

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ DOROTHY HEATHCOTE ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μία απ' τις περισσότερες καταξιωμένες μορφές στον εικοστό αιώνα, με παγκόσμια ακτινοβολία στη διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση, είναι η Dorothy Heathcote.¹ Αν και αυτοδίδακτη στον επιστημονικό τομέα της παιδαγωγικής του θεάτρου, χαρακτηρίστηκε ως μια χαρισματική και εξέχουσα προσωπικότητα με πρωτότυπη σκέψη και αστείρευτη δημιουργική ενέργεια. Οι απόψεις της Heathcote βρίσκονταν συχνά σε αντίθεση με την ορθόδοξη εκπαιδευτική θεωρία της εποχής της, επειδή πίστευε ότι η εκπαίδευση χρειάζεται απελευθέρωση από την παροχή εγκυκλοπαιδικών γνώσεων, προσαρμοσμένων στο μέσο όρο της παιδικής ευφυΐας.²

Η Heathcote ποτέ δεν εκπαιδεύτηκε επίσημα, ως δασκάλα,³ γι' αυτό δεν έχασε την δυνατότητα να οραματίζεται, αποφεύγοντας την έκθεσή της στα αποδεκτά ακαδημαϊκά πρότυπα διδασκαλίας.⁴ Δίδαξε σε μία σειρά μαθημάτων Εκπαιδευτικού Δράματος για έμπει-

κής αποτυχίας επρόκειτο να μεταμορφωθεί από το κορίτσι που ύφανε αλεξίπτωπα σε μια βιοτεχνία του Yorkshire, στο δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, σε μία διάσημη φυσιογνομία του Εκπαιδευτικού Δράματος στον εικοστό αιώνα. Βλ. N. Morgan / J. Saxton: «Dorothy Heathcote. Educating the intuition», Paper presented in International Conference at Lancaster University, 1993, σ. 3 και P. Taylor, ό. π., σ. 19.

³ Προς το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου και σε ηλικία δεκαεννέα ετών φοίτησε για τρία χρόνια στο Northern Theatre School. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, συνάντησε τον Rudolph Laban, τον θεμελιωτή του σύγχρονου χορού, ο οποίος της δίδαξε να χρησιμοποιεί τη δύναμη, την παγκοσμιότητα της μη λεκτικής εμπειρίας και την κιναισθητική γνώση, εμπειρία που αποδείχθηκε ανεκτίμητη στην εργασία της σε παιδιά με διανοητική υστέρηση. Βλ. D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 9 και J. P. St. Clair, ό. π., σ. 72.

⁴ Το 1950, σε ηλικία 24 ετών, υπέβαλε αίτηση για τη θέση της δασκάλας σε σειρές μαθημάτων βασισμένων στη διδακτική μεθοδολογία του Froebel στο Πανεπιστήμιο του Durham. Βλ. D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 7, 10 και P. Taylor, ό. π., σ. 19. Στη συνέχεια, σε ηλικία 28 ετών, έγινε Λέκτορας στο Ινστιτούτο της εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Newcastle-upon-Tyne στο γνωστικό αντικείμενο του Εκπαιδευτικού Δράματος. Έξι έτη αργότερα,

¹ K. S. Berry: *The dramatic arts and cultural studies. Acting against the gain*, Falmer Press, New York, σσ. xiii, 1 και P. Taylor: *The drama classroom. Action, reflection*, Routledge, London 2000, σ. 6. Η Dorothy Heathcote γεννήθηκε στο χωριό Steeton, στο West Yorkshire, στις 29 Αυγούστου του 1926. Ανατράφηκε υπό την επίβλεψη ηλικιωμένων γυναικών, γεγονός που η ίδια παραδέχθηκε ότι επηρέασε την προσωπικότητά της. Είχε το θάρρος να είναι ο εαυτός της, από τα παιδικά της χρόνια. Αυτή η στάση είχε τις ρίζες της σε μια ευτυχισμένη παιδική ηλικία κοντά στη φύση, στα πρώτα της αναγνώσματα στη βιβλιοθήκη της Dorothy Clough και στην απασχόλησή της σε μία βιοτεχνία με μάλλινα υφαντά. Βλ. D. Heathcote, L. Johnson, C. O' Neill: *Collected writings on education and drama*, Northwestern University Press, Evanston, Ill., 1991, σ. 9. και J. P. St. Clair: *Dorothy Heathcote as philosopher, educator and dramatist*, Ph.D. dissertation, Faculty of the Graduate School, University of North Carolina, Greensboro, USA 1991, σσ. 66-67.

² C. Doyle: *Raising curtains on education: Drama as a site for critical pedagogy*, Bergin & Garvey, London, σ. 73 και D. Brandes / J. Norris: *The gamesters' handbook*, Nelson Thornes, London 1998, σ. 35. Η Dorothy Heathcote απέτυχε στις εξετάσεις για την εισαγωγή της στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στα έντεκα της χρόνια, αλλά αυτό το θεώρησε αργότερα ως πλεονέκτημα. Παρά το στίγμα μιας πρόωρης ακαδημαϊ-

ρους εκπαιδευτικούς, έως το 1963, προσφέροντας εξειδίκευση σε βάθος γι' αυτά που χαρακτηρίζαν τις προσωπικές της πεποιθήσεις. Οι δάσκαλοι όλων των βαθμίδων και των ειδικοτήτων των σχολικού ωρολογίου προγράμματος σπουδών συμμετείχαν σ' αυτήν τη σειρά μαθημάτων, από τους νηπιαγωγούς μέχρι τους Λέκτορες και από τους δασκάλους του Εκπαιδευτικού Δράματος ως τους δασκάλους της Βιολογίας.⁵

Αρχικά, το θέμα και η θέση του δασκάλου στη διδασκαλία του δράματος στην εκπαίδευση ήταν δευτερογενή στοιχεία στη μαθησιακή προσέγγιση της Heathcote. Ο κεντρικός πυρήνας της παιδαγωγικής της φιλοσοφίας ήταν ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα σχετίζεται με την έκφραση του ανθρώπινου δυναμικού.⁶ Αυτή η απλή έννοια που εστιάζεται στην ενσυναίσθηση, δηλαδή «το να βάζεις τον εαυτό σου να βαδίζει με τα παπούτσια κάποιου άλλου», που αποδείχθηκε ότι είναι ο κεντρικός πυρήνας της μεθόδου διδασκαλίας της Heathcote, εξελίχθηκε στη διάρκεια των επόμενων ετών. Ειδικότερα αυτή υποστήριξε ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι σε θέση να βάλει τον εαυτό του να βαδίζει με τα παπούτσια του παιδιού και να επιτρέψει στο παιδί να δημιουργήσει κάτι πέρα από την παθητική του ακρόαση στη διάλεξη του δασκάλου.⁷ Πρέπει να δεχθούμε ότι αυτές οι έννοιες δεν είναι, εξ ολοκλήρου, πρωτότυπες, αλλά ενδιαφέρει ο τρόπος που τις χρησιμοποίησε η Heathcote για ν' αποδείξει την αξία τους. Γι' αυτήν η φιλοσοφική ανησυχία κάθε εκπαιδευτικού πρέπει να είναι πρώτιστα αυτή μιας ανθρώπινης ύπαρξης και δευτερευόντως αυτή ενός δασκάλου νηπίων ή ενός καθηγητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή ενός Λέκτορα στο πανεπιστήμιο.⁸

της απονεμήθηκε από το πανεπιστήμιο ένας τιμητικός τίτλος για τη διάκριση της στη διδασκαλία των παραστατικών τεχνών. Σύμφωνα με την Heathcote αυτό έγινε για να έχει τα κατάλληλα ακαδημαϊκά προσόντα για τη θέση του Λέκτορα στο πανεπιστήμιο. Βλ. P. Taylor, ό. π., σ.102, J. P. St. Clair, ό. π., σ. 74 και B. J. Wagner: *Dorothy Heathcoat. Drama as a learning medium*, National Education Association, Washington 1976, σ. 14.

⁵ R. B. Shuman / C. R. Duke: *Educational drama for today's schools. With an annotated bibliography*, Scarecrow Press, Metuchen, N.J. 1978, σσ.15,17,21 και M. Barrs: «Nothing to do with talent», *Times Educational Supplement*, no.3287, 1978, σσ. 16-17. Η Heathcote πίστευε ότι υπάρχουν νοήματα που κρύβονται κάτω από την επιφάνεια της ιστορικής γραμμής του δραματικού σεναρίου και μπορούν να εξασφαλίσουν έναν αστειρευτο πλούτο εμπειριών για τους δασκάλους σχετικά με την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Βλ. J. P. St. Clair, ό. π., σ. 94.

⁶ D. Hornbrook: *Education and dramatic art*, Routledge, London 1998, σ.15 και A. Daigon / R. T. Lacomte: *Challenge and change in the teaching of English*, Allyn and Bacon, Boston 1971, σσ. 3, 137, 138. Αυτή παροτρύνει χαρακτηριστικά τους εκπαιδευτικούς: «Δεν πειράζει εάν είστε στο θέατρο ή στο σαλόνι σας. Αυτό που κάνετε όταν δραματοποιείτε κάτι, είναι να

βάζετε τον εαυτό σας να περπατάει με τα παπούτσια κάποιου άλλου. Αυτό είναι ένα προσόν με το οποίο φαίνεται να γεννιόμαστε, δηλαδή το να βάζουμε απλά τον εαυτό μας, άμεσα, να βαδίζει με τα παπούτσια κάποιου άλλου, έχοντας μία συνολική εικόνα για το πώς πρέπει να αισθάνεται αυτό το πρόσωπο εκείνη τη στιγμή. Έως τώρα δεν έχουμε εκμεταλλευθεί αυτή τη δυνατότητα στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ ο καθένας μας είναι σε θέση να τη χρησιμοποιήσει. Δεν ξέρουμε πώς θα εξελιχθούν οι νέοι, όταν αρχίσουν να τη χρησιμοποιούν. Είναι καιρός πια να πούμε στον εαυτό μας ότι μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το Εκπαιδευτικό Δράμα ενταγμένο στο μαθησιακό πλαίσιο της τάξης μας». Βλ. R. Burgess: *Pieces of Dorothy*, Audio Visual Centre, University of Newcastle-upon-Tyne 1993, σσ. 32, 56, J. O' Toole: *The process of drama. Negotiating art and meaning*, Routledge, New York 1992, σ. 45 και R. Drain: *Twentieth-century theatre. A sourcebook*, Routledge, London 1995, σ. 201.

⁷ D. Heathcote: *Drama in the education of teachers*, Institute of Education, University of Newcastle-upon-Tyne 1975, σσ. 17, 32, D. Heathcote: *Drama as context*, National Association for Teaching English, Sheffield 1980, σσ. 12, 15 και P. Taylor, ό. π., σ. 102

⁸ D. Heathcote: «Pages from a diary», *Secondary School Theatre Journal*, 14(2), 1975, σσ. 9-15 και J. Somers: *Drama in the curriculum*, Cassell, London

Στην πραγματικότητα, μία από τις βασικές πτυχές του Εκπαιδευτικού Δράματος για την Heathcote είναι η έννοια του ρόλου, τα υπόλοιπα έχουν επικουρική σημασία σε σχέση μ' αυτή. Οι διαφορετικές εκδοχές της έννοιας του ρόλου εξελίχθηκαν από την ανάγκη των δασκάλων να έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν αυτήν την απλή έννοια σε οποιαδήποτε περίπτωση και με οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα παιδιών.⁹ Σ' ένα πρώτο επίπεδο η διδασκαλία της Heathcote είχε ως σκοπό να δώσει τη δυνατότητα στους δασκάλους να χρησιμοποιήσουν το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο προαγωγής της διαθεματικής προσέγγισης των διδακτικών εννοιών στην τάξη.¹⁰ Η Heathcote έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι η χρήση του δράματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο της διδακτικής μεθοδολογίας του δασκάλου. Μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα αποκαλύπτεται μια θεμελιώδης αλήθεια, η αρχή της ανθρωπίνης ζωής σ' ένα βαθύτερο επίπεδο.¹¹

Σ' ένα έργο τέχνης, ο γλύπτης δημιουργεί τη μορφή ενός ανθρώπου, ο αγγειοπλάστης δημιουργεί ένα βάζο, ο θεατρικός συγγραφέας δημιουργεί τους χαρακτήρες του, αλλά συγχρόνως, ο καλλιτέχνης προσπαθεί ν' αποκαλύψει κάποια εσωτερική αλήθεια. Η Heathcote λειτουργούσε με παρόμοιο τρόπο, παρεμβαίνοντας στη διαμόρφωση μιας νέας αντίληψης για την κατάρτιση των ωρολογίων προγραμμάτων σπουδών, με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα, δίνοντας τη δυνατότητα της αποκάλυψης κάποιας εσωτερικής αλήθειας και της συνειδητοποίησής της τόσο από τον δάσκαλο όσο και από τον μαθητή. Αυτή η εσωτερική αλήθεια αφορούσε στις συνθήκες διαβίωσης ενός ατόμου, μιας ομάδας ή γενικά, σε μία πτυχή της ζωής του ανθρώπου, όπου συχνά, μέσα από αυτήν τη δραματική διαδικασία αποκαλύπτονταν οι παγκόσμιες αλήθειες.¹²

1995, σ. 106.

⁹ J. Somers: *Drama and theatre in education. Contemporary research*, Captus University Publications, North York, Canada 1996, σ. 81, L. McGregor: *Developments in drama teaching*, Open Books Publishing, London 1976, σσ. 11-12. και M. Philbin / J. S. Myers: «Classroom drama: Discourse as a mode of inquiry in Elementary School», *Social Studies*, Vol.82, 1991, σσ. 179-182, ιδίως σ. 179.

¹⁰ J. F. Hayes: «Education through drama. The Dorothy Heathcote way», *Drama/Theatre Teacher*, 2(2), 1990, σσ. 17-20. Για παράδειγμα, τα νήπια θα μπορούσαν να διδαχθούν, μέσα από δραματικές τεχνικές, την κατανόηση των εννοιών του μεγέθους, της μορφής και του χρώματος. Οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου θα μπορούσαν να διδαχθούν τις αρχές των επιστημών. Οι μαθητές του Γυμνασίου θα μπορούσαν ν' αντιληφθούν τις επιπτώσεις ενός ιστορικού γεγονότος ή τα στοιχεία ενός χαρακτήρα σ' ένα θεατρικό έργο του Σαίξπηρ ή τη δομή μιας ξένης γλώσσας. Βλ. J. Dougill: *Drama activities for learning language*, Macmillan, London 1987, σ. 3.

¹¹ H. Neill: «The magic of hard work», *Times Educational Supplement*, no.3240, 1977, σσ. 18-19. Η

Heathcote λέει σε σχέση μ' αυτό το θέμα: «Μερικές φορές η μορφή κρύβει το νόημα και καθώς το σκοτεινό πέλο γίνεται όλο και περισσότερο διαφανές, χάρη στο φως της κατανόησης, αποκαλύπτεται η αλήθεια». Βλ. G. Bolton, ό. π., 1993, σσ. 4-6, ιδίως σ.5 και L. Johnson / C. O' Neill: *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*, Heinemann, Northwestern University Press, 1994, σ. 13

¹² R. J. Landy: *Handbook of educational drama and theatre*, Greenwood Press, Westport, Conn., 1982, σ. x. και J. O' Toole, ό. π., σ. 45. Για παράδειγμα, αν μια τάξη παιδιών, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εξέταζε τα αποτελέσματα της τύφλωσης σ' ένα πρόσωπο που έχασε την όρασή του πρόσφατα, η Heathcote θα δημιουργούσε μια δραματική κατάσταση, όπου όλη η τάξη θα συνειδητοποιούσε ότι αυτή η εμπειρία ήταν η ίδια για κάθε τυφλό άνθρωπο που έζησε πάνω στη γη. Βλ. D. Heathcote: *Drama as context*, National Association for Teaching English, Sheffield 1980, σσ. 7, 13, J. Nixon: *Drama and the whole curriculum*, Hutchinson, London 1982, σ. 40 και R. Bramwell: «Challenging assumptions», *English Quarterly*, 25(4), 1993, σσ. 17-21, ιδίως σ. 19.

Το ενδιαφέρον της Heathcote επικεντρωνόταν βασικά στις συνθήκες ζωής των ανθρώπων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων που θα επέφερε η χρήση του Δράματος στην εκπαίδευση. Το δράμα, όταν χρησιμοποιείται κατ' αυτόν τον τρόπο, συνεπάγεται τη δημιουργία εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η δραματική διαδικασία μοιάζει μ' ένα μακροχρόνιο ταξίδι, έχοντας ενσωματωμένες τις εσωτερικές διαβάσεις για τον δάσκαλο και για τον μαθητή, παρόμοιο με το αρχαιολογικό πεπρωμένο ενός ήρωα, δεδομένου ότι η μάθηση δεν ολοκληρώνεται ποτέ και η υπαρκτική διαδικασία βρίσκεται πάντα στην αρχή.¹³ Ενδεχομένως, η άμεση προσέγγιση της Heathcote στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, δημιούργησε το δίλημμα για την αποστολή του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αυτή η αμεσότητα έγινε αναπόσπαστο μέρος της μεθοδολογίας της, αφήνοντας χώρο στους ίδιους τους μαθητές να τον καλύψουν.¹⁴

Η Heathcote συνεργάστηκε με δύο από τις σπουδαιότερες φυσιογνωμίες του Εκπαιδευτικού Δράματος στη Βρετανία, σε σειρές μαθημάτων για την απονομή διδακτορικού διπλώματος στο Birmingham. Ο πρώτος ήταν ο Peter Slade, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε ως σύμβουλος στα μαθήματα της Heathcote προς τους υποψήφιους διδάκτορες.¹⁵ Η δεύτερη σπου-

¹³ L. McGregor / M. Tate / K. Robinson: *Learning through drama. Report of schools council drama teaching project 10-16*, University of London Press, London σ. 209 και P. Taylor, ό. π., σ. 102. Κατά τη διάρκεια των πρώτων ετών, ένα σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της εργασίας της Heathcote ήταν η παρατήρηση της προοπτικής της διδακτικής μεθοδολογίας για έναν δάσκαλο πριν και μετά την παρακολούθηση μαθημάτων Εκπαιδευτικού Δράματος. Μέχρι το 1969 οι ανυπόμονοι αριθμοί υπερπόντων φοιτητών στη σειρά μαθημάτων της κατέστησαν αυτήν την προσέγγιση ανέφικτη. Το 1979 αυτή εισήγαγε μια σειρά μαθημάτων για το Εκπαιδευτικό Δράμα σε μεταπτυχιακό επίπεδο, παράλληλα με τον κύκλο μαθημάτων για την απονομή διδακτορικού διπλώματος. Στα τελευταία έτη, η Heathcote άλλαξε τον τίτλο της σειράς των μαθημάτων της από: «Το δράμα στην εκπαίδευση» (*Drama in Education*) σε «Το δράμα ως μέσο εκπαίδευσης» (*Drama as Education*), για να τονίσει τη σημασία της θέσης του στο κέντρο του ωρολογίου προγράμματος σπουδών στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτός ο τίτλος χρησιμοποιήθηκε από κοινού με τον Gavin Bolton στο βιβλίο που εκδόθηκε το 1984. Βλ. D. Heathcote / G. Bolton: *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*, Longman, London 1984. Στις τελευταίες σειρές μαθημάτων της, το 1982, άλλαξε τον τίτλο της σειράς των μαθημάτων της σε: «Το δράμα ως μέσο εκπαίδευσης και θεραπείας» (*Drama as Education and Therapy*), για να επιρρέψει στην εργοθεραπευτρια, Jane Sallis να παρακολουθήσει τις διαλέξεις της, αναγνωρίζοντας τα εξαιρετικά τα προ-

σόντα στην εργασία της σε παιδιά με νοητική υστέρηση. Η Heathcote δεν παραδέχθηκε ποτέ ότι η μεθοδολογία της ήταν βασισμένη στη δραματοθεραπεία. Εντούτοις, αναγνώρισε ότι αν το δράμα είναι ένα εργαλείο για το δάσκαλο, αναπόφευκτα μπορεί να γίνει ένα εργαλείο για το θεραπευτή. Ωστόσο, επέμενε ότι η μεθοδολογία της επικεντρωνόταν στη δραματική διαδικασία κι όχι στην καλλιέργεια των υποκριτικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων. Βλ. K. S. Berry, ό. π., σ. xv, K. Robinson / D. Heathcote: *Exploring theatre and education*, Heinemann, London 1980, σσ. 88, 91 και D. Heathcote, ό. π., σσ. 20, 13.

¹⁴ Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η τελική σειρά μεταπτυχιακών μαθημάτων, τη διετία 1984-86, συμπεριελάβε κυρίως, Άγγλους δασκάλους, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν τα σχολεία τους ως βάση για την εφαρμογή των θεωριών της στην πράξη. Η ειρωνεία της τήξης επέτρεψε, παρά τη διεθνή αναγνώριση στο πρόσωπο της Heathcote, να διακοπούν οι δύο σειρές των μαθημάτων της, έπειτα από την οριστική της αποχώρηση από το πανεπιστήμιο, το 1986. Βλ. P. A. Herbert: *A theory of education as presented through the drama process «Mantle of the Expert»*, M. Ed. Dissertation, Newcastle-upon-Tyne University, 1982, σ. 1 και P. Taylor, ό. π., σ. 19.

¹⁵ Η διδακτική μέθοδος του Peter Slade περιγράφεται στο βιβλίο που εξέδωσε το 1958 με τίτλο: *Child drama (Παιδικό δράμα)*. Βλ. K. A. Leithwood: *International handbook of educational leadership and administration*, Kluwer Academic, Dordrecht, Boston 1996, σ. 52. Ο Peter Slade υποστήριζε με πάθος ότι το δραματικό παιχνίδι ήταν μια μορφή τέχνης κι έπαιζε σημαντι-

δαία φυσιογνωμία στο χώρο του Εκπαιδευτικού Δράματος με την οποία συνεργάστηκε η Heathcote ήταν ο Brian Way.¹⁶ Η Heathcote χρησιμοποιούσε μια διαδικασία διαπραγματεύσης για να ελέγξει την εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας, ενώ ο Way χρησιμοποιούσε τον ήχο από ένα κρουστό μουσικό όργανο τόσο ως σύμβολο εξουσίας όσο και ως ερέθισμα για την αφύπνιση της φαντασίας των παιδιών. Στη διδακτική μέθοδο του Way τα παιδιά εργάζονταν αρχικά μόνα τους, έπειτα σε ζευγάρια, βαθμιαία προχωρούσαν στη συγκρότηση μικρών ομάδων και τελικά διαμορφωνόταν μια κατάσταση στην οποία ολόκληρη η τάξη θα εμπλεκόνταν, από κοινού, στη δραματική διαδικασία.¹⁷

Η διδακτική μεθοδολογία του Way ήταν αντίθετη με τις αρχές της Heathcote, η οποία είχε βιώσει την ανάγκη η εργασία της ν' αρχίζει χωρίς προετοιμασία ή «προθέρμανση». Η Heathcote πίστευε ότι οι υποκριτικές δεξιότητες που ασκούνται χωρίς τη συναισθηματική εμπειρία να παρακινεί τους μαθητές, είναι κενές από οποιαδήποτε δυνατότητα μάθησης, επειδή το Εκπαιδευτικό Δράμα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί σε πλαίσιο κενού περιεχομένου. Σε αντίθεση μ' αυτή άλλοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η εξάσκηση της καλλιέργειας των υποκριτικών δεξιοτήτων μπορεί να γίνει μηχανικά, χωρίς συγκινησιακό ερέθισμα, ώστε να μπορεί να παγιωθεί με την επανάληψη μια αισθητική μορφή θεατρικής δράσης.¹⁸ Η Heathcote θεωρεί ότι η κίνηση, η ομιλία, το ρυθμικό τέμπο και άλλες αποχρώσεις της δραματικής συμπεριφοράς αποκάλυπτονται καλύτερα υπό την πίεση της βιωμένης εμπειρίας κι όχι μέσω της ρομποτικής άσκησης των υποκριτικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων.¹⁹

Η παιδαγωγική φιλοσοφία του Brian Way είχε ως συνέπεια έναν μη ανταγωνιστικό κύκλο φυσικής, συναισθηματικής, διανοητικής και προσωπικής ανάπτυξης για κάθε παιδί. Γι'

κό ρόλο στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, θεωρούσε ότι η απορρόφηση στη δραματική διαδικασία και η ειλικρίνεια στη δραματική έκφραση ήταν οι βασικές διανοητικές καταστάσεις που βιώνονται από το παιδί, όταν συμμετέχει στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Βλ. P. Slade: *Child drama*, University of London Press, London 1954, σσ. 68, 119, ακόμα του ίδιου: *An introduction to child drama*, Longman, New York 1981, σ. 84, και *Freedom in education*, Educational Drama Association, Birmingham, (X.X.) σ. 6, καθώς και B. Way: *Development through drama*, Longman, London 1967, σ. 20. Ως αποτέλεσμα της παρατήρησης του δραματικού παιχνιδιού μεμονωμένων παιδιών, ο Peter Slade διετύπωσε τη φράση για τους δασκάλους: «Αρχίστε από εκεί που βρίσκεστε» και θεώρησε ως αφετηρία της δραματικής διαδικασίας τη μόνη έγκυρη θέση από την οποία το παιδί θα μπορούσε πραγματικά ν' αρχίσει το παιχνίδι του ρόλου, για το οποίο πίστευε ότι έχει θεραπευτικές επιπτώσεις στη ψυχοσύνθεση του παιδιού. Βλ. D. Hornbrook, ό. π., σσ. 9, 13, B. J. Wagner, ό. π., σ. 15, L. McGregor: *Developments in drama teaching*, ό. π., σ. 11 και J. O' Toole, ό. π., σ. 60.

¹⁶ Το βιβλίο του Brian Way που εκδόθηκε το 1967, με τίτλο: *Development through drama* (Η προσωπική ανά-

πτυξη του παιδιού μέσα από το δράμα) άσκησε σημαντική επιρροή στους εμπειρογνώμονες του Εκπαιδευτικού Δράματος εκείνης της εποχής. Πρόκειται για ένα βιβλίο με πρακτικές εφαρμογές και προτεινόμενες ιδέες για τη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος, μέσα από τις οποίες τα παιδιά θα μπορούσαν ν' ασκήσουν τις δεξιότητες δραματικής έκφρασης, εστιάζοντας στην κίνηση στο θεατρικό χώρο και στον προσωπικό αυτοσχεδιασμό, πριν από την είσοδο στην κύρια φάση δραματικής έκφρασης. Βλ. B. Way: *Development through drama*, Longman, London 1967, σσ. 158, 160, 237, G. Bolton: «Changes in thinking about drama in education», *Theory into Practice*, 24(3), 1985, σσ. 151-157, ιδίως σ. 154, και B. J. Wagner, ό. π., σ. 13.

¹⁷ D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 32, 39, 41, B. Way, ό. π., σσ. 8, 28, J. Somers: *Drama in the curriculum*, Cassell, London 1995, σ. 45, C. McCullough: *Theatre praxis*, Macmillan, London 1988, σ. 13 και P. Taylor, ό. π., σ. 101.

¹⁸ J. O' Toole, ό. π., σ. 78.

¹⁹ J. F. Hayes: «Anyone can do it», *Drama/Theatre Teacher*, 2(2), 1990, σσ. 17-20, ιδίως σ. 18, H. S. Rosenberg: *Creative drama and imagination. Transforming ideas into action*, CBS College, Publishing, New York 1987, σ. 34 και R. Burgess, ό. π., σσ. 34, 38.

αυτόν ο κύριος σκοπός του μαθήματος στο Εκπαιδευτικό Δράμα ήταν να καλλιεργηθεί η εσωτερική ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα η γνησιότητα της δραματικής του έκφρασης. Μια έννοια, που αμφισβήτησε αργότερα η Heathcote, ήταν η έμφαση του Way στην ατομικότητα του παιδιού.²⁰ Η δική της μέθοδος, αντίθετα, είναι βασισμένη στη σχεδιασμένη αλληλεπίδραση ολόκληρης της ομάδας, με έμφαση σ' ένα κοινωνικό γεγονός που μελετάται μέσα από μία ανθρωπολογική οπτική. Αυτή εισήγαγε την έννοια του γνωστικού πλαισίου στο Εκπαιδευτικό Δράμα, την οποία ο Gavin Bolton την καθορίζει ως αυθόρμητη ή προσχεδιασμένη αλληλεπίδραση μέσα σε μια φανταστική κατάσταση.²¹

Μια άλλη σημαντική διαφορά μεταξύ της Dorothy Heathcote σε σχέση με τον Peter Slade και τον Brian Way είναι η παρουσίαση της διδακτικής της μεθοδολογίας ζωντανά στην τάξη. Αν και η Heathcote ήταν μία δασκάλα του Εκπαιδευτικού Δράματος με παγκόσμια εμβέλεια, ποτέ δεν έχασε από τον προσανατολισμό της ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας της εξαρτάται από τη διδακτική της πράξη. Μια έννοια που είχε υιοθετήσει από τον Paulo Freire, ο οποίος πίστευε στη διαλεκτική κίνηση της δράσης και της αντανάκλασης της δραματικής εμπειρίας.²² Η Heathcote θεωρεί ότι οι ιδέες γεννιούνται στον στοχασμό, αλλά ανθίζουν στη δράση. Αυτή υποστηρίζει ότι η δραματική διαδικασία πρέπει να προκαλεί και να σχετίζεται με τις ανάγκες του μαθητή. Η ιδέα διαμορφώνεται σε δράση από τον πομπό (ο δάσκαλος) και τροποποιείται σε πράξη από τα σήματα που λαμβάνει ο δέκτης (ο μαθητής).²³ Η εξαιρετική της προσωπικότητα και η ολοκληρωμένη καλλιτεχνική της παρουσία στην τάξη συνέβαλαν στην επίτευξη των διδακτικών στόχων που έθετε.²⁴ Η Heathcote ήταν μια ευσυνειδητή δασκάλα, η οποία εργαζόταν καθημερινά, για να παρουσιάζει στους δασκάλους τρόπους να βρίσκουν υλικό για δραματοποίηση, να επιλέγουν σύμβολα, να επιτυγχάνουν τη δραματική εστίαση, ν' αντίζουν την δραματική ένταση και να επιβαρύνουν το ρυθμό εξέλιξης της δραματικής διαδικασίας, για να οδηγούν τα παιδιά σε σημαντικές στιγμές διανοητικής ενόρασης.²⁵

²⁰ B. Way, ό. π., 1967, σ. 20.

²¹ D. Heathcote / G. Bolton, ό. π., σ. 201, C. Doyle, ό. π., σ. 73 και M. Philbin / J. S. Myers, ό. π., σ. 179.

²² P. Freire: *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Κέδρος, Αθήνα 1977, σ. 90, P. Taylor, ό. π., σ. 6 και D. Heathcote: *Drama as context*, National Association for Teaching English, Sheffield, 1980, σ. 11. Για την Heathcote και άλλους εμπειρογνώμονες στη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος η πράξη είναι μία σκόπιμη δραστηριότητα που συνδέεται με το ζήτημα της σχέσης ανάμεσα στην ιδέα και στη δράση, έννοιες οι οποίες είναι μέρος της ίδιας διαλεκτικής διαδικασίας. Βλ. R. Courtney: *Play, drama and thought. The intellectual background to dramatic education*, Simon & Pierre Pub., Toronto 1989, σσ. 15, 49, 50 και D. Booth / M. Hachiya: *The arts go to school. Classroom-based activities that focus on music, painting, drama, movement, media, and more*, Pembroke, Markham, Ont., 2004, σ. 67.

²³ D. Heathcote: «Signs and portents», *SCYPT Journal*,

no.9, 1982, σσ. 22-30, ιδίως σ. 26. και R. Wooster, ό. π., σ. 12.

²⁴ B. J. Wagner: «Evoking gut-level drama», *Learning*, 2(7), 1974, σσ. 16-20, ιδίως, σ. 17. και D. Brandes / J. Norris, ό. π., σ. 35. H Betty Wagner περιγράφει τη Heathcote ως μεγάλο εύροστο χτίστη, με κατακόκκινα μάγουλα και γοητευτικά μάτια. Λέει ότι αυτή διαθέτει μια έντονη ευαισθησία στην απόχρωση της γλώσσας και μια βαθιά συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης. Τέλος, στο πρόσωπό της αναγνωρίζει μια καλλιτεχνική φυσιογνωμία εγμένη στην τελειότητα για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της δραματικής τέχνης. Βλ. B. J. Wagner, ό. π., σ. 13, 15.

²⁵ J. Dougill, ό. π., σ. 3, B. J. Wagner, ό. π., σσ. 13, 15, 41, D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 113 και B. Woolland: *Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999, σ. 52.

Η Heathcote μίλησε εκτενώς τόσο στη χώρα της όσο και στο εξωτερικό, αναλαμβάνοντας σημαντικές περιοδείες κάθε έτος από το 1967 έως το 1991. Προσκλήσεις για να μιλήσει στο εξωτερικό είχε από το Βρετανικό Συμβούλιο, τις στρατιωτικές σχολές της Βρετανίας στο εξωτερικό, τα διάφορα πανεπιστήμια και ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις ενώσεις δασκάλων του Εκπαιδευτικού Δράματος και τις επαγγελματικές ομάδες εφαρμογής του θεάτρου στην εκπαίδευση (Theatre in Education).²⁶ Πολλά απ' τα πρακτικά στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας της Heathcote διευκρινίζονταν, όταν έκανε μαθήματα επίδειξης στους φοιτητές της, στους δασκάλους ενός συγκεκριμένου σχολείου και στους πολυάριθμους παρατηρητές που έτρεχαν να παρακολουθήσουν τη διδακτική της πράξη. Κανένας άλλος δάσκαλος του δράματος δεν έχει διδάξει σε τακτική βάση με τέτοιο εύρος και σε τόσους διαφορετικούς τομείς της εκπαίδευσης.²⁷ Τα μαθήματά της πραγματοποιήθηκαν σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες σε Νηπιαγωγεία, σε Δημοτικά σχολεία, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε κοινοτικά σχολεία, σε σχολές κατάρτισης νοσοκόμων, σε διάφορα εκπαιδευτικά κολλέγια, σε πανεπιστημιακές σχολές ιατρικής και ξένων γλωσσών. Συνεργάστηκε επίσης, με την αστυνομία, τη βιομηχανία και την ευρύτερη παιδαγωγική κοινότητα, σε οποιαδήποτε έννοια ή πρόβλημα της προτάθηκε, υπό την προϋπόθεση ότι είχε την άδεια να χρησιμοποιήσει τη μεθοδολογία της, βασισμένη στη χρήση του δράματος ως εργαλείο εκκίνησης μαθησιακών διαδικασιών.²⁸

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Ο ρόλος του παιδιού ήταν η σημαντικότερη αφετηρία στη μεθοδολογία της Heathcote. Εντούτοις, η παιδοκεντρική της προσέγγιση στη διαδικασία της μάθησης δεν ήταν νέα.²⁹ Οι μέθοδοι της Heathcote μπορούν να συγκριθούν με εκείνες μιας άλλης μεγάλης παιδαγωγού,

²⁶ B. J. Wagner, ό. π., σ. 14. Στις 28 Μαρτίου 2008, η Dorothy Heathcote μίλησε στην 6^η συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, στην Ελλάδα, με θέμα τη δραματική της τεχνική: «Ο μανδύας του ειδικού» (*The mantle of the expert*). Βλ. G. Bolton / D. Heathcote: *So you want to use role play*, Stoke on Trent, Trentham 1999, σ. 122 και D. W Booth / K. Gallagher, ό. π., σ. 122.

²⁷ D. W. Booth / Kathleen Gallagher: *How theatre educates. Convergences and counterpoints with artists, scholars and advocates*, University of Toronto Press, Toronto 2003, σ. 121, H. Cooper / R. Hyland: *Children's perceptions of learning with trainee teachers*, Routledge, London 2000, σ. 29 και B. J. Wagner, ό. π., σ. 14.

²⁸ D. Heathcote: «How does drama serve thinking, talking, and writing», *Elementary English*, 47(8), 1970, σσ. 1077-81, J. P. Miller: *The holistic curriculum*, University of Toronto Press, Toronto 2007, σ. 127, D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 10 και D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 7, 12.

²⁹ R. Wooster: *Contemporary theatre in education*, Intellect, Bristol 2007, σσ. 1-2. Το 1921 ο John Dewey

περιέγραψε την κύρια διαφορά ανάμεσα στη γνωστικοκεντρική μάθηση και στην παιδοκεντρική μάθηση ως εξής: «Το παλιό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να περιγραφεί με τη δήλωση ότι το κέντρο βάρους του βρίσκεται έξω από το παιδί, βρίσκεται στο δάσκαλο, στο βιβλίο κεμένων, οπουδήποτε, εκτός από τα άμεσα ένστικτα και τις δραστηριότητες του ίδιου του παιδιού. Τώρα η αλλαγή που έρχεται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μετατοπίζει το κέντρο βάρους στο παιδί. Το παιδί είναι ο ήλιος γύρω από τον οποίο περιστρέφονται και οργανώνονται τα μέσα της εκπαίδευσης». Βλ. J. Dewey: *Democracy and education*, Dover Publications, Mineola, N.Y 2004, σσ. 70, 227, 524 και G. Bolton, ό. π., 1984, σ. 11. Η ιδέα της απομάκρυνσης από την γνωστικοκεντρική μάθηση υλοποιήθηκε, επίσης, από τον A. S. Neil στο πειραματικό Δημοτικό σχολείο και το Γυμνάσιο του Summerhill, που ιδρύθηκε το 1921 στο Leiston του Suffolk. Βλ. A. S. Neill: *Summerhill. A radical approach to child-rearing*, Penguin, Harmondsworth 1985. Η παιδοκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση εμφανίζεται παράλληλα με την πελα-

της Maria Montessori (1870-1952). Αμφότερες εστίασαν το ενδιαφέρον τους στο παιδί, συνειδητοποιώντας τις δυνατότητές του να μαθαίνει γρήγορα, όταν παρακινείται. Γι' αυτό το λόγο και οι δύο παρείχαν στο παιδί τα κλειδιά για τη μάθηση και τη ζωή. Υπάρχουν, επίσης, ομοιότητες στον τρόπο παρακίνησης του παιδιού και στον τρόπο που μεταχειρίζονται τους δασκάλους ως βοηθητικούς συντονιστές στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης παρά ως παιδαγωγούς, με το παραδοσιακό νόημα της λέξης.³⁰

Ο δάσκαλος, στη μέθοδο διδασκαλίας της Heathcote, ξεκινά από το πνευματικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε μαθητής παρά από το επίπεδο που ο δάσκαλος θα επιθυμούσε να βρίσκεται. Οι ανάγκες του κάθε παιδιού, όπως γίνονται αντιληπτές από τον δάσκαλο, πρέπει να ενσωματώνονται στη δομή του μαθήματος. Η διδακτική της μέθοδος απαιτούσε αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό ανάμεσα στο παιδί και τον δάσκαλο. Πρώτα απ' όλα πίστευε με πάθος στο παιδί, στις ικανότητές του και στις δυνατότητές του.³¹ Πρέπει να σημειώσουμε ότι μερικές φορές είναι δύσκολο για τον δάσκαλο στην πράξη, αν όχι και στη θεωρία, να αποδεχτεί τους προδιαγεγραμμένους διδακτικούς στόχους για το κάθε παιδί και να πάρει τις κατάλληλες αποφάσεις στη διάρκεια ενός μαθήματος. Η Heathcote σεβόταν τις ιδέες του παιδιού και το ενθάρρυνε να εκφράσει τη γνώμη και την άποψή του, διασφαλίζοντας τη διαδικασία της ανακάλυψης στην κατάκτηση της γνώσης.³²

Το δράμα χρησιμοποιήθηκε από τη Heathcote ως εργαλείο για να προωθήσει την ολιστική διαθεματική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία σ' όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η σημαντικότερη συμβολή της στην αγωγή των παιδιών ήταν η αυτοπαρακίνηση, η αυτοπραγμάτωση και η αυτοδιάθεση του μαθητή. Ενθάρρυνε το βάθος του συναισθήματος και την ουσιαστική κατανόηση, η οποία επέτρεπε στο παιδί, μέσω της δραματικής έντασης, ν' ανακαλύπτει πράγματα που δεν ήξερε ότι τα γνώριζε. Αυτή η λανθάνουσα μαθησιακή εμπειρία αποκλυπτόταν αργότερα με την είσοδό του στη συνειδητή γνώση και στη νοητική αντίληψη μέσω του δράματος.³³ Η απελευθέρωση του παιδιού, μέσα από τη δραματική εμπειρία, του έδινε τη δυνατότητα να φανερώσει τον πραγματικό του εαυτό στη σχολική τάξη. Συχνά, το παιδί έπρεπε να συναντήσει αυτή τη δυναμική της γνησιότητας στη δραματική του έκφραση, για να οδηγηθεί στην αυτογνωσία μέσα από μια γνήσια αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο.³⁴ Το δράμα ήταν επίσης ένα σημαντικό εργαλείο για την εξέταση διαφορών

τοκεντρική θεραπεία του Carl Rogers, η οποία μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία μέσω της οποίας ένα άτομο μπορεί να πραγματώσει το δυναμικό του. Βλ. C. R. Rogers: *Counseling and psychotherapy*, Rogers Press, Read Books, 2007, σσ. 217, 220, 233. Αυτή η θεωρία είναι βασισμένη στην υπαρξιακή μάθηση και προσβέβει ότι το ανθρώπινο δυναμικό ανθίζει μέσω της διαδικασίας της ενοποίησης. Βλ. H. A. Otto: *Explorations in human potentialities*, Thomas, Springfield 1966, σ. xiii.

³⁰ D. Heathcote / T. Goode: *Heathcote at the national. Drama teacher – facilitator or manipulator*, National Association for the Teaching of Drama, Kemble Press, Banbury 1982, σ. 12. και F. Farrer: «Exploring the alternatives», *First Appointments, Times Ed. Supp.* January, 1994, σ. 22.

³¹ R. Wooster, ό. π., σ. 12, R. Drain, ό. π., σ. 199 και K.

Robinson / D. Heathcote, ό. π., 1975, σσ. 94, 96.

³² J. P. Miller, ό. π., σ. 127, C. Doyle, ό. π., σ. 73 και R. B. Shuman / C. R. Duke, ό. π., σσ. 11, 12. Κατά τα λεγόμενα της Heathcote: «Δεν πρέπει να προσπαθούμε να κάνουμε έξυπνα τα παιδιά, γιατί γεννιούνται έξυπνα από τη φύση τους. Αυτό που πρέπει να εμποδίσουμε είναι την επιρροή ερεθισμάτων που τα οδηγούν να συμπεριφέρονται ανόητα». Βλ. D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 11, 15. και D. Heathcote, ό. π., 1975, σσ. 45, 48.

³³ D. Heathcote: *Drama as challenge*, in J. Hodgson (ed.) *The uses of drama*, Eyre Methuen, London 1972, σσ. 156-165, ιδίως σ. 159, J. O' Toole, ό. π., σσ. 152, 164, B. J. Wagner, ό. π., σ. 13. και D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 30, 41.

³⁴ D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 170, 175. και R. Drain, ό. π., σ. 199.

εννοιών μέσα σε μια δεδομένη κοινωνική δομή. Η Heathcote μέσα από μία ανθρωπολογική οπτική ενθάρρυνε τα μέλη της σχολικής τάξης να ερευνηθούν και να αποκαλύψουν τους τύπους της αυθεντικής συμπεριφοράς του ανθρώπου.³⁵

Πρέπει επίσης, να αναγνωρίσουμε την κοινωνική διάσταση στη διδακτική μεθοδολογία της Heathcote, η οποία πολλές φορές σχετιζόταν με την εξέταση και την τροποποίηση των κοινωνικών στάσεων, όπως και την ενίσχυση της αυτοδιάθεσης των παιδιών. Μετά το τέλος του μαθήματος του δράματος, ο δάσκαλος πρέπει να εξασφαλίζει χρόνο για την αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας, έτσι ώστε οι κρυμμένες συνέπειες των πραγματικών γεγονότων, στη δραματική τους αναπαράσταση, να μπορούν ν' αποκαλυφθούν στο παιδί.³⁶ Η Heathcote δεν επέτρεπε στα παιδιά να συνεχίσουν το Εκπαιδευτικό Δράμα όταν θεωρούσε ότι δεν γνώριζαν τα προβλήματα που προέκυπταν και τους εναλλακτικούς τρόπους για να τα επιλύσουν. Στο αρχικό στάδιο του μαθήματος το παιδί ενθαρρυνόταν να σκεφτεί συμβολικά. Συνεπώς, η δημιουργικότητα του παιδιού διοχετευόταν στη συμβολική δραστηριότητα της ομάδας, στην οποία παγιωνόταν μια αντίληψη συνυπευθυνότητας των μελών της. Το μάθημα σχεδιάζονταν ώστε ν' αναπτυχθεί ένας μηχανισμός λήψης αποφάσεων εκ των έσω και να διασφαλιστεί η ανάληψη υπευθυνότητας από μέρος του παιδιού στο πλαίσιο της συμμετοχής του στη διαδικασία αλληλεπίδρασης στο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.³⁷

Μέσα σε ένα εμπειρικό πλαίσιο μάθησης, η Heathcote θεωρούσε ότι οι απόψεις του παιδιού επρόκειτο να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν σημαντικά. Η διδακτική της προσέγγιση ήταν εμπειρική και ολιστική, υπό την έννοια ότι η μαθησιακή διαδικασία οικοδομείται πάνω στην αληθινή πραγματικότητα που αντιμετωπίζει το παιδί. Η δράση ωθεί την ιδέα και η ιδέα ωθεί τη δράση. Αυτή είναι μια δυναμική διαδικασία στην οποία η ιδέα μετατρέπεται σε δράση και η δράση μετατρέπεται σε ιδέα. Οι ιδέες συνεπάγονται τη δράση, το ένα βελτιώνει το άλλο με την παροχή των πληροφοριών που αφορούν διαχρονικά την ανθρωπι-

³⁵ R. Drain, ό. π., σ. 200 και P. Taylor, ό. π., σ. 102. Στη θεωρία του Carl Rogers, η αυθεντικότητα σημαίνει τη γνησιότητα, όχι το παιχνίδι του ρόλου και την προσποίηση της δράσης. Το πρόσωπο δεν μμείται. Αντ' αυτού, πράττει όπως του υπαγορεύουν οι επιθυμίες του, αλλά η συμπεριφορά του είναι σκόπιμη. Η συνειδητοποίηση, εκ μέρους του ατόμου, της διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην ιδέα και τη δράση οδηγεί σε μια αύξηση της σκόπιμης συμπεριφοράς, επομένως στην προσωπική ευθύνη για τις πράξεις του. Βλ. C. R. Rogers, ό. π., σσ. 176, 207. Ο υπαρκτικός ορισμός της αυθεντικότητας, από τη Heathcote, είναι παρόμοιος με τις παραπάνω θέσεις του Carl Roger και ενισχύει τη σημασία της ενσυναίσθησης στη μάθηση. Σύμφωνα μ' αυτήν ένας αυθεντικός δάσκαλος πρέπει να είναι ένας παροχέας υπηρεσιών, ο οποίος να συνειδητοποιεί τις ανάγκες του παιδιού. Ακριβώς όπως ο Dewey είχε πειστεί για τη μεγάλη σημασία της εμπλοκής του παιδιού με τον κόσμο στον οποίο ζει. Βλ. J. Dewey, ό. π., σσ. 56, 62, 130. Έτσι, στη διδακτική μεθοδολογία της Heathcote, οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις

προέκυψαν από τη δέσμευση του παιδιού σ' αυτήν την αυθεντική συμπεριφορά, όταν συμμετέχει στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Βλ. D. Heathcote: «Learning, knowing and languaging in drama. An interview with Dorothy Heathcote», *Language Arts*, 60(6) 1983, σσ. 695-701, ιδίως σ. 697 και D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 182, 191.

³⁶ D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 24, 26, D. Davis: *Edward Bond and the dramatic child. Edward Bond's plays for young people*, Stoke on Trent, Trentham Books, Sterling 2005, σ. 167, R. Drain, ό. π., σ. 200 και P. Taylor, ό. π., σ. 102. Η Betty Wagner υποστήριξε επίσης, ότι η δύναμη της αντανάκλασης της δραματικής εμπειρίας, θα μπορούσε να εκφραστεί στο παιδί την ιδέα ότι: «Κάθε καλλιτεχνικό γεγονός συνεπάγεται έναν δημιουργό, κάθε εργαλείο μία εργασία, κάθε χειρονομία ένα συναίσθημα, κάθε δράση ένα στόχο, κάθε λέξη μια εμπειρία, κάθε απόφαση μια αξία». Βλ. B. J. Wagner, ό. π., σ. 35.

³⁷ D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 18, 19, R. Drain, ό. π., σ. 199 και B. J. Wagner, ό. π., σ. 13, 14, 77.

νη εμπειρία.³⁸ Στην εμπειρική μάθηση τα ακατέργαστα δεδομένα της εμπειρίας του παιδιού αναγνωρίζονται από τον δάσκαλο. Το ακατέργαστο εμπειρικό δεδομένο είναι η εμπειρία που έχει το παιδί σε σχέση με την παιδική χαρά, τον δρόμο, την οικογένεια, την κοινότητα, το περιβάλλον. Αυτή είναι η εμπειρία που δεν έχει μετατραπεί σε συνειδητή γνώση, δεν έχει διορθωθεί, δεν έχει ελεγχθεί άμεσα από τους ενηλίκους και επομένως αποτελεί το αυτοδημιούργητο παιχνίδι και το δელταστικό εγχείρημα του παιδιού.³⁹

Συνεπώς, η χροάνη της πραγματικής εμπειρίας της ζωής, η παρακίνηση από το δάσκαλο και τα ακατέργαστα εμπειρικά δεδομένα του παιδιού στη δραματική διαδικασία, εξετάζονται στα πλαίσια της αντανakλαστικής μάθησης στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών. Αυτή η εμπειρία είναι μια συγκεκριμένη λειτουργία στον πραγματικό χώρο και χρόνο. Το γεγονός εσωτερικεύεται σ' έναν φαινομενικό κόσμο, στη νευροφυσιολογία του εγκεφάλου, όπου κατηγοριοποιείται και διαμορφώνεται σε μια αφηρημένη σκέψη, μια οργανωμένη έννοια.⁴⁰ Για παράδειγμα, ένα μάθημα Εκπαιδευτικού Δράματος μπορεί να δημιουργήσει μια εσωτερική εικόνα της δικαιοσύνης, η οποία μπορεί, στη συνέχεια, να οδηγήσει σε μια κατανόηση της διαδικασίας της δικαιοσύνης. Κατά συνέπεια, η διαδικασία της εμπειρικής μάθησης είναι επαγωγική και οδηγεί από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο.⁴¹ Αυτή είναι μία διαδικασία που χαρακτηρίζει το πώς ενσωματώνονται τα συστατικά μέρη μιας έννοιας σε σύνολα εννοιών και ειδικότερα αναφέρεται στην ικανότητα αυτών των συστατικών μερών να μεταφράζονται το ένα στο άλλο.⁴²

Τέλος, στη διδακτική μεθοδολογία της Heathcote υπήρχε ισχυρή έμφαση στην έννοια της ανιδιοτέλειας. Η προτεσταντική ηθική της εργασίας της παρείχε εγγυήσεις ότι θα εξασφάλιζε ένα ηθικό και εθιμικό πλαίσιο σε όλα τα μαθήματά της. Η παιδοκεντρική προσέγγιση στη διδασκαλία της περιείχε πάντα ένα στοιχείο χαράς. Αυτό το διαλεκτικό στοιχείο μετέτρεπε το δυναμικό του κακού σε δυναμικό του καλού.⁴³

³⁸ R. Wooster, ό. π., σ. 11 και K. Robinson / D. Heathcote, ό. π., σσ. 93, 98.

³⁹ D. Heathcote: «Quo Vadis», International Conference, *The Work and Influence of Dorothy Heathcote*, Lancaster University, August 1993 και P. Taylor, ό. π., σ. 102.

⁴⁰ R. Courtney, ό. π., σ. 24. Η Dorothy Heathcote ονόμασε αυτό το παράδειγμα: «Το παιδί ως χωνευτήρι». Βλ. D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 21, 23 και J. P. St. Clair, ό. π., σ. 18.

⁴¹ Για τη Heathcote η εμπειρία είναι η πηγή της μάθησης και της ανάπτυξης. Μια ολιστική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας περιλαμβάνει μια τέτοια εμπειρική μάθηση, η οποία συνδέεται, επίσης, με την ιδέα της συμμετρικότητας. Βλ. D. Heathcote, ό. π., 1975, σσ. 65, 72 και R. Drain, ό. π. σ. 199.

⁴² Στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας στη σχολική τάξη, σύμφωνα με την Heathcote, ο δάσκαλος πρέπει να δει το χαλί στο νήμα και το λουλούδι στο σπόρο. Βλ. G. Bolton / D. Heathcote: *Drama for learning. An account of Dorothy Heathcote's approach to education*, Heinemann, New York 1994, σ. 116.

⁴³ B. J. Wagner: *Building moral communities through educational drama*, Ablex, Stamford, Conn., 1999, σσ. 1, 2, J. Winston: *Drama, narrative, and moral education. Exploring traditional tales in the primary years*, Falmer Press, London 1998, σσ. 8, 76, 78, L. M. Goldstein: *The Dorothy Heathcote approach to creative drama. Effectiveness and impact on moral education*, Thesis (Doctoral), Rutgers University, 1985, σσ. 23, 31 και R. Wooster, ό. π., σ. 10. Η έντονη εστίαση της ματιάς και του μυαλού της στο παιδί, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ήταν προφανής. Ανακαλύπτει τις επιρροές της από την ακρόαση ιστοριών της Αγίας Γραφής από την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη. Ένα παράδειγμα γι' αυτό το στοιχείο ήταν ένα περιστατικό, όπου ανέλυσε ένα μάθημα για τη ληστεία μιας τράπεζας: «Ο βασικός μου στόχος είναι να οδηγήσω τα παιδιά ν' ακούσουν, να καταλάβουν και να προσπαθήσουν να επικοινωνήσουν με τους ανθρώπους, να χρησιμοποιήσουν τη γνώση που έχουν και ν' αποκτήσουν νέες πληροφορίες. Όταν συνεργάζομαι μαζί τους, επιδιώκω την ικανοποίηση των πραγματικών τους αναγκών, γι' αυτό εγκαθιστώ αμέσως το στοιχείο της χαράς, δεν

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

Η Heathcote στη διδασκαλία της στο πανεπιστήμιο απέφυγε τη μετωπική λογοκλοπή διδασκαλία και περιοριζόταν στο ρόλο του συντονιστή μιας διαμορφούμενης ανακαλυπτικής διαδικασίας για τους φοιτητές. Θεωρούσε ότι ο φοιτητής, όπως το παιδί στην τάξη, πρέπει να είναι πάντα στο κέντρο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων μέσα στο πανεπιστήμιο.⁴⁴ Οι ακαδημαϊκοί κύκλοι ποτέ δεν ήταν ευελικτός χώρος για την Heathcote, εν μέρει, επειδή οι δομές λειτουργίας του πανεπιστημίου δεν άρμοζαν στις προσωπικές της πεποιθήσεις.⁴⁵ Γι' αυτήν, οι επίσημες καταγραφές της εμπειρικής μάθησης, συχνά, υποτιμούσαν τη ζωτικότητα της άμεσης διδακτικής εμπειρίας. Συνεπώς, η Heathcote άρχισε τη σειρά των μαθημάτων της, εστιάζοντας στην προσωπικότητα του δασκάλου, σε σχέση με τον βασικό ρόλο του ως διαμορφωτή της κατάλληλης δυναμικής στη σχολική ομάδα.⁴⁶

Μία από τις αφηγήσεις, στη διδακτική της μεθοδολογία, ήταν να ζητάει από έναν φοιτητή ν' αναλύσει τα κίνητρα και τα ένστικτά του σε σχέση μ' έναν συγκεκριμένο διδακτικό στόχο. Αυτές ήταν οι έμφυτες ιδιότητες που κόμιζε αυτός στη διδασκαλία του. Ο πρώτος στόχος στη σειρά μαθημάτων της, τη διετία 1972-1973, ήταν να δώσει προτεραιότητα, να εξηγήσει και να ταξινομήσει τις προσωπικές πεποιθήσεις του δασκάλου για τη διδακτική του Εκπαιδευτικού Δράματος.⁴⁷ Η Heathcote τόνιζε, πάντοτε, στις παραδόσεις της στο πανεπιστή-

ζήω ποτέ από ένα παιδί να χρησιμοποιήσει ένα πυροβόλο όπλο ενάντια σε άλλο παιδί. Έτσι η ληστεία της τράπεζάς μου αρχίζει με σχόλια για την ομορφιά και την αρχιτεκτονική του κυρίου, όπου στεγάζεται. Απλά, μόνο με την εισαγωγή του στοιχείου της κομψότητας, μπορώ να συγχωρήσω τον εαυτό μου για τη χρησιμοποίηση κακού υλικού στο σενάριο της δραματικής ιστορίας. Ωστόσο, η καταστροφή και το κακό μου δίνουν τη δυνατότητα να προσδιορίσω και να υποδείξω στα παιδιά το καλό». Βλ. D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 9.

⁴⁴ Η Heathcote, όταν συμμετείχε στις συνεδριάσεις του διδακτικού προσωπικού στο πανεπιστήμιο, έπαιρνε το πλεκτό της μαζί, για να θίξει σκόπιμα αυτό το πολιτικό θέμα, επειδή ήξερε ότι ο φοιτητής θα ήταν στο κατώτατο σημείο των προτεραιοτήτων τους. Λέει χαρακτηριστικά: «Στη διάρκεια των ατελείωτων συνεδριάσεων αναρωτιόμουν τι είναι όλες αυτές οι ασυναρτησίες; Σπάνια αναφέρονταν οι φοιτητές ως θέμα συζήτησης και σκεφτόμουν ότι δεν θ' αλλάξει τίποτα σε σχέση με τη θέση τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στο πανεπιστήμιο». Βλ. R. Burgess, ό. π., σ. 15.

⁴⁵ Σύμφωνα με τα λεγόμενα της Heathcote, μερικοί ακαδημαϊκοί τη θεωρούσαν ερασιτέχνη: «Οι ξηρές έρημοι ονομάζονται σχολεία και πανεπιστήμια. Δεν εννοώ ότι το χρώμα στην επιφάνειά τους είναι ξηρό, το χρώμα της επιφάνειας μπορεί να είναι αρκετά ενδιαφέρον, αλλά πιστεύω ότι το υπέδαφος είναι ξηρό, επειδή

βασίζεται στη λανθασμένη χρήση της δύναμης και τη λανθασμένη εκτίμηση της γνώσης των ανθρώπων. Μ' αυτό εννοώ ότι πέρα από τις σκέψεις και τα λεγόμενα των ανθρώπων το πρόβλημα βρίσκεται στον αυτοπροσδιορισμό μου. Διάβασα ένα βιβλίο πρόσφατα και ένιωσα άσχημα μέσα μου, επειδή συνειδητοποίησα ότι η ερασιτεχνικότητά μου προέρχεται από το ότι ποτέ δεν έμαθα τη γλώσσα της αποπροσωποποίησης. Ίσως αυτό έχει να κάνει με το ότι είμαι τόσο κακή στην εξήγηση του τι είμαι έτοιμη να κάνω και στη συνέχεια γιατί έκανα ό,τι έκανα. Το καταλαβαίνω, πάντα, πολύ καθαρά, αλλά το βρίσκω δύσκολο να αποπροσωποποιώ τις εξηγήσεις. Αυτό συμβαίνει, επειδή προχωρούμε αργά στην κατανόηση του εαυτού μας και αλλάζουμε με εξαιρετικά βραδύ ρυθμό τις προσωπικές μας πεποιθήσεις». Βλ. L. Johnson / C. O' Neil: *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama*, Hutchinson, London 1984, σ. 103 και D. Heathcote: «Το δράμα ως πρόκληση», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, τόμ.6, 1991, σ. 78.

⁴⁶ D. Heathcote, ό. π., 1984, σ. 58 και N. Kitson / I. Spiby: *Drama 7-11 developing primary skills*, Routledge, New York 1997, σ. 13.

⁴⁷ Η Heathcote, στην ηλικία των 19 ετών, όταν ήταν ακόμα φοιτήτρια στο Northern Theatre School, χρησιμοποίησε μια παρόμοια αρχή ως αφηγήτρια για το πρώτο μάθημα που επρόκειτο πάντα να διδάξει στο χωριό Saltaire στο Yorkshire. Ζήτησε από μια ομάδα εφή-

μιο ότι οι αδυναμίες ήταν δυνάμεις και αντίστροφα. Αυτό είχε διπλή ισχύ, όταν εφαρμοζόταν στην εκπαίδευση των δασκάλων. Για παράδειγμα, η ικανότητα του δασκάλου να διδάσκει με το προσωπικό του ταλέντο, με τα εσωτερικά του ένστικτα, και όχι με βάση το κείμενο των βιβλίων, ήταν αναγκαίο κακό για πολλούς δασκάλους.⁴⁸

Οι απαιτήσεις της παιδαγωγικής πράξης την οδηγούσαν στη σκέψη ότι ο δάσκαλος που παρακολουθούσε τα μαθήματά της, αναμενόντας να συνεργαστεί μ' όλα τα είδη των ανθρώπων. Η εργασία της σε παιδιά με νοητική υστέρηση την οδήγησε να σκεφτεί ότι αυτή η διδακτική εμπειρία είναι μία ιδανική κατάσταση για το δάσκαλο να συνειδητοποιήσει ότι δεν θα μπορούσε να στηριχθεί στις ακαδημαϊκές του γνώσεις, αλλά μόνο σε αυτό που είναι.⁴⁹ Το προσωπικό του ταλέντο ήταν μερικές φορές η μόνη βάση που είχε για μια συγκεκριμένη διδασκαλία. Αν και το περιεχόμενο της διδασκαλίας επινοείτο αρχικά, για να παρακινήσει και να διεγείρει το παιδί, η Heathcote έδινε έμφαση επίσης, έμμεσα, στο ύφος διδασκαλίας του δασκάλου, με την ενσωμάτωση των ιδεών του στα μαθήματα.⁵⁰

Συχνά στη σειρά των μαθημάτων της Heathcote οι δάσκαλοι είχαν τη δυνατότητα διερευνήσης της αυτογνωσίας τους. Μερικές φορές ο δάσκαλος και το παιδί ανακάλυπταν την αυτογνωσία μαζί, καθώς συνεργάζονταν στο Εκπαιδευτικό Δράμα.⁵¹ Η ενθάρρυνση των αυ-

βων να σκεφτούν την ακόλουθη ερώτηση: «Εάν ήσαστε πλοίαρχος ενός σκάφους, ποιές ιδιότητες θα αναζητούσατε στην επιλογή του πληρώματος;». Το πρώτο αγόρι εξέφρασε την άποψη ότι οι άνδρες του πληρώματος θα έπρεπε να τρέχουν γρήγορα και να υπακούνε στις διαταγές του καπετάνιου. Βλ. R. Smedley: *Three looms waiting*, Concord, London 1971, σ. 14.

⁴⁸ Η Heathcote πίστευε ότι η αυτογνωσία της βελτιώθηκε στο Steeton, όταν συνάντησε απλούς ανθρώπους για τους οποίους λέει τα ακόλουθα: «Ήταν εκκεντρικοί, αλλά όχι ηλίθιοι. Αυτοί οι άνθρωποι, με την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία, έχουν χαθεί στη σημερινή εποχή. Πρέπει να βρίσκονται κάπου, όπου θα τους τιμούν και θα τους εκτιμούν, αν και φτωχοί κρύβονται κάπου μακριά». Βλ. J. Carroll: «Drama as radical pedagogy. Agency and power in the classroom», *International Conference: The Work and Influence of Dorothy Heathcote*, Lancaster University, July 1993, σ. 1.

⁴⁹ Ένα παράδειγμα συναισθηματικών δεσμών και ενίσχυσης της δυναμικής της ομάδας φαίνεται σε μια από τις διδασκαλίες της, όταν η Heathcote ζήτησε από μια ομάδα παιδιών με ειδικές ανάγκες, να κυλιστούν πάνω στα σώματα των ενήλικων φοιτητών της, οι οποίοι ήταν ξαπλωμένοι μπρούμυτα ο ένας πάνω στον άλλο. Στο σημείο όπου αυτή η «φωτιά με τα σώματα» επρόκειτο ν' ανάψει, ένας από τους δασκάλους παρακάλεσε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες να μην τον κάψει. Το μικρό αγόρι τράβηξε, αμέσως, το δάσκαλο μακριά από τη φωτιά και τον καθησυχάζει λέγοντας ότι ο σωρός των σωμάτων δήλωνε φανταστικά μια πυρ-

καγιά. Συχνά, ως αποτέλεσμα αυτών των εργαστηριακών συναντήσεων, η αντίληψη του δασκάλου άλλαξε όχι μόνο ως δάσκαλος στον κοινωνικό του ρόλο, αλλά και ως πρόσωπο, αφού είναι σαν ένας πατέρας που συνεργάζεται για πρώτη φορά μ' ένα μη φυσιολογικό παιδί. Βλ. R. Smedley, ό. π., σ. 43.

⁵⁰ R. B. Shuman / C. R. Duke, ό. π., σσ. 15, 16. Λέει χαρακτηριστικά η Dorothy Heathcote: «Η εμπειρία ήταν τόσο έντονη και στοργική, για να δώσω πραγματικά τόσο μεγάλο ρόλο στους ανθρώπους που θα μπορούσαν να σας δώσουν πίσω τόσο ελάχιστα. Εργαζόμουν μ' ένα κωφό και τυφλό κορίτσι, και όμως την ικανοποίηση που κέρδινα απ' αυτό, δεν θα την ξεχάσω ποτέ». Βλ. P. Taylor, ό. π., σ. 103.

⁵¹ Για παράδειγμα, σε μία σειρά των μαθημάτων επίδειξης σε ένα σχολείο στο Newcastle-upon-Tyne, η Heathcote ενθάρρυνε μια ομάδα εφήβων να διερευνήσει την αυτογνωσία, αλλά μέσα από την ασφάλεια της μαθησιακής κατάστασης στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών. Βλ. D. Heathcote, ό. π., 1975, σσ. 21, 27. Σε μία άλλη διδασκαλία της Dorothy Heathcote τα παιδιά της τάξης (σε ρόλο) βρίσκονταν σε αντιπαράθεση μ' έναν διώκτη (ένα μέλος του διδακτικού προσωπικού σε ρόλο), πριν από τη σκηνή της δοκιμασίας ενός χριστιανού μοναχού. Αργότερα, οι μαθητές, σκεπάζοντας το πρόσωπό τους με κουκούλες είτε έχοντας τα μάτια τους κλειστά, σημείωναν την εμπειρία της απομόνωσης των μοναχών στο μοναστήρι. Η Dorothy Heathcote σημείωνει: «Ο χριστιανός βρίζεται συνεχώς σε απομόνωση και ψάχνει πάντα για συντροφιά,

θηνικών συμπεριφορών στη δραματική διαδικασία ισχύει τόσο για το δάσκαλο όσο και για το παιδί. Η Heathcote πίστευε στην παρακίνηση της αυτογενικευόμενης γνώσης και ζητούσε από τον δάσκαλο ν' απαντήσει σε ορισμένα ερωτήματα που θα τον βοηθούσαν να αρχίσει το ταξίδι του προς την αυθεντικότητα.⁵²

Ο δάσκαλος καλείται ν' αναλύσει την κοινωνική υγεία της τάξης του στα εισαγωγικά στάδια διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αυτή η διαδικασία συνεπάγεται την παρατήρηση κάποιων λεπτομερειών, όπως είναι η επιλογή των κοστούμιών, οι ιδιόμορφες συμπεριφορές, το επίπεδο της ενεργητικότητας των μελών της σχολικής ομάδας και η συμπεριφορά των μαθητών στον χώρο, προτού πάρει τις αποφάσεις του για τη διεξαγωγή του μαθήματος.⁵³ Επιπλέον, ο δάσκαλος πρέπει να μετασχηματίσει τον χώρο διεξαγωγής του Εκπαιδευτικού Δράματος σ' ένα συντονισμένο μαθησιακό περιβάλλον που προσαρμόζεται στις ανάγκες της κάθε τάξης, έτσι ώστε, στη συνέχεια, οι μαθητές να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις ανάγκες του προγράμματος σπουδών.⁵⁴ Η αυτοσυγκέντρωση του δασκάλου μπορεί να τον βοηθήσει ν' αναγνωρίσει τις ανάγκες και τα όρια των μαθητών του. Ένα βασικό ζήτημα, για κάθε δάσκαλο, είναι ο βαθμός της αυτονομίας και της αυθόρμητης έκφρασης που είναι διατεθειμένος να παραχωρήσει στους μαθητές. Η αντίληψη της προσωπικής συμπεριφοράς δίνει την ελευθερία στο δάσκαλο να γίνει αυθεντικά υπεύθυνος και ρεαλιστής σε οποιαδήποτε ανάληψη ρίσκου θα μπορούσε να εμφανιστεί σε ένα μάθημα. Τελικά, αυτή η αυθεντική συμπεριφορά θα μπορούσε να επεκταθεί όχι μόνο στους άλλους δασκάλους και τους γονείς, αλλά και στα μέλη της ευρύτερης σχολικής κοινότητας.⁵⁵

αλλά παρά τους όποιους φίλους μπορούμε να έχουμε όλοι, τελικά, στρεφόμαστε στον εαυτό μας. Έρχομαι αντιμέτωπη με τον θάνατο και είμαι μόνη απέναντί του, αντίθετα με την πίστη του μοναχού στον Θεό. Δεν έχω ενδείξεις για τη μετά θάνατο ζωή, αλλά δεν θα γίνω υστερική, θα χρησιμοποιήσω κάποια μορφή διαφυγής από τον θάνατο και θα ενδιαφερθώ για τις μικρο-προκλήσεις της ζωής, την εργασία, τους φίλους, τα τραγούδια και την ποίηση. Δεν μπορώ να φανταστώ τον θάνατο, δεν έχω καμία ένδειξη γι' αυτόν ή για μια ουράνια πόλη, όπου ζουν οι ψυχές των ανθρώνων. Ο μοναχός, πιστός και αισιόδοξος, θεωρεί τον θάνατο ως λύτρωση και δόξα. Αυτός ο παράδεισος είναι μια υπόθεση, μια συνεχής δοκιμασία μετά τον θάνατο. Αυτά είναι τα συναισθήματά μου και θαυμάζω τα άτομα που ειλικρινά πιστεύουν στον Θεό». Βλ. B. J. Wagner: *Building moral communities through educational drama*, Ablex, Stamford, Conn., 1999, σ. 10 και R. Burgess, ό. π., σ. 61. Για τη Heathcote η ζωή των μοναχών ήταν μια αλληγορία της κοπιαστικής προσπάθειας που συνεπάγεται τη διαδικασία για την κατάκτηση της γνώσης. Αυτή λέει χαρακτηριστικά: «Όταν αποποιήθηκαν τον ρόλο του μοναχού οι μαθητές, συνειδητοποίησαν ότι είχαν αρχίσει ένα αυθεντικό ταξίδι προς την ανακάλυψη του εαυτού και της γνώσης». Βλ. D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π. σσ.

182, 183 και B. J. Wagner: «Elevating the written word through the spoken. Dorothy Heathcote and a group of 9 to 13-year-olds as monks», *Theory Into Practice*, 24(3) σσ. 166-172, ιδίως σ. 168.

⁵² D. Heathcote: *Drama as context*, National Association for Teaching English, Sheffield 1980, σ. 11 και J. Somers, ό. π., σ. 79. Η Heathcote διατυπώνει τα ακόλουθα ερωτήματα για τον δάσκαλο: 1) Ποιές είναι οι προσωπικές σου πεποιθήσεις; 2) Πότε αναρωτιέσαι για τη βελτίωση του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη σου και ποιές είναι οι προσωπικές σου προτεραιότητες; 3) Ποιές συνθήκες πρέπει να εξασφαλίσεις στο εργασιακό σου περιβάλλον, για να εννοήσεις τη δημιουργικότητα του εαυτού σου και των μαθητών σου; 4) Ποιές δυνάμεις έχεις στο δυναμικό σου και ποιές μπορείς να διαθέσεις στους μαθητές σου; Βλ. D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 182, 183 και R. Drain, ό. π., σ. 200.

⁵³ D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 182, 183 και D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σ. 24.

⁵⁴ D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 23-24.

⁵⁵ J. Somers, ό. π., 1996, σσ. 153, 214, C. Wessels: *Drama*, Oxford University Press, Oxford 1987, σ. 14 και D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 182, 183.

Όλοι οι άνθρωποι έχουν έμφυτα ένστικτα που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Οι δάσκαλοι μπορεί να σκέφτονται ότι διδάσκουν σε παιδιά, σε ανθρώπινα όντα, όμως στην πραγματικότητα παραμένουν λογικοί, χρησιμοποιώντας τα δικά τους ένστικτα. Όλα τα ανθρώπινα ένστικτα έχουν μια σκοτεινή πλευρά, εάν χρησιμοποιούνται για να επιβάλλουν την εξουσιαστική τους δύναμη πάνω στους άλλους. Οι δάσκαλοι οφείλουν να έχουν μια ειλικρινή αντίληψη των προσωπικών τους ενστίκτων και να τα τροποποιούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην τα χρησιμοποιούν με επιζήμιο τρόπο στους μαθητές τους.⁵⁶ Ο δάσκαλος πρέπει να γίνει αποδεκτός από το παιδί γι' αυτό που είναι παρά γι' αυτό που ξέρεi. Η πρόθεση της Heathcote ήταν πάντα να επιβεβαιώσει την προσωπικότητα του δασκάλου, έτσι ώστε ο δάσκαλος να μπορεί να επιβεβαιώσει τον εαυτό του, προκειμένου να πραγματώσει ολόκληρο το διδακτικό του δυναμικό. Αυτή η μη κριτική προσέγγιση της επέτρεψε να ζυγίσει την απαιτούμενη πίσση που πρέπει ν' ασκηθεί σε κάθε δάσκαλο, έτσι ώστε να διερευνά την εσωτερική του πορεία προς την αυτοπεποίθηση και την αυτογνωσία.⁵⁷

Η Heathcote βοήθησε τον δάσκαλο να σκεφτεί τους συναισθηματικούς τύπους που κρύβονται στις ατομικές ζωές των ανθρώπων, μελετώντας τις στον καθρέφτη των αυθόρμητων δράσεων. Ποτέ δεν προσπάθησε ν' ασχοληθεί ανοικτά με το ανθρώπινο συναίσθημα ούτε επιδίωκε ν' αλλάξει την προσωπικότητα του δασκάλου στα μαθήματά της, αλλά απλά, να την ευαισθητοποιήσει σε παιδαγωγικά ζητήματα.⁵⁸ Η έμμεση ανάλυση της προσωπικότητας του δασκάλου εμφανίζεται στις επιπτώσεις που προκύπτουν από τη συμπεριφορά του στον προγραμματισμό και την ανάλυση των μαθημάτων του. Η ευσυνειδησία του ενισχύεται σε σχολικές τάξεις, όπου η κοινωνική δυναμική της ομαδικής αλληλεπίδρασης αποτελεί ένα ουσιαστικό μέρος της ομαδικής διδασκαλίας.⁵⁹ Σύμφωνα με τη Heathcote ο δάσκαλος πρέπει ν' ακούει προσεχτικά, προκειμένου να επιβεβαιώσει την προσωπικότητα του παιδιού και ν' ανταποκριθεί κατάλληλα στις ανάγκες του. Πρέπει ν' αναπτύξει τη δυνατότητα να παρατηρεί και ν' αλληλεπιδρά με ενσυναίσθηση. Αυτό ενισχύει τη συνειδητή αντίληψη της αμοιβαιότητας που απαιτείται ανάμεσα στο παιδί και στον δάσκαλο στη μαθησιακή διαδικασία.⁶⁰

⁵⁶ Bλ. H. Cooper / R. Hyland, ό. π., σ. 29, K. Robinson / D. Heathcote, ό. π., σσ. 90-91 και D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σ. 32.

⁵⁷ H. Cooper / R. Hyland, ό. π. Άλλες φορές χρησιμοποιούσε μια προσέγγιση ενσυναίσθησης, παρόμοια με τη διαδικασία ενσυναίσθησης που περιέγραψε ο Stanislavsky, καθώς ο ηθοποιός μπαίνει στο πετσί του ρόλου. Bλ. C. Stanislavski: *An actor prepares*, Bles, London 1973, σ. 35, 49, S. Shepherd / M. Wallis: *Drama / theatre / performance*, Routledge, London, σσ. 195, 197, 210 και F. Prendiville / N. Tøye: *Speaking and listening through drama 7-11*, Paul Chapman Pub., London 2007, σ. 63.

⁵⁸ R. Wooster, ό. π., σ. 12. Η Heathcote ανατράφηκε σε μία οικογενειακή ατμόσφαιρα, όπου οι συγγενείς της δεν έκρυβαν τα συναισθήματά τους, και θεωρούσε φυσικό να εκφράζει τα προσωπικά της συναισθήματα. Αυτή η στάση της προς το συναίσθημα αναπτύχθηκε και ενισχύθηκε κατά τη διάρκεια της θεατρικής

της εκπαίδευσης. Bλ. M. P. Hardy: *Drama as a tool in education*, Ph.D., Department of English, University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois 1975, σ. 37.

⁵⁹ D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σ. 24. Ο Moffet υποστηρίζει ότι η αλληλεπίδραση είναι περισσότερο σημαντική διαδικασία εκμάθησης από τη μίμηση, ανεξάρτητα από την ηλικία του μαθητή. Bλ. J. Moffet: *Teaching the universe of discourse*, Houghton Mifflin Co., Boston 1968, σσ. 26-46.

⁶⁰ G. Bräuer: *Body and language. Intercultural learning through drama*, Ablex, London 2002, σ. 151. Η Heathcote, στην ηλικία των εννέα ετών, δειπνούσε αρκετό χρόνο ν' ακούει τους ηλικιωμένους και να επιβεβαιώνεται η αξία της προσωπικότητάς της απ' αυτούς. Κανένas από τους γνωστούς της δεν αρνήθηκε ποτέ ν' απαντήσει στις ερωτήσεις της ή επιχείρησε να της αποκλείσει τη δυνατότητα να λάβει μέρος σε κάποια συνομιλία ενηλίκων. Γι' αυτό πίστευε ότι η ικανότητα του δασκάλου να διαβάζει τα σήματα που εκ-

Στις πανεπιστημιακές παραδόσεις της Heathcote, οι δάσκαλοι είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν, συνολικά, ένα σύστημα νοηματοδότησης και επικοινωνίας σε σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος και την εικόνα τους στο ρόλο του εμπυχωτή.⁶¹ Η εικόνα του δασκάλου είναι ένας ισχυρός και εκφραστικός τρόπος επικοινωνίας στην τάξη, γι' αυτό έπρεπε να μάθει πώς να την χρησιμοποιεί αποτελεσματικά. Η διερρεύνηση της εικόνας και των εκπαιδευμένων επικοινωνιακών μηνυμάτων μπορεί να εξασφαλίσει έναν αποτελεσματικό δίαυλο επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και στο παιδί. Ο δάσκαλος έχει στη διάθεσή του δυναμικές τεχνικές του θεάτρου και πρέπει να πασχίζει, ώστε να βρίσκεται σε ετοιμότητα για τη χρήση τους ως καθημερινά διδακτικά εργαλεία.⁶²

Το θέατρο είχε διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή της Heathcote. Με βάση αυτές τις θεατρικές γνώσεις και εμπειρίες, η Heathcote συνειδητοποίησε ότι τα νοήματα των θεατρικών έργων φανέρωναν νοήματα στους θεατές με την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων που εξέπεμπαν τα σκηνικά, τα κοστούμια, τα λόγια και οι κινήσεις των ηθοποιών στη θεατρική σκηνή.⁶³ Η Heathcote είχε την τάση να μεταφράζει τα γραπτά σύμβολα και τα σημεία στίξης των ιστοριών και των ποιημάτων σε οπτικές εικόνες. Αυτό αποτελούσε γι' αυτήν τον πυρήνα της λειτουργίας του θεάτρου. Το πρώτο στάδιο αυτής της διαδικασίας είναι η στιγμιαία κατανόηση, το δεύτερο η στιγμιαία απεικόνιση και το τρίτο είναι ο στιγμιαίος ορισμός των νοημάτων μέσα από τις χειρονομίες του σώματος, την κίνηση στον σκηνικό χώρο και τον τόνο της φωνής.⁶⁴ Κατά συνέπεια πίστευε ότι η εικόνα και το εκπαιδευόμενο σήμα επικοινωνίας ήταν ανεκτίμητα εργαλεία στον μετασχηματισμό του διδακτικού υλικού σε συμβολική μορφή, προκειμένου να εμποτιστεί με περισσότερα και σαφέστερα νοήματα. Η Heathcote είχε καλή οπτική μνήμη και τη χρησιμοποιούσε για τη σημειολογική ανάλυση των θεατρικών εικόνων. Παρατηρούσε προσεχτικά όσα συνέβαιναν γύρω της και προσπαθούσε ν' αποκωδικοποιήσει την προσποιητή κοινωνική συμπεριφορά των απλών ανθρώπων τη στιγμή της γένεσής της στο άμεσο παρόν.⁶⁵

Η αφήγηση ιστοριών και η στιγμιαία συγγραφή θεατρικών σεναρίων ήταν δύο ισχυρά εργαλεία που συνδέονταν και έπρεπε να μάθει να τα χειρίζεται ο δάσκαλος. Αυτό το είδος της προσέγγισης στην αφήγηση ιστοριών ενθαρρύνει την ενσυναίσθηση και την κριτική προσέγγιση του θέματος στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του ωρολογίου προγράμματος σπουδών.⁶⁶ Η έννοια της σημειολογικής ανάλυσης, δηλαδή η νοηματοδότηση ενός εκπαιδευμένου φωνητικού ή σωματικού σήματος, είναι σημαντική στη μέθοδο της Heathcote. Η σχο-

πέμπουν οι μαθητές τον βοηθεί να κατανοεί και να επιβεβαιώνει την αξία της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Λέει χαρακτηριστικά: «Φάνηκα να δίνω πολλή προσοχή στη συλλογή των σημμάτων από τους ενήλικες, για να καταλάβω τη συνομιλία τους, που ήταν, πιθανά, πέρα από τις νοητικές μου ικανότητες γι' αυτήν την ηλικία». Βλ. D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 10 και C. Wessels, ό. π., σ. 17.

⁶¹ D. Heathcote, ό. π., 1975, σσ. 81, 83.

⁶² D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 17, 19 και D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σ. 11.

⁶³ Στην ηλικία από 16 έως 19 ετών, η Heathcote παρακολουθούσε κάθε εβδομάδα θεατρικές παραστάσεις κλασσικού ρεπερτορίου, χωρίς να επηρεαστεί

ποτέ από τις τεχνικές των ηθοποιών. Λέει χαρακτηριστικά: «Στα εφηβικά μου χρόνια εσωτερικεύσα αρκετά στοιχεία για τη θεατρική συμπεριφορά των ανθρώπων, μέσω της νοητικής αντανάκλασης των ιστοριών που διάβασα, των ανθρώπων του θεάτρου που συνάντησα και των θεατρικών παραστάσεων που παρακολούθησα». Βλ. R. Drain, ό. π., σ. 201.

⁶⁴ J. Neelands: *Making sense of drama. A guide to classroom practice*, Heinemann, London 1984, σ. 69 και A. Wright: *Creating stories with children*, Oxford University Press, Oxford 1997, σσ. 85, 132.

⁶⁵ J. O' Toole, ό. π., σ. 109 και R. Wooster, ό. π., σ. 12.

⁶⁶ C. Wessels, ό. π., σσ. 6, 103.

λική τάξη αποτελεί ένα σύστημα επικοινωνίας που βασίζεται στην εκπομπή σημάτων από τον πομπό (δάσκαλος) και την αποκωδικοποίησή τους από τους μαθητές (δέκτες). Ο δάσκαλος, σ' αυτό το άμεσο σύστημα επικοινωνίας πρέπει να επιλέξει την εκπομπή της κατάλληλης εικόνας και του κατάλληλου σήματος, που να ταιριάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες των μελών της σχολικής τάξης.⁶⁷

Με την εισαγωγή της έννοιας της σημειολογικής ανάλυσης των εκπαιδευόμενων σημάτων στη σχολική τάξη, δημιουργείται ένα περιβάλλον συνεχούς αλληλεπίδρασης. Το θεατρικό υπόβαθρο και το αδιαμφισβήτητο υποκριτικό της ταλέντο έδωσε τη δυνατότητα στη Heathcote να συνειδητοποιήσει το πώς να προβάλει και να προσαρμόζει τη θεατρική εικόνα και τα εκπαιδευόμενα μηνύματα στο επικοινωνιακό σύστημα της σχολικής τάξης. Μέσα από τη συνεχή παρατήρηση αυτών των σημάτων, ο δάσκαλος είναι σε θέση να μετρήσει το επίπεδο της διαθέσιμης ενέργειας των μελών της σχολικής τάξης.⁶⁸ Κάθε λεκτικό και μη λεκτικό σημείο, όπως και η αναγνώριση της θεατρικότητας του φυσικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, μεταβιβάζει στο δάσκαλο μια άπειρη ποικιλία εννοιών που θα μπορούσε να τις χρησιμοποιήσει στη συνέχεια στο περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Η Heathcote ωθούσε το δάσκαλο να γίνει ρεαλιστής για τα προσωπικά όρια ανοχής του και τα όρια που του επέβαλαν οι συνθήκες στις οποίες δίδασκε.⁶⁹ Επομένως, μια ανάλυση των εξωτερικών παραγόντων, που επηρεάζουν ένα μάθημα Εκπαιδευτικού Δράματος, έπρεπε να ληφθεί υπόψη από τον δάσκαλο. Αυτή η ανάλυση θα επηρέαζε, με τη σειρά της, τη χρήση διαθέσιμου χώρου θεατρικής δράσης, το επίπεδο θορύβου που ήταν πρόθυμος να δεχτεί, το μέγεθος και τη φύση του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης, καθώς και το είδος ρόλου που ήταν πρόθυμος να υιοθετήσει.⁷⁰

⁶⁷ D. Heathcote: «Signs and portents», *SCYPT Journal*, no.9, 1982, σσ. 22-30, ιδίως σ. 26. D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 9, 11 και K. Robinson / D. Heathcote, ό. π., σσ. 100-101.

⁶⁸ Λέει σε σχέση μ' αυτό το θέμα η Heathcote: «Χρησιμοποιούσα τα πράγματα για τα οποία γνώριζα περισσότερο. Ο στόχος μου ήταν πώς να κάνω το μάθημα ενδιαφέρον και συναρπαστικό, να το καταστήσω αντικείμενο ενδιαφέροντος για άμεση αποκωδικοποίηση του συμβολικού του περιεχομένου. Σκέφτηκα ότι θα ήταν σημαντικό να ταιριάζω τη λέξη με τη χειρονομία του σώματος και τη σχέση τους με τα σκηνικά και τα κοστούμια, με το δίδαγμα να μπορούσε να βοηθήσει εκείνη τη στιγμή την απάντηση του ενδιαφέροντος και της νόησης των μαθητών». Βλ. D. Heathcote: «Material for meaning in drama», *London Drama*, 6(2), 1980, σ. 7, D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 11 και H. Cooper / C. Sixsmith: *Teaching across the early years. Curriculum coherence and continuity*, Routledge, London 2002, σ. 106.

⁶⁹ Μετά από τις επισκέψεις της το 1978 και το 1984 η Susan Battye, μια δασκάλα από τη Νέα Ζηλανδία, τονίζει την επίδραση που είχαν, για τους δασκάλους, τα μαθήματα της Heathcote στη συνειδητοποίηση της

σημασίας του χώρου της σχολικής τάξης, της τεχνικής των ερωτήσεων και τη σχέση τους με τους μαθητές. Βλ. B. Woolland, ό. π., σσ. 158-160.

⁷⁰ Στο Scarsdale της Νέας Υόρκης, χτίστηκε ένα Δημοτικό σχολείο με όνομα και αρχιτεκτονικές προδιαγραφές της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της Heathcote. Οι βάσεις αυτής της παιδαγωγικής φιλοσοφίας ήταν προσκολλημένες σε δύο θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης. Η μία αναφέρεται στις παιδαγωγικές συνθήκες υπό τις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, ενώ η άλλη σχετίζεται με τη μαθησιακή διαδικασία. Οι φυσικές προδιαγραφές περιλάμβαναν όμορφες εγκαταστάσεις, ελκυστικές στον παρατηρητή, χωρίς υποψία κλειστού ιδρύματος, δημιουργία ξεχωριστών εκπαιδευτικών κοινοτήτων που επιτρέπουν στο παιδί να έχει μια αίσθηση της ταυτότητάς του στην αλληλεπίδρασή του με τα άλλα μέλη της σχολικής τάξης. Η διαφύλαξη του χώρου μέσα στη σχολική αίθουσα, από κτήριο σε κτήριο με κατεύθυνση από μέσα προς τα έξω, ήταν έτσι διαμορφωμένη ώστε να επιτρέπει ελευθερία κινήσεων στους μαθητές, τηρώντας ελάχιστους κανόνες. Υπήρχαν πολλοί χώροι με τη δυνατότητα προσαρμογής σε μεγάλο φάσμα δραστηριοτήτων. Η χρήση των επίπλων και του γενικότερου εξοπλισμού έδινε

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, για την Heathcote, ήταν ένα εκπαιδευτικό τοπίο του μυαλού, όπου ήταν δυνατή και επιθυμητή η αλλαγή ενός δεδομένου χώρου δράσης για τους μαθητές. Αυτή ήταν αικίνητη, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της, έχοντας στο χώρο δράσης μια δυναμική σχέση με το συμβολικό σημείο, δεδομένου ότι η έννοια της θεατρικής μορφής συνδεόταν δυναμικά με τον χώρο και αλληλεπιδρούσε με οποιοδήποτε αντικείμενο, χρώμα, γραμμή, κείμενο βρισκόταν στην πορεία της.⁷¹

Στη διδασκαλία της χρησιμοποιούσε, συχνά, το πρότυπο του ιδιωτικού αστυνομικού.⁷² Επίσης, ο χώρος ήταν ένα πρωταρχικό εργαλείο για το δάσκαλο, για να το αξιοποιήσει κατάλληλα στη μαθησιακή διαδικασία.⁷³ Ως εκ τούτου, η Heathcote επεδίωκε να μεταβιβάσει τη συνείδηση της σημειολογίας του χώρου στον δάσκαλο. Αυτός ο περιεργός συνδυασμός ακαδημαϊκής ορολογίας και παιδαγωγικής φαντασίας είναι χαρακτηριστικός στην ικανότητα της. Οι απόψεις της σχετικά με τη σημειολογία του χώρου, επηρεάστηκαν από την ικανότητά της να αντιλαμβάνεται και να εμπλέκεται σε διάφορες δραστηριότητες που εξελίσσονταν ταυτόχρονα.⁷⁴ Η αντίληψη της σημειολογίας του χώρου της σχολικής αίθουσας από τον δάσκαλο, ως θεατρική πράξη, επιτρέπει στο χώρο εργασίας να επεκταθεί πέρα από τους περιορισμούς του φυσικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, το φυσικό περιβάλλον είναι άλλη μία πηγή αναφοράς για τη διδασκαλία του παιδαγωγού παρά ένας ανασταλτικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία.⁷⁵

τη δυνατότητα στα παιδιά να ελίσσονται για ν' ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του διδακτικού υλικού. Αυτές οι οδηγίες τηρήθηκαν από τους αρχιτέκτονες που σχεδίασαν το σχολείο. Το σχολικό κτίριο είχε αποκεντρωτικό χαρακτήρα με κεντρικά πυρήνια γραφείων και ξεχωριστές συστάδες σχολικών αιθουσών. Βλ. R. Weinstock: *Profiles of significant schools. Heathcoat, elementary school, Scarsdale, New York*, Educational Facilities Laboratories, New York 1960, σσ. 34-58.

⁷¹ G. M. Bolton / D. Heathcote / C. Lawrence / J. Neelands: *Voices for change*, National Drama Association, Newcastle-upon-Tyne 1993, σσ. 12, 16 και R. Courtney, ό. π., σ. 57.

⁷² D. Heathcote: «Cracking the codes», *English Quarterly*, 11(1), 1978, σσ. 1-14. Στους εκπαιδευτικούς κύκλους, αυτή η διαδικασία αποκαλείτο «σπασμένος κώδικας» και στόχευε στην ανάγνωση των μηνυμάτων. Όταν οι φοιτητές της άρχιζαν να ερευνούν και να ανατρέχουν σε λεξικά, εγκυκλοπαιδείες και βιβλία τέχνης, η Heathcote γνώριζε ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα είχε κάνει καλά τη δουλειά του, δημιουργώντας την ανάγκη αναζήτησης πληροφοριών. Ο κώδικας είχε ραγίσει και οι μαθητές βόηκαν τη δύναμη πάνω στο πληροφοριακό υλικό. Βλ. B. J. Wagner, ό. π., σ. 186.

⁷³ Η στάση της απέναντι στη χρησιμοποίηση του χώρου στο πανεπιστήμιο του Newcastle-upon-Tyne ήταν πολύ διαφορετική από αυτή των ακαδημαϊκών συνδελφών της. Λέει χαρακτηριστικά: «Δεν μου άρεσε

το γεγονός ότι τα δωμάτια δεν άλλαζαν ποτέ. Ο πίνακας και οι καρέκλες βρισκόταν πάντα στην ίδια θέση. Όταν περπατούσα ανάμεσά τους σκεφτόμουν ότι εδώ δεν συνέβη ποτέ κάτι αξιολογικό. Ήμουν εκεί τριάντα έξι έτη κι όλα βρισκόταν πάντα στην ίδια θέση, εκτός απ' την αίθουσα που έκανα το μάθημά μου. Νομίζω ότι το λάθος σε μια μαθησιακή διαδικασία βρίσκεται ακριβώς στη διάταξη των μαθητών, που μοιάζει με τη διάταξη των θέσεων στον κινηματογράφο». Βλ. R. Burgess, ό. π., σ. 23.

⁷⁴ Λέει σε σχέση μ' αυτό το ζήτημα: «Υποφέρω από την ικανότητα μου να αντιλαμβάνομαι πολλά πράγματα που συμβαίνουν γύρω μου, ταυτόχρονα, και από την ικανότητα να ξεχνώ εύκολα τις λεπτομέρειες της συγγραφικής τέχνης, με την καταγραφή των περιστασιακών γεγονότων και των παραπομπών που επικυρώνουν και καθορίζουν τη σημασία τους αργότερα. Ως εργαζόμενη νοικοκυρά, συχνά, έχω υγρά χέρια, γεμάτα αλεύρι ή χώμα από τον κήπο, ενώ, παράλληλα, ακούω ραδιόφωνο και σκέφτομαι τα γεγονότα που διάβασα στις εφημερίδες. Άλλες φορές συμμετέχω σε μια οικογενειακή συζήτηση ή ετοιμάζω εδέσματα στην κουζίνα για τους φιλοξενούμενους και είμαι, συνήθως, αρκετά πολυσχολη για να βρω το χρόνο να γράψω, ειδικά δεδομένου ότι μπορεί να χάσω κάποιο άλλο πολύτιμο γεγονός που συμβαίνει γύρω μου». Βλ. J. P. St. Clair, ό. π., σ. 48.

⁷⁵ D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 11-12 και της ίδιας, ό.

Η Heathcote πάντοτε είχε επίγνωση της μορφής και τόνιζε τη σημασία της μορφής στο Εκπαιδευτικό Δράμα, καθώς την θεωρούσε ως έναν τρόπο διαπραγμάτευσης του περιεχομένου. Είναι όπως η σχέση της ψυχής με το σώμα. Η μορφή είναι η εκδήλωση του περιεχομένου μέσω των συμβόλων και των σημείων. Χωρίς τη μορφή το περιεχόμενο είναι χωρίς σημασία και έχει μόνο εικονικό νόημα, αφού μόνο μέσω της μορφής φανερώνεται το περιεχόμενο. Μαθαίνοντας να δομεί τη μορφή ο δάσκαλος, θα μπορούσε να διασφαλίσει ότι το περιεχόμενο δεν θα είναι στατικό.⁷⁶ Για τη Heathcote η μορφή είναι η ανθρώπινη σκέψη την οποία θεωρεί ως κινητήρια διαδικασία, μέσω της οποίας απλουστεύεται η πολυπλοκότητα του κόσμου και μπορείς να εξετάσεις καθαρά τις λεπτομέρειές του. Η έννοια της μορφής συνεπάγεται την προσπάθεια του δασκάλου να διερευνήσει αυτό που κρύβεται κάτω από την πραγματική κοινωνική πράξη, να ανασυνθέσει τα μέρη που τη συγκροτούν, με στόχο την εμφάνιση του νοήματος και την αποκάλυψη του εστιακού κέντρου της μαθησιακής διαδικασίας.⁷⁷ Η Heathcote είχε μια συνειδητή αντίληψη της εσωτερικής σημασίας του Εκπαιδευτικού Δράματος. Γι' αυτήν η θεατρική μορφή ενσωματώνει τη δύναμη διέγερσης του πνεύματος του θεατή. Η μορφή και το περιεχόμενο εισάγονται στην ανθρώπινη συνείδηση ταυτόχρονα, αλλά το περιεχόμενο δημιουργεί την οργάνωση της μορφής και σχετίζεται, πάντοτε, με τον δέκτη των συμβολικών στοιχείων της, το παιδί.⁷⁸

Στο πλαίσιο διεξαγωγής του Εκπαιδευτικού Δράματος στη σχολική τάξη η μορφή προκύπτει ως αποτέλεσμα του θεατρικού αυτοσχεδιασμού. Αυτός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά για άμεση ανατροφοδότηση, γεγονός που απελευθερώνει την απαραίτητη ενέργεια για την περαιτέρω εξέλιξη της δραματικής διαδικασίας. Η εστίαση, ο ορισμός του δραματικού θέματος και η επεξεργασία είναι τα στοιχεία που δημιουργούν τη δραματική μορφή.⁷⁹ Η μορφή χρησιμοποιείται στο Εκπαιδευτικό Δράμα για να δημιουργήσει ένα σημαντικό λειτουργικό μοντέλο εργασίας για την επίλυση των προβλημάτων του σχολικού ωρολογίου προγράμματος σπουδών. Με τη χρησιμοποίηση της μορφής μ' αυτόν τον τρόπο ο δάσκαλος είναι ικανός να εκμεταλλευτεί τα ένστικτα και την ενέργεια του παιδιού. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί ενθουσιασμό στο παιδί και αναπροσανατολίζει τις ενδεχόμενες αρνητικές στά-

π., 1975, σσ. 22, 23.

⁷⁶ D. Davis, ό. π., 2005, σ. 174 και J. O' Toole, ό. π., σ. 109. Η μορφή είναι εκείνο το είδος της οργάνωσης από την οποία τίποτα δεν μπορεί να προστεθεί και τίποτα δεν μπορεί να αφαιρεθεί. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, η μορφή είναι απλοποίηση, οικονομία της γραμμής και παρουσίαση αυτού στο οποίο δεν υπάρχει τίποτα λιγότερο και τίποτα περισσότερο απ' αυτό που είναι απαραίτητο. Η Heathcote πιστεύει ότι όλες οι εμπειρίες της ζωής είναι διαθέσιμες στα μέλη της ομάδας και η τακτοποίηση των ιδεών τους για την εύρεση λύσης στο τρέχον πρόβλημα, όλοι οι διαφορετικοί τρόποι προσέγγισής του και ο τρόπος με τον οποίο πραγματικά αντιλαμβάνονται την εργασία τους. Βλ. D. Heathcote, ό. π., 1975, σσ. 37-38 και J. O' Toole, ό. π., σ. 112.

⁷⁷ D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., 1991, σσ. 37, 55, 76 και R. Drain, ό. π., σ. 199.

⁷⁸ Η έμφαση της Heathcote στη θεατρική μορφή παραλληλίζεται με τις μορφικές υπαρξιακές θεωρίες. Από παιδί, ακόμα, ήταν παθιασμένη με τη διαμόρφωση της δραματικής κατάστασης και ενδιαφερόταν για τη θεατρική μορφή ως εξελισσόμενη διαδικασία αρμονικής αλληλεπίδρασης ηθοποιών και σκηνικού φόντου παρά για το τελικό προϊόν, ως θεατρική παράσταση για παθητικούς θεατές. Αν και τη συνάρπαζε η θεατρική μορφή, θεωρούσε ότι ο εμπνηγνώστης πρέπει να έχει, συνέχεια, στο νου του τον παιδαγωγικό στόχο του όλου εγχειρήματος. Βλ. D. Davis: *Interactive research in drama in education*, Trentham Books, Staffordshire 1997, σ. 7 και D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 55.

⁷⁹ Η Heathcote υποστήριξε ότι το θέατρο είναι ένα παιχνίδι επεξεργασίας μέσα σ' ένα αντιστηρό πλαίσιο σκοπιμότητας. Το θέατρο και ο θεατρικός αυτοσχεδιασμός ενδιαφέρονται για τη μορφή και έχουν κοινή

σεις του, για την παθητική του θέση στη μαθησιακή διαδικασία, συμμετέχοντας ενεργά στη δημιουργία της κατάλληλης δραματικής μορφής.⁸⁰

Σύμφωνα με τη Heathcote, η δραματική έκφραση στο θέατρο επιτυγχάνεται με τη συντονισμένη χρησιμοποίηση έξι στοιχείων. Αυτά είναι το σκοτάδι, το φως, η ακινησία, η κίνηση, η σιωπή και ο ήχος και παρέχουν στο δάσκαλο τη δυνατότητα να τα χρησιμοποιήσει στη σχολική τάξη.⁸¹ Το καθημερινό μάθημα του Εκπαιδευτικού Δράματος μετασχηματίζεται από το δάσκαλο, εισάγοντας αυτά τα δραματικά στοιχεία που μετατρέπουν περιστασιακά τις ιδέες του παιδιού σε μια μορφή τέχνης.⁸² Χρησιμοποιώντας αυτά τα έξι στοιχεία σ' ένα μάθημα Εκπαιδευτικού Δράματος αποκαλύπτονται στο δάσκαλο οι κρυμμένες επιπτώσεις τόσο στα θεατρικό υλικό όσο και στις θεατρικές δράσεις των μαθητών. Αυτός θα μπορούσε, στη συνέχεια, να δημιουργήσει βαθύτερο νόημα στις ιδέες που θα πρότειναν τα παιδιά. Η αλληλεπίδραση αυτών των βαθύτερων νοημάτων με τα κατάλληλα δραματικά στοιχεία μετακινούν, μερικές φορές, τη δραματική εμπειρία προς μία παγκόσμια αρχή, που ενεργεί, συχνά, ως ένας μαγνήτης για ένα παιδί, ακόμα κι αν αυτό βρισκόταν, αρχικά, σε διαφορετική αφετηρία σε σχέση με τ' άλλα παιδιά.⁸³

Η Heathcote θα μπορούσε να προσθέσει το χρόνο ως τον παράγοντα που περιβάλλει αυτά τα έξι στοιχεία του δράματος. Αυτή ορίζει το χρόνο ως το άμεσο παρόν που έλκει το σχετικό παρελθόν στο χρονικό ιστό του παρόντος, το οποίο προμηνάει και φέρνει μέσα του το πιθανό μέλλον. Το παρελθόν εμπειρεύεται στο δαχτυλίδι του χρονικού παρόντος με τους περιορισμούς και τις ευκαιρίες για τη δημιουργία της θεατρικής μορφής στο μέλλον, δεδομένου ότι αυτή αναπαράγει τις μελλοντικές δυνατότητες που ενυπάρχουν στη συγχώνευση παρελθόντος και μέλλοντος. Η διαφορά μεταξύ του δράματος και της πραγματικότητας είναι ότι ο μοναχικός θεατής συνειδητοποιεί ότι αυτός κρατάει το δαχτυλίδι του παρόντος.⁸⁴

Με την εκμετάλλευση των στοιχείων του δράματος, ο δάσκαλος είναι σε θέση να επεκτείνει τη δυνατότητά του να βλέπει και ν' ακούει προκειμένου ν' αντιληφθεί την αυθεντική κατάσταση της μαθησιακής διαδικασίας.⁸⁵ Η Heathcote θεωρούσε ότι ο κύριος ρόλος του δασκάλου ήταν να δημιουργεί μαθησιακές καταστάσεις για τους μαθητές, γι' αυτό όρισε το Εκπαιδευτικό Δράμα ως τη διαδικασία που εμπλέκει τα πρόσωπα σε ενεργό ρόλο, δραματοποιώντας καταστάσεις στις οποίες οι κοινωνικές στάσεις κι όχι οι χαρακτήρες έχουν τη μεγαλύτερη σημασία. Εδώ οι χαρακτήρες ζουν στους συνηθισμένους ρυθμούς κι ανακαλύπτουν τα νοήματα τη στιγμή της εξέλιξης της δράσης και δεν παρουσιάζουν νοήματα, βασι-

αφετηρία. Βλ. D. Heathcote, ό. π., 1975, σ. 33.

⁸⁰ C. Wessels, ό. π., σ. 14 και D. Heathcote, ό. π., 1980, σ. 17.

⁸¹ V. Skinner-Linnenberg: *Dramatizing writing. Re-incorporating delivery in the classroom*, Lawrence Erlbaum Associates, London 1997, σ. 49 και D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 46, 47, 58.

⁸² D. Hornbrook, ό. π., σ. 16. Για παράδειγμα, ο απόμακρος ήχος από τύμπανα, η κατάλληλη ομαδοποίηση των παιδιών σε ρόλο, ως εξερευνήτες, η αργή τελετουργική τελετή του χωρισμού και η σημαντική τοποθέτηση ενός συμβόλου (ένα απλό αντικείμενο) μπορεί να βοηθήσει στην εναισθητοποίηση των παιδιών σε σχέση με τη φύση της εκμετάλλευσης ή της θυ-

σίας. Βλ. C. Doyle: ό. π., σ. 58.

⁸³ D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σ. 14, D. Heathcote / G. Bolton: *Drama for learning. An account of Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*, Heinemann, Portsmouth 1995, σσ. 19-20, D. Heathcote, ό. π., 1980, σ. 12, 13, C. Doyle, ό. π., σ. 73 και J. O' Toole, ό. π., σ. 45.

⁸⁴ D. Davis, ό. π., σ. 133 και του ίδιου: *Edward Bond and the dramatic child*, ό. π., 2005, σσ. 167, 170 και L. Shillingford: *An explanation of the self-spectator construct. Its function in drama in education as practiced by Dorothy Heathcote*, MA thesis, The University of Central England, Birmingham, σσ. 14, 18, 32.

⁸⁵ D. Davis, ό. π., σ. 174 και D. Hornbrook, ό. π., σ. 13.

σμένα στη μνήμη του θεατρικού συγγραφέα ή του σκηνοθέτη.⁸⁶ Οι σχέσεις των δρώντων στη δραματική διαδικασία στηρίζονται σε μια πρόθυμη αναστολή της προσωπικής δυοπιστίας και σε συμφωνημένους κανόνες, από κοινού, για τη δραματική προσποίηση. Όλες οι προηγούμενες εμπειρίες των μελών της ομάδας και το δυναμικό της φαντασίας τους χρησιμοποιούνται στο διαμορφούμενο παρών σε μια προσπάθεια δημιουργίας, από κοινού, μιας ζωντανής, κινούμενης εικόνας της ζωής, η οποία στοχεύει στην έκπληξη και στην ανακάλυψη των συμμετεχόντων παρά στην προσωπική τέρψη των θεατών.⁸⁷ Το παιδί, επομένως, πιστεύει και ενεργεί σαν να βαδίζει με τα παπούτσια κάποιου άλλου. Ενώ αυτό βρίσκεται σε ρόλο, ασυναίσθητα, συσχετίζει την εμπειρία ακατέργαστων μνημονικών στοιχείων του στη μαθησιακή κατάσταση. Ο δάσκαλος παρατηρώντας την διαμορφούμενη κοινωνική προσποιητή κατάσταση χρησιμοποιεί αυτή τη νέα γνώση στους ιδιαίτερους στόχους του προγράμματος σπουδών.⁸⁸

H Heathcote επέκτεινε τη θεατρική μεταφορά αναπτύσσοντας μια ποικιλία διδακτικών ρόλων. Ένας τέτοιος κατάλογος διδακτικών στρατηγικών και οι προσαρμοστικές αλλαγές στην υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών ρόλων δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να καθορίσει την ευελιξία του σε θέματα ανταρχικότητας, κοινωνικού γοήτρου, πειθαρχίας και βαθμού ενδυνάμωσης των διαπροσωπικών σχέσεων.⁸⁹ Αυτή υπερασπίστηκε με πάθος τους διάφορους διδακτικούς ρόλους του δασκάλου-εμπνηχωτή και δήλωσε ότι έτσι εξασφαλίζεται μία πιο αυθεντική μάθηση τόσο για το δάσκαλο όσο και το μαθητή. Κάθε μία από τις θέσεις της για τις διδακτικές στρατηγικές εξασφαλίζει ιδιαίτερες δράσεις και μαθησιακές προκλήσεις, έτσι ώστε ν' αρχίσουν να αναδύονται διαφορετικά είδη γνώσης τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους μαθητές.⁹⁰

Πρώτη η Heathcote υιοθέτησε τον όρο: «ο δάσκαλος σε ρόλο», που έμελε να γίνει ο κεντρικός πυρήνας της μεθοδολογίας της. Υιοθέτησε αυτήν την περιφέρημη διδακτική στρατηγική, για να ωθήσει τα παιδιά σ' ένα φαινομενικό αδιέξοδο, ώστε να εμπλακούν ενεργά στην επίλυση της προβληματικής κατάστασης, στην οποία η αμεσότητα των κοινωνικών περιστατικών που τη συγκροτούν θα τα εξανάγκαζε σε θεατρική δράση.⁹¹ Η Heathcote διαπραγμα-

⁸⁶ C. Doyle, ό. π., σ. 55, G. M. Bolton: *Towards a theory of drama in education*, Longman, London 1979, σ. 167, P. Taylor, ό. π., σ. 102, 104, R. Courtney, ό. π., σ. 61 και R. Drain, ό. π., σ. 201.

⁸⁷ D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 61, J. O' Toole, ό. π., σ. 26 και D. Heathcote, ό. π., 1975, σ. 24.

⁸⁸ D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 11, 21 και M. Philbin / J. S. Myers, ό. π., σ. 179.

⁸⁹ J. O' Toole, ό. π., σ. 109. Οι διδακτικοί ρόλοι που πρέπει να υιοθετήσει ο δάσκαλος στη διδασκαλία του δράματος είναι: α) Ο συνήγορος του διαβόλου για την παροχή της δυνατότητας ανατροφοδότησης των νοημάτων της δραματικής εμπειρίας και της αποσαφήνισης του περιεχομένου της σκέψης των μαθητών, β) ο αφηγητής που βοηθά την εκκίνηση και την εξέλιξη των δραματικών γεγονότων, γ) η δημιουργική αποχώρηση του δασκάλου-εμπνηχωτή από τον καθοδηγητι-

κό του ρόλο, ενέργεια η οποία επιτρέπει στους μαθητές να συνεχίσουν την εργασία τους, δ) υποστηρικτής των ιδεών ως μέλος της σχολικής ομάδας, ε) εφευρέτης δραματικού υλικού με υποστηρικτικές δραματικές τεχνικές, στ) ως κάτοπτρο αντανάκλασης το οποίο χρησιμοποιείται από τα παιδιά για ν' αξιολογήσουν τα επιτεύγματά τους στην οργάνωση και στην παράσταση των δρώμενων, ζ) ο ρυθμιστής των καταστάσεων δυσλειτουργίας της επικοινωνίας και διαφωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας, η) αυτός που σκόπιμα παριστάνει τον κουτό και ζητάει να ενημερωθεί από τους μαθητές. Βλ. D. Heathcote, ό. π., 1975, σ. 22.

⁹⁰ C. Doyle, ό. π., σ. 73 και D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 9, 43.

⁹¹ G. Bolton / D. Heathcote, ό. π., 1999, σσ. 15, 23, 38, T. Jackson: *Learning through theatre. New perspectives on theatre in education*, Routledge, New York 1993, σ. 27, J. P. St. Clair, ό. π., σ. 40 και P. Taylor, ό. π., σ. 103.

τεύθηκε συχνά σε ρόλο με το παιδί έναν δραματοποιημένο κόσμο, στον οποίο υιοθετούσε και ανακάλυπτε τις επιπτώσεις των δραματικών ρόλων που έπαιζε μαζί με τα παιδιά. Η διδακτική της προσέγγιση προϋπέθετε την υιοθέτηση δραματικών ρόλων απ' όλους και την υιοθέτηση των στάσεων και των συμπεριφορών που προτείνονται απ' αυτούς τους ρόλους και κατά συνέπεια υπήρχε πάντα μια αντιστροφή του ρόλου ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή.⁹²

Η λειτουργία του δασκάλου γι' αυτήν δεν είναι να παρουσιάζει την πληροφορία, αλλά να δημιουργεί πλαίσια αλληλεπίδρασης που φέρουν την αλλαγή στο νοητικό ορίζοντα των μαθητών. Ο δάσκαλος πρέπει να υιοθετεί συχνά διαφορετικούς ρόλους, ενθαρρύνοντας το παιδί να μοιραστεί τη δραματική ένταση και να επηρεαστεί από την αντανάκλαση της δραματικής εμπειρίας του, που συχνά έχει ως αποτέλεσμα μια υπολογίσιμη αλλαγή στις απόψεις του για τον πραγματικό κόσμο που ζει. Ο δάσκαλος σε ρόλο έχει τη δυνατότητα ν' αυξήσει τις προσδοκίες του για το εγγενές δυναμικό που φέρει το κάθε παιδί.⁹³

Στη σημερινή εποχή, ο όρος «ο δάσκαλος σε ρόλο» (teacher in role) έχει παρυσφίσει σε κάθε αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του Εκπαιδευτικού Δράματος είτε στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και οι ιδέες της Heathcote διδάσκονται σε όλα τα πανεπιστήμια του κόσμου. Μάλιστα, πολλοί δάσκαλοι που καταρτίζονται ως εκπαιδευτές στο Εκπαιδευτικό Δράμα έχουν αποδεχθεί τη διδακτική στρατηγική του δασκάλου σε ρόλο, δίχως να γνωρίζουν απαραίτητα την καταγωγή της.⁹⁴

Αργότερα η Heathcote συνειδητοποίησε ότι υπήρχε επίσης ένας δισυπόστατος ρόλος, μια γκριζα περιοχή (αυτή η περιοχή ανάμεσα στο συνειδητό και το ασυνειδητό), όπου αυτή δεν βρισκόταν ούτε μέσα σε δραματικό ρόλο ούτε ήταν εντελώς έξω από αυτόν. Τελικά, ανέπτυξε την ιδέα ενός δεύτερου δασκάλου σε πλήρως νατουραλιστικό ρόλο. Συχνά, το πρόσωπο του δασκάλου σε ρόλο θα είχε ένα πρόβλημα που αντανάκλασε αυτό του παιδιού. Κατά συνέπεια, το πρόσωπο σε ρόλο δεν εμπλέκεται σε μια θεατρική παράσταση, αλλά χρησιμοποιεί τη δραματική αλληλεπίδραση ως ισχυρότατο θεατρικό κίνητρο για μάθηση.⁹⁵

⁹² N. Morgan / J. Saxton: *Teaching drama. A mind of many wonders*, Heineman, Portsmouth 19., σσ. 45, 46, 48, G. Bolton / D. Heathcote, ό. π., σσ. 12, 14, L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 8. και B. J. Wagner, ό. π., σσ. 128-146.

⁹³ G. Bräuer, ό. π., σ. 146, K. S. Berry, ό. π., σ. x., B. J. Wagner, ό. π., σ. 13 και P. Taylor, ό. π., σσ. 12, 102. Μία θεωρία για την ετοιμότητα του παιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, που προέρχεται από τον Piaget και άλλους, θέτει ένα λανθασμένο όριο της νοητικής ικανότητας κάθε μαθητή. Βλ. J. Piaget: *Play, dreams, and imitation in childhood*, Norton, New York 1962, σ.131 και του ίδιου: «Response to Brian Sutton-Smith», *Psychological Review*, Vol.73, 1966, σ.111. Αυτή η προσέγγιση αγνοεί την παρατήρηση του Vygotsky για τα κοινωνικά προκαθορισμένα μαθησιακά πλαίσια, στα κοινωνικά καθορισμένα πλαίσια εκμάθησης, στα οποία με την παρουσία ενός κατάλληλα καταρτισμένου ενηλίκου, το παιδί μπορεί να φθάσει πέρα από την προσωπική του ικανότητα να περατώσει μια συγκεκριμένη εργασία που του ανατίθεται. Αυτή η εξελικτική

διαδικασία ορίζεται από τον Vygotsky ως ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Zone of a proximal development). Βλ. L. S. Vygotsky: *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Harvard University, Massachusetts 1978, σσ. 92, 94, και του ίδιου: «Play and its role in the mental development of the child», *Soviet psychology*, Vol.5, 1966, σ.16, Α. Αυδή / Μ. Χατζηγεωργίου: *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007, σ. 24 και G. Bolton / D. Heathcote, ό. π., σ. 41.

⁹⁴ G. Bolton / D. Heathcote, ό. π., σσ. 71, 73, K. Robinson / D. Heathcote, ό. π., σσ. 97, 99, R. Courtney, ό. π., σ. 24, 61 και P. Taylor, ό. π., σ. 102.

⁹⁵ D. Heathcote / T. Goode: *Heathcote at the national. Drama teacher - facilitator or manipulator*, National Association for the Teaching of Drama, Kemble Press, Banbury 1982, σ. 30 και J. O' Toole, ό. π., σ. 26. Για παράδειγμα, η Heathcote, όταν εργαζόταν με παιδιά με ειδικές ανάγκες, χρησιμοποιούσε ένα μαθητή στο ρόλο του Αλβέρτου, ενός παραμελημένου παιδιού. Τα

Ο δάσκαλος ενεργεί ως καταλύτης, ως ένας διαμεσολαβητής και προστάτης για το πρόσωπο σε ρόλο, του περιβάλλοντος δράσης, της μαθησιακής διαδικασίας και του συνολικού περιβάλλοντος, στο οποίο εκδηλώνονται οι δραματικοί ρόλοι των παιδιών.⁹⁶ Ενσωματώνοντας δραματικές στρατηγικές στη μαθησιακή διαδικασία πραγματώνει το σημασιολογικό δυναμικό της διδασκαλίας του, επιλέγοντας την κατάλληλη γλώσσα που σχετίζεται με την απεριόριστη ποικιλία των τάξεων και των μαθησιακών πλαισίων τα οποία θα αντιμετωπίσει στο μέλλον.⁹⁷ Ο δάσκαλος μπορεί να προτείνει στη διδασκαλία τη δραματική τεχνική «ο μανδύας του ειδικού», όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν ως υποθετικοί εμπειρογνώμονες να φέρουν εις πέρας μεγαλεπήβολους στόχους, όπως να θέσουν σε λειτουργία ένα εργοστάσιο κατασκευής υποδημάτων ή να χτίσουν ένα ξενοδοχείο.⁹⁸ Όταν ο δάσκαλος σχεδιάζει τις στρατηγικές του ρόλου, θα μπορούσε να ανακινώσει το μαθησιακό υλικό.⁹⁹ Για παράδειγμα η χρήση αποσπασματικών κειμένων, ένα πρόβλημα, μία παραβολή, ένα ιστορικό γεγονός, θα μπορούσαν όλα να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικά επίπεδα με διαφορετικές δυνατότητες, και σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, από τα οποία κάθε μία αντλεί το δικό της μήνυμα. Η Heathcote υποστήριξε ότι το ίδιο μαθησιακό υλικό στο ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών θα μπορούσε να ανακινωθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με τις ανάγκες της σχολικής ομάδας.¹⁰⁰

Ένα σημαντικό μέρος του συστήματος, που ο δάσκαλος έπρεπε να αποκτήσει, ήταν ο σχεδιασμός μιας φιλοσοφίας. Αυτό περιλάμβανε έναν αναλυτικό προγραμματισμό που ήταν το ουσιαστικό στοιχείο σε μία πετυχημένη διδασκαλία. Η μεγαλύτερη προτεραιότητα για τη

παιδιά του δίδασκαν πώς να φροντίζει τον εαυτό του. Στην πραγματική ζωή, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες βιώνουν διάφορες δυσκολίες στην ανάληψη υπευθυνότητας για την εξυπηρέτηση του εαυτού τους. Συχνά, οι αποφάσεις και οι δράσεις γίνονται από το προσωπικό για λογαριασμό τους. Εντούτοις, στο Εκπαιδευτικό Δράμα, τα παιδιά ήταν πρόθυμα να αναλάβουν υπεύθυνα να εποπτεύσουν αν ο Αλβέρτος εκτέλεσε τη συμβουλή τους. Βλ. D. Heathcote / R. Evans: *Albert with class 5*, University of Newcastle-upon-Tyne, Newcastle 1968, σ. 15 και G. Bolton: *Acting in classroom drama. A critical analysis*, Trentham, London 1998, σσ. 178, 179.

⁹⁶ D. Heathcote, ό. π., 1980, σσ. 5, 14, 33, P. Taylor, ό. π., σ. 12, D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σ. 14, D. Heathcote / G. Bolton, ό. π., 1995, σ. 30 και P. Slade, ό. π., σ. 73.

⁹⁷ D. Heathcote: «Excellence in teaching. What it takes to do it well», *Teaching Theatre*, 4(1), 1992, σσ. 3-6, ιδίως σ. 5, R. Bramwell, ό. π., σσ. 17-21, ιδίως σ. 18 και C. Doyle, ό. π., σ. 137.

⁹⁸ D. Heathcote / P. A. Herbert: «A drama for learning. Mantle of the expert», *Theory into Practice*, 24(3), 1985, σσ. 173-180, ιδίως σσ. 175-176, D. W. Booth / K. Gallagher, ό. π., σ. 122 και Α. Ανδρή / Μ. Χατζηγεωργίου, ό. π., σ. 37. Ο δάσκαλος μπορεί ν' αρχίσει με φράσεις που παραινούν: «Υποθέτοντας ότι, αν μπορού-

σαμε να, αν οι άνθρωποι μας επέτρεπαν, στοιχηματίζω ότι αν προσπαθούσαμε σκληρά θα μπορούσαμε να». Το «αν» υιοθετείται με νέα χροιά στη φωνή του δασκάλου και με μία νέα στάση που υιοθετείται απ' αυτόν. Βλ. D. Heathcote / G. Bolton, ό. π., σ. 31 και P. A. Herbert, ό. π., σ. 7, 15, 34.

⁹⁹ D. Heathcote, ό. π., 1975, σσ. 32, 35, D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σσ. 9, 13 και G. Bolton, ό. π., 1993, σσ. 4-6, ιδίως σ. 6.

¹⁰⁰ D. Heathcote: «Learning, knowing and language in drama. An interview with Dorothy Heathcote», *Language Arts*, 60, σσ. 695-701, ιδίως σ. 698, J. Carroll: «Literature as dramatic event» *English in Australia*, 72, 1985, σσ. 58-68, ιδίως σσ. 58-59 και C. Doyle, ό. π., σ. 73. Μια επεξεργασία αυτού θα μπορούσε να είναι η έννοια της κοινωνικής απόρριψης στο μύθο της Σταχτοπούτας, η οποία στη νηπιακή ηλικία θα ήταν: «Αυτό το νέο μωρό τραβάει όλη την προσοχή, έτσι δεν είναι;» Στην παιδική ηλικία η έννοια της κοινωνικής απόρριψης θα ήταν: «Πρέπει να είναι δύσκολο, όταν όλοι γνωρίζονται μεταξύ τους, εσύ να είσαι νεόφερτος». Στην εφηβική ηλικία αυτή η επίπτωση μπορεί ν' αλλάξει στην ακόλουθη κατεύθυνση: «Αναρωτιέμαι πώς θα είναι να αποβάλλεσαι από την ομάδα στην οποία έπαιζες για χρόνια». Βλ. D. Heathcote / G. Bolton, ό. π., 1995, σσ. 41, 43.

Heathcote ήταν το σχέδιο του μαθήματος, με μεγαλύτερη έμφαση στις εσωτερικές διαδικασίες παρά στο εξωτερικό θεατρικό αποτέλεσμα. Οι μαθησιακές καταστάσεις σχεδιάζονταν με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλούν στα παιδιά μια εκούσια θετική αντίδραση στο μορφολογικό αποτέλεσμα των θεατρικών δρώμενων.¹⁰¹

Παράλληλα με τις παραπάνω προϋποθέσεις ο προγραμματισμός της Heathcote για τον δάσκαλο, στις σειρές μαθημάτων της περιλάμβανε στρατηγικές παράπλευρης σκέψης και τακτικές που προκαλούν ολική μάθηση, μέσα από την αφομοίωση της μορφής της γνώσης, όπως αυτή αναπαρίστατο θεατρικά στη δραματική διαδικασία. Μία από τις τεχνικές της παράπλευρης σκέψης, της Heathcote, αυτή της προσέγγισης ενός προβλήματος από μια απροσδόκητη οπτική γωνία, ήταν σημαντική στην ικανότητά της να συναισθάνεται, να «περπατάει με τα παπούτσια κάποιου άλλου».¹⁰²

Ο δάσκαλος για τη Heathcote είναι ένας καταλύτης, ο οποίος με την εξέταση της συγκεκριμένης δραματικής κατάστασης, κάτω από πολλαπλές προοπτικές εξέλιξης, κατευθύνει τα παιδιά σε διαφορετικούς νοηματικούς συσχετισμούς, έτσι ώστε να προκύπτει μια νοητικά σηματοδοτούμενη μορφολογική ολότητα.¹⁰³ Το σύστημά της επέτρεπε την πρόσβαση του παιδιού σε μια αφηρόνια υλικών στο βαθμό που απαιτούσε μια δεδομένη στιγμή. Ο διδακτικός προγραμματισμός του δασκάλου έπρεπε να είναι αναλυτικός από τη μία, αλλά από την άλλη πρέπει να διατηρεί την απαραίτητη ευελιξία. Τα εργαλεία του δασκάλου πρέπει να είναι καθολικής φύσης, ώστε να είναι εύκολα προσαρμόσιμα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες

¹⁰¹ P. Taylor, ό. π., σ. 103 και R. Wooster, ό. π., σ. 10. Εδώ η Heathcote, χωρίς να το αναφέρει, προσεγγίζει τις θέσεις της μορφολογικής ψυχολογίας στο ότι η φύση των μερών καθορίζεται από το όλο. Οι εκπρόσωποι αυτής της σχολής της Ψυχολογίας του Kohler υποστήριξαν ότι η ερευνητική παρατήρηση του περιβάλλοντος από τους ανθρώπους ξεκινάει από πάνω προς τα κάτω (Απαγωγική μέθοδος) και όχι από κάτω προς τα πάνω (Επαγωγική μέθοδος). Επομένως, κάποιος δεν πρέπει να αρχίζει με τα υποτιθέμενα στοιχεία που συγκροτούν ένα φυσικό αντικείμενο ή φαινόμενο και να προσπαθεί να τα συνθέσει σε ολότητες, αλλά καλύτερα είναι να εξετάζει το όλο για να ανακαλύψει τα μέρη που το συγκροτούν. Βλ. D. Heathcote / L. Johnson / C. O'Neill, ό. π., 1991, σ. 4. Η φιλοσοφία της μορφολογικής ψυχολογίας υπογραμμίζει τη συνολική λειτουργία της αντίληψης με την οποία το μυαλό ενσωματώνει άμεσα το σύνολο. Η υπαρξιακή μορφολογική φιλοσοφία του Fritz Perls εμπλέκει το υπό θεραπεία άτομο σε σχέση ενσυναίσθησης με τα αντικείμενα. Αυτή η έννοια έχει τις ρίζες της στην ελληνική φιλοσοφία, όπου ο άνθρωπος είχε συνείδηση του εαυτού του ως αντικείμενο. Αυτή η τεχνική της μορφολογικής ενσωμάτωσης συνεπάγεται εργασία πάνω στα όνειρα. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια της θεραπείας, το ψυχολογικά παθολογικό άτομο δραματοποιεί στο παιχνίδι του ρόλο ένα όνειρο στο οποίο

συνυπάρχουν έμφυχα και άμφυχα αντικείμενα. Βλ. P. Clarkson / J. Mackewn: *Fritz Perls*, Sage Publications, London, Newbury Park 1993, σσ. 7, 21, 107. Δεδομένου ότι όλα αυτά έχουν έναν βαθμό διάνοησης, ένα μέρος της όλης διαδικασίας εμπλέκει το ψυχολογικά παθολογικό άτομο σε νοητική μετάθεση των παθολογικών ψυχολογικών συμπλεγμάτων που ανασύρονται από το ασυνείδητο. Έτσι καλλιεργούνται ταυτόχρονα οι διαδικασίες της αντανάκλασης και της ενσυναίσθησης για το άτομο. Ενσωματώνοντας αντίθετα χαρακτηριστικά, το άρρωστο άτομο γίνεται πάλι ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Η διαδικασία είναι προσανατολισμένη στην πραγματικότητα. Το περιεχόμενο, τα πάθη και η ενσυναίσθηση παίζουν όλα έναν ρόλο στην αποκάλυψη της νοητικής κατάστασης του ψυχολογικά παθολογικού ατόμου, έτσι ώστε αυτό να αποκτήσει την ικανότητα να αρχίζει να βλέπει το πρόβλημά του από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Βλ. A. L. Woldt / S. M. Toman: *Gestalt therapy. History, theory, and practice*, Sage Publications, Thousand Oaks, Calif. 2005, σσ. 39, 43, 45.

¹⁰² J. O' Toole, ό. π., σ. 45 και D. Heathcote / G. Bolton, ό. π., 1995, σσ. 81, 83.

¹⁰³ J. O' Toole, ό. π., σ. 61 και D. A. Kolb: *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J. 1894, σσ. 88, 102.

των μαθητών της σχολικής τάξης.¹⁰⁴ Εάν γίνεται αντιληπτή μια αλλαγή στη μαθησιακή κατάσταση, ο δάσκαλος πρέπει να είναι έτοιμος να εγκαταλείψει το αρχικό σχέδιό του και να υποθετήσει ένα άλλο άμεσα. Μερικοί δάσκαλοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες να διακρίνουν πέρα από την επιφανειακή μορφή της πρακτικής, της Heathcote, στη σχολική τάξη και να ανακαλύψουν ότι όλα όσα υιοθετούσε στην παιδαγωγική της φιλοσοφία ήταν πλήρως λειτουργικά.¹⁰⁵ Δεδομένου ότι ο δάσκαλος και ο μαθητής καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στη μαθησιακή διαδικασία, τα εργαλεία που απαιτούνται δεν είναι απαραίτητα τα ίδια και για τα δύο μέρη αυτής της διαδικασίας. Εξάλλου το μαθησιακό γεγονός είναι μια μοναδική παιδαγωγική κατάσταση, όπου ένας δάσκαλος βλέπει τον εαυτό του να διδάσκει, αλλά ο μαθητής δεν μπορεί να δει στον εαυτό του ότι μαθαίνει, γι' αυτό ο δάσκαλος αναζητεί ευκαιρίες να αλλάξει τις αντιλήψεις και τις ιδέες των μαθητών του.¹⁰⁶

Συγκρίσιμες θέσεις με τη φιλοσοφία της Heathcote, για το ότι ο δάσκαλος και το παιδί ακολουθούν διαφορετικές διαδρομές στη μαθησιακή διαδικασία, διατύπωσαν και άλλοι μελετητές, δίνοντας έμφαση στη δημιουργία διαφορετικών επιπέδων μάθησης στο ωρολόγιο πρόγραμμα, αναπτύσσοντας μια ποικιλία από βασικές δραματικές δεξιότητες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενσωματώνοντας τρία θεμελιακά επίπεδα αντίληψης σε κάθε δεδομένη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος: εστίαση στο περιεχόμενο του δράματος, επικουρική αντίληψη των ενόργανων μέσων δημιουργίας αυτού του περιεχομένου και επικουρική αντίληψη των αισθητικών νοημάτων που απορρέουν από τη μορφή των θεατρικών δρώμενων.¹⁰⁷ Μια συνειδητοποίηση αυτών των επιπέδων σήμαινε ότι ο δάσκαλος έπρεπε μερικές φορές να εγκαταλείψει το αρχικό σχέδιο της διδασκαλίας του, στο βαθμό στον οποίο μια ευέλικτη προσέγγιση απέκλειε κινδύνους για τη διδασκαλία του, αφού θα βασίζεται στον έλεγχο των μαθησιακών εργαλείων, στην προσωπική του διάθεση, στις ικανότητές του και όλα αυτά αμβλύνονται σε μια νέα γραμμή δράσης.¹⁰⁸ Χωρίς ένα δεκτικό, ανοικτό μυαλό, ο δάσκαλος θα συναντούσε δυσκολίες στο ν' αφήσει την ασφάλή του προσκόλληση σε σχολαστικά προετοιμασμένα σχέδια διδασκαλίας.¹⁰⁹ Υπήρχε πάντοτε ένας κίνδυνος στον οποίο η ακαμψία του δασκάλου, για παράδειγμα η προσκόλλησή του σε προ-

¹⁰⁴ R. Drain, ό. π., σ. 200, J. O' Toole, ό. π., σ. 109 και P. Taylor, ό. π. σ. 103.

¹⁰⁵ G. M. Bolton, ό. π., 1979, σ. 167, C. Wessels, ό. π., σ. 14 και D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., 1991, σ. 4.

¹⁰⁶ G. Bolton, ό. π., 1979, σ. 188.

¹⁰⁷ D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σσ. 48, 114 και G. Bolton, ό. π., 1979, σσ. 188-189.

¹⁰⁸ Η Heathcote διατύπωσε πέντε επίπεδα αντίληψης της διδασκαλίας: 1) Δραστηριότητες για τους μαθητές, 2) Ερεθίσματα για την κινητοποίηση των μαθητών, 3) Επένδυση στα χαρακτηριστικά του ρόλου, 4) Ο δάσκαλος σε ρόλο, ως πρότυπο, 5) Οι φιλοσοφικές αξίες που ανακύπτουν από το θέμα της δραματοποίησης. Βλ. P. Abbs: *Living powers. The arts in education*, Falmer Press, London, σ. 172 και G. Bolton / D. Heathcote, ό. π., 1995, σ. 30.

¹⁰⁹ Αυτή είναι μία παρόμοια θέση με αυτή του T. S.

Eliot, δηλαδή το να βαδίζεις στο δρόμο της πρόκλησης και της δυσκολίας και όχι αντίθετη με την ταοϊκή φιλοσοφία. Για παράδειγμα η ταοϊκή φιλοσοφία υποστηρίζει ότι αυτός που στέκεται στα νύχια των ποδιών, δεν εξασφαλίζει σταθερότητα στο βάδισμα. Αυτός που ορμάει μπροστά, δεν πηγαίνει μακριά. Αυτός που προσπαθεί να λάμψει, αδυνατίζει την ακτινοβολία του. Αυτός που νομίζει ότι ορίζει τον εαυτό του, δεν μπορεί να μάθει ποιος είναι πραγματικά. Αυτός που εξασκεί εξουσία πάνω σε άλλους, δεν μπορεί να ενισχύσει τον εαυτό του. Αυτός που αφιερώνει στην εργασία του όλο τον προσωπικό του χρόνο, δε θα δημιουργήσει τίποτα που να αντέχει στο χρόνο. Βλ. W. W. Dyer: *Change your thoughts, change your life. Living the wisdom of the Tao*, Hay House, Carlsbad, Calif. 2007, σ. 353 και W. M. Percival: *Experiment in depth. A study of the work of Jung, Eliot and Toynbee*, Routledge, London, σ. 221.

καταλήψεις, δεν θα επέτρεπαν στο παιδί να δημιουργήσει μια ζωντανή, δραματική εμπειρία μέσα στους νόμους αυτής της ιδιαίτερης μορφής θεατρικής έκφρασης.¹¹⁰

Ο δάσκαλος πρέπει να προγραμματίζει πότε να παρέχει πληροφορίες στα παιδιά και πότε σκόπιμα να τις αποκρύπτει. Συχνά αυτό που γνωρίζει ο δάσκαλος παίρνει το δρόμο μιας πραγματικής μαθησιακής κατάστασης για το παιδί. Αυτός δεν πρέπει να είναι ανυπόμονος να ενημερώσει το παιδί για αυτό που γνωρίζει, αλλά να του δώσει τη δυνατότητα να το ανακαλύψει το ίδιο για τον εαυτό του.¹¹¹ Η Heathcote στην εργασία της με τα παιδιά μεθόδευε σκόπιμα την απόκρυψη της πραγματικής της ειδικευσης σε διάφορα θέματα, για να δημιουργήσει μια ανάγκη για μάθηση στο παιδί, προτού αποκαλύψει γνωστικές πληροφορίες στο παιδί. Σε μερικές περιπτώσεις άφηνε να πλανώνται ακαθόριστες ενδείξεις για τις επιπτώσεις της έννοιας που μελετάται, χωρίς να διαφαίνεται μια έξοδος από την προβληματική κατάσταση, έτσι ώστε οι μαθητές να βρίσκονται σε εγρήγορση και να συνεχίσουν τις προσπάθειες για να λύσουν το πρόβλημα.¹¹²

¹¹⁰ D. Heathcote / T. Goode, ό. π., σσ. 21, 31.

¹¹¹ D. Heathcote: «Of these seeds becoming», in R. B. Schumann et al (Ed.), *Educational drama for today's schools*, Scarecrow Press, Metchen, N.J. 1978, σσ. 23, 45 και G. Bräuer, ό. π., σ. 65. Ένα παράδειγμα της τακτικής της Heathcote να αποκρύπτει πληροφορίες παρέχεται στη βιντεοταινία που γυρίστηκε το 1980: «What is Happening Here». Σ' αυτήν την ταινία, μια μαθήτρια της Heathcote, σε ρόλο, έπλεσε με το αεροπλάνο της σ' έναν κήπο μιας κόμοσσας, φυτεμένο με τριανταφυλλίες (μια σχολική τάξη νηπίων). Το μάθημα στόχευε να εντοπίσει η Heathcote τι γνωρίζουν ήδη τα παιδιά, αλλά δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι το γνωρίζουν. Ένα παιδί είπε: «Θα είναι μακριές αυτός ο δρόμος εκεί πάνω», δείχνοντας τον ουρανό. Η Heathcote απάντησε: «Πράγματι θα είναι». Έπειτα γύρισε στην πιλότο του αεροπλάνου και έδειξε το παραφουσκωμένο παντελόνι της, λέγοντας: «Πάντα αυτό φοράς;» Έπειτα γύρισε στους υπόλοιπους μαθητές και σχολίασε: «Μοιάζει σα να το φορούσε από τον περασμένο χειμώνα». Ένα άλλο παιδί ρώτησε: «Είναι ζεστό αυτό το παντελόνι που φοράει;» Η μαθήτρια-πιλότος απάντησε: «Πάντα ταξιδεύω μ' αυτό, επειδή μου ζεσταίνει τα πόδια». Η Heathcote ανταπάντησε: «Πρέπει να κάνει πολύ κρύο εκεί πάνω». Η μαθήτρια-πιλότος απάντησε: «Πράγματι, κάνει πολύ κρύο». Ένα μικρό αγόρι είπε: «Υπάρχουν σύννεφα εκεί πάνω και ο αέρας εκρήγνυται». Η Heathcote φάνηκε να εκπλησσεται και είπε: «Πράγματι, δεν γνώριζα ότι ο αέρας ανατινάσσεται εκεί πάνω. Νόμιζα ότι ανατινάσσεται μόνο εδώ. Μάλλον, θα εννοείς ότι ο άνεμος φυσάει εκεί πάνω απ' ό,τι μπορείς να δεις». Το μικρό αγόρι απάντησε: «Αν ανεβείτε πάνω από τα σύννεφα, εκεί

δεν υπάρχει αέρας και χρειάζεστε, απαραίτητα, οξυγόνο». Η Heathcote του είπε ότι καλύτερα θα ήταν να το πει αυτό στη δασκάλα του. Το μικρό αγόρι είπε στη δασκάλα του: «Χρειάζεσαι οξυγόνο, όταν είσαι εκεί ψηλά, πιο ψηλά από τα σύννεφα, έτσι δεν είναι κυρία;» Η Heathcote ρώτησε: «Ξέρει κανένας από εσάς πώς είναι το οξυγόνο; Πως μπορείς να πεις ότι έχεις στη διάθεσή σου άφθονο οξυγόνο;» Ένα παιδί απάντησε ότι γνωρίζουμε το οξυγόνο, επειδή το αναπνέουμε. «Αναπνέω οξυγόνο, όλοι σας μπορείτε ν' αναπνεύσετε και να πείτε αν υπάρχει, πράγματι, οξυγόνο εδώ μέσα;» είπε έκπληκτη η Heathcote. Όλα τα παιδιά άρχισαν να αναπνέουν, για να επιβεβαιώσουν την ύπαρξη του οξυγόνου. Θα μπορούσατε να πείτε ότι αυτό είναι το οξυγόνο, είπε η Heathcote. Ναι, απάντησε ένα μικρό αγόρι. Πώς μπορείς να διαπιστώσεις ότι κάπου δεν υπάρχει οξυγόνο, είπε η Heathcote. Το αγόρι απάντησε στοχαστικά: «Στη γη μπορείς να νιώσεις τον αέρα να μπαίνει στο στόμα σου. Όταν ανεβείς ψηλότερα από τα σύννεφα, δεν μπορείς ν' αναπνεύσεις αέρα στο στόμα σου κι έτσι ξέρεις ότι θα πεθάνεις γρήγορα, γιατί χρειάζεσαι άμεσα οξυγόνο. Η Heathcote είπε στα υπόλοιπα παιδιά, δείχνοντας το μικρό αγόρι: «Ανταλαμβάνετε ότι αυτός ο άνθρωπος είναι ένας εμπειρογνώμονας στην αντιμετώπιση όλων των κινδύνων αυτού του κόσμου». Βλ. R. Burgess, ό. π., σ. 21.

¹¹² K. A. Leithwood, ό. π., σ. 53, R. Drain, ό. π., σ. 119, C. Doyle, ό. π., σσ. 73, 137 και J. O' Toole, ό. π., σ. 102. Αυτή η μέθοδος προσέγγισης της γνώσης για τον κόσμο έχει τις ρίζες της σε εμπειρίες της από τα παιδικά της χρόνια, όπου υπό την επίβλεψη ηλικιωμένων γυναικών δεν είχε πρόσβαση σε πληροφορίες για την

Παραπάνω παρατέθηκαν οι βασικές αρχές της λειτουργίας του δασκάλου-εμφυχωτή σύμφωνα με την παιδαγωγική φιλοσοφία της Dorothy Heathcote, αρχές που τόσο συχνά αγνοούνται σε προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής του Εκπαιδευτικού Δράματος. Πριν από την ανάπτυξη αυτής της παιδαγωγικής φιλοσοφίας, ο ρόλος του δασκάλου στη σχολική τάξη θεωρείτο προδιαγεγραμμένος με έμφαση στην παροχή γνώσεων. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία της Heathcote, για την ευρεία χρήση εναλλακτικών διδακτικών στρατηγικών, διασφαλίζει την προσωπική βελτίωση τόσο του δασκάλου όσο και του μαθητή.¹¹³

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρήσαμε να φωτίσουμε πτυχές της προσωπικότητας και του έργου μιας από τις μεγαλύτερες μορφές στον τομέα της διδασκαλίας του δράματος στην εκπαίδευση, της Dorothy Heathcote. Η δράση της απεικονίζει την επαγγελματική της αφοσίωση στην προώθηση του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλείο μάθησης στο σχολικό ωρολόγιο πρόγραμμα.¹¹⁴

Μία από τις δυσκολίες που συναντήσαμε στην έρευνά μας για το έργο και την προσωπικότητα της Dorothy Heathcote ήταν ότι αυτή δεν κρατούσε σημειώσεις των σκέψεών της σε προσωπικό ημερολόγιο. Επιπλέον, απέφευγε να γράφει κείμενα για τη μεθοδολογία της σε ακαδημαϊκά συγγράμματα, εν μέρει εξ αιτίας της προσκόλλησης σε μία παράδοση δασκάλου-μαθητή, όπου ο δάσκαλος παραδίδει τη μεθοδολογία του ζωντανή στον μαθητευόμενο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη.¹¹⁵

Η υπαρκτική χρήση του χρόνου στις ιδέες της Heathcote μοιάζει με τη χρήση του χρόνου στην υπαρκτική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι το μέλλον και το παρελθόν συναντώνται στο παρόν για να σχηματίσουν την κατεύθυνση της ανθρώπινης πράξης και ότι αυτά συγχωνεύονται μαζί στο αναδημιουργούμενο αυθόρμητο παρόν.¹¹⁶ Αναμφισβήτητα, οι υπαρκτικές θεωρίες έχουν συμβάλει κατά πολύ στην κατανόησή μας, για την κεντρική θέση της εμπειρίας του χρόνου στην ανθρώπινη ύπαρξη. Η προσωπικότητα ενός ανθρώπου μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο αν τη δούμε σε μια τροχιά προς το μέλλον της.

Μέσα από ένα παρόμοιο σκεπτικό επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε την προσωπικότητα και τη διδακτική μεθοδολογία της Dorothy Heathcote, για τη διδασκαλία του Εκπαιδευτικού Δράματος.¹¹⁷ Αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσουμε τον χρόνο στο παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον. Αυτό είχε ως στόχο να απεικονίσει τη μεταφορά του παρελθόντος στο επικείμενο παρόν, αντανακλώντας ταυτόχρονα, στο προβαλλόμενο μέλλον.¹¹⁸ Η χρήση του

εξήγηση των προσωπικών της αναζητήσεων. Βλ. B. J. Wagner, ό. π., σ. 29.

¹¹³ D. Heathcote / L. Johnson / C. O' Neill, ό. π., σ. 7, D. Davis, ό. π., 2005, σ. 174 και G. M. Bolton / D. Heathcote / C. Lawrence / J. Neelands, ό. π., σσ. 9, 18.

¹¹⁴ D. Heathcote: «Chamber theatre. A bridge worth the forging», *The Journal for Drama in Education*, 21(2), 2005, σσ. 7-17, ιδίως σσ. 11, 12.

¹¹⁵ Αν και η Heathcote δεν δημοσίευσε τη μεθοδολογία της σε κάποιο βιβλίο, η παιδαγωγική της φιλοσο-

φία στη διδακτική του δράματος στην εκπαίδευση παρουσιάστηκε αναλυτικά, από την Αμερικανίδα Betty Jane Wagner. Βλ. P. Taylor, ό. π., σ. 102.

¹¹⁶ I. A. Greenberg: *Psychodrama. Theory and therapy*, Behavioral Publications, New York 1974, σ. 106.

¹¹⁷ Ό. π., σ. 105.

¹¹⁸ Κατά τη ρήση του Eliot: «Ο χρόνος του παρελθόντος και ο χρόνος του μέλλοντος είναι και οι δύο παρόντες στο παρόν τώρα». Βλ. A. G. George: *T. S. Eliot. His mind and art*, Asia Pub. House, New York 1963, σ.

αορίστου χρόνου απεικονίζει το γεγονός που έχει συντελεστεί, ενώ η χρήση του παρόντος δείχνει ότι αυτή αναπτύσσει, ακόμα, τη μεθοδολογία της και η χρήση του μέλλοντος δείχνει τη συνεχιζόμενη επιρροή της στην προβληματική του Εκπαιδευτικού Δράματος. Κατά συνέπεια, ο συνδυασμός των τριών διαστάσεων του χρόνου εξασφαλίζει τις μελλοντικές δυνατότητες για τη διδακτική της μεθοδολογία. Τέλος, στα πλαίσια του παρόντος άρθρου, η Dorothy Heathcote αναφέρθηκε ως υποκείμενο και ως αντικείμενο. Αυτή η προσέγγιση είναι παρόμοια με την έννοια της διυποκειμενικότητας, μιας υποκειμενικότητας που είναι σε διάλογο με τον κόσμο και που, μέσω αυτού του διαλόγου, προκαλεί την αντικειμενικότητα.¹¹⁹

69 και C. Raine: T. S. Eliot, Oxford University Press, Oxford 2006, σ. 96. Η Heathcote αναφέρθηκε σ' αυτή τη διαδικασία ως μελλοντική εξέλιξη ενός δραματικού γεγονότος: «Στεκόμαστε στο χρόνο του παρόντος, που κοιτάζει πίσω στο παρελθόν μας, η αναδρομή σε αυτό που ξέρουμε, η θέαση της παλαιότερης γνώσης που έχουμε αφομοιώσει και ίσως έχουμε ξεχάσει, και μπροστά μας ανοίγεται μια νέα κατάσταση που διαμορφώνεται και ταυτόχρονα παράγει τη νεώτερη γνώση». Βλ. B. J. Wagner, ό. π., 1976, σ. 64 και C. D. Warner: *Structure and spontaneity. The process drama of Cecily O' Neill*, Trentham, Stoke on Trent, U.K. 2006, σ. 19.

¹¹⁹ J. Carroll: «Drama as radical pedagogy. Agency and power in the classroom», ό. π., σ. 19 και C. Johnston: *House of games. Making theatre from everyday life*, Routledge, New York 1998, σ. 58. O Ilya Prigogine αναφέρεται σ' αυτή την έννοια με τον ισχυρισμό του ότι η γνώση είναι αντικειμενική και συμμετέχουσα. Ό,τι αποφασίζουμε να ερευνήσουμε, και ο τρόπος που πραγματοποιούμε την έρευνά μας, είναι μια πολιτική δήλωση για το ποιά ζητήματα είναι σημαντικά προς διερεύνηση. Βλ. I. Prigogine / I. Stengers: *Order out of chaos. Man's new dialogue with nature*, Bantam Books, New York 1984, σ. 299.