



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

Θεατρική Παιδεία και Αγωγή στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου: Χτίζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα για τη Θεατρική Αγωγή

Χάρις Πολυκάρπου



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.

Θεατρική Παιδεία και Αγωγή στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου: Χτίζοντας ένα αναλυτικό πρόγραμμα για τη Θεατρική Αγωγή

Χάρης Πολυκάρπου

Περίληψη

Το άρθρο ξετυλίγει το θεωρητικό νήμα της Θεατρικής Παιδείας και Αγωγής, έτσι όπως αυτή εισάγεται στη Δημόσια Κυπριακή Εκπαίδευση, ως αποτέλεσμα της όλης Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης και Αναδιαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων, που διενεργείται από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού από το 2009. Το άρθρο επιχειρεί να τεκμηριώσει με ποιο τρόπο η ανάγκη για τη δημιουργία ενός πιο δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου ανοίγει το δρόμο για τη Θεατρική Παιδεία και Αγωγή στην εκπαίδευση. Φιλοδοξώντας να προάγει εναλλακτικές μαθησιακές διαδικασίες που θα βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν με το θέατρο και το δράμα και διαμέσου αυτών, η Θεατρική Αγωγή αποκτά σημαντική θέση στη συνολική παιδεία των μαθητών και μαθητριών μας. Το άρθρο παρουσιάζει επίσης τους βασικούς άξονες πάνω στους οποίους θεμελιώθηκε το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής, ώστε να ανταποκρίνεται στους τρεις βασικούς πυλώνες του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για την Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που υιοθετεί η Θεατρική Αγωγή, ώστε να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός νέου δημοκρατικού μοντέλου παιδαγωγικής στη σχολική πράξη. Παράλληλα, η σύντομη αναφορά στους τρόπους ένταξης της Θεατρικής Αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επιχειρεί να δείξει τη μεταφορά στην πράξη μιας παιδαγωγικής ensemble, που φιλοδοξεί να καλλιεργήσει όλα αυτά τα *κομβικά* στοιχεία που είναι αναγκαία στην επικοινωνία των πολιτών που μοιράζονται την ίδια *σφαίρα της δημόσιας ζωής*.

Λέξεις κλειδιά: Θεατρική Παιδεία και Αγωγή, Δημόσια Εκπαίδευση Κύπρου, ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, δημοκρατικό θέατρο, παιδαγωγική θεάτρου ensemble, δημοκρατική πολιτότητα.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Παρόλο που η ιστορία του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων είναι πολύ παλιά, και ενώ έχουμε μετακινηθεί από πιο παραδοσιακές σε πιο σύγχρονες αντιλήψεις που λαμβάνουν υπόψη σύγχρονες παιδαγωγικές, εντούτοις ζούμε σε μια εποχή όπου η πεποίθηση για ένα εθνικό σχέδιο δράσης έχει επισκιάσει τη σημασία του να μαθαίνει κανείς πώς να ζει μαζί με τους άλλους και να δημιουργεί κοινά οράματα και κοινούς προσανατολισμούς που θεμελιώνουν κοινότητες με δημοκρατική κουλτούρα. Η οικοδόμηση ενός μεγάλου σχεδίου γνώσεων και αξιών, που επιβάλλεται a priori σε κάθε σχολείο, για κάθε μαθητή και μαθήτρια, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των τοπικών κοινοτήτων, που κατά κάποιον τρόπο εξαναγκάζει σε ίδιους ρυθμούς ανάπτυξης, ίδιους τρόπους μάθησης, ίδιες μορφές επίδειξης γνώσης κ.ο.κ., δεν μπορεί παρά να αποτύχει. Σε αντίθεση με αυτή τη «*συμβατική γραμμική θεώρηση*» του αναλυτικού και της διδασκαλίας, της εφαρμογής του και της αξιολόγησης, ο Ted Aoki (1996) υποστηρίζει μια πολυσύνθετη θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος, ο σχεδιασμός του οποίου λαμβάνει υπόψη και στηρίζεται στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας κοινότητας. Αναγνωρίζοντας την αξία που έχει η εμπειρία που μοιράζονται εκπαιδευτικοί, μαθητές και μαθήτριες μιας συγκεκριμένης (σχολικής) κοινότητας στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, ο Aoki παραπέμπει στην ιδέα ενός αναλυτικού που αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης ανάμεσα στα μέλη της μαθησιακής διαδικασίας, ένα ζωντανό αναλυτικό, που διαμορφώνεται καθώς αυτό πραγματώνεται (curriculum-as-lived).

Στο χώρο της Θεατρικής Παιδείας, αναπτύσσεται εδώ και δεκαετίες ένας έντονος και συχνά αντικρουόμενος προβληματισμός για το κατά πόσο καταρχήν θα πρέπει να υπάρχει ένα αναλυτικό για το Δράμα, και τι χαρακτήρα αυτό να έχει. Διαμορφωτές του δράματος ως παιδαγωγική (process) αποτελούν η Heathcote (1990) και ο Bolton (1984), των οποίων η θεωρία και η πρακτική εστιάζεται γύρω από την «*αυθεντική εμπει-*

ρία» που δημιουργεί το *δραματικό παιχνίδι* (dramatic playing) και, επομένως, τη μάθηση που επιτυγχάνεται καθώς τα παιδιά βιώνουν μια κατάσταση μέσω του ρόλου. Διαφοροποιημένο, αν και με κοινά χαρακτηριστικά, ακολουθεί το *δράμα διαδικασίας* (process drama) με την Cecily O'Neil (1995) να τονίζει με έμφαση την αξία του δράματος ως διαδικασία που «*παρέχει πρόσβαση σε αυθεντικές δραματικές εμπειρίες για τους συμμετέχοντες*» (σ. xiii). Και οι δυο φιλοσοφίες δίνουν έμφαση στην αξία του δράματος ως εργαλείο μάθησης, που ενδεχομένως συμβαίνει στο «περιθώριο» της τυπικής εκπαίδευσης.

Στην ουσία, τόσο το *δραματικό παιχνίδι* όσο και το *δράμα διαδικασίας* οδήγησαν σε μια διχοτόμηση ανάμεσα στην πρόθεση να επικοινωνήσει κανείς μέσω του δράματος και την πρόθεση να επικοινωνήσει θεατρικά αυτό που βιώνει ή μαθαίνει. Προσεγγίζοντας το δράμα στην ίδια βάση του νατουραλιστικού μοντέλου δημιουργίας θεάτρου των προκατόχων τους, Slade (1958) και Way (1967), που επιδιώκει την *αναπαράσταση* ενός εικονικού κόσμου «ως εάν» τα γεγονότα συνέβαιναν σε αυτούς που συμμετέχουν, παρά τη διαμόρφωση μιας κοινής πραγματικότητας, αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διαπραγμάτευσης ανάμεσα στους συμμετέχοντες που αλληλεπιδρούν και *παραστώνουν* πολλαπλές ερμηνείες της πραγματικότητας, τα παραπάνω μοντέλα θεατρικής αναπαράστασης (representational mode of performance) αγνοούν το γεγονός ότι το δράμα αποτελεί ένα κατασκεύασμα. Αντίθετα, η αποδοχή μιας τέτοιας σύμβασης δημιουργεί τις συνθήκες για αποστασιοποίηση και κριτική ανάλυση των όσων διαδραματίζονται μέσα στο δράμα, καθώς οι συμμετέχοντες δύνανται να λειτουργούν στο θεατρικό γεγονός έχοντας συναίσθηση της συμμετοχής τους ως «άλλοι».

Παρόλα αυτά, το παράδοξο για μια παιδαγωγική που υποστηρίζει ότι η μάθηση γίνεται πρόκληση μέσω της ενεργοποίησης της σκέψης και του συναίσθηματος, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Wagner (1998), εντοπίζεται στην αδυναμία της να δημιουργήσει προϋποθέσεις ικανές να διεγείρουν και να προάγουν την σκέψη. Την ικανότητα για ενσυναίσθηση και αποστασιοποίηση κατά τη διάρκεια της δημιουργίας θεάτρου, φιλοδοξεί να αναπτύξει η προσέγγιση του *θεατρικού εργαστηρίου*. Ένα μοντέλο θεάτρου, που επιχειρεί να αντικαταστήσει το μανδύα της ψευδαίσθησης των νατουραλιστικών πρακτικών θεάτρου με αυτόν της πλήρους συναίσθησης της κατασκευής των δραματικών πλαισίων, επαναφέροντας το βασικό συστατικό των κοινωνικών θεάτρων που αναπτύχθηκαν από την αρχαιότητα ως σήμερα: τη *διπλή λειτουργία του χώρου*. Η *διχοτόμηση του χώρου*, με τους συμμετέχοντες τότε να δρουν ως ηθοποιοί μέσα από ρόλο και τότε ως θεατές που αποστασιοποιούνται και κρίνουν, αναβαθμίζει το ρόλο του θεατή, αυτού που θα ανοίξει διάλογο με τα όσα συμβαίνουν στο χώρο του δράματος και θα ανασύρει στην επιφάνεια νέες απόψεις και στάσεις ζωής. Η διαδικασία παράστασης των διαφόρων και διαφορετικών οπτικών ενός θέματος μαζί με τη διαδικασία της ανταπόκρισης κατά την οποία οι θεατές σχολιάζουν και κρίνουν τα δρώμενα οδηγεί σε αυτό που ορίζει ο Williams (1973, σ. 51) ως επιτυχία στην τέχνη: «*επιτυγχάνω στην τέχνη σημαίνει να μεταφέρω μια εμπειρία σε άλλους σε τέτοια μορφή ώστε η εμπειρία να αναδημιουργείται ενεργά- όχι να «μελετάται», να «αναλύεται», να προσλαμβάνεται παθητικά*», αλλά να προκαλεί την ανταπόκριση στα βιωματικά μέσα αυτών για τους οποίους προορίζεται.

Η διαδικασία της ανταπόκρισης, βασικό χαρακτηριστικό των συμμετοχικών θεάτρων του Brecht (1996) και του Boal (1999), απαιτεί αναγκαστικά την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, που θα βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες να συμπεριφέρονται με συναίσθηση του ποιοί είναι και τι θέλουν να πραγματοποιήσουν παρά να συμπεριφέρονται, όπως περιγράφει ο Freire (1996), ως «*οι έχοντες μια συνείδηση: ένα «άδειο» μυαλό παθητικά ανοικτό σε προσλήψεις καταθέσεων της πραγματικότητας από τον έξω κόσμο*» (σ. 56). Η έννοια της συνείδησης ως «αποταμίευση» γνώσεων και αναπαραστάσεων που άλλοι επιλέγουν για μας κάθε άλλο παρά διαμορφώνει τις συνθήκες μιας δημοκρατικής παιδείας, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και συνοικοδομούν τη γνώση.

Σε αντίθεση με τις προαναφερθείσες μεθοδολογίες και πρακτικές δημιουργίας θεάτρου, που αναπτύχθηκαν σε απομόνωση από τις συμμετοχικές θεατρικές φόρμες που διαμόρφωναν κάθε φορά τα νέα ρεύματα των ριζοσπαστικών avant-garde θεάτρων, ο Neelands (1997) επιχειρεί μέσω του *Νέου παραδείγματος του Δράματος* (the new Drama paradigm) να συνδυάσει τα δυο μοντέλα δημιουργίας θεάτρου: της αναπαράστασης (representational mode) και της παράστασης (presentational mode), αναγνωρίζοντας ότι το θέατρο αποτελεί ένα κατασκεύασμα που συμβαίνει μόνο στην περίπτωση που τα άτομα επιλέγουν να μοιραστούν μια τέτοια εμπειρία και διαμορφώνουν ένα συμβόλαιο που πλαισιώνει το γεγονός ως θέατρο. Ο όρος *σύμβαση* είναι συνυφασμένος με την οριοθέτηση του θεάτρου ως αποκύημα της φαντασίας, ως ένα επινόημα. Το θέατρο, λοιπόν, προσεγγίζεται ως ένα δημιούργημα των συμμετεχόντων που βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία αναζήτησης.

Η *προσέγγιση* των συμβάσεων τονίζει την αναγκαιότητα να προσεγγίζουμε το δράμα ως ένα *εργαστήριο*, όπου η δράση διακόπτεται με σκοπό να εξεταστεί από κοντά. Η χρήση ποικίλων συμβάσεων, καθεμιά από τις οποίες έχει διαφορετικό σκοπό, όπως εξηγεί ο Neelands (1995) στο βιβλίο του *Structuring Drama Work*, βοηθούν τους συμμετέχοντες να διερευνούν τα διαφορετικά επεισόδια μιας ιστορίας, τις διαφορετικές συ-

μπεριφορές ενός δραματικού χαρακτήρα, τις διαφορετικές ή και αντικρουόμενες πτυχές μιας στιγμής στο δράμα. Ταυτόχρονα, η επιλογή από ένα ευρύ φάσμα θεατρικών συμβάσεων εκδημοκρατικοποιεί τις διαδικασίες δημιουργίας θεάτρου γιατί μπορεί να ικανοποιήσει διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και μαθητριών αλλά και των εκπαιδευτικών που λειτουργούν κάθε φορά σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Η Μπρεχτική *επική* δομή σε συνδυασμό με μια εργαστηριακή διαδικασία μάθησης, δημιουργεί, σύμφωνα με την Ρολυκαρού (2002), ένα δημοκρατικό μοντέλο θεάτρου - το *Θέατρο του Μύθου*-, που αναβιώνει φόρμες κοινωνικών και παραστατικών θεάτρων από την αρχαιότητα ως σήμερα, φιλοδοξώντας να επαναδιαπραγματευτεί και να προάγει τις κοινές ιστορίες των τοπικών κοινοτήτων.

Καθώς οι διχασμοί στο χώρο της θεατρικής παιδείας διαιωνίζονται κυρίως εξαιτίας των δυο βασικών κατευθύνσεων-ρευμάτων σχετικά με το κατά πόσο το δράμα θα πρέπει να αποτελεί παιδαγωγική προσέγγιση και να επιτελεί έτσι ένα ζωντανό μέσον για μάθηση ή/ και προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη ή κατά πόσο θα πρέπει να αποτελεί ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αναγνωρίζοντας έτσι και την αξία του ως ιδιαίτερη μορφή τέχνης, η Bailin (1993) κάνει μια πολύ σημαντική διαπίστωση. Ακόμη και ανάμεσα στους πιο πιστούς πρεσβευτές της θεατρικής παιδείας ως παιδαγωγική, που θα πρέπει να απασχολείται όχι με τις γνώσεις και τις ικανότητες για δημιουργία και παράσταση θεάτρου- είναι χαρακτηριστική η δήλωση της Heathcote (1982) ότι δεν ενδιαφέρεται να «*κάνει θεατρικά*», αλλά μόνο με μια αποτελεσματική κατανόηση του εαυτού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, παρακολουθούμε να διατυπώνονται στόχοι μέσα από περιγραφές και λίστες με χαρακτηριστικά των μαθητών και των μαθητριών, έτσι όπως αναμένεται να συμπεριφέρονται μέσα στο δράμα, με αποτέλεσμα η εμπειρία του δράματος να είναι καθοδηγούμενη με τον ένα ή άλλο τρόπο. Το συμπέρασμα που διαφαίνεται μέσα από τα παραπάνω, όπως επιχειρηματολογεί η Bailin, είναι ότι χωρίς κάποιες κατευθυντήριες γραμμές, επανατροφοδότηση ή τρόπους υπόδειξης του πώς γίνονται καλύτερος στο δράμα, το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να επαναλαμβάνουν συμβατικές συμπεριφορές και αντιδράσεις.

Αναγνωρίζοντας το δράμα ως μια ξεχωριστή μορφή παραστατικής τέχνης, που ανήκει, όπως υπογραμμίζει και ο Schechner (1994), ανάμεσα στα διάφορα είδη παράστασης και όχι στη λογοτεχνία, η έμφαση δίνεται στην εμπειρία που θα αποκομίσουν οι συμμετέχοντες μέσα από το εργαστήριο, χωρίς να προσκολλούνται σε γραπτά κείμενα, που πιθανό να δίνουν το έναυσμα. Το κείμενο αποτελεί στην ουσία το δραματικό πλαίσιο που κατασκευάζουν οι συμμετέχοντες μέσω της χρήσης και ερμηνείας των ποικίλων σημάνσεων και συμβόλων μέσα σε ένα εύπλαστο χώρο. Η κατανόηση των τεχνικών και σημάνσεων του δράματος καθιστά δυνατή και αποτελεσματική αυτή την επικοινωνία. Χωρίς αυτήν, οι μαθητές και οι μαθήτριές μας αποτυγχάνουν να συμμετέχουν στο χώρο του δράματος και να αναπτύξουν σταδιακά την ικανότητα του *κοινωνικού ηθοποιού*, αυτού που μπορεί να διαχωρίζει τον εαυτό από τον «άλλο», τη δράση του στον ιδιωτικό βίο από τη δράση του στο δημόσιο βίο, αυτού που εν τέλει επιτυγχάνει στο να διατυπώνει δημόσια τις απόψεις του διεκδικώντας ταυτόχρονα το δικαίωμα της πολιτότητας.

Μοντέλα θεάτρου που αναδημιουργούν την *παραστατική κουλτούρα* της κλασικής Αθηναϊκής κοινωνίας, όπου οι άνθρωποι επιλέγουν να συναντώνται σε ένα δημόσιο χώρο με σκοπό να κατανοήσουν τη συλλογική τους ταυτότητα και να δημιουργούν μια κοινή κουλτούρα, που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, δρώντας πάντα με βάση τις αρχές της *εκκλησίας του δήμου*- ισονομία, ισηγορία, ισοψηφία, παρηγορία, αυτονομία-, αποτελούν διάφορα θέατρα *ensemble*. Στο άρθρο του "Acting together; ensemble as a democratic process in art and life", ο Neelands (2009) αναλύει διεξοδικά τη σημασία του ensemble θεάτρου σε μια δημοκρατική παιδεία, υπογραμμίζοντας ότι η δημοκρατική και συλλογική προσέγγιση που υιοθετεί το ensemble παρέχει στους νέους και τις νέες ένα μοντέλο δημοκρατικής κοινωνίας, καθώς και το μέσον διαμέσου του οποίου μπορούν να φαντάζονται ξανά και ξανά και να αμφισβητούν διαρκώς την ιδέα του πώς να ζουν καλύτερα μαζί, ως αλληλοεξαρτώμενα μέλη μιας κοινότητας. Σύμφωνα με τον ίδιο, το δράμα που στηρίζεται στο ensemble λειτουργεί με τρόπο που να συνδυάζει την εμπειρία που βιώνουν οι συμμετέχοντες με τα θεατρικά μέσα, τα οποία λειτουργούν με τον τρόπο που περιγράφει ο Boal (1999) στο *Θέατρο των Καταπιεσμένων*: τόσο για να δείξουν τι χρειάζεται να αλλάξει όσο και για να φανταστούν και να μεθοδεύσουν το πώς θα αλλάξει.

Ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο σαν αυτό που επιχειρεί να δημιουργήσει σήμερα η Κυπριακή εκπαίδευση καλείται να δώσει αξία στη *ζωτική γνώση*, όπως την αποκαλεί ο Freire (1998), σύμφωνα με την οποία η γνώση δεν είναι προκαθορισμένη αλλά, αντιθέτως, αντικείμενο διαπραγμάτευσης μεταξύ των ανθρώπων που ζουν μαζί και δεσμεύονται σε κοινά οράματα για το παρόν και το μέλλον τους. Η συνοικοδόμηση της γνώσης εξυπηρετεί αυτή την αλληλεγγύη.

Ποια είναι όμως η θέση ενός συλλογικού δημοκρατικού θεάτρου στο σχολικό πρόγραμμα; Ο Neelands (2004) προειδοποιεί πως, «*καθώς θαύματα γίνονται στο περιθώριο της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να μελετήσουμε και να αποφασίσουμε τι πραγματικά μπορούμε να κάνουμε με το δράμα γιατί αυτό είναι που καθορίζει την συγκεκριμένη παιδαγωγική και τις συγκεκριμένες δυνατότητες...*». «*Το δράμα δεν δύναται, βεβαίως, από*

μόνο του να διδάξει με οποιονδήποτε τρόπο, ούτε μπορεί, από μόνο του, να ενδυναμώσει» (σ. 48). Σε αυτή τη βάση το κυπριακό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θεατρικής Αγωγής διεκδικεί μια θέση στη δημόσια εκπαίδευση.

Η ανάγκη για μια Θεατρική Παιδεία και Αγωγή στη Δημόσια Εκπαίδευση της Κύπρου

Γενικό πλαίσιο αρχών: τα χαρακτηριστικά των νέων αναλυτικών

Ο Scott (2008) προσεγγίζει την ιστορία του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων ως μια σειρά από επεισόδια, όπου το καθένα διακρίνεται από το δικό του ιδεολογικό χρώμα, και βεβαίως από τις δικές τους προβληματικές παραμέτρους, καταλήγοντας σε μια πρόταση ενός νέου μοντέλου αναλυτικού που ριζώνει στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να λειτουργεί με τρόπο που να υπηρετεί το γενικό καλό. Να δημιουργεί, με άλλα λόγια, αυτό που ορίζει η Arendt (1989), *σφαίρα της δημόσιας ζωής*.

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα της Κυπριακής εκπαίδευσης συνδυάζουν διάφορες κοινωνικοπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές, καθεμιά από τις οποίες εξυπηρετεί διαφορετικά στοιχεία της παιδείας. Οι παιδαγωγικές του Bruner και Vygotsky (παρ. Scott, 2008), με έμφαση στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο ως παράμετροι μάθησης και επομένως την ανάπτυξη ενός μοντέλου πλακισωμένης μάθησης, η κριτική παιδαγωγική με εμπνευστή τον Freire (1996), του οποίου η θεωρία αποτέλεσε σημείο αναφοράς για τον Henri Giroux, η παιδαγωγική του Bernstein (παρ. Scott, 2008) με έμφαση στα παιδαγωγικά μέσα παρά το σώμα γνώσης, είναι κάποιες από τις επιρροές που αναγνωρίζει κανείς στην πρόθεση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων της Κύπρου, έτσι όπως αυτή περιγράφεται στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΕΔΑΠ, 2009): «...να θεμελιώσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διασφαλίζει για τους νέους ανθρώπους τη δραστήρια συμμετοχή τους στην εργασία, στην πολιτική, στην οικονομία και στον πολιτισμό, τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της γνώσης, τη διαβίωσή τους στη γη των προγόνων σε συνθήκες υπερβολικής ελευθερίας, δημοκρατίας, ευημερίας και κοινωνικής δικαιοσύνης»(σ.3).

Τα υπογραμμισμένα σημεία καταδεικνύουν ακριβώς την ανάγκη για παιδοκεντρικά προγράμματα σπουδών με ενεργητικές διαδικασίες μάθησης που υπηρετούν τις ανάγκες της κοινότητας και των ανθρώπων που ζουν σε αυτήν και τους παρέχουν ευκαιρίες να διατυπώσουν ποικιλοτρόπως τις απόψεις τους και να προωθούν δημόσια τη φωνή τους, με σκοπό να βελτιώσουν την ιδιωτική και συλλογική τους ζωή. Όπως αναφέρει η ΕΔΑΠ (2009), «τους παραπάνω στόχους έρχεται να πραγματοποιήσει το εγχείρημα της διαμόρφωσης στην Κύπρο ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου» (σ. 5). Για τον σκοπό αυτό, τα αναλυτικά προγράμματα εδράζονται στους εξής τρεις πυλώνες, οι οποίοι «αναφέρονται σε καταστάσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας που είναι αλληλένδετες, αλληλοεξαρτώμενες και αμοιβαία καθοριζόμενες» (σ. 22): α) ένα συνεκτικό σώμα γνώσης από όλες τις επιστήμες, β) τις αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που απαρτίζουν την σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα και, γ) τις ικανότητες-κλειδιά που είναι απαραίτητες για την κοινωνία του 21ου αιώνα.

Σε αυτό το νέο και πολλά υποσχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα διακρίνει κανείς την πρόκληση που δέχεται, όπως περιγράφουν οι Seltzer και Bentley (2002), μια δια βίου εκπαίδευση που διαπλέκει τις φιλοδοξίες των διάφορων παιδαγωγικών, καθώς επιχειρεί να «βρει τρόπους να ενσωματώνει τη μάθηση μέσα σε ένα εύρος πλαισίων με νόημα, όπου οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γνώση και τις ικανότητές τους δημιουργικά με σκοπό να επιδράσουν στον κόσμο γύρω τους» (σ. 11).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αρχών γεννιέται η ανάγκη για ένταξη της Θεατρικής Παιδείας και Αγωγής στο δημόσιο σχολείο, η οποία προτείνει τόσο ένα μοντέλο παιδαγωγικής της ενεργούς συμμετοχής όσο και ένα μοντέλο θεάτρου *ensemble*, που φιλοδοξεί να διαμορφώσει συνθήκες λειτουργίας της *σφαίρας της δημόσιας ζωής*, όπου τα παιδιά και οι νέοι της Κύπρου θα μπορούν να δρουν μαζί και να ασκούν ταυτόχρονα το δικαίωμα της πολιτότητας. (Polycarou, 2002).

Το θέατρο και το δράμα δημιουργούν με αυτό τον τρόπο τον *χώρο των εμφανίσεων*. Ένα χώρο, όπως αποκαλεί η Arendt (1989), όπου η πραγματικότητα δημιουργείται κοινωνικά μέσα από συζητήσεις και δημόσιες ανταλλαγές απόψεων. Καθώς τα άτομα συναντώνται ως πολίτες, με σκοπό δηλαδή να μιλήσουν και να δράσουν μαζί, αποκτούν σταδιακά όλες αυτές τις ικανότητες και δεξιότητες που είναι απαραίτητα για να καταστεί δυνατή η επικοινωνία με τους άλλους. Σε ένα τέτοιο χώρο είναι δυνατή και η προοπτική μια φιλελεύθερης και ανθρώπινης εκπαίδευσης, που σύμφωνα με τον Freire (1985), αποτελεί μια πράξη γνώσης και όχι απλά μια πράξη μεταφοράς της γνώσης. Τα παιδιά μπαίνουν σε αυτό το χώρο με «πρόθεση» να μεταμορφωθούν, να αλλάξουν, να εξελιχθούν, να προάγουν τις γνώσεις και εμπειρίες τους.

Ορισμοί

Η Θεατρική Αγωγή, συμπεριλαμβάνει τους όρους παιδεία και αγωγή. Ο όρος Θεατρική Παιδεία αναγνωρίζει το γεγονός ότι «δεν διαχωρίζουμε την πρόθεση να μάθουμε μέσα από το θέατρο και το δράμα από την πρόθεση να επικοινωνήσουμε θεατρικά αυτό που μαθαίνουμε. Καθώς προσεγγίζουμε τη Θεατρική Αγωγή ως μέσον για να μάθουμε κάτι άλλο, χρησιμοποιούμε ταυτόχρονα τα ιδιαίτερα εργαλεία της, την προσεγγίζουμε δηλαδή ως αντικείμενο. Έτσι, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η Θεατρική Αγωγή επιδιώκει ταυτόχρονα να εκπαιδεύσει τα παιδιά να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα μέσα της για να εκφραστούν και να δημιουργήσουν με έναν άλλο τρόπο (Πολυκάρπου, 2012, σ.9). Χρησιμοποιεί επίσης και τους δύο όρους θέατρο και δράμα, που «συννοήζουν όλες τις πρακτικές που ανέπτυξαν και διαμόρφωσαν κατά καιρούς διάφορες φόρμες συμμετοχικού θεάτρου με έμφαση στη διαδικασία δημιουργίας θεάτρου παιδευτικού χαρακτήρα. [...] Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κινείται ανάμεσα σε όλες αυτές και να κάνει κάθε φορά επιλογές που θα εξυπηρετούν τους στόχους της διαδικασίας μάθησης. Κάθε εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη οδηγεί σε νέες πρακτικές εμπλουτισμένες με τοπικά στοιχεία της κουλτούρας μας» (Πολυκάρπου κ.ά., 2011, σημ. 1, σ.2).

Η πλαισίωση της Θεατρικής Παιδείας με βάση τις πιο πάνω παραμέτρους συντελεί στα εξής: α) αναγνωρίζει την αξία της τοπικής γνώσης στην εξέλιξη της γνώσης, μιας και, σύμφωνα με τον Geertz (1983), η δουλειά του καλλιτέχνη διατείνεται πάντα από μια άρρηκτη ιδεατή σχέση με το τοπικό πλαίσιο όπου αυτός λειτουργεί, και β) εκδημοκρατικοποιεί τα μέσα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών, αφού τους δίνεται η δυνατότητα επιλογής πρακτικών, που να ανταποκρίνονται κάθε φορά στις ιδιαιτερότητές τους ως συγκεκριμένη ομάδα.

Παράλληλα, εισάγεται ο όρος Θεατρική Αγωγή ώστε να υπογραμμίσει την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση του θεάτρου, ιδιαίτερα σημαντική για την παιδεία που φιλοδοξεί να δημιουργήσει ενεργούς πολίτες με υγιείς συμπεριφορές και στάσεις ζωής. Ικανοποιεί έτσι «ένα(ν) από τους πιο σημαντικούς στόχους» της ΕΔΑΠ, που είναι σύμφωνα με τον Πρόεδρό της, Γιώργο Τσιάκαλο (2011), «η καλλιέργεια των κομβικών ικανοτήτων που απαιτούνται για να είναι ένας άνθρωπος επιτυχημένος στην κοινωνία που ονομάζουμε «κοινωνία της γνώσης»» (σ. 4). Εδώ, ο Τσιάκαλος επισημαίνει τη σημασία της εισαγωγής του β' και γ' πυλώνα στα αναλυτικά προγράμματα, που δεν είναι άλλη από την ανάπτυξη πολιτών που θα είναι ικανοί να παράγουν νέες ιδέες και να προτείνουν εναλλακτικές δράσεις και εικόνες ζωής, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να συνεργάζονται, να αποδέχονται και να κατανοούν το διαφορετικό και να συμμετέχουν από κοινού στη διαμόρφωση μιας κοινής πολιτισμικής ταυτότητας με κοινούς κώδικες και αξίες, όνειρα και φιλοδοξίες, βάσεις που θα θεμελιώσουν μια πιο δημοκρατική κοινωνία με σεβασμό στον άνθρωπο.

Έτσι, Θεατρική Αγωγή ορίζεται ως «η παιδαγωγική και κοινωνική προσέγγιση του θεάτρου και του δράματος», τα οποία «αποτελούν παραστατικές μορφές τέχνης και γι αυτό προσεγγίζονται ως ένα ζωντανό παραστατικό γεγονός όπου οι μαθητές/μαθήτριες συμμετέχοντες/συμμετέχουσες γνωρίζουν θέατρο κάνοντας θέατρο» (Πολυκάρπου κ.ά., 2011, σ.2-3).

Η Θεατρική Αγωγή ως δια-θεματική Παιδαγωγική και ensemble (συλλογική) θεατρική εμπειρία

Πώς λοιπόν βοηθά η εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής στο σχολικό πρόγραμμα; Καταρχήν, η Θεατρική Αγωγή δεν αποτελεί ένα ακόμα μάθημα που πρέπει να χωρέσει στο κατά τα άλλα βαρύ πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά, πρωταρχικά «ένα μοντέλο παιδαγωγικής που «κινείται» ανάμεσα και διαμέσου των διαφόρων αντικειμένων, και έχει τη δυνατότητα να μεταμορφώνει τις εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών με το να δημιουργεί συνθήκες όπου η μάθηση γίνεται άμεση, παραστατική και ζωντανή. Δημιουργεί έναν τρίτο χώρο, που λειτουργεί στα «ανοίγματα των χώρων»¹ των διαφόρων αντικειμένων, των διαφόρων παιδαγωγικών πρακτικών, των φυσικών χώρων διδασκαλίας των αντικειμένων. Όσοι και όσες συμμετέχουν σε έναν τέτοιο χώρο απολαμβάνουν την πλαστικότητα του, ιδιότητα που τους/τις επιτρέπει να αλληλεπιδρούν ποικιλοτρόπως και να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές απαιτήσεις του κάθε πλαισίου μάθησης, αλλά και την ελευθερία που τους παρέχει να ανταλλάσσουν ιδέες και να συνθέτουν μαζί νέες γνώσεις. Η ικανότητα να μαθαίνει κανείς δημιουργικά καλλιεργείται σταδιακά μέσα σε ένα τέτοιο «εργαστηριακό μοντέλο μάθησης» που υιοθετεί η Παιδαγωγική της Θεατρικής Αγωγής, οι διαδικασίες της οποίας προκαλούν ερεθίσματα για φαντασία, δημιουργικότητα και ενεργό συμμετοχή» (Πολυκάρπου, 2012, σ. 23).

Η Θεατρική Αγωγή ως Πολιτισμός

Η έμφαση στον παιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα του θεάτρου και του δράματος, τα αναβαθμίζει σε ένα πολιτισμικό και κοινωνικό γεγονός, μια εμπειρία που μοιράζονται τόσο τα παιδιά μεταξύ τους όσο και με τον/την εκπαιδευτικό, η οποία – εμπειρία- θα αναδείξει τις ικανότητές τους, θα προάγει τη γνώση και θα ανοίξει τους ορίζοντές τους σε νέες εικόνες του εαυτού τους και της κοινωνίας τους.

Οι διαδικασίες μιας παιδαγωγικής μοντέλου ensemble, που υιοθετεί η Θεατρική Αγωγή, θεμελιώνει τις

βάσεις για μια δημοκρατική και ανθρώπινη κοινότητα, στους κόλπους της οποίας τα παιδιά και οι νέοι μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά και να διατυπώνουν ανοικτά τις ιδέες τους, να κρίνουν και να συγκρίνουν γνώσεις και ιδέες, να πειραματίζονται με το καινούριο και να αναδημιουργούν το παλιό μέσα σε ένα πλαίσιο διαλόγου και αλληλεγγύης. Μέσα από τις *διαλογικές* διαδικασίες του θεάτρου, οι συμμετέχοντες γίνονται κοινωνοί σε μια δυναμική πορεία δημιουργίας της κουλτούρας τους, αποκτώντας έτσι συμπεριφορές του *κοινωνικού ηθοποιού*, αυτού που ανταποκρίνεται με θάρρος στις απαιτήσεις του δημόσιου βίου, σεβόμενος την ισηγορία και την ισοψηφία των *συμπολιτών*, και επαναπροσδιορίζοντας διαρκώς χαρακτηριστικά και θεσμούς, με σκοπό να δημιουργήσει τη βάση για μια κοινωνία της ισονομίας.

Η Θεατρική Αγωγή ως Γλώσσα

Τα νέα αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζουν το ρόλο του θεάτρου και του δράματος στην ανάπτυξη και εξέλιξη της γλώσσας των παιδιών, γι αυτό και η Θεατρική Αγωγή αποκτά ιδιαίτερη θέση στο μάθημα της Γλώσσας. Οι Winston (2004, 2012), Baldwin and Flemming (2003), O'Toole and Stinson (2009) είναι μόνο μερικά από τα ονόματα που μπορεί κανείς να αναφέρει στον τομέα αυτό. Σε μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, όπως αυτή των Halliday και Hasan (1989), σύμφωνα με την οποία η σχέση ανάμεσα στον τρόπο που επικοινωνούμε και τις κοινωνικές περιστάσεις μέσα στις οποίες επικοινωνούμε είναι άρρηκτη, το δράμα και το θέατρο αποκτούν ιδιαίτερη θέση. Τα συγκεκριμένα καταστασιακά συγκεκριμένα πλαίσια που διαμορφώνει το δράμα παρέχουν τα μέσα στους μαθητές και τις μαθήτριες να βιώσουν και να αποκτήσουν ταυτόχρονα γνώση των διαστάσεων του συγκεκριμένου. Επιπλέον, οι διαφορετικοί τρόποι παραγωγής κειμένου μπορούν να γίνουν με αφορμή τα δραματικά πλαίσια που διαμορφώνονται κάθε φορά από τους συμμετέχοντες. Όπως συμβαίνει στην καθημερινή μας ζωή, έτσι και στο δράμα, λειτουργούμε μέσα από ποικίλους κοινωνικούς ρόλους, επιλέγουμε και χρησιμοποιούμε διαφορετικούς σημειολογικούς κώδικες και υιοθετούμε ανάλογα με την εμπειρία της περίπτωσης στην οποία βρισκόμαστε διάφορους τρόπους ομιλίας. Το δράμα διευκολύνει τη μεταφορά από το αφαιρετικό επίπεδο της γλώσσας στο συγκεκριμένο και το άμεσο τοποθετώντας τους πρωταγωνιστές της στο «εδώ και τώρα», που αντιδρούν απέναντι σε αυτό που συμβαίνει τη δεδομένη στιγμή.

Όπως σημειώνει και ο Barnes (1968) αναφορικά με τη συμβολή του δράματος στον *κριτικό γλωσσικό γραμματισμό* (critical literacy), «για εκείνους τους έφηβους που έχουν στερηθεί ένα μεγάλο εύρος κοινωνικών εμπειριών, η δραματική αναδημιουργία πραγματικών καταστάσεων ίσως να είναι ένας σημαντικός τρόπος για να αναπτύξουν έλεγχο των διάφορων ενδείξεων» (cited in O'Toole et al, p. 59).

Η Θεατρική Αγωγή ως πρόγραμμα σπουδών- γνωστικό αντικείμενο

Όπως έχει προαναφερθεί η Θεατρική Αγωγή αποτελεί μια μορφή *παιδαγωγικής ensemble* με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, που έχουν να κάνουν και με τον τρόπο που λειτουργούμε θεατρικά. Έτσι, «*αναγνωρίζοντας την αξία της ως ιδιαίτερης μορφής παραστατικής τέχνης, η Θεατρική Αγωγή προσδοκεί σε ειδικές γνώσεις, δεξιότητες και στρατηγικές που άπτονται του αντικειμένου της (...) και συμβαδίζουν με τους ιδιαίτερους στόχους της ως τέχνης*» (Πολυκάρπου κ.ά., 2011, σ. 9-10).

Τι καθόρισε, λοιπόν, το σώμα γνώσης του αντικειμένου; Η προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία των εκπαιδευτικών της Κύπρου αποδείχθηκε σημαντική παράμετρος κατά το σχεδιασμό. Το γεγονός ότι η θεατρική αγωγή χρησιμοποιούνταν την τελευταία δεκαετία ως εναλλακτική μεθοδολογία στις σχολικές τάξεις, ιδιαίτερα από εκπαιδευτικούς με κάποια ειδίκευση στο δράμα και το θέατρο, θα αποτελούσε ένα από τα σημεία αναφοράς. Ένα δεύτερο σημείο αναφοράς θα αποτελούσε η μακρά γνώση και εμπειρία άλλων χωρών στον τομέα αυτό.

Μέσα από τη μελέτη κυρίως αγγλόφωνων αναλυτικών προγραμμάτων, όπως αυτά της Αυστραλίας (2002), της Νέας Ζηλανδίας (2007), του Τορόντο (1998) και της Μ. Βρετανίας (2003), διαπιστώθηκε, παρά τις διαφορές στη φιλοσοφία σχεδιασμού τους, μια κοινή γραμμή ως προς την έμφαση στο σώμα γνώσης, με αρκετές ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να ισχύσει για το κυπριακό αναλυτικό μιας που η ΕΔΑΠ προκαθόρισε το Θέατρο ως ένα από τα τρία αντικείμενα του μαθήματος «Γλώσσα και Πολιτισμός», με έναν αόριστο διδακτικό χρόνο στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Έτσι, παρόλο που σε επίπεδο φιλοσοφίας, το κυπριακό αναλυτικό δέχθηκε επιρροές από αυτό της Νέας Ζηλανδίας, το οποίο διακρινόταν από τα χαρακτηριστικά ενός *ζωντανού αναλυτικού*, που πλαισιώνει καταρχήν το δράμα μέσα στο ευρύ φάσμα των υπόλοιπων πολιτισμικών δρώμενων και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ικανοτήτων για επικοινωνία, δημιουργικότητα και κριτική ανάλυση, εξαιτίας του παραπάνω παράγοντα καθώς και του πρώτου παράγοντα, που έχει να κάνει με την έλλειψη κυρίως προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας του εκπαιδευτικού και μαθητικού κόσμου, κρίθηκε απαραίτητο να ακολουθηθεί μια πιο απλή οργάνωση των στόχων κάτω από τις αλληλεπιδραστικές διαδικασίες της δημιουργίας, παράστασης και ανταπόκρισης.

Η κατηγοριοποίηση των στόχων σε δύο πλαίσια διαδικασίας, του *Δημιουργώ και Παραστώ* και του *Ανταποκρίνομαι*, και η διατύπωση γενικών χαρακτηριστικών μάθησης πλαισιωμένα σε τρία γενικευμένα Επίπεδα προόδου, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επιχειρούν να παρέχουν στον άπειρο εκπαιδευτικό την ασφάλεια του συγκεκριμένου και του δυνατού και να διευκολύνουν την προσπάθειά του, προτείνοντας τα πλαίσια στα οποία μπορεί να αναπτυχθεί η ικανότητα των παιδιών να ανταποκρίνονται μέσα και έξω από το δράμα.

Επίλογος

Η συνέχεια της συγγραφής ενός αναλυτικού είναι βεβαίως η συνεχής προσπάθεια των εκπαιδευτικών και των μαθητών και μαθητριών να το επαναδιατυπώνουν και να το επαναδιαπραγματεύονται μέσα από την πράξη. Το αναλυτικό πρόγραμμα της Θεατρικής Αγωγής για την κυπριακή εκπαίδευση αποτελεί μια βάση για να ξεκινήσει κανείς το ταξίδι. Παρέχει τη θεωρία και τη φιλοσοφία μιας ανοικτής παιδείας με κέντρο τον άνθρωπο και την κοινότητα. Στόχος του είναι να προκαλεί θεατρικές εμπειρίες που θα αποτελούν πολιτικές πράξεις, και να διαδραματίζει ρόλο, σύμφωνα με τον McGrath (2002), στην αυθεντική δημοκρατία – ορολογία του Castoriadis (1983)-: «το θέατρο, από όλες τις τέχνες, σίγουρα λειτουργεί εκεί όπου συναντώνται το δημιουργικό με το πολιτικό, προσκαλώντας ακροατήρια πολιτών να σκεφτούν μαζί για την κοινωνία τους ή τους τρόπους της. (...) Το θέατρο μπορεί να ανανεωθεί για ακροατήρια και για τους ανθρώπους που δημιουργούν θέατρο μόνο όταν αποτελεί μέρος της εποχής στην οποία ζει» (σ. 137-138). Όταν ανταποκρίνεται, δηλαδή, στο δομημένο συναίσθημα της εποχής (Williams, 1971).

«Εφαρμογές της Θεατρικής Αγωγής στη σχολική πράξη»



Σκηνές από το θεατρικό εργαστήριο του «Εγώιστή Γίγαντα».



Αντιπαραβάλλουμε, συζητούμε και προεκτείνουμε τα νοήματα της ιστορίας του θεατρικού εργαστηρίου «Χρώματα».



Παραγωγή γραπτού λόγου με έναυσμα το θεατρικό εργαστήριο που προηγήθηκε.



Σημειώσεις

¹ Ορολογία που προέρχεται από τη δουλειά των Monk et al (2011), που αναφέρεται στην «*Παιδαγωγική του Ανοίγματος των χώρων ή του Ανοικτού χώρου*». Ο όρος «χώρος» αναφέρεται σε διάφορες μορφές και ιδιότητες του χώρου. Η ακριβής ορολογία στα αγγλικά είναι, “*Open-Space Learning pedagogy*”.

Βιβλιογραφία

- Aoki, T. (1996). Spinning Inspired Images in the Midst of Planned and Live(d)Curricula. *FINE; Journal of the Fine Arts Council*, The Alberta Teacher's Association, Fall 1996; Edmonton.
- Arendt, H. (1989). *The Human Condition*. Chicago: University Press.
- Arts Council of Great Britain. (2003). *Drama in Schools*. London: ACGB
- Bailin, S. (1993). Drama as Experience: a critical view. *Canadian Journal of Education*, 18 (2), 95-105.
- Baldwin, P. & Fleming, K. (2003). *Teaching Literacy through Drama*. London: RoutledgeFalmer.
- Boal, A. (1999). *Theatre of the Oppressed*. Charles, A. & Leal McBride, M. (trans.). London: Pluto Press.
- Bolton, G. (1984). *Drama As Education*. London: Longman.
- Brecht, B. (1996). *Brecht On Theatre*. Willett, J. (ed.& trans.). London: Eure Methuen.
- ΕΔΑΠ.(2009). *Έκθεση για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. <http://www.paideia.org.cy>
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education*. London: Macmillan.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books Ltd.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom*. Oxford: Rowman and Littlefield.
- Geertz, Cl. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford: University Press.
- Heathcote, D. (1982). “Signs and Portents”. *SCYPT JOURNAL*. No 9. April/: 18-28.
- Heathcote, D. (1990). *Dorothy Heathcote Collected Writings on Education and Drama*. O’Neil, C. & Johnson, L. (eds.). UK: Stanley Thornes Ltd.
- McGrath, J. (2002). Theatre and Democracy. *New Theatre Quarterly*, 18, 99-100. Cambridge: University Press.
- Monk, N., Chillington-Rutter, C., Neelands, J. & Heron, J. (2011). *Open-Space Learning*. UK: Bloomsbury
- Neelands, J. (1995). *Structuring Drama Work*. In T. Goode (Ed.). Cambridge: University Press.
- Neelands, J. (1997). *Changing Theatre*. University of Warwick: Unpublished Doctoral Thesis.
- Neelands, J. (1998). *Beginning Drama* 11-14. London: David Fulton.
- Neelands, J. (2000). In the Hands of the Living People. *Drama Review*, 1 (1), 47-59.
- Neelands, J. (2004). Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education. *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9 (1), 47-56.
- 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.
- O’Neil, C. (1995). *Drama Worlds*. Portsmouth: Heinemann.
- O’Toole, J., Stinson, M. & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum; a Giant at the Door*. US: Springer.
- Polycarpou, Ch. (2002). *(Re)Creating a Theatre of Myth; Pedagogy and Cultural Heritage in a Theatre for Cypriot Youth*. University of Warwick: Unpublished Doctoral Thesis.
- Πολυκάρπου, Χ. (2012). *Θεατρική Αγωγή: Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: ΥΠΠ.
- Πολυκάρπου, Χ., Καριττεβλή, Θ., Νικολαΐδου, Δ., Παλαίχωρου, Ε., Χατζηϊωάννου, Γ. (2011). *Θεατρική Αγωγή: Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημόσιο Σχολείο*. Λευκωσία:ΥΠΠ. Queensland School Curriculum Council. (2002). *The Arts*. Queensland: QSA.
- Scott, D. (2008). *Critical Essays on Major Curriculum Theorists*. London: Routledge.
- Schechner, R. (1994). *Performance Theory*. London: Routledge.
- Seltzer, K. & Bentley, T. (2002). *The Creative Age: Knowledge and Skills for the New Economy*. London: DEMOS.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to Child Drama*. London: Hodder & Stoughton.
- The Ministry of Education (2007). *The New Zealand Curriculum*. New Zealand: Learning Media
- The Ministry of Education and Training. (1998). *The Ontario curriculum Grades 1-8* The Arts. Ontario: Queen’s Printer for Ontario.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Τα σχολεία μας γίνονται εργαστήρια μάθησης*. http://users.auth.gr/gtsiakal/Cyprus_Reform.htm
- Wagner, B., J. (1998). *Dorothy Heathcote: Drama As A Learning Medium*. London: Hutchinson.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Williams, R. (1973). *The Long Revolution*. Harmondsworth: Pelican.
- Winston, J. & Tandy, M. (2008). *Beginning Drama* 4-11. London: Fulton.
- Winston, J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education* 5-11. London: Fulton.
- Winston, J. (2004). *Drama and English at the heart of the curriculum; Primary and Middle years*. London: David Fulton Press.
- Winston, J. (2011). *Second Language Learning through Drama*. London: David Fulton.

Η **Χάρης Πολυκάρπου** είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου στο Δράμα και το Θέατρο από το Πανεπιστήμιο του Warwick, μεταπτυχιακού στο Δράμα στην Εκπαίδευση και τις Πολιτισμικές σπουδές από το ίδιο πανεπιστήμιο και πτυχιούχος στα Παιδαγωγικά από το Πανεπιστήμιο της Κύπρου. Τα τελευταία 14 χρόνια εργάζεται ως εκπαιδευτικός και εκπαιδευτικός θεάτρου στα δημόσια σχολεία της Κύπρου και χρησιμοποιεί το θέατρο/δράμα τόσο ως μορφή τέχνης όσο και ως εργαλείο για μάθηση, κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη. Έχει εισαγάγει το μάθημα της Θεατρικής Παιδείας και Αγωγής στο υποχρεωτικό αναλυτικό. Ήταν επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας για το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Θεατρική Παιδεία και Αγωγή στο Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο και για το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Θεατρικής Αγωγής που ακολούθησε. Από το 2011 εργάζεται ως Λειτουργός στο Γραφείο Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το αντικείμενο της Θεατρικής Αγωγής. Εργάστηκε ως επισκέπτρια λέκτορας στα Πανεπιστήμια Κύπρου και Frederick. Συμμετείχε ως εισηγήτρια σε διάφορα εκπαιδευτικά και επιστημονικά σεμινάρια και συνέδρια στην Κύπρο και το εξωτερικό, και δημοσίευσε άρθρα σε διάφορα περιοδικά. Λειτουργούσε για 6 συναπτά έτη (2005-2011) το Ελεύθερο Εργαστήρι Θεάτρου, ρόλος του οποίου ήταν η κοινωνική παρέμβαση. Είναι ιδρυτικό μέλος και αντιπρόεδρος του ΙΔΕΑ Κύπρου- Παγκύπριου Συνδέσμου για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση (2012).

