



ISBN: 978-960-9529-05-1

Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;

Theatre/Drama & Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?

Επιμέλεια: Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
Edited by Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis

Αθήνα, 2019



**Η σωματικότητα του θεάτρου ως αναπτυξιακό αντι-
στάθμισμα στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής:
κοινωνιολογικές, οικοσωματικές
και νευροεπιστημονικές θεωρήσεις**

Ευγενία Μάμαλη, Σίμος Παπαδόπουλος



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

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Κάθε αναφορά στο άρθρο ή σε μέρος του άρθρου μπορεί να γίνει με παραπομπή στην παρούσα έκδοση.

Η σωματικότητα του θεάτρου ως αναπτυξιακό αντι-στάθμισμα στην εκπαίδευση της ψηφιακής εποχής: κοινωνιολογικές, οικοσωματικές και νευροεπιστημονικές θεωρήσεις

Ευγενία Μάμαλη, Σίμος Παπαδόπουλος

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει μέσα από τη μεθοδολογία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ανάλυσης περιεχομένου μια σειρά από επιστημονικές θεωρίες, οι οποίες συνδέονται έμμεσα με το αντικείμενο του θεάτρου και αποτελούν μια αξιοποιήσιμη αποδεικτική βάση υπέρ της αναγκαιότητάς του στη σύγχρονη εκπαίδευση. Με κεντρικό ζητούμενο το σώμα, γίνεται αρχικά μια σκιαγράφηση της εποχής μας και μια διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της επιδρούν στη σωματικότητα του ανθρώπου. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μια σειρά επιστημονικές θεωρίες και ερευνητικά πορίσματα, από το πεδίο τόσο της κοινωνιολογίας όσο και των νευροεπιστημών, που αποδεικνύουν αφενός μεν πόσο καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει το σώμα στη μάθηση, αφετέρου δε πόσο αποτελεσματικά αυτός ο τρόπος μάθησης υπηρετείται από το αντικείμενο του θεάτρου (με όποια του μορφή, ωριαία μαθήματα θεατρικής αγωγής, επιμέρους παρεμβάσεις με τεχνικές του δράματος εντός των γνωστικών αντικειμένων, παραστάσεις κτλ.) στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης. Κυρίως, αποσκοπεί να καταδείξει ότι η κιναισθητική παράμετρος και η σωματικότητα που αντιπροτείνει το αντικείμενο της θεατρικής παιδείας συνιστούν αναγκαίο συμπλήρωμα στην απύσχα παρουσία του σώματος στον μετανεωτερικό κόσμο σε μια, όπως διαπιστώνει και ο J. Tobin, ολοένα και πιο αποσωματοποιημένη διαδικασία αγωγής

Λέξεις-κλειδιά: *θέατρο, σωματικότητα, ενσώματη γνώση, κοινωνιολογία, νευροεπιστήμες*

1. Εισαγωγή

1.1. Η εποχή της ύστερης νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας

Η εκπαίδευση σήμερα διενεργείται μέσα στο πλαίσιο της ύστερης νεωτερικότητας ή μετανεωτερικότητας. Η εποχή μας λειτουργεί σαν μια πλατφόρμα πάνω στην οποία έρχονται σε διαλεκτική σύνθεση πολλά ετερόκλητα στοιχεία. Το μετανεωτερικό ως πολιτιστική πρακτική ενέχει το διφορούμενο του νοήματος, την αλλοίωση και μεταλλαγή των δεδομένων σε πολλαπλάσιες νέες εκδοχές. Σύμφωνα με το F. Jameson, γυρεύει τομές, γεγονότα μάλλον παρά νέους κόσμους, στιγμές αποκάλυψης έπειτα από τις οποίες τα πράγματα δεν είναι πλέον τα ίδια (Jameson, 1999, σ. 11). Αναρίθμητα εν αναμονή δυναμικά σενάρια συνιστούν τη μετανεωτερική πραγματικότητα. Σενάρια που προκύπτουν μέσω αναδομήσεων, συγχωνεύσεων, ασύμβατων διασταυρώσεων, επανερμηνειών, εκ νέου συσχετίσεων, επανεγγράφοντας τα νεωτερικά σενάρια και διανοίγοντας σωρεία οριζόντων και αντίστοιχων ενδεχομενικοτήτων.

Η εποχή μας δυσπιστεί απέναντι στις μεγάλες αφηγήσεις, στη μία και μόνη αναλλοίωτη αλήθεια. Ο βίος αλλά και η ίδια η ιστορία υπόκεινται σε ρήξεις και ασυνέχειες, που προκαλούν στον άνθρωπο ένα βαθύτερο αίσθημα αποσύνδεσης (Ιγκλετον, 2003, σ. 16). Ο εαυτός, ξεκομμένος από την κοινωνική ολότητα, ελαχιστοποιείται και μετατοπίζεται, τίθεται σε διαφορετικές θέσεις και εκτίθεται σε πολλαπλές θεάσεις. Το μετανεωτερικό υποκείμενο δεν περιορίζεται από ένα γενικό ρυθμιστικό πλαίσιο. Πλήθος γλωσσικών παιχνιδιών, που συνενώνουν ετερογενή στοιχεία, καθώς και η δημιουργική δυναμική της επικοινωνιακής περιστασης αναπλασιάζουν την αντιληπτική προσέγγιση στα πράγματα και στην αποκόμιση της γνώσης. Η γένεση του νοήματος επιτελείται επιτόπου, με μέσο την επινόηση μιας γλώσσας της περιστασης. Το νόημα συγκατασκευάζεται, εναλλάσσεται κάθε φορά ως προς τις μορφές του, ενώ η επικοινωνιακή τροπή ορίζεται ως η νέα κανονικότητα. Όλες οι εμπειρίες υπόκεινται στην υποκειμενική βίωση και στον σχετικισμό (relativism).

Την ίδια στιγμή, η μετανεωτερική γνώση δεν βρίσκει τον λόγο της ύπαρξής της στην ομοφωνία των εμπειρογνομόνων, αλλά στην παραφωνία των επινοητών (Λυοτάρ, 1993, σ. 27). Έτσι εγκαθιδρύεται και η σχέση ανοχής της ύστερης νεωτερικότητας με τον πλουραλισμό. Σύμφωνα με την περιγραφή του Georges Balandier, που υιοθετεί τον όρο *υπερνεωτερικότητα* «...σήμερα τα πάντα συγχέονται, τα σύνορα μετατίθενται, οι κατηγορίες αναμειγνύονται...» (Bauman, 2002, σ. 37). Η μετανεωτερικότητα αξιοποιεί το αλλότριο ως τη νέα πολυπρόσωπη πραγματικότητα με τη σαγήνη των άπειρων δυνατοτήτων. Απενοχοποιεί το μη οικείο και το νομιμοποιεί θεωρώντας το οργανικό στοιχείο του βιοτικού χώρου. Ωστόσο, το μετανεωτερικό υποκείμενο εκτίθεται υπερβολικά στην ετερότητα και στο διαρκώς μεταλλάξιμο. Υιοθετεί μία κάθε άλλο παρά ενιαία και «ευανάγνωστη» ταυτότητα, που εισάγει διαρκώς νέες αρχές πειραματιζόμενη με την εικόνα της. Αυτό οδηγεί σε μια χαρακτηριστική ιδιότητα της εποχής, στη ρευστότητα (Bauman, 2002, σ. 58). Εγκαθιδρύεται έτσι ένα κλίμα γενικευμένης απορρύθμισης και αβεβαιότητας, και ως εκ τούτου ένα πρωτόγνωρο αίσθημα ανεπάρκειας του μετανεωτερικού ανθρώπου σχετικά με το κατά πόσο είναι σε θέση να αντεπεξέρχεται στις απαιτήσεις που ανακύπτουν και σχετικά με την ορθότητα των κριτηρίων του για καταστάσεις που συνεχώς αλλάζουν.

Μέσα λοιπόν σε ένα τέτοιο πλαίσιο εποχής λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση, η οποία καλείται να προετοιμάσει τον μαθητή-αυριανό πολίτη, ώστε να είναι λειτουργικός σε συνθήκες ρευστότητας, να υιοθετεί ποικίλους ρόλους και να αντεπεξέρχεται στην πολλαπλότητα των ζητούμενων τους, να συνθέτει τα επιμέρους μέσω μιας μαθητείας στις διαπιδύσεις των γνωστικών αντικειμένων και σε διεπιστημονικές συνδέσεις, να αποκωδικοποιεί την πολυφωνία του νοήματος και να κοινωνεί το δικό του σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση.

2. Η ψηφιακή εποχή

Στο πλαίσιο της εποχής που περιγράφηκε υπάρχει μια κυρίαρχη παράμετρος, που συνιστά εδώ και πολύ καιρό πραγματικότητα και θέτει νέα δεδομένα στην ψυχολογία, στη γνωστική λειτουργία και κατ' επέκταση και στη μαθητεία των παιδιών εντός της τυπικής εκπαίδευσης. Διαδίκτυο, πολυμεσικές εφαρμογές, ιστοχώροι κοινωνικής δικτύωσης, εικονικές κοινότητες είναι μερικά μόνο διάχυτα στοιχεία της καθημερινότητας των μαθητών. Εκτός του ότι αυτοί σήμερα παρουσιάζουν μια έντονη εξοικείωση με τη χρήση ψηφιακών συσκευών και προγραμμάτων, παράλληλα φαίνεται πως σταδιακά προτείνεται μια μετατόπιση της διδακτικής πρακτικής προς ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές. Αυτό επικαιροποιεί μεν τη σύγχρονη εκπαίδευση, ενισχύει δε ακόμη περισσότερο την επαφή των παιδιών με εικονικά περιβάλλοντα. Διανύοντας μία, κατά τον Μέστροβιτς, «μετασυγκινησιακή εποχή», παρατηρούμε ότι ο κυβερνοχώρος συνιστά έναν παράγοντα που επενεργεί καταλυτικά στη σωματικότητα των ενηλίκων, αλλά και των παιδιών. Οι διεργασίες διαβίβασης και πρόσληψης των γεγονότων από ένα πρότερο περιβάλλον αυτοψίας και αυτηκοΐας (εμπειρίες από πρώτο χέρι) μετατοπίζονται σε ένα τεχνητά διαμεσολαβημένο περιβάλλον, από όπου αποκομίζονται εμπειρίες από δεύτερο χέρι (Γιαννακόπουλος, 2005, σ. 95). Το ενσώματο βίωμα τείνει να είναι όλο και περισσότερο διαμεσολαβημένο από τα ψηφιακά μέσα μαζικής επικοινωνίας. Η ασώματη επικοινωνία (disembodied communication) και η συνακόλουθη αποτοπικοποίηση που υπερνικά την προϋπόθεση για επιτόπια παρουσία διασφαλίζει τη διαντίδραση, χωρίς πια να είναι απαραίτητη η υλική εκπροσώπηση του εαυτού.

Η εικονικότητα του κυβερνοχώρου και η διαμεσολαβημένη επαφή οδηγούν στην τεχνο-αποσωματοποίηση (techno-disembodiment). Αμβλύνεται έτσι η επιτελεστικότητα του φυσικού σώματος, η κωδικοποιημένη δηλαδή πληροφορία που δίνουν το χειρονομακό ρεπερτόριο, η κίνηση, ιδιοσυγκρασιακή ή προμελετημένη μέσω του σημειολογικού τους φορτίου. Το σώμα, σύμφωνα με τον Giddens, σχετίζεται με την ενεργό συγκρότηση της ταυτότητας (Πουρκός, 2017, σ. 68). Το μετανεωτερικό σώμα είναι ένα μέσο δόμησης πολλαπλών ταυτοτήτων, μια επανεγγράψιμη επιφάνεια προβολής, ανάλογα με το πλαίσιο στο

οποίο εντάσσεται κάθε φορά, ένα μέσο σχεδιασμού εκδοχών του εαυτού. Και ενώ το φυσικό σώμα στον κυβερνοχώρο βιώνει την αποχώρηση, φαντασιακά συνιστά μια οντότητα προς διαμόρφωση, ένα αντικείμενο επέμβασης και προγραμματισμένης διαχείρισης, ελαστικοποιώντας έτσι την ταυτότητά του σε πολλές δυναμικές ταυτότητες. Η πραγματικότητα γίνεται πλέον αντιληπτή χωρίς τη χωροχρονική συνιστώσα. Καθώς οι διαχωριστικές γραμμές της μετανεωτερικής επικοινωνίας στον αιώνα του τεχνο-κοινωνικού υποκειμένου θολώνουν και τα όρια των εννοιών μεταξύ βιολογικού και μηχανικού καταρρέουν, εισάγεται μια καινοφανής υπόσταση (persona), κατασκευασμένη κατά βούληση, ένα εικονικό ανδρείκελο (avatar), μέσω του οποίου το άτομο υπερβαίνει παραδοσιακούς προσδιορισμούς όπως το φύλο, η ηλικία, η καταγωγή και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά στο διαδικτυακό του σχετίζεσθαι. Το σώμα από φυσικό κληροδότημα καθίσταται σχέδιο από ένα υποκείμενο πανεπόπτη σε μια επικοινωνία αποσωματοποιημένη.

Μπροστά σε αυτά τα δεδομένα που θέτει η Πληροφοριακή Επανάσταση, η εκπαίδευση καλείται να προετοιμάσει τους αυριανούς netizens (διαδικτυακούς πολίτες), διατηρώντας ενεργή τη σωματική συνιστώσα και άρα το αίτημα για ολιστική εκπαίδευση. Παρατηρώντας τις ολοένα και περισσότερες δυσκολίες των παιδιών στη σωματική, στη συναισθηματική έκφραση, αλλά και στην επικοινωνία αναδύονται προβληματισμοί περί της επικοινωνιακής ειδημοσύνης τους και του ρόλου που το σώμα θα εξυπηρετήσει, περί της μορφής που μπορούν να πάρουν τα επικοινωνιακά ενεργήματα των παιδιών, αλλά και του ιδιόλεκτου του σχετίζεσθαι που θα διαμορφώσουν μέσα στη μετανεωτερική κοσμοκοινωνία.

3. Θεωρητικό υπόβαθρο

3.1. Κοινωνιολογικές θεωρήσεις περί σωματικότητας

Από το 1990 και ύστερα πραγματοποιήθηκε στις κοινωνικές επιστήμες η αποκαλούμενη «ενσώματη στροφή», καθότι οι κοινωνικοί επιστήμονες συνειδητοποίησαν τον κομβικό ρόλο που διαδραματίζει το σώμα στις διαδικασίες δημιουργίας κοινωνικών νοημάτων. Το σώμα συνιστά πλέον θεμελιώδες κείμενο του πολιτισμού. Θεωρείται ότι αποτελεί το υλικό μέσο πραγμάτωσης του εαυτού, πρακτικό αντικείμενο άσκησης κοινωνικού ελέγχου, τόπο βίωσης συναισθημάτων και εμπειριών, αλλά και έκφρασης επικοινωνιακών ενεργημάτων, ένα γίνεσθαι σε διαρκή ροή, που κινείται και συγκινείται. Όπως παρατήρησε ο Goffman, στη σχέση μας με τους άλλους εμπλεκόμαστε μέσω του σώματος, ενώ ο O'Neill διαπιστώνει ότι «η κοινωνία ποτέ δεν είναι ασώματο θέαμα» (Πουρκός, 2017, σ. 42). Ο Merleau-Ponty θεωρεί το σώμα ως τη βάση της διυποκειμενικότητας, την ένσαρκη συνθήκη της διανθρώπινης ώσμωσης (Πουρκός, 2008, σ. 319).

Περί του σώματος έχουν αναπτύξει θεωρητικές προσεγγίσεις διάφοροι κοινωνικοί επιστήμονες. Ο Μαρσέλ Μος ανέδειξε τις κοινωνικές επιδράσεις και τους καθορισμούς του σώματος μέσω της έννοιας της τεχνικής του σώματος: για παράδειγμα, η θέση των χεριών κατά τη βάδιση, ο τρόπος που κάποιος κάθεται είναι φορείς κοινωνικής πληροφορίας με πολιτισμικούς προσδιορισμούς (Πουρκός, 2017, σ. 44). Ο Νόρμπερτ Ελίς από την πλευρά του, μελετώντας την κοινωνιολογία των συγκινήσεων και την ιστορία των μεταβαλλόμενων ενσώματων πρακτικών, εξηγεί το πώς μέσα από το σώμα εκφαινόνται οι μεταβολές του θυμικού και ενστικτικού βίου των ανθρώπων μέσα στον ιστορικό χρόνο, αλλά και το ποιο είναι το τίμημα της διαδικασίας του εκπολιτισμού για το ανθρώπινο σώμα (Πουρκός, 2017, σ. 51). Για τον Μπουρντιέ, το habitus, η ενσώματη έξη δηλαδή, είναι ένας δείκτης που μαρτυρά ότι αυτό που φαίνεται ως αυτοματοποιημένη ή ενστικτώδης αντίδραση δεν είναι παρά εγχάραξη της ιστορίας στο σώμα κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης. Οι κοινωνικές καταβολές και οι συναισθηματικές συναλλαγές εγγράφονται πάνω του. Απλούστερα, μέσω του σώματος μαθαίνουμε (Πουρκός, 2017, σ. 54).

3.2. Οικο-σωματικο-βιωματικές προσεγγίσεις

Εστιάζοντας σε αυτή την τελευταία παρατήρηση, ότι η μάθηση περνά μέσα από τη σωματικότητα, είναι αναγκαίο να αναφερθούν ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν ακριβώς μια σύζευξη μεταξύ μάθησης και σωματικότητας. Συγκεκριμένα, οι θεωρίες αυτές επισημαίνουν ότι πρέπει να στρέψουμε την προσοχή μας στις διαδικασίες ανάπτυξης των λειτουργικών συζεύξεων μεταξύ σώματος και περιβάλλοντος, δίνοντας έμφαση στις αλληλεπιδράσεις των ατόμων εντός δεδομένων κοινωνικο-ιστορικών και πολιτισμικών πλαισίων. Αυτό οδηγεί στην αποκαλούμενη ενσώματη γνώση (embodied cognition), στην άποψη δηλαδή ότι η γνώση σχετίζεται θεμελιωδώς με τις σωματικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με έρευνες του βιωματικού ρεαλισμού των Lakoff και Johnson, η ανθρώπινη σκέψη και μαζί με αυτή και η γλώσσα, βασίζονται σε προενοιολογικές, πλήρεις νοήματος δομές, που από τη βάση τους είναι σωματικές (Πουρκός, 2008, σ. 110). Με άλλα λόγια, η σκέψη είναι ενσώματη, εφόσον η δομή που αυτή βασίζεται αναδύεται από τις σωματικές εμπειρίες μας. Σκεφτόμαστε με τον τρόπο που σκεφτόμαστε επειδή οι αντιλήψεις και οι δράσεις μας σχετίζονται με συγκεκριμένες, πλήρεις νοήματος αισθησιο-κινητικές εμπειρίες, γιατί υπάρχουν συγκεκριμένα επαναλαμβανόμενα πρότυπα σωματικών εμπειριών και κινήσεων μέσα στον κόσμο. Έρευνες

καταδεικνύουν ότι η σκέψη και η μάθηση συνιστούν πλαισιοθετημένες (situated) και ενσώματες διαδικασίες, ενταγμένες στο οικολογικό πλαίσιο του καθημερινού βίου. Νους και σώμα, ως μια ενιαία διαδικασία, εμπλέκονται, δημιουργώντας ένα σύνθετο σύνολο συζεύξεων με το οικολογικό τους πλαίσιο. Προκρίνεται μια προσέγγιση κατά την οποία η γνώση δεν βρίσκεται ούτε στον λόγο ούτε στο σώμα μόνο, αλλά στο γεγονός ότι ο λόγος ή ο νους είναι πλαισιοθετημένος και ενσώματος, καθώς την ίδια στιγμή το σώμα είναι έλλογο, δηλαδή σκεπτόμενο.

Ειδικότερα, αναφορικά με το οικολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ενσώματη γνώση ισχύουν ορισμένες παραδοχές. Σύμφωνα με την αρχή της πλαισιωμένης γνώσης, η τελευταία επέρχεται πάντα μέσα σε ένα δεδομένο πλαίσιο συμβάντων, όπου οι ατομικές πράξεις νοηματοδοτούνται σε σχέση με τη μοιραζόμενη μεταξύ των ανθρώπων κατανόηση του κόσμου. Μια άλλη αρχή υποστηρίζει ότι οι έννοιες σχετίζονται με τον εαυτό και με το σώμα μας. Η χωρική αντίληψη ενός υποκειμένου είναι κατά βάση οκτωματικό-βιωματική. Το «εδώ» συνιστά τον υποκειμενικό πόλο ενός αντιλαμβανόμενου υποκειμένου, ενώ το «εκεί» τον αντικειμενικό (Πουρκός, 2008, σ. 197). Το υποκειμενικό-αντικειμενικό αυτό βιωματικό συνεχές λειτουργεί συμπληρωματικά και αμοιβαία, γι' αυτό και κανένας από αυτούς τους δύο τύπους εμπειρίας δεν υπάρχει ποτέ σε καθαρή μορφή. Ο «χώρος» γίνεται αντιληπτός σε σχέση με το τι μπορεί να κάνει το αντιλαμβανόμενο υποκείμενο μέσα στο περιβάλλον του. Επιπλέον, οι έννοιες είναι κατά βάση βιωματικές. Η μεταφορική σκέψη εδράζεται σε βασικές έννοιες, που η προέλευσή τους πηγάζει άμεσα από τον τύπο του σώματος τον οποίο ως ανθρώπινα όντα κατέχουμε (αναφερόμαστε σε θεμελιώδεις έννοιες όπως το πάνω-κάτω, κοντά-μακριά) και από τον τρόπο που αυτό το σώμα αλληλεπιδρά με το περιβάλλον δημιουργώντας βιωματικές καταστάσεις. Αυτές οι βιωματικές καταστάσεις λειτουργούν ως μήτρες γένεσης εννοιών. Κατ' επέκταση, το ζεύγος εννοιών, λόγου χάρι, πάνω-κάτω, συνιστά το υπόβαθρο για τη μεταφορική σύνδεσή του με την πιο αφαιρετική εκδοχή του, ανώτερης βαθμίδας ζεύγους εννοιών, όπως χαρά-λύπη, ευτυχία-δυστυχία, μεταβαίνοντας έτσι από τη σωματική συνειδητότητα στην αυτοσυνειδησία. Σε αυτή τη θέση προστίθεται και η άποψη ότι οι έννοιες είναι επικοινωνιακά συμβάντα συμμετοχικής φύσης, που σημαίνει ότι τα γεγονότα δεν συνδέονται με την ύπαρξη του ανθρώπου μέσω διαμεσολαβημένων νοητικών αναπαραστάσεων, αλλά αποτελούν συμμετοχικό μέρος μιας ολικής κατάστασης ισχύουσας εξαρχής.

3.3 Νευροεπιστημονικές θεωρήσεις: ο ρόλος του σώματος στη μάθηση

Τις τελευταίες δεκαετίες τα ερευνητικά ευρήματα που έχουν ανακοινώσει οι νευροεπιστήμονες περιλαμβάνουν συμπεράσματα που αφορούν τη σωματικότητα, αλλά και τη συμβολή της θεατρικής παιδείας στη μάθηση, κυρίως μελετώντας τη σημασία της κιναισθησης, αλλά και το πώς επιδρά μαθησιακά η θέαση και η βιωματικότητα διά της τέχνης του θεάτρου. Οι έρευνες αυτές έχουν κατά κύριο λόγο αναδείξει τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζει το δίκτυο των κατοπτρικών νευρώνων (mirror neurons) στη σκέψη όσων παρακολουθούν μια θεατρική δράση ή μετέχουν σε αυτή.

Συγκεκριμένα, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών βασισμένων στην ηλεκτροφυσιολογία και σε τεχνικές απεικονιστικής του εγκεφάλου αποκάλυψαν ένα δίκτυο κατοπτρικών νευρώνων στον άνθρωπο. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, μελετήθηκε το κινητικό σύστημα πιθήκων και ανθρώπων. Σε κινητικά πειράματα που έγιναν σε ανθρώπους εθελοντές διαπιστώθηκε ότι όταν κάποιος παρατηρούσε τις κινήσεις κάποιου άλλου, υπήρχε αύξηση της αιματικής ροής σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου. Αυτό το καθρέφτισμα, όπου ο ένας κάνει και ο άλλος παρατηρεί, αλλά και των δύο οι κατοπτρικοί νευρώνες ενεργοποιούνται ονομάστηκε «νευρικό κατοπτρικό σύστημα» (Falletti, Sofia & Jacopo, 2017, σ. 7). Βρέθηκε πως στις βρεγματικές και στις μετωπιαίες περιοχές οι κινητικοί νευρώνες εκφορτίζονται πιο συχνά όταν υπάρχουν κινήσεις με συγκεκριμένο σκοπό. Έτσι οι περιοχές αυτές ενεργοποιούνται στους στόχους των κινητικών πράξεων. Μηχανισμό-καθρέφτη βρίσκουμε και στην περιοχή Broca, περιοχή όπου εκφορτίζονται οι περισσότεροι κατοπτρικοί νευρώνες και η οποία εμπλέκεται στην επεξεργασία της γλώσσας και την παραγωγή λόγου. Το ανθρώπινο κατοπτρικό σύστημα ενεργοποιείται και στο συναίσθημα. Οι νευροεπιστήμονες κατέδειξαν ότι όταν ένα άτομο αισθάνεται ή παρατηρεί συναισθήματα σε άλλους, που προκαλούνται από διάφορα ερεθίσματα, δραστηριοποιούνται δύο δομές: ο φλοιός του προσαγωγίου και η νησίδα. Αυτές οι δομές καθορίζονται ως «περιοχές-καθρέφτη», αφού έχουν αρχιτεκτονική κυττάρων παρόμοια με των κινητικών και επειδή ενεργοποιούνται τόσο σε καταστάσεις «παρατήρησης» όσο και «αίσθησης».

Στην ουσία, ο κατοπτρικός μηχανισμός αποκρίνεται όταν ένα άτομο επιτελεί μια πράξη, αλλά και όταν το ίδιο άτομο παρατηρεί άλλους να κάνουν τις ίδιες κινήσεις. Διαθέτει ικανότητα αναγνώρισης κινήσεων, κατανόησης της πρόθεσης πίσω από την πράξη και ανταπόκρισης σε εξωτερικά ερεθίσματα, προερχόμενα από άλλα άτομα. Κωδικοποιώντας τους στόχους, κατανοεί τις προθέσεις πίσω από τις ενέργειες των άλλων. Εμπλέκεται στη δημιουργία κινητικών αναμνήσεων, οι οποίες διευκολύνονται όταν υπάρχει σύζευξη παρατήρησης και εκτέλεσης. Με αυτό τον τρόπο, οι νευρώνες-κάτοπτρα καθιστούν δυνατή μια αδιαμε-

σολάβητη, εσωτερική βίωση, και επομένως μια άμεση κατανόηση των πράξεων, των προθέσεων και των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων.

Στο θέατρο, τον κατεξοχήν τόπο θέασης στοχοκατευθυνόμενων και επενδεδυμένων με προθετικότητα κινήσεων, η κατοπτρική νευρωνική λειτουργία δημιουργεί μεταξύ θεατή και δρώντος έναν κοινό ενδιάμεσο χώρο εμπρόθετων κινήσεων με αποδοσμένο νόημα. Αυτή η διαπίστωση αποδεικνύει πόσο ενεργή και εποικοδομητική είναι όχι μόνο η παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης, αλλά ακόμη και η απλή θέαση των δρώντων προσώπων, όπως συμβαίνει σε μια ομάδα παιδιών που συμμετέχουν σε ένα θεατρικό εργαστήριο. Σύμφωνα λοιπόν με τη νευροεπιστημονική θεώρηση του θεατή, οι κατοπτρικοί νευρώνες δραματίζουν κείμενο ρόλο στην αποκωδικοποίηση και τη νοηματοδότηση του συνόλου των ερεθισμάτων που προσλαμβάνεται ως θέαμα, καθιστώντας την κατανόηση και την ερμηνεία ατομική υπόθεση. Τα προαναφερθέντα νευροεπιστημονικά ευρήματα οδηγούν στη διατύπωση ορισμένων παραδοχών σχετικά με την ενσώματη γνώση (Falletti, Sofia & Jacopo, 2017, σ. 51). Χάρη στον καθρεπτικό μηχανισμό των νευρώνων, η δράση συνυφαίνεται με την αντίληψη, που σημαίνει ότι κάθε φορά που αντιλαμβανόμαστε μια δράση, αυτή έχει αντίκτυπο τόσο στον εγκέφαλο όσο και στο σώμα, ώστε να μεταφράζει τη δράση σύμφωνα με το κινησιολογικό και βιογραφικό μας ιστορικό, τις μαθησιακές διαδικασίες που ακολουθούμε, αλλά και το πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς μας.

Το μοντέλο της ενσώματης γνώσης ισχυρίζεται ότι ο τρόπος με τον οποίο βιώνουμε τον κόσμο και αποκτούμε συνείδηση αυτού συνίσταται από μια κυκλική διεργασία μεταξύ ανθρώπου και περιβάλλοντος. Κάθε φορά που εμπίπτει κάτι στην αντίληψή μας, δρούμε σε σχέση με αυτό και, εάν κάθε αντιληπτική πράξη τροποποιεί το ίδιο το αντικείμενο που περιέπεσε στην αντίληψή μας, τότε δεν υφίσταται ένας εκ προοιμίου προσδιορισμένος κόσμος που να μπορεί να γίνει αντιληπτός «όπως είναι». Αντιθέτως, ο κόσμος τροποποιείται από αυτόν που τον αντιλαμβάνεται. Η αντίληψη δεν είναι μια ιδιότητα ή μια παθητική λειτουργία συλλογής δεδομένων, αλλά μια αλληλεπιδραστική διεργασία μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, δηλαδή ενός συνόλου μεταβαλλόμενων ερεθισμάτων. Ακόμη περισσότερο, εάν αναλογιστούμε ότι το περιβάλλον κατοικείται από άλλα άτομα, που επίσης αλληλεπιδρούν με αυτό και το βιώνουν με τον δικό τους τρόπο, συνειδητοποιούμε ότι αυτό δεν το μοιράζονται απλώς οι άνθρωποι, αλλά το συνδιαμορφώνουν. Όσον αφορά ευρύτερα τη νόηση, οφείλουμε να την εντάξουμε πλέον στο πλαίσιο της ενσώματης δράσης. Το σώμα δεν είναι τότε ένας εξωτερικός εκτελεστής μιας υποθετικά εσωτερικής εμπρόθετης διεργασίας, αλλά είναι αυτό που γεννά προθέσεις και τις καθιστά υλοποιήσιμες. Το σώμα δεν είναι εργαλείο των προθέσεων του ανθρώπου, αλλά όργανό τους, ώστε να επιτρέπει την έκφρασή τους στον κόσμο.

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα πορίσματα των ερευνών και τις επιστημονικές θεωρίες, προκύπτουν ορισμένες διαπιστώσεις που ενισχύουν τον ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση. Βάσει της πεποίθησης ότι η εμπειρία που αποκομίζουμε από τον κόσμο είναι πρωταρχικά κιναισθητική, τονίζεται η σημασία της βιωματικής συνεκπαίδευσης ως αφορμή για ανταλλαγή κινησιολογικών ρεπερτορίων με τους άλλους, τα οποία λειτουργούν ως πιθανές όψεις της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας. Μάλιστα, όσο πιο ποικίλο και διαφοροποιημένο είναι αυτό το κινησιολογικό ρεπερτόριο, τόσο περισσότερο οξύνεται η αντιληπτική μας ευαισθησία για τις πράξεις των άλλων, ώστε τελικά η δυνατότητά μας να κατανοούμε τους άλλους είναι βαθιά ριζωμένη στην ικανότητά μας να κατανοούμε τον εαυτό μας (Falletti, Sofia & Jacopo, 2017, σ. 113). Επιπροσθέτως, το νόημα προκύπτει μέσα από την πρωταρχική εμπλοκή μας σε σωματικές δράσεις με τον υλικό και ανθρώπινο περίγυρο, καθώς στην πορεία επιστρατεύουμε αισθησιοκινητικές και όχι μόνο διαδικασίες για να συγκροτήσουμε ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, όπως τη γλώσσα και τη συμβολική σκέψη με μια μη γλωσσική ή προ-γλωσσική αρχικά δραστηριότητα. Επομένως, τα γλωσσικά νοήματα βασίζονται και εκκινούν από μια ευρεία γκάμα ενσώματων διαδικασιών, που περιλαμβάνουν την αυθόρμητη χειρονομαϊκή «γλώσσα» και τελετουργικές πρακτικές, μη λεκτικά στοιχεία που προσιδιάζουν στις πρακτικές του θεάτρου (Johnson, 2017, σ. 221).

Κατά τον E. Jensen, η κιναισθητική προσθήκη της παιγνιώδους μάθησης, και δη τα παιχνίδια ρόλων, όπως και γενικότερα το παιχνίδι, ενεργοποιούν την έκκριση του νευροπεπτιδίου BDNF, μιας φυσικής ουσίας που εμπλέκεται στην ανάπτυξη του γνωστικού παράγοντα (Jensen, 2005, σ. 86). Αντιστοίχως με τη σωματικότητα στις τεχνικές του δράματος, η Branscombe σε μελέτη της παρουσιάζει την παγωμένη εικόνα (tableau) ως ένα ενσώματα ομιλούν κείμενο που προεκτείνει και εμπλουτίζει τη γνωστική δεξιότητα της κατανόησης (Branscombe M., 2015, σ. 321). Πληρέστερα ακόμη, η πολυτροπικότητα (multimodality) των τεχνικών του δράματος εμπειριάζει την ενσώματη μάθηση, εφόσον επιτρέπει τη μετατροπή αισθησιοκινητικών ερεθισμάτων σε ηλεκτροχημική ανταπόκριση και ανταλλαγές μεταξύ συνάψεων, διαδικασία που αποκαλείται κωδικοποίηση, ώστε η προερχόμενη από τον έξω κόσμο και βιωμένη μέσω των αισθήσεων

εμπειρία να μετατρέπεται σε «υλικό» που ο εγκέφαλος μπορεί να συγκρατήσει και να επεξεργαστεί (Duffy, P., 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη ότι στο πλαίσιο της μετανεωτερικής εκπαίδευσης και του ψηφιακού προτάγματος, το σώμα εκπίπτει σε σημασία και διαπιστώνοντας την τάση για αποσύζευξή του από τη μαθησιακή διαδικασία, το θέατρο συνιστά αναγκαίο αντιστάθμισμα σε μια μονοσήμαντη, μη ολιστική έκφανση της παιδείας. Η σωματικότητα με την οποία επιτελείται είναι συμβατή με τον τρόπο που επιστημονικά αποδεικνύεται ότι μαθαίνει ο άνθρωπος. Μέσα από τις πρακτικές του, το θέατρο δημιουργεί σωματοποιημένα και σημασιοδοτημένα νοήματα, με μαθησιακή αλλά και ψυχοθεραπευτική αξία (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 110). Η κιναισθητική παράμετρος που προσθέτει η σωματικότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση επανασυνδέει το παιδί με την υλική του πλευρά, ενεργοποιεί τους αισθησιοκινητικούς διαύλους μέσω των οποίων επισυμβαίνει η μάθηση, αξιοποιεί τη σημειολογία της κίνησης ως επικοινωνιακό ενέργημα και διασφαλίζει μια ζώσα, ρεαλιστική αποτύπωση των πραγμάτων, σε αντιδιαστολή με τη διάχυτη εικονικότητα της εποχής.

Το θέατρο είναι η αναγκαία συνθήκη για να παραμείνει το σώμα λειτουργικό κομμάτι της εκπαίδευσης των παιδιών του 21ου αιώνα. Και τούτο είναι σημαντικό, διότι η σωματικότητα μέσα από το θέατρο συνιστά έναν τρόπο του ειδήνα. Το θέατρο προσφέρει άπλετο χώρο δράσεων, και η δράση συνυφαίνεται με την αντίληψη. Ευνοεί τη μάθηση, γιατί οι έννοιες βιώνονται αισθησιοκινητικά και ύστερα οικοδομούνται αφαιρετικά. Οι αντιληπτικές εμπειρίες ισχυροποιούνται όταν το παιδί μοιράζεται τη δράση του με άλλα. Το θέατρο προσφέρει και σενάρια, πλαίσια μέσα στα οποία το παιδί εκτίθεται σε πολλαπλές θεάσεις των πραγμάτων, εξοικειώνεται με ποικίλες επικοινωνιακές περιστάσεις, συνδέεται και σχετίζεται με τους άλλους. Η απτική αλληλεπίδραση, τα κινησιολογικά μοτίβα, η παρατήρηση και η αντίληψη της πρόθεσης μέσα από την κίνηση και το πλαίσιο διάδρασης είναι μερικά μόνο από τα συστατικά στοιχεία του θεάτρου, στο οποίο τον πρώτο ρόλο έχει το έλλογο σώμα.

Βιβλιογραφία

- Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Γιαννακόπουλος, Κ.Ι. (2005). *Εικονικές κοινότητες: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση του διαδικτύου*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Ίγκλετον, Τ. (2003). *Οι αυταπάτες της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Λυοτάρ, Ζ.Φ. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα.
- Πουρκός, Μ. (2008). *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. (2017). *Το σώμα ως τόπος βιωμάτων, ταυτοτήτων και κοινωνικών νοημάτων*. Αθήνα: Οκτώ.
- Branscombe, M. (2015). *Showing, Not Telling: Tableau as an Embodied Text*. *Reading Teacher*, v 69, n3, 321-329.
- Duffy, P. (2015). *Brain, Mind and Drama: Embodied Cognition, Encoding and Drama Education*. *International Yearbook for Research in Arts Education*. www.researchgate.net
- Falletti, C., Sofia, G. & Jacono, V. (2017). *Theatre and cognitive neuroscience*. London: Bloomsbury.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning and reason: How our bodies give rise to understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.

