεις/αναπαραστάσεις στην έμφαση στις πρακτικές/ παρεμβάσεις, που θα μπορούσε να διαχύσει την επιστημονική κουλτούρα εντός των πολύμορφων κοινωνικών δομών.

³ Είναι, μάλλον, η πρώτη φορά στην ιστορία της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, όπου οι φοιτητές αξιολογούνται θεσμικά με βάση και τον φόρτο εργασίας. Γεγονός συμβατό με την προώθηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων συνδεδεμένων με αυτά που κάνουν.

Το εγχείρημα αυτό εντάσσεται στο παλιότερο παγκόσμιο εγχείρημα, που από τη δεκαετία του 1980 δοκιμάζει να προσανατολίσει γενικότερα την καθιερωμένη θεωρητική φυσιογνωμία των επιστημών (τύπου-1) προς την παραγωγή εφαρμοσμένης γνώσης (τύπου-2)· γνώσης που εστιάζει στην επίλυση πρακτικών και κοινωνικών προβλημάτων, προσβλέποντας προς ένα συνδεδεμένο και με την οικονομία επιχειρηματικό πανεπιστήμιο (Knuuttila, 2013).

Σημαντικό ρόλο στον παραπάνω μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων (UNESCO, 2010) με έμφαση στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην οποία στοχεύει μια δημιουργική και πολιτισμικά ευαίσθητη κοινωνία, παίζουν ο πολιτισμός και οι τέχνες (UNESCO, 2006), δύο βασικά συστατικά μιας ολοκληρωμένης εκπαίδευσης, που οδηγεί στην πλήρη ανάπτυξη του ατόμου. Στο παγκόσμιο συνέδριο της Λισσαβόνας τον Μάρτιο του 2006, η έκθεση της UNESCO (2006) παρουσιάζει την Τέχνη στην Εκπαίδευση ως ένα παγκόσμιο ανθρώπινο δικαίωμα για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που συχνά αποκλείονται από την εκπαίδευση, όπως μετανάστες, ομάδες πολιτιστικών μειονοτήτων και άτομα με αναπηρία. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2010), η οποία αναγνωρίζει όλο και περισσότερο τον ρόλο των Τεχνών στην Εκπαίδευση ως παράγοντα που συμβάλλει σημαντικά στην καινοτομία στην κοινωνία και την οικονομία, στην πολιτική αγωγή, στη βελτίωση της ικανότητάς μας να σκεπτόμαστε και στην προσωπική ανάπτυξη, τόσο πνευματική όσο συναισθηματική και σωματική.

Επιπλέον, η Ε.Ε. αναγνωρίζει ως σημαντικό πρόβλημα και το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ευκαιρίες για φοιτητές που επιχειρούν να ακολουθήσουν διεπιστημονικές προσεγγίσεις, να συνδυάσουν τις Επιστήμες και την Τεχνολογία με τις Τέχνες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017α, σ. 7). Το αποτέλεσμα είναι να κινδυνεύει και η αλληλεπίδραση της διεπιστημονικής ενοποίησης STEM (Science, Technology, Engineering & Mathematics) με τις Τέχνες (STEAM), που οδηγεί αναγνωρισμένα σε ουσιαστική καινοτομία και δημιουργικότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017β, σσ. 5-6).

Το παραπάνω ευρωπαϊκό/παγκόσμιο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό σκηνικό είναι προφανές ότι εντάσσει το ζήτημα της θέσης των Τεχνών στην Εκπαίδευση στην προοπτική της παραγωγής εφαρμοσμένης γνώσης τύπου-2. Γεγονός που αναμένεται να έχει συνέπειες και στο ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις Τέχνες και την εκπαιδευτική τους χρήση.

Η τέχνη στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών



Με βάση, λοιπόν, τις μεταρρυθμίσεις της Μπολόνια, τα προγράμματα σπουδών για τις Τέχνες στην Εκπαίδευση βρέθηκαν να επανεξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονταν τα θέματα τέχνης, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τις νέες κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις του σύγχρονου κόσμου. Ερωτήματα για το αν οι Τέχνες στην Εκπαίδευση θα πρέπει να διδάσκονται ως αυτόνομα μαθήματα με τις γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που απορρέουν από αυτές (Arts in Education) ή ως ευρύτερα μέσα για την ενίσχυση της διδασκαλίας-μάθησης και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα (Education through Arts) διαμόρφωσαν και την προσέγγιση των εκπαιδευτικών, των επαγγελματιών της τέχνης και των υπευθύνων χάραξης πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση, η πρόταση της UNESCO (2006) στον Οδικό Χάρτη της Λισσαβόνας ήταν να διδαχθούν σταδιακά οι τέχνες σε όλους τους εκπαιδευόμενους, μέσω καλλιτεχνικών πρακτικών και εμπειριών, και να διατηρηθεί η αξία όχι μόνο του αποτελέσματος αλλά και της ίδιας της διαδικασίας.

Λόγω αυτών των αλλαγών, η μάθηση και η διδασκαλία στις τέχνες έγιναν πιο περίπλοκες από ποτέ, απαιτώντας από τους εκπαιδευτικούς μια ανοιχτή προσέγγιση της Τέχνης στην Εκπαίδευση (Interartes, 2008) και από τους εκπαιδευόμενους καινούργιες δεξιότητες, όπως ο κριτικός προβληματισμός, η δημιουργικότητα σε σχέση με την καινοτομία στην κοινωνία, η ανορθόδοξη σκέψη, η ικανότητα αμφισβήτησης (KEA European Affairs, 2009). Ο κομβικός ρόλος των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των τεχνών τονίστηκε και στο 2ο Παγκόσμιο Συνέδριο της UNESCO στη Σεούλ τον Μάιο του 2010. Η Ατζέντα της Σεούλ (UNESCO, 2010) έθεσε στόχους και πρότεινε στρατηγικές και ενέργειες για την ανάπτυξη των Τεχνών στην Εκπαίδευση, με την υψηλή ποιότητα των προγραμμάτων, ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίησή τους, και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων, να κυριαρχούν. Βέβαια, αν και η βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι εδώ και 20 χρόνια ένας από τους στόχους της Ε.Ε. (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2008· OECD, 2001· Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2007), παραμένει μέχρι σήμερα ζητούμενο, που επιδιώκεται μέσα από την επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών για την τέχνη, τα περιεχόμενα και τις μεθόδους διδασκαλίας και την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ εκπαιδευτικών, πολιτιστικών συστημάτων και φορέων (UNESCO, 2006).

Παρόλη αυτήν την προσπάθεια και την οργάνωση αξιολογών προγραμμάτων

κατάρτισης των εκπαιδευτικών και στην Ελλάδα⁴, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να είναι προετοιμασμένοι σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Δηλώνουν έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους (Eurydice, 2009), ενώ ζητούν να ενισχυθεί το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία της τέχνης, προκειμένου να την ενσωματώσουν στις τάξεις τους (Garvis & Pendergast, 2011). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με ευρήματα πρόσφατης έρευνας για την Τέχνη στην Εκπαίδευση στα ελληνικά παιδαγωγικά τμήματα (νηπιαγωγών και δασκάλων) (Sotiropoulou-Zormpala, Trouli, & Linardakis, 2015) προκύπτει ότι η προσφερόμενη καλλιτεχνική εκπαίδευση παρέμεινε στατική τα τελευταία τριάντα χρόνια, χωρίς να έχει ενσωματώσει τα συμπεράσματα της πρόσφατης έρευνας για την εκπαίδευση στον τομέα της τέχνης, και χωρίς να έχει ακολουθήσει την ανάπτυξη που είχαν τα υπόλοιπα πανεπιστημιακά αντικείμενα. Στις προτάσεις της έρευνας αναφέρονται η αύξηση των μαθημάτων για την τέχνη, και κυρίως των υποχρεωτικών, η σύνδεση της θεωρίας με τη διδακτική πρακτική, η προετοιμασία των μελλοντικών εκπαιδευτικών στην πραγματικότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και στα προγράμματα σπουδών στο σχολείο, η βελτίωση της μεθοδολογικής προσέγγισης των δραστηριοτήτων των τεχνών, η χρήση μικτών μεθόδων διδασκαλίας και, γενικότερα, η ευαισθητοποίηση της πανεπιστημιακής κοινότητας για την παιδαγωγική σημασία μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις τέχνες.

Παρόλα αυτά εκτιμούμε ότι το εγχείρημα δεν είναι εύκολο και οι γενικές υποδείξεις ίσως να μην αρκούν· οι δομικές αλλαγές συνήθως αναζητούν νέους τρόπους εφαρμογής. Για παράδειγμα, γνωστικά αντικείμενα των τεχνών βρίσκονται εδώ και πολλές δεκαετίες στον χώρο της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, προσπαθώντας να αναπτυχθούν στο μοτίβο των θεωρητικών επιστημών τύπου-1. Η επιτυχία τους σε αυτή την προσπάθεια έχει δημιουργήσει μια παράδοση θεωρητικών μετα-αντικειμένων (ιστορία τέχνης, αισθητική, σημειωτική, θεατρολογία κ.λπ.), που τείνει να ολοκληρώνει τη μελέτη και την ανάπτυξη πρακτικών και εφαρμογών, που στην περίπτωση των τεχνών προϋπάρχουν της θεωρίας. Ως εκ τούτου, η ακαδημαϊκή πλευρά των τεχνών βρίσκεται σήμερα σε ένα πολύπλοκο σταυροδρόμι. Οι καλλιτέχνες, με ή χωρίς πανεπιστημιακό πτυχίο, δουλεύουν παράγοντας έργο με μεγαλύτερη ή

⁴ Δες το πρόγραμμα θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Λενακάκης & Παρούση, 2019, σσ. 104-139), το οποίο οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης στις ατομικές τους ικανότητες και στην αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας.



μικρότερη κοινωνική επιρροή, εστιάζοντας στο εφαρμοσμένο κομμάτι της τέχνης τους (παραγωγή τύπου-2). Οι πανεπιστημιακοί μελετούν το έργο και τον κόσμο των καλλιτεχνών (παραγωγή τύπου-1) και σήμερα καλούνται να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον τους προς τις εφαρμοσμένες γνώσεις, ενώ οι ίδιοι δεν είναι υποχρεωτικά καλλιτέχνες. Έτσι φαίνεται να ανοίγονται προς τους επιστήμονες της εκπαίδευσης, οι οποίοι δεν είναι ούτε καλλιτέχνες ούτε ακαδημαϊκοί των τεχνών, και να τους ζητούν να ανοίξουν τους δρόμους από τους οποίους θα μπορούσαν να περάσουν οι πρακτικές και οι θεωρίες των τεχνών στους καθημερινούς κόσμους των μη ειδικών. Ένα αίτημα αυτονόητης διεπιστημονικότητας και πολλαπλών εμποδίων, που σε μεγάλο βαθμό οι θεσμοί τείνουν τελικά να το αναθέτουν στους ανθρώπους της εκπαίδευσης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο συναντάμε αρκετές προτάσεις από διεθνείς οργανισμούς (Eurodyce, 2009· KEA European Affairs, 2009· UNESCO, 2006) για το τι πρέπει να περιλαμβάνουν τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών της Τέχνης στην Εκπαίδευση και της Εκπαίδευσης στις Τέχνες· προτάσεις που θα μπορούσαν να βρίσκονται σε προγράμματα σπουδών τέχνης τύπου-1:

- ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων όλων των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε μία ή περισσότερες μορφές τέχνης,
- επαφή με καλλιτεχνικά έργα (συναυλίες, εκθέσεις, βιβλία, ταινίες),
- μελέτη και κριτική εκτίμηση έργων τέχνης,
- συμμετοχή σε καλλιτεχνικές πρακτικές,
- κατανόηση της πολιτιστικής κληρονομιάς και της πολιτιστικής πολυμορφίας, αλλά και προγράμματα σπουδών εκπαίδευσης τύπου-2, με διεπιστημονικό προσανατολισμό,
- καλλιέργεια δεξιοτήτων (ατομική έκφραση, δημιουργικότητα, φαντασία, επίλυση προβλημάτων, ανάληψη κινδύνων, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες),
- αισθητική εμπειρία και απόλαυση,
- ενίσχυση της αυτοπεποίθησης/ αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών,
- διεπιστημονική προσέγγιση των τεχνών και σύνδεσή τους με κλάδους κοινωνικών επιστημών, διοίκησης επιχειρήσεων, τεχνολογίας και φυσικών επιστημών,
- διδασκαλία με ανοιχτό και διερευνητικό τρόπο που επιτρέπει την ανάληψη κινδύνων, την αποτυχία και τον πειραματισμό,
- δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας (παιγνιώδη διερεύνηση, αυτο-

κατευθυνόμενη μάθηση, χρήση των ΤΠΕ κ.ά.),

-μεθοδολογίες για τη διεπιστημονική διδασκαλία των τεχνών και τη διδασκαλία μέσω των τεχνών,

-κατάλληλη για την Τέχνη στην Εκπαίδευση αξιολόγηση,

-σχεδιασμό προγραμμάτων για τη σχολική (τυπική) εκπαίδευση και την (άτυπη) εκπαίδευση στην κοινότητα,

-ανάπτυξη και εγκαθίδρυση βιώσιμων συνεργασιών μεταξύ σχολείων, καλλιτεχνών και πολιτιστικών ιδρυμάτων,

-προώθηση της διά βίου μάθησης μέσω των τεχνών.

Το θέατρο στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Μια πολύπλευρη και διεπιστημονική μορφή τέχνης που αρθρώνει πολλές μορφές τέχνης, απαιτώντας ταυτόχρονα τη γνώση και την κατανόησή τους, είναι το θέατρο. Ως μια τέτοια σύνθετη και δυναμική συνάμα μορφή τέχνης συμβάλλει ενεργά στην ανάπτυξη του δημιουργικού ανθρώπινου κεφαλαίου, παρέχοντας πλήθος μαθησιακών ευκαιριών και προκλήσεων στους εκπαιδευόμενους καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα αναγκών στη μεταβαλλόμενη κοινωνία μας (Inter-arts, 2008). Ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται με όλο του το είναι και η κατανόησή του είναι κυρίως αισθητή/συναισθηματική και όχι μόνο γνωστική· γι' αυτό και το θέατρο μπορεί να διαμορφώνει τις αξίες του (Λενακάκης & Παρούση, 2019, σ. 29).

Η πραγματικότητα αυτή οδηγεί σε διάφορες τάσεις και πρακτικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση χωρίς τα όριά τους να είναι αυστηρά. Το θέατρο εφαρμόζεται στην εκπαίδευση άλλοτε ως αισθητική αγωγή, υπερασπίζοντας την κεντρική σημασία της αισθητικής εμπειρίας (Μουρίκη, 2003, σ. 207), άλλοτε ως εκπαιδευτική μεθοδολογία και άλλοτε ως μέσο για την κοινωνικοποίηση ή την προώθηση της κοινωνικής ευαισθητοποίησης και χειραφέτησης (Γκόβας, 2007, σ. 125). Βέβαια, η ύπαρξη όλων αυτών των τάσεων παροτρύνει τον εκπαιδευτικό όχι στην υιοθέτηση μίας μοναδικής επιλογής αλλά στη δημιουργία αυτών των συνθηκών που αναγνωρίζουν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Αντώνης Βάος (2008), «τις πολλές πρακτικές και τις πολλές οπτικές ως τμήματα της οργανωμένης γνώσης για την τέχνη του παρόντος και του παρελθόντος, και ταυτόχρονα τις θέτει σε μια ανοιχτή, ερευνητική και κριτική εξέταση» (σ. 8). Για όλους αυτούς τους λόγους, η μύηση των εκπαιδευτικών στο Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητη αλλά μακροπρόθεσμη διαδικασία (IDEA-Europe, 2011) και θα πρέπει να μελετάται εις βάθος στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (DICE, 2010).



Διεθνής έρευνα που εκπονήθηκε από δώδεκα ευρωπαϊκές χώρες καταλήγει σε σημαντικές συστάσεις σχετικά με τη διδασκαλία αυτού του αντικειμένου στα πανεπιστήμια, καθώς υποστηρίζει και τους στόχους της Ε.Ε., όπως εμφανίζονται στη στρατηγική «Ευρώπη 2020» (DICE, 2008, 2010). Μια από τις πρώτες συστάσεις της έρευνας είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη να έχουν τις βασικές γνώσεις και να λάβουν κατάλληλη εκπαίδευση για το τι είναι το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση και για το πώς αυτό μπορεί να ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Συνεπώς, το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση θα πρέπει να ενταχθεί στα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ως υποχρεωτικό εισαγωγικό μάθημα (τουλάχιστον 5 ECTS), αλλά και να αξιοποιηθεί ως μεθοδολογία για τη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπως, για παράδειγμα, στα παιδαγωγικά, στη γλώσσα, στις κοινωνικές επιστήμες και την ιστορία.

Συμπερασματικά, τα προγράμματα σπουδών καλούνται σήμερα να είναι δυναμικά και να αναδεικνύουν νέες προοπτικές για το Θέατρο στην Εκπαίδευση μέσα από συνεργασίες με άλλα επιστημονικά πεδία (Τσελφές & Παρούση, 2015), με φορείς της εκπαίδευσης, του πολιτισμού και των ανθρώπων του θεάτρου (IDEA-Europe, 2011). Να περιλαμβάνουν διαφορετικές μεθόδους, διαφορετικές πρακτικές, αλλά και διεπιστημονική μελέτη άλλων πεδίων (Interartes, 2008, σσ. 64-79), τύπου-1:

- θεωρητικές μελέτες για τη θεατρική παράδοση άλλων πολιτισμών (ενίσχυση του πολιτιστικού πλουραλισμού),
 - ανάλυση θεωρίας και θεατρικών κειμένων,
- και τύπου-2:
- (ενσώματη) γνώση, κατανόηση και δεξιότητες για τη δημιουργία, προώθηση και θέαση ενός δρώμενου μέσω διαδικασιών έρευνας, δράσης, προβληματισμού και αξιολόγησης,
 - μάθηση μέσω πράξης σε ομαδικό πλαίσιο (συνεργατική μάθηση),
 - πρακτική άσκηση (σε σχέση με τη δημιουργία, τον σχεδιασμό, την παραγωγή, την απόδοση και τη διαχείριση μιας παραγωγής),
 - προσέγγιση συναφών τομέων (κινηματογράφος, τηλεόραση, ραδιόφωνο) σε σχέση με τη διαδικασία και το προϊόν και σε σχέση με τις τεχνολογίες (βίντεο, ψηφιακός ήχος και απεικόνιση),
 - προετοιμασία για την αγορά εργασίας,
 - καλλιέργεια της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, των κοινωνικών και επιχειρηματικών δεξιοτήτων.

Σκιαγραφώντας το πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής της τελευταίας εικοσαετίας σχετικά με τα προγράμματα σπουδών του θεάτρου στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αναρωτιόμαστε ποιο είναι το τοπίο στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Ελλάδα, ως μέλος της Ε.Ε., ακολουθεί τους σχεδιασμούς της Ένωσης συντονίζοντας την πολιτική της, ενώ το ακαδημαϊκό προσωπικό παρακολουθεί τις τρέχουσες ερευνητικές εξελίξεις στον τομέα του. Αυτή η συνάντηση των δύο κόσμων αναμένεται να αποτυπώνεται στα προγράμματα σπουδών, τα οποία αρκετά συχνά προσαρμόζονται επηρεάζοντας την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Με βάση την παραπάνω προβληματική σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εστιάσει στα επίσημα κείμενα που προβάλλουν το έργο των πανεπιστημιακών τμημάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και να σκιαγραφήσει μέσα από αυτά το διακριτό επιστημονικό πεδίο «Θέατρο στην Εκπαίδευση». Λαμβάνοντας υπόψη ότι το πρόγραμμα σπουδών έχει οριστεί (González & Wagenaar, 2003, σσ. 127-128) ως ένα «πλάνο μάθησης», το οποίο αποτελείται από ένα συνεκτικό και ολοκληρωμένο σύνολο μαθησιακών καταστάσεων με σαφείς σκοπούς και στόχους ως προς τη μάθηση, το περιεχόμενο, τις στρατηγικές/μεθοδολογίες διδασκαλίας και μάθησης, το διδακτικό/μαθησιακό υλικό και τις διαδικασίες για την αξιολόγηση της μάθησης και της διδασκαλίας, επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- να καταγραφούν τα μαθήματα που σχετίζονται με το Θέατρο στην Εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών όλων των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα (τμήματα αγωγής και φροντίδας, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης),
- να αναλυθούν τα περιγράμματα των μαθημάτων ως προς τους στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, τις ικανότητες των φοιτητών, τις πιστωτικές μονάδες (ECTS), τις προσεγγίσεις στη μάθηση και τη διδασκαλία, τη διαδικασία αξιολόγησης και τον φόρτο εργασίας των φοιτητών, και
- να διαφανεί ο προσανατολισμός, οι προοπτικές και η σημερινή ταυτότητα του πεδίου αυτού στην Ελλάδα, τουλάχιστον έτσι όπως προκύπτει μέσα από τα περιγράμματα των μαθημάτων ότι την επικοινωνούν οι διδάσκοντες στα πανεπιστήμιά τους.

Ταυτόχρονα, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα επίσημα κείμενα αποτυπώνουν όχι μόνο στοιχεία από όσα συμβαίνουν στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και στοιχεία από όσα επιβάλλεται από τους θεσμούς να αποτυπωθούν (προσαρμογές

δηλαδή των κειμένων στο σκεπτικό και την ορολογία θεσμικών υποχρεώσεων, όπως η αξιολόγηση των τμημάτων και η πιστοποίηση των προγραμμάτων), συμπεριλάβαμε και έναν επιπλέον στόχο:

-να διαφανεί σε ποιο βαθμό τα τμήματα των κειμένων, που έχουν επιβληθεί θεσμικά ως δομή και ορολογία (π.χ. μαθησιακά αποτελέσματα έναντι στόχων με ρητά διαφοροποιημένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, διδακτική μεθοδολογία, εκτίμηση φόρτου εργασίας φοιτητών κ.λπ.), συμφωνούν με τα τμήματα των κειμένων που έχουν αναφορά σε πιο παραδοσιακές περιγραφές (π.χ. τίτλοι, περιεχόμενο). Να διαφανεί, δηλαδή, αν το αντικείμενο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» τείνει ή όχι να ενσωματώσει μια ομαλή μετάβαση από τον τύπο-1 προς τον τύπο-2.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνήσαμε προκειμένου να επιτύχουμε τους παραπάνω στόχους ήταν:

1. Από ποια μαθήματα απαρτίζεται το πεδίο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών;

2. Ποια είναι η θέση αυτών των μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων; Οικοδομούν, δηλαδή, όλοι οι εκπαιδευτικοί τις βασικές γνώσεις στο πεδίο αυτό μέσα από την παρακολούθηση υποχρεωτικών μαθημάτων και πόσες πιστωτικές μονάδες συσσωρεύουν τα μαθήματα αυτά;

3. Τι θέση κατέχουν οι διδάσκοντες στα παιδαγωγικά τμήματα και πόσο η ακαδημαϊκή κοινότητα αναγνωρίζει τη σημασία διδασκαλίας τέτοιων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών;

4. Ποια μαθησιακά αποτελέσματα περιγράφονται σε αυτά τα μαθήματα και σε ποιο βαθμό αντιστοιχούν (σημεία σύγκλισης και απόκλισης) με τις προτάσεις του Ευρωπαϊκού και Εθνικού Πλαισίου Προσόντων Ανώτατης Εκπαίδευσης⁵ για τα προσόντα των αποφοίτων του 1ου κύκλου σπουδών (επίπεδο 6);

5. Ποιες γενικές ικανότητες θα πρέπει να έχουν αποκτήσει οι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί στο πεδίο αυτό;

6. Ποιο είναι το περιεχόμενο των μαθημάτων;

7. Ποιες μεθόδους διδασκαλίας χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες;

8. Με ποιους τρόπους αξιολογούνται οι φοιτητές;

5 Δες tinyurl.com/ykx7u8g3

Μεθοδολογία

Η ανάλυση περιεχομένου

Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα, αναλύσαμε το περιεχόμενο των οδηγιών σπουδών όλων των παιδαγωγικών τμημάτων στην Ελλάδα. Το σύνολο των παιδαγωγικών τμημάτων είναι είκοσι τρία (23) και λειτουργούν μέσα σε δεκατρείς (13) ευρύτερες ακαδημαϊκές μονάδες, τις πανεπιστημιακές σχολές. Από τα είκοσι τρία τμήματα, τρία (3) τμήματα αφορούν την αγωγή και φροντίδα στην πρώιμη παιδική ηλικία, εννέα (9) τμήματα την εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, εννέα (9) τμήματα τη δημοτική εκπαίδευση, ένα (1) τμήμα τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα (1) τμήμα την ειδική αγωγή (δες Πίνακας 1, Παράρτημα). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν ηλεκτρονικά από τις επίσημες ιστοσελίδες έντεκα (11) πανεπιστημίων διασκορπισμένα σε όλη την Ελλάδα (δες Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η διασπορά των ελληνικών πανεπιστημίων που φιλοξενούν παιδαγωγικά τμήματα στην Ελλάδα

Βασικό κριτήριο στην αναζήτηση μαθημάτων που σχετίζονταν με το Θέατρο στην Εκπαίδευση ήταν να περιέχουν στον τίτλο τους τις λέξεις-βάσης «θέατρο» ή «δράμα» και τις παράγωγες και σύνθετες λέξεις αυτών. Παρόλο που εντοπίσαμε

μαθήματα που χρησιμοποιούσαν ως τεχνική διδασκαλίας ή έκφρασης κάποια μορφή δραματικής τέχνης, δεν τα συμπεριλάβαμε στην ανάλυσή μας, γιατί στόχος της έρευνας ήταν να χαρτογραφήσουμε και να αναλύσουμε μόνο τα μαθήματα που δήλωναν ξεκάθαρα στον τίτλο τους ότι διαπραγματεύονταν μορφές θεάτρου στην εκπαίδευση και διδάσκονταν ως αυτόνομα αντικείμενα.

Ο βασικός όγκος των δεδομένων συλλέχθηκε από τους οδηγούς σπουδών των δύο τελευταίων ακαδημαϊκών ετών (2018-19 και 2019-20) στην περίπτωση που κάποιος διδάσκων ήταν σε άδεια και τα μαθήματά του δεν διδάσκονταν το τελευταίο ακαδημαϊκό έτος. Σε αρκετές περιπτώσεις οι οδηγοί σπουδών ήταν ελλιπείς και προχωρήσαμε σε αναζήτηση πληροφοριών από τα ωρολόγια προγράμματα, τις λίστες των μαθημάτων, τα περιγράμματα των μαθημάτων και τις προσωπικές σελίδες των διδασκόντων. Παρόλα αυτά, κάποια μαθήματα, πέρα από τον τίτλο τους, δεν είχαν πληροφορίες για το περιεχόμενο και τον τρόπο διεξαγωγής τους.

Για την ανάλυση του ερευνητικού υλικού επιλέξαμε την ανάλυση περιεχομένου, μια τεχνική της έρευνας αρχείου (Isaiah & Pourkός, 2015, σ. 62), η οποία μας επιτρέπει την αποτελεσματική διαχείριση και ανάλυση μεγάλου όγκου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Επιπλέον, με την τεχνική αυτή μπορούμε να επανερχόμαστε όσες φορές θέλουμε στα υπό μελέτη δεδομένα για περαιτέρω ανάλυση ή για έλεγχο αξιοπιστίας (Robson, 2007), γιατί παραμένουν σταθερά και δεν τροποποιούνται ούτε από την παρουσία του ερευνητή ούτε από τον χρόνο. Πέρα, όμως, από την απλή καταμέτρηση των λέξεων, με σκοπό την ταξινόμηση του κειμένου σε κατηγορίες, προχωρήσαμε σε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των περιγραμμάτων των εν λόγω μαθημάτων για μια εις βάθος ανάλυση των θεωριών, μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες. Βέβαια, μια τέτοια ερευνητική μέθοδος οδηγεί στην υποκειμενική ερμηνεία –όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Hsieh και Shannon (2005, σ. 1278)– του περιεχομένου των περιγραμμάτων μαθημάτων μέσω της συστηματικής διαδικασίας ταξινόμησης, κωδικοποίησης και προσδιορισμού θεμάτων ή προτύπων. Στην ποιοτική έρευνα, όμως, η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή που φέρνει μαζί του βιώματα, απόψεις, προσδοκίες και μεροληψίες, θεωρείται δεδομένη και επηρεάζει ούτως ή άλλως το πλαίσιο αναστοχασμού που θέλει να δημιουργήσει (Isaiah & Pourkός, 2015, σ. 79).

Οι κατηγορίες προς ανάλυση

Ακολουθώντας τα βήματα που προτείνουν οι Braun και Clarke (2006) για τη

διεξαγωγή της θεματικής ανάλυσης του περιεχομένου του ερευνητικού υλικού, στο πρώτο στάδιο προχωρήσαμε σε επαναλαμβανόμενη ανάγνωση των περιγραμμάτων όλων των σχετικών μαθημάτων και ενεργητική αναζήτηση θεμάτων, υποθεμάτων και νοημάτων διαμορφώνοντας σταδιακά ένα σύστημα κατηγοριών ταξινόμησης του υλικού σε σχέση με τα ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια, κάποιες υποκατηγορίες συγχωνεύτηκαν (λόγω έλλειψης δεδομένων), ενώ άλλες διαχωρίστηκαν σε ξεχωριστές υποκατηγορίες λόγω σημαντικότητας των δεδομένων. Για τη συγκρότηση των κατηγοριών ακολουθήθηκε η συνδυαστική προσέγγιση (Fereday & Muir-Cochrane, 2006). Ξεκινήσαμε με την επαγωγική ανάπτυξη των κατηγοριών (inductive category development), με βάση τα περιγράμματα των μαθημάτων στους οδηγούς σπουδών, καθώς το υλικό είχε ήδη τυποποιημένη εκ των προτέρων μορφή στα περισσότερα παιδαγωγικά τμήματα και η οποία μας βοήθησε στον εντοπισμό των αρχικών κατηγοριών. Στη συνέχεια, ακολουθώντας τη βιβλιογραφική επισκόπηση για τη θεωρία διδασκαλίας του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, περάσαμε στην παραγωγική εφαρμογή των κατηγοριών (deductive category application) (Mayring, 2000) και στην ανάδειξη νέων αναδυόμενων κατηγοριών.

Για κάθε μία κατηγορία έγινε ανάλυση του περιεχομένου του παραπάνω ηλεκτρονικού υλικού, το οποίο κωδικοποιήθηκε και οργανώθηκε σε υποκατηγορίες με τη βοήθεια του λογισμικού επεξεργασίας των δεδομένων της ποιοτικής έρευνας NVivo της εταιρείας Qualitative Research Solutions (QSR) International και συγκεκριμένα με την έκδοση 10 (QSR NVivo10). Το NVivo μάς βοήθησε σε όλα τα στάδια της έρευνας, από την αποθήκευση, την οργάνωση και την ταξινόμηση των πρωτογενών δεδομένων, μέχρι την κωδικοποίησή τους, την αναζήτηση σχέσεων μεταξύ των δεδομένων, τη στατιστική τους επεξεργασία και την οπτικοποίηση των ευρημάτων της ανάλυσης μέσω σχηματικών απεικονίσεων.

Από τη μια μεριά, το NVivo μάς έδωσε τη δυνατότητα ποσοτικής ανάλυσης του περιεχομένου, η οποία κατέγραψε τη συχνότητα εμφάνισης λέξεων-κλειδίων. Από την άλλη, μας βοήθησε να προχωρήσουμε στη συσχέτιση των διαφόρων κατηγοριών της έρευνας μεταξύ τους και στην ανάδειξη καινούργιων σχέσεων προκειμένου να περιγράψουμε, να ερμηνεύσουμε και να κατανοήσουμε τη σημερινή ταυτότητα του πεδίου «Θέατρο στην Εκπαίδευση».

Συνεπώς, με βάση τα ερωτήματα της έρευνας, τη βιβλιογραφική επισκόπηση και την εις βάθος διερεύνηση του υλικού, το τελικό σχήμα κωδικοποίησης (coding scheme) οργανώθηκε στις εξής κατηγορίες ανάλυσης:



Πανεπιστήμια, Σχολές

-Τμήματα (Αγωγής και φροντίδας, Προσχολικής εκπαίδευσης, Δημοτικής εκπαίδευσης, Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ειδικής αγωγής)

-Διδάσκοντες (σχέση εργασίας)

-Μαθήματα (τίτλος, τύπος μαθήματος, εξάμηνο σπουδών, ώρες διδασκαλίας, φόρτος μαθήματος, ECTS)

- Μαθησιακά αποτελέσματα (στόχοι, γενικές ικανότητες)
- Περιεχόμενο μαθήματος (είδος θεατρικής τέχνης, τάσεις, προοπτικές)
- Διδακτικές και μαθησιακές μέθοδοι
- Αξιολόγηση (Φοιτητών, Διδάσκοντα, Μαθήματος, Μέθοδοι αξιολόγησης, Κριτήρια αξιολόγησης)

Αποτελέσματα

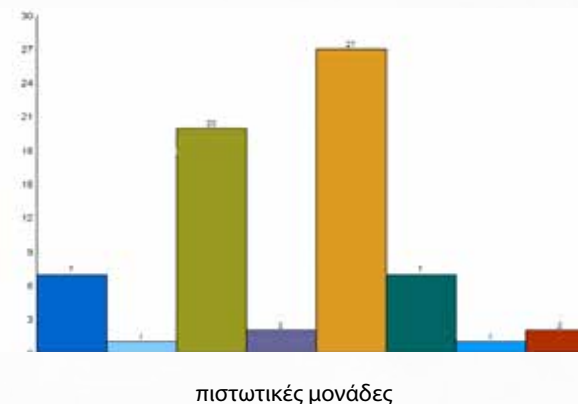
Η ανάλυση του περιεχομένου των οδηγών σπουδών, των ωρολογίων προγραμμάτων και των μαθημάτων των ακαδημαϊκών ετών 2018-19 και 2019-20 όλων των παιδαγωγικών τμημάτων, μας βοήθησε να εντοπίσουμε εβδομήντα τρία (73) μαθήματα που σχετίζονταν με το πεδίο «Θέατρο στην Εκπαίδευση» (δες Πίνακας 2, Παράρτημα).

Από τους τίτλους των μαθημάτων προκύπτει ότι επί της ουσίας πρόκειται για 64 διαφορετικά μαθήματα, μιας και 9 από αυτά εμφανίζονται με ίδιους τίτλους σε περισσότερα από ένα τμήματα. Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθημάτων αφορά τη *θεατρική εκπαίδευση* και τη *θεατροπαιδαγωγική* και σε δεύτερο επίπεδο τη (θεατρική) παιδεία και αγωγή του (μελλοντικού) εκπαιδευτικού. Το πιο «δημοφιλές» είδος του Θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι το κουκλοθέατρο και έπεται το δράμα. Ήδη από τους τίτλους γίνεται αναφορά σε διδακτικές διαδικασίες και σε μεθόδους εκπαίδευσης, όπως το (θεατρικό/ δραματικό) παιχνίδι, η δραματοποίηση, η έκφραση, η διδασκαλία, η παράσταση, η πρακτική και ο αυτοσχεδιασμός. Το περιεχόμενο των μαθημάτων, αν και εισαγωγικό, είναι σύγχρονο, περιλαμβάνει κυρίως εφαρμογές και πράξη και λιγότερο μεθόδους και θεωρία. Γίνεται αναφορά σε προγράμματα και προσεγγίσεις και είναι συνδεδεμένο με την κοινωνία, την ελληνική πραγματικότητα και τα μικρά παιδιά.

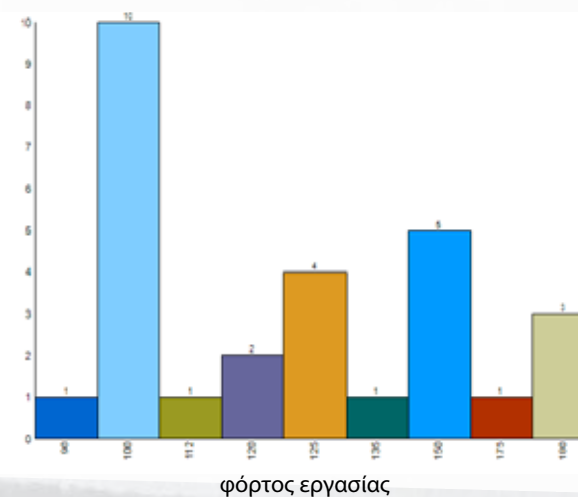
Από τα 73 μαθήματα, μόνο τα 67 είχαν ένδειξη για τον τύπο μαθήματος. Η συντριπτική πλειοψηφία (n37) είναι μαθήματα επιλογής, 13 κατ' επιλογήν υποχρεωτικά, 11 υποχρεωτικά και μόνο 6 μαθήματα είναι συνδεδεμένα ρητά, μέσω του τίτλου τους, με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Τα περισσότερα

μαθήματα (n47) συσσωρεύουν 4 και 5 πιστωτικές μονάδες (δες Γράφημα 1), η διδασκαλία τους είναι συνήθως τρίωρη, ενώ ο φόρτος εργασίας των φοιτητών για ένα εξάμηνο κυμαίνεται από 90 έως και 180 ώρες ανά μάθημα (δες: Γράφημα 2). Τα μαθήματα διδάσκονται σε όλα τα εξάμηνα, με το μέσο όρο να εμφανίζεται κυρίως στο 4ο και πολύ λίγα στο 8ο εξάμηνο.

Τα περισσότερα πανεπιστήμια προσφέρουν περίπου 7 μαθήματα τον χρόνο σχετικά με το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

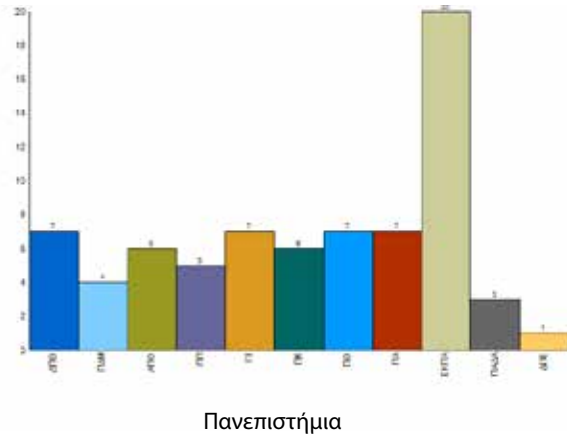


Γράφημα 1.
Οι πιστωτικές μονάδες που συσσωρεύουν τα σχετικά με το Θέατρο στην Εκπαίδευση μαθήματα

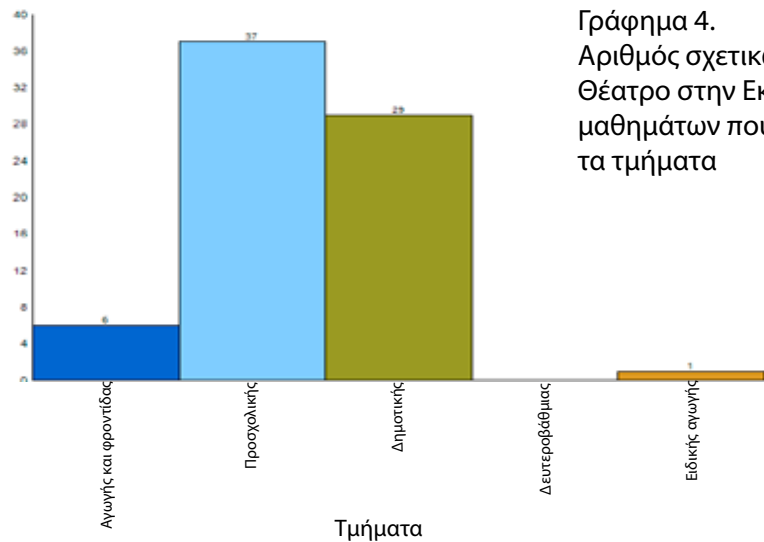


Γράφημα 2.
Ο εξαμηνιαίος φόρτος εργασίας των φοιτητών

Εξάριση αποτελεί το ΕΚΠΑ, το οποίο προσφέρει 20 μαθήματα, ενώ το ΔΠΕ μόνο ένα (δες Γράφημα 3). Τα τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης προσφέρουν τα περισσότερα μαθήματα (37 μαθήματα), ενώ το τμήμα της δευτεροβάθμιας δεν προσφέρει κανένα μάθημα σχετικό με το θέατρο (δες Γράφημα 4).



Γράφημα 3.
Αριθμός σχετικών με το Θέατρο στην Εκπαίδευση μαθημάτων που προσφέρουν τα πανεπιστήμια



Γράφημα 4.
Αριθμός σχετικών με το Θέατρο στην Εκπαίδευση μαθημάτων που προσφέρουν τα τμήματα

Τα μαθήματα διδάσκονται στη συντριπτική πλειοψηφία από μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), ελάχιστα από μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και μέλη Εργαστηριακού Διδακτικού Προσωπικού (ΕΔΙΠ).

Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθημάτων περιγράφουν συγκεκριμένες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα αποκτήσουν οι φοιτητές μετά την επιτυχή ολοκλήρωση των μαθημάτων. Σκοπός των μαθημάτων είναι οι φοιτητές να ανακαλύψουν, να διερευνήσουν, να προβληματιστούν, να γνωρίσουν, να εξοικειωθούν, να κατανοήσουν, να συνδυάσουν, να συνδέσουν, να αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες και να εισαχθούν στο θέατρο ως εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές θα γνωρίσουν και θα αναπτύξουν τεχνικές μέσα και πρακτικές για το θέατρο και τη θεατρική έκφραση και επικοινωνία, θα αποκτήσουν βασικές γνώσεις για τη θέση και τη διαδικασία ανάπτυξης του θεάτρου στην εκπαίδευση των παιδιών, θα κατανοήσουν ζητήματα σχετικά με τον χώρο της παιδαγωγικής του θεάτρου και πώς προσεγγίζουμε διάφορες μορφές θεατρικής τέχνης και θα συνειδητοποιήσουν το θέατρο όχι μόνο ως καλλιτεχνική έκφραση, παιδαγωγική διαδικασία και διδακτική μέθοδο αλλά και ως κοινωνικό φαινόμενο. Μία από τις πιο δημοφιλείς θεατρικές τεχνικές, μεθόδους ή αλλιώς παιδαγωγική πρακτική είναι το θεατρικό παιχνίδι, το οποίο παρουσιάζεται στους φοιτητές ως δραστηριότητα χαράς, γνώσης και επικοινωνίας. Οι φοιτητές, από τη μια μεριά, θα διερευνήσουν σε ομαδικό πλαίσιο συναφή καλλιτεχνικά, κοινωνικά, πολιτισμικά ή επιστημονικά ζητήματα και, από την άλλη, θα αναπτύξουν τις προσωπικές τους ικανότητες έκφρασης. Όλα τα παραπάνω θα μπορούν να τα μεταφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.



Εικόνα 2.
Τα μαθησιακά προσδοκώμενα αποτελέσματα των σχετικών με το Θέατρο στην Εκπαίδευση μαθημάτων

Οι φοιτητές προετοιμάζονται για την αγορά εργασίας και για να δουλέψουν σε ένα διεθνές επαγγελματικό περιβάλλον, και μάλιστα άκρως ανταγωνιστικό. Οι βασικές, όμως, ικανότητες που θα έχουν αποκτήσει θα τους βοηθήσουν να δουλέψουν αυτόνομα ή ομαδικά σε διεπιστημονικό περιβάλλον, σεβόμενοι την πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα και θα επιδεικνύουν κοινωνική, επαγγελματική και ηθική υπευθυνότητα και ευαισθησία σε διάφορα θέματα (για παράδειγμα, σε θέματα φύλου). Θα έχουν αποκτήσει πολύτιμες δεξιότητες για τη σημερινή εποχή, όπως η λήψη αποφάσεων, η παραγωγή νέων (ερευνητικών) ιδεών, η άσκηση κριτικής και αυτοκριτικής, η προαγωγή της ελεύθερης, δημιουργικής και επαγωγικής σκέψης και η προσαρμογή σε νέες καταστάσεις.



Εικόνα 3.
Οι ικανότητες που θα αποκτήσουν οι πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί



Εικόνα 4.
Το περιεχόμενο των σχετικών με το θέατρο στην Εκπαίδευση μαθημάτων

Το περιεχόμενο των μαθημάτων αναπτύσσεται με κεντρική έννοια (κυρίαρχο όρο-κλειδί) την έννοια του ουσιαστικού «θέατρο» και του επιθέτου «θεατρικής». Οι έννοιες αυτές φαίνονται να συνδέονται με έννοιες/όρους-κλειδιά που κατευθύνουν το θέατρο και το θεατρικό:

- σε συγκεκριμένο είδος (κούκλα, κουκλοθέατρο, σκιές),
- σε συγκεκριμένο πλαίσιο (εκπαίδευση, μάθημα, ιστορική ανασκόπηση),
- με συγκεκριμένες διδακτικές διαδικασίες (ασκήσεις, δημιουργία, δραματοποίηση, αυτοσχεδιασμός, έκφραση, εμπύχωση, παιχνίδι, παραδείγματα, παράσταση),
- με πρακτικές εφαρμογές και τεχνικές (δημιουργία, κατασκευή, διαχείριση, εργασία, εμπάθυση, δοκιμή, σχολιασμός), και
- με στόχους που δεν διακρίνονται διαφοροποιημένοι σε σχέση με τις διδακτικές διαδικασίες (εκτός ίσως από τον όρο «τεχνικές») και, ως εκ τούτου, ίσως συγκροτούνται από ανάπτυξη, σχετικά αδιευκρίνιστων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων συνδεδεμένων με τις επιμέρους διδακτικές διαδικασίες και ασφαλώς τις τεχνικές, που ενώ αποτελούν μέρος της κάθε θεατρικής πειθαρχίας είναι αδιευκρίνιστο το ποιες ικανότητες εξυπηρετούν.

Η συντριπτική πλειοψηφία των διδασκόντων καταγράφεται ότι οργανώνει το μάθημα με διαλέξεις και απαιτεί αρκετές ώρες αυτοτελή μελέτη από τους φοιτητές



Εικόνα 5.
Οι μέθοδοι διδασκαλίας

γενικής εκπαίδευσης, συνδυασμένη με τα επαγγελματικά δικαιώματα που έχουν παγιωθεί και νομοθετηθεί, φαίνεται να συγκροτεί ένα ισχυρό πλέγμα ανάσχεσης στην προώθηση διεπιστημονικών πανεπιστημιακών αντικειμένων που θα συνδύαζαν ισότιμα πειθαρχίες του θεάτρου με πειθαρχίες άλλων επιστημών, πλην αυτών της εκπαίδευσης. Στον χώρο των τελευταίων, το θέατρο φαίνεται να έχει εισχωρήσει επαρκώς, συγκροτώντας έναν επιπλέον κλάδο επιστήμης της εκπαίδευσης (θεατρική εκπαίδευση, θεατροπαιδαγωγική), ο οποίος πετυχαίνει την αυτονομία του και μέσω των θεωριών που εξελίσσει και μέσω των διδακτικών-μαθησιακών μεθόδων που προωθεί. Μεθόδων, που συναντάμε και στους τίτλους των μαθημάτων με αναφορά σε δύο διαφοροποιημένα από παράδοση και όχι εκ φύσεως θεατρικά πλαίσια (κουκλοθέατρο έναντι δράματος) και προσαρμογή στις πρώτες βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης.

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι συνδέσεις που εμφανίζονται στα περιεχόμενα των μαθημάτων. Τα περιεχόμενα τείνουν να φέρνουν το «θέατρο» και το «θεατρικό» σε συνάφεια με παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις. Προεκτάσεις που ισορροπούν εν πολλοίς μεταξύ παραδοσιακών και καινοτόμων προσεγγίσεων της παιδαγωγικής αλλά και της κοινωνιολογίας, χωρίς όμως να εκμεταλλεύονται ιδιαίτερα το γεγονός ότι το θέατρο ως μέσο εκπαίδευσης είναι παρεμβατικά αποτελεσματικό τόσο στην κατεύθυνση της διδακτικής-μαθησιακής διαφοροποίησης (παιδαγωγικό ζήτημα αιχμής), όσο και σε αυτό της κοινωνικής συμπερίληψης (κοινωνιολογικό ζήτημα).

Το παραπάνω σκηνικό παρέχει τεκμήρια ανάπτυξης της θεατρικής εκπαίδευσης/θεατροπαιδαγωγικής στο πλαίσιο των επιστημών τύπου-1. Η ανάπτυξη αυτή έχει χαρακτηριστικά ποικιλίας (μεγάλος αριθμός μαθημάτων με διαφορετικούς τίτλους), σημαντικό χρόνο απασχόλησης των φοιτητών (ενδείξεις που παράγονται από τα ECTS), διδασκαλία κυρίως από μέλη ΔΕΠ με ερευνητική εμπειρία και σημαντικά βιογραφικά, έμφαση στις διδακτικές εφαρμογές με παράλληλη στήριξη θεωρίας έστω και σε μικρότερο βαθμό.

Από το σημείο αυτό και μετά αρχίζουν να εμφανίζονται ανάμεικτα τεκμήρια μετάβασης προς παραγωγή γνώσης τύπου-2.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα, όπως καταγράφονται στα περιγράμματα μαθημάτων, τείνουν προς ικανότητες που καθοδηγούν την απόκτηση γνώσεων/οικοδόμηση αναπαραστάσεων και λιγότερο την οικοδόμηση ικανοτήτων για παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, αφορούν ικανότητες για να διερευνήσουν σε ομαδικό πλαίσιο καλλιτεχνικά, κοινωνικά, πολιτισμικά ή επιστημονικά ζητήματα, αλλά όχι ικανότητες για να παρέμβουν και να τα μετασχηματίσουν δημιουργικά

και καινοτόμα. Η τάση αυτή είναι τύπου-1.

Σε ό,τι όμως αφορά τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις, αυτές εμφανίζονται σε σχέση με το επαγγελματικό μέλλον των αποφοίτων και σε κατευθύνσεις που παραπέμπουν σε υπαρκτά και ώριμα κοινωνικά προβλήματα. Εμφανίζονται ως συνιστώσες της θεατροπαιδαγωγικής που εστιάζουν σε προβλήματα πολυπολιτισμικότητας, ζητημάτων φύλου, ζητημάτων περιβάλλοντος, διαφορετικότητας αλλά όχι, για παράδειγμα, και σε συνιστώσες της αναπηρίας (πλην του μαθήματος που προσφέρει το Τμήμα Ειδικής Αγωγής). Και αυτή η ένδειξη εκτιμούμε ότι υποδεικνύει ένα μικρό βήμα προς την παραγωγή χρήσιμης και εφαρμοσμένης γνώσης τύπου-2, το οποίο κινείται παρακολουθώντας τις αλλαγές χωρίς να φιλοδοξεί να τις προκαλέσει. Για παράδειγμα, το ώριμο πια ζήτημα των μεταναστών με τα ζητήματα διαφορετικότητας που το συνοδεύουν, της ουσιαστικής ανισότητας των κοινωνικών φύλων, της προστασίας του περιβάλλοντος, προσεγγίζονται μέσω εκπαιδευτικών εφαρμογών του θεάτρου στην κατεύθυνση της κατανόησης, του σεβασμού, της ηθικής, της ευαισθησίας. Όχι όμως διαφοροποιημένα, όχι συμπεριληπτικά, όπως μπορεί να τα προσεγγίσει το θέατρο στην εκπαίδευση. Κάτι που δεν μπορεί να υφίσταται όταν μιλάμε για την ειδική εκπαίδευση και αγωγή, που δεν νοείται στις μέρες μας εκτός παρεμβατικής διαφοροποίησης και συμπερίληψης.

Ταυτόχρονα, βλέπουμε στην περίπτωση των στόχων να αναφύονται δύο ζητήματα: μια ένταση και μια συμμόρφωση που υποκρύπτει μια ταυτολογία διατύπωσης. Οι στόχοι, που αφορούν ικανότητες ως μαθησιακά αποτελέσματα, δεν διακρίνονται εύκολα από περιγραφές διδακτικών-μαθησιακών διαδικασιών, παρά μόνον ίσως ως προς τη χρήση του μάλλον αφηρημένου όρου «τεχνικές». Το γεγονός αυτό συμβαδίζει με τη λογική της εκπαιδευτικής διαφοροποίησης, που θεωρούμε ότι είναι εσωτερικό χαρακτηριστικό των θεατρικών δραστηριοτήτων αλλά και των τεχνών και των δημιουργικών δραστηριοτήτων γενικώς: ο κάθε εκπαιδευόμενος πετυχαίνει σε μια διαδικασία (θεατρική, καλλιτεχνική, δημιουργική) αν τη διατρέξει και φτάσει σε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα, άσχετα από το ποιες προσωπικές (και ασφαλώς διαφορετικές από υποκείμενο σε υποκείμενο) δεξιότητες ή ικανότητες θα ενεργοποιήσει και θα ασκήσει για να το πετύχει. Εδώ, το πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών συγκρούεται ευθέως με την υποχρέωση του εκ των προτέρων ορισμού στόχων που αφορούν δεξιότητες και ικανότητες, που πρέπει να αποκτήσουν μελλοντικοί επαγγελματίες εκπαιδευτικοί συγκεκριμένων βαθμίδων.



Από το σημείο αυτό ξεκινά αναπόφευκτα η «πολιτικά ορθή» συμμόρφωση. Μια συμμόρφωση που υποδεικνύει:

α) Για να δικαιολογήσει ο διδάσκων εξεταστέο περιεχόμενο και ποσοτικές αξιολογήσεις των φοιτητών, δηλώνει διδασκαλίες από έδρας με γνωστικό περιεχόμενο.

β) Για να χρησιμοποιήσει το θέατρο, οργανώνει στο πλαίσιο των από έδρας διδασκαλιών δραστηριότητες που δεν αξιολογούνται με ποσοτικές μεθόδους, αλλά εξελίσσουν τις όποιες προϋπάρχουσες σχετικές με τις δραστηριότητες, διαφορετικές μεταξύ τους, προσωπικές ικανότητες και δεξιότητες των φοιτητών. Πραγματοποιεί, δηλαδή, μαθήματα ανάστροφης δομής (Stoller, 2018).

γ) Αξιολογεί προφορικά και σε κάποιες, λιγότερες, περιπτώσεις με βάση τελικές παραγωγές (θεατρικές σπουδές, κείμενα εργασιών κ.λπ.), για να μπορεί να διακρίνει τις ποιότητες των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων. Και σε κάθε περίπτωση, ως διδάσκων, ποσοτικοποιεί σιωπηλά τις ποιοτικές εκτιμήσεις του.

Η εικόνα αυτή εκτιμούμε ότι επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι διδάσκοντες έχουν γνώση των ιδιαιτεροτήτων και της δυναμικής του αντικείμενου τους. Ταυτόχρονα έχουν γνώση και των θεσμικών τους υποχρεώσεων που, από την πλευρά του ελληνικού κράτους και των εκπαιδευτικών παραδόσεων της γενικής εκπαίδευσης, τους υπαγορεύουν να προετοιμάσουν επαγγελματίες εκπαιδευτικούς τάξης, συγκεκριμένης κάθε φορά βαθμίδας. Επίσης, από την πλευρά της Ε.Ε., πιέζονται να δηλώσουν εκ των προτέρων ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων και δεξιοτήτων αλλά και κάποιον χρόνο απασχόλησης των φοιτητών. Οι ισχυρισμοί αυτοί στηρίζονται στις αναδυόμενες εντάσεις που υποβόσκουν στα κείμενα:

α) Από τη μια μεριά τίτλοι και περιεχόμενα των μαθημάτων παραπέμπουν σε μια ώριμη επιστήμη της εκπαίδευσης τύπου-1, με θεωρία και εφαρμογές. Από την άλλη, στα δεδομένα μας, δηλώνονται αλλά και υπονοούνται διαδικασίες δραστηριοτήτων των φοιτητών εντός των μαθημάτων, σχετικές για παράδειγμα με την πρακτική άσκηση, που φέρνουν το θέατρο στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής τουλάχιστον παρέμβασης, καθώς και διεπιστημονικές συνενυρέσεις με αντικείμενα επικοινωνίας (Τύπος, Λογοτεχνία, Κινηματογράφος, Τέχνη), με αντικείμενα του σκληρού πυρήνα της Κοινωνιολογίας (κοινωνικές κατασκευές), με το αντικείμενο της Ειδικής Αγωγής αλλά και με αυτό της Φυσικής. Οι εν λόγω συνενυρέσεις δεν ταιριάζουν εύκολα με κάποια συγκεκριμένη βαθμίδα γενικής εκπαίδευσης, ούτε συντονίζονται υποχρεωτικά με τη λογική μιας επιστήμης της εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας ρήξεις τύπου-2, που μάλλον πολλαπλασιάζονται παρά ατονούν.

β) Από τη μια μεριά τα χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης και της συμπερίληψης φαίνονται να διατρέχουν διδακτικά και επί της ουσίας τα μαθήματα εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαίδευση. Από την άλλη, οι υποχρεωτικά διαφοροποιημένες ικανότητες που αναπτύσσουν οι φοιτητές στη διάρκειά τους τείνουν να συσκοτίζονται κάτω από τη θεσμική πίεση της ενιαίας περιγραφής τους. Μια αχρεία ένταση που προκύπτει από την προσπάθεια των θεσμών να τυποποιήσουν χαρακτηριστικά της παραγωγής γνώσης τύπου-2, η οποία είναι σύμφυτη με τη θεατρική εκπαίδευση και μάλλον αδύνατον να τυποποιηθεί. Εδώ οι διδάσκοντες ακολουθούν τα παραδείγματα που παρέχουν οι θεσμοί για την περιγραφή, ας πούμε, των ικανοτήτων. Χρησιμοποιούν το ρήμα «μπορεί» ακολουθούμενο από μία ή περισσότερες δραστηριότητες των μαθημάτων τους, που περιγράφονται με μεγαλύτερη ή μικρότερη σαφήνεια, μιας και το θεσμικό παράδειγμα λέει: «Μπορεί να επιτελεί ρόλο διαχειριστή και να επιβλέπει στο πλαίσιο συγκεκριμένης εργασίας ή διαδικασίας μάθησης, όπου μπορεί να συμβαίνουν και απρόβλεπτες αλλαγές. Μπορεί να αναθεωρεί και να αναπτύσσει τόσο την προσωπική του απόδοση όσο και άλλων ατόμων» (Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ, 2019, σ. 7).

γ) Από τη μια μεριά οι ποιοτικές μέθοδοι αξιολόγησης των φοιτητών προτείνονται ως κανόνας. Από την άλλη, τα τελικά, υποχρεωτικά ποσοτικά, αποτελέσματα πιέζουν τους διδάσκοντες να αποσιωπούν στο πλαίσιο των επίσημων κειμένων το πώς ποιοτικές αξιολογήσεις παράγουν τελικά βαθμούς. Μια ένταση που προκύπτει από την εκπαιδευτικά επικρατούσα προσέγγιση της αξιολόγησης ως σειροθέτησης, η οποία είναι ξεπερασμένη στο πλαίσιο της παραγωγής γνώσης τύπου-2 (όπου σημασία έχει η αξιολόγηση της αγοράς, η οποία ενδιαφέρεται για το τι ξέρει κάποιος να κάνει και όχι για το τι βαθμό έχει στο πτυχίο του).

δ) Οι πιστωτικές μονάδες, επίσης, είναι συνδεδεμένες με τον φόρτο εργασίας των φοιτητών, κάτι που κατά την άποψή μας τις συνδέει με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων τύπου-2 και δεν θα έπρεπε να αποτελεί δείκτη της «βαρύτητας» του μαθήματος μέσα στο συνολικό πρόγραμμα σπουδών. Επειδή όμως το πτυχίο αντιστοιχεί σε έναν πεπερασμένο αριθμό πιστωτικών μονάδων, οι μονάδες ενός μαθήματος λειτουργούν ανταγωνιστικά προς τις μονάδες των άλλων και οι τιμές τους είναι αμφίβολο αν εκφράζουν φόρτο εργασίας ή αν προκύπτουν κατ' αναλογία προς τα άλλα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, με το *modus vivendi* των πανεπιστημιακών τμημάτων να προωθεί συνήθως την ισοκατανομή.

Η τελική μας εκτίμηση είναι ότι τα κείμενα των οδηγών σπουδών δεν δείχνουν τελικά το τι ακριβώς συμβαίνει στην εκπαιδευτική πράξη. Δείχνουν όμως άλλα ενδιαφέροντα πράγματα. Δείχνουν ότι οι τυποποιήσεις τύπου-2 που επιβάλλονται στα επίσημα κείμενα των οδηγών σπουδών πιέζουν τις περιγραφές των διδασκόντων με έναν ιδιόρρυθμο και αντιφατικό τρόπο: η τύπου-1 επιστήμη της θεατρικής εκπαίδευσης/θεατροπαιδαγωγικής περιλαμβάνει εκ φύσεως το σπέρμα της παραγωγής παρεμβατικής και διαφοροποιημένης γνώσης τύπου-2. Στον σχετικά σύντομο χρόνο της ζωής της στα ελληνικά πανεπιστήμια (30 περίπου χρόνια) προσπάθησε και πέτυχε να καθιερωθεί προβάλλοντας το τύπου-1 πρόσωπό της. Είναι άραγε εύκολο σήμερα να ισχυρισθεί, αν όχι να αποδεχτεί, ότι το δυνατό της χαρτί είναι παρεμβατικό, τύπου-2, και ότι εξ αιτίας αυτού του λόγου βρίσκεται στην πρωτοπορία των θεσμικών αλλαγών;

Στη συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η απάντηση φοβόμαστε ότι είναι όχι. Η ανάλυσή μας δείχνει μόνο τα σημάδια της αναταραχής: αποκαλύπτει εντάσεις. Αν και οι εντάσεις καθοδηγούν συνήθως ρήξεις, οι ρήξεις χρειάζονται ένα ακόμη βήμα για να μετασηματιστούν σε ρεύμα. Το βήμα αυτό διακρίνεται μέσα στα κείμενα που αναλύσαμε. Είναι οι ουσιαστικές συνευρέσεις με συναδέλφους τους άλλων αντικειμένων (Gunne, 2018). Και οι συνευρέσεις αυτές δεν χρειάζεται να είναι πλειοψηφικές. Αρκεί να υπάρχουν. Όταν και αν γίνουν, το ρεύμα θα είναι παρόν και θα κοιτάζει προς τις νέες εσωτερικές του εντάσεις που θα προσπαθούν να το τροποποιήσουν.

Βιβλιογραφία

- Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*. Τόπος.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity*. Taylor and Francis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Γκόβας, Ν. (2007). Θέατρο και εκπαίδευση: Αναζητώντας έναν κοινό τόπο. Στο Α. Τσιάρας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Πρακτικά επιστημονικών ημερίδων* (σσ. 117-126). Παπαζήση.
- DICE - Drama Improves Lisbon Key Competencies in Education. (2010). *The*

DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama. European Commission.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017α). *Ισχυροποίηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της εκπαίδευσης και του πολιτισμού*. Η συμβολή της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στη σύνοδο των ηγετών στο Γκέτεμποργκ, 17 Νοεμβρίου 2017, COM(2017) 673 final, 14.11.2017, Στρασβούργο.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2017β). *Ένα νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση*, COM(2017) 247 final, 30.5.2017, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2008). Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2008 σχετικά με την παροχή διά βίου μάθησης για γνώση, δημιουργικότητα και καινοτομία – εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (2008/2102(INI)). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* C 45, 23.2.2010, σσ. 33-39.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο. (2010). Καλλιτεχνικές σπουδές στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου της 24ης Μαρτίου 2009 σχετικά με τις καλλιτεχνικές σπουδές στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* C 117, 6.5.2010, σσ. 23-26.

European Commission. (2013). *High level group on the modernisation of higher education. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.

European Commission. (2018). *Promoting the relevance of higher education. Main report*. Publications Office of the European Union.

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1). Retrieved from https://sites.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/PDF/FEREDAY.PDF

Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 12(9). Retrieved from <http://www.ijea.org/v12n9/>

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final report. Phase one*. Universidad de Deusto.

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2005). *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. Tuning Project & Publicaciones de la Universidad de Deusto.

González, J., & Wagenaar, R. (Eds.) (2008). *Tuning educational structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna process. An introduction* (2nd ed.). Tuning Project & Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Gunve, F. (2018). Doing (art) education as art (education). In L. Knight & A. Laszlik Cutcher (Eds.), *Arts-research-education: connections and directions* (pp. 237-249). Springer.

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.

Ινστιτούτο εργασίας ΓΣΕΕ. (2019). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (ΕΠΠ) και η αντιστοιχισή του με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (EQF). Ανακτήθηκε από tinyurl.com/ykx7u8g3

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ.

IDEA-Europe. (2011). Διακήρυξη για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση του ευρωπαϊκού τμήματος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Νοέμβριος 2010. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 12, 76-77.

KEA European Affairs. (2009). *The impact of culture on creativity*. Study prepared for the European Commission, Directorate General for Education and Culture. KEA European Affairs.

Knuuttila, T. (2013). Science in a new mode: Good old (theoretical) science versus brave new (commodified) knowledge production? *Science & Education*, 22, 2443-2461.

Λενακάκης, Α., & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Gutenberg.

Λενακάκης, Α., Παρούση, Α., & Τσελφές, Β. (2019). Θεσμικά και πολιτισμικά σχήματα που περιγράφουν τη μεταβαλλόμενη παρουσία του κουκλοθέατρου στον εκπαιδευτικό χώρο των ελληνικών Νηπιαγωγείων. *Μέντορας*, 16, 48-94.

Μουρίκη, Α. (2003). *Μεταμορφώσεις της αισθητικής*. Νεφέλη.

Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20. Retrieved from tinyurl.com/yf5wseac

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.

Root-Bernstein, R., & Root-Bernstein, M. (2020). A statistical study of intra-domain and trans-domain polymathy among nobel laureates. *Creativity Research Journal*. doi:10.1080/10400419.2020.1751545

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2007). Συμπεράσματα του Συμβουλίου και των αντιπροσώπων των κυβερνήσεων των κρατών μελών, συνερχομένων στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2007, σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης* C 300, 12.12.2007, σσ. 6-9.

Sotiropoulou-Zormpala, M., Trouli, K., & Linardakis, M. (2015). Arts education in Greek universities for future kindergarten and primary school teachers: departmental programs and students' views. *Preschool & Primary Education*, 3(1), 34-52.

Stoller, A. (2018). The flipped curriculum: Dewey's pragmatic university. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 451-465.

Τσελφές, Β., & Παρούση, Α. (2015). *Θέατρο και επιστήμη στην εκπαίδευση*. ΣΕΑΒ, www.kallipos.gr.

Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and progression in the arts: An international study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). Qualifications and Curriculum Authority.

Σύντομα βιογραφικά

Η Βασιλική Ρήγα είναι επίκουρη καθηγήτρια θεατρικής έκφρασης, ρυθμού και κίνησης στην προσχολική αγωγή, στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών. Έχει σπουδάσει Φυσική Αγωγή και Αθλητισμό και είναι κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής από το Πανεπιστήμιο του Στρασβούργου στη Γαλλία. Έχει διδάξει σε πανεπιστήμια στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και έχει συντονίσει πολλά ευρωπαϊκά και διεθνή προγράμματα. Είναι πιστοποιημένη εμπειρογνώμων αξιολογήτρια εκπαιδευτών ενηλίκων και προγραμμάτων σπουδών και έχει σχεδιάσει, υλοποιήσει και εμπυχώσει επιμορφωτικά προγράμματα και εργαστήρια για εκπαιδευτικούς. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στη φυσική αγωγή, στη σωματική και θεατρική έκφραση και στην ψυχοκινητική αγωγή στην προσχολική ηλικία, καθώς και στις πολιτισμικές σπουδές του σώματος, τις performance studies και την ενσώματη μάθηση στην εκπαίδευση των ενηλίκων.

Βασίλης Τσελφές δεξ στη σελίδα 442.



Εικ.1: Πρόβες από την παράσταση «Αραμίμ. Οι ψυχές των αγαλμάτων» (ΤΕΑΠΗ 2016)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1. Τα παιδαγωγικά τμήματα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Πανεπιστήμιο	Σχολή	Τμήμα/τα
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ)	Παιδαγωγική Σχολή	Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Τ.Ε.Π.Α.Ε.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)	Σχολή Επιστημών Αγωγής	Τμήμα των Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Π.Η.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος (ΔΠΕ)	Σχολή Κοινωνικών Επιστημών	Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)	Σχολή Επιστημών της Αγωγής	Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)
	Φιλοσοφική Σχολή	Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παι.Τ.Δ.Ε.)
Πανεπιστήμιο Αιγαίου (ΠΑ)	Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών	Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής (ΠΑΔΑ)	Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών	Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (ΠΔΜ)	Παιδαγωγική Σχολή	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (ΠΘ)	Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής (Π.Τ.Ε.Α.)
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (ΠΙ)	Σχολή Επιστημών Αγωγής	Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών (Π.Τ.Ν.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)
	Σχολή Κοινωνικών Επιστημών	Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΠΚ)	Σχολή Επιστημών Αγωγής	Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Π.Ε.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)
Πανεπιστήμιο Πατρών (ΠΠ)	Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών	Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.)

Πίνακας 2. Διδασκόμενα μαθήματα σχετικά με το Θέατρο στην Εκπαίδευση (ακαδημαϊκά έτη 2018-19 και 2019-20)

Γλώσσα του σώματος και λόγος. Η συμβολή του θεάτρου στην εκπαιδευτική πράξη
Γλωσσική έκφραση στην παιδαγωγική του θεάτρου
Δημιουργική μέθοδος ρυθμικού & θεατρικού παιχνιδιού
Διδακτική εκπαιδευτικού δράματος - τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση
Διδακτική και παιδαγωγική του θεάτρου (Τ.Ε.Α.Π.Η./ ΕΚΠΑ)
Διδακτική και παιδαγωγική του θεάτρου (Π.Τ.Δ.Ε./ ΕΚΠΑ)
Δραματικό παιχνίδι - Δραματοποίηση
Δραματοποίηση
Δραματοποίηση - Θεατρική έκφραση ρυθμός και κίνηση
Εισαγωγή στην παιδαγωγική του θεάτρου
Εισαγωγή στο θέατρο ως εκπαίδευση
Εισαγωγή στο κουκλοθέατρο

Εισαγωγή στους κώδικες του θεάτρου, θεωρία και πράξη
Εκπαίδευση - Η δημόσια πρόσληψή της. Τύπος, Λογοτεχνία, Κινηματογράφος, Θέατρο, Τέχνη
Ελληνική φιλολογία και θεατρική παιδεία
Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση
Θεατρικές εφαρμογές και διδακτική της φυσικής Ι
Θεατρική αγωγή (Π.Τ.Ν./ ΠΔΜ)
Θεατρική αγωγή (Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ ΠΑΔΑ)
Θεατρική αγωγή για έκφραση και επικοινωνία
Θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο
Θεατρική εμπύχωση, προσωπική ανάπτυξη και ενδυνάμωση της ομάδας
Θεατρική παιδεία (Π.Τ.Ν./ ΠΙ)
Θεατρική παιδεία (Π.Τ.Δ.Ε./ ΕΚΠΑ)
Θεατρική παιδεία και πράξη
Θεατρική παιδεία, βιωματική μάθηση & δημιουργικότητα στην εκπαίδευση
Θεατρικό και συμβολικό παιχνίδι
Θεατρικό παιχνίδι (Π.Τ.Ν./ ΠΔΜ)
Θεατρικό παιχνίδι (Π.Τ.Ν./ ΠΙ)
Θεατρικό παιχνίδι (Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ ΔΠΕ)
Θεατρικό παιχνίδι (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ./ ΠΑ)
Θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση
Θέατρο για παιδιά και νέους - Από το κείμενο στην παράσταση
Θέατρο για παιδιά και νέους. Δραματικό κείμενο και θεατρική παράσταση
Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό
Θέατρο και κοινωνικές κατασκευές
Θέατρο στην εκπαίδευση - θεωρίες και μέθοδοι
Θέατρο στην εκπαίδευση - Παιδαγωγικές και κοινωνικές παρεμβάσεις
Θέατρο στην εκπαίδευση - Σκηνοθετικές απόψεις και πρακτικές
Θέατρο στην κοινωνία - Θεωρία και πράξη
Θέατρο, πολιτισμός και εκπαίδευση
Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα - Επινόηση, σχεδιασμός, εφαρμογή
Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Θεατροπαιδαγωγικές εφαρμογές στη διδασκαλία των μαθημάτων
Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις
Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στο νηπιαγωγείο
Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και εφαρμογές σε εκπαιδευτικό πλαίσιο Ι και ΙΙ
Θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση
Θεατροπαιδαγωγική
Θεατροπαιδαγωγική στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση
Ιστορία του θεάτρου
Κινητικό και θεατρικό παιχνίδι
Κούκλες και κουκλοθέατρο
Κουκλοθέατρο (Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ ΠΙ)
Κουκλοθέατρο (Π.Τ.Δ.Ε./ ΠΚ)
Κουκλοθέατρο (Τμήμα Αγωγής & Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/ ΠΑΔΑ)
Κουκλοθέατρο και αυτοσχεδιασμοί - Πρακτική άσκηση
Νεοελληνικό θέατρο και κοινωνία
Οι παραστατικές τέχνες ως μέσο αγωγής και κοινωνικοπολιτισμικής εμπύχωσης
Οργάνωση θεατρικής παράστασης
Παιδαγωγική του θεάτρου
Παραμύθι και παιδικό θέατρο
Πρακτικές τέχνες του θεάτρου και θεωρία του δράματος
Πρακτική ΙΙ (Κουκλοθέατρο για παιδιά)
Σεμινάριο ελληνικής φιλολογίας και θεατρικής παιδείας
Σεμινάριο θεατρικής παιδείας
Συγκριτική θεατρολογία, νεοελληνική και παγκόσμια δραματολογία
Σύγχρονες και παραδοσιακές όψεις του θεάτρου σκιών - Παιδαγωγικές εφαρμογές
Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας με την αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου (Τ.Ε.Α.Π.Η./ ΕΚΠΑ)
Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας με την αξιοποίηση του δράματος και του θεάτρου (Π.Τ.Δ.Ε./ ΕΚΠΑ)
Σύγχρονες τάσεις στο ελληνικό κουκλοθέατρο. Μια άτυπη μορφή εκπαίδευσης;
Σωματική και θεατρική έκφραση στην προσχολική εκπαίδευση - Δραματοποίηση
Φύλο και θέατρο