



Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης

Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). (2012).
Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
ISBN 978-960-9529-01-3

Theatre & Education *bonds of solidarity*

Govas, N., Katsaridou, M., Mavreas, D. (eds.). (2012).
Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network
ISBN 978-960-9529-01-3

Το Συλλογικό Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο διαλογικής πρακτικής: μία θεατροπαιδαγωγική έρευνα με αφορμή την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή

Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση



Το άρθρο αυτό είναι ελεύθερα προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

This article is freely accessible via the website www.TheatroEdu.gr.
Published by the **Hellenic Theatre/Drama & Education Network**.
To order hard copies write to info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ
Read the article below

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

Το Συλλογικό Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο διαλογικής πρακτικής: μία θεατροπαιδαγωγική έρευνα με αφορμή την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή

Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση

Περίληψη

Η διαλογική ικανότητα θεωρείται μία βασική πολιτειακή δεξιότητα είτε όταν αναφέρεται στη δυνατότητα του ατόμου να λάβει μέρος σε έναν ισότιμο διάλογο, είτε όταν αφορά στη δυνατότητα του ατόμου να σκέφτεται διαλογικά – και να αναπτύσσει μία πολιτειακή θεώρηση των πραγμάτων. Σημαντικοί πολιτικοί φιλόσοφοι όπως ο Καστοριάδης, ο Χάμπερμας καθώς και θεωρητικοί της εκπαίδευσης όπως η Noddings, ο Anyon και ο Ranson υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη πολιτειακών δεξιοτήτων, όπως ο διάλογος, είναι εφικτή μόνο μέσα από μία πρακτική εμπλοκή των παιδιών και των νέων ανθρώπων σε μορφές δημόσιου λόγου. Η θεατρική εκπαίδευση και ιδιαιτέρως όταν βασίζεται σε αρχές και πρακτικές του Συλλογικού Θεάτρου (Ensemble Theatre) έχει τη δυνατότητα να ενσωματώνει πολλές πρακτικές επικοινωνίας και διαλόγου, από τις συζητήσεις των συμμετεχόντων σε ομάδες μέχρι το δημόσιο διάλογο μεταξύ παράστασης και θεατών. Από αυτή την άποψη ενδείκνυται ως εκπαιδευτική διαδικασία ουσιαστικής πολιτειακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, και προκειμένου να εξερευνηθούν οι δυνατότητες και οι περιορισμοί του διαλόγου από ομάδες εφήβων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα χρησιμοποίησε ως σημείο εκκίνησης την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή.

Λέξεις κλειδιά: πολιτειακή εκπαίδευση, η δημοκρατική κοινωνία ως αναδημιουργικό γίνεσθαι, διαλογική ικανότητα, επικοινωνιακή πράξη, συλλογικό θέατρο, πολύπρισματικότητα.

Το πλαίσιο

Η εκπαίδευση λέει ο Steward Ranson «ενσωματώνει το όραμα αυτού που μία κοινωνία φαντάζεται ότι θα γίνει» (1994: 11). Από αυτή την άποψη, το αν τα παιδιά και οι νέοι άνθρωποι θα έρθουν σε επαφή με καινοτόμες ιδέες και ενεργητικές μορφές μάθησης ή με παραδοσιακά πρότυπα και παθητικές αντιλήψεις για τη ζωή και τη δημοκρατία καθορίζει όχι μόνο το επαγγελματικό τους μέλλον αλλά και τον ευρύτερο πολιτικό τους βίο (ibid.:8-11). Τα αναλυτικά προγράμματα και οι παιδαγωγικές πρακτικές κρίνουν στην πραγματικότητα το αν οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έρθουν σε επαφή με έναν «ανοιχτό κόσμο» - όπως χαρακτηριστικά λέει η Greene - ή με ένα σύστημα που διοχετεύει τη γνώση μέσω μονοδιάστατων μηνυμάτων (Greene 1967: 152). Η επιλογή θα χαρακτηριζόταν ψευτο-δίλλημα για πολλούς παιδαγωγούς και θεωρητικούς της εκπαίδευσης αλλά όπως επισημαίνει η Ladson-Billings, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών οργανισμών και ιδρυμάτων ισχυρίζεται ότι προσπαθεί να προετοιμάσει τα παιδιά και τους νέους ανθρώπους για ένα ενεργό πολιτικό βίο, παρόλα αυτά χρησιμοποιεί ένα παθητικό, ασύνδετο με τη ζωή και μη συγκρουσιακό σώμα γνώσεων που συχνά διδάσκεται με αντίστοιχο τρόπο (2005: 76).

Η φιλόσοφος της εκπαίδευσης Nel Noddings επισημαίνει ότι ένα πρώτο βήμα για μία ουσιαστική πολιτειακή εκπαίδευση θα ήταν η ένταξη της σε όλα τα μαθήματα που ανήκουν στις ανθρωπιστικές σπουδές ή στις κοινωνικές επιστήμες (2005: 23). Το επιχείρημα της είναι ότι αφού τα αναλυτικά προγράμματα είναι συχνά «υπερφορτωμένα» και δεν υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης ξεχωριστών σχετικών μαθημάτων, η ένταξη της πολιτειότητας σε μαθήματα που μας βοηθούν να αποκτήσουμε μία κατανόηση και εκτίμηση του κόσμου θα είχε σημαντικό όφελος για μία δημοκρατική κοινωνία.

Οι τέχνες στην εκπαίδευση έχουν συχνά συσχετισθεί με την ανάπτυξη πολιτειακών δεξιοτήτων. Λόγος έχει γίνει σχετικά για την κριτική σκέψη μέσω της ανάπτυξης της φαντασίας (Adorno στον Zipes 2009), για τη διαλογική αντίληψη που επιτρέπει την κατανόηση της θέσης του άλλου (Nussbaum 2010), για τη συνεργατικότητα (Sennett 2012) καθώς και για άλλες δεξιότητες που σχετίζονται με τον ενεργό πολίτη. Στον τομέα του εκπαιδευτικού θεάτρου αντίστοιχα επιχειρήματα έχουν αναπτυχθεί κυρίως μέσα από τις θεωρίες



ες του Neelands για το Συλλογικό Θέατρο και της Nicholson για το Εφαρμοσμένο Δράμα. Η καθεμία από τις θεωρίες των δύο αυτών μελετητών παρουσιάζει μία σύνθετη προσέγγιση για τη σχέση του θεάτρου με τη δημοκρατία αλλά ένα πρώτο σημείο σύγκλισης είναι ότι αναδεικνύουν – μέσα από διαφορετικές διαδρομές – τη βιωματική πολιτειακή εκπαίδευση που παρέχεται στα μέλη μίας ομάδας θεάτρου μέσα από την έμπρακτη ανάμιξή τους στη μικρογραφία του δημόσιου χώρου που προσφέρει προνομιακά η συγκεκριμένη τέχνη.

Στο πλαίσιο αυτό και με βάση την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, διεξήχθη το 2009 σε δύο σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική μία ερευνητική πράξη έξι θεατρικών εργαστηρίων, η οποία είχε ως στόχο να διερευνήσει τη δυνατότητα του Συλλογικού Θεάτρου να λειτουργήσει σε μία μορφή πολιτειακής εκπαίδευσης. Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι αρχές και πρακτικές του συλλογικού θεάτρου συνέβαλαν στην ανάπτυξη της πολιτειακής δεξιότητας του διαλόγου, είτε αυτός εννοείται ως ισότιμη συζήτηση ανάμεσα στα μέλη μίας ομάδας, είτε ως γενικότερος τρόπος σκέψης, είτε, τέλος, ως συνάντηση και αλληλεπίδραση διαφορετικών κόσμων (Χάμπερμας 2004, 2006, Καστοριάδης 1987).

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Κορνήλιο Καστοριάδη, η δημοκρατική κοινωνία είναι μία θεσμιζουσα κοινωνία η οποία - σε αντίθεση με τη θεσμισμένη κοινωνία που βρίσκεται σε μία στατική κατάσταση - αναδημιουργείται συνεχώς με βάση τα από κοινού διαμορφωμένα οράματα των μελών της και μέσω συλλογικών πρωτοβουλιών που αυτά λαμβάνουν (1983). Η διαρκής αυτή αναδιαμόρφωση του κόσμου είναι αποτέλεσμα του κοινωνικού λέγειν και πράττειν ως εκδηλώσεις του συλλογικού φαντασιακού, το οποίο έχει τη δυνατότητα να επικαιροποιεί τους θεσμούς ή να τους φαντάζεται εκ νέου (1983).

Ο Χάμπερμας, παρόλο που συμφωνεί επί της αρχής με τη συγκεκριμένη θεώρηση της δημοκρατικής κοινωνίας, κρίνει την Καστοριαδική προσέγγιση ως «υπερβατική», αποδίδοντάς της ένα μη ρεαλιστικό χαρακτήρα. Για την ακρίβεια, υποστηρίζει ότι έννοιες όπως το συλλογικό φαντασιακό ή το κοινωνικό πράττειν στην πραγματικότητα αποστερούν την πράξη από τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά της και τα ιστορικά συμφραζόμενά της αφού την αποσυνδέουν από τα συγκεκριμένα υποκείμενα που την πραγματοποιούν (1993). Ο ίδιος αναπτύσσει τη θεωρία της *επικοινωνιακής* πράξης στην οποία η ισότιμη επικοινωνία που έχει σκοπό μία κοινώς αποδεκτή πράξη είναι μία ρεαλιστική, διυποκειμενική διαδικασία σύλληψης και συντονισμού της κοινωνικής πράξης (2004, 2006).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του για την πράξη, ο Χάμπερμας εντοπίζει δύο μορφές *κοινωνικής πράξης*: την *στρατηγική* και την *επικοινωνιακή* (Baxter 1987). Στην περίπτωση του στρατηγικού πράττειν στόχος των ατόμων είναι η συναίνεση ανεξάρτητα από τους όρους με τους οποίους αυτή επιτυγχάνεται. Άρα, η παραπλάνηση ή η συγκαλυμμένη χειραγώγηση αποτελούν πιθανές στρατηγικές. Αντίθετα, στην επικοινωνιακή πράξη, προϋπόθεση της συναίνεσης είναι η εκούσια και αμοιβαία αποδοχή των λογικών επιχειρημάτων που διατυπώνονται από τους συνομιλητές/δρώντες (*ibid.*). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η συναίνεση δεν επιτυγχάνεται μέσω της άνευ όρων αποδοχής των επιχειρημάτων των συμμετεχόντων (2006, 99). Πρόκειται για μία *διαδικασία*, στη διάρκεια της οποίας οι συνομιλητές καλούνται να κρίνουν και να επιλέξουν ποιοι εκ των ισχυρισμών που εκφράζονται πληρούν προϋποθέσεις εγκυρότητας ώστε να γίνουν αποδεκτοί. Η ισότιμη συμμετοχή αποτελεί βασική αρχή για την επικοινωνιακή σύλληψη της κοινωνικής πράξης (Brand 1990: 11). Οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία τόσο να εκφραστούν όσο και να αμφισβητήσουν τα λεγόμενα των άλλων μέχρι να καταλήξουν στην συνακόλουθη κοινή δράση.

Πέρα από το συμμετοχικό, διυποκειμενικό και άρα δημοκρατικό χαρακτήρα που αποκτά η κοινωνική πράξη μέσα από αυτή τη διαδικασία, ουσιαστική είναι και η αναδημιουργική της επιρροή όχι μόνο στη δημόσια σφαίρα αλλά και για τους ίδιους τους δρώντες (Habermas 2006: 135). Η δημόσια πράξη δηλαδή που θα προκύψει μέσα από αυτή τη μορφή επικοινωνίας δεν είναι μόνο μία παρέμβαση στον πολιτικό βίο που αλλάζει ή αναδιαμορφώνει έναν κανόνα ή ένα θεσμό. Η πράξη αυτή είναι αναδιαμορφωτική για τα ίδια τα άτομα που συμμετέχουν τα οποία με τη σειρά τους αλλάζουν μέσα από τη δράση τους (Tully 2004).

Σύμφωνα με το Χάμπερμας τα άτομα εισέρχονται στην επικοινωνιακή πράξη φέροντας τον γνωσιακό και πολιτισμικό ορίζοντα εντός του οποίου ήδη κινούνται (2006: 119). Αυτή η σειρά των προκαθορισμών που

τα απαρτίζουν συνιστά τον επονομαζόμενο *βίοκοσμο* τους, ο οποίος γίνεται αντιληπτός με την μορφή των ακόλουθων δομικών στοιχείων:

- τον *πολιτισμό*, που αποτελεί ένα απόθεμα γνώσης που έχει μεταδοθεί στα άτομα πολιτισμικά και μέσα από το οποίο τα άτομα κατανοούν και ερμηνεύουν τις καταστάσεις της ζωής τους ώστε να φτάνουν σε μια κοινή κατανόηση των καταστάσεων ενόψει της κοινής δράσης

- την *κοινωνία*, που ορίζεται ως το σύνολο των κανόνων, νόμων και θεσμών μέσω των οποίων τα άτομα ρυθμίζουν το ανήκειν τους σε κοινωνικές ομάδες

- την *προσωπικότητα*, τις προσωπικές δηλαδή δομές που αποτελούνται από τα προσωπικά κίνητρα και το απόθεμα δεξιοτήτων για λόγο και πράξη που τους επιτρέπουν να εισέρχονται σε διαδικασίες συνεννόησης (1987: 50-51).

Αυτός ο γνωσιακός και πολιτισμικός ορίζοντας λειτουργεί ως «απόθεμα γνώσης» με το οποίο τα άτομα υπεισέρχονται στην επικοινωνιακή πράξη (Brand 1990: 34). Άρα, οι προαναφερθέντες θεματικοί τομείς βρίσκονται στη διάθεση των ατόμων όταν προσπαθούν να ορίσουν μία κατάσταση ή να συντονίσουν μια δράση στη διάρκεια μίας επικοινωνιακής πράξης (Outhwaite 1996: 148). Σε αυτό το πλαίσιο, οι συνομιλητές/δρώντες έχουν τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν, να ανανεώσουν ή να αλλάξουν επιμέρους στοιχεία του βίοκοσμού τους όταν αυτά «χρησιμοποιούνται», εκφράζονται με τη μορφή λόγου στην επικοινωνιακή πράξη (Brand 1990: 34-36).

Η συνεκτική αντίληψη του βίοκοσμού του από το άτομο υπό τις παραπάνω κατηγορίες καθίσταται δυνατή μέσα από την διαδικασία της *αφήγησης* (Habermas 2006: 136). Η πρακτική της αφήγησης ως μιας διαδικασίας περιγραφής των κοινωνικοπολιτισμικών γεγονότων από το ίδιο το άτομο, εξηγεί ο Χάμπερμας, δεν εξυπηρετεί απλά την ανάγκη για αμοιβαία κατανόηση των ατόμων όταν προσπαθούν να συντονίσουν κοινές δράσεις. Μέσα από την αφήγηση τα άτομα αναπτύσσουν προσωπικές ταυτότητες γιατί μόνο έτσι αναγνωρίζουν την αλληλουχία (και το νόημα) των – κατά τ' άλλα αποσπασματικών – πράξεων τους. Αντίστοιχα, αναπτύσσουν κοινωνικές ταυτότητες και συνείδηση ότι είναι μέλη μίας ομάδας μόνο όταν οι δια-δράσεις τους συμπεριληφθούν στις αφηγήσεις συλλογικότητας (ibid.: 136). Κατά συνέπεια, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι οι επικοινωνιακές πράξεις δεν επιφέρουν αλλαγή μόνο στο περιβάλλον, στο κανονιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο γεννιούνται. Επιφέροντας αλλαγές στο βίοκοσμο των συμμετεχόντων επιτρέπουν την αντίστοιχη αναδιαμόρφωση των αφηγήσεων των υποκειμένων, στις οποίες στην καθημερινή ζωή βρίσκουν έκφραση στοιχεία του βίοκοσμου.

Συλλογικό Θέατρο

Θα μπορούσε κανείς να πει ότι οι αρχές και οι πρακτικές του Συλλογικού Θεάτρου βρίσκονται στον πυρήνα της επικοινωνιακής πράξης αφού προωθούν ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που ανοίγει αντίστοιχες διόδους επικοινωνίας και σύμπραξης στα μέλη της θεατρικής ομάδας.

Οι πρακτικές του επαγγελματικού συλλογικού θεάτρου (ensemble theatre) βασίζονται σε μία σειρά καλλιτεχνικών αρχών που έχουν ως βάση την ισονομία και τη συμμετοχικότητα. Κύριο χαρακτηριστικό του συλλογικού θεάτρου είναι ότι στοχεύει στη σύμπραξη και όχι στο μεμονωμένο «κατόρθωμα» ή την προσωπικό ταλέντο. Πραγματικά, όπως συμφώνησαν δημιουργοί σαν τον Boyd, την Siwiak και τον Stronin στο σημαντικότερο συνέδριο για το Συλλογικό Θέατρο που έλαβε χώρα στο Λονδίνο το 2004 «το συλλογικό θέατρο συμβαίνει όταν μία ομάδα καλλιτεχνών του θεάτρου (ηθοποιοί, σκηνοθέτες, καλλιτεχνικοί διευθυντές) δουλεύουν *μαζί* (όπως υποδεικνύει κι ο γαλλικός όρος ensemble) για πολλά χρόνια έτσι ώστε να κάνουν θέατρο. Άλλοι καλλιτέχνες (συγγραφείς, σκηνογράφοι, συνθέτες ή χορογράφοι) εντάσσονται κατά καιρούς στην ομάδα για να εξελίξουν και να ανανεώσουν τη δουλειά της ομάδας αλλά παρ' όλα αυτά στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι η εξέλιξη της ομάδας», της καλλιτεχνικής συλλογικότητας. Η εργασία της ομάδας γίνεται με βάση πάντα την ισότιμη ανταλλαγή απόψεων από όλα τα μέλη της, τον διάλογο, ακόμα και την αντιπαράθεση, και την σύνθεση τελικά όλων των στοιχείων στο τελικό καλλιτεχνικό γεγονός της παράστασης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Boyd (καλλιτεχνικός διευθυντής του Royal Shakespeare Company της Αγγλίας) θεωρεί στοίχημα το να καταφέρει να λειτουργήσει το συλλογικό θέατρο σα μια μακέτα του πραγματικού κόσμου, μια καλύτερη ή ουτοπική εκδοχή της πραγματικότητας (Ensemble Theatre Conference, 2004: 17).

Ο Neelands, θερμός υποστηρικτής της μεταφοράς των πρακτικών του συλλογικού θεάτρου στον εκπαιδευτικό πλαίσιο, υποστηρίζει ότι αν δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν από μικρά σε ένα τέτοιο συλλογικό, καλλιτεχνικό και εκπαιδευτικό εγχείρημα έχουν αυξημένες πιθανότητες να βιώσουν και να αναπτύξουν πολλές από τις προαναφερθείσες ικανότητες του ενεργού μαθητή και στη συνέχεια του ενεργού πολίτη. «Οι νέοι άνθρωποι, δουλεύοντας μαζί στις ισότιμες συνθήκες του συλλογικού θεάτρου έχουν τη

δυνατότητα να παλέψουν με τις απαιτήσεις του να γίνονται μία αυτο-διαχειριζόμενη, αυτο-διοικούμενη και αυτο-ρυθμιζόμενη κοινωνική ομάδα που συν-δημιουργεί καλλιτεχνικά και κοινωνικά και άρα εξοικειώνεται με ένα μοντέλο συνεργασίας που πρεσβεύει τα ιδανικά της κοινωνικής και καλλιτεχνικής αυτό-θέσμησης και δημιουργίας» (2009: 182).

Το μεθοδολογικό πλαίσιο

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της συγκεκριμένης ερευνητικής πράξης άντλησε στοιχεία τόσο από την *έρευνα δράσης* όσο και από τη *μελέτη περίπτωσης*. Ο παρεμβατικός χαρακτήρας του προγράμματος - που στόχο είχε να προτείνει ένα διαφορετικό πλαίσιο θεατρικής και πολιτειακής εκπαίδευσης, καθώς και ένα πιο ενεργητικό τρόπο διδασκαλίας της Αντιγόνης - είχε έντονες επιρροές από την «πολιτική έρευνα δράσης» (Somekh & Noffke 2005: 90). Η συγκεκριμένη κατηγορία της έρευνας δράσης αποσκοπεί σε μία μορφή κριτικής και αναδιαμόρφωσης μίας κατάστασης ή μίας κοινωνικής πρακτικής (Walker 2009, Kemmis, 2008).

Αντίστοιχα, η *μελέτη περίπτωσης* προσέδωσε στο όλο εγχείρημα τη δυναμική του αναδιαμόρφωση ανάλογα με τη μοναδικότητα του κάθε κοινωνικού, εκπαιδευτικού και θεατρικού πλαισίου (Yin 2003). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, αυτή η διερεύνηση της μοναδικότητας της κάθε ομάδας νέων που συμμετείχε στο πρόγραμμα υπαγόρευσε την αναδιατύπωση στόχων και τον ανασχεδιασμό διδακτικών εννοιών. Τέλος, η αφηγηματική παράδοση που χαρακτηρίζει τη *μελέτη περίπτωσης* απομάκρυνε τα πορίσματα από προκατασκευασμένες κατηγορίες ανάλυσης και δημιούργησε την αφήγηση μίας ιστορίας έτσι όπως αυτή έλαβε χώρα στο κάθε σχολείο (Simons 2009: 147, Winston 1998: 80).

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσα από παρατήρηση, σημειώσεις όλων των συμμετεχόντων, μαγνητοσκόπηση, ομαδικές συνεντεύξεις των μαθητών καθώς και από κάποια ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από συναδέλφους, σε ρόλο «κριτικού φίλου» (Foulger 2010: 140). Στη συνέχεια τα δεδομένα αναλύθηκαν με την μέθοδο «ανάλυσης περιεχομένου» στην οποία το περιεχόμενο μίας έρευνας αναλύεται με βάση τα θέματα που προκύπτουν συχνότερα στις δραστηριότητες και τις συζητήσεις των συμμετεχόντων. Αυτά τα θέματα στη συνέχεια γεφυρώνονται με τα ερωτήματα της έρευνας προκειμένου να καταγραφούν τα τελικά ευρήματα (Merriam 2009: 205, Patton 2002).

Σχολείο Α

Στο πρώτο σχολείο, το ερευνητικό πρόγραμμα φιλοξενήθηκε από το μάθημα «Στοιχεία Θεάτρου» το οποίο εντασσόταν, τότε, στο αναλυτικό πρόγραμμα ως μάθημα επιλογής και διδασκόταν από μία φιλόλογο του σχολείου. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μαρτυρούσαν περιορισμένη αυτοπεποίθηση των μαθητών τόσο στο πεδίο του δράματος όσο και στο πεδίο της πολιτεότητας. Πιο συγκεκριμένα, η τέχνη του θεάτρου ήταν αντιληπτή κυρίως – αν όχι εξολοκλήρου - ως υποκριτική. Αντίστοιχα η διδασκαλία του θεάτρου στόχευε στο να βοηθήσει τους μαθητές να ερμηνεύσουν αποσπάσματα από θεατρικά έργα που προτεινόταν από το βιβλίο του υπουργείου Αυτή η αυστηρώς «ενδο-αισθητική» προσέγγιση απομόνωνε το θέατρο από την ευρύτερη πραγματικότητα των συγκεκριμένων παιδιών και άρα περιόριζε σημαντικά την συμμετοχή κάποιων μελών της ομάδας που ένιωθαν αδιάφορα προς την υποκριτική, που είχαν ή θεωρούσαν ότι έχουν ανεπαρκή σχέση με την τέχνη του θεάτρου (Neelands 2004: 50).

Αντίστοιχη ήταν η αίσθηση αποκλεισμού των μαθητών και των μαθητριών όσον αφορά στην ιδιότητα του πολίτη. Φράσεις όπως «εγώ δεν είμαι και τόσο, ..σημαντικός για να παίρνω τέτοιες αποφάσεις» ή «ποιος μας δίνει σημασία εμάς κυρία; Νομίζετε εμάς περιμένουν να ακούσουνε;» μαρτυρούσαν την απόσταση των παιδιών από την ιδιότητα του πολίτη. Η αυτό-αντίληψη της συγκεκριμένης ομάδας επιβεβαίωνε τη διαπίστωση της Wallace ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δικαιώματα «που όλοι οι άνθρωποι έχουμε» – επί της αρχής και στην πραγματικότητα που συναντάται σε κάποια κοινωνικά πλαίσια (2001: 17)

Με βάση αυτά τα δεδομένα, η αναπροσαρμογή του προγράμματος επικεντρώθηκε στην αλλαγή της αυτό-αντίληψης της ομάδας τόσο στο καλλιτεχνικό όσο και στο πολιτειακό επίπεδο. Βασικοί τρόποι για την επίτευξη αυτών των στόχων αποτέλεσαν η διεύρυνση της θεατρικής τέχνης έτσι ώστε να αυξηθούν «τα πεδία εισόδου» σε αυτή (Winston 2004: 21) και η εξοικείωση των μαθητών και των μαθητριών με τις πολιτειακές πρακτικές μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες του συλλογικού θεάτρου και τις αφορμές συμμετοχής στη δημόσια σφαίρα που δίνονται από το κείμενο του Σοφοκλή. Από τη μία, ένας πιο πολυσυλλεκτικός ορισμός του θεάτρου θα έδινε τη δυνατότητα να νομιμοποιηθούν περισσότερα «ταλέντα» εκτός από αυτό της υποκριτικής (Dickinson & Neelands 2006) και από την άλλη ένα συνεχές δραματικό παιχνίδι ρόλων όπου η ομάδα υποδύονταν τους πολίτες της Θήβας έφερνε τους συμμετέχοντες σε άμεση επαφή με πολιτειακές πρακτικές.

Οι ομαδοκεντρικές πρακτικές όχι μόνο έφεραν στο μάθημα του θεάτρου μία εμφανώς πιο συμμετοχική εξέλιξη αλλά και μία διάσταση δικαιοσύνης. Σύμφωνα με την Nancy Fraser το να αποκαθίσταται η δικαιοσύ-

νη έγκειται στην αποσύνθεση των θεσπισμένων εμποδίων που αναχαιτίζουν κάποιους ανθρώπους από το να συμμετέχουν ισότιμα με άλλους σε μία κοινωνική αλληλεπίδραση (2007: 20). Σε αυτό το πλαίσιο, η νομιμοποίηση διαφορετικών δεξιοτήτων και η ενεργοποίηση των παιδιών σε αυτό-διοικούμενες ομάδες αποκατήλωσε τη διάνοια του καλού ηθοποιού ή του δασκάλου και άμβλυσε το πεδίο του «ποιος έχει την κυριότητα στα μέσα και της διαδικασίες της κοινωνικής και καλλιτεχνικής (ανα)παράστασης» (Neelands 2007: 310, Neelands 2009: 183).

Στο ρεαλιστικό ή αλλιώς κοινωνικό επίπεδο της θεατρικής διαδικασίας οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα της συμμετοχής σε μία σειρά διαβουλεύσεων και αποφάσεων στις οποίες αντάλλαζαν ιδέες, δοκίμαζαν προτάσεις και επιχειρηματολογούσαν υπέρ της μίας ή της άλλης κατεύθυνσης προκειμένου να συμπράξουν στην τελική μορφή της οποιασδήποτε δραστηριότητας. Η συνεργασία σε ομάδες για την προετοιμασία μίας μικρής ή μεγαλύτερης μορφής παράστασης αποτέλεσε μία μικρογραφία επικοινωνιακών πράξεων μέσω των οποίων η κάθε ομάδα είχε τη δυνατότητα να αυτό-ρυθμιστεί/αυτό-διοικηθεί και να ανακαλύψει μέρος της ομορφιάς που προκύπτει όταν «λέμε όλοι μια ιδέα ... κι έτσι .. γίνεται κάτι μεγάλο από πολλές πολλές ιδέες» (μαθήτρια, 16 ετών).

Το δεύτερο πεδίο ανάπτυξης των πολιτειακών δεξιοτήτων έγκειται στην ιδιότητα του θεάτρου να είναι «η πιο δημόσια από όλες της τέχνες» (Nicholson 2005: 19). Η στιγμή που μία ομάδα παιδιών σηκώνονται από τη θέση τους για να παρουσιάσουν στα υπόλοιπα μέλη της τάξης μία δημιουργία, μπορεί να παραλληλιστεί με την εγκατάλειψη του ιδιωτικού βίου και την είσοδο στο δημόσιο καθώς και με το θάρρος που θεωρεί η Άρεντ ότι χρειάζεται, για να παρθεί αυτή η απόφαση (1958: 186). Η οποιαδήποτε δημιουργία που παρουσιάζεται στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, στο «συμμετοχικό κοινό» (Gallagher 2000: 69), αποτελεί μία δημόσια πράξη που στη συνέχεια θα γίνει αφορμή για διάλογο ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Χαρακτηριστικό είναι, ότι προς το τέλος του προγράμματος οι μαθητές είχαν αποκτήσει την «άνεση» του να αυτοσχεδιάζουν για περισσότερο από 7' λεπτά (σε αντίθεση με τη διάρκεια των αρχικών αυτοσχεδιασμών που περιοριζόνταν στα δύο λεπτά και ύστερα διακόπτονταν από αμηχανία) καθώς και να ενσωματώνουν στους αυτοσχεδιασμούς τους τις παρατηρήσεις των συμμαθητών τους, άμεσα και χωρίς πρόβα.



Αντιγόνη και Κρέοντας από τον Jean Cocteau

Τέλος, το συμβολικό ή φανταστικό πεδίο δράσης του εκπαιδευτικού θεάτρου αποδείχτηκε ένα σημαίνον πεδίο εξοικείωσης με τις πολιτειακές πρακτικές αφού επέτρεψε «διαφορετικές δυνατότητες, διαφορετικές πραγματικότητες να βιωθούν και να εκτιμηθούν» (Winston 2004: 2). Η απόσταση των μαθητών και των μαθητριών από τις πολιτειακές πρακτικές αντικαταστάθηκε από μία σειρά θεατρικών δραστηριοτήτων που τους καλούσε να πάρουν μέρος στο δημόσιο διάλογο και έμπρακτη θέση ως πολίτες για τα όσα συμβαίνουν στην πόλη της Θήβας.

Αυτό που έγινε ξεκάθαρο ήταν ότι η προηγούμενη εμπειρία των μαθητών «προβληματίστηκε» σοβαρά μέσα από την επαφή με τον φανταστικό κόσμο του θεατρικού έργου και το δραματικό παιχνίδι ρόλων (Gallagher 2000: 58). Η ενασχόληση τους με τα κοινά καθώς και η δυνατότητα να επηρεάζουν την έκβαση των γεγονότων στο δημόσιο χώρο της Θήβας και, άρα, την εξέλιξη της πλοκής του έργου αποτέλεσε ένα αντίβαρό στην προηγούμενη αυτο-

αντίληψή της ομάδας. «Άλλαξα το έργο» (17/03/09) είπε με ενθουσιασμό μία μαθήτρια μόλις είχε τελειώσει ένας αυτοσχεδιασμός της στον οποίο έπεισε την ηθοποιό-μαθήτρια που έπαιζε την Αντιγόνη να επαναξιολογήσει την πράξη της.

Μία τελική, επιγραμματική παρατήρηση για το συγκεκριμένο σχολείο, που συνδέεται και με το θεωρητικό πλαίσιο θα ήταν η επισήμανση της – έστω και ελάχιστης - μεταβολής του βιόκοσμου της ομάδας μέσω της επικοινωνίας των μελών της με μία διαφορετική μορφή θεατρικής εκπαίδευσης – που χαρακτηριζόταν από διαφορετικούς κανόνες από αυτούς που μέχρι τότε είχε η ομάδα συνηθίσει.

Σχολείο Β

Στο δεύτερο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα, το κοινωνικό και καλλιτεχνικό/θεατρικό πλαίσιο υπαγόρευσε μία πιο πολύ-πρισματική εξερεύνηση των θεμάτων που διαπραγματεύεται το έργο του Σοφοκλή. Το ερευνητικό πρόγραμμα διεξήχθη στο πλαίσιο του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών αλλά λόγω της καλλιτεχνικής ιδιότητας του σχολείου όλοι οι μαθητές –ανεξάρτητα από την καλλιτεχνική τους κατεύθυνση, χορός, εικαστικά η θέατρο και κινηματογράφος- είχαν ένα είδος καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη τάξη, από τα πρώτα μαθήματα ήταν εμφανές ότι τα μέλη της ομάδας ήταν πολιτικοποιημένα και κατά συνέπεια αισθάνονταν πιο κοντά στην ταυτότητα του πολίτη. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι η ενασχόληση των συγκεκριμένων μαθητών με τις τέχνες καθώς και μία πιο φιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, η οποία επιβράβευε την καλλιτεχνική ταυτότητα των μαθητών και των μαθητριών, αποτελούσαν ένα πολιτισμικό κεφάλαιο που επέτρεπε στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων να έχουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους (Stanley 2007).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν έντονο ενδιαφέρον για τα πολιτικά ζητήματα του έργου καθώς και για τη δημόσια σύγκρουση που αυτό διαπραγματεύεται, αλλά αυτό το ενδιαφέρον είχε αναπτυχθεί μέσα από μία πολύ συγκεκριμένη οπτική γωνία, μία σχεδόν περιοριστική ερμηνεία ή τουλάχιστον μία «διαχωριστική ερμηνευτική παράδοση» σύμφωνα με τους Oudemans και Lardinois (1987: 107). Σε αυτό το πλαίσιο η Αντιγόνη αντιπροσώπευε την πλευρά της ηθικής ή/και της επανάστασης, ενώ ο Κρέοντας την εξουσία και μάλιστα, στην καταπιεστική και ολοκληρωτική μορφή της.

Ο Henry Giroux υποστηρίζει ότι μία κριτική παιδαγωγική έχει ως καθήκον όχι μόνο να ενθαρρύνει τις αφηγήσεις που οι μαθητές και οι μαθήτριες διηγούνται αλλά και να αφυπνίζει τις συνειδήσεις των μαθητών, έτσι ώστε να καταλαβαίνουν πώς οι ιστορίες που διηγούνται εμπίπτουν στους ευρύτερους κοινωνικούς λόγους (1992: 80). Σημαίνουσα είναι στο συγκεκριμένο πλαίσιο η δυνατότητα που δίνεται στους νέους ανθρώπους να προσεγγίσουν το παρελθόν μέσα από ένα σύγχρονο και ζωντανό διάλογο και όχι σε μία προκατασκευασμένη γνώση (Giroux 1992: 76)

Σε αυτό το πλαίσιο, το ερευνητικό πρόγραμμα και οι επιμέρους θεατρικές δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στην εξερεύνηση της πολιτικής σύγκρουσης ανάμεσα στον Κρέοντα και την Αντιγόνη και τις αντίστοιχες θέσεις που προσβέδουν έτσι ώστε η ιστορία/πλοκή να νοηματοδοτηθεί μέσα από μία πιο πολυπρισματική θεώρηση.

Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν πρόσβαση σε διαδικασίες που συχνά είναι απρόσιτες στην καθημερινή ζωή (Bennett 1997: 105) και άρα να εκτιμήσουν βιωματικά την πολυπλοκότητα πολλών δημόσιων/πολιτικών θεμάτων. Αυτή η εμπειρία έγινε κοινό σημείο αναφοράς για την ομάδα και προσωπικό βίωμα για τον κάθε μαθητή που κλήθηκε να υπερασπιστεί τη μία ή την άλλη θέση που παρουσιάζεται στο θεατρικό έργο. Έτσι, οι «διαχωριστικές» ερμηνείες του έργου που καταδικάζαν το Κρέοντα και αγιοποιούσαν την Αντιγόνη αντικαταστάθηκαν από αυτοσχεδιασμούς που ερμήνευαν τις στάσεις των ηρώων προσδίδοντας τους αποχρώσεις. Στο ίδιο πλαίσιο τα μέλη της ομάδας είχαν τη δυνατότητα να ανακαλύψουν μόνοι τους δημοκρατικούς περιορισμούς του μόνος *φρονείν* και να αντιπροτείνουν, οι ίδιοι πια, λύσεις ή απόψεις που ενσωματώνουν τον αντίθετο λόγο (Καστοριάδης 1983). Στη διάρκεια ενός από των τελευταίων μαθημάτων του προγράμματος ένας μαθητής, ερμηνεύοντας τη δυναμική εικόνα μίας άλλης ομάδας εξήγησε ότι «είναι λάθος να πιστεύουμε ότι ο Κρέοντας δεν τιμωρήθηκε. ...με τον τρόπο του. Εντάξει δεν είναι ίδιες οι τιμωρίες αλλά στο τέλος είναι τραγικοί .. και οι δύο. .. κι αυτό που έκαναν τελικά ... ξέρετε .. δεν ήταν και τόσο διαφορετικό» (μαθητής από την κατεύθυνση χορού, 02/11/09). Σύμφωνα με τον Καστοριάδη μία τέτοια ερμηνεία αποτελεί την πολιτική βάση της συγκεκριμένης τραγωδίας (1983).

Σημαντικό είναι ότι αυτές οι πιο πολυπρισματικές ερμηνείες του έργου – πέρα από την ερμηνευτική και συχνά και τη θεατρική τους αξία – αποτυπώνουν πολιτικές στάσεις και συνιστούν διαδικασίες *πολιτικοποίησης* (*citizenization*, Tully 2004: 99). Όποιο κι αν είναι το αποτέλεσμα μίας διαδικασίας, η συμμετοχή καθαυτή αποτελεί μία μορφή εκπαίδευσης που μας προετοιμάζει για μία αντίστοιχη συνθήκη, υποστηρίζει ο James Tully. Στη τελική συνέντευξη μία από τις μαθήτριες που συμμετείχαν είπε: «ααα! Ξέρετε τι άλλο ήθελα να πω; Πάντα ακούμε στο σχολείο ότι πρέπει να βλέπουμε τα πράγματα από όλες τις πλευρές και πρέπει να βλέπουμε τα πράγματα από όλες τις πλευρές... αν το πιστεύετε είναι η πρώτη φορά που κατάλαβα τι εννοούμε γιατί τώρα είδαμε τα πράγματα από όλες τις πλευρές. Εκτός από αυτό, το ένα σωστό, βλέπεις κι ένα άλλο. Τώρα θα είναι πιο εύκολο να το ξανακάνω αυτό» (μαθήτρια, κατεύθυνση θεάτρου, 16/11/2009).

Μην έχεις μονοφόρι ένα τρόπο να σκέφτεσαι
αυτό που λες εσύ να 'ναι σωστό και τίποτ' άλλο

Φράση που επιλέχθηκε από τους μαθητές ως η πιο σημαντική του έργου

Αντί επιλόγου

Τα ερευνητικά δεδομένα που ανέλυσα δεν επιχειρούν την απόλυτη απόδειξη μίας υπόθεσης. Αντίθετα επιχειρούν να ανοίξουν έναν επιπλέον διάλογο που να αφορά στη σύνδεση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών εμπειριών από συγκεκριμένα εκπαιδευτικά πλαίσια με πεδία σκέψης που κινούνται πέρα από τον τομέα της έρευνας και κάνουν συνδέσεις με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο (Gallagher 2012: 51-52). Άλλωστε, η γνώση σύμφωνα με τη Maxine Greene δεν είναι μόνο ότι μπορεί να αρθρωθεί προφορικά αλλά και κάτι που μας δίνει μία νέα οπτική και ερμηνεία στα πράγματα που μπορεί να θεωρούμε ήδη γνωστά (1968: 16).

Σημειώσεις

¹ Ο συνολικός αριθμός των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα ξεπερνάει τα δύο άλλα στην παρούσα ανακοίνωση θα αναλυθούν τα δεδομένα από δύο μόνο σχολεία στα οποία διεξήχθη η έρευνα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Baxter, H. (1987). System and Life-World in Habermas's Theory and Communicative Action. *Theory and Society*, 16(1), 40
- Bennett, S. (1997). *Theatre Audiences: A Theory of Production and Reception*. Oxon: Routledge
- Brand, A. (1990). *The force of reason an introduction to Habermas' Theory of Communication Action*. Sydney, London: Allen & Unwin.
- Castoriadis, C. (1983). The Greek Polis and the Creation of Democracy. Στο Curtis, D.A., (επιμ.) (1997). *The Castoriadis Reader*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Castoriadis, C. (1987). The Imaginary Institution of Society [Institution Imaginaire de la Société] (K. Blamey, Trans). Cambridge: Polity.
- Ensemble Theatre Conference, 23 November 2004, organized by Equity UK and Directors Guild (accessed December, 2008).
- Foulger, T. S. (2010). External Conversations: An Unexpected Discovery about the Critical Friend in Action Research Inquiries. *Action Research* 8(2),135-152. Accessed 27/07/11.
- Fraser, N. (2007). Re-framing Justice in a globalizing world. Στο Lovell, T. (επιμ.) *(Mis)recognition, Social Inequality and Social Justice*. Milton Park, Abingdon, Oxon , New York : Routledge.
- Gallagher, K. (2000). *Drama Education in the Lives of Girls: Imagining Possibilities*. Toronto: University of Toronto Press.
- Gallagher, K. (2012) Το εκπαιδευτικό δράμα/θέατρο ως μεθοδολογία έρευνας: παρακολουθώντας τις εθνογραφικές αναζητήσεις της Kathleen Gallagher στα σχολεία των Αστικών Κέντρων. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 12, 49-52.
- Giroux, H. (1992). *Broader Crossing: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Greene, M. (1967). *Existential Encounters for Teachers* New York: Random House.
- Greene, M. (1968). Literature and Human Understanding. *The Journal of Aesthetic Education* .2(4), 11-21.
- Habermas, J. (1987). *The Philosophical Discourse of Modernity*. MIT Press.
- Habermas, J. (2004). *The Theory of Communicative Action: Reason and the rationalization of Society*. Vol.1, (McCarthy T., Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (2006). *The Theory of Communicative Action: the critique of functionalist reason*. Vol.2, (McCarthy T., Trans.). Cambridge: Polity Press.
- Kemmis, S. (2008). Critical Theory and Participatory Action Research. Στο Reason, P. & Bradbury, H., (επιμ.) (2008) *The SAGE Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications.
- Ladson-Billings, G. (2005). Differing Concepts of Citizenship and Community Sites of Civic Development. Στο Noddings, N., (επιμ.) (2005). *Educating Citizens for Global Awareness* σε συνεργασία με το Ερευνητικό Κέντρο της Βοστώνης. New York: Teachers College Press.
- Neelands, J. (2004). *Beginning Drama*: 11-14. 2η έκδοση. London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. (2007). Taming the Political: the Struggle over Recognition in the Politics of Applied Theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 12(3), November 2007, 305-317.
- Neelands, J. (2009). Acting together: Ensemble as a Democratic Process in Art and Life. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), 173-189.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: the Gift of Theatre*. Palgrave: Macmillan.
- Noddings, N. (2005). What have we learned? Στο Noddings, N., (επιμ.), (2005). *Educating Citizens for Global Development*.

- Σε συνεργασία με το Ερευνητικό Κέντρο της Βοστώνης New York: College Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. USA: Princeton University Press.
- Oudemans, T.C.W., & Lardinois, A.P.M.H. (1987). *The Tragic Ambiguity: Anthropology, Philosophy and Sophocles' Antigone*. Netherlands: E. J. Brill
- Outhwaite, W. (επιμ.). (1996). *The Habermas Reader*. Oxford: Polity Press.
- Ranson, S. (1994). *Towards the Learning Society*. London, New York: Cassell.
- Sennett, R. (2012). *Together: The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. Yale University Press.
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London: SAGE Publications.
- Somekh, B. & Noffke, S. (2005). Action Research. Στο Somekh, B., & Lewin, C. (επιμ.), (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. London: SAGE Publications.
- Stanley, D. (2007). *A reflection on the function of culture in building citizenship capacity* Council of Europe Publishing, Policy Note No 10. Study prepared for the Council in the framework of European Year of Citizenship.
- Tully, J. (2004). Recognition and Dialogue: The Emergence of New Field. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 3(3).
- Walker, M. (2009). Capabilities, Flourishing and the Normative Purposes of Action Research. Στο Noffke, S. & Somekh, B., (επιμ.) (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: SAGE Publications.
- Wallace, C. (2001). Youth Citizenship and Empowerment. Στο Helve, H., and Wallace, C., (επιμ.) (2001). *Youth Citizenship and Empowerment*. Aldershot: Ashgate.
- Winston, J. (1998). *Drama, Narrative and Moral Education: Exploring Traditional Tales in Primary Years*. London: Falmer Press.
- Winston, J. (2004). *Drama and English at the Heart of the Curriculum: Primary and Middle Years*. David Fulton Publishers.
- Yin, R. B. (2003). *Applications of Case Study Research*. 2η έκδοση. USA: SAGE Publications.
- Zipes, Z. (2009). Why Fantasy Matters Too Much. Στο *The Journal of Aesthetic Education*, 43(2), 77-91.

Η **Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση** έκανε «Θεατρικές Σπουδές» και μεταπτυχιακό στο «Θέατρο και Δράμα στην Εκπαίδευση» στο Παιδαγωγικό ινστιτούτο του Πανεπιστημίου του Warwick όπου εκπόνησε και τη διδακτορική της διατριβή. Το θέμα της επικεντρώνεται στο ζήτημα «Συλλογικό Θέατρο και Πολιτειότητα» και ερευνά τόσο τη θεωρητική σχέση μεταξύ Θεάτρου και Δημοκρατίας, όσο και τους τρόπους με τους οποίους το συλλογικό θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως μια έμπρακτη μορφή ανάπτυξης της ιδιότητας του πολίτη μέσω μιας δια-θεματικής εφαρμογής στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στον πολιτικό εγγραμματισμό, στο ρόλο του θεάτρου ως μορφή κοινωνικής παρέμβασης καθώς και στις δυνατότητες ένταξης του δράματος στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Είναι μέλος της Συντακτικής Ομάδας του Περιοδικού «Εκπαίδευση και Θέατρο» και εργάζεται ως θεατροπαιδαγωγός στο Ίδρυμα Εικαστικών Τεχνών και Μουσικής Ι. & Μ. Θεοχαράκη όπου διοργανώνει και εμπνύχωνει θεατρικά εργαστήρια για παιδιά και εφήβους, για σχολικές τάξεις καθώς και επιμορφώσεις καθηγητών και δασκάλων.

