



«Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών»

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

«Παραστατικές Τέχνες»

Διπλωματική Εργασία

«Η Σωματική Εμπειρία ως Μέσο Βιωματικής Μάθησης σε  
Θεατροπαιδαγωγικό Εργαστήριο»

Συγγραφέας

Βερονίκη Χατζοπούλου

Επιβλέπων καθηγητής

Αντώνης Λενακάκης

Πάτρα, Ιούνιος 2026



*Εκεί όπου η εμπειρία γίνεται τέχνη και το βίωμα κίνηση!<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Η φωτογραφία είναι μέρος καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων των ανηλίκων στο Ι.Ε.Υ.Ρ.

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή/φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Η Σωματική Εμπειρία ως Μέσο Βιωματικής Μάθησης σε  
Θεατροπαιδαγωγικό Εργαστήριο»

Βερονίκη Χατζοπούλου

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Λενακάκης Αντώνης

Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Συνεπιβλέπων Καθηγητής:

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος

Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο  
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Θεατρικές  
Σπουδές» του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου  
(ΑΠΚΥ)

Πάτρα, Ιούνιος 2026

## Ευχαριστίες & Αφιέρωση

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου σε όλους όσοι συνέβαλαν, με διαφορετικούς τρόπους, σε αυτή τη διαδρομή μάθησης, αναζήτησης και προσωπικής εξέλιξης.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη Σχολή και το Τμήμα για την ευκαιρία που μου προσέφεραν να εμβαθύνω στο πεδίο των Παραστατικών Τεχνών και να διευρύνω τις γνώσεις και τους προβληματισμούς μου γύρω από τη σχέση τέχνης και εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντα καθηγητή μου, Αντώνη Λενακάκη, για την καθοδήγηση, την εμπιστοσύνη και την ουσιαστική υποστήριξή του. Η συμβολή του υπήρξε καθοριστική, καθώς με ενθάρρυνε να διαμορφώσω μια ερευνητική πορεία που συνδεόταν ουσιαστικά με τα προσωπικά και επαγγελματικά μου ενδιαφέροντα, την καλλιτεχνική μου ταυτότητα και την εμπειρία μου ως παιδαγωγού και επαγγελματία του χώρου της κίνησης.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τη Διεύθυνση και το προσωπικό του Ιδρύματος Κράτησης Ανηλίκων (Ι.Ε.Υ.Π.) στο Καναϊë της Αλβανίας για τη συνεργασία, την εμπιστοσύνη και τη δυνατότητα υλοποίησης του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη οφείλω στους νέους που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η παρουσία τους, η διάθεσή τους να εμπλακούν στη διαδικασία και οι στιγμές που μοιραστήκαμε μέσα στον κοινό χώρο δράσης αποτέλεσαν την ουσία και την έμπνευση αυτής της μελέτης.

Ευχαριστώ θερμά τους συμφοιτητές, συναδέλφους και συνοδοιπόρους που συνάντησα κατά τη διάρκεια αυτής της ακαδημαϊκής διαδρομής. Οι συζητήσεις, οι ανταλλαγές ιδεών, οι προβληματισμοί και οι στιγμές συνεργασίας συνέβαλαν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της σκέψης μου και στη διεύρυνση της οπτικής μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τη βαθύτερη ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για τη διαρκή στήριξη, την υπομονή και την πίστη της σε μένα. Ιδιαίτερα στη μητέρα μου, η οποία στάθηκε δίπλα μου σε κάθε στάδιο αυτής της πορείας, πιστεύοντας σταθερά στο όραμα, στις αξίες και στους στόχους μου ακόμη και στις στιγμές που εγώ η ίδια αμφέβαλλα. Η αγάπη, η εμπιστοσύνη και η αδιάκοπη υποστήριξή της υπήρξαν πολύτιμη πηγή δύναμης.

Η παρούσα εργασία αφιερώνεται στη μητέρα μου, με ευγνωμοσύνη και αγάπη.

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερευνά τη σωματική εμπειρία ως μέσο βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο κινησιοκεντρικού θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου που υλοποιήθηκε στο Ίδρυμα Εκτέλεσης Ποινικών Αποφάσεων Ανηλίκων Καναϊέ στην Αλβανία. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει τις μορφές κινητικής, χωρικής και συλλογικής συμμετοχής που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτές μεταβλήθηκαν κατά την εξέλιξή του. Παράλληλα, διερευνήθηκε η συμβολή των δραστηριοτήτων ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού στη συμμετοχή, την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση της ομάδας.

Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ αγόρια ηλικίας 15 έως 18 ετών. Το πρόγραμμα αναπτύχθηκε σε διάστημα πέντε εβδομάδων και περιλάμβανε οκτώ συναντήσεις διάρκειας μίας ώρας. Ακολουθήθηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με θεατροπαιδαγωγικό και καλλιτεχνικό προσανατολισμό. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω συμμετοχικής παρατήρησης, σημειώσεων πεδίου και ημερολογίου αναστοχασμού της ερευνήτριας. Για την εξέτασή τους αξιοποιήθηκε η Ανάλυση Κίνησης Laban ως αναλυτικό πλαίσιο, με έμφαση στις κατηγορίες Σώμα, Προσπάθεια, Σχήμα και Χώρος.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, στις πρώτες συναντήσεις, η συμμετοχή χαρακτηριζόταν από περιορισμένη χρήση του χώρου, διστακτική κινητική πρωτοβουλία και επιφυλακτικότητα απέναντι στην έκθεση. Στην πορεία παρατηρήθηκαν μεγαλύτερη κινητική διαθεσιμότητα, συχνότερη χρήση του κοινού χώρου και αυξημένη ανταπόκριση στις συλλογικές δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού συνδέθηκαν με εντονότερη συμμετοχή, συνεργασία και επικοινωνία. Οι παρατηρήσεις κάθε συνάντησης συνέβαλαν επίσης στον αναστοχαστικό ανασχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων. Η μελέτη αναδεικνύει τη δυνατότητα της ενσώματης παρατήρησης να υποστηρίξει τον σχεδιασμό θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων σε περιοριστικά θεσμικά περιβάλλοντα.

## Λέξεις - Κλειδιά

Θεατροπαιδαγωγική, Ενσώματη μάθηση, Laban Movement Analysis, Ενσώματη συμμετοχή, Συλλογική αλληλεπίδραση, Φυλακές ανηλίκων.

## «Bodily Experience as a Means of Experiential Learning in a Drama Education Workshop»

Veroniki Chatzopoulou

### Abstract

This master's thesis explores bodily experience as a means of experiential learning within a movement-centred drama education workshop conducted at the Juvenile Detention Institution of Kavajë, Albania. The study aimed to examine the forms of movement-based, spatial, and collective participation that emerged during the workshop and how these developed over its course. It also investigated the contribution of role-play, pantomime, improvisation, and play-based activities to group participation, communication, and interaction.

Eight male adolescents aged 15 to 18 participated in the study. The programme was implemented over five weeks and consisted of eight one-hour sessions. A qualitative research approach with a drama education and arts-based orientation was adopted. Data were collected through participant observation, field notes, and the researcher's reflective journal. Laban Movement Analysis was used as an analytical framework, with particular attention to the categories of Body, Effort, Shape, and Space.

The findings indicated that participation during the initial sessions was characterised by limited use of space, hesitant movement initiative, and reluctance towards exposure. As the workshop progressed, greater movement availability, more frequent use of shared space, and increased responsiveness during collective activities were observed. Role-play, pantomime, improvisation, and play-based activities were associated with more active participation, cooperation, and communication. Observations from each session also informed the reflective redesign of subsequent activities. The study highlights the potential of embodied observation to support the design of drama education interventions in restrictive institutional settings.

### Keywords

Drama Education, Embodied Learning, Laban Movement Analysis, Embodied Participation, Collective Interaction, Juvenile Detention Facilities

## Περιεχόμενα

|                                                                                            |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Ευχαριστίες & Αφιέρωση.....                                                                | v         |
| Περίληψη .....                                                                             | vi        |
| Abstract.....                                                                              | vii       |
| Περιεχόμενα .....                                                                          | viii      |
| Κατάλογος Εικόνων .....                                                                    | ix        |
| Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....                                                            | x         |
| <b>1. Εισαγωγή.....</b>                                                                    | <b>1</b>  |
| 1.1 Σκοπός της έρευνας.....                                                                | 4         |
| 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....                                                              | 4         |
| 1.3 Διάρθρωση της μελέτης .....                                                            | 5         |
| <b>2 Θεωρητικό και Εννοιολογικό Πλαίσιο.....</b>                                           | <b>7</b>  |
| 2.1 Εισαγωγή.....                                                                          | 7         |
| 2.2 Βιωματική μάθηση .....                                                                 | 8         |
| 2.3 Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως πεδίο βιωματικής και σχεσιακής μάθησης.....         | 11        |
| 2.4 Το σώμα ως φορέας εμπειρίας, αντίληψης και μάθησης .....                               | 15        |
| 2.5 Κίνηση, έκφραση και Laban Movement Analysis .....                                      | 18        |
| <b>3 Μεθοδολογία.....</b>                                                                  | <b>23</b> |
| 3.1 Ερευνητική προσέγγιση .....                                                            | 23        |
| 3.2 Ερευνητικό πλαίσιο και συμμετέχοντες .....                                             | 24        |
| 3.3 Δομή και στόχοι του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου.....                                | 25        |
| 3.4 Παρατήρηση, σημειώσεις και ημερολόγιο αναστοχασμού .....                               | 27        |
| 3.5 Laban Movement Analysis ως αναλυτικό πλαίσιο .....                                     | 30        |
| 3.6 Ο ρόλος της ερευνήτριας και η αναστοχαστική διαδικασία .....                           | 32        |
| 3.7 Ηθικά ζητήματα της έρευνας .....                                                       | 33        |
| <b>4 Αποτελέσματα.....</b>                                                                 | <b>35</b> |
| 4.1 Εισαγωγή.....                                                                          | 35        |
| 4.2 Χωρική τοποθέτηση και ενσώματα όρια.....                                               | 36        |
| 4.3 Αντίσταση, ενσώματα προστασία και συναισθηματική έκθεση .....                          | 39        |
| 4.4 Ρόλοι, παντομίμα και έμμεσες μορφές ενσώματης συμμετοχής .....                         | 42        |
| 4.5 Συλλογικότητα, παρατηρητικότητα και ενσώματες δυναμικές της ομάδας.....                | 46        |
| 4.6 Αναστοχαστική προσαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας στην<br>εκπαίδευση.....    | 50        |
| <b>5 Συζήτηση.....</b>                                                                     | <b>53</b> |
| 5.1 Εισαγωγή.....                                                                          | 53        |
| 5.2 Μορφές κινητικής, χωρικής και ενσώματης συμμετοχής .....                               | 53        |
| 5.3 Μεταβολές στη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη συλλογική αλληλεπίδραση.....           | 55        |
| 5.4 Δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού.....                   | 58        |
| 5.5 Παρατήρηση και αναστοχαστικός ανασχεδιασμός της θεατροπαιδαγωγικής<br>διαδικασίας..... | 60        |
| 5.6 Προεκτάσεις της έρευνας .....                                                          | 63        |
| 5.7 Περιορισμοί της έρευνας.....                                                           | 65        |
| <b>6 Βιβλιογραφία .....</b>                                                                | <b>68</b> |

## Κατάλογος Εικόνων

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Εικόνα 1: Το σύστημα Effort Actions του Rudolf Laban.....              | 19 |
| Εικόνα 2: Θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, I.E.V.P., Καναϊέ, Αλβανία. .... | 27 |
| Εικόνα 3: Σημειώσεις ανάλυσης κίνησης. ....                            | 30 |
| Εικόνα 4: Αποφυγή κέντρου. ....                                        | 37 |

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

|          |                                              |
|----------|----------------------------------------------|
| ΔΕ       | Διπλωματική Εργασία                          |
| ΕΑΠ      | Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο                |
| LMA      | Laban Movement Analysis                      |
| BESS     | Body, Effort, Shape, Space                   |
| I.E.V.P. | Ίδρυμα Εκτέλεσης Ποινικών Αποφάσεων Ανηλίκων |

## 1. Εισαγωγή

Το σώμα αποτελεί τον πρωταρχικό τρόπο μέσω του οποίου το άτομο αντιλαμβάνεται, βιώνει και νοηματοδοτεί τον κόσμο. Πριν ακόμη από τη γλωσσική έκφραση, η ανθρώπινη εμπειρία συγκροτείται μέσα από αισθητηριακές, κινητικές και συναισθηματικές διαδικασίες, οι οποίες διαμορφώνουν τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό, τον χώρο και τους άλλους. Η κίνηση, η αφή, η στάση του σώματος και η μη λεκτική επικοινωνία συνιστούν βασικούς μηχανισμούς εξερεύνησης, αλληλεπίδρασης και συγκρότησης της εμπειρίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι σύγχρονες θεωρίες της ενσώματης νόησης (embodied cognition) υποστηρίζουν ότι η γνωστική λειτουργία δεν αποτελεί μια αφηρημένη και αποκομμένη διεργασία, αλλά διαμορφώνεται ουσιαστικά από το σώμα και τις αισθητηριακές και κινητικές εμπειρίες του ατόμου (Μαστροθανάσης, 2025). Η σκέψη, η αντίληψη και η μάθηση προκύπτουν μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση σώματος, δράσης και περιβάλλοντος, καθώς η γνώση εδράζεται σε sensorimotor (αισθησιοκινητικές) διαδικασίες και βιωμένες εμπειρίες (Merleau-Ponty, 1962; Borghi and Caruana, 2015).

Η έννοια της ενσώματης εμπειρίας αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής, όπου η μάθηση δεν περιορίζεται στη γνωστική επεξεργασία πληροφοριών, αλλά αναδύεται μέσα από τη δράση, τη συμμετοχή, τη φαντασία και τη σωματική εμπλοκή. Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως μια βιωματική και συμμετοχική διαδικασία, κατά την οποία το σώμα λειτουργεί όχι μόνο ως εκφραστικό εργαλείο αλλά και ως φορέας γνώσης, συναισθήματος και σχέσης. Μέσα από τεχνικές όπως ο αυτοσχεδιασμός, η ανάληψη ρόλων, η κίνηση και η συλλογική δημιουργία, οι συμμετέχοντες αποκτούν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν εμπειρίες, να αναστοχαστούν πάνω σε αυτές και να κατασκευάσουν νέα νοήματα μέσα σε ένα ασφαλές και φαντασιακό πλαίσιο δράσης (Aitken et al., 2007).

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική των Σχέσεων (relational pedagogy), η μάθηση συγκροτείται μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης, συν-δημιουργίας και συμμετοχής (Aitken et al., 2007). Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, η γνώση δεν μεταδίδεται μονοδιάστατα από τον εκπαιδευτικό προς τους συμμετέχοντες, αλλά αναπτύσσεται συλλογικά μέσα από τη βιωμένη εμπειρία, τη δράση και τη συνεργασία. Η διαδικασία αυτή ενισχύεται ιδιαίτερα μέσω της ενσώματης εμπλοκής, καθώς το σώμα λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας, έκφρασης και κατανόησης. Όπως επισημαίνουν οι Aitken κ.ά (2007), η θεατρική δράση

δημιουργεί ένα ασφαλές φανταστικό πλαίσιο (safe fictional frame), μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να πειραματιστούν, να διαπραγματευτούν ρόλους και να εκφραστούν χωρίς τον φόβο πραγματικών συνεπειών.

Παράλληλα, η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της συναισθηματικής επίγνωσης, της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής σχέσης (Mastrothanasis et al., 2025). Η μάθηση αναδύεται όχι μόνο μέσα από τη σκέψη αλλά και μέσα από το συναίσθημα, τη σωματική παρουσία και τη συλλογική εμπειρία. Η βιωματική φύση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου συνδέεται με την πολυαισθητηριακή χρήση του σώματος και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Μέσα από αυτή την οπτική, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο μπορεί να υποστηρίξει διαδικασίες αναστοχασμού, διαλόγου και ενεργητικής συμμετοχής (Λενακάκης, 2013). Μέσα από την πολυαισθητηριακή και ενσώματη συμμετοχή, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος αναστοχασμού, διαλόγου και ενεργητικής συμμετοχής, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση νέων τρόπων κατανόησης του εαυτού και του άλλου.

Η σημασία της σωματικής εμπειρίας καθίσταται ακόμη πιο έντονη σε περιβάλλοντα όπου το σώμα βρίσκεται υπό συστηματικό περιορισμό και έλεγχο, όπως είναι οι σωφρονιστικοί θεσμοί. Οι φυλακές συνιστούν χώρους στους οποίους η κίνηση, η χωρική ελευθερία και η σωματική έκφραση ρυθμίζονται μέσα από μηχανισμούς επιτήρησης και πειθαρχίας. Το σώμα του εγκλειστού βρίσκεται διαρκώς υπό έλεγχο, ενώ η δυνατότητα αυθόρμητης έκφρασης και κίνησης περιορίζεται σημαντικά. Στις φυλακές ανηλίκων, η εμπειρία αυτή αποκτά επιπλέον πολυπλοκότητα, καθώς αφορά άτομα που βρίσκονται σε μια κρίσιμη αναπτυξιακή φάση, κατά την οποία διαμορφώνονται η ταυτότητα, η κοινωνική θέση και οι μηχανισμοί συναισθηματικής ρύθμισης.

Η κίνηση και η καλλιτεχνική δράση δεν λειτουργούν απλώς ως μορφές ψυχαγωγίας, αλλά ως διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα υποκείμενα να διερευνήσουν τη σχέση τους με τη δυνατότητα ενεργού συμμετοχής και δράσης (agency), την παρουσία και την προσωπική τους εμπειρία. Όπως επισημαίνουν οι Winsor και Sheppard (2023), οι πρακτικές κίνησης σε συνθήκες εγκλεισμού δημιουργούν στιγμές agency και δυνατότητες επανανοηματοδότησης της εμπειρίας του σώματος μέσα στον περιορισμένο χώρο της φυλακής. Η κίνηση, επομένως, δεν ταυτίζεται απλώς με την ελευθερία, αλλά λειτουργεί ως πεδίο διαπραγμάτευσης της σχέσης ανάμεσα στο σώμα, τον χώρο και τις δομές εξουσίας (Winsor and Sheppard, 2023, σ. 236).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της ενσώματης (embodied) συμμετοχής και της σωματικής εμπειρίας ως μέσων βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο κινησιοκεντρικών (movement-based) θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων που πραγματοποιήθηκαν σε φυλακές ανηλίκων στην Αλβανία. Ειδικότερα, εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η κίνηση, η σωματική δράση και η μη λεκτική επικοινωνία σχετίζονται με διαδικασίες συμμετοχικότητας, συλλογικής αλληλεπίδρασης, χωρο-σχεσιακής (spatial) συμπεριφοράς και κατανόησης του εαυτού και των άλλων μέσα σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πλαίσιο. Παράλληλα, η έρευνα διερευνά τη χρήση του Laban Movement Analysis (LMA) ως αναλυτικό πλαίσιο ενσώματης παρατήρησης και αναστοχαστικής θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής, με στόχο την κατανόηση των κινητικών ποιοτήτων και των σχεσιακών δυναμικών και των μορφών ενσώματης συμμετοχής (movement qualities, relational dynamics και μορφών embodied ) που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Η έρευνα προσεγγίζει το σώμα όχι ως θεραπευτικό αντικείμενο, αλλά ως φορέα εμπειρίας, έκφρασης, σχέσης και μάθησης, δίνοντας έμφαση στις παιδαγωγικές και βιωματικές διαστάσεις της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας.

Μεθοδολογικά, η έρευνα βασίζεται στην ποιοτική προσέγγιση και ειδικότερα στη συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων (Creswell, 2013). Για την παρατήρηση και ανάλυση της κίνησης αξιοποιείται η Ανάλυση Κίνησης Laban (LMA), ένα σύστημα καταγραφής και ερμηνείας της ανθρώπινης κίνησης που εξετάζει ποιοτικές διαστάσεις της κινητικής συμπεριφοράς, όπως το σώμα, ο χώρος, η δυναμική της κίνησης και η μορφοποίηση του σώματος στον χώρο (Laban, 2011;<sup>2</sup> Bartenieff and Lewis, 1980).

Το LMA παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης της κίνησης ως φορέα νοήματος και συναισθηματικής έκφρασης, επιτρέποντας την ανάλυση των τρόπων με τους οποίους τα άτομα σχετίζονται με το σώμα τους, το περιβάλλον και τους άλλους μέσα από τη σωματική δράση (Tsachor and Shafir, 2017). Η επιλογή του συγκεκριμένου πλαισίου παρατήρησης και ανάλυσης δεν προέκυψε μόνο από τη θεωρητική του καταλληλότητα για τη μελέτη της κίνησης, αλλά συνδέεται και με την επαγγελματική και παιδαγωγική πορεία της ερευνήτριας. Ως χορογράφος, χοροκινητική θεραπεύτρια και παιδαγωγός με εμπειρία σε

---

<sup>2</sup> Η παρούσα μελέτη βασίζεται στην έκδοση του 2011 (Dance Books), η οποία αποτελεί ανατύπωση της σχολιασμένης έκδοσης που δημοσιεύθηκε το 1966 από τον εκδοτικό οίκο Macdonald & Evans, σε επιμέλεια της Lisa Ullmann. Η πρώτη έκδοση του έργου Choreutics κυκλοφόρησε το 1939.

εκπαιδευτικά, καλλιτεχνικά και κλινικά πλαίσια, έχει διαπιστώσει στην πράξη ότι η κίνηση αποτελεί σημαντικό μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και κατανόησης της ανθρώπινης εμπειρίας. Μέσα από την επαγγελματική αυτή διαδρομή έχει αναδειχθεί η σημασία της κίνησης ως μέσου κατανόησης του εαυτού, έκφρασης συναισθημάτων και ανάπτυξης σχέσεων με τους άλλους. Η παρατήρηση της σωματικής συμπεριφοράς και των τρόπων με τους οποίους τα άτομα εκφράζονται κινητικά μέσα σε συλλογικά καλλιτεχνικά περιβάλλοντα αποτέλεσε βασικό ερέθισμα για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης.

## 1.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει πώς ένα κινησιοκεντρικό θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και οι ενσώματες (embodied) μορφές συμμετοχής μπορούν να υποστηρίξουν τη συμμετοχικότητα, την επικοινωνία και τη συλλογική αλληλεπίδραση μέσα σε ένα πλαίσιο φυλακών ανηλίκων. Παράλληλα, η έρευνα εξετάζει την αξιοποίηση της Ανάλυσης Κίνησης Laban ως αναλυτικού πλαισίου για τη συστηματική εξέταση των κινητικών μοτίβων, της χρήσης και οργάνωσης του χώρου, καθώς και των μορφών αλληλεπίδρασης που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου.

## 1.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη το ιδιαίτερο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε, η παρούσα μελέτη διερευνά τις μορφές ενσώματης συμμετοχής και αλληλεπίδρασης που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια ενός κινησιοκεντρικού θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου σε σωφρονιστικό κατάστημα ανηλίκων. Παράλληλα, εξετάζει τις μεταβολές που παρατηρήθηκαν στη συμμετοχή και στη δυναμική της ομάδας, τη συμβολή συγκεκριμένων θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων και τον τρόπο με τον οποίο η παρατήρηση επηρέασε τον αναστοχαστικό ανασχεδιασμό της διαδικασίας.

Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες μορφές κινητικής, χωρικής και ενσώματης συμμετοχής εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου;

2. Πώς μεταβλήθηκαν η συμμετοχή, η επικοινωνία και η συλλογική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων κατά την εξέλιξη του εργαστηρίου;
3. Πώς συνδέθηκαν οι δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού με τις μορφές ενσώματης και συλλογικής συμμετοχής;
4. Πώς οι παρατηρήσεις που προέκυπταν από το εργαστήριο επηρέασαν τον αναστοχαστικό ανασχεδιασμό της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας;

Μέσα από τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων, η μελέτη επιδιώκει να συμβάλει στην κατανόηση της ενσώματης και συλλογικής συμμετοχής σε ένα περιοριστικό θεσμικό περιβάλλον, καθώς και να αναδείξει τη σημασία της παρατήρησης και της αναστοχαστικής προσαρμογής στον σχεδιασμό της θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής.

### 1.3 Διάρθρωση της μελέτης

Η παρούσα εργασία οργανώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το αντικείμενο της μελέτης, ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη διερεύνηση. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο της εργασίας. Ειδικότερα, εξετάζονται η βιωματική μάθηση, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως πεδίο βιωματικής και σχεσιακής μάθησης, το σώμα ως φορέας εμπειρίας, αντίληψης και μάθησης, καθώς και η σχέση της κίνησης και της έκφρασης με την Ανάλυση Κίνησης Laban.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Περιγράφονται η ερευνητική προσέγγιση, το πλαίσιο και οι συμμετέχοντες, η δομή και οι στόχοι του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου, καθώς και οι διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής. Επιπλέον, αναλύεται η αξιοποίηση της Ανάλυσης Κίνησης Laban ως αναλυτικού πλαισίου, ο ρόλος της ερευνήτριας και η αναστοχαστική διαδικασία, ενώ παρουσιάζονται και τα ηθικά ζητήματα της έρευνας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Η παρουσίασή τους οργανώνεται γύρω από τη χωρική τοποθέτηση και τα ενσώματα όρια των συμμετεχόντων, τις μορφές αντίστασης και ενσώματης προστασίας, τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ρόλου

και παντομίμας, τις συλλογικές και ενσώματες δυναμικές της ομάδας και την αναστοχαστική προσαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο τα ευρήματα συζητούνται σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Εξετάζονται οι μορφές κινητικής, χωρικής και ενσώματης συμμετοχής, οι μεταβολές στη συμμετοχή, στην επικοινωνία και στη συλλογική αλληλεπίδραση, η συμβολή των δραστηριοτήτων ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού, καθώς και η επίδραση της παρατήρησης στον αναστοχαστικό ανασχεδιασμό του εργαστηρίου. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις παιδαγωγικές και ερευνητικές προεκτάσεις και τους περιορισμούς της έρευνας. Τέλος, παρατίθενται η βιβλιογραφία της διπλωματικής εργασίας.

## 2 Θεωρητικό και Εννοιολογικό Πλαίσιο

### 2.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και τις βασικές έννοιες που υποστηρίζουν τη μελέτη της σωματικής εμπειρίας και της θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής σε συνθήκες εγκλεισμού. Στόχος του κεφαλαίου είναι να αναδείξει τις θεωρητικές προσεγγίσεις που συνδέονται με τη βιωματική μάθηση, την ενσώματη εμπειρία, τη θεατροπαιδαγωγική και την παρατήρηση της κίνησης, καθώς και να τεκμηριώσει τη σημασία τους για την κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης.

Αρχικά εξετάζεται η έννοια της βιωματικής μάθησης και οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως διαδικασία εμπειρίας, δράσης και αναστοχασμού. Στη συνέχεια αναλύονται οι έννοιες της ενσώματης εμπειρίας και της ενσώματης μάθησης, με έμφαση στον ρόλο του σώματος ως μέσου αντίληψης, νοηματοδότησης και σχέσης με τον κόσμο. Ακολουθεί η παρουσίαση της θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη σημασία της δράσης, του ρόλου, της φαντασίας και της συλλογικής εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο της Ανάλυσης Κίνησης Laban (LMA), η οποία αποτελεί το βασικό πλαίσιο παρατήρησης και ανάλυσης της κίνησης στην παρούσα έρευνα. Τέλος, εξετάζονται θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που αφορούν την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών και καλλιτεχνικών πρακτικών σε σωφρονιστικά πλαίσια, αναδεικνύοντας τη συμβολή τους στην ενίσχυση της συμμετοχής, της έκφρασης και της συλλογικής εμπειρίας.

Η ανάπτυξη των παραπάνω θεωρητικών αξόνων επιτρέπει τη σύνδεση της σωματικής εμπειρίας, της θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής και της κινητικής παρατήρησης με το ιδιαίτερο πλαίσιο των φυλακών ανηλίκων, προσφέροντας το θεωρητικό υπόβαθρο για την ερμηνεία και ανάλυση των ερευνητικών ευρημάτων που παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

## 2.2 Βιωματική μάθηση

Η έννοια της βιωματικής μάθησης συνδέεται με εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη μάθηση ως ενεργητική διαδικασία εμπειρίας, δράσης, συμμετοχής και αναστοχασμού. Σε αντίθεση με παραδοσιακές αντιλήψεις της εκπαίδευσης που βασίζονται κυρίως στη μετάδοση γνώσεων, η βιωματική μάθηση προσεγγίζει τη γνώση ως αποτέλεσμα ενεργού εμπλοκής του ατόμου με το περιβάλλον, τους άλλους και τη διαδικασία της εμπειρίας. Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται ως παθητική απορρόφηση πληροφοριών αλλά ως δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, κατά την οποία το άτομο κατανοεί, επεξεργάζεται και αναδομεί την εμπειρία του μέσα από τη δράση και τη συμμετοχή (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

Θεμελιώδη συμβολή στη διαμόρφωση της θεωρίας της βιωματικής μάθησης υπήρξε το έργο του John Dewey (1938), ο οποίος συνέδεσε τη μάθηση με την εμπειρία, τη συμμετοχή και τη δημοκρατική διαδικασία της εκπαίδευσης. Ο Dewey άσκησε κριτική στις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που βασίζονταν στην παθητική μετάδοση γνώσεων και υποστήριξε ότι η εκπαίδευση οφείλει να οργανώνεται γύρω από τη ζωντανή εμπειρία των μαθητών και τη σχέση τους με το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον ίδιο, η εμπειρία δεν αποτελεί ένα αποσπασματικό γεγονός αλλά μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος, μέσω της οποίας αναπτύσσεται η μάθηση και η κατανόηση του κόσμου (Dewey, 1938).

Κεντρική θέση στη θεωρία του Dewey κατέχει η έννοια της συνέχειας της εμπειρίας (continuity of experience) σύμφωνα με την οποία κάθε εμπειρία επηρεάζει και διαμορφώνει τις επόμενες εμπειρίες του ατόμου. Η μάθηση δεν αποτελεί απομονωμένη γνωστική διαδικασία αλλά εξελίσσεται μέσα από μια διαρκή σχέση εμπειρίας, δράσης και αναστοχασμού. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας εξαρτάται επομένως από τον τρόπο με τον οποίο δημιουργεί δυνατότητες για περαιτέρω συμμετοχή, αλληλεπίδραση και ανάπτυξη. Ο Dewey (1938) υποστήριξε ότι η εκπαίδευση οφείλει να συνδέεται με τη ζωή και με τις πραγματικές εμπειρίες των συμμετεχόντων, δίνοντας έμφαση στη διερεύνηση, στην επικοινωνία και στη συλλογική δράση.

Η βιωματική μάθηση αναπτύχθηκε περαιτέρω μέσα από το έργο του David A. Kolb (1984), ο οποίος διαμόρφωσε ένα ολοκληρωμένο θεωρητικό μοντέλο βιωματικής μάθησης (experiential learning). Ο Kolb αντιλαμβάνεται τη μάθηση ως διαδικασία κατά την οποία η γνώση παράγεται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας. Η μάθηση δεν αφορά μόνο την απόκτηση πληροφοριών αλλά μια συνεχή διαδικασία ενεργητικής εμπλοκής, αναστοχασμού και δράσης, μέσα από την οποία το άτομο επεξεργάζεται και αναδομεί την εμπειρία του (Kolb, 1984).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Kolb, η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται κυκλικά μέσα από τέσσερα αλληλένδετα στάδια: τη συγκεκριμένη εμπειρία (concrete experience), τον αναστοχασμό πάνω στην εμπειρία (reflective observation), την αφηρημένη εννοιολόγηση (abstract conceptualization) και την ενεργητική εφαρμογή ή πειραματισμό (active experimentation) (Kolb, 1984, σ. 42). Η γνώση δεν προκύπτει αποκλειστικά μέσα από τη θεωρητική επεξεργασία αλλά μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση εμπειρίας, σκέψης και δράσης. Η μάθηση αποτελεί επομένως μια διαδικασία διαρκούς μετασχηματισμού της εμπειρίας και όχι απλή συσσώρευση πληροφοριών (Kolb, 1984).

Στη νεότερη ανάπτυξη της θεωρίας της βιωματικής μάθησης ο Kolb συνδέει τη βιωματική μάθηση με δυναμικές μορφές συμμετοχής και ενεργητικής εμπλοκής σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Η εμπειρία αντιμετωπίζεται ως θεμελιώδης πηγή ανάπτυξης, ενώ η μάθηση συνδέεται με τη δράση, την αλληλεπίδραση, το περιβάλλον και τη συμμετοχή του ατόμου σε πραγματικές ή συμβολικές συνθήκες εμπειρίας (Kolb, 1984).

Η βιωματική μάθηση δεν αφορά αποκλειστικά γνωστικές διεργασίες αλλά ενεργοποιεί αισθητηριακές, σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της εμπειρίας. Η εμπειρία δεν συγκροτείται μόνο μέσα από τη σκέψη αλλά και μέσα από τη δράση, τη σωματική παρουσία, την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή στο περιβάλλον. Για τον λόγο αυτό, σύγχρονες προσεγγίσεις της βιωματικής μάθησης συνδέουν την εμπειρία με την έννοια της ενσώματης συμμετοχής), δηλαδή με μορφές μάθησης που ενεργοποιούν το σώμα, την κίνηση, την αισθητηριακή αντίληψη και τη βιωμένη σχέση με τον χώρο και τους άλλους. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με αντιλήψεις της μάθησης όπου οι συμμετέχοντες νοούνται ως ενεργοί φορείς ενσώματης εμπειρίας και όχι ως παθητικοί αποδέκτες γνώσης.

Η σύνδεση της εμπειρίας με τη βιωμένη ανθρώπινη ύπαρξη αναδεικνύεται ιδιαίτερα μέσα από τη φαινομενολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης. Οι Quay και Seaman (2013)

επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση δεν αφορά αποκλειστικά τη μετάδοση γνώσεων ή δεξιοτήτων αλλά συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο υπάρχει, σχετίζεται και νοηματοδοτεί τον κόσμο. Η εμπειρία αντιμετωπίζεται ως υπαρξιακή και βιωμένη διαδικασία, μέσα από την οποία συγκροτείται η σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον, τους άλλους και τον ίδιο του τον εαυτό. Η εκπαίδευση συνδέεται επομένως όχι μόνο με το «γνωρίζειν» ή το «πράττειν», αλλά και με το «είναι» (Quay and Seaman, 2013, σ. 2)

Η βιωματική μάθηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις τέχνες και ειδικότερα στις θεατροπαιδαγωγικές διαδικασίες, όπου η γνώση αναπτύσσεται μέσα από τη δράση, τη φαντασία, τη συμμετοχή και τη συλλογική εμπειρία. Σε αντίθεση με δασκαλοκεντρικές μορφές εκπαίδευσης, οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές δημιουργούν συνθήκες ενεργού συμμετοχής, μέσα στις οποίες οι συμμετέχοντες διερευνούν εμπειρίες, σχέσεις και κοινωνικές καταστάσεις μέσα από την πράξη και τη δραματική δράση. Η βιωματική μάθηση συνδέεται επομένως με διαδικασίες ενεργητικής συμμετοχής, δημιουργικής έκφρασης και συλλογικής διαπραγμάτευσης νοημάτων.

Η σχέση μεταξύ βιωματικής μάθησης και Θεατροπαιδαγωγικής αναδεικνύεται μέσα από προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το παιχνίδι και το θέατρο ως πεδία ενεργητικής συμμετοχής, διερεύνησης και δημιουργίας εμπειριών. Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013), οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές ενεργοποιούν το σώμα και τις αισθήσεις και δίνουν έμφαση στην ενεργητική και βιωματική μάθηση, στην ελεύθερη έκφραση, στη δημιουργικότητα και στην κριτική σκέψη. Παράλληλα, αναγνωρίζουν τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Με αυτόν τον τρόπο, η θεατροπαιδαγωγική δράση δημιουργεί ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο η γνώση συνδέεται με τη σωματική εμπλοκή, τη συλλογική εμπειρία και την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (Λενακάκης, 2013, 2026).

Αντίστοιχα, ο Λενακάκης (2026) προσεγγίζει τη Θεατροπαιδαγωγική ως πεδίο βιωματικής συμμετοχής, αισθητικής εμπειρίας και κριτικού αναστοχασμού. Μέσα από το παιχνίδι, τον ρόλο και τη συλλογική θεατρική δράση, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν εμπειρίες και κοινωνικά ζητήματα, να εκφράζουν διαφορετικές οπτικές και να επανεξετάζουν καθιερωμένες στάσεις και αντιλήψεις. Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία δεν περιορίζεται, επομένως, στην αναπαράσταση ρόλων, αλλά συγκροτεί ένα δυναμικό πεδίο επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και δημιουργίας νοήματος, μέσα στο οποίο μπορούν

να αναπτυχθούν ο διάλογος, η κατανόηση του άλλου και μετασχηματιστικές μορφές μάθησης (Λενακάκης, 2026).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του θεατροπαιδαγωγού μετατοπίζεται από τη μετάδοση γνώσεων προς τη δημιουργία συνθηκών συμμετοχικής και βιωματικής μάθησης. Ο θεατροπαιδαγωγός λειτουργεί περισσότερο ως εμπνευστής, συνοδός και συντονιστής της εμπειρίας, υποστηρίζοντας διαδικασίες έκφρασης, αλληλεπίδρασης και συλλογικής διερεύνησης. Όπως επισημαίνει ο Λενακάκης (2015), οι σύγχρονες θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη συμμετοχή, στη δημιουργικότητα, στη συνεργασία και στην ενεργητική εμπλοκή των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η βιωματική μάθηση αποκτά επομένως ιδιαίτερη σημασία στις θεατροπαιδαγωγικές διαδικασίες, καθώς η γνώση αναπτύσσεται μέσα από τη δράση, τη συμμετοχή, τη φαντασία και τη συλλογική εμπειρία. Η εμπειρία στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δεν περιορίζεται στη γνωστική κατανόηση αλλά ενεργοποιεί τη σωματική παρουσία, την αισθητηριακή εμπλοκή, τη συναισθηματική ανταπόκριση και τη σχέση με τους άλλους. Η συμμετοχή στη δραματική διαδικασία συγκροτεί επομένως μια πολυδιάστατη μορφή μάθησης, όπου η εμπειρία αποκτά ενσώματο, σχεσιακό και βιωματικό χαρακτήρα. Η διάσταση αυτή της ενσώματης εμπειρίας και της ενσώματης συμμετοχής αναπτύσσεται περαιτέρω στο επόμενο κεφάλαιο, μέσα από τη διερεύνηση της σχέσης σώματος, εμπειρίας και μάθησης στις θεωρίες της ενσώματης γνωσιακής διαδικασίας (embodied cognition) και της ενσώματης παιδαγωγικής.

## **2.3 Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ως πεδίο βιωματικής και σχεσιακής μάθησης**

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αποτελεί μια μορφή καλλιτεχνικής και παιδαγωγικής διαδικασίας που βασίζεται στη συμμετοχή, στη δράση, στη συλλογική εμπειρία και στη δημιουργική διερεύνηση. Σε αντίθεση με παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που οργανώνονται γύρω από τη μετάδοση γνώσεων, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δημιουργεί συνθήκες ενεργητικής εμπλοκής των συμμετεχόντων μέσα από τη δραματική δράση, τον αυτοσχεδιασμό, το παιχνίδι ρόλων, τη φαντασία και τη συλλογική αλληλεπίδραση. Η μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται βιωματικά και συμμετοχικά, καθώς

η γνώση αναπτύσσεται μέσα από την εμπειρία, τη δράση και τη σχέση με τους άλλους (Bolton, 1979; Heathcote and Bolton, 1995).

Οι θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν το θέατρο όχι αποκλειστικά ως καλλιτεχνικό αποτέλεσμα αλλά κυρίως ως διαδικασία διερεύνησης, επικοινωνίας και μάθησης. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την παραγωγή μιας παράστασης προς τη συμμετοχή στη διαδικασία της δραματικής δράσης και της συλλογικής εμπειρίας. Μέσα από τη θεατρική διερεύνηση, οι συμμετέχοντες καλούνται να επεξεργαστούν εμπειρίες, κοινωνικές σχέσεις, ρόλους και ζητήματα που συνδέονται με την ανθρώπινη συνύπαρξη, τη φαντασία και τη συλλογική δημιουργία. Η μάθηση αναπτύσσεται επομένως μέσα από τη συμμετοχή σε μια κοινή διαδικασία εμπειρίας και όχι μέσα από παθητική λήψη πληροφοριών.

Σημαντική υπήρξε η συμβολή της Dorothy Heathcote (1970) στη διαμόρφωση σύγχρονων θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της δραματικής διερεύνησης (process drama). Η Heathcote αντιμετώπισε το δράμα ως διαδικασία συλλογικής διερεύνησης και εμπειρίας, μέσα στην οποία οι συμμετέχοντες δεν αναπαριστούν απλώς ρόλους αλλά εμπλέκονται ενεργά σε δραματικές συνθήκες που απαιτούν σκέψη, δράση, φαντασία και αλληλεπίδραση. Η δραματική διαδικασία δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να λάβουν αποφάσεις, να διαπραγματευτούν νοήματα και να εξερευνήσουν διαφορετικές οπτικές μέσα από τη συμμετοχή τους στη δράση (Heathcote and Bolton, 1995).

Αντίστοιχα, ο Gavin Bolton (1979) υποστήριξε ότι το δράμα στην εκπαίδευση λειτουργεί ως μορφή εμπειρικής και αναστοχαστικής μάθησης, όπου η γνώση παράγεται μέσα από τη δραματική εμπλοκή και την ενεργητική συμμετοχή των συμμετεχόντων. Η δραματική εμπειρία δημιουργεί συνθήκες διερεύνησης, φαντασιακής εμπλοκής και συλλογικής διαπραγμάτευσης της εμπειρίας, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να προσεγγίσουν κοινωνικά και ανθρώπινα ζητήματα μέσα από τη δράση και όχι αποκλειστικά μέσω της αφηρημένης συζήτησης (Bolton, 1979).

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο συνδέεται άμεσα με τις αρχές της βιωματικής μάθησης, καθώς οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία γύρω από την εμπειρία, τη συμμετοχή και τη δράση. Οι συμμετέχοντες δεν λειτουργούν ως παθητικοί αποδέκτες γνώσεων αλλά ως ενεργά μέλη μιας συλλογικής διαδικασίας διερεύνησης και δημιουργίας. Η γνώση

αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση, τον πειραματισμό, τον αναστοχασμό και τη συλλογική εμπειρία. Η δραματική δράση δημιουργεί συνθήκες όπου η μάθηση αποκτά προσωπικό και βιωματικό χαρακτήρα, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία και να διαμορφώσουν οι ίδιοι τη μαθησιακή εμπειρία. Αντίστοιχα, το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει στην εκπαίδευση ως μέσο ενεργοποίησης της εμπειρίας, της συμμετοχής και της συλλογικής κατανόησης (Segedin, 2017).

Η συμμετοχή στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δεν αφορά μόνο γνωστικές διεργασίες αλλά ενεργοποιεί τη φαντασία, τη σωματική παρουσία, την αισθητηριακή εμπλοκή και τη μη λεκτική επικοινωνία. Η δραματική δράση πραγματοποιείται πάντοτε μέσα από το σώμα, την κίνηση, τη χωρική σχέση και τη συλλογική παρουσία στον κοινό χώρο δράσης. Οι συμμετέχοντες καλούνται να κινηθούν, να αλληλεπιδράσουν, να χρησιμοποιήσουν το σώμα και τη φωνή τους, να ανταποκριθούν κινητικά και να διαπραγματευτούν τη θέση τους μέσα στη συλλογική διαδικασία. Η συμμετοχή αποκτά επομένως ενσώματο χαρακτήρα, καθώς η εμπειρία συγκροτείται μέσα από τη σωματική, αισθητηριακή και συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων (Λενακάκης, 2024).

Η σημασία της ενσώματης συμμετοχής αναδεικνύεται ιδιαίτερα στις σύγχρονες προσεγγίσεις της Θεατροπαιδαγωγικής. Σύμφωνα με τον Λενακάκη (2013), το παιχνίδι και το θέατρο ενεργοποιούν το σώμα και τις αισθήσεις, ενισχύοντας την ενεργητική και βιωματική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από τη δράση, τη δημιουργική έκφραση και τη συλλογική εμπειρία, οι συμμετέχοντες δεν προσεγγίζουν τη γνώση μόνο σε γνωστικό επίπεδο, αλλά τη διερευνούν σωματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η κίνηση, η φαντασία και η θεατρική δράση λειτουργούν έτσι ως αλληλένδετες διαστάσεις μιας πολυαισθητηριακής και βιωματικής διαδικασίας μάθησης (Λενακάκης, 2013).

Αντίστοιχα, ο Λενακάκης (2026) επισημαίνει ότι η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία ενεργοποιεί όχι μόνο γνωστικές αλλά και συναισθηματικές, σωματικές και σχέσιακές διαστάσεις της εμπειρίας. Η συμμετοχή στη δραματική δράση επιτρέπει τη δημιουργία ενός κοινού πεδίου εμπειρίας και αλληλεπίδρασης, μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν μορφές επικοινωνίας, συλλογικότητας και δημιουργικής διερεύνησης. Η θεατροπαιδαγωγική εμπειρία συγκροτείται επομένως μέσα από τη σχέση σώματος, χώρου, φαντασίας και συλλογικής δράσης.

Η συλλογική εμπειρία αποτελεί κεντρικό στοιχείο του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία αναπτύσσεται μέσα σε ένα κοινό πεδίο δράσης, το οποίο οι συμμετέχοντες συνδιαμορφώνουν μέσα από την αλληλεπίδραση, την αμοιβαία ανταπόκριση και τη συνεργασία. Η κοινή χρήση του χώρου, η κινητική συνύπαρξη, ο ρυθμός της ομάδας και η συλλογική εξέλιξη της δράσης δημιουργούν συνθήκες ενσώματης αλληλεπίδρασης και ενεργού συμμετοχής. Η ομαδική δυναμική δεν διαμορφώνεται μόνο μέσω της λεκτικής επικοινωνίας, αλλά και μέσα από μη λεκτικές και κινητικές μορφές έκφρασης, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία κοινών εμπειριών, σχέσεων και νοημάτων (Λενακάκης, 2015; Segedin, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του θεατροπαιδαγωγού διαφοροποιείται σημαντικά από τον παραδοσιακό ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο θεατροπαιδαγωγός δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως μεταδότης γνώσεων αλλά ως εμπνευστής, συντονιστής και συνοδός της συλλογικής εμπειρίας. Δημιουργεί συνθήκες συμμετοχής, ασφάλειας, δημιουργικής διερεύνησης και συνεργασίας, υποστηρίζοντας τη βιωματική και συμμετοχική διαδικασία μάθησης. Όπως επισημαίνει ο Λενακάκης (2013), ο σύγχρονος θεατροπαιδαγωγός αναλαμβάνει έναν διευκολυντικό και υποστηρικτικό ρόλο, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία δεν περιορίζεται επομένως στη γνωστική επεξεργασία της εμπειρίας αλλά ενεργοποιεί τη σωματική παρουσία, την αισθητηριακή εμπλοκή, την κίνηση και τη σχέση με τον χώρο και τους άλλους. Η συμμετοχή στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο συγκροτεί μια μορφή ενσώματης και βιωματικής μάθησης, όπου η γνώση αναπτύσσεται μέσα από τη δράση, τη φαντασία, τη σωματική αλληλεπίδραση και τη συλλογική εμπειρία. Η σημασία της ενσώματης εμπειρίας και της ενσώματης συμμετοχής στις θεατροπαιδαγωγικές διαδικασίες οδηγεί αναπόφευκτα στη διερεύνηση της σχέσης σώματος, εμπειρίας και μάθησης, η οποία αναπτύσσεται στο επόμενο κεφάλαιο μέσα από τις θεωρίες της ενσώματης γνωσιακής διαδικασίας (embodied cognition) και της ενσώματης παιδαγωγικής.

## 2.4 Το σώμα ως φορέας εμπειρίας, αντίληψης και μάθησης

Η έννοια της ενσώματης μάθησης (embodied learning) βασίζεται στην παραδοχή ότι η μάθηση δεν αποτελεί αποκλειστικά γνωστική ή αφηρημένη νοητική διαδικασία, αλλά συνδέεται άμεσα με το σώμα, την αισθητηριακή εμπειρία, την κίνηση και τη βιωμένη αλληλεπίδραση με τον κόσμο. Η γνώση δεν παράγεται ανεξάρτητα από τη σωματική εμπλοκή του ατόμου, αλλά συγκροτείται μέσα από την πράξη, την αντίληψη, τη σχέση με τον χώρο και τη συμμετοχή σε εμπειρίες που ενεργοποιούν το σώμα και τις αισθήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, το σώμα δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικό εργαλείο μεταφοράς του νου, αλλά ως ενεργός φορέας εμπειρίας, κατανόησης και νοηματοδότησης (Merleau-Ponty, 1962; Tsachor and Shafir, 2017).

Η θεωρία της ενσώματης γνωσιακής διαδικασίας (embodied cognition) αμφισβήτησε τις παραδοσιακές δυϊστικές αντιλήψεις που διαχώριζαν το σώμα από τον νου και αντιμετώπιζαν τη γνώση ως αποκλειστικά νοητική λειτουργία. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι οι γνωστικές διαδικασίες αναπτύσσονται μέσα από αισθητηριακές και κινητικές εμπειρίες, καθώς και μέσα από τη σωματική αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Η σκέψη, η μνήμη, η αντίληψη και η κατανόηση δεν λειτουργούν ανεξάρτητα από το σώμα, αλλά οργανώνονται μέσω αισθητηριακών και κινητικών σχημάτων που αναπτύσσονται μέσα από τη δράση και την εμπειρία (Borghi and Caruana, 2015). Η γνώση επομένως δεν αποτελεί αφηρημένη αναπαράσταση αποκομμένη από τη βιωμένη εμπειρία, αλλά αναδύεται μέσα από τη συνεχή σχέση ανάμεσα στο σώμα, την κίνηση, την αντίληψη και τον κόσμο.

Η φαινομενολογική σκέψη του Maurice Merleau-Ponty (1962) υπήρξε καθοριστική για τη διαμόρφωση της ενσώματης προσέγγισης, καθώς ανέδειξε το σώμα όχι ως αντικείμενο αλλά ως πρωταρχικό τρόπο ύπαρξης και αντίληψης του κόσμου. Για τον Merleau-Ponty, η ανθρώπινη εμπειρία δεν συγκροτείται ανεξάρτητα από το σώμα, αλλά αναδύεται μέσα από τη σωματική παρουσία και τη βιωμένη σχέση με το περιβάλλον. Το σώμα λειτουργεί ως ‘ζωντανό σώμα’ (*lived body*), δηλαδή ως το μέσο μέσω του οποίου το άτομο αντιλαμβάνεται, δρα και σχετίζεται με τον κόσμο (Merleau-Ponty, 1962). Σύμφωνα με τον ίδιο, το σώμα αποτελεί το σημείο αναφοράς κάθε αντίληψης και το όχημα της παρουσίας μας στον κόσμο, καθώς «είναι πάντοτε κοντά μου, πάντοτε εκεί για μένα» (Merleau-Ponty, 1962, σ. 90). Επιπλέον, υποστηρίζει ότι το σώμα αποτελεί «το γενικό μέσο μέσω του οποίου έχουμε έναν κόσμο» (Merleau-Ponty, 1962, σ. 146), αναδεικνύοντας τον θεμελιώδη ρόλο

της σωματικής εμπειρίας στη συγκρότηση της γνώσης, της αντίληψης και της ανθρώπινης ύπαρξης.

Η ενσώματη εμπειρία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις παραστατικές τέχνες και στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, όπου η μάθηση αναπτύσσεται μέσα από τη σωματική δράση, την αισθητηριακή εμπλοκή και τη βιωμένη παρουσία στον κοινό χώρο. Το σώμα δεν λειτουργεί απλώς ως μέσο έκφρασης, αλλά ως βασικός φορέας αντίληψης, σχέσης, επικοινωνίας και νοηματοδότησης (Merleau-Ponty, 1962). Η σκηνική παρουσία, η κίνηση, η στάση του σώματος, ο ρυθμός, η χρήση του χώρου και η αλληλεπίδραση με τους άλλους συγκροτούν μορφές ενσώματης εμπειρίας που υπερβαίνουν τη λεκτική επικοινωνία και ενεργοποιούν αισθητηριακούς και κινητικούς τρόπους κατανόησης. Η κίνηση, επομένως, δεν αποτελεί μόνο πρακτική δράση, αλλά εκφραστικό και βιωματικό μέσο μέσα από το οποίο διαμορφώνονται νοήματα, σχέσεις και τρόποι παρουσίας στον χώρο (Maletic, 1987).

Η σημασία της σωματικής παρουσίας και της ενσώματης συμμετοχής αναδεικνύεται ιδιαίτερα στις σύγχρονες θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Οι συμμετέχοντες δεν επεξεργάζονται έννοιες ή θεματικές αποκλειστικά σε γνωστικό επίπεδο, αλλά καλούνται να κινηθούν, να αλληλεπιδράσουν, να ανταποκριθούν σωματικά και να βιώσουν τη δράση μέσα από την αισθητηριακή τους εμπλοκή. Η συμμετοχή στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία συγκροτεί, επομένως, μια ενσώματη μορφή μάθησης, στην οποία το σώμα λειτουργεί ως βασικός άξονας εμπειρίας, δημιουργικής έκφρασης, φαντασίας και επικοινωνίας (Λενακάκης, 2013).

Η ενσώματη διάσταση της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τη βιωμένη εμπειρία του ρόλου και της δράσης. Οι συμμετέχοντες δεν παρατηρούν εξωτερικά μια δραματική κατάσταση αλλά εισέρχονται ενεργά σε φαντασιακά πλαίσια δράσης μέσα από τη σωματική τους παρουσία και τη συμμετοχή στη συλλογική εμπειρία. Η δραματική εμπειρία ενεργοποιεί επομένως μορφές ενσώματης φαντασίας (embodied imagination), όπου το σώμα, η κίνηση και η αισθητηριακή αντίληψη λειτουργούν ως μέσα διερεύνησης, νοηματοδότησης και κατανόησης της εμπειρίας (Aitken et al., 2007; Heathcote and Bolton, 1995).

Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία ενεργοποιεί γνωστικές, σωματικές, συναισθηματικές και σχεσιακές διαστάσεις, δημιουργώντας ένα κοινό πεδίο βιωματικής συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Η μάθηση στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δεν οργανώνεται

αποκλειστικά γύρω από τη λεκτική επικοινωνία, αλλά αναπτύσσεται μέσα από τη συλλογική δράση, τη σωματική παρουσία και τη βιωμένη σχέση με τον χώρο και τους άλλους. Το σώμα λειτουργεί, επομένως, ως βασικό μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και συμμετοχής στη συλλογική διαδικασία (Λενακάκης, 2013, 2015).

Η ενσώματη εμπειρία συνδέεται επίσης με τη μη λεκτική επικοινωνία και τη σχέση σώματος και χώρου. Η στάση του σώματος, η κίνηση, η απόσταση ή η εγγύτητα με τους άλλους, ο ρυθμός και οι μορφές κινητικής ανταπόκρισης συγκροτούν μορφές ενσώματης διάδρασης (embodied interaction) που διαμορφώνουν τη δυναμική της ομάδας και της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας (Merleau-Ponty, 1962; Maletic, 1987). Η συμμετοχή στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δεν αφορά μόνο τη λεκτική ανταλλαγή αλλά και τη διαρκή κινητική και αισθητηριακή διαπραγμάτευση της παρουσίας και της σχέσης με τους άλλους.

Η σημασία της ενσώματης εμπειρίας αναδεικνύεται και μέσα από τη σχέση μεταξύ κίνησης και αντίληψης. Η κίνηση δεν αποτελεί μόνο εξωτερική δράση, αλλά έναν βασικό τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και οργανώνει όσα βιώνει. Μέσα από τη σωματική δράση και τη χωρική εμπλοκή αναπτύσσονται αισθητηριακοί και βιωματικοί τρόποι κατανόησης, οι οποίοι συνδέονται άμεσα με τη συμμετοχή και τη σχέση με το περιβάλλον. Από την οπτική της ενσώματης νόησης, η κίνηση αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της αντίληψης, καθώς το σώμα λειτουργεί ως το πεδίο μέσα από το οποίο το άτομο δρα, κατανοεί και σχετίζεται με τον κόσμο (Merleau-Ponty, 1962).

Η σημασία της κίνησης και της ενσώματης παρουσίας στις θεατροπαιδαγωγικές διαδικασίες συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη κινητικής επίγνωσης και σωματικής ευαισθητοποίησης. Η συμμετοχή σε δραματικές και κινητικές δράσεις ενεργοποιεί μορφές κιναισθητικής επίγνωσης (kinaesthetic awareness), μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν μεγαλύτερη επίγνωση της σωματικής τους παρουσίας, της σχέσης τους με τον χώρο και της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους. Η σωματική εμπειρία δεν λειτουργεί μόνο εκφραστικά αλλά και ως διαδικασία αντίληψης, συμμετοχής και κατανόησης της συλλογικής εμπειρίας (Tsachor and Shafir, 2017).

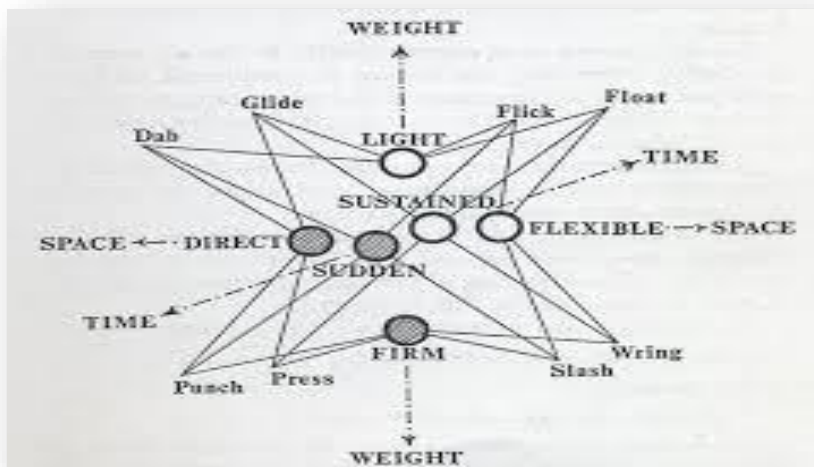
Η ενσώματη μάθηση στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο δεν αφορά επομένως μόνο τη χρήση του σώματος ως εργαλείου έκφρασης αλλά τη συγκρότηση της εμπειρίας, της σχέσης και της γνώσης μέσω της σωματικής παρουσίας και δράσης. Η μάθηση ενεργοποιείται μέσα από τη συμμετοχή, την κίνηση, τη φαντασία, τη σχέση με τον χώρο και την αλληλεπίδραση

με τους άλλους, μετατρέποντας το σώμα σε βασικό φορέα εμπειρίας και νοηματοδότησης (Merleau-Ponty, 1962; Tsachor and Shafir, 2017).

Η σημασία της ενσώματης παρουσίας, της κινητικής αλληλεπίδρασης και της σωματικής συμμετοχής στις θεατροπαιδαγωγικές διαδικασίες καθιστά αναγκαία την ανάπτυξη εργαλείων παρατήρησης και κατανόησης της κίνησης ως φορέα εμπειρίας και σχέσης. Η ανάγκη αυτή οδηγεί στη διερεύνηση θεωριών και συστημάτων παρατήρησης της ανθρώπινης κίνησης, όπως το Laban Movement Analysis, το οποίο προσεγγίζεται στο επόμενο κεφάλαιο ως εργαλείο κατανόησης της ενσώματης εμπειρίας και της κινητικής συμμετοχής στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο.

## 2.5 Κίνηση, έκφραση και Laban Movement Analysis

Η κίνηση αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της ανθρώπινης εμπειρίας και επικοινωνίας, καθώς μέσω αυτής το άτομο σχετίζεται με τον χώρο, τους άλλους και τον ίδιο του τον εαυτό. Η σωματική δράση δεν λειτουργεί αποκλειστικά ως μηχανική λειτουργία ή εξωτερική έκφραση, αλλά ως φορέας νοήματος, εμπειρίας και σχέσης (Merleau-Ponty, 1962). Στο πλαίσιο των παραστατικών τεχνών και της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας, η κίνηση συνδέεται άμεσα με τη βιωματική εμπλοκή, τη σωματική παρουσία, τη φαντασία και τη μη λεκτική επικοινωνία. Η ποιότητα της κίνησης, ο τρόπος με τον οποίο το σώμα καταλαμβάνει τον χώρο, η δυναμική, ο ρυθμός και οι μορφές κινητικής αλληλεπίδρασης αποτελούν στοιχεία μέσω των οποίων εκφράζονται στάσεις, διαθέσεις, τρόποι σχέσης και μορφές συμμετοχής (Εικόνα 1) (Laban, 2011; Maletic, 1987).



Εικόνα 1: Το σύστημα Effort Actions του Rudolf Laban

Η σημασία της κίνησης ως εκφραστικής και βιωματικής διαδικασίας αναδείχθηκε ιδιαίτερα μέσα από το έργο του Rudolf Laban (1879-1958), ο οποίος προσέγγισε την ανθρώπινη κίνηση όχι ως ένα απλό μηχανικό φαινόμενο, αλλά ως σύνθετη μορφή έκφρασης, εμπειρίας και επικοινωνίας. Στη θεωρητική του προσέγγιση, η κίνηση συνδέεται με την πρόθεση, τη δράση, τη δημιουργικότητα και τη σχέση του ατόμου με τον χώρο και τους άλλους (Laban, 2011). Η μελέτη των δυναμικών, χωρικών και εκφραστικών ποιτήτων της επιτρέπει, επομένως, την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο δρα, εκφράζεται και διαμορφώνει την παρουσία του στο περιβάλλον (Maletic, 1987).

Η θεωρητική προσέγγιση του Laban (2011) αναπτύχθηκε μέσα από πολυετή παρατήρηση, καταγραφή και ανάλυση της ανθρώπινης κίνησης σε διαφορετικά πλαίσια δραστηριότητας, εργασίας, τέχνης και καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με τον ίδιο, η κίνηση φέρει εκφραστικές, σχεσιακές και δυναμικές ποιότητες, ενώ λειτουργεί ως μέσο μέσω του οποίου αποκαλύπτονται μορφές παρουσίας, πρόθεσης και αλληλεπίδρασης (Laban, 2011). Η ανάλυση της κίνησης δεν αποσκοπεί μόνο στην περιγραφή της εξωτερικής μορφής της αλλά και στην κατανόηση των ποιτήτων και των δυναμικών που τη συγκροτούν. Η προσέγγιση αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη του συστήματος Laban Movement Analysis (LMA) (Bartenieff and Lewis, 1980; Maletic, 1987), ενός πλαισίου παρατήρησης και κατανόησης της ανθρώπινης κίνησης που εξακολουθεί να επηρεάζει πεδία όπως η εκπαίδευση, οι παραστατικές τέχνες, η κινησιολογία και η μη λεκτική επικοινωνία (Maletic, 1987).

Το σύστημα Laban Movement Analysis οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικές κατηγορίες: το Σώμα (Body), τον Χώρο (Space), την Ποιότητα της Κίνησης ή Δυναμική (Effort) και το Σχήμα (Shape). Οι κατηγορίες αυτές λειτουργούν αλληλεπιδραστικά και επιτρέπουν μια πολυδιάστατη προσέγγιση της κίνησης ως ενσώματης εμπειρίας. Μέσα από τη σχέση σώματος, χώρου, δυναμικής και μορφής, η κίνηση αντιμετωπίζεται ως οργανωμένο σύστημα έκφρασης, επικοινωνίας και σχέσης με το περιβάλλον. Η Maletic (1987) επισημαίνει ότι οι θεωρίες του Laban δεν περιορίζονται σε τεχνικές ταξινομήσεις της κίνησης, αλλά συγκροτούν ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της σχέσης σώματος, χώρου και έκφρασης, όπου η κίνηση λειτουργεί ως φορέας νοήματος και εμπειρίας.

Η διάσταση του *Body* αφορά τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται το σώμα κατά την κίνηση, τις σχέσεις μεταξύ των μερών του σώματος, τα κινητικά μοτίβα και τις μορφές σωματικής συνδεσιμότητας (Bartenieff and Lewis, 1980). Η παρατήρηση της σωματικής οργάνωσης επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο εμπλέκεται κινητικά στη δράση και σχετίζεται με τον χώρο και τους άλλους. Η διάσταση του *Space* αφορά τη σχέση του σώματος με τον χώρο, τις κατευθύνσεις της κίνησης, τη χωρική επίγνωση και τον τρόπο με τον οποίο το άτομο καταλαμβάνει ή διαπραγματεύεται τον κοινό χώρο δράσης (Laban, 2011; Maletic, 1987). Στη θεωρία του Laban (2011), ο χώρος δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερο γεωμετρικό πεδίο αλλά ως δυναμικό περιβάλλον σχέσης και αλληλεπίδρασης. Η κίνηση συγκροτεί πάντοτε μια σχέση μεταξύ σώματος και χώρου, ενώ η χωρική οργάνωση επηρεάζει την ποιότητα της εμπειρίας, της επικοινωνίας και της συμμετοχής.

Ιδιαίτερα σημαντική στο σύστημα του Laban είναι η έννοια του Effort, η οποία αφορά τις δυναμικές και ποιοτικές διαστάσεις της κίνησης (Laban and Lawrence, 1974; Maletic, 1987). Η κίνηση δεν περιγράφεται μόνο ως εξωτερική μορφή αλλά και ως ποιότητα δράσης, ως τρόπος κινητικής εμπλοκής και παρουσίας. Η θεωρία του Effort οργανώνεται γύρω από τέσσερις βασικούς παράγοντες: το Weight (βάρος), το Time (χρόνος), το Space (χώρος) και το Flow (ροή) (Laban and Lawrence, 1974). Οι παράγοντες αυτοί περιγράφουν διαφορετικές ποιότητες κίνησης και τρόπους με τους οποίους το σώμα αλληλεπιδρά με το περιβάλλον και τη δράση. Η κίνηση μπορεί, για παράδειγμα, να χαρακτηρίζεται από ένταση ή ελαφρότητα, από άμεση ή έμμεση χωρική κατεύθυνση, από επιτάχυνση ή επιβράδυνση, από ελεγχόμενη ή ελεύθερη ροή. Οι ποιότητες αυτές δεν λειτουργούν ως σταθερές

κατηγορίες αλλά ως δυναμικές μορφές ενσώματης παρουσίας που μεταβάλλονται ανάλογα με το πλαίσιο, τη σχέση και τη διαδικασία της δράσης (Laban and Lawrence, 1974).

Η θεωρία του Effort αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις παραστατικές τέχνες και στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, καθώς επιτρέπει την κατανόηση όχι μόνο του «τι» κάνει το σώμα αλλά και του «πώς» το κάνει (Maletic, 1987). Η ποιότητα της κίνησης συνδέεται με τον τρόπο με τον οποίο το άτομο συμμετέχει στη δράση, οργανώνει τη σωματική του παρουσία και ανταποκρίνεται στον κοινό χώρο δράσης. Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, οι μεταβολές στις ποιότητες της κίνησης μπορούν να λειτουργήσουν ως ενδείξεις διαφορετικών μορφών συμμετοχής, κινητικής εμπλοκής και σχέσης με τη διαδικασία. Η παρατήρηση της κίνησης δεν αποσκοπεί στην ψυχολογική ερμηνεία των συμμετεχόντων αλλά στην κατανόηση της ενσώματης διάστασης της εμπειρίας τους μέσα στη συλλογική δράση (Maletic, 1987).

Η σημασία της κίνησης στο πλαίσιο του Laban Movement Analysis συνδέεται επίσης με τη μη λεκτική επικοινωνία και τη σχεσιακή διάσταση της σωματικής παρουσίας. Η στάση του σώματος, η κατεύθυνση της κίνησης, η εγγύτητα ή η απόσταση από τους άλλους, η ποιότητα της ροής και οι τρόποι χρήσης του χώρου συνιστούν μορφές ενσώματης επικοινωνίας που επηρεάζουν τη συλλογική δυναμική της ομάδας. Η κίνηση λειτουργεί επομένως ως μέσο αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης σχέσεων μέσα στο κοινό πεδίο δράσης. Όπως επισημαίνει η Maletic (1987), η σχέση σώματος, χώρου και έκφρασης αποτελεί θεμελιώδη άξονα της θεωρίας του Laban, καθώς η ανθρώπινη κίνηση νοείται ως μια βιωμένη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο σχετίζεται με το περιβάλλον και τους άλλους, παράγοντας νοήματα και μορφές επικοινωνίας μέσα από τη δράση του στον χώρο (Maletic, 1987, σσ. 189-199).

Η έννοια του *Shape* αφορά τον τρόπο με τον οποίο το σώμα μεταβάλλεται και οργανώνεται σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους, αντανakλώντας τις διαδικασίες προσαρμογής και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μέσα από την κίνηση (Bartenieff and Lewis, 1980). Οι αλλαγές στη μορφή και στην κατεύθυνση της κίνησης συνδέονται με διαφορετικούς τρόπους σχέσης με τον χώρο, τα αντικείμενα και τα υπόλοιπα σώματα που συμμετέχουν στο πεδίο δράσης. Το σώμα δεν λειτουργεί απομονωμένα αλλά πάντοτε σε συνάρτηση με το περιβάλλον και με τις συνθήκες της δράσης. Η κίνηση αντιμετωπίζεται επομένως ως σχεσιακή διαδικασία, μέσα από την οποία οργανώνονται μορφές παρουσίας, επικοινωνίας και συμμετοχής (Maletic, 1987, σσ. 189-199).

Η προσέγγιση του Laban συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες της ενσώματης μάθησης και της ενσώματης γνωσιακής διαδικασίας, καθώς αντιμετωπίζει την κίνηση ως φορέα εμπειρίας, αντίληψης και νοήματος (Merleau-Ponty, 1962; Tsachor and Shafir, 2017). Η κίνηση δεν αποτελεί δευτερεύον στοιχείο της εμπειρίας αλλά βασικό τρόπο μέσω του οποίου το άτομο αντιλαμβάνεται, οργανώνει και νοηματοδοτεί τον κόσμο. Μέσα από τη σωματική δράση, τη χωρική εμπλοκή και τις ποιότητες της κίνησης αναπτύσσονται μορφές αισθητηριακής και βιωματικής κατανόησης που συνδέονται άμεσα με τη συμμετοχή και τη σχέση με το περιβάλλον (Tsachor and Shafir, 2017). Το σώμα λειτουργεί επομένως ως πεδίο γνώσης και εμπειρίας, ενώ η κίνηση μετατρέπεται σε μέσο αντίληψης, έκφρασης και επικοινωνίας.

Στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο, η παρατήρηση της κίνησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς η μάθηση και η συμμετοχή εκδηλώνονται όχι μόνο μέσω της λεκτικής επικοινωνίας αλλά και μέσω της σωματικής παρουσίας και της κινητικής αλληλεπίδρασης. Οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες κινούνται, χρησιμοποιούν τον χώρο, σχετίζονται με τους άλλους και ανταποκρίνονται στις δραματικές συνθήκες μπορούν να λειτουργήσουν ως δείκτες συμμετοχής, εμπλοκής και σχέσης με τη διαδικασία. Η κινητική παρατήρηση λειτουργεί επομένως ως εργαλείο κατανόησης της ενσώματης εμπειρίας και της συμμετοχικής διαδικασίας.

### 3 Μεθοδολογία

#### 3.1 Ερευνητική προσέγγιση

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση με θεατροπαιδαγωγικό προσανατολισμό και στοιχεία έρευνας βασισμένης στις τέχνες (Leavy, 2018). Η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας κρίθηκε κατάλληλη, καθώς στόχος δεν ήταν η ποσοτική μέτρηση ή η αξιολόγηση προκαθορισμένων συμπεριφορών, αλλά η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο εκδηλώνονταν η συμμετοχή, οι κινητικές ποιότητες, η χρήση του χώρου και οι μορφές αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην κατανόηση αυτών των φαινομένων μέσα στο συγκεκριμένο κοινωνικό, παιδαγωγικό και θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίστηκαν. Η ποιοτική έρευνα επιτρέπει την εις βάθος και πλαισιοθετημένη μελέτη ανθρώπινων δράσεων και αλληλεπιδράσεων, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της ερμηνείας και της υποκειμενικότητας στη διαδικασία παραγωγής γνώσης (Creswell, 2013; Denzin and Lincoln, 2018).

Η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της ενσώματης συμμετοχής των ανηλίκων στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και στον τρόπο με τον οποίο η κίνηση, ο χώρος και η αλληλεπίδραση επηρέαζαν τη δυναμική της ομάδας και τη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπειρία δεν αντιμετωπίστηκε ως αποκλειστικά γνωστική διαδικασία αλλά ως βιωμένη και ενσώματη εμπλοκή του ατόμου με τον χώρο, το σώμα και τους άλλους (Merleau-Ponty, 1962). Στο πλαίσιο αυτό, το σώμα και η κίνηση προσεγγίστηκαν ως φορείς εμπειρίας, σχέσης και συμμετοχής και όχι ως απλά εκφραστικά ή λειτουργικά στοιχεία της δραστηριότητας.

Παράλληλα, η έρευνα εσσωμάτωσε διερευντικά στοιχεία βασισμένα στις τέχνες και στην πρακτική (arts-based and practice-based inquiry), καθώς η παραγωγή γνώσης συνδέθηκε άμεσα με την ίδια τη θεατροπαιδαγωγική πρακτική και τη βιωμένη διαδικασία του εργαστηρίου. Η γνώση δεν προέκυψε αποκλειστικά μέσω εξωτερικής παρατήρησης, αλλά αναπτύχθηκε μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην πράξη, την παρατήρηση, τον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό της διαδικασίας (Leavy, 2018). Η θεατροπαιδαγωγική πράξη λειτούργησε επομένως όχι μόνο ως πεδίο εφαρμογής αλλά και

ως εργαλείο διερεύνησης και κατανόησης ενσώματων (embodied) μορφών συμμετοχής, κινητικής αλληλεπίδρασης και συλλογικής εμπειρίας.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας επηρεάστηκε επίσης από τη θεωρία του αναστοχαζόμενου επαγγελματία (reflective practitioner) του Donald Schön (1983), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική πρακτική δεν βασίζεται αποκλειστικά στην εφαρμογή προκαθορισμένων τεχνικών, αλλά στη δυνατότητα του επαγγελματία να παρατηρεί, να αναστοχάζεται και να προσαρμόζει τη δράση του μέσα στη διαδικασία της πράξης. Η διαδικασία σχεδιασμού του εργαστηρίου παρέμενε επομένως ανοιχτή και δυναμική, καθώς οι παρατηρήσεις που προέκυπταν από κάθε συνάντηση επηρέαζαν αναστοχαστικά τη διαμόρφωση των επόμενων δραστηριοτήτων και θεματικών.

Εν κατακλείδι, η παρούσα έρευνα δεν επιδίωξε θεραπευτική ή διαγνωστική παρέμβαση, ούτε αξιολόγηση ψυχολογικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων. Αντίθετα, στόχος ήταν η διερεύνηση ενσώματων μορφών συμμετοχής, κινητικής αλληλεπίδρασης, σχέσης σώματος και χώρου και ανάπτυξης της παρατηρητικότητας μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία. Το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην κατανόηση της εμπειρίας που αναδύοταν μέσα από τη σωματική δράση, τη χωρική αλληλεπίδραση και τη συλλογική συμμετοχή.

### **3.2 Ερευνητικό πλαίσιο και συμμετέχοντες**

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ίδρυμα Εκτέλεσης Ποινικών Αποφάσεων Ανηλίκων (IEVP) Kavajë στην Αλβανία και αφορούσε την υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου με ανήλικους κρατούμενους. Το πρόγραμμα διήρκεσε πέντε εβδομάδες, την περίοδο 16/02 - 24/03/2026 και περιλάμβανε δύο συναντήσεις ανά εβδομάδα, με διάρκεια μίας ώρας η καθεμία.

Στο εργαστήριο συμμετείχαν οκτώ αγόρια ηλικίας από δεκαπέντε έως δεκαοκτώ ετών. Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε ύστερα από συνεργασία και συζήτηση με τους ψυχολόγους του ιδρύματος, λαμβάνοντας υπόψη τη δυνατότητα συμμετοχής και τη διαθεσιμότητα των ανηλίκων κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν εθελοντική και είχε προηγηθεί ενημέρωση σχετικά με τη διαδικασία του εργαστηρίου, καθώς και με τη δυνατότητα αποχώρησης ή μη συμμετοχής σε οποιαδήποτε δραστηριότητα.

Το σωφρονιστικό πλαίσιο επηρέαζε αναπόφευκτα τη δυναμική του εργαστηρίου και τη συνολική θεατροπαιδαγωγική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων υπήρχε πάντοτε παρουσία σωφρονιστικού προσωπικού εκτός και εντός του χώρου του εργαστηρίου, γεγονός που επηρέαζε το επίπεδο άνεσης, ελευθερίας και έκθεσης των συμμετεχόντων. Παράλληλα, υπήρχαν σημαντικοί περιορισμοί ως προς τη χρήση τεχνολογικού και οπτικοακουστικού εξοπλισμού, καθώς δεν επιτρεπόταν η χρήση κινητού τηλεφώνου, κάμερας ή άλλης ηλεκτρονικής συσκευής μέσα στον χώρο του ιδρύματος.

Παρά τους περιορισμούς του πλαισίου, το εργαστήριο επιδίωξε να δημιουργήσει ένα ασφαλές και συμμετοχικό περιβάλλον ενσώματης διερεύνησης, όπου οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν να εμπλακούν ενεργά σε συλλογικές μορφές δράσης, αλληλεπίδρασης και δημιουργικής έκφρασης.

### **3.3 Δομή και στόχοι του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου**

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο υλοποιήθηκε στο I.E.V.P. Kavanjë και περιλάμβανε συνολικά οκτώ συναντήσεις, διάρκειας 60 λεπτών η καθεμία, με συχνότητα δύο συναντήσεων την εβδομάδα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οκτώ ανήλικοι, ηλικίας 15 έως 18 ετών. Οι συναντήσεις οργανώθηκαν γύρω από κινητικές, βιωματικές και συμμετοχικές δραστηριότητες, όπως ασκήσεις κίνησης στον χώρο, κινητικοί διάλογοι, καθρέφτισμα, παντομίμα, ασκήσεις φωνής και ρυθμού, δημιουργία ρόλων, αυτοσχδιασμός και συνεργατική σύνθεση ιστοριών.

Το εργαστήριο δεν αποσκοπούσε στην προετοιμασία θεατρικής παράστασης ούτε είχε θεραπευτικό ή διαγνωστικό χαρακτήρα. Η θεατρική δράση αξιοποιήθηκε ως διαδικασία βιωματικής διερεύνησης, επικοινωνίας και συλλογικής συμμετοχής. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με αντιλήψεις του εκπαιδευτικού δράματος που δίνουν προτεραιότητα στη διαδικασία, στη συνεργατική αναζήτηση και στη δημιουργία νοήματος και όχι στην παραγωγή ενός τελικού θεατρικού αποτελέσματος (Aitken et al., 2007; Heathcote and Bolton, 1995).

Κάθε συνάντηση περιλάμβανε, με επιμέρους διαφοροποιήσεις, τέσσερις βασικές φάσεις: α) έναρξη και σύνδεση με την ομάδα, β) κινητική ή φωνητική ενεργοποίηση, γ) κύρια θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα και δ) ολοκλήρωση, η οποία συχνά περιλάμβανε

σύνομη συζήτηση σε κύκλο. Η χρονική κατανομή των φάσεων δεν ήταν απολύτως σταθερή, αλλά προσαρμοζόταν στη δραστηριότητα και στην ανταπόκριση της ομάδας.

Κατά τις πρώτες συναντήσεις δόθηκε έμφαση στη γνωριμία, στην εξοικείωση με το πλαίσιο και στην παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν το σώμα και τον χώρο. Σταδιακά εντάχθηκαν δραστηριότητες που απαιτούσαν στενότερη συνεργασία, ανταπόκριση στη δράση του άλλου, δημιουργία ρόλων και παρουσίαση μικρών αυτοσχεδιαστικών ιστοριών. Τα συναισθήματα του θυμού, της χαράς, της αγανάκτησης, του φόβου, της απογοήτευσης και της ενοχής χρησιμοποιήθηκαν ως θεματικά ερεθίσματα για κινητική, φωνητική και θεατρική διερεύνηση. Δεν αντιμετωπίστηκαν ως αντικείμενα ψυχολογικής αξιολόγησης ούτε ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αποκαλύψουν προσωπικές εμπειρίες.

Οι βασικοί στόχοι του εργαστηρίου ήταν:

- η σταδιακή ενίσχυση της συμμετοχής στις δραστηριότητες,
- η διερεύνηση της σχέσης σώματος και χώρου,
- η εξοικείωση με τη χρήση του κοινού και του κεντρικού χώρου,
- η ανάπτυξη της παρατήρησης και της κινητικής ανταπόκρισης,
- η υποστήριξη της επικοινωνίας και της συνεργασίας,
- η ανάληψη πρωτοβουλίας κατά τη δημιουργία θεατρικού υλικού,
- και η σταδιακή μετάβαση από την καθοδηγούμενη προς περισσότερο αυτόνομη συλλογική δράση.

Ο σχεδιασμός δεν παρέμεινε αμετάβλητος σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Οι παρατηρήσεις κάθε συνάντησης επηρέαζαν την επιλογή και την οργάνωση των επόμενων δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, η επαναλαμβανόμενη κίνηση στην περιφέρεια και η αποφυγή του κεντρικού χώρου οδήγησαν στην παροχή σαφέστερων οδηγιών σχετικά με τις κατευθύνσεις και τις διαδρομές. Αντίστοιχα, όταν παρατηρήθηκε μειωμένο ενδιαφέρον για την επανάληψη της αρχικής δραστηριότητας περπατήματος, η έναρξη μεταφέρθηκε σε συζήτηση σε κύκλο. Η μεγαλύτερη ανταπόκριση στις ομαδικές δραστηριότητες και στους ρόλους οδήγησε επίσης στη σταδιακή μείωση των εργασιών σε ζεύγη και στην αύξηση των ομαδικών αυτοσχεδιασμών.



Εικόνα 2: Θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, Ι.Ε.Υ.Ρ., Kavajë, Αλβανία.

### 3.4 Παρατήρηση, σημειώσεις και ημερολόγιο αναστοχασμού

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω συμμετοχικής παρατήρησης. Η ερευνήτρια είχε παράλληλα τον ρόλο της συντονίστριας του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου και συμμετείχε ενεργά στην παροχή οδηγιών, στην οργάνωση του χώρου και στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων. Η παρατήρηση δεν ήταν επομένως εξωτερική, αλλά εντασσόταν στην ίδια τη διαδικασία του εργαστηρίου.

Λόγω των περιορισμών του σωφρονιστικού πλαισίου, δεν πραγματοποιήθηκε οπτικοακουστική καταγραφή. Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων η ερευνήτρια διατηρούσε την προσοχή της στη λειτουργία της ομάδας και δεν διέκοπτε συστηματικά τη

διαδικασία για να κρατήσει εκτεταμένες σημειώσεις. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης κατέγραφε τις δραστηριότητες που είχαν πραγματοποιηθεί, τη σειρά των γεγονότων, τις κινητικές και λεκτικές αντιδράσεις των συμμετεχόντων, τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν και τις μεταβολές που παρατηρήθηκαν στη συμμετοχή και στην αλληλεπίδραση.

Η παρατήρηση οργανώθηκε γύρω από πέντε βασικούς άξονες:

1. **Σωματική και κινητική συμμετοχή:** στάση του σώματος, μέρη του σώματος που ενεργοποιούνταν, εύρος, συνέχεια και ένταση της κίνησης, κινητική πρωτοβουλία και διακοπή ή διατήρηση της δράσης.
2. **Χρήση του χώρου:** θέση στο κέντρο ή στην περιφέρεια, κατευθύνσεις και διαδρομές, επίπεδα, αποστάσεις από τους άλλους, μετακινήσεις, σχηματισμοί και αξιοποίηση του κοινού χώρου.
3. **Ποιότητες κίνησης:** μεταβολές στον Χώρο, στο Βάρος, στον Χρόνο και στη Ροή. Ειδικότερα, εξετάζονταν τάσεις προς περισσότερο άμεση ή έμμεση χωρική εστίαση, ισχυρό ή ελαφρύ βάρος, αιφνίδια ή παρατεταμένη χρονική ποιότητα και δεσμευμένη ή ελεύθερη ροή.
4. **Συμμετοχή και ανταπόκριση στη δραστηριότητα:** είσοδος στη δράση, διάρκεια συμμετοχής, αποχώρηση ή άρνηση, ανάγκη επαναλαμβανόμενης καθοδήγησης, ανάληψη πρωτοβουλίας και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην εργασία σε ζεύγη και σε ομάδες.
5. **Αλληλεπίδραση και συλλογική δράση:** οπτική και κινητική ανταπόκριση, αναμονή σειράς, συγχρονισμός, προσαρμογή στη δράση του άλλου, διατήρηση κοινής δραστηριότητας, συνεργασία και συλλογική λήψη αποφάσεων.

Οι άξονες Body, Effort, Shape και Space της Ανάλυσης Κίνησης Laban αξιοποιήθηκαν ως αναλυτικό πλαίσιο για την οργάνωση και την εξέταση των κινητικών παρατηρήσεων. Το LMA δεν αποτέλεσε αυτόνομο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το εργαλείο συλλογής ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, ενώ οι έννοιες του LMA χρησιμοποιήθηκαν για να αποδοθούν με συστηματικότερο τρόπο οι ποιότητες της κίνησης, η σχέση του σώματος με τον χώρο και οι μεταβολές στη συλλογική κινητική δράση.

Οι καταγραφές περιλάμβαναν τρία διακριτά επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο καταγράφονταν περιγραφικά στοιχεία, δηλαδή τι συνέβη, ποια δραστηριότητα εφαρμοζόταν, ποιοι συμμετείχαν και ποιες λεκτικές ή κινητικές αντιδράσεις παρατηρήθηκαν. Στο δεύτερο επίπεδο σημειώνονταν πιθανές ερμηνείες των περιστατικών, χωρίς αυτές να αντιμετωπίζονται ως άμεσα παρατηρήσιμα δεδομένα. Στο τρίτο επίπεδο καταγράφονταν αναστοχαστικές σκέψεις σχετικά με τον συντονισμό, τις επιλογές της ερευνήτριας και τις αλλαγές που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην επόμενη συνάντηση.

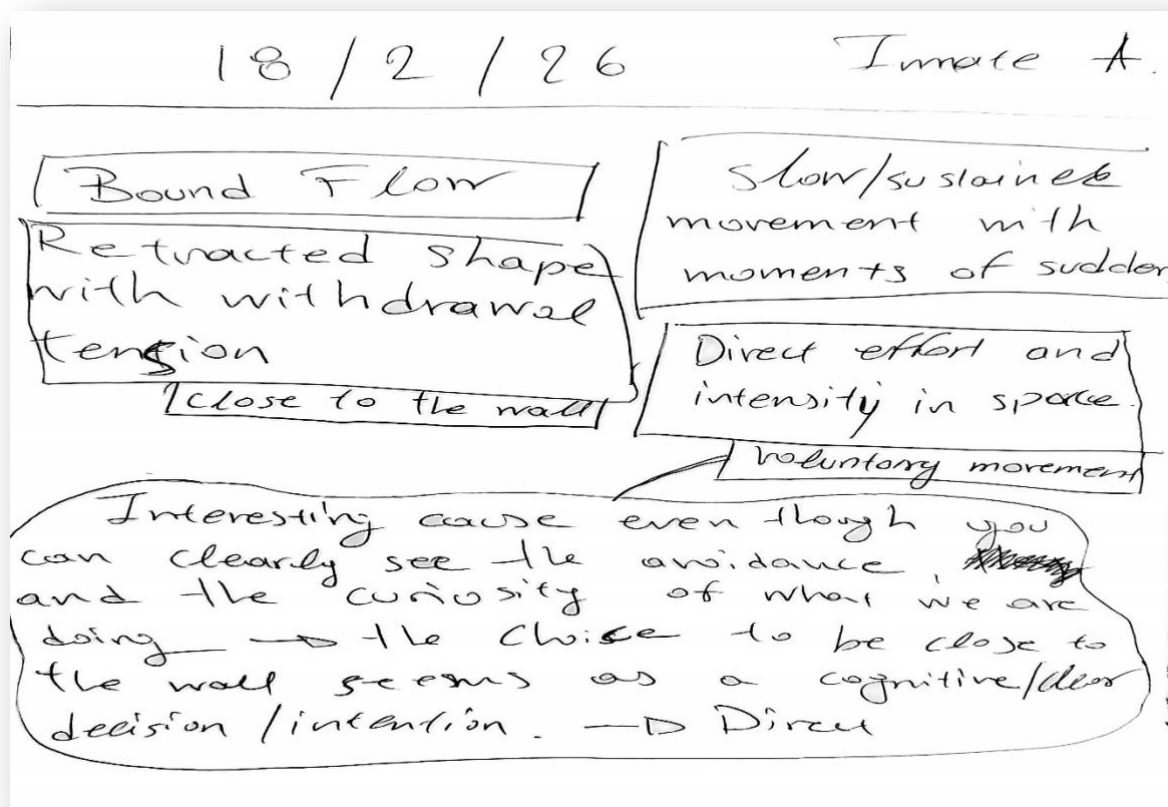
Ο διαχωρισμός αυτός ήταν απαραίτητος, ώστε παρατηρήσεις όπως «δύο συμμετέχοντες παρέμειναν κοντά στον τοίχο και δεν εισήλθαν στον κεντρικό χώρο» να διακρίνονται από ερμηνευτικές διατυπώσεις όπως «οι συμμετέχοντες χρειάζονταν ασφάλεια». Η δεύτερη διατύπωση αποτελεί πιθανή ερμηνεία και δεν μπορεί να εξαχθεί αποκλειστικά από τη θέση ή την κίνηση του σώματος.

Το ημερολόγιο αναστοχασμού χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή της σύνδεσης ανάμεσα στην παρατήρηση και στον επόμενο σχεδιασμό. Για κάθε συνάντηση σημειώνονταν: α) οι βασικές δραστηριότητες, β) συγκεκριμένα περιστατικά και αντιδράσεις, γ) οι δυσκολίες που προέκυψαν, δ) η ανταπόκριση της ομάδας στις οδηγίες, ε) οι σκέψεις της ερευνήτριας σχετικά με τον δικό της ρόλο και στ) οι αποφάσεις διατήρησης, τροποποίησης ή αντικατάστασης δραστηριοτήτων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αρχική παρατήρηση ότι οι συμμετέχοντες κινούνταν συχνά περιφερειακά και απέφευγαν το κέντρο. Η καταγραφή αυτή οδήγησε στην εισαγωγή σαφέστερων οδηγιών για διαφορετικές κατευθύνσεις και διαδρομές. Αντίστοιχα, η μειωμένη ανταπόκριση στην επανάληψη του περπατήματος κατά την τέταρτη συνάντηση οδήγησε στην αντικατάστασή του από συζήτηση σε κύκλο. Η αυξημένη συμμετοχή στις ομαδικές δραστηριότητες και στη δημιουργία ρόλων οδήγησε επίσης στη συχνότερη χρήση ομαδικών αυτοσχεδιασμών και στη σταδιακή μείωση της καθοδήγησης.

Επειδή η ερευνήτρια συντόνιζε και ταυτόχρονα παρατηρούσε το εργαστήριο, αναγνωρίζεται ότι η προσοχή της δεν μπορούσε να κατανέμεται με την ίδια ένταση σε όλους τους συμμετέχοντες και σε όλες τις στιγμές. Για τον περιορισμό της υποκειμενικότητας, οι σημειώσεις συντάσσονταν αμέσως μετά τις συναντήσεις, οργανώνονταν βάσει σταθερών αξόνων και διαχώριζαν τα παρατηρήσιμα περιστατικά από τις μεταγενέστερες ερμηνείες.

Παρά τα μέτρα αυτά, η εξάρτηση από τις καταγραφές μίας ερευνήτριας και ο διττός ρόλος της αποτελούν περιορισμούς της μελέτης.



Εικόνα 3: Σημειώσεις ανάλυσης κίνησης.

### 3.5 Laban Movement Analysis ως αναλυτικό πλαίσιο

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, το Laban Movement Analysis (LMA) χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ενσώματης και κατανόησης της κινητικής και σχέσιακής διάστασης της συμμετοχής στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Η επιλογή του συγκεκριμένου συστήματος βασίστηκε στη δυνατότητά του να προσεγγίζει την ανθρώπινη κίνηση όχι αποκλειστικά ως μηχανική ή λειτουργική δραστηριότητα, αλλά ως φορέα εμπειρίας, σχέσης, παρουσίας και αλληλεπίδρασης (Maletic, 1987).

Το Laban Movement Analysis δεν χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της έρευνας ως διαγνωστικό ή θεραπευτικό εργαλείο, ούτε με στόχο την ψυχολογική ερμηνεία των συμμετεχόντων. Αντίθετα, αξιοποιήθηκε ως πλαίσιο ενσώματης παρατήρησης της

κινητικής συμπεριφοράς, των χωρικών σχέσεων, των μορφών συμμετοχής και των ποιοτήτων κίνησης που αναδύονταν μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώθηκε κυρίως στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούσαν το σώμα και τον χώρο, σχετίζονταν κινητικά με τους άλλους και ανταποκρίνονταν στις ενσώματες συνθήκες του εργαστηρίου.

Η παρατήρηση βασίστηκε κυρίως στους άξονες του συστήματος BESS (Body, Effort, Shape, Space), μέσα από τους οποίους διερευνήθηκαν ενσώματες ποιότητες συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Η διάσταση του Σώματος (Body) αφορούσε την οργάνωση του σώματος, τη σωματική διαθεσιμότητα και τους τρόπους κινητικής ενεργοποίησης των συμμετεχόντων. Η διάσταση του Χώρου (Space) σχετιζόταν με τον τρόπο χρήσης και αντίληψης του χώρου, τις χωρικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων και τη δυνατότητα κινητικής μετακίνησης και αλληλεπίδρασης μέσα στον κοινό χώρο δράσης. Η διάσταση του Effort αφορούσε τις ποιοτικές και δυναμικές διαστάσεις της κίνησης, όπως η ένταση, η ροή, η κατεύθυνση και ο ρυθμός της δράσης, ενώ η διάσταση του Σχήματος (Shape) επικεντρωνόταν στις μορφές σωματικής προσαρμογής και σχέσης του σώματος με το περιβάλλον και τους άλλους (Laban and Lawrence, 1974; Maletic, 1987).

Η παρατήρηση των κινητικών ποιοτήτων δεν αποσκοπούσε στη δημιουργία σταθερών κατηγοριών ή ερμηνειών σχετικά με τους συμμετέχοντες, αλλά στη διερεύνηση ενσώματων μορφών συμμετοχής και σχέσης με τη διαδικασία. Οι κινητικές και χωρικές τάσεις αντιμετωπίστηκαν ως δυναμικά στοιχεία που μεταβάλλονταν ανάλογα με τη συνθήκη, τη δραστηριότητα και τη συλλογική δυναμική του εργαστηρίου. Η ενσώματη παρατήρηση λειτουργούσε επομένως ως εργαλείο κατανόησης της σχέσης σώματος, χώρου και συμμετοχής και όχι ως σύστημα αξιολόγησης ή κατηγοριοποίησης συμπεριφορών.

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην παρατήρηση χωρικών και συμμετοχικών μοτίβων που αναδύονταν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε, κατά την πρώτη συνάντηση παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες τοποθετήθηκαν αυθόρμητα σε ευθεία γραμμή δίπλα στον τοίχο, παραμένοντας σε σταθερή θέση μέχρι να δοθούν οι πρώτες οδηγίες. Η συγκεκριμένη χωρική επιλογή λειτούργησε ως σημαντική ενσώματη πληροφορία σχετικά με τη σχέση των συμμετεχόντων με τον χώρο, την έκθεση και τη συλλογική παρουσία μέσα στο εργαστήριο. Η παρατήρηση αυτή οδήγησε στη σταδιακή εισαγωγή δραστηριοτήτων που ενίσχυαν την ελεύθερη μετακίνηση στον χώρο, τη

δημιουργία κυκλικών σχημάτων και τη διερεύνηση διαφορετικών μορφών ενσώματης αλληλεπίδρασης και συλλογικής παρουσίας.

Αντίστοιχα, η παρατήρηση κινητικών ποιοτήτων και μοτίβων συμμετοχής (participation patterns) επηρέαζε τη διαμόρφωση των επόμενων συναντήσεων και τη δομή των δραστηριοτήτων. Ορισμένες ενσώματες ποιότητες κίνησης φαίνονταν να ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας, τη συνεργασία ή τη συμμετοχικότητα της ομάδας, ενώ άλλες ανέδειξαν δυσκολίες στη χωρική αλληλεπίδραση, στην έκθεση ή στη συλλογική κινητική δράση. Οι πληροφορίες αυτές δεν αντιμετωπίστηκαν ως ψυχολογικά δεδομένα αλλά ως ενσώματα στοιχεία της συμμετοχικής διαδικασίας, τα οποία μπορούσαν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά και θεατροπαιδαγωγικά κατά τον αναστοχαστικό σχεδιασμό των επόμενων μαθημάτων.

Η χρήση του Laban Movement Analysis συνδέθηκε άμεσα με την αναστοχαστική (reflective) και προσαρμοστική (adaptive) διάσταση της έρευνας. Οι ενσώματες πληροφορίες που προέκυπταν μέσα από την παρατήρηση δεν αξιοποιούνταν μόνο ως ερευνητικά δεδομένα, αλλά επηρέαζαν και τη συνεχή διαμόρφωση της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Παρατηρήσεις που αφορούσαν τη χρήση του χώρου, τις ποιότητες κίνησης, τα επίπεδα συμμετοχής ή τις σχεσιακές δυναμικές της ομάδας οδηγούσαν συχνά σε αναπροσαρμογές των δραστηριοτήτων, της χωρικής οργάνωσης ή του τρόπου εμφύχωσης του εργαστηρίου. Με τον τρόπο αυτό, η παρατήρηση και η παιδαγωγική πράξη λειτούργησαν ως αλληλένδετες διαδικασίες, επιτρέποντας τη συνεχή προσαρμογή του εργαστηρίου στις ανάγκες και στις δυναμικές που αναδύονταν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής του.

Το Laban Movement Analysis λειτούργησε επομένως όχι ως τεχνικό σύστημα καταγραφής της κίνησης αλλά ως ενσώματο εργαλείο κατανόησης της συμμετοχής, της σχέσης σώματος και χώρου και της συλλογικής κινητικής εμπειρίας μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο. Μέσα από την παρατήρηση των κινητικών και χωρικών ποιότητων κατέστη δυνατή η ανάπτυξη μιας περισσότερο ευαίσθητης και αναστοχαστικής θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής, προσαρμοσμένης στις ενσώματες ανάγκες και στη δυναμική της ομάδας.

### **3.6 Ο ρόλος της ερευνήτριας και η αναστοχαστική διαδικασία**

Στην παρούσα έρευνα, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, η ερευνήτρια είχε διττό ρόλο, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως θεατροπαιδαγωγός και ερευνήτρια. Η συμμετοχή της δεν

περιοριζόταν στην παρατήρηση ή καταγραφή δεδομένων, αλλά περιλάμβανε τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και τη συνεχή αναδιαμόρφωση της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Η θέση αυτή συνδέεται με μεθοδολογικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν την πρακτική ως πεδίο παραγωγής γνώσης, όπου η κατανόηση αναδύεται μέσα από τη βιωμένη εμπειρία, τη δράση και τον αναστοχασμό (Leavy, 2018).

Η αναστοχαστική διάσταση της έρευνας επηρεάστηκε από την προσέγγιση του Donald Schön (1983) σχετικά με τον αναστοχαζόμενο επαγγελματία. Στο πλαίσιο της μελέτης, η παρατήρηση δεν λειτούργησε ως διαδικασία αποκομμένη από την πράξη, αλλά ως αναπόσπαστο στοιχείο της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Οι παρατηρήσεις που προέκυπταν από την κινητική συμπεριφορά, τη χρήση του χώρου και τις μορφές συμμετοχής της ομάδας αξιοποιούνταν για την προσαρμογή των δραστηριοτήτων και τον επανασχεδιασμό των επόμενων συναντήσεων, με στόχο την ενίσχυση της συμμετοχικότητας, της συλλογικής αλληλεπίδρασης και της ενσώματης εμπλοκής των συμμετεχόντων.

Η αναστοχαστική αυτή διαδικασία υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική λόγω της φύσης του σωφρονιστικού πλαισίου, όπου οι περιορισμοί του περιβάλλοντος και η μεταβαλλόμενη δυναμική της ομάδας απαιτούσαν συνεχή προσαρμογή και ευαισθησία απέναντι στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Η παρατήρηση της ενσώματης δυναμικής της ομάδας επέτρεπε τη συνεχή αξιολόγηση της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας και τη σταδιακή αναδιαμόρφωσή της, δημιουργώντας μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην πράξη, την παρατήρηση και την ερευνητική διερεύνηση.

### 3.7 Ηθικά ζητήματα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σωφρονιστικό πλαίσιο ανηλίκων, γεγονός που καθιστούσε ιδιαίτερα σημαντική τη διασφάλιση ηθικών και δεοντολογικών προϋποθέσεων κατά τη διάρκεια της ερευνητικής και θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Η εργασία με ανήλικους συμμετέχοντες σε περιβάλλον κράτησης απαιτούσε συνεχή ευαισθησία απέναντι σε ζητήματα προστασίας, εμπιστευτικότητας, συμμετοχής και σεβασμού της προσωπικής τους εμπειρίας.

Η άδεια για την πραγματοποίηση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου και της έρευνας δόθηκε από το Υπουργείο Δικαιοσύνης της Αλβανίας και πραγματοποιήθηκε σε

συνεργασία με το προσωπικό και τους ψυχολόγους του ιδρύματος. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε ύστερα από συζήτηση με τους ψυχολόγους του σωφρονιστικού πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη τη δυνατότητα και τη διαθεσιμότητα συμμετοχής των ανηλίκων κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν εθελοντική και πριν από την έναρξη του εργαστηρίου πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους συμμετέχοντες σχετικά με τη διαδικασία, τους βασικούς κανόνες του εργαστηρίου και τη φύση της έρευνας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η παρουσία της ερευνήτριας συνδεόταν με ερευνητικό και θεατροπαιδαγωγικό project και ότι είχαν τη δυνατότητα οποιαδήποτε στιγμή να αποχωρήσουν ή να επιλέξουν να μη συμμετέχουν σε συγκεκριμένες δραστηριότητες χωρίς καμία συνέπεια.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας και της προστασίας των προσωπικών δεδομένων των συμμετεχόντων, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη ευαισθησία του σωφρονιστικού πλαισίου και της ανήλικης ηλικίας των συμμετεχόντων. Στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιούνται πραγματικά ονόματα ή στοιχεία που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ταυτοποίηση των ανηλίκων. Παράλληλα, λόγω των περιορισμών του σωφρονιστικού πλαισίου, δεν πραγματοποιήθηκε χρήση κάμερας, κινητού τηλεφώνου ή άλλου μέσου οπτικοακουστικής καταγραφής.

Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη διατήρηση σαφών ορίων ανάμεσα στη θεατροπαιδαγωγική και στην ψυχοθεραπευτική διαδικασία. Παρότι το εργαστήριο ενεργοποιούσε ενσώματες και συναισθηματικές μορφές εμπειρίας, ο στόχος της έρευνας δεν ήταν θεραπευτικός ή διαγνωστικός. Η έμφαση δόθηκε στη συμμετοχή, στη σωματική παρουσία, στην embodied αλληλεπίδραση και στην ανάπτυξη μορφών παρατηρητικότητας και συλλογικής εμπειρίας μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία.

## 4 Αποτελέσματα

### 4.1 Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο επικεντρώνεται στην παρουσίαση και ανάλυση της πρωτογενούς έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο Ίδρυμα Εκτέλεσης Ποινικών Αποφάσεων Ανηλίκων (Ι.Ε.Υ.Π.) Καναγιέ μέσω θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου με ανήλικους κρατούμενους. Η ανάλυση βασίζεται στις παρατηρήσεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, στις σημειώσεις πεδίου και στο αναστοχαστικό ημερολόγιο της ερευνήτριας, καθώς και στις ενσώματες και χωρικές ποιότητες που αναδύθηκαν μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία.

Η παρουσίαση των δεδομένων δεν οργανώνεται χρονολογικά ανά μάθημα, αλλά θεματικά, με βάση επαναλαμβανόμενα κινητικά μοτίβα (recurring movement patterns), ενσώματες μορφές συμμετοχής, χωρικές σχέσεις (spatial relations) και συμμετοχικές δυναμικές που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Η επιλογή αυτής της δομής συνδέεται με την ποιοτική και ερμηνευτική (qualitative και interpretive) φύση της έρευνας, όπου το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όχι στην καταγραφή μεμονωμένων γεγονότων αλλά στην κατανόηση ενσώματων μοτίβων εμπειρίας, σχέσης και συμμετοχής.

Η ανάλυση εστίασε στις ενσώματες και σχεσιακές διαστάσεις της συμμετοχής που αναδύονταν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, εξετάζοντας τις μορφές κινητικής εμπλοκής, τις διαδικασίες αλληλεπίδρασης και τις μεταβολές που παρατηρούνταν στη συλλογική δυναμική της ομάδας. Παράλληλα, διερευνήθηκε ο τρόπος με τον οποίο τα δεδομένα της παρατήρησης τροφοδοτούσαν τη συνεχή αναδιαμόρφωση της θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής και των παιδαγωγικών επιλογών της ερευνήτριας.

Οι ενσώματες πληροφορίες που προέκυπταν από την παρατήρηση της κίνησης, της χωρικής οργάνωσης και της συμμετοχής δεν αντιμετωπίζονταν ως σταθερά ή διαγνωστικά δεδομένα αλλά ως δυναμικά στοιχεία που ενημέρωναν αναστοχαστικά τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία και τον σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων.

Η ανάλυση που ακολουθεί δεν επιδιώκει να παρουσιάσει γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με τους ανήλικους κρατούμενους ή τη λειτουργία του σωφρονιστικού πλαισίου. Αντίθετα, επικεντρώνεται στη διερεύνηση της ενσώματης εμπειρίας που αναδύθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία και στη μελέτη του τρόπου με τον

οποίο η κίνηση, ο χώρος, η συμμετοχή και η συλλογική δράση επηρέασαν τη δυναμική της ομάδας. Μέσα από την ανάλυση των παρατηρήσεων επιχειρείται να διερευνηθεί πώς ένα κινησιοκεντρικό θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο μπορεί να υποστηρίξει μορφές συμμετοχικότητας, επικοινωνίας και συλλογικής αλληλεπίδρασης σε συνθήκες εγκλεισμού, καθώς και πώς το Laban Movement Analysis μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενσώματης παρατήρησης και κατανόησης των διαδικασιών που αναπτύσσονται μέσα στο θεατροπαιδαγωγικό πλαίσιο.

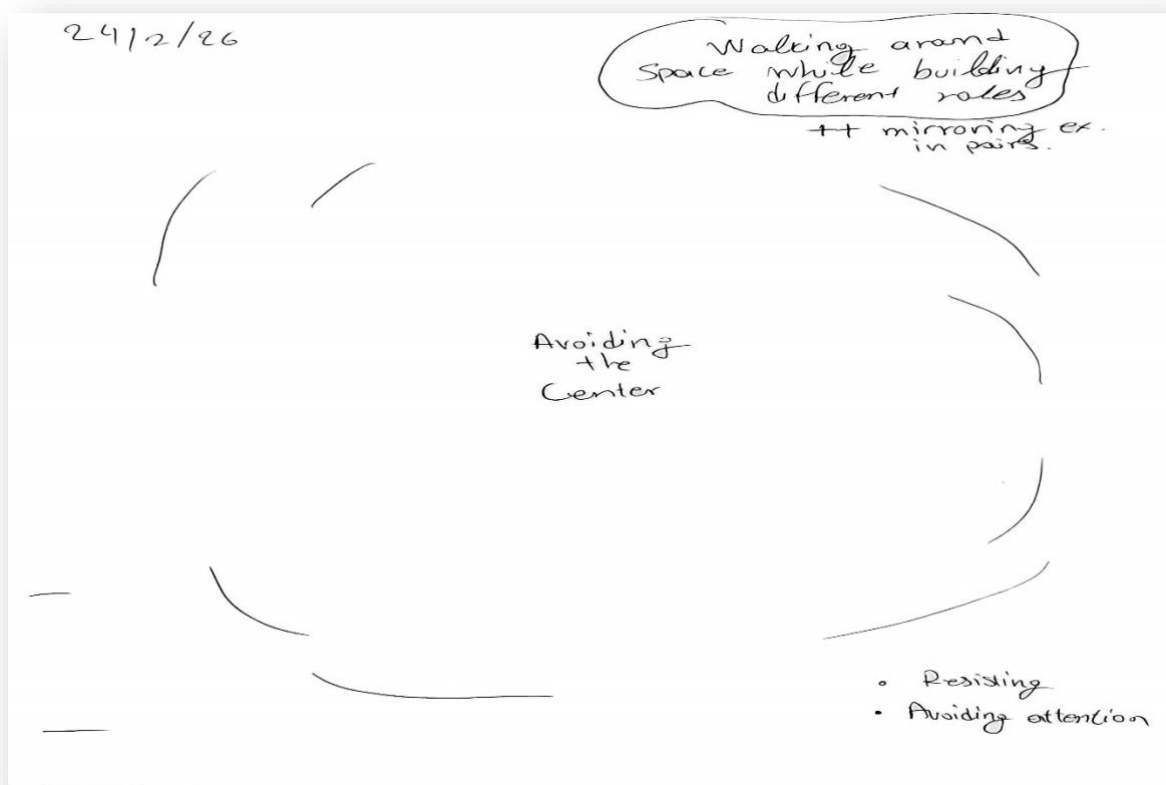
## 4.2 Χωρική τοποθέτηση και ενσώματα όρια

Κατά την αρχική φάση του εργαστηρίου, η σχέση των συμμετεχόντων με τον χώρο αναδείχθηκε ως μία από τις κεντρικές διαστάσεις της ενσώματης δυναμικής της ομάδας. Οι χωρικές πρακτικές και οι τρόποι κινητικής τοποθέτησης των συμμετεχόντων στον κοινό χώρο δράσης ανέδειξαν τάσεις διστακτικότητας, αυξημένη ανάγκη ελέγχου του προσωπικού και συλλογικού χώρου, καθώς και περιορισμένη διάθεση κινητικής έκθεσης μέσα στο ομαδικό περιβάλλον του εργαστηρίου. Οι πρώτες αυτές παρατηρήσεις υποδήλωναν ότι η χωρική συμπεριφορά δεν λειτουργούσε αποκλειστικά ως ζήτημα φυσικής τοποθέτησης στον χώρο, αλλά συνδεόταν ευρύτερα με ζητήματα ασφάλειας, συμμετοχής και σχέσης με τη συλλογική διαδικασία.

Χαρακτηριστική ήταν η πρώτη συνάντηση, κατά την οποία οι περισσότεροι συμμετέχοντες, όπως έχει αναφερθεί προηγουμένως, τοποθετήθηκαν αυθόρμητα σε ευθεία γραμμή δίπλα στον τοίχο, παραμένοντας σταθεροί στις θέσεις τους μέχρι να δοθούν οι πρώτες οδηγίες για τη δραστηριότητα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν είχε δοθεί κάποια σχετική οδηγία για αυτή τη χωρική διάταξη ή για τη συγκεκριμένη ενσώματη στάση της ομάδας. Ο αυθόρμητος αυτός σχηματισμός (formation) λειτούργησε ως σημαντική πληροφορία παρατήρησης σχετικά με τη σχέση των συμμετεχόντων με τον χώρο, την έκθεση και τη συλλογική παρουσία μέσα στο εργαστήριο. Η επιλογή του τοίχου ως σημείου τοποθέτησης φάνηκε να λειτουργεί ως μορφή χωρικής ασφάλειας και διατήρησης ελέγχου απέναντι σε μια άγνωστη, αβέβαιη και δυνητικά εκτεθειμένη διαδικασία. Μέσα από το πρίσμα της κατηγορίας Χώρος του Laban Movement Analysis, η τοποθέτηση κοντά στον τοίχο μπορεί να ερμηνευτεί ως περιορισμένη χωρική διαθεσιμότητα (spatial availability), αλλά και ως

ανάγκη διατήρησης μιας περισσότερο ελεγχόμενης σχέσης με τον χώρο και τη συλλογική έκθεση που συνεπαγόταν η παρουσία στο κέντρο του χώρου (Maletic, 1987).

Παράλληλα, παρατηρήθηκε δυσκολία στη χρήση του κεντρικού χώρου και ιδιαίτερη προτίμηση σε γραμμικές ή περιφερειακές κινήσεις (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Αποφυγή κέντρου.

Οι δραστηριότητες που απαιτούσαν ελεύθερη μετακίνηση στον χώρο ή δημιουργία κυκλικών σχηματισμών προκαλούσαν αρχικά δισταγμό, καθώς αρκετοί συμμετέχοντες φαίνονταν να αποφεύγουν την χωρική έκθεση και τη σωματική ορατότητα μέσα στην ομάδα. Η δυσκολία αυτή έγινε ιδιαίτερα εμφανής στις ασκήσεις ελεύθερου περπατήματος και στις δραστηριότητες κύκλου, όπου αρκετοί συμμετέχοντες παρέμεναν κοντά στα όρια του χώρου, ακολουθούσαν περιορισμένες κινητικές διαδρομές ή δυσκολεύονταν να διαμορφώσουν έναν κοινό κυκλικό σχηματισμό, καθώς ορισμένοι απέφευγαν να εκτεθούν στο κέντρο του χώρου.

Η παρατήρηση αυτή ανέδειξε ενσώματες σχέσεις με την κινοςφαίρα (kinesphere), δηλαδή με τον προσωπικό κινητικό χώρο που αναπτύσσεται γύρω από το σώμα και επηρεάζει τον

τρόπο με τον οποίο το άτομο κινείται, σχετίζεται και καταλαμβάνει χώρο μέσα στο περιβάλλον (Laban, 2011). Η προτίμηση περιφερειακών χωρικών διαδρομών, η αποφυγή του κεντρικού χώρου, η δυσκολία δημιουργίας κυκλικών σχηματισμών, αλλά και η τάση αρκετών συμμετεχόντων να παραμένουν σταθερά κοντά στα όρια του χώρου ακόμη και κατά τη διάρκεια συλλογικών δραστηριοτήτων, ενίσχυσαν την παρατήρηση ότι οι συγκεκριμένες χωρικές συμπεριφορές συνδέονταν με την ανάγκη διατήρησης μιας περισσότερο ελεγχόμενης και ασφαλούς σχέσης με τη συλλογική παρουσία και τη σωματική έκθεση μέσα στην ομάδα. Μέσα από το πρίσμα του Laban Movement Analysis, η ενσώματη σχέση των συμμετεχόντων με τον χώρο δεν αντιμετωπίζεται ως ουδέτερο στοιχείο της δράσης, αλλά ως μέρος της συνολικότερης σχέσης σώματος, εμπειρίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον και τους άλλους (Merleau-Ponty, 1962; Maletic, 1987).

Η ενσώματη σχέση με τον χώρο συνδεόταν επίσης με ζητήματα προσωπικών και διαπροσωπικών ορίων. Η χωρική εγγύτητα, η κίνηση προς το κέντρο του χώρου και η άμεση σωματική αλληλεπίδραση φαίνονταν αρχικά να δημιουργούν αμηχανία ή ανάγκη για έλεγχο της απόστασης από τους άλλους συμμετέχοντες. Η παρατηρητικότητα απέναντι στον χώρο και στη θέση του σώματος μέσα στη συλλογική δράση αποτέλεσε επομένως βασικό στοιχείο της ενσώματης διερεύνησης του εργαστηρίου.

Οι παρατηρήσεις αυτές επηρέασαν άμεσα τον σχεδιασμό των επόμενων δραστηριοτήτων. Η ανάγκη δημιουργίας ενσώματης αίσθησης ασφάλειας οδήγησε στη σταδιακή εισαγωγή ασκήσεων που ενίσχυσαν την ελεύθερη μετακίνηση, την χωρική εξερεύνηση και τη συλλογική χρήση του χώρου χωρίς άμεση πίεση για έκθεση. Οι ασκήσεις περπατήματος στον χώρο, οι μεταβάσεις από ατομική σε συλλογική κίνηση και η δημιουργία κυκλικών σχημάτων λειτουργούσαν σταδιακά ως ενσώματες διαδικασίες εξοικείωσης με τον χώρο και με τη συλλογική παρουσία.

Σταδιακά παρατηρήθηκε μεγαλύτερη κινητική διαθεσιμότητα και πιο ελεύθερη χρήση του χώρου. Η χωρική κίνηση έγινε λιγότερο περιορισμένη, ενώ κάποιοι συμμετέχοντες άρχισαν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον κεντρικό χώρο και να αλληλεπιδρούν κινητικά με μεγαλύτερη άνεση. Η μεταβολή αυτή δεν εμφανίστηκε γραμμικά ή σταθερά, αλλά μέσα από συνεχείς διακυμάνσεις συμμετοχής, αμηχανίας και κινητικής ενεργοποίησης, γεγονός που ανέδειξε τη ρευστή και ενσώματη φύση της συμμετοχικής διαδικασίας μέσα στο εργαστήριο. Σταδιακά παρατηρήθηκε μεγαλύτερη χωρική διεύρυνση (spatial expansion), πιο ελεύθερη χρήση διαφορετικών κατευθυντικών διαδρομών (directional pathways),

δηλαδή μεγαλύτερη ποικιλία ως προς τις κατευθύνσεις και τις κινητικές διαδρομές μέσα στον χώρο, και αυξημένη κινητική διαθεσιμότητα ως προς τη συλλογική χρήση του χώρου. Οι μεταβολές αυτές φαίνεται να συνδέονται με τη σταδιακή ανάπτυξη μεγαλύτερης σχεσιακής (relational) ασφάλειας και ενσώματης εξοικείωσης με τη συλλογική παρουσία, καθώς οι συμμετέχοντες άρχισαν να σχετίζονται με τον χώρο όχι μόνο ως πεδίο έκθεσης αλλά και ως κοινό πεδίο δράσης και αλληλεπίδρασης.

Η παρατήρηση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνει τη σημασία των ενσώματων και βιωματικών (embodied και experiential) προσεγγίσεων της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση αναπτύσσονται μέσα από τη βιωμένη εμπειρία του σώματος σε σχέση με το περιβάλλον και τους άλλους (Kolb, 1984; Merleau-Ponty, 1962). Παράλληλα, η σταδιακή αύξηση της χωρικής διαθεσιμότητας και της συλλογικής κινητικής εμπλοκής φαίνεται να συμφωνεί με θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη δράση, τη συμμετοχή και τη συλλογική εμπειρία ως βασικά στοιχεία ανάπτυξης σχεσιακών και συμμετοχικών (relational και participatory) μορφών μάθησης μέσα στη δραματική διαδικασία (Segedin, 2017; Heathcote and Bolton, 1995).

Η ενσώματη σχέση με τον χώρο δεν αντιμετωπίστηκε ως τεχνικό ή αποκλειστικά κινησιολογικό στοιχείο, αλλά ως μέρος της συνολικής συμμετοχικής εμπειρίας του εργαστηρίου. Η χωρική οργάνωση, η απόσταση, η θέση του σώματος και οι μορφές μετακίνησης λειτούργησαν ως βασικά στοιχεία κατανόησης της ενσώματης συμμετοχής, της συλλογικής παρουσίας και της σχέσης των συμμετεχόντων με το θεατροπαιδαγωγικό περιβάλλον.

#### **4.3 Αντίσταση, ενσώματη προστασία και συναισθηματική έκθεση**

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου παρατηρήθηκαν επαναλαμβανόμενες μορφές ενσώματης αντίστασης απέναντι σε δραστηριότητες που απαιτούσαν αυξημένη έκθεση, προσωπική έκφραση ή άμεση συναισθηματική εμπλοκή. Οι μορφές αυτές δεν εκφράζονταν απαραίτητα λεκτικά αλλά εμφανίζονταν κυρίως μέσα από κινητικές ποιότητες, χωρικές συμπεριφορές, διακοπές της ροής της δράσης και μορφές αποστασιοποίησης από τη διαδικασία.

Σε αρκετές περιπτώσεις, όταν οι δραστηριότητες απαιτούσαν μεγαλύτερη προσωπική έκθεση ή πιο άμεση διερεύνηση συναισθηματικών θεματικών, εμφανίζονταν κινητικές ποιότητες μεγαλύτερης ακαμψίας, περιορισμένης ροής και σταδιακής απομάκρυνσης από τη συλλογική δράση. Οι συμμετέχοντες συχνά απαντούσαν με χιούμορ, ειρωνεία ή αποφυγή όταν καλούνταν να εμπλακούν σε πιο άμεσες μορφές έκφρασης. Η ενσώματη αντίσταση δεν αντιμετωπίστηκε ως «άρνηση συμμετοχής», αλλά ως μέρος της δυναμικής της ομάδας και της σχέσης των συμμετεχόντων με την έκθεση, την ορατότητα και τη συλλογική παρουσία μέσα στο εργαστήριο. Σε επίπεδο κινητικών Ποιοτήτων, οι ενσώματες αντιδράσεις αυτές συνδέονταν συχνά με περισσότερο συγκρατημένη ποιότητα ροής (bound flow quality) και περιορισμένη κινητική συνέχεια, γεγονός που φανέρωνε μια πιο ελεγχόμενη και προστατευτική μορφή συμμετοχής. Η κίνηση συχνά δεν εξελισσόταν με συνεχή και ελεύθερη ροή, αλλά παρέμενε συγκρατημένη, αποσπασματική ή διακοπτόταν απότομα, ιδιαίτερα σε στιγμές όπου η δραστηριότητα απαιτούσε μεγαλύτερη συναισθηματική ή συλλογική έκθεση.

Χαρακτηριστική υπήρξε η στιγμή κατά την οποία, κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, το χιούμορ μετατράπηκε σταδιακά σε ειρωνεία και κοροϊδία της ίδιας της διαδικασίας του εργαστηρίου. Η μεταβολή αυτή οδήγησε σε στιγμιαία διακοπή της ενσώματης ροής της ομάδας και δημιούργησε μια συλλογική στιγμή σιωπής και αποστασιοποίησης από τη δράση. Αντί η κατάσταση να αντιμετωπιστεί πειθαρχικά ή απορριπτικά, πραγματοποιήθηκε ομαδική συζήτηση σε κυκλικό σχηματισμό σχετικά με το τι συνέβαινε μέσα στην ομάδα και με το πώς θα μπορούσαν να επικοινωνηθούν διαφορετικά οι δυσκολίες, η αμηχανία ή η αντίσταση που εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Η συγκεκριμένη στιγμή υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ανέδειξε ότι το χιούμορ, η παιγνιώδης αποστασιοποίηση και η ενσώματη αντίσταση λειτουργούσαν συχνά ως μηχανισμοί προστασίας απέναντι στην έκθεση και στη συλλογική παρατήρηση. Παράλληλα, η μετάβαση από τη διάσπαση της ομάδας στη συλλογική συζήτηση δημιούργησε μια διαφορετική μορφή συμμετοχής, όπου η δυσκολία μπορούσε να αναγνωριστεί και να εκφραστεί χωρίς απαραίτητα να οδηγεί σε αποχώρηση από τη διαδικασία. Η παρατήρηση αυτή φαίνεται να συνδέεται με θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες η παιγνιώδης δράση μπορεί να λειτουργήσει ως ασφαλέστερο πεδίο διαπραγμάτευσης της έκθεσης, της συμμετοχής και της συλλογικής έκφρασης μέσα στη δραματική διαδικασία (Heathcote and Bolton, 1995).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε επίσης ο τρόπος με τον οποίο το χιούμορ χρησιμοποιούνταν ως ενσώματη στρατηγική αποστασιοποίησης από δραστηριότητες που απαιτούσαν μεγαλύτερη κινητική ή συναισθηματική έκθεση. Σε μία από τις συναντήσεις, όταν οι δραστηριότητες περιλάμβαναν περισσότερο ελεύθερη κινητική έκφραση, ένας συμμετέχοντας σχολίασε: «αν μας δει κανένας θα γίνουμε *memes*». Το σχόλιο αυτό, παρότι ειπώθηκε με χιούμορ, ανέδειξε για ακόμη μια φορά τη δυσκολία έκθεσης του σώματος και της κινητικής δράσης απέναντι στο βλέμμα των άλλων, καθώς και την ανάγκη διατήρησης συγκεκριμένων μορφών ελέγχου της εικόνας και της παρουσίας μέσα στη συλλογική διαδικασία.

Οι ενσώματες μορφές αντίστασης δεν εμφανίζονταν με σταθερό τρόπο σε όλες τις δραστηριότητες. Αντίθετα, η παρατήρηση των δυσκολιών που σχετίζονταν με την έκθεση, τη συλλογική ορατότητα και την άμεση προσωπική έκφραση οδήγησε σταδιακά σε αναπροσαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας προς περισσότερο μυθοπλαστικές (fictional) και ρολοκεντρικές (role-based) μορφές δράσης. Παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες που βασίζονταν σε ρόλους, παντομίμα, αυτοσχεδιασμό και έμμεση ενσώματη έκφραση δημιουργούσαν μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας και επέτρεπαν πιο ελεύθερη συμμετοχή μέσα στην ομάδα. Η δυνατότητα έκφρασης μέσα από μυθοπλαστικές συνθήκες και ενσώματης διαμεσολάβησης (embodied mediation) φάνηκε να μειώνει τη δυσκολία της άμεσης προσωπικής έκθεσης, καθώς οι συμμετέχοντες μπορούσαν να διερευνήσουν συναισθήματα, σχέσεις και καταστάσεις χωρίς να χρειάζεται να εκφραστούν αποκλειστικά ως «οι ίδιοι».

Η μετατόπιση αυτή φαίνεται να συνδέεται με θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τον ρόλο και τη μυθοπλαστική δράση ως ενδιάμεσο και ασφαλέστερο πλαίσιο συμμετοχής, μέσα στο οποίο η έκφραση και η αλληλεπίδραση μπορούν να αναπτυχθούν με λιγότερη αίσθηση έκθεσης ή αξιολόγησης (Heathcote and Bolton, 1995). Παράλληλα, η παρατήρηση αυτή ανέδειξε τη σημασία της ενσώματης και αναστοχαστικής προσαρμογής της διαδικασίας, όπου η παρατήρηση της ποιότητας της κίνησης και συμμετοχής της ομάδας επηρέαζε άμεσα τη διαμόρφωση των επόμενων δραστηριοτήτων και της συνολικότερης θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης.

Παρά τις στιγμές δισταγμού ή αποστασιοποίησης, σταδιακά παρατηρήθηκε μεγαλύτερη λεκτική και ενσώματη συμμετοχή μέσα στις δραστηριότητες του εργαστηρίου. Προς το τέλος του προγράμματος, αρκετοί συμμετέχοντες έδειχναν περισσότερο πρόθυμοι να

επικοινωνήσουν σκέψεις, απόψεις και υποθέσεις, ιδιαίτερα σε δραστηριότητες που συνδύαζαν παιχνίδι, παρατήρηση και συλλογική αλληλεπίδραση. Η μεταβολή αυτή δεν παρουσιάζεται ως θεραπευτική αλλαγή ή προσωπική μεταμόρφωση, αλλά ως σταδιακή ανάπτυξη μεγαλύτερης συμμετοχικής και επικοινωνιακής (communicative) εμπλοκής μέσα στο εσώματο και συλλογικό περιβάλλον του εργαστηρίου.

Η παρατήρηση αυτή φαίνεται να συνδέεται με συμμετοχικές και βιωματικές προσεγγίσεις της θεατροπαιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες η συλλογική δράση, το παιχνίδι και η βιωματική εμπλοκή μπορούν να ενισχύσουν μορφές επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και ενεργού συμμετοχής μέσα στην ομάδα (Neelands, 2009; Segedin, 2017). Παράλληλα, η σταδιακή ανάπτυξη μεγαλύτερης επικοινωνιακής και ενσώματης διαθεσιμότητας φαίνεται να επιβεβαιώνει ότι η συμμετοχή στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο αναπτυσσόταν κυρίως μέσα από τη συλλογική εμπειρία και τη σχεσιακή αλληλεπίδραση και όχι μέσα από ατομικές διαδικασίες έκφρασης αποκομμένες από το πλαίσιο της ομάδας.

#### **4.4 Ρόλοι, παντομίμα και έμμεσες μορφές ενσώματης συμμετοχής**

Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου παρατηρήθηκε ότι οι δραστηριότητες που βασιζόνταν σε ρόλους, παντομίμα και έμμεσες μορφές έκφρασης δημιουργούσαν μεγαλύτερη αίσθηση ασφάλειας και οδηγούσαν σε αυξημένη ενσώματη και λεκτική συμμετοχή. Σε αντίθεση με δραστηριότητες που απαιτούσαν άμεση προσωπική έκθεση ή λεκτική αναφορά σε συναισθήματα, οι μυθοπλαστικές και ρολοκεντρικές (role-based) διαδικασίες επέτρεπαν στους συμμετέχοντες να εμπλακούν πιο ενεργά χωρίς να αισθάνονται ότι εκτίθενται προσωπικά μέσα στην ομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές φαίνονταν να ενισχύουν περισσότερο την ελεύθερη ροή (free flow), μεγαλύτερη κινητική συνέχεια και αυξημένη χωρική διαθεσιμότητα μέσα στην ομάδα.

Μέσα από το πρίσμα των κατηγοριών BESS του Laban Movement Analysis, οι δραστηριότητες αυτές φάνηκε να επηρεάζουν όχι μόνο τη συμμετοχή των ανηλίκων αλλά και την ενσώματη οργάνωση της κινητικής τους παρουσίας. Παρατηρήθηκε σταδιακά μεγαλύτερη σωματική διαθεσιμότητα (Body), πιο ανοιχτές και επεκτατικές μορφές κίνησης σε επίπεδο Σχήματος (Shape), καθώς και λιγότερο περιορισμένη σχέση με τον χώρο (Space). Παράλληλα, οι Ποιότητες μεταβάλλονταν προς περισσότερο ελεύθερη ροή και

εκφραστικές μορφές κίνησης, γεγονός που φάνηκε να συνδέεται με μεγαλύτερη άνεση ως προς τη συλλογική παρουσία και αλληλεπίδραση μέσα στην ομάδα.

Το εύρημα αυτό συνάδει με θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τον ρόλο και τη μυθοπλαστική δράση ως μέσα ενίσχυσης της συμμετοχής και της ενσώματης έκφρασης. Ειδικότερα, η παρατήρηση ότι οι έμμεσες δραστηριότητες και οι μορφές δράσης που βασίζονταν στον ρόλο διευκόλυναν τη συμμετοχή υποδηλώνει τη σημασία της δραματικής απόστασης. Μέσω του ρόλου και της μυθοπλασίας διαμορφώνεται ένα προστατευμένο και ταυτόχρονα ενεργοποιητικό πεδίο, μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφραστούν, να πειραματιστούν και να εμπλακούν στη συλλογική δράση χωρίς να αισθάνονται ότι εκτίθενται άμεσα σε προσωπικό επίπεδο (Bolton, 1979; Heathcote and Bolton, 1995).

Ιδιαίτερα σημαντικές υπήρξαν οι ασκήσεις παντομίμας και κινητικού αυτοσχεδιασμού, όπου ένας συμμετέχων κινούνταν ενώ ένας άλλος «δάνειζε» τη φωνή του, αυτοσχεδιάζοντας λεκτικά με βάση αυτό που παρατηρούσε κινητικά. Η συγκεκριμένη διαδικασία ενεργοποιούσε ταυτόχρονα την ενσώματη παρατήρηση, τη συνεργασία, τη φαντασία και τη συλλογική προσοχή, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνταν να ανταποκριθούν κινητικά και λεκτικά ο ένας στον άλλο χωρίς προκαθορισμένο αποτέλεσμα. Η συνεχής εναλλαγή μεταξύ κίνησης, παρατήρησης και λεκτικής ανταπόκρισης φάνηκε να ενισχύει μορφές σχεσιακής ανταποκρισιμότητας (relational responsiveness) και συλλογικής ενσώματης αλληλεπίδρασης, όπου η επικοινωνία δεν βασιζόταν αποκλειστικά στον λόγο αλλά αναπτυσσόταν μέσα από τη δυναμική σχέση σώματος, φωνής και παρατήρησης.

Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν την κίνηση όχι μόνο ως λειτουργική δράση, αλλά και ως ενσώματο μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και δημιουργίας νοήματος (Maletic, 1987). Παράλληλα, συνάδει με θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τη σημασία της συλλογικής δράσης, του αυτοσχεδιασμού και της αλληλεπίδρασης για την ανάπτυξη βιωματικών μορφών μάθησης και επικοινωνίας στο πλαίσιο της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας (Λενακάκης, 2013).

Αντίστοιχα, οι ασκήσεις όπου η κίνηση ακολουθούσε τον λόγο του άλλου δημιούργησαν διαφορετικές μορφές ενσώματης αλληλεπίδρασης και συνεργασίας. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να παρατηρούν, να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται διαρκώς στη δράση και στις λεκτικές οδηγίες του άλλου, ενεργοποιώντας μορφές συλλογικής προσοχής,

κινητικής διαθεσιμότητας και σχεσιακής ανταποκρισιμότητας. Η συνεχής αυτή διαδικασία αλληλεπίδρασης απαιτούσε όχι μόνο κινητική ανταπόκριση αλλά και ενεργή ενσώματη ακρόαση, καθώς η κίνηση διαμορφωνόταν δυναμικά μέσα από τη σχέση με τον άλλο και τη συλλογική ροή της δραστηριότητας.

Οι δραστηριότητες αυτές ανέδειξαν σταδιακά μεγαλύτερη κινητική ροή, περισσότερη αυθόρμητη συμμετοχή και ενίσχυση της ενσώματης αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Παράλληλα, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη κινητική συνέχεια και αυξημένη προθυμία των συμμετεχόντων να παραμείνουν ενεργά μέσα στη συλλογική διαδικασία χωρίς να αποσύρονται εύκολα από τη δράση. Η παρατήρηση αυτή φαίνεται να συνδέεται με ενσώματες και συμμετοχικές προσεγγίσεις της θεατροπαιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες η συνεργατική δράση, ο αυτοσχεδιασμός και η συλλογική ανταπόκριση ενισχύουν μορφές βιωματικής μάθησης, επικοινωνίας και σχεσιακής εμπλοκής μέσα στη δραματική διαδικασία (Λενακάκης, 2013).

Ιδιαίτερη σημασία είχε επίσης η δημιουργία ρόλων και μικρών αυτοσχεδιαστικών ιστοριών. Η δυνατότητα των συμμετεχόντων να λειτουργήσουν μέσα από μυθοπλαστικά πρόσωπα και φανταστικές συνθήκες μείωνε όλο και περισσότερο τη δυσκολία της άμεσης προσωπικής έκθεσης και δημιουργούσε περισσότερο προστατευμένο ενσώματο πλαίσιο συμμετοχής. Οι ρόλοι λειτουργούσαν ως μορφή έμμεσης ενσώματης διαμεσολάβησης, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εκφραστούν, να πειραματιστούν κινητικά και να συμμετέχουν στη συλλογική διαδικασία χωρίς να χρειάζεται να μιλήσουν άμεσα για τον εαυτό τους.

Παράλληλα, οι ρολοκεντρικές δραστηριότητες φάνηκε να ενισχύουν τη συνεργασία και τη συλλογική δράση μέσα στην ομάδα. Η δημιουργία κοινών ιστοριών και η ανάγκη διατήρησης της ροής του αυτοσχεδιασμού ενεργοποιούσαν μεγαλύτερη προσοχή προς τους άλλους συμμετέχοντες και ενίσχυαν τη συλλογική ενσώματη παρουσία της ομάδας. Οι συμμετέχοντες έδειχναν σταδιακά περισσότερο διαθέσιμοι να κινηθούν, να ανταποκριθούν και να συνεχίσουν τη δράση μαζί με τους υπόλοιπους, γεγονός που φάνηκε να ενισχύει μορφές σχεσιακής και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μέσα στη διαδικασία του εργαστηρίου. Παράλληλα, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη ποικιλία ως προς το Σχήμα και τη χρήση του σώματος στον χώρο, καθώς οι κινήσεις γίνονταν λιγότερο περιορισμένες και περισσότερο σχεσιακές. Η μεταβολή αυτή μπορεί να συνδεθεί ιδιαίτερα με την κατηγορία Shape του Laban Movement Analysis, καθώς οι συμμετέχοντες δεν κινούνταν πλέον μόνο

ατομικά, αλλά άρχισαν σταδιακά να μορφοποιούν τη σωματική τους παρουσία σε σχέση με τους άλλους και με τη συλλογική δράση, αναπτύσσοντας πιο σύνθετες μορφές προσαρμογής και αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και χωρικό περιβάλλον (Bartenieff and Lewis, 1980; Maletic, 1987).

Ιδιαίτερα σημαντικό υπήρξε το γεγονός ότι οι πιο παιγνιώδεις και ρολοκεντρικές δραστηριότητες δημιουργούσαν συνθήκες όπου η ενσώματη συμμετοχή γινόταν περισσότερο αυθόρμητη και λιγότερο ελεγχόμενη. Το στοιχείο του παιχνιδιού λειτουργούσε συχνά ως ασφαλέστερος τρόπος προσέγγισης της συλλογικής δράσης και μείωνε την αίσθηση αξιολόγησης ή προσωπικής έκθεσης μέσα στην ομάδα. Η παρατήρηση αυτή φαίνεται να συμφωνεί με προσεγγίσεις του εφαρμοσμένου (applied) και συμμετοχικού θεάτρου, σύμφωνα με τις οποίες το παιχνίδι και η μυθοπλαστική δράση μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες συλλογικής εμπλοκής και ασφαλέστερης συμμετοχής, ιδιαίτερα σε πλαίσια όπου η άμεση προσωπική έκθεση βιώνεται με δυσκολία (Boal, 1995).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε το παιχνίδι «Palermo», το οποίο εισήχθη προς το τέλος του προγράμματος και βασιζόταν στην ανάληψη ρόλων, στην παρατήρηση και στη συλλογική διερεύνηση. Το παιχνίδι ενίσχυσε αισθητά τη συμμετοχή της ομάδας, καθώς οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να εμπλακούν, να παρατηρήσουν τους άλλους, να διατυπώσουν υποθέσεις και να αιτιολογήσουν λεκτικά τις απόψεις τους σχετικά με το ποιος ήταν ο «δολοφόνος» της ιστορίας. Σε αντίθεση με προηγούμενες δραστηριότητες, στις οποίες η λεκτική έκθεση προκαλούσε συχνά δισταγμό ή αποστασιοποίηση, στο συγκεκριμένο παιχνίδι η λεκτική και ενσώματη συμμετοχή εμφανίστηκε περισσότερο αυθόρμητη, ενεργή και συλλογική. Η παρατήρηση αυτή συνάδει με θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις που υπογραμμίζουν ότι οι παιγνιώδεις διαδικασίες και οι δραστηριότητες που βασίζονται στον ρόλο μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες ενεργητικής συμμετοχής, επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα στην ομάδα (Λενακάκης, 2013).

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα ανέδειξε επίσης τη σημασία της παιγνιώδους ενσώματης αλληλεπίδρασης στη δημιουργία αίσθησης συλλογικότητας και συμμετοχής. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες συνέχισαν να παίζουν το παιχνίδι και εκτός του εργαστηρίου, μέσα στο ίδρυμα, υποδηλώνει ότι η δραστηριότητα λειτούργησε ως ενσώματο και συλλογικό σημείο αναφοράς για την ομάδα, ενισχύοντας μορφές διάδρασης, συνεργασίας και συμμετοχικής εμπλοκής που ξεπερνούσαν τα όρια της οργανωμένης συνάντησης. Η παρατήρηση αυτή φαίνεται να συνδέεται με προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν το παιχνίδι όχι μόνο ως

δραστηριότητα ψυχαγωγίας αλλά και ως κοινωνική και σχεσιακή διαδικασία μέσω της οποίας αναπτύσσονται μορφές συλλογικής εμπειρίας και αλληλεπίδρασης (Sutton-Smith, 1997).

Σταδιακά, οι δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας και παιχνιδιού φάνηκε να δημιουργούν μεγαλύτερη άνεση ως προς τη λεκτική επικοινωνία και τη συλλογική έκφραση. Προς το τέλος του προγράμματος παρατηρήθηκε ότι αρκετοί συμμετέχοντες ζητούσαν συχνότερα να λάβουν τον λόγο, προσπαθούσαν να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους και εμπλέκονταν πιο ενεργά τόσο στις ομαδικές συζητήσεις όσο και στις κινητικές δραστηριότητες του εργαστηρίου. Η μεταβολή αυτή δεν παρουσιάζεται ως γραμμική ή ομοιόμορφη, αλλά ως σταδιακή ανάπτυξη μεγαλύτερης επικοινωνιακής και ενσώματης διαθεσιμότητας μέσα σε ένα ασφαλέστερο και περισσότερο συνεργατικό θεατροπαιδαγωγικό περιβάλλον. Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με βιωματικές και συμμετοχικές προσεγγίσεις της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γνώση και η επικοινωνία αναπτύσσονται μέσα από τη δράση, την αλληλεπίδραση και τη συλλογική επεξεργασία της εμπειρίας (Λενακάκης, 2015).

#### **4.5 Συλλογικότητα, παρατηρητικότητα και ενσώματες δυναμικές της ομάδας**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ένα από τα βασικά στοιχεία που αναδύθηκαν μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία ήταν η σταδιακή διαμόρφωση ενσώματων μορφών συλλογικότητας και ομαδικής αλληλεπίδρασης. Από τις πρώτες συναντήσεις έγινε εμφανές ότι η ομάδα λειτουργούσε περισσότερο ως σύνολο μεμονωμένων ατόμων που συνυπήρχαν στον ίδιο χώρο παρά ως συλλογικό σώμα δράσης και αλληλεπίδρασης. Οι ενσώματες μορφές συμμετοχής χαρακτηρίζονταν αρχικά από δισταγμό, αποσπασματικότητα και περιορισμένη παρατηρητικότητα απέναντι στους άλλους συμμετέχοντες, γεγονός που επηρέαζε τόσο τη συλλογική ροή των δραστηριοτήτων όσο και τη δυνατότητα ανάπτυξης κοινής ενσώματης παρουσίας μέσα στον χώρο.

Σταδιακά, μέσα από τις συλλογικές δραστηριότητες, τις ασκήσεις παρατήρησης και τις διαδικασίες που βασίζονταν στην ανάληψη ρόλων, παρατηρήθηκαν μεγαλύτερη σχεσιακή ανταπόκριση και αυξημένη προσοχή στη δράση των άλλων μελών της ομάδας. Οι συμμετέχοντες άρχισαν να ανταποκρίνονται πιο άμεσα στις κινήσεις, στις λεκτικές παρεμβάσεις και στη συνολικότερη ενσώματη παρουσία των υπολοίπων, γεγονός που

φάνηκε να ενισχύει τις συνεργατικές μορφές συμμετοχής και αλληλεπίδρασης. Η ανάπτυξη ενσώματων μορφών συλλογικότητας και σχεσιακής επίγνωσης συνδέεται με συμμετοχικές προσεγγίσεις της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η ομάδα λειτουργεί ως πεδίο κοινής εμπειρίας, διαλόγου και συλλογικής διαμόρφωσης της δράσης (Λενακάκης, 2015).

Οι πρώτες δραστηριότητες ανέδειξαν δυσκολίες στη διατήρηση συλλογικής προσοχής και κοινής κινητικής ροής. Σε αρκετές περιπτώσεις, όταν η δράση απαιτούσε συγχρονισμό, αναμονή ή κινητική ανταπόκριση στον άλλο, παρατηρούνταν διακοπές της ροής, βιαστικές και απότομες αντιδράσεις ή αδυναμία διατήρησης της συλλογικής προσοχής. Η ενσώματη συμμετοχή έμοιαζε αρχικά περισσότερο ατομική και λιγότερο συνδεδεμένη με τη συνολική κινητική δυναμική της ομάδας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι ασκήσεις κινητικού διαλόγου, όπου η κίνηση του ενός συμμετέχοντα ξεκινούσε όταν σταματούσε η κίνηση του άλλου ή όπου η δράση απαιτούσε συνεχή παρατήρηση και ανταπόκριση στη ροή του συνεργάτη. Οι δραστηριότητες αυτές ενεργοποιούσαν ενσώματες μορφές προσοχής και κινητικής ακρόασης, καθώς οι συμμετέχοντες καλούνταν να αντιληφθούν όχι μόνο τη δική τους δράση αλλά και τη χωρική και κινητική παρουσία του άλλου. Η διαδικασία αυτή ενίσχυε μορφές ρυθμικής ανταποκρισιμότητας (rhythmic responsiveness) και κινητικής προσαρμογής, καθώς η κίνηση δεν αναπτυσσόταν ατομικά αλλά μέσα από μια συνεχή διαδικασία παρατήρησης, αναμονής και ανταπόκρισης στη δράση του άλλου συμμετέχοντα. Σταδιακά, οι ασκήσεις αυτές φάνηκε να ενισχύουν περισσότερο τη συλλογική χωρική επίγνωση της ομάδας και τη δυνατότητα των συμμετεχόντων να σχετίζονται ενσώματα με τη ροή και την παρουσία των υπολοίπων μέσα στον κοινό χώρο δράσης.

Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με ενσώματες και σχεσιακές προσεγγίσεις της κίνησης, σύμφωνα με τις οποίες η επικοινωνία με τον άλλον αναπτύσσεται μέσα από την κινητική παρατήρηση, τον συντονισμό και την αμοιβαία σωματική ανταπόκριση. Παράλληλα, η σταδιακή ανάπτυξη μεγαλύτερης ρυθμικής και κινητικής ανταπόκρισης συνάδει με την Ανάλυση Κίνησης Laban, στο πλαίσιο της οποίας η οργάνωση του σώματος και η σχέση του με τον χώρο και με τα άλλα σώματα αποτελούν βασικές διαστάσεις της ενσώματης αλληλεπίδρασης και της συλλογικής παρουσίας στη δράση (Bartenieff and Lewis, 1980; Maletic, 1987).

Στις πρώτες εφαρμογές των ασκήσεων αυτών παρατηρήθηκε συχνά δυσκολία στη διατήρηση της κινητικής συνέχειας και της κοινής ρυθμικής σχέσης. Οι συμμετέχοντες έτειναν είτε να διακόπτουν γρήγορα τη δράση είτε να επικεντρώνονται περισσότερο στη δική τους κίνηση παρά στη συλλογική ροή της δραστηριότητας. Η παρατήρηση αυτή ανέδειξε ότι η ενσώματη αλληλεπίδραση και η κινητική συνεργασία δεν αποτελούσαν αυτονόητες δεξιότητες, αλλά διαδικασίες που απαιτούσαν σταδιακή εξοικείωση, προσοχή και ανάπτυξη σχεσιακής επίγνωσης μέσα στην ομάδα. Ωστόσο, μέσα από τη σταδιακή επανάληψη και την εξοικείωση με τη διαδικασία, εμφανίστηκαν μεγαλύτερη συγκέντρωση, βελτιωμένη ενσώματη παρατηρητικότητα και πιο σταθερή κινητική ανταπόκριση μεταξύ των ζευγαριών και της ομάδας.

Η παρατηρητικότητα αποτέλεσε βασικό στοιχείο της ενσώματης διερεύνησης του εργαστηρίου. Οι δραστηριότητες δεν στόχευαν μόνο στην κινητική ενεργοποίηση αλλά και στην ανάπτυξη μεγαλύτερης συνειδητής προσοχής απέναντι στο σώμα, στον χώρο, στη ρυθμική σχέση, στις κινήσεις των άλλων, καθώς και στις μεταβολές της συλλογικής δυναμικής. Η ενσώματη παρατήρηση αντιμετωπίστηκε επομένως ως συλλογική και σχεσιακή διαδικασία και όχι αποκλειστικά ως ατομική δεξιότητα. Η προσέγγιση αυτή φαίνεται να συνδέεται με ενσώματες και φαινομενολογικές (phenomenological) θεωρήσεις της αντίληψης, σύμφωνα με τις οποίες η κατανόηση του άλλου και του περιβάλλοντος αναπτύσσεται μέσα από τη βιωμένη σωματική εμπειρία και τη διαρκή αλληλεπίδραση με τον χώρο και τη συλλογική δράση (Merleau-Ponty, 1962).

Σταδιακά παρατηρήθηκε μεγαλύτερη δυνατότητα των συμμετεχόντων να παραμένουν παρόντες στη συλλογική δράση και να ανταποκρίνονται στις ενσώματες και σχεσιακές συνθήκες της ομάδας. Άρχισαν να διατηρούν συχνότερα οπτική επαφή, να παρακολουθούν πιο συνειδητά τη δράση των άλλων και να συμμετέχουν στις ομαδικές δραστηριότητες με μεγαλύτερη κινητική και λεκτική συνέχεια. Η αυξημένη ενσώματη παρατηρητικότητα συνδεόταν με περισσότερο σταθερή συλλογική ροή και αμεσότερη ανταπόκριση στις κινήσεις και στις παρεμβάσεις των υπόλοιπων μελών. Η σταδιακή ανάπτυξη της συλλογικής ανταποκρισιμότητας συνάδει με συμμετοχικές και σχεσιακές προσεγγίσεις της μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η ενεργός συμμετοχή διαμορφώνεται μέσα από την αμοιβαία προσοχή, τη συνεργασία και τη συλλογική εμπλοκή (Λενακάκης, 2015).

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο αποτέλεσε η σταδιακή μετατόπιση από την ατομική προς τη συλλογική συμμετοχή. Στις πρώτες συναντήσεις αρκετοί συμμετέχοντες φαίνονταν να

ενδιαφέρονται κυρίως για τη δική τους παρουσία μέσα στη δραστηριότητα ή για τον τρόπο με τον οποίο εκτίθενται απέναντι στους άλλους. Ωστόσο, προς το τέλος του προγράμματος εμφανίστηκε μεγαλύτερη συλλογική εμπλοκή, καθώς οι συμμετέχοντες έδειχναν περισσότερο πρόθυμοι να ακούσουν, να περιμένουν, να συνεργαστούν και να υποστηρίξουν τη συλλογική ροή της δράσης. Η μεταβολή αυτή δεν παρουσιάζεται ως σταθερή ή γραμμική αλλαγή, αλλά ως σταδιακή ανάπτυξη σχεσιακών και συμμετοχικών μορφών παρουσίας μέσα στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία.

Η αλλαγή αυτή έγινε ιδιαίτερα εμφανής στο παιχνίδι τύπου «Palermo», όπου η ανάγκη συλλογικής παρατήρησης, προσοχής και λεκτικής αλληλεπίδρασης δημιούργησε, επίσης, αυξημένα επίπεδα ενσώματης και επικοινωνιακής εμπλοκής. Οι συμμετέχοντες όχι μόνο παρακολουθούσαν ενεργά τη δράση των άλλων αλλά προσπαθούσαν να επικοινωνήσουν σκέψεις, επιχειρήματα και υποθέσεις, συμμετέχοντας δυναμικά στη συλλογική διαδικασία του παιχνιδιού. Η ενσώματη συμμετοχή μετατράπηκε σταδιακά σε περισσότερο συνεργατική και σχεσιακή διαδικασία. Οι ποιότητες της κίνησης (movement qualities) εμφανίζονταν συχνά περισσότερο άμεσοι ως προς την προσοχή προς τον άλλον, απότομες (sudden) ως προς την κινητική ανταπόκριση και περισσότερο ελεύθερης ροής ως προς τη συνέχεια της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασης μέσα στη δράση.

Παράλληλα, η συλλογικότητα δεν εμφανίστηκε ως σταθερή ή ιδανική κατάσταση αλλά ως δυναμική διαδικασία που περιλάμβανε στιγμές σύνδεσης, αποστασιοποίησης, χιούμορ, διάσπασης και επαναδιαπραγμάτευσης της ομαδικής σχέσης. Η ενσώματη δυναμική της ομάδας μεταβαλλόταν συνεχώς ανάλογα με τις δραστηριότητες, το επίπεδο έκθεσης, την αίσθηση ασφάλειας και τη μορφή συμμετοχής που δημιουργούσε κάθε θεατροπαιδαγωγική συνθήκη. Η παρατήρηση αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνει προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τη συλλογική διαδικασία όχι ως σταθερή συνθήκη συνοχής αλλά ως διαρκώς μεταβαλλόμενο σχεσιακό πεδίο αλληλεπίδρασης και διαπραγμάτευσης (Nicholson, 2011).

Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία λειτούργησε επομένως ως πεδίο ενσώματης διερεύνησης της συλλογικής παρουσίας, της παρατηρητικότητας και της συμμετοχικής αλληλεπίδρασης. Μέσα από την κίνηση, το παιχνίδι, τον ρυθμό και τη συλλογική δράση αναπτύχθηκαν σταδιακά μορφές ενσώματης επικοινωνίας και σχεσιακής επίγνωσης που επέτρεψαν μεγαλύτερη σύνδεση με την ομάδα και με τη διαδικασία του εργαστηρίου. Η χρήση του Laban Movement Analysis ως ενσώματο αναλυτικό πλαίσιο παρατήρησης φαίνεται να επιβεβαιώνει προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν την παρατήρηση της κίνησης ως μέσο

κατανόησης σχεσιακών και εκφραστικών δυναμικών μέσα σε εκπαιδευτικά και συμμετοχικά πλαίσια (Maletic, 1987). Μέσα από την παρατήρηση των ποιότητων της κίνησης (movement qualities), των χωρικών μοτίβων και των μεταβολών στις κατηγορίες BESS κατέστη δυνατή η κατανόηση μορφών συμμετοχής, αλληλεπίδρασης και ενσώματης ανταπόκρισης που δεν εκφράζονταν πάντοτε λεκτικά, αλλά αναδύονταν μέσα από τη σχέση των συμμετεχόντων με τον χώρο, τη συλλογική δράση και την κινητική παρουσία των άλλων. Οι ποιότητες της κίνησης, και ιδιαίτερα στοιχεία των BESS κατηγοριών, λειτούργησαν επομένως ως εργαλεία παρατήρησης της ενσώματης συμμετοχής, της χωρικής σχέσης και της συλλογικής αλληλεπίδρασης μέσα στην ομάδα.

#### **4.6 Αναστοχαστική προσαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας στην εκπαίδευση**

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που αναδύθηκαν μέσα από την έρευνα ήταν η συνεχής αναστοχαστική προσαρμογή της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας με βάση τις ενσώματες και συμμετοχικές πληροφορίες που προέκυπταν από την παρατήρηση της ομάδας. Η δομή του εργαστηρίου δεν αντιμετωπίστηκε ως σταθερό και αυστηρά προκαθορισμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων αλλά ως ανοιχτή και δυναμική διαδικασία, η οποία επαναδιαμορφωνόταν συνεχώς ανάλογα με τις ανάγκες, τις αντιδράσεις και τις ενσώματες ποιότητες συμμετοχής των ανηλίκων. Η συνεχής αναπροσαρμογή της διαδικασίας μέσα από την ενσώματη παρατήρηση και την αναστοχαστική προσαρμογή συνδέεται με καλλιτεχνικά βασισμένες και ποιοτικές (qualitative) προσεγγίσεις όπου η ερευνήτρια λειτουργεί ταυτόχρονα ως παρατηρητής και ενεργό μέρος της διαδικασίας (Leavy, 2018; Schön, 1983).

Η διαδικασία αυτή συνδέεται με την έννοια του αναστοχασμού εν δράση (*reflection-in-action*) του Donald Schön (1983), σύμφωνα με την οποία ο επαγγελματίας-πρακτικός παρατηρεί, ερμηνεύει και αναπροσαρμόζει τις ενέργειές του κατά τη διάρκεια της ίδιας της πρακτικής διαδικασίας, ανταποκρινόμενος στις συνθήκες που αναδύονται μέσα στη δράση (Schön, 1983, σ. 54). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η ενσώματη παρατήρηση λειτουργούσε όχι μόνο ως εργαλείο καταγραφής αλλά και ως βασικός μηχανισμός επανασχεδιασμού του εργαστηρίου.

Οι πρώτες ενσώματες και χωρικές παρατηρήσεις της ομάδας επηρέασαν άμεσα τον τρόπο οργάνωσης των επόμενων συναντήσεων. Η δυσκολία χρήσης του κεντρικού χώρου, η

ανάγκη χωρικής προστασίας μέσω της τοποθέτησης κοντά στους τοίχους, η περιορισμένη κινητική ροή και η αμηχανία απέναντι σε δραστηριότητες άμεσης έκθεσης ανέδειξαν την ανάγκη δημιουργίας περισσότερο ασφαλών και σταδιακών μορφών ενσώματης συμμετοχής. Ως αποτέλεσμα, οι δραστηριότητες άρχισαν να οργανώνονται με τρόπο που να επιτρέπει μεγαλύτερη έμμεση εμπλοκή, συλλογική δράση και κινητική εξερεύνηση χωρίς άμεση προσωπική έκθεση.

Σημαντικό στοιχείο της αναστοχαστικής διαδικασίας υπήρξε η σταδιακή μετάβαση από περισσότερο άμεσες μορφές κινητικής ή λεκτικής έκφρασης προς δραστηριότητες που βασίζονταν στο παιχνίδι, στους ρόλους, στην παντομίμα και στη μυθοπλαστική ενσώματη αλληλεπίδραση. Η παρατήρηση ότι οι συμμετέχοντες ανταποκρίνονταν με μεγαλύτερη ασφάλεια και συμμετοχικότητα όταν λειτουργούσαν μέσα από fictional συνθήκες οδήγησε σε μεγαλύτερη αξιοποίηση ρολοκεντρικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια των επόμενων συναντήσεων.

Παράλληλα, η ενσώματη παρατήρηση των κινητικών μοτίβων και τάσεων συμμετοχής επηρέαζε συνεχώς τη χωρική και κινητική οργάνωση του εργαστηρίου. Για παράδειγμα, η δυσκολία των συμμετεχόντων να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο οδήγησε στη συχνότερη χρήση ασκήσεων περπατήματος, χωρικής μετάβασης (spatial transitions) και κυκλικών σχηματισμών, με στόχο τη σταδιακή εξοικείωση με τη συλλογική χρήση του χώρου και την ενσώματη παρουσία μέσα στην ομάδα. Οι δραστηριότητες αυτές δεν λειτουργούσαν ως τεχνικές κινησιολογικής εκπαίδευσης αλλά ως ενσώματες συνθήκες εξερεύνησης της σχέσης σώματος, χώρου και συλλογικής παρουσίας. Η παρατήρηση περιορισμένων ποιοτήτων ροής (restricted flow qualities), χωρικής διστακτικότητας (spatial hesitation) και διστακτικής κινητικής πρωτοβουλίας επηρέαζε άμεσα τον σχεδιασμό των επόμενων ενσώματων δραστηριοτήτων και τη σταδιακή μετάβαση προς περισσότερο παιγνιώδεις και συνεργατικές (playful και collaborative) μορφές συμμετοχής.

Η αναστοχαστική διαδικασία επηρεαζόταν επίσης από τις λεκτικές και ενσώματες αντιδράσεις των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Σε περιπτώσεις όπου εμφανίζονταν χιούμορ, αποστασιοποίηση ή κοροϊδία της διαδικασίας, οι αντιδράσεις αυτές δεν αντιμετωπίζονταν ως αποτυχία ή διακοπή του εργαστηρίου αλλά ως ενσώματες πληροφορίες σχετικά με τα όρια, τις δυσκολίες και τις μορφές προστασίας που ενεργοποιούνταν μέσα στην ομάδα. Η δυνατότητα αναγνώρισης αυτών των ενσώματων

σημάτων επέτρεπε την προσαρμογή της διαδικασίας χωρίς πίεση για άμεση συναισθηματική αποκάλυψη ή συμμετοχή.

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της αναστοχαστικής προσαρμογής αποτέλεσε το παιχνίδι «Palermo», το οποίο εισήχθη προς το τέλος του προγράμματος. Η δραστηριότητα αυτή ενεργοποίησε σε μεγάλο βαθμό ενσώματες και επικοινωνιακές μορφές συμμετοχής, καθώς οι συμμετέχοντες έδειχναν περισσότερο πρόθυμοι να κινηθούν, να παρατηρήσουν, να μιλήσουν και να αλληλεπιδράσουν συλλογικά. Το παιχνίδι λειτουργούσε ταυτόχρονα ως δραστηριότητα παρατηρητικότητας, συλλογικής δράσης, ανάληψης ρόλων (role-play) και παιγνιώδους αλληλεπίδρασης (playful interaction), δημιουργώντας ένα ασφαλέστερο ενσώματο πλαίσιο συμμετοχής για την ομάδα.

Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο παιχνίδι επηρέασε τον τρόπο κατανόησης της ενσώματης δυναμικής της ομάδας και ανέδειξε τη σημασία του παιχνιδιού, της μυθοπλαστικής δράσης και της συλλογικής παρατήρησης στη δημιουργία συνθηκών συμμετοχής και επικοινωνίας. Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες συνέχισαν να παίζουν το παιχνίδι και εκτός του οργανωμένου πλαισίου του εργαστηρίου υποδηλώνει ότι η δραστηριότητα λειτούργησε ως σημαντικό ενσώματο και σχεσιακό σημείο αναφοράς για την ομάδα. Οι δραστηριότητες ανάληψης ρόλων και παιχνιδιού φαίνονταν να ενισχύουν περισσότερο την ελεύθερη ροή της κίνησης, αυξημένη κινητική πρωτοβουλία και μεγαλύτερη χωρική αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων.

Η αναστοχαστική προσαρμογής (reflective adaptation) της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας δεν βασιζόταν επομένως στην εφαρμογή προκαθορισμένων τεχνικών αλλά στη συνεχή ενσώματη διαπραγμάτευση ανάμεσα:

- στην παρατήρηση,
- στη συλλογική δυναμική,
- στη χωρική και κινητική συμπεριφορά της ομάδας,
- καθώς και στους στόχους της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας.

Η ενσώματη παρατήρηση λειτουργούσε ως βασικό εργαλείο κατανόησης της συμμετοχής και της δυναμικής της ομάδας, επιτρέποντας τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων, συμμετοχικών και σχεσιακών μορφών θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής.

## 5 Συζήτηση

### 5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας σε άμεση συνάρτηση με τα τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Η συζήτηση οργανώνεται σε αντίστοιχες θεματικές υποενότητες, καθεμία από τις οποίες ξεκινά με τη συνοπτική απάντηση που προκύπτει από τα δεδομένα και συνεχίζεται με την ερμηνεία των ευρημάτων και τη σύνδεσή τους με τη σχετική βιβλιογραφία.

Αρχικά εξετάζονται οι μορφές κινητικής, χωρικής και ενσώματης συμμετοχής που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Στη συνέχεια συζητούνται οι μεταβολές που παρατηρήθηκαν στη συμμετοχή, στην επικοινωνία και στη συλλογική αλληλεπίδραση της ομάδας. Ακολουθεί η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού συνδέθηκαν με διαφορετικές μορφές ενσώματης και συλλογικής εμπλοκής. Τέλος, εξετάζεται πώς οι παρατηρήσεις που προέκυπταν από τη διαδικασία επηρέασαν τον αναστοχαστικό ανασχεδιασμό και την προσαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων.

Η ερμηνεία των ευρημάτων παραμένει προσανατολισμένη στις εμπειρίες και στις διαδικασίες που καταγράφηκαν στη συγκεκριμένη ομάδα και δεν αποσκοπεί στη διατύπωση γενικευμένων ή αιτιωδών συμπερασμάτων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις παιδαγωγικές και ερευνητικές προεκτάσεις της μελέτης και με την εξέταση των βασικών περιορισμών της.

### 5.2 Μορφές κινητικής, χωρικής και ενσώματης συμμετοχής

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα ανέδειξαν διαφορετικές μορφές κινητικής, χωρικής και ενσώματης συμμετοχής, οι οποίες μεταβάλλονταν ανάλογα με τη δραστηριότητα και τη δυναμική της ομάδας. Κατά τις πρώτες συναντήσεις, η συμμετοχή εκφράστηκε κυρίως μέσα από συγκρατημένες κινητικές ποιότητες, περιορισμένη χρήση του χώρου και αυξημένη ανάγκη διατήρησης απόστασης από το κέντρο της συλλογικής δράσης. Οι συμμετέχοντες επέλεξαν συχνά να τοποθετούνται κοντά στους τοίχους, κινούνταν σε γραμμικές ή περιφερειακές διαδρομές και παρουσίαζαν δυσκολία στη δημιουργία και στη

διατήρηση κυκλικών σχηματισμών. Παρατηρήθηκαν επίσης περιορισμένη κινητική συνέχεια, συγκρατημένη ροή, αποφυγή παρατεταμένης οπτικής επαφής και δισταγμός απέναντι σε δραστηριότητες που απαιτούσαν μεγαλύτερη σωματική έκθεση.

Οι μορφές αυτές δεν ερμηνεύονται ως απουσία συμμετοχής ή ως σταθερά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Αντίθετα, φανερώνουν ότι η συμμετοχή μπορούσε να εκδηλώνεται και μέσα από την παρατήρηση, την περιφερειακή παρουσία, τη διατήρηση απόστασης και τον έλεγχο της κινητικής έκθεσης. Η τοποθέτηση κοντά στους τοίχους και η αποφυγή του κεντρικού χώρου μπορούν να κατανοηθούν ως τρόποι διαπραγμάτευσης της ορατότητας και της ασφάλειας μέσα σε μια άγνωστη συλλογική διαδικασία. Η χωρική συμπεριφορά αποτελούσε, επομένως, ουσιαστική διάσταση της ενσώματης εμπειρίας και όχι απλώς ζήτημα φυσικής τοποθέτησης στον χώρο.

Η ερμηνεία αυτή συνδέεται με τη φαινομενολογική προσέγγιση του σώματος, σύμφωνα με την οποία η σχέση με τον χώρο αποτελεί βασικό μέρος του τρόπου με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, δρα και σχετίζεται με τον κόσμο (Merleau-Ponty, 1962). Παράλληλα, μέσα από την Ανάλυση Κίνησης Laban, η χρήση του χώρου, η κατεύθυνση, η ροή και η οργάνωση του σώματος μπορούν να εξεταστούν ως αλληλένδετες διαστάσεις της κινητικής και σχεσιακής παρουσίας (Laban, 2011; Maletic, 1987). Στην παρούσα έρευνα, οι κατηγορίες αυτές δεν χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση ή την ψυχολογική κατηγοριοποίηση των συμμετεχόντων, αλλά για την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων συμμετοχής και αλληλεπίδρασης.

Κατά την εξέλιξη του εργαστηρίου εμφανίστηκαν και περισσότερο διευρυμένες μορφές ενσώματης συμμετοχής. Σε ορισμένες δραστηριότητες παρατηρήθηκαν μεγαλύτερη χρήση του κεντρικού χώρου, περισσότερη ποικιλία στις κινητικές διαδρομές, αυξημένη οπτική επαφή και μεγαλύτερη κινητική ανταπόκριση προς τα άλλα μέλη της ομάδας. Η συμμετοχή εκφράστηκε επίσης μέσα από τη διατήρηση της κοινής δράσης, τον κινητικό συντονισμό, την παρατήρηση των άλλων και την προσαρμογή της κίνησης στη συλλογική ροή. Οι μορφές αυτές δεν αντικατέστησαν οριστικά τον δισταγμό ή την αποστασιοποίηση, αλλά συνυπήρχαν μαζί τους, επιβεβαιώνοντας τον μεταβαλλόμενο και μη γραμμικό χαρακτήρα της συμμετοχής.

Η σημασία του συγκεκριμένου ευρήματος γίνεται περισσότερο εμφανής όταν εξεταστεί σε σχέση με τις ιδιαίτερες συνθήκες του εγκλεισμού. Οι Winsor και Sheppard (2023),

μελετώντας εργαστήρια χορού σε γυναικεία φυλακή, επισημαίνουν ότι τα σωφρονιστικά περιβάλλοντα χαρακτηρίζονται από περιορισμούς της κίνησης, επιτήρηση και αυξημένο έλεγχο του σώματος και του χώρου. Παράλληλα, διαπιστώνουν ότι η κίνηση μπορεί, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, να δημιουργήσει προσωρινές δυνατότητες έκφρασης και ενεργού διαπραγμάτευσης του χώρου. Παρότι η έρευνά τους αφορά διαφορετικό πληθυσμό και διαφορετική καλλιτεχνική πρακτική, προσφέρει ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση της σημασίας που είχαν στη συγκεκριμένη μελέτη η σταδιακή χωρική διεύρυνση και η αυξημένη κινητική διαθεσιμότητα.

Αντίστοιχα, ο Woodland (2021) προσεγγίζει το θέατρο στη φυλακή ως μια ενσώματη διαδικασία μέσα από την οποία μπορούν να δημιουργηθούν προσωρινές μορφές προσωπικής και συλλογικής ελευθερίας, χωρίς να παραβλέπονται οι περιορισμοί του σωφρονιστικού πλαισίου. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, καθώς η χρήση του χώρου και η κινητική παρουσία των συμμετεχόντων δεν ήταν ανεξάρτητες από τις θεσμικές συνθήκες. Οι στιγμές μεγαλύτερης χωρικής και ενσώματης διαθεσιμότητας δεν αναιρούσαν την πραγματικότητα του εγκλεισμού, αλλά διαμόρφωναν, μέσα στα όρια του εργαστηρίου, προσωρινά πεδία συλλογικής δράσης και διαφορετικής σχέσης με τον χώρο και τους άλλους.

Συνολικά, η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα δείχνει ότι η συμμετοχή εκφράστηκε μέσα από ένα ευρύ φάσμα κινητικών και χωρικών μορφών: από τη συγκρατημένη ροή, την περιφερειακή τοποθέτηση και την παρατηρητική παρουσία έως τη μεγαλύτερη χωρική διεύρυνση, την κινητική συνέχεια και τη συλλογική ανταπόκριση. Η ενσώματη συμμετοχή δεν αποτέλεσε μια σταθερή κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία διαπραγμάτευσης της ασφάλειας, της ορατότητας, του χώρου και της σχέσης με την ομάδα.

### **5.3 Μεταβολές στη συμμετοχή, την επικοινωνία και τη συλλογική αλληλεπίδραση**

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα έδειξαν ότι η συμμετοχή, η επικοινωνία και η συλλογική αλληλεπίδραση μεταβλήθηκαν σταδιακά κατά την εξέλιξη του εργαστηρίου. Στις πρώτες συναντήσεις κυριαρχούσαν ο δισταγμός, η περιορισμένη κινητική και λεκτική πρωτοβουλία και η επιφυλακτικότητα απέναντι στη συλλογική

έκθεση. Στη συνέχεια παρατηρήθηκαν συχνότερη οπτική επαφή, μεγαλύτερη προσοχή στη δράση των άλλων, αυξημένη προθυμία για λεκτική έκφραση και περισσότερο σταθερή κινητική ανταπόκριση. Οι μεταβολές αυτές δεν υπήρξαν γραμμικές ή ομοιόμορφες, αλλά διαφοροποιούνταν ανάλογα με τη δραστηριότητα, την αίσθηση ασφάλειας και τη δυναμική που διαμορφωνόταν κάθε φορά μέσα στην ομάδα.

Κατά την αρχική φάση, αρκετοί συμμετέχοντες παρέμεναν περισσότερο παρατηρητικοί και απέφευγαν να αναλάβουν εμφανή θέση στη συλλογική διαδικασία. Οι δραστηριότητες που απαιτούσαν άμεση λεκτική ή συναισθηματική έκθεση προκαλούσαν συχνά αμηχανία, χιούμορ, ειρωνεία ή προσωρινή απομάκρυνση από τη δράση. Οι αντιδράσεις αυτές δεν ερμηνεύονται ως απλή άρνηση συμμετοχής, αλλά ως τρόποι διαχείρισης της έκθεσης και της ορατότητας μέσα στην ομάδα. Η παρατηρητική παρουσία, η αποστασιοποίηση και η περιορισμένη κινητική εμπλοκή αποτελούσαν επίσης μορφές σχέσης με τη διαδικασία, ακόμη και όταν δεν συνοδεύονταν από άμεση ή εμφανή δράση.

Καθώς εξελισσόταν το εργαστήριο, παρατηρήθηκε μεγαλύτερη δυνατότητα των συμμετεχόντων να παραμένουν στη συλλογική δράση. Άρχισαν να παρακολουθούν πιο συστηματικά τις κινήσεις και τις λεκτικές παρεμβάσεις των άλλων, να διατηρούν συχνότερα οπτική επαφή και να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη κινητική συνέχεια. Παράλληλα, αρκετοί ζητούσαν συχνότερα να λάβουν τον λόγο, διατύπωναν υποθέσεις, αιτιολογούσαν τις απόψεις τους και συμμετείχαν πιο ενεργά στις ομαδικές συζητήσεις. Η επικοινωνία δεν περιοριζόταν στη λεκτική ανταλλαγή, αλλά εκφραζόταν και μέσα από τη στάση του σώματος, τον προσανατολισμό προς τους άλλους, την αμοιβαία παρατήρηση και την προσαρμογή της κίνησης στη συλλογική δράση.

Σημαντικό στοιχείο της μεταβολής αποτέλεσε η σταδιακή ανάπτυξη μεγαλύτερης συλλογικής ανταποκρισιμότητας. Στις δραστηριότητες που απαιτούσαν συνεργασία, οι συμμετέχοντες έδειχναν αυξημένη προσοχή στις πρωτοβουλίες των υπόλοιπων μελών, προσάρμοζαν τη δική τους δράση και συνέβαλλαν συχνότερα στη διατήρηση της κοινής ροής. Η ομάδα άρχισε να λειτουργεί λιγότερο ως σύνολο παράλληλων ατομικών παρουσιών και περισσότερο ως πεδίο αμοιβαίας κινητικής και επικοινωνιακής ανταπόκρισης. Ωστόσο, ο δισταγμός και η αποστασιοποίηση δεν εξαφανίστηκαν. Συνέχισαν να εμφανίζονται, ιδιαίτερα όταν μια δραστηριότητα απαιτούσε αυξημένη προσωπική έκθεση ή δεν ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες της ομάδας.

Τα ευρήματα αυτά συνδέονται με την Παιδαγωγική των Σχέσεων, σύμφωνα με την οποία η συμμετοχή στη θεατρική μάθηση διαμορφώνεται μέσα από τις σχέσεις, τις αλληλεπιδράσεις και τις δυναμικές εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας και του εμπνευστή (Aitken et al., 2007). Από αυτή την οπτική, η αυξημένη συμμετοχή δεν αποτελεί αποκλειστικά ατομικό χαρακτηριστικό, αλλά συνδέεται με το αν το θεατροπαιδαγωγικό περιβάλλον επιτρέπει στους συμμετέχοντες να αισθανθούν ότι οι αντιδράσεις, οι επιλογές και τα όριά τους αναγνωρίζονται. Στην παρούσα έρευνα, η σταδιακή αύξηση της επικοινωνιακής και ενσώματης διαθεσιμότητας φάνηκε να αναπτύσσεται παράλληλα με τη διαμόρφωση περισσότερο ευέλικτων και συνεργατικών σχέσεων μέσα στο εργαστήριο.

Παρόμοια, ο Λενακάκης (2013, 2015) αναδεικνύει τη Θεατροπαιδαγωγική ως πεδίο ενεργητικής και βιωματικής μάθησης, στο οποίο η επικοινωνία, η ελεύθερη έκφραση και η συλλογική δράση αναπτύσσονται μέσα από το παιχνίδι και τη συμμετοχή. Η προσέγγιση αυτή βοηθά στην ερμηνεία των ευρημάτων, καθώς οι περισσότεροι ενεργές μορφές επικοινωνίας δεν εμφανίστηκαν μέσα από την απαίτηση για άμεση προσωπική αποκάλυψη, αλλά μέσα από τη σταδιακή εμπλοκή σε κοινές δραστηριότητες. Η συλλογική δράση προσέφερε στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν μέσα από διαφορετικούς τρόπους, χωρίς να εξαρτώνται αποκλειστικά από τον λόγο.

Η μη γραμμική εξέλιξη της συμμετοχής χρειάζεται επίσης να εξεταστεί σε σχέση με τις συνθήκες εγκλεισμού. Οι Winsor και Sheppard (2023) επισημαίνουν ότι στα σωφρονιστικά περιβάλλοντα η κίνηση και η σωματική έκφραση αναπτύσσονται μέσα σε συνθήκες περιορισμού, επιτήρησης και ελέγχου. Παράλληλα, δείχνουν ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις, να δημιουργήσουν δυνατότητες έκφρασης και ενεργού διαπραγμάτευσης του σώματος και του χώρου. Παρότι η μελέτη τους αφορά ενήλικες γυναίκες και εργαστήρια χορού, προσφέρει ένα συναφές πλαίσιο για την κατανόηση των εναλλαγών ανάμεσα στην επιφυλακτικότητα και στην ενεργότερη συμμετοχή που παρατηρήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Συνολικά, η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα δείχνει ότι κατά την εξέλιξη του εργαστηρίου παρατηρήθηκε σταδιακή μετατόπιση από περισσότερο επιφυλακτικές και αποσπασματικές μορφές συμμετοχής προς μεγαλύτερη κινητική και λεκτική συνέχεια, αμοιβαία παρατήρηση και συλλογική ανταπόκριση. Η μετατόπιση αυτή δεν μπορεί να ερμηνευθεί ως μόνιμη αλλαγή ούτε να αποδοθεί αποκλειστικά στη συμμετοχή στο εργαστήριο. Αποτελεί, ωστόσο, ένδειξη ότι μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες

διαμορφώθηκαν δυνατότητες για περισσότερο ενεργές και συνεργατικές μορφές επικοινωνίας και συλλογικής αλληλεπίδρασης.

#### **5.4 Δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού**

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού συνδέθηκαν με περισσότερο ενεργές μορφές ενσώματης και συλλογικής συμμετοχής. Σε σύγκριση με δραστηριότητες που απαιτούσαν άμεση προσωπική ή συναισθηματική έκθεση, οι παιγνιώδεις και μυθοπλαστικές διαδικασίες φάνηκε να δημιουργούν μεγαλύτερη αίσθηση άνεσης. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονταν συχνότερα στη δράση, χρησιμοποιούσαν περισσότερο το σώμα και τον χώρο, παρατηρούσαν πιο προσεκτικά τους άλλους και συμμετείχαν με μεγαλύτερη κινητική και λεκτική συνέχεια.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η δυνατότητα συμμετοχής μέσα από έναν ρόλο ή μια μυθοπλαστική συνθήκη. Όταν οι συμμετέχοντες δεν καλούνταν να μιλήσουν άμεσα για τον εαυτό τους ή να εκφράσουν προσωπικά συναισθήματα, αλλά μπορούσαν να δράσουν μέσω ενός ρόλου, παρατηρήθηκαν λιγότερες μορφές αποστασιοποίησης και μεγαλύτερη προθυμία εμπλοκής. Η μυθοπλασία φάνηκε να προσφέρει μια ενδιάμεση απόσταση ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία και στη συλλογική έκθεση, επιτρέποντας την έκφραση χωρίς να απαιτείται άμεση αυτοαποκάλυψη.

Η παρατήρηση αυτή συνδέεται με την έννοια της δραματικής απόστασης. Ο ρόλος και η μυθοπλαστική δράση μπορούν να δημιουργήσουν ένα προστατευμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες διερευνούν καταστάσεις, σχέσεις και διαφορετικές οπτικές, χωρίς να ταυτίζονται πλήρως με όσα εκφράζονται. Η δραματική απόσταση δεν απομακρύνει τους συμμετέχοντες από την εμπειρία, αλλά μπορεί να τους επιτρέψει να προσεγγίσουν τη δράση με μεγαλύτερη ασφάλεια και ελευθερία (Bolton, 1979; Heathcote and Bolton, 1995). Στην παρούσα έρευνα, αυτή η λειτουργία έγινε εμφανής στις δραστηριότητες παντομίμας, ρόλων και αυτοσχεδιασμού, στις οποίες η συμμετοχή ήταν συχνά περισσότερο αυθόρμητη.

Η παντομίμα προσέφερε τη δυνατότητα επικοινωνίας χωρίς την αποκλειστική εξάρτηση από τον λόγο. Μέσα από τις στάσεις του σώματος, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις και τις κινητικές επιλογές, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να παρουσιάσουν και να αναγνωρίσουν δράσεις, χαρακτήρες ή καταστάσεις. Η διαδικασία αυτή ενεργοποίησε τόσο εκείνους που

παρουσίαζαν όσο και εκείνους που παρατηρούσαν και προσπαθούσαν να ερμηνεύσουν τη δράση. Με αυτόν τον τρόπο, η παρατήρηση δεν αποτελούσε παθητική θέση, αλλά ενεργό μορφή συμμετοχής στη συλλογική παραγωγή νοήματος.

Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού επέτρεψαν μεγαλύτερη ελευθερία επιλογών και ανταπόκρισης. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να αντιδράσουν στις προτάσεις των άλλων, να προσαρμόσουν τη δράση τους και να συμβάλουν στη συλλογική εξέλιξη μιας σκηνής ή μιας ιστορίας. Η συμμετοχή αναπτυσσόταν μέσα από την αμοιβαία παρατήρηση και την αποδοχή των πρωτοβουλιών των άλλων, γεγονός που ενίσχυε τη συνεργατική διάσταση της διαδικασίας. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται με τη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση του Λενακάκη (2013, 2015), σύμφωνα με την οποία το παιχνίδι και η θεατρική δράση αποτελούν πεδία ενεργητικής, βιωματικής και συλλογικής μάθησης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε το παιχνίδι «Palermo», το οποίο εισήχθη προς το τέλος του προγράμματος και βασιζόταν στην ανάληψη ρόλων, στην παρατήρηση και στη συλλογική διερεύνηση. Οι συμμετέχοντες έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να εμπλακούν, να παρατηρήσουν τις αντιδράσεις των άλλων, να διατυπώσουν υποθέσεις και να αιτιολογήσουν λεκτικά τις απόψεις τους σχετικά με το ποιος ήταν ο «δολοφόνος» της ιστορίας. Σε αντίθεση με προηγούμενες δραστηριότητες, στις οποίες η λεκτική έκθεση προκαλούσε συχνά δισταγμό, στο συγκεκριμένο παιχνίδι η επικοινωνία εμφανίστηκε περισσότερο αυθόρμητη, ενεργή και συλλογική.

Η μεγαλύτερη συμμετοχή στο παιχνίδι «Palermo» δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Πιθανόν να συνδέεται και με το γεγονός ότι πραγματοποιήθηκε προς το τέλος του προγράμματος, όταν είχε ήδη αναπτυχθεί μεγαλύτερη εξοικείωση με την ομάδα και τη διαδικασία. Παράλληλα, όμως, η σαφής δομή του παιχνιδιού, η κατανομή ρόλων, η μυθοπλαστική συνθήκη και ο κοινός στόχος φαίνεται ότι προσέφεραν αναγνωρίσιμα όρια μέσα στα οποία οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εμπλακούν χωρίς να αισθάνονται ότι εκτίθενται άμεσα σε προσωπικό επίπεδο.

Η σχέση ανάμεσα στη δομή και στην ελευθερία συμμετοχής είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες δεν ήταν εντελώς ελεύθερες ή απροσδιόριστες, αλλά διέθεταν κανόνες, ρόλους και έναν κοινό προσανατολισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να κάνουν επιλογές, να προτείνουν ιδέες και να επηρεάσουν την

εξέλιξη της δράσης. Η ισορροπία ανάμεσα στα σαφή όρια και στη δυνατότητα πρωτοβουλίας φάνηκε να υποστηρίζει τη συμμετοχή και να δημιουργεί περισσότερο συνεργατικές σχέσεις μέσα στην ομάδα. Το εύρημα αυτό συνδέεται και με την Παιδαγωγική των Σχέσεων, η οποία αναδεικνύει τη σημασία της διαπραγμάτευσης, της αλληλεπίδρασης και της αναγνώρισης της συμβολής των συμμετεχόντων στη θεατρική μαθησιακή διαδικασία (Aitken et al., 2007).

Συνολικά, η απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα δείχνει ότι οι δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού συνδέθηκαν με μεγαλύτερη κινητική και λεκτική συμμετοχή, αυξημένη παρατήρηση, συνεργασία και συλλογική ανταπόκριση. Η σύνδεση αυτή δεν υποδηλώνει μια άμεση ή αιτιώδη επίδραση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Δείχνει, ωστόσο, ότι οι έμμεσες, μυθοπλαστικές και παιγνιώδεις μορφές δράσης προσέφεραν περισσότερο προσιτούς τρόπους συμμετοχής από εκείνους που απαιτούσαν άμεση προσωπική έκθεση.

## **5.5 Παρατήρηση και αναστοχαστικός ανασχεδιασμός της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας**

Ως προς το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, τα δεδομένα έδειξαν ότι οι παρατηρήσεις που προέκυπταν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου επηρέαζαν άμεσα τον σχεδιασμό και την επιλογή των επόμενων δραστηριοτήτων. Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία δεν ακολούθησε ένα απολύτως σταθερό και προκαθορισμένο πρόγραμμα, αλλά αναπροσαρμοζόταν με βάση τις κινητικές αντιδράσεις, τις χωρικές συμπεριφορές, τη συμμετοχή και τη λεκτική ανατροφοδότηση της ομάδας. Ο ανασχεδιασμός αφορούσε κυρίως τον βαθμό έκθεσης που απαιτούσαν οι δραστηριότητες, τη μετάβαση από ατομικές σε περισσότερο συλλογικές μορφές δράσης, τη χρήση του χώρου και την αυξημένη αξιοποίηση του παιχνιδιού, του ρόλου και της μυθοπλασίας.

Κατά τις πρώτες συναντήσεις, η τοποθέτηση των συμμετεχόντων κοντά στους τοίχους, η αποφυγή του κεντρικού χώρου και η δυσκολία διατήρησης κυκλικών σχηματισμών ανέδειξαν την ανάγκη για περισσότερο σταδιακή προσέγγιση της χωρικής και σωματικής έκθεσης. Αντί να απαιτηθεί από την αρχή ελεύθερη κίνηση σε ολόκληρο τον χώρο, επιλέχθηκαν δραστηριότητες με σαφέστερη δομή, συγκεκριμένες διαδρομές και δυνατότητα συμμετοχής χωρίς παρατεταμένη παρουσία στο κέντρο. Η παρατήρηση της

χωρικής συμπεριφοράς επηρέασε, επομένως, όχι μόνο την ερμηνεία των δεδομένων αλλά και τον παιδαγωγικό σχεδιασμό των επόμενων συναντήσεων.

Αντίστοιχα, όταν οι δραστηριότητες απαιτούσαν άμεση προσωπική ή συναισθηματική έκθεση, παρατηρούνταν συχνότερα δισταγμός, χιούμορ, ειρωνεία, διακοπή της κινητικής ροής ή απομάκρυνση από τη συλλογική δράση. Οι αντιδράσεις αυτές οδήγησαν στη σταδιακή μείωση των άμεσων απαιτήσεων για προσωπική έκφραση και στην ενίσχυση των δραστηριοτήτων που βασίζονταν στον ρόλο, στην παντομίμα, στον αυτοσχεδιασμό και στο παιχνίδι. Μέσω αυτών των μορφών δράσης, οι συμμετέχοντες μπορούσαν να εμπλακούν χωρίς να χρειάζεται να εκθέσουν άμεσα προσωπικές εμπειρίες ή συναισθήματα.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η στιγμή κατά την οποία οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ότι η επανάληψη ορισμένων δραστηριοτήτων τους προκαλούσε δυσφορία και περιόριζε το ενδιαφέρον τους. Η παρατήρηση της μειωμένης συμμετοχής συνδυάστηκε τότε με τη δική τους λεκτική ανατροφοδότηση και οδήγησε σε αναπροσαρμογή του περιεχομένου των επόμενων συναντήσεων. Η αλλαγή αυτή δεν αποτέλεσε απλή αντικατάσταση ασκήσεων, αλλά αναγνώριση της δυνατότητας των συμμετεχόντων να επηρεάζουν τη διαδικασία. Με αυτόν τον τρόπο, ο σχεδιασμός απέκτησε περισσότερο διαλογικό και συμμετοχικό χαρακτήρα.

Επιπλέον, σε μια στιγμή κατά την οποία το χιούμορ μετατράπηκε σε ειρωνεία και κοροϊδία της διαδικασίας, η δραστηριότητα διακόπηκε και ακολούθησε συζήτηση με την ομάδα. Αντί η αντίδραση να αντιμετωπιστεί αποκλειστικά ως πειθαρχικό ζήτημα, αξιοποιήθηκε ως πληροφορία σχετικά με την αμηχανία, τη δυσκολία και τα όρια της ομάδας. Η επιλογή της συζήτησης επέτρεψε να ακουστούν οι αντιδράσεις των συμμετεχόντων και να επανεξεταστεί ο τρόπος παρουσίασης και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Το περιστατικό αυτό ανέδειξε ότι ο αναστοχαστικός ανασχεδιασμός δεν πραγματοποιούνταν μόνο ανάμεσα στις συναντήσεις, αλλά και κατά τη διάρκεια της ίδιας της δράσης.

Η διαδικασία αυτή συνδέεται με τη διάκριση του Schön (1983) ανάμεσα στον αναστοχασμό κατά τη δράση και στον αναστοχασμό μετά τη δράση. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων, η ερευνήτρια και εμψυχώτρια καλούνταν να αναγνωρίζει τις αντιδράσεις της ομάδας και να προσαρμόζει άμεσα τον ρυθμό, τις οδηγίες ή τη δραστηριότητα. Μετά το τέλος κάθε συνάντησης, οι σημειώσεις πεδίου και το αναστοχαστικό ημερολόγιο επέτρεπαν την επανεξέταση όσων είχαν συμβεί και την αναδιαμόρφωση του σχεδιασμού της επόμενης

συνάντησης. Η παρατήρηση και ο αναστοχασμός λειτουργούσαν, επομένως, ως αλληλένδετες διαδικασίες.

Η Ανάλυση Κίνησης Laban συνέβαλε σε αυτή τη διαδικασία ως αναλυτικό πλαίσιο για τη συστηματικότερη παρατήρηση της κίνησης, της χρήσης του χώρου, της ροής και της σωματικής οργάνωσης. Η αναγνώριση στοιχείων όπως η συγκρατημένη ροή, η περιορισμένη χωρική χρήση, οι επαναλαμβανόμενες περιφερειακές διαδρομές και η σταδιακή ανάπτυξη μεγαλύτερης κινητικής συνέχειας επέτρεψε την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η ομάδα ανταποκρινόταν στις δραστηριότητες (Maletic, 1987). Οι παρατηρήσεις αυτές δεν χρησιμοποιήθηκαν για τη διάγνωση ή την αξιολόγηση των συμμετεχόντων, αλλά για την προσαρμογή του παιδαγωγικού σχεδιασμού.

Ο ανασχεδιασμός συνδέεται επίσης με την Παιδαγωγική των Σχέσεων, η οποία αντιμετωπίζει τη μάθηση ως διαδικασία που συνδιαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση, τη διαπραγμάτευση και την αναγνώριση της θέσης των συμμετεχόντων (Aitken et al., 2007). Στην παρούσα έρευνα, η ανταπόκριση στις αντιδράσεις και στις προτάσεις των ανηλίκων μετέβαλε σταδιακά τη σχέση τους με το εργαστήριο. Η συμμετοχή τους δεν περιορίστηκε στην εκτέλεση προκαθορισμένων οδηγιών, αλλά επηρέασε, στον βαθμό που το επέτρεπαν οι θεσμικές συνθήκες, τη μορφή και την εξέλιξη της διαδικασίας. Η προσέγγιση αυτή συνάδει και με τη θεατροπαιδαγωγική θέση ότι ο εμπυχωτής χρειάζεται να διαμορφώνει ένα ευέλικτο περιβάλλον δράσης, προσαρμοσμένο στη δυναμική, στις ανάγκες και στις αντιδράσεις της ομάδας (Λενακάκης, 2013, 2015).

Συνολικά, η απάντηση στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα δείχνει ότι οι παρατηρήσεις του εργαστηρίου αποτέλεσαν ενεργό μέρος του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Η χωρική επιφυλακτικότητα, οι μορφές αντίστασης, η λεκτική ανατροφοδότηση και η αυξημένη ανταπόκριση στις παιγνιώδεις δραστηριότητες οδήγησαν σε συγκεκριμένες αλλαγές ως προς τη δομή, τον βαθμό έκθεσης και το περιεχόμενο των επόμενων συναντήσεων. Ο αναστοχαστικός ανασχεδιασμός δεν εξάλειψε τις δυσκολίες της διαδικασίας, αλλά επέτρεψε τη δημιουργία περισσότερο ευέλικτων και ανταποκρινόμενων μορφών θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής.

## 5.6 Προεκτάσεις της έρευνας

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφετηρία για την ανάπτυξη θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών σε σωφρονιστικά και άλλα περιοριστικά θεσμικά περιβάλλοντα. Οι προεκτάσεις που προκύπτουν δεν αφορούν την εφαρμογή ενός σταθερού μοντέλου παρέμβασης, αλλά ορισμένες παιδαγωγικές αρχές που μπορούν να προσαρμόζονται στη σύνθεση, στις ανάγκες και στις συνθήκες κάθε ομάδας. Ιδιαίτερη σημασία έχουν η σταδιακή προσέγγιση της σωματικής έκθεσης, η αναγνώριση διαφορετικών τρόπων συμμετοχής, η χρήση παιγνιδιών και μυθοπλαστικών δραστηριοτήτων και η συνεχής αναπροσαρμογή του σχεδιασμού μέσα από την παρατήρηση.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, τα ευρήματα δείχνουν ότι η συμμετοχή δεν πρέπει να αξιολογείται αποκλειστικά με βάση την εμφανή δράση ή τη λεκτική έκφραση. Η παρατήρηση, η περιφερειακή παρουσία, η διατήρηση απόστασης και η σταδιακή προσέγγιση της ομάδας μπορούν επίσης να αποτελούν ουσιαστικές μορφές εμπλοκής. Σε ένα περιβάλλον όπου η σωματική παρουσία και η προσωπική έκθεση ενδέχεται να συνδέονται με αυξημένη ευαλωτότητα, η πίεση για άμεση συμμετοχή μπορεί να ενισχύσει την αμηχανία ή την αποστασιοποίηση. Ο θεατροπαιδαγωγικός σχεδιασμός χρειάζεται, επομένως, να προβλέπει διαφορετικά επίπεδα και τρόπους συμμετοχής, επιτρέποντας στα μέλη της ομάδας να εισέρχονται σταδιακά στη δράση.

Οι δραστηριότητες ρόλου, παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και παιχνιδιού μπορούν να αποτελέσουν κατάλληλα μέσα για αυτή τη σταδιακή εμπλοκή. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι δραστηριότητες αυτές συνδέθηκαν με μεγαλύτερη κινητική και λεκτική συμμετοχή, επειδή δεν απαιτούσαν άμεση προσωπική αποκάλυψη. Η μυθοπλαστική συνθήκη και η δραματική απόσταση μπορούν να προσφέρουν ένα προστατευμένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να συνεργαστούν. Η παιδαγωγική αξιοποίηση τέτοιων δραστηριοτήτων χρειάζεται, ωστόσο, να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα, την ηλικία, την προηγούμενη εμπειρία και τον βαθμό εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τη θεατρική δράση.

Μια ακόμη παιδαγωγική προέκταση αφορά τη διαμόρφωση περισσότερο συμμετοχικών διαδικασιών σχεδιασμού. Η λεκτική ανατροφοδότηση των ανηλίκων σχετικά με την επαναληπτικότητα ορισμένων δραστηριοτήτων οδήγησε σε ουσιαστική αναπροσαρμογή

του εργαστηρίου. Το περιστατικό αυτό δείχνει ότι η αναγνώριση της φωνής και των επιλογών των συμμετεχόντων μπορεί να ενισχύσει τη σχέση τους με τη διαδικασία. Σε μελλοντικά προγράμματα θα μπορούσαν να προβλέπονται σταθερές στιγμές ανατροφοδότησης, στις οποίες τα μέλη της ομάδας θα έχουν τη δυνατότητα να σχολιάζουν τις δραστηριότητες, να προτείνουν αλλαγές και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου.

Η παρατήρηση της κίνησης μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για την κατανόηση της δυναμικής μιας ομάδας. Η Ανάλυση Κίνησης Laban, όταν χρησιμοποιείται ως αναλυτικό πλαίσιο και όχι ως διαγνωστικό μέσο, μπορεί να βοηθήσει τον θεατροπαιδαγωγό να παρατηρεί συστηματικότερα τη χρήση του χώρου, τη ροή, την κινητική συνέχεια και τις μορφές αλληλεπίδρασης. Οι πληροφορίες αυτές μπορούν να υποστηρίξουν την επιλογή ή την τροποποίηση δραστηριοτήτων, χωρίς να οδηγούν σε σταθερές κατηγοριοποιήσεις των συμμετεχόντων. Η παιδαγωγική αξιοποίησή τους προϋποθέτει σχετική κατάρτιση, αναστοχαστική στάση και επίγνωση των ορίων της ερμηνείας.

Σε επίπεδο επαγγελματικής πρακτικής, τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη προετοιμασίας των θεατροπαιδαγωγών που εργάζονται σε σωφρονιστικά περιβάλλοντα. Η προετοιμασία αυτή δεν αφορά μόνο τη γνώση θεατρικών τεχνικών, αλλά και την κατανόηση των θεσμικών περιορισμών, των σχέσεων εξουσίας, των ζητημάτων συναίνεσης και της σημασίας της συναισθηματικής και σωματικής ασφάλειας. Παράλληλα, απαιτείται συνεργασία με το επιστημονικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της δομής, χωρίς να χάνεται ο παιδαγωγικός και μη θεραπευτικός χαρακτήρας του εργαστηρίου.

Σε ερευνητικό επίπεδο, μελλοντικές μελέτες θα μπορούσαν να εξετάσουν θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια μεγαλύτερης διάρκειας. Η παρακολούθηση της ίδιας ομάδας για περισσότερο χρόνο θα επέτρεπε να διερευνηθεί αν οι μεταβολές στη συμμετοχή, στην επικοινωνία και στη χρήση του χώρου διατηρούνται, διαφοροποιούνται ή υποχωρούν. Θα ήταν επίσης χρήσιμη η πραγματοποίηση επαναληπτικών συναντήσεων μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, ώστε να εξεταστεί πώς οι συμμετέχοντες αναστοχάζονται εκ των υστέρων την εμπειρία τους.

Η έρευνα θα μπορούσε ακόμη να επεκταθεί σε διαφορετικά σωφρονιστικά ή θεσμικά περιβάλλοντα και σε ομάδες με διαφορετικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Συγκριτικές μελέτες μεταξύ διαφορετικών δομών, ηλικιακών ομάδων ή μορφών καλλιτεχνικής

δραστηριότητας θα μπορούσαν να αναδείξουν τόσο κοινά μοτίβα όσο και διαφορές που συνδέονται με το πλαίσιο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι θεσμικοί κανόνες, η διάταξη του χώρου και η παρουσία του προσωπικού επηρεάζουν τη σωματική και συλλογική συμμετοχή.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν, τέλος, να ενισχύσουν την πολυφωνία και την τεκμηρίωση των δεδομένων μέσα από περισσότερους παρατηρητές, συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες και το προσωπικό, καθώς και οπτικοακουστική καταγραφή, όπου αυτή επιτρέπεται θεσμικά και είναι δεοντολογικά αποδεκτή. Η συνδυασμένη αξιοποίηση διαφορετικών πηγών δεδομένων θα επέτρεπε τη σύγκριση διαφορετικών οπτικών και θα περιόριζε την εξάρτηση της ανάλυσης από την ερμηνεία ενός μόνο ερευνητή. Παράλληλα, η συμμετοχή των ίδιων των ανηλίκων στην ερμηνεία ορισμένων ευρημάτων θα μπορούσε να προσφέρει μια περισσότερο συνεργατική και συμμετοχική κατεύθυνση στην ερευνητική διαδικασία.

## 5.7 Περιορισμοί της έρευνας

Η ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας έρευνας χρειάζεται να πραγματοποιηθεί υπό το πρίσμα ορισμένων μεθοδολογικών και θεσμικών περιορισμών. Οι περιορισμοί αυτοί δεν αναιρούν τη σημασία των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, αλλά προσδιορίζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να κατανοηθούν και αποτρέπουν τη διατύπωση γενικευμένων ή αιτιωδών συμπερασμάτων.

Ένας βασικός περιορισμός αφορά το μικρό και σχετικά ομοιογενές δείγμα. Στην έρευνα συμμετείχαν οκτώ άρρενες ανήλικοι, ηλικίας 15 έως 18 ετών, από ένα συγκεκριμένο σωφρονιστικό κατάστημα στην Αλβανία. Ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων και η διεξαγωγή της έρευνας σε μία μόνο δομή δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των ευρημάτων σε άλλους ανήλικους κρατούμενους ή σε διαφορετικά σωφρονιστικά περιβάλλοντα. Οι παρατηρήσεις αντανακλούν τη δυναμική της συγκεκριμένης ομάδας και τις ιδιαίτερες θεσμικές, κοινωνικές και χωρικές συνθήκες μέσα στις οποίες πραγματοποιήθηκε το εργαστήριο.

Περιορισμό αποτέλεσε επίσης η σύντομη διάρκεια του προγράμματος. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε σε διάστημα ενός μήνα και περιλάμβανε συνολικά οκτώ συναντήσεις. Το χρονικό αυτό πλαίσιο επέτρεψε την παρατήρηση ορισμένων μεταβολών στη συμμετοχή,

στην επικοινωνία και στη συλλογική αλληλεπίδραση, αλλά δεν ήταν επαρκές για τη διερεύνηση της σταθερότητας ή της διάρκειάς τους. Επιπλέον, η απουσία μεταγενέστερης παρακολούθησης δεν επιτρέπει να διαπιστωθεί αν οι μορφές συμμετοχής που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου διατηρήθηκαν μετά την ολοκλήρωσή του. Για τον λόγο αυτό, οι μεταβολές που καταγράφηκαν αφορούν αποκλειστικά την εξέλιξη της συγκεκριμένης διαδικασίας και δεν μπορούν να ερμηνευθούν ως μόνιμες αλλαγές.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός σχετίζεται με την απουσία οπτικοακουστικής καταγραφής. Λόγω των θεσμικών και δεοντολογικών περιορισμών του σωφρονιστικού περιβάλλοντος, δεν επιτράπηκε η βιντεοσκόπηση ή η ηχογράφηση των συναντήσεων. Τα δεδομένα της παρατήρησης καταγράφονταν μέσω σημειώσεων πεδίου και του αναστοχαστικού ημερολογίου μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης. Παρότι η διαδικασία αυτή επέτρεψε τη συστηματική αποτύπωση σημαντικών περιστατικών και κινητικών μοτίβων, εξαρτιόταν αναπόφευκτα από τη μνήμη, την επιλεκτική προσοχή και την ερμηνεία της ερευνήτριας. Η απουσία οπτικοακουστικού υλικού περιόρισε επίσης τη δυνατότητα επανεξέτασης συγκεκριμένων στιγμών, λεπτομερούς ανάλυσης των κινήσεων και ελέγχου των αρχικών παρατηρήσεων σε μεταγενέστερο χρόνο.

Η εξάρτηση από τις καταγραφές μίας μόνο ερευνήτριας αποτελεί πρόσθετο περιορισμό. Δεν υπήρχε δεύτερος ανεξάρτητος παρατηρητής, ο οποίος θα μπορούσε να καταγράψει τη διαδικασία από διαφορετική οπτική ή να συμβάλει στη σύγκριση των ερμηνειών. Κατά συνέπεια, οι κατηγοριοποιήσεις των κινητικών, χωρικών και συμμετοχικών ποιοτήτων βασίστηκαν στην παρατήρηση και στην αναλυτική κρίση ενός προσώπου. Η αξιοποίηση των σημειώσεων πεδίου, του αναστοχαστικού ημερολογίου και των υπόλοιπων πηγών δεδομένων ενίσχυσε τη διερεύνηση του υλικού, χωρίς όμως να εξαλείφει πλήρως τον υποκειμενικό χαρακτήρα της ερμηνείας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και ο διττός ρόλος της ερευνήτριας ως εμπνυχώτριας και παρατηρήτριας. Η ενεργή συμμετοχή της στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων προσέφερε άμεση πρόσβαση στη δυναμική της ομάδας και επέτρεψε την αναστοχαστική προσαρμογή του εργαστηρίου. Ταυτόχρονα, όμως, περιόριζε τη δυνατότητα αποστασιοποιημένης παρατήρησης, καθώς η προσοχή έπρεπε να κατανέμεται ανάμεσα στην εμπύχωση, στη διαχείριση της ομάδας και στην παρακολούθηση των κινητικών και συμμετοχικών διαδικασιών. Επιπλέον, οι παιδαγωγικές επιλογές και οι προσδοκίες της ερευνήτριας ενδέχεται να επηρέασαν τόσο τη συμπεριφορά των

συμμετεχόντων όσο και τον τρόπο με τον οποίο ορισμένα περιστατικά καταγράφηκαν και ερμηνεύτηκαν.

Το ίδιο το σωφρονιστικό πλαίσιο διαμόρφωσε πρόσθετους περιορισμούς. Οι κανόνες λειτουργίας της δομής, οι διαθέσιμοι χώροι, οι διαδικασίες ασφάλειας και το καθορισμένο πρόγραμμα επηρέαζαν τις δυνατότητες σχεδιασμού και διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Παράλληλα, η συμμετοχή των ανηλίκων δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από τις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου που χαρακτηρίζουν το περιβάλλον εγκλεισμού. Ακόμη και όταν είχε δοθεί συναίνεση, είναι πιθανό οι συμμετέχοντες να αντιλαμβάνονταν το εργαστήριο ως μέρος της ευρύτερης λειτουργίας του ιδρύματος ή να προσάρμοζαν τη συμπεριφορά τους στην παρουσία της ερευνήτριας και στις προσδοκίες του πλαισίου.

Τέλος, η Ανάλυση Κίνησης Laban αξιοποιήθηκε ως αναλυτικό πλαίσιο για την οργάνωση της παρατήρησης και όχι ως διαγνωστικό μέσο ή τυποποιημένο εργαλείο μέτρησης. Οι κινητικές και χωρικές ποιότητες που καταγράφηκαν δεν επιτρέπουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την προσωπικότητα, την ψυχική κατάσταση ή τις σταθερές συμπεριφορές των συμμετεχόντων. Αφορούν συγκεκριμένες στιγμές και σχέσεις που αναπτύχθηκαν μέσα στο εργαστήριο και ερμηνεύονται σε συνάρτηση με το θεσμικό και ομαδικό τους πλαίσιο.

Συνολικά, οι παραπάνω περιορισμοί επιβάλλουν προσεκτική και τοπικά προσδιορισμένη ανάγνωση των ευρημάτων. Η αξία της μελέτης βρίσκεται κυρίως στη λεπτομερή διερεύνηση μιας συγκεκριμένης θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας και όχι στη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της. Τα ευρήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία για περαιτέρω έρευνα και παιδαγωγικό προβληματισμό, χωρίς να θεωρούνται αντιπροσωπευτικά όλων των ανηλίκων κρατουμένων ή όλων των σωφρονιστικών περιβαλλόντων.

## 6 Βιβλιογραφία

- Aitken, V., Fraser, D. and Price G. (2007). Negotiating the Spaces: Relational Pedagogy and Power in Drama Teaching. *International Journal of Education & the Arts*, 8(14), 1-19.
- Bartenieff, I. and Lewis, D. (1980). *Body movement : coping with the environment*. Gordon and Breach Science Publishers.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Borghi, A.M. and Caruana, F. (2015). “Embodiment theory”. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Oxford: Elsevier, Vol 7, pp. 420-426.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Heathcote, D. (1970). How does drama serve thinking, talking, and writing? *Elementary English*, 47(8), 1077-1081.
- Heathcote, D. and Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Portsmouth: Heinemann.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Vol. 1. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Laban, R. (2011). *Choreutics* (L. Ullmann, Ed.). Dance Books.
- Laban, R. and Lawrence, F. C. (1974). *Effort: Economy of Human Movement* (2<sup>nd</sup> edition). London: Macdonald & Evans.
- Leavy, P. (Ed.). (2018). *Handbook of arts-based research*. The Guilford Press.
- Λενακάκης, Α. (2026). Η θεατροπαιδαγωγική ως πεδίο κριτικού στοχασμού, αισθητικής εμπειρίας και μετασχηματιστικής μάθησης στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Α.

Δημητρίου, Α. Λενακάκης & Μ. Παυλή Κορρέ (Επιμ.), *Επιστήμες της αγωγής και της εκπαίδευσης σε διάλογο. 40 χρόνια ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ.* (σσ. 242-277). ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. <https://doi.org/10.12681/sece-auth.273>

Λενακάκης, Α. (Επιμ.). (2024). *Τέχνη, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές.* ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. <https://doi.org/10.12681/sece-auth.209>

Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Κυριακίδης.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία* (σσ. 58-77). ΕΚΠΑ.

Maletic, V. (1987). *Body, Space, Expression: The Development of Rudolf Laban's Movement and Dance Concepts.* Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Μαστροθανάσης, Κ. (2025). *Έντεχνες διαπολιτισμικές προσεγγίσεις στον αναγνωστικό εγγραμματισμό, τη διδασκαλία και τη μάθηση.* Εκδόσεις Παπαζήση.

Mastrothanasis, K., Gkontelos, A., Pikoulis, E., Kladaki, M., Vasiou, A., Sidiropoulou, A., Papantoniou, D., Pikouli, A., & Karamagioli, E. (2025). School-Based Participatory Arts for Psychosocial Adjustment and Well-Being in Health Emergencies: An Embedded Mixed-Methods Study. *Healthcare*, 13(21), 2737.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception.* Routledge & Kegan Paul.

Nicholson, H. (2011). Applied Drama/Theatre/Performance. In: Schonmann, S. (eds) *Key Concepts in Theatre/Drama Education.* SensePublishers.

Quay, J. and Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of the "Educational Situation" through more than a Century of Progressive Reforms.* Sense Publishers.

Segedin, L. (2017). Theatre as a vehicle for mobilizing knowledge in education. *International Journal of Education & the Arts*, 18(15).

Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play.* Harvard University Press.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Tsachor, R. P. and Shafir, T. (2017). A somatic movement approach to fostering emotional resiliency through Laban movement analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11, Article 410.

Winsor, K. D. and Sheppard, A. (2023). Dance as revolution: Exploring prisoner agency through arts-based methods. *Studies in Social Justice*, 17(2), 222-240.

Woodland, S. (2021). *Prison theatre and an embodied aesthetics of liberation: Exploring the potentials and limits*. *Humanities*, 10(3), 101.

**Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.