

**ΘΣΠ 700-Διατριβή Μάστερ**

**Κωδικός Μαθήματος: 13TSP702LEF1**

**Κωδικός φοιτητή: 11100699**

**Όνοματεπώνυμο:** Πολύχρου Μαρία

**Ημερομηνία:** 10/05/2014

**Τριμελής Επιτροπή:** Γραμματάς Θεόδωρος, Λιαπής Βάϊος, Λενακάκης  
Αντώνης.

**Θέμα Διατριβής:** «Τα όρια του Εγώ και η ταυτότητα του Άλλου :  
Ενίσχυση της Διαπολιτισμικής Αγωγής μέσα από το Εκπαιδευτικό Δράμα  
και Θέατρο».

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΕΦ. I. Σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.....σελ.5	
ΚΕΦ. II. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.....17	
ΚΕΦ. III Θέατρο στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική αγωγή.....26	
ΚΕΦ. IV Διαπολιτισμική αγωγή, θέατρο στην εκπαίδευση και προγράμματα διδασκαλίας.....64	
Ξένη Βιβλιογραφία.....78	
Ελληνική Βιβλιογραφία.....86	

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδειχθεί η χρησιμότητα της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως μέσου παιδαγωγικής πράξης και συγκεκριμένα η συνεισφορά της Δραματικής Τέχνης στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των μαθητών στους χώρους κάθε σχολικής κοινότητας. Χρησιμοποιούμε τον όρο *δραματική τέχνη* γιατί θεωρούμε πως εννοιολογικά και μεθοδολογικά αποδίδει με μεγαλύτερη σαφήνεια τον υπό διερεύνηση τομέα διότι η δραματική τέχνη ως μαθησιακή μέθοδος με τις δυο αλληλοσυμπληρούμενες διδακτικές της μορφές α) εκπαίδευση στη τέχνη του θεάτρου β) εκπαίδευση διαμέσου της τέχνης του θεάτρου συντελεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και στο ζητούμενο της σημερινής κοινωνίας: στην δημιουργία διαπολιτισμικής συνείδησης. Στο πρώτο κεφάλαιο αναδεικνύεται η πολυπολιτισμική πραγματικότητα που χαρακτηρίζει την Ελλάδα όπως και πολλές δυτικές κοινωνίες καθώς και η σημασία της διαπολιτισμικής αγωγής. Στο δεύτερο αναφέρονται τα μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που έχουν αναπτυχθεί. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να γνωρίσουμε την έννοια «Θεατρικό παιχνίδι», τις φάσεις και τον τρόπο ανάπτυξής του, τις παιδαγωγικές και ψυχολογικές παραμέτρους του, να κατανοήσουμε την έννοια της δραματοποίησης, της διερευνητικής δραματοποίησης και τα είδη με τα οποία αυτές εμφανίζονται, τον τρόπο εφαρμογής και τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα, να καταδείξουμε τα οφέλη για τη διαπολιτισμικότητα από ένα εργαστήριο γραφής, μια διακειμενική σύνθεση και μια δραματοποίηση που μπορούν να αποτελέσουν το έργο για μια σχολική θεατρική παράσταση, να γνωρίσουμε τις άλλες τέχνες της εμπύχωσης (κουκλοθέατρο) αλλά και τις τέχνες λόγου (απαγγελία, αφήγηση) την παιδαγωγική τους αποστολή και την

εφαρμογή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, και πως όλα αυτά ενισχύουν τη διαπολιτισμική αγωγή. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο εντοπίζουμε πώς η θεατρική αγωγή συνδυάζεται με τα καινούργια προγράμματα διδασκαλίας και πως αυτό συντελεί στη διαπολιτισμική ενίσχυση της διδασκαλίας.

## ΚΕΦ. Ι. Σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Πολλά κράτη σήμερα έχουν πάψει να είναι μονοφυλετικά, μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, διότι οι ποικίλες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αναστατώσεις και μεταβολές που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια δημιούργησαν κύματα προσφύγων και οικονομικών μεταναστών, οι οποίοι αναγκάστηκαν να μετακινηθούν νόμιμα ή παράνομα σε οικονομικά αναπτυγμένες χώρες αναζητώντας καλύτερη διαβίωση και τύχη για τους ίδιους και τις οικογένειές τους (Tiedt&Tiedt 2002, 23). Συνεπώς οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες βρίσκονται στο επίκεντρο μιας ιδιότυπης πολιτισμικής ανάμειξης, μιας ανάμειξης ανάμεσα σε διεθνικές σχέσεις που είναι φύσει πολυπολιτισμικές και σε εθνικές σχέσεις που είναι ολοένα και περισσότερο πολιτισμικά πλουραλιστικές (Δαμανάκης 2001, 149).

Η Ελλάδα συγκαταλέγεται μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών που έχουν το μεγαλύτερο αριθμό αλλοδαπών μεταναστών συγκριτικά με τον πληθυσμό τους καθώς ο αριθμός των αλλοδαπών στην Ελλάδα ως ποσοστό επί του γενικού πληθυσμού (8,5-11%) είναι μεγαλύτερος από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο, που κινείται στο 6,6%. (Στοιχεία από την ιστοσελίδα της Eurostat [goo.gl/Tq5L2p](http://goo.gl/Tq5L2p)). Βέβαια το φαινόμενο της μετανάστευσης στην Ελλάδα δεν έχει καταγραφεί με ακρίβεια διότι οι σχετικές έρευνες είναι περιορισμένες και αποσπασματικές. Εκτός από τον καταγεγραμμένο και νόμιμο όγκο των μεταναστών, υπάρχει και ένα πολύ υψηλό ποσοστό τους, που διαμένει ή/και εργάζεται στη χώρα παράνομα.

Ξεκινώντας από τις απογραφές του 1991 και 2001 παρατηρούμε ότι ο αριθμός των αλλοδαπών σημείωσε ραγδαία αύξηση. Το 1991 ο αριθμός των διαμενόντων

στην Ελλάδα ήταν 167.276 (1,6% του πληθυσμού) ενώ το 2001 έφτασε στις 797.093, (7,27% του πληθυσμού) σχεδόν δηλαδή στον πενταπλάσιο αριθμό. Κατά την απογραφή του 2011 οι Έλληνες ήταν 10.815.197 ενώ οι αλλοδαποί που απεγράφησαν ανέρχονται σε 911.929 με τους 199.101 να έχουν υπηκοότητα χωρών της Ε.Ε. και 708.003 να προέρχονται από άλλες χώρες. Το 52,7% από τους αλλοδαπούς είναι Αλβανοί και ακολουθούν οι Βούλγαροι (83%), οι Ρουμάνοι (5,1%), οι Πακιστανοί (3,7%) και οι Γεωργιανοί (3%) (Ελληνική Στατιστική Αρχή ΕΛΣΤΑΤ- Απογραφή Πληθυσμού 2011).

Στα στοιχεία που παρουσίασε η Ελληνική Εθνική Επιτροπή της UNICEF στην ετήσια Έκθεση *«Η Κατάσταση των Παιδιών στην Ελλάδα 2014 - Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στα παιδιά»* στις 3 Απριλίου 2014 αναφέρεται πως τα παιδιά ηλικίας έως 18 ετών της ομάδας των αλλοδαπών/ μεταναστών για το 2011 φθάνουν τα 181.000 άτομα και έχουν αυξηθεί από το 2001 κατά 11,8% αναλογώντας στο 9,6% του συνόλου των ανηλίκων της Ελλάδας.

Η αθρόα εισροή αλλοδαπών νέων με εθνική, γλωσσική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση διαφορετική από τον γηγενή μαθητικό πληθυσμό, διαμορφώνει μια εκπαιδευτική πραγματικότητα, την οποία οφείλει να αντιμετωπίσει το κράτος επιτυχώς με το να αναζητήσει τους προσφορότερους παιδαγωγικούς τρόπους και τις αποτελεσματικότερες διδακτικές μεθόδους προκειμένου να εντάξει ομαλά αυτές τις μειονότητες στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικό -οικονομικό σύστημα του με βάση την αμοιβαία αποδοχή και κατανόηση και την ισοτιμία (Banks 2004, 13-14).

Καθώς το ελληνικό σχολείο είναι τις περισσότερες φορές ο χώρος μέσα στον οποίο τα αλλοδαπά παιδιά βιώνουν την πρώτη επαφή με την ελληνική κοινωνία, το σχολικό περιβάλλον βαρύνει αποφασιστικά στο μέλλον των παιδιών αυτών. Διότι η σχολική ένταξη συνεπάγεται κατά προέκταση και την κοινωνική ένταξη των παιδιών αυτών (Νικολάου 2000, 30) καθώς μέσω του σχολείου, που μεταδίδει αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, ηθικές, αισθητικές και φιλοσοφικές, προωθείται η κοινωνικοποίηση και η κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μελών της κοινωνίας (Φραγκουδάκη 1985, 16-17). Με τον όρο κοινωνικοποίηση εννοούμε την ένταξη του ατόμου στη κοινωνία (Πυργιωτάκης 1986, 15), τη διαδικασία με την οποία το άτομο μαθαίνει τους τρόπους της κοινωνίας ώστε να είναι σε θέση να γίνει ενεργό μέλος (Elkin 1960, 4).

Συνεπώς, το ελληνικό σχολείο πρέπει να υιοθετήσει παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των ελλήνων μεταναστών που επαναπατρίζονται και άλλων μειονοτικών ομάδων που ζουν στην Ελληνική κοινωνία (Μάρκου 1995, 152). Για αυτό το λόγο πρέπει ο κοινωνικός ιστός της χώρας μας να μελετηθεί παράλληλα με τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος διότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να εξετάζεται χωριστά από την κοινωνία που τη διαμόρφωσε και την διέπλασε. Για να κατανοήσει κανείς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει αναγκαστικά να κατανοήσει τη φύση της κοινωνίας (Nomalizo 1992, 159). Και στην ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία το σχολείο πρέπει να παύσει να αποτελεί «μηχανισμό πολιτιστικής ομογενοποίησης» (Φραγκουδάκη&Δραγώνα 1997, 30), οφείλει να παύσει να καλλιεργεί τον εθνοκεντρισμό και το «κοινό λόγο» μέσα από ένα «κρυφό πρόγραμμα» (Φραγκουδάκη&Δραγώνα 1997, 115) με την αναπαραγωγή στερεοτύπων που

συγκροτούν σταδιακά μια συμβολική κατασκευή, την εθνική ταυτότητα, την ταυτότητα του ‘εμείς’ σε αντιδιαστολή με τους ‘άλλους’ και που διαμορφώνουν αναπαραστάσεις και στάσεις (Φραγκουδάκη&Δραγώνα 1997, 28) για το οικείο και το αλλότριο, για το γηγενές και το αλλοδαπό, για ‘εμάς’ και για τους ‘άλλους’ (Φραγκουδάκη&Δραγώνα 1997, 14-15). Διαφορετικά, η συντριπτική πλειοψηφία «των άλλων» μαθητών θα αποτυγχάνουν μαζικά σε ένα σχολείο που λειτουργεί στα πλαίσια της μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής λογικής, ως βιομηχανία αναπαραγωγής «παραγκωνισμένων» και εκπαιδευτικά και κοινωνικά εξοστρακισμένων (Κάτσικας 2005, 143).

Πρέπει να δημιουργηθεί ένα σχολείο που θα προσφέρει τα απαραίτητα εργαλεία ώστε να αποφευχθεί ο αποκλεισμός των μαθητών, ένα σχολείο που θα ξέρει πώς να συνυπάρξει με ό,τι ο Beck (1999, 135) αποτελεί “*glocalization*” [(π.β. τον γερμανικό όρο *glokalisierung* που προέρχεται από το συνδυασμό των όρων *globalisierung* =παγκοσμιοποίηση και *lokalisierung*=εντοπισμός.)].

Μπροστά στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, τα νεωτερικά κράτη λειτούργησαν με τη λογική της ομογενοποίησης η οποία μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία ένταξης των μελών ή μέρους των μελών μιας κοινωνίας σε συμπαγείς ομάδες, έχοντας ως σημεία αναφοράς συγκεκριμένα κοινωνικά και δομικά κριτήρια όπως ο πολιτισμός, η γλώσσα και η θρησκεία (Γκόβαρης 2001, 29). Παράλληλα αναπτύχθηκε και η διαδικασία της διαφοροποίησης (ετερογενοποίησης) μέσα από τον έλεγχο και το διαχωρισμό του «ταυτόσημου» που οδήγησε στη κατασκευή μειονοτήτων και κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο του εθνικού κράτους (Νικολάου 2005, 208). Προωθήθηκε συνεπώς μέσω της



εκπαίδευσης η θεωρία ότι τα έθνη αποτελούν οικουμενικές, φυσικές οντότητες ανεξάρτητες από το χρόνο και το χώρο και ότι η εθνική ταυτότητα είναι αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση της εθνικής ομοψυχίας και συνοχής (Αβδελά 1998, 6-31). Αυτή η προσέγγιση συνάγεται ότι η εθνοτική ταυτότητα είναι κοινωνική κατασκευή, στηριγμένη στις μεγάλες μετα-διηγήσεις της νεωτερικότητας (Νικολάου 2005, 209).

Μέχρι τώρα λοιπόν ο κεντρικός στόχος υπήρξε η εμπέδωση μιας συγκεκριμένης εθνικής ιδεολογίας και η προώθηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ομογενοποίησης υιοθετώντας την πολιτική είτε του διαχωρισμού είτε της αφομοίωσης (Τσιούμης 2003, 14). Κατά τη θεωρία του διαχωρισμού είναι εθνοκεντρική επιθυμία να κρατηθεί η καινούργια κουλτούρα απομονωμένη και να μην έρχεται σε επαφή με την εθνική, αποσκοπώντας στο να διαιωνίσει τη χαμηλή θέση της (Smoljitz 1988, 181-182) ενώ κατά την αφομοιωτική προσέγγιση είναι υποχρέωση της διαφέρουσας ομάδας να ενστερνιστεί τη γλώσσα και τις αξίες της κυρίαρχης, πολιτική που πάλι στηρίζεται στην αντίληψη της υπεροχής της γλώσσας και του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας (Banks 2001, 112-114).

Αυτό μπορεί να εξηγηθεί αν αντιληφθούμε πως πάντα φαινόταν σχεδόν αδύνατον οι ανθρώπινες ομάδες να αντιμετωπίσουν το διαφορετικό ως απλώς διαφορετικό. Επίσης ήταν σχεδόν αδύνατο να αντιμετωπίσουν τους θεσμούς των άλλων ως ούτε κατώτερους ούτε ανώτερους αλλά απλά ως διαφορετικούς (Καστοριάδης 2006, 182-184). Αυτή η αντιμετώπιση όμως δημιουργεί ένα φαύλο κύκλο διότι, σύμφωνα με την παιδαγωγική του καταπιεσμένου, η κοινωνικά ισχυρότερη ομάδα υποτιμά την ταυτότητα της λιγότερο ισχυρής ομάδας και τα μέλη

των υποτελών ομάδων συχνά εσωτερικεύουν τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζονται από την κυρίαρχη ομάδα και καταλήγουν να θεωρούν τους εαυτούς τους κατώτερους, διαιωνίζοντας έτσι τα δίπολα καταπιεστή-καταπιεζόμενου, ανώτερου- κατώτερου σε μια σχέση αλληλεξάρτησης (Φρέιρε 1977, 47).

Κατά κανόνα οι εθνικές ιδεολογίες συγκροτήθηκαν έχοντας ως βάση την απόρριψη του Άλλου. Το διαφορετικό υπήρξε πάντοτε απειλή για τη διαμόρφωση ενός ενιαίου και ομοιογενούς συνόλου ( Τσιούμης 2001, 51). Η διάκριση ανάμεσα σε «εμάς» και τους «άλλους» αλλά και η εχθρότητα που απευθύνεται στους τελευταίους έχει ως αιτία ναρκισσιστικές ταυτίσεις και ορμές επιθετικότητας. Στο ναρκισσισμό το άτομο επιθυμεί να κρατήσει τη λίμπιντο στον εαυτό του και επεκτείνοντας αυτή τη τάση στην ομάδα, «η έκσταση στο υποκείμενο του εγώ και του σώματός του αναπτύσσεται σε αποκλειστική αγάπη σε ένα ευρύτερο επίπεδο όπως αυτή των πολιτών για το έθνος τους» και αυτή «η συμπάθεια για εμάς» έχει ως συνεπακόλουθο την αίσθηση ότι εμείς είμαστε ανώτεροι (Moscovici 1985, 247). Ταυτόχρονα αποκηρύσσεται ο Άλλος, ο ξένος και η εικόνα του, έτσι ώστε να επιτευχθεί η συνοχή της ομάδας καθώς το μίσος είναι ενοποιητικό (Freud 1921, 129).

Όμως αυτό το μίσος για τον Άλλο έχει τις ίδιες ρίζες με το μίσος για τον εαυτό: και οι δυο μορφές εδράζονται στην ανικανότητα του ψυχισμού να αναγνωρίσει οτιδήποτε ξένο και ανοίκειο προς αυτόν, άρα το μίσος για τον Άλλον συνδέεται με το βαθύτερο και άγνωστο μίσος για τον εαυτό (Καστοριάδης 1999, 3) γιατί είμαστε όλοι ξένοι στους εαυτούς μας (Kristeva 1991, 24). Συνεπώς η πιο κοινότοπη φοβία είναι εκείνη που βλέπει στην αναγνώριση του άλλου την απειλητική υποτίμηση του εαυτού και αυτό πρόκειται για εξηγήσιμη φοβία (Ταίηλορ 1997, 14).

Όμως τα όρια της ετερότητας και της ταυτότητας δύσκολα προσδιορίζονται. Διότι η ετερότητα γίνεται μια άλλη ταυτότητα όταν ετεροπροσδιορίζεται. Είναι μια ταυτότητα που φαίνεται άλλη όταν την κοιτάζουμε με την οπτική της δικής μας ταυτότητας. Αν αντιθέτως κοιτάξουμε την ταυτότητά μας με την οπτική μιας άλλης, τότε η δική μας ταυτότητα μετατρέπεται σε ετερότητα. Ο Σουλιώτης (2005) υποστηρίζει πως ενώ η ετερότητα οφείλει να βοηθά την ταυτότητά μας να εστιασθεί και να αναγνωρίσει τον εαυτό της μέσω εκείνης (αντικρίζοντας τον Εσκιμώο να αντιληφθώ μέσα από τις ομοιότητες και τις διαφορές τις δικές μου ιδιότητες, τις ιδιαιτερότητες, να εννοήσω τη δική μου ταυτότητα) εν τούτοις μετατρέπεται σε φόβο για το ανοίκειο, για το ξένο. Από πολιτική σκοπιά η χρήση της έννοιας της ετερότητας ιδιαίτερα χρησιμοποιήθηκε κατά βάση ως μέσο κυριαρχίας και καταπίεσης του άλλου (Σουλιώτης 2005, 19-22). Η ευχαρίστηση που νιώθει ένα άτομο όταν κυριαρχεί σε ένα άλλο είναι η ίδια η ουσία της σαδιστικής παρόρμησης που σκοπό έχει να μετατρέψει έναν άνθρωπο σε πράγμα, ένα έμψυχο σε άψυχο (Fromm 1966, 3).

Κατά τον Γκότοβο η αντίληψη του άλλου ως φορέα μιας συγκεκριμένης ιδιότητας, ως μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας μπορεί να ονομαστεί κατηγοριακή αντίληψη του «άλλου» (Γκότοβος 1996, 7-9). Η συγκεκριμένη ταξινόμηση αποτελεί αφετηρία για υποθέσεις και προβλέψεις αναφορικά με την προσωπικότητα του άλλου. Για το παιδί της προσχολικής ηλικίας είναι πιο εύκολο να λειτουργεί με κατηγορίες καθώς είναι πιο εύκολο να αντιληφθεί τις διαφορές και όχι τις ομοιότητες των ανθρώπων σε σχέση με το ίδιο. Επιπλέον ο κατηγοριακός τρόπος

σκέψης διευκολύνει τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του ανθρώπου (εβραίος, εργάτης μέλος ενός πολιτιστικού σωματίου, ομιλητής μια συγκεκριμένης γλώσσας).

Όμως με αφετηρία μια ταξινόμηση ενός ατόμου σε συγκεκριμένη κατηγορία οδηγούμαστε σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις για τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου δηλαδή στην εδραίωση των στερεοτύπων. Τα στερεότυπα χαρακτηρίζονται από μια υπερβολή στην απόδοση ιδιοτήτων, υπερβολή η οποία αφορά ειδικότερα σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο του εντοπισμού των χαρακτηριστικών που χρεώνονται σε μια ομάδα και σε όσους ανήκουν σε αυτή β) στο επίπεδο της έκφρασης των ιδιότυπων αυτών γ) στο επίπεδο της γενίκευσης. Στην περίπτωση αυτή πρόκειται για υποθέσεις οι οποίες παρουσιάζονται ως βεβαιότητες και τεκμηριωμένες διαπιστώσεις ακόμα και στην περίπτωση που έχουμε ελάχιστη ή μηδαμινή εμπειρία από τη λειτουργία των συγκεκριμένων ομάδων (Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου –Σιδέρη& Βλάχου 1996, 20-23). Το ξένο είναι λοιπόν γνωστό έστω και ως φενάκη: έχουμε ήδη διαμορφωμένη γνώμη για τον Πακιστανό μετανάστη προτού να τον συναντήσουμε. Αν ο φόβος για τον άγνωστο είναι εύλογος, ο φόβος για τον υποτιθέμενο γνωστό ξένο εμπεδώνεται με την επανάληψη στη συλλογική συνείδηση και εξελίσσεται σε νοσηρή φοβία που εκδηλώνεται με έχθρα: μισούμε τους μουσουλμάνους ακόμη και αν δεν έχουμε συναντήσει ποτέ ένα μουσουλμάνο, μισούμε όχι τους πραγματικούς Βούλγαρους αλλά το φόβητρο του Βούλγαρου που έπλασε η συλλογική ιδεοληψία. Έτσι ο έτερος είναι ο ξένος που τον προορίζω να γίνει εχθρός μου άσχετα από τη δική του πρόθεση και βούληση (Σουλιώτης 2005, 19-22). Άλλωστε η εικόνα που έχουμε για τους άλλους ή και για εμάς εξαρτάται από την ιστορία που μας αφηγήθηκαν από παιδιά

(Ferro 2000, 9-10) και από τα παγιωμένα στερεότυπα και προκαταλήψεις που μας κληρονομήθηκαν από μικρή ηλικία.

Ποικίλες έρευνες γύρω από το θέμα της φυλετικής στάσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας έχουν δείξει ότι η φυλετική συνειδητοποίηση εμφανίζεται στην ηλικία των τριών ετών και συνοδεύεται από τις πρώτες εκδηλώσεις, θετικές η αρνητικές, πάνω στις φυλετικές διαφορές των ανθρώπων και στη διαμόρφωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων που τις ακολουθούν (Μίτιλης 1998, 216). Τα μικρά παιδιά επηρεάζονται από πολύ μικρή ηλικία (δύο- τριών ετών) από τα κοινωνικά δεδομένα και μέσα από αυτή τη διαδικασία είναι πιθανό να αναπτύξουν στερεότυπα και προκαταλήψεις οι οποίες αν δεν εντοπιστούν εγκαίρως είναι πιθανό να οδηγήσουν σε ρατσισμό (Ντολιοπούλου 2000, 314). Όσο νωρίτερα λοιπόν έρθει το παιδί σε επαφή με συνομηλίκους του και τους διαφορετικούς φορείς της πολιτισμικής, ταξικής, εθνοτικής, ή θρησκευτικής ετερότητας, όσο νωρίτερα παίζει, συνεργαστεί και δημιουργήσει μαζί τους τόσο ευκολότερα θα αποδεχθεί τη πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα ως μια φυσιολογική κατάσταση και τόσο πιο δύσκολα θα δηλητηριαστεί από ξενοφοβικές και ρατσιστικές απόψεις (Νικολάου 2000, 187) δηλαδή από ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών και θεσμικών δομών που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους της σε υποτελή διαβίωση, μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα ανθρώπων (Τσιάκαλος 2003, 170-171).

Ο σύγχρονος ρατσισμός δεν είναι βιολογικός αλλά πολιτισμικός, δεν βασίζεται δηλαδή στην παραδοχή ότι κάποιοι άνθρωποι είναι φυσικά ή γενετικά ανώτεροι από άλλους ούτε καν στη θέση ότι μερικοί πολιτισμοί είναι ανώτεροι από

άλλους αλλά στην πιο επεξεργασμένη και ντυμένη με το μανδύα του αυτονόητου παραδοχή, ότι ο κόσμος είναι χωρισμένος σε πολιτισμούς που δε μπορούν να συνυπάρχουν (Ανθόπουλος 1998, 159-182). Βασική θέση είναι ότι μετά τον παραμερισμό της πολιτικής ιδεολογίας και του ψυχροπολεμικού διπολισμού, οι μεγάλοι διαχωρισμοί μεταξύ λαών και η κυρίαρχη πηγή σύγκρουσης θα είναι πολιτισμικής φύσης, οι δε διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στους πολιτισμούς θα είναι και οι γραμμές σύγκρουσης στο μέλλον (Huntington 1993, 22).

Παρακάμπτοντας την παραπάνω θεωρία όμως, οι αναταράξεις που προκαλούνται από τις πολιτισμικές αλληλεπιδράσεις μπορούν να ερμηνευτούν ως υγιείς προκλήσεις για διάλογο και συνεργασία με βάση και στόχο την αποδοχή και αξιοποίηση της ετερότητας. Μια βασική πρόκληση είναι να αναζητήσουμε τρόπους για συνύπαρξη της διαφορετικότητας καλλιεργώντας ανάμεσα στους πολίτες «κοινό αίσθημα υπαγωγής με πλήρη σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές και ταυτότητες χωρίς υπόσκαψη της πολύτιμης κοινής πολιτότητας και υπηκοότητας» (Parekh 2006, 343). Η ισοπέδωση του κόσμου παρουσιάζει νέες ευκαιρίες νέες προκλήσεις αλλά και νέους κινδύνους γιατί είναι επιτακτική ανάγκη να βρεθούν ισορροπίες και να γίνουμε καλοί κοσμοπολίτες γνωρίζοντας καλύτερα ο ένας τον άλλο καθώς και τον τόπο στον οποίο ζούμε διότι "αν δεν επισκεφτείς στην άσχημη γειτονιά, ίσως σε επισκεφτεί ίδια" (Friedman 2006, 570).

Συνεπώς ο εθνικός λόγος πρέπει να αρθρωθεί γύρω από τρεις συνιστώσες: η πρώτη απαντά στο πολύπλοκο και σύνθετο χαρακτήρα της σημερινής κοινωνίας, η δεύτερη διαλέγεται με το παρόν, το οποίο αναδεικνύει σε βασικό στοιχείο διαμόρφωσης μιας ζωντανής εθνικής συνείδησης και η τρίτη συνδέει λειτουργικά το

εθνικό με το υπερεθνικό (Μανιτάκης 2007, 71) μέσα στα πλαίσια μιας πλουραλιστικής δημοκρατίας. Ο εθνικός λόγος πρέπει να λειτουργεί ενοποιητικά, να ενώνει μέσα από τις αντιθέσεις, να συναρθρώνει και όχι να αφομοιώνει ή να ενσωματώνει τις εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές ενότητες σε ένα οργανικό και σύνθετο σύνολο (Μανιτάκης 2007, 71). Το σύγχρονο σχολείο επομένως δεν αναμένεται να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση του περιορισμού της ετερότητας αλλά αντίθετα να τη διαχειριστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι δυνατή η διάκριση των μαθητών και η ιεράρχησή τους ως προς την επίδοση (Γκότοβος 1990, 182).

Η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα αντιπροσωπεύει σήμερα μια εξαιρετική ευκαιρία αλλά και πρόκληση για την πολιτική θεωρία και τη θεωρία της Δημοκρατίας καθώς η φύση και η ποιότητά της θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τις ρυθμίσεις που θα αναπτύξουν οι δημοκρατικές χώρες για να αντιμετωπίσουν την πολιτισμική ποικιλότητα των λαών τους (Dahl 2001, 242). Όμως συχνά η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας δείχνει να εγκλωβίζεται σε μια ρηχή και επιπόλαιη αντίληψη πολυπολιτισμικής πολυχρωμίας που την αναγνωρίζουμε μόνον προοπτικά ως πρόβλημα κοινωνικής σταθερότητας ή εθνικής ακεραιότητας (Ταίηλορ 1997, 16). Αντιθέτως η ιδέα της πολυπολιτισμικότητας είναι ένα πεδίο εφαρμογής μιας βαθύτερης και πλουσιότερης αντίληψης της δημοκρατίας αν αναγνωρίσουμε το ουσιαστικό αξιακό υπόβαθρο της δημοκρατίας (Ταίηλορ 1997, 18), διότι μας προσκαλεί να διανοηθούμε πάνω στις προϋποθέσεις συνύπαρξης και ουσιαστικής συμμετοχής στο ήδη πολιτικό σύστημα ατόμων και ομάδων που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αναφοράς (Λάβδας 1999, 27-28).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας πρέπει να ανανεωθεί και να επαναπροσδιορίσει τις δομές του, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ελπίδες, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Popkewitz, 1988, 5-29) οι οποίες αρδεύονται από συγκεκριμένα κοσμοείδωλα και ιδανικά όπως τα ιδανικά της ισότητας και της κοινωνικής Δικαιοσύνης (Waters 1998, 1). Κατευθυντήριοι άξονες μπορεί να αποτελέσει η παιδαγωγική της ειρήνης η οποία περιλαμβάνει διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως περιβάλλον, ειρήνη, συγκρούσεις, δικαιώματα και ευθύνες καλλιεργώντας ικανότητες όπως η επεξεργασία πληροφοριών, η αυτοσυγκέντρωση, η δημιουργικότητα, η διαπραγμάτευση, η φαντασία, η ενσυναίσθηση, η διεισδυτικότητα, η κριτική σκέψη (Μπονίδης 2009, 31-36). Σημαντική είναι η έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη και στην διδασκαλία εννοιών όπως ταυτότητα, διαφορετικότητα, ανεκτικότητα, αποδοχή, σεβασμός της εθνικής και θρησκευτικής διαφορετικότητας, εθνικές προκαταλήψεις και ρατσισμός. Σημαντική είναι η προώθηση ενός πλαίσιου ισότιμου διαλόγου το οποίο δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την αναγνώριση της ύπαρξης του διαφορετικού έτσι ώστε εκπαίδευση να σημαίνει πραγματικά εκπαίδευση για όλους (Ανδρούσου 2001, 50-52).



## ΚΕΦ. ΙΙ. Μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας.

Πέντε υπήρξαν τα κύρια μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Νικολάου 2000, 119).

Στο αφομοιωτικό μοντέλο τελικός στόχος είναι η αφομοίωση μέσω των ενδιάμεσων σταδίων της επαφής, σύγκρουσης, προσαρμογής (όλα τμήματα της διαδικασίας του επιπολιτισμού). Ο ντόπιος πληθυσμός πρέπει να αφομοιώσει τις όποιες εθνικές/φυλετικές και πολιτισμικές διαφορές σε ένα ομοιόμορφο σύνολο ενώ το σχολείο παραμένει μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό και η πολιτισμική διαφορά αντιμετωπίζεται ως 'παιδαγωγικό πρόβλημα' (Νικολάου 2000, 119-122).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζεται ότι οι διαφορετικές παραδόσεις αποτελούν μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας, καθώς υπάρχει η παραδοχή ότι κάθε ομάδα είναι φορέας πολιτισμού που αλληλεπιδρά με το γηγενή πληθυσμό. Συνήθως η διαχωριστική γραμμή με το αφομοιωτικό μοντέλο είναι δυσδιάκριτη, αφού ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας δεν είναι ουσιαστικός αλλά επιφανειακός, αφού καμία παρέμβαση δεν γίνεται στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δομές και τα παιδιά καλούνται να προσαρμοστούν αυτά τα ίδια στις υπάρχουσες συνθήκες και όχι οι δομές στις δικές τους ανάγκες (Νικολάου 2000, 122-125).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο σηματοδοτεί μια μετατόπιση από τον εθνοκεντρισμό στον πλουραλισμό, στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αναγνωρίζει τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και την ανάγκη συνύπαρξής τους. Δημιουργούνται

προγράμματα με βάση τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές και όχι με μοναδικό κριτήριο τον κυρίαρχο πολιτισμό (Νικολάου 2000, 125-128). Όμως η “υπερβολική απλοϊκότητα” μπορεί να αγνοήσει τη διαφορετική φύση και την πολυπλοκότητα των πολιτισμών κατηγοριοποιώντας τους μονοδιάστατα και αποσπασματικά (Νικολάου 2000, 126).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θίγει τα ζητήματα της ισότητας στην εκπαίδευση, της κοινωνικής δικαιοσύνης απέναντι σε όλους, της άρσης των ρατσιστικών προτύπων, μιλάει δηλαδή για αναθεώρηση θεσμών και δομών. Ελλείπει όμως συναίνεσης σε αυτά τα ζητήματα, υπάρχει ο κίνδυνος πολιτικής καπήλευσης της εκπαίδευσης και μετατροπής της σε πεδίο βολής (Νικολάου 2000, 128-129).

Βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, ο διάλογος και η συνάντηση (Νικολάου 2000, 129-135). Η διαπολιτισμική διάσταση, η οποία εμφανίζεται ως νέα ηθική αντίληψη στη δεκαετία του 1970, υπόσχεται εναλλακτικές προτάσεις ανατρέποντας τον μονοπολιτισμικό προσανατολισμό και διατυπώνει καινούρια άποψη για τις διαδικασίες διαμόρφωσης ενός νέου τύπου πολίτη ικανού να λειτουργεί και να επικοινωνεί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα και να διαπραγματεύεται αποτελεσματικά και ειρηνικά στις νέες πολυσύνθετες σχέσεις του (Γέρου 1990, 15-16). Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της αγωγής επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες: στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις πολιτισμικές διαφορές, στην αλληλεγγύη, στον σεβασμό και στην αγωγή στην ειρήνη (Κανακίδου&Παπαγιάννη 1997, 45).

Τρία είναι τα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας και εκπαίδευσης:

- Πρώτον, η ισοτιμία των πολιτισμών καθώς δε γίνεται σύγκριση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών αλλά κάθε πολιτισμός αξιολογείται με βάση εσωτερικά κριτήρια (Δαμανάκης 2000, 99 – 103).
- Δεύτερον, η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου, ένα αξίωμα που αποτελεί προέκταση της «υπόθεσης της διαφοράς», η οποία αντίκρουει την «υπόθεση του ελλείμματος» στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, μιλώντας για διαφορετικότητα και όχι για ανωτερότητα ή κατωτερότητα του μορφωτικού κεφαλαίου ανεξάρτητα από το κοινωνικό στρώμα ή τον τόπο καταγωγής Δαμανάκης 2000, 103 – 104). Εδώ οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα αλλά παράγοντα εμπλουτισμού (Κανακίδου&Παπαγιάννη 1997, 17). Οι μετανάστες φέρουν ένα πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που είναι ισότιμο με αυτό του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Τυχόν απόρριψη του ισοδυναμεί με απόρριψη του ίδιου του μαθητή, κάτι που παρακωλύει τη μαθησιακή διαδικασία. Σε μια κοινωνία με κοινούς στόχους όπου το εμείς ταυτίζεται με το εγώ και εγώ με τα εμείς ο αγώνας για την αναγνώριση μπορεί να στεφθεί με επιτυχία μόνο σε ένα καθεστώς αμοιβαίας αναγνώρισης μεταξύ ίσων (Hegel 1977, 110).
- Τρίτον, η παροχή ίσων ευκαιριών που στηρίζεται θεωρητικά στην αντίληψη για ισότητα και τη βάση του κοινωνικού συμβολαίου του Ρουσό, προβάλλοντας το αναφαίρετο δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων των πολιτών του έθνους-κράτους και πρεσβεύοντας την κατάργηση όλων των εμποδίων, οικονομικών και κοινωνικών. Η αντιμετώπιση

των διαφορετικών πολιτισμών με πνεύμα ισοτιμίας βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την παροχή ίσων ευκαιριών και με την κοινωνική δικαιοσύνη (Δαμανάκης 2000, 104 - 105). Βέβαια με τις καινούργιες προκλήσεις το αίτημα για ισότητα ευκαιριών έχει αντικατασταθεί από το αίτημα της «εξίσωσης των δυνατοτήτων» που σημαίνει τάση προς την αντιστάθμιση των διαφορών και όχι απλώς τυπική ισότητα (Φραγκουδάκη 1985, 50) διότι δεν είναι αρκετή η προσφορά ίσων δυνατοτήτων σε μέλη των διάφορων κοινωνικών ομάδων που είναι πολύ άνισα προετοιμασμένα για να εκμεταλλευτούν τις προσφερόμενες ευκαιρίες. Και με τον όρο «άνισα προετοιμασμένα» αναφερόμαστε στις κοινωνικές ανισότητες ως συνάρτηση των οικολογικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών στις οποίες μεγαλώνουν οι μαθητές αλλά και του πολιτισμικού μορφωτικού κεφαλαίου το οποίο φέρουν μαζί τους στο σχολείο (OECD 1997, 106).

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική ασχολείται με την ετερότητα σε σχέση με την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών της κοινωνίας (Γκότοβος 2002, 11& Tracy 1999, 332 ). Στόχο της διαπολιτισμικής πρότασης πολιτικής στην εκπαίδευση αποτελεί σε μακροεπίπεδο η διαχείριση της διαφοράς που ενδημεί στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες με βάση τα αξιώματα της ισοτιμίας των πολιτισμών της ισοτιμίας των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των εκπαιδευομένων και της παροχής ίσων ευκαιριών. Εξάλλου, σε μικροεπίπεδο, στόχο της εν λόγω πολιτικής αποτελεί η κατοχύρωση και έμπρακτη ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας και διγλωσσίας των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών

ομάδων και ατόμων σε επίπεδο οικογένειας και σε ατομικό επίπεδο (Παπαδάκης 2003 174-177).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη σε ό,τι αφορά τις ηθικές αρχές, καθώς πρεσβεύει την ισότητα όλων των ανθρώπινων πλασμάτων. Επίσης, είναι απαραίτητη από δημογραφική άποψη, καθώς ικανοποιεί τις ανάγκες ενός ποικίλου μαθητικού συνόλου, αλλά και από την πλευρά της πολιτικής αγωγής, καθώς η Δημοκρατία απαιτεί ένα μορφωμένο σύνολο πολιτών, καθώς προσφέρει πολλαπλές πολιτισμικές θεωρήσεις, οι οποίες εμπλουτίζουν τη γνώση. Τέλος, είναι απαραίτητη από πολιτική άποψη με την ευρύτερη έννοια καθώς ισχυροποιεί όλους τους μαθητές (Border & Chism 1992, 1).

Επιπρόσθετα, η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει να καλλιεργήσει γενετικές και ηθικές αρετές όπως αγάπη για την αλήθεια, αντικειμενικότητα, διανοητική περιέργεια, σεβασμό και ενδιαφέρον για όλους. Τέλος στοχεύει στην εξοικείωση του μαθητή με τα σπουδαία ηθικά, θρησκευτικά, λογοτεχνικά και άλλα επιτεύγματα του ανθρώπινου πνεύματος. Ενδιαφέρεται να εισαγάγει το μαθητή όχι μόνο στο πολιτισμικό κεφάλαιο της δικής του κοινότητας αλλά όλου του ανθρώπινου γένους όσο είναι δυνατό και έτσι να τον εξανθρωπίσει κυρίως παρά απλώς να τον κοινωνικοποιήσει. Έτσι ο μαθητής διδάσκεται γλώσσες, ιστορία, γεωγραφία, πολιτισμό κοινωνικές δομές θρησκείες και άλλα στοιχεία άλλων κοινοτήτων με σκοπό οι προτιμήσεις και οι ευαισθησίες του να διευρυνθούν και να μάθει να εκτιμά την ενότητα και την πολυμορφία του ανθρώπινου γένους (Parekh 1997, 44).

Στην πραγματικότητα η διαπολιτισμική πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής εδράζεται στην υπόθεση της διαφοράς. Εκκινεί από τις θέσεις του Ταίηλορ σύμφωνα με τον οποίο η αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας προϋποτίθεται προκειμένου να διαβιοί αυθεντικά αλλά και να συμμετέχει ουσιαστικά στο σύνολο της κοινωνίας (Taylor 1997, 128). Αυτή η διαδικασία μάθησης εμπλέκει όλους τους μαθητές στο να δείξουν μια έντονη αίσθηση αυτοεκτίμησης, στο να νιώσουν συναισθηματική ταύτιση (συμπάθεια) και να προσεγγίσουν ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής και στο να έχουν τις ευκαιρίες για να επιτύχουν στο έπακρο ανάλογα με το δυναμικό τους (Tiedt&Tiedt 2002, 58).

Ο τομέας των κοινωνικών σπουδών επισημαίνει τέσσερις σημαντικούς παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη διαπολιτισμικότητας: α)συμμετοχή στα κοινά και ενεργός ενασχόληση για την αναμόρφωση των κοινωνικών πολιτικών οικονομικών ιδρυμάτων (Gay 1997, 5-11), β) αίσθηση του μέλους της κοινότητας, γ) συνεργασία δηλαδή αλληλεπίδραση και επιμερισμός της ευθύνης, δ) επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων που συνδέουν συνδέονται με την αναλυτική και κριτική σκέψη (Gay& Hanley 1999,6).

Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα με το Νόμο 2413 του 1996 αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το νόμο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (ΝΟΜΟΣ υπ'αριθμόν 2413 στο ΦΕΚ 124/17.6.1996).

Απώτερος στόχος όμως πρέπει να αποτελέσει η διάχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (τους μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς, τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων), αλλά και στα μέσα μαζικής επικοινωνίας και τελικά στον κάθε πολίτη, έτσι ώστε η διαπολιτισμικότητα να γίνει τρόπος σκέψης και στάσης και συμπεριφοράς.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει επομένως πολλές διαστάσεις. Εμπεριέχει την ιδέα ενός πολιτισμικά προσανατολισμένου αναλυτικού προγράμματος και ενός σχολείου δημοκρατικής δομής που προάγει την ανεκτικότητα, την αναγνώριση και το σεβασμό σε άλλους πολιτισμούς, γλώσσες ,παραδόσεις καθώς και την παραδοχή και τη δέσμευση να προασπίζεται την κοινωνική Δικαιοσύνη και ισότητα (Hermans 2002, 183-199). Αποδέχεται την ισότητα των δικαιωμάτων, της αξίες του άλλου και την ικανότητά του και ενισχύει την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, της συνεργασίας και της ανταλλαγής με ανθρώπους διαφορετικού πολιτισμού, εθνότητας ή θρησκείας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απομονώνει ένα παιδί, Έλληνα η αλλοδαπό, από τον πολιτισμό του αντίθετα τον καθιστά ικανό να τον εμπλουτίζει, να τον επεξεργάζεται και να τον συλλαμβάνει σε μια ευρύτερη άποψη του χωρίς όμως να χάνει τις ρίζες του (Modgil, Verma, Mallich& Modgil 1977, 56-57).

Καθώς βασικές παραδοχές στις οποίες στηρίζονται οι νέες διαπολιτισμικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι πως κάθε άτομο έχει δικαίωμα να αναδεικνύει την ιδιαιτερότητά του, πως κάθε λαός έχει να καταθέσει σημαντική συνεισφορά όχι μόνο στην οικονομία του κράτους αλλά και στον εμπλουτισμό του πολιτισμού και των γνώσεων της χώρας υποδοχής και πως οι οικονομικοί μετανάστες δεν είναι

προσωρινοί επισκέπτες στη χώρα υποδοχής αλλά μόνιμοι κάτοικοι συνεπώς ισότιμοι πολίτες (Ιωσήφ&Σωκράτους 2008, 27), η παρουσία των αλλοδαπών παιδιών μέσα στη τάξη όχι μόνο δε θα περιορίσει την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά θα την εμπλουτίσει.

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα βοηθήσει στην αποδυνάμωση των ρατσιστικών τάσεων και στη δημιουργία ατόμων χωρίς προκαταλήψεις που έχουν ευελιξία, ικανότητα να προχωρούν από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, τάση να διατηρούν τη συνθετότητα και την ολότητα και τέλος έλλειψη δογματισμού και ανεκτικότητα σε πολλαπλές ερμηνείες και λύσεις (Τσιάκαλος 2011, 165). Επιπλέον, σημαντικό όφελος αποτελεί η καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών παιδιών και του κοινωνικού αποκλεισμού που συνεπάγεται αυτή η αποτυχία (Τσιάκαλος 2003, 157). Ως κοινωνικό αποκλεισμό ορίζουμε την παρεμπόδιση ανθρώπων από την απορρόφηση δημόσιου και κοινωνικού πλούτου όπως είναι η εκπαίδευση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός στον τομέα της εκπαίδευσης συνήθως επιφέρει και κοινωνικό αποκλεισμό και σε άλλους τομείς (Τσιάκαλος 1998, 39-65).

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη (Δαμανάκης 1989, 75-87& Μάρκου 1991, 1405-1408), είναι μια εκπαίδευση εναντίον του εθνικισμού και υπέρ του διαπολιτισμικού σεβασμού, της ισότητας ευκαιριών, της κοινωνικής συνοχής και της πραγματικής Δικαιοσύνης. Προϋπόθεση γι αυτό αποτελεί η ενδυνάμωση των μειονοτήτων που συνιστά μια από τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Ενδυνάμωση σημαίνει ενίσχυση



της ικανότητας του αυτοκαθορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων, αύξηση της αυτοπεποίθησης, ενίσχυση της αυτοεικόνας των μελών μιας μειονοτικής ομάδας και τόνωση της διαπολιτισμικότητας, δηλαδή του δυναμικού διαλογικού στοιχείου του πολιτισμού, πέρα από στεγανά και φονταμελισμούς παντός τύπου. Διαπολιτισμική ενδυνάμωση σημαίνει να έχει κανείς τη γνώση, τις δεξιότητες, την ηθική, το κουράγιο και την πεποίθηση να αποδώσει στη διαφορετικότητα την αξία που της αρμόζει (Gay&Hanley 1999, 6).

### ΚΕΦ. ΙΙΙ. Θέατρο στην εκπαίδευση και διαπολιτισμική αγωγή.

Το θέατρο στην εκπαίδευση δίνει ευκαιρίες για διαλογική συζήτηση με τον ίδιο μας τον εαυτό αλλά και με τους άλλους ενώ ταυτόχρονα δημιουργεί δίοδο μετάβασης από το προσωπικό στον κοινωνικό χώρο διευκολύνοντάς μας να κατανοήσουμε, να επεξεργαστούμε τον εαυτό μας και τη μικρή κοινωνία μας, να δούμε που είναι οικογένειά μας, η ομάδα μας, οι συμμαθητές μας, οι άλλοι γύρω μας (Άλκηστις 2008, 21). Πηγαίνουμε από το μερικό στο γενικό, από το προσωπικό στο συλλογικό, υπερβαίνουμε τα όρια της γλώσσας, τα σύνορα της χώρας και φτάνουμε στον άλλον, στην άλλη χώρα, στην άλλη θρησκεία στον άλλο πολιτισμό που έχει ομοιότητες και διαφορές και γινόμαστε ένα συνειδητό ενεργό ον του παγκοσμίου γίνεσθαι (Άλκηστις 2008, 21). Για αυτούς τους λόγους η χρήση του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει τη διαπολιτισμική συνείδηση και οι μορφές που μπορεί να εκδηλωθεί είναι ποικίλες.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια βιωματική μέθοδο μάθησης η οποία δίνει τη δυνατότητα σύζευξης διαφόρων ειδών αναπαράστασης της πραγματικότητας παρέχοντας ευκαιρίες προσέγγισης διαπολιτισμικών θεμάτων όπως οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη αλλά και αποδυναμώνοντας τον ρατσισμό, τις φυλετικές διακρίσεις, τη ξеноφοβία, τα φυλετικά στερεότυπα. Η θεατρική πράξη ως πλέγμα εικόνων και πολύσημων συμβόλων μπορεί να διαμορφώσει συνειδήσεις αντίστασης ενάντια στη λογοκεντρική παρουσίαση του άλλου ως επικίνδυνου και κατώτερου ξένου (Γκόβαρης 2003, 35).

Η φύση της παιδείας είναι πολιτική καθώς δίνει κατάλληλα εφόδια στους μαθητές ώστε να εξελιχθούν σε πολίτες του κράτους αλλά και του κόσμου. Ο Freire 2006 υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι α) ένα καλλιτεχνικό γεγονός, ένας διαρκής μετασχηματισμός που έχει αισθητικό περιεχόμενο καθώς πρόκειται για μια διαδικασία αναγέννησης με την οποία οι μαθητές διαμορφώνονται και εξελίσσονται β) μια πολιτική δραστηριότητα αφού δημιουργεί περίεργους, ενήμερους και κριτικούς μαθητές ικανούς να αντιπαρατεθούν με την κοινωνία και γ) μια γνωσιολογική δραστηριότητα η οποία εμπεριέχει τη γνωσιολογική θεωρία σύμφωνα με την οποία το προς γνώση αντικείμενο δημιουργείται και αναδημιουργείται καθώς αποκαλύπτονται οι αιτίες της ύπαρξής του.

Όμως και η φύση του θεάτρου είναι πολιτική, επαναστατική, δίνει αφορμή για θέαση της κοινωνίας αλλά και τον μετασχηματισμό των κακώς κειμένων καθώς το θέατρο είναι η γενική πρόβα για την αλλαγή, μια αρένα για ριζικό διάλογο (Άλκηστις 2008, 29). Έτσι το θέατρο και η παιδεία μπορούν παραγωγικά να συνδυαστούν στο θέατρο στην εκπαίδευση.

Το θέατρο στην εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε είδους θεατρική δραστηριότητα που διαδραματίζεται σε σχολικό περιβάλλον με τη συμμετοχή των διδασκόντων και των διδασκομένων. Κοινό γνώρισμα αποτελεί η ψευδαισθητική απόδοση της πραγματικότητας με θεατροπαιδαγωγικό, παιγνιώδη, διδακτικό και καλλιτεχνικό προσανατολισμό συνδυάζοντας την αισθητικο- καλλιτεχνική αρτιότητα του προσφερόμενου σκηνικού θεάματος και τη παιδαγωγική σκοπιμότητα της εκάστοτε παράστασης (Γραμματάς 2005, 105). Στοχεύει στη δημιουργική και βιωματική μάθηση, βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, καλλιεργεί τη

δημιουργικότητα και τη φαντασία. Συμβάλλει στην κατανόηση θεμάτων και μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος αλλά και στην κοινωνική μάθηση και ευαισθητοποίηση των μαθητών για ζητήματα που αφορούν καθημερινά το σχολείο και την οικογένεια (Σέξτου 2005, 63).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μέσω των ρόλων, παρέχει τη δυνατότητα στο κάθε μαθητή να εξετάσει τη δική του ταυτότητα και την ταυτότητα των άλλων, να επαναπροσδιοριστεί ο ίδιος και να διερευνήσει και τους άλλους υιοθετώντας μια κριτική θεώρηση και θετική στάση (Άλκηστις 2008, 104). Επίσης στοχεύει στη καλλιέργεια των τεσσάρων ατομικών δεξιοτήτων α) της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να μπαίνει κανείς τη θέση του άλλου, β) της ανοχής αντιφάσεων, δηλαδή της εκτίμησης και αποδοχής διαφορετικών αντιλήψεων, γ) της κριτικής στάσης και δ) της επικοινωνίας-αλλαγής, δηλαδή της υγιούς αλληλεπίδρασης μέσα στη τάξη (Γκόβαρης 2001, 85-86).

Τα παιδιά εξοικειώνονται με τη συνολική σκέψη και την αντίληψη ότι υπάρχουν πολλοί κώδικες για την έκφραση και την επικοινωνία καθώς η θεατρική έκφραση αξιοποιεί τη πολυγλωσσία, ως μέσο που ζητά από τους μαθητές να χρησιμοποιούν ποικιλία τρόπων έκφρασης (σωματική, λεκτική, συναισθηματική, στοχαστική) και ποιότητας ύφους για να εκφράσουν ερωτήματα για τις αγωνίες και τα οράματα της σημερινής αλλά και της αυριανής κοινωνίας ανάγοντας το θέατρο στην εκπαίδευση σε ένα ιδιότυπο και πολύ ειδικό κοινωνικό εργαστήριο (Παπαδόπουλος 2010, 93).

Από τις εκδηλώσεις λόγου στις οποίες συγκαταλέγονται η απαγγελία κειμένου, το θεατρικό αναλόγιο και η παραμυθιακή αφήγηση, μπορεί ο εκπαιδευτικός, χωρίς δυσκολίες, είτε κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε στα πλαίσια καλλιτεχνικών εκδηλώσεων του σχολείου, να εκφωνήσει μαζί με τα παιδιά ποιήματα, λογοτεχνικά κείμενα από άλλες χώρες. Αποσπάσματα ή ολόκληρα τα έργα όπως *Elisabeth* της Claire Nivola (οι αναμνήσεις ενός εβραϊόπουλου από τη φυγή από τη ναζιστική Γερμανία), Kathleen Allan Meyer *I have a new friend* (ένας ιάπωνας φίλος), Michael Rosen *A school for Pompey Walker* (ένα μυθιστόρημα στηριγμένο στη πραγματική ιστορία ενός σκλάβου που με τη βοήθεια του λευκού φίλου πουλήθηκε επανειλημμένα και μπόρεσε να συγκεντρώσει αρκετά χρήματα για να χτίσει ένα σχολείο για τα παιδιά των μαύρων) είναι τρία από τα πάρα πολλά έργα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Η παραμυθιακή αφήγηση αντλεί από παραμύθι την πρόκληση της φαντασιακής μύησης και μέθεξης του ακροατή στον κόσμο και μέσω της προφορικότητας της παραμυθιακής εξιστόρησης, αποδίδει συμπυκνωμένα και παραστατικά τις σταθερές και μεταβλητές μορφές και τα σύμβολα του παρελθόντος. Ο λαϊκός πολιτισμός, οι τοπικές παραδόσεις και τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν θέματα για μια παρόμοια εκδήλωση και να ανταποκριθούν στα αιτήματα για μια διαπολιτισμική αγωγή των μαθητών (Γραμματάς&Τζαμαργιάς 2004, 70). Ωραία ιδέα θα ήταν να διαβάσουν τη Σταχτοπούτα σε διάφορες άλλες εκδοχές σε άλλους πολιτισμούς όπως Την *Persian Cinderella* της Shilrey Climo και να την αντιπαραβάλουν με τη γνωστή σε αυτούς εκδοχή. Επίσης μπορούν να ασχοληθούν με παραμύθια από όλο τον κόσμο όπως το *Sally bahous: Sitti and the cats A tale of friendship* (το παλαιστινιακό λαϊκό παραμύθι που θα τους παρουσιάζει

διαφορετικές λέξεις και έναν άλλο πολιτισμό). Σε μια πιο νεωτερική έκδοση η παραμυθιακή αφήγηση εμπλουτισμένη με στοιχεία performance μπορεί ακόμη πιο εύκολα και παραστατικά να προσληφθεί από τα παιδιά και τα μηνύματα που περιέχει να αντληθούν πιο άμεσα από τα παιδιά του σχολείου.

Οι μαριονέτες και το κουκλοθέατρο αποτελούν ένα ακόμη μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το οποίο συνεπαίρνει τα παιδιά χάρη στη δύναμη της εμπύχωσης. Μπορούμε να δημιουργήσουμε γωνιά με κούκλες από όλο τον κόσμο ή φιγούρες που παραπέμπουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Επιπλέον μπορούμε να δημιουργήσουμε εύκολα μαριονέτες με διαφορετικά χρώματα μπαλονιών που θα αντιπροσωπεύουν διαφορετικές φυλές. Οι ήρωες-κούκλες ενώ μπορούν να διατηρούν αναλλοίωτα τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά τους, έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τη δράση και το λόγο τους και προβάλλουν πρότυπα ηθικής και κοινωνικής υπόστασης που διαχρονικά λειτουργούν σε κάθε κοινωνία (Θεοχάρη-Περάκη 1998, 93). Τα παιδιά λοιπόν μπορούν να έρθουν σε επαφή με τύπους και χαρακτηριστικά από διάφορους πολιτισμούς, ενώ ο Εμπυχωτής με τη φωνή και την εκφραστικότητα των κινήσεων του θα αποδώσει τα συναισθήματα και θα προκαλέσει στο θεατή τη βιωματική επικοινωνία με τη σκηνική πραγματικότητα και είναι αυτή η ουσιαστική επικοινωνία και η σχέση που αναπτύσσεται αμφίδρομα κατά τη διάρκεια του θεάματος αποτελεί τη βασική αξία και το μεγάλο πλεονέκτημα του είδους (Γραμματάς&Τζαμαργιάς 2004, 105). Το παιδί μεταφέρεται σε ένα φανταστικό κόσμο και ο καθημερινός χρόνος διευρύνεται στο χρόνο της μαγείας, και χάρη στην κούκλα, που αποτελεί όχημα σημασίας, το παιδί αντλεί εύκολα μηνύματα και ιδανικά διαπολιτισμικής συνείδησης (Άλκηστις 1992, 111 ).

Μια πολύ σημαντική μορφή θεατρικής έκφρασης στο σχολείο με πολύτιμη συνεισφορά στη διαπολιτισμική ενίσχυση αποτελεί το θεατρικό παιχνίδι. Το θεατρικό παιχνίδι δεν είναι διδασκαλία θεάτρου και θεατρική παράσταση, αλλά παιγνιώδης διαδικασία και αγωγός αυθόρμητης, ελεύθερης και αυτοσχέδιας θεατρικής έκφρασης, αυτογνωσίας και επικοινωνίας (Παπαδόπουλος 2010, 90), η πιο γνήσια μορφή παιδικού θεάτρου (Γραμματάς 1992, 49). Είναι επινόηση της στιγμής, γεννιέται και πεθαίνει τη στιγμή που συμβαίνει και έχει στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τη σωματική έκφραση και την επικοινωνία μέσω της διασκέδασης.

Το θεατρικό παιχνίδι εκ φύσεως διαθέτει διττό χαρακτήρα. Από τη μια είναι θεατρική έκφραση και συνδέει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης σε μια ολοκληρωμένη σύνθεση με στόχο τη δράση (Γραμματάς 1999, 75) και από την άλλη είναι παιχνίδι. Συνεπώς τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού είναι πολλαπλά αν λάβουμε υπόψη τη παιγνιώδη φύση του και τις θεωρίες που αναφέρονται στην ωφελιμιστική πλευρά του παιχνιδιού. Για παράδειγμα η θεωρία της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης θεωρεί το παιχνίδι ως αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι δημιουργεί μια *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης* που επιτρέπει στο παιδί να βρίσκεται πάνω από το μέσο όρο της ηλικίας του και να ξεπερνά τη καθημερινή του συμπεριφορά (Vygotsky 1997, 171-174). Με την ενεργό χρήση των πραγμάτων διερευνά την πραγματικότητα και με την ανάλυση των φανταστικών καταστάσεων συνειδητοποιεί τις σχέσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Το δραματικό παιχνίδι συνεπώς είναι ένα ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη γνωστικών, δημιουργικών, γλωσσικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Smilansky&Shefatya 1990, 217-220) και συνιστά ένα φανταστικό παιχνίδι όπου το

εγώ προβάλλεται μέσω του λεκτικού ή κινητικού αυτοσχεδιασμού (Beauchamp 1998, 65).

Ο Piaget στην οντογενετική- κonstrουκτιβιστική προσέγγισή του θεωρεί το παιχνίδι μέσο νοητικής ανάπτυξης και συνδέει την εξελικτική θεωρία για νοημοσύνη με την προσαρμογή (Piaget 1979, 167), δηλαδή την ικανότητα πρόσληψης του περιβάλλοντος από το παιδί, και με την αφομοίωση, δηλαδή την ικανότητα αφομοίωσης των καινούργιων πληροφοριών (Curtis&O'Hagan 2003, 37). Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα το παιδί να διερευνήσει και μέσα από τις εμπειρίες του να οικοδομήσει τη γνώση του για τον κόσμο, να προσαρμοστεί στη πραγματικότητα και να κοινωνικοποιηθεί (Piaget 1951, 163). Το θεατρικό παιχνίδι λοιπόν είναι πηγή γνώσης που αποθησαυρίζεται μέσα από την εμπειρία που αποκομίζουμε όταν ανοίγουμε τον εαυτό μας στους άλλους, όταν ερχόμαστε αντιμέτωποι με αυτούς για να καταλάβουμε τον εαυτό μας (Γκροτόφσκι 1982, 98) ενώ παράλληλα αποτελεί ωφελιμιστική δραστηριότητα προπαρασκευής η εξάσκησης μέσω της οποίας το παιδί προετοιμάζεται για την απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων για την ενήλικη ζωή (Gross 1976, 77).

Οι βασικές τεχνικές του θεατρικού παιχνιδιού είναι η σωματική έκφραση, οι αυτοσχεδιασμοί, η εκμετάλλευση του τυχαίου, τα κωμικά στοιχεία, η δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, η μάσκα- κούκλα (προσωποποίηση και αποπροσωποποίηση), τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα, η παντομίμα, η αποστασιοποίηση και το γκροτέσκο. Οι κύριοι άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται αυτές οι τεχνικές είναι η απελευθέρωση της φαντασίας, η αύξηση ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας, η ευαισθητοποίηση και η παρατήρηση (αυτοσυγκέντρωση –χαλάρωση) (Κουρετζής



2008, 49). Οι ρόλοι, είτε με την έννοια της συναισθηματικής ταύτισης του Στανισλάφσκι είτε με την έννοια της αποστασιοποίησης του Μπρεχτ, και η μιμητική τεχνική που απαιτείται φέρνουν το παιδί όχι μόνο στις απαρχές του παιχνιδιού αλλά και της ίδιας της ανθρώπινης φύσης. Διότι σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί από την αρχή της ζωής του χρησιμοποιεί τη μίμηση, ως εσωτερική νοητική επανάληψη, προκειμένου να αναπαραστήσει τις συμπεριφορές των ενηλίκων, ώστε σταδιακά να ενταχθεί στον κόσμο τους. Αργότερα, με το μιμητικό παιχνίδι πειραματίζεται και διασκεδάζει δοκιμάζοντας τον εαυτό του σε διάφορους ρόλους. Χωρίς το παιχνίδι τα παιδιά στερούνται μια κοινωνική δεξιότητα, αναγκαία για τη διαπραγμάτευση ενός μέλλοντος όπου θα κυριαρχεί η ενσυναίσθηση, η συμπόνια και η υλοποίηση του φανταστικού μας κόσμου, με στόχο την ανεύρεση βιώσιμων λύσεων για την επιβίωσή τους (Prentki 2009, 10-18).

Το πρώτο κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι ότι είναι ελεύθερο και ένα δεύτερο χαρακτηριστικό είναι ότι το παιχνίδι δεν είναι η συνήθης και η πραγματική ζωή αλλά ένα πέρασμα από την πραγματική ζωή σε μια προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας με εντελώς δική της διάταξη. Κάθε παιδί έχει απόλυτη επίγνωση ότι παίζει στα ψέματα εν τούτοις η επίγνωσή του ότι το παιχνίδι είναι μόνο προσποίηση δεν το εμποδίζει καθόλου να εκτυλίσσεται με άκρα σοβαρότητα με αφοσίωση που μετατρέπεται σε έκσταση (Χουιζίνγκα 2010, 21-23).

Αυτή η ελεύθερη, ασφαλής και δημιουργική δράση και έκφραση του παίχτη στο παραστατικό παιχνίδι αποκαλύπτει με τον πιο εύγλωττο τρόπο τους μηχανισμούς αντίληψης, και καθρεφτίζει τόσο στο υποκείμενο δράσης όσο και στην ομάδα τις οικειοποιημένες στάσεις και αξίες, τις ενδεχόμενες αντιφάσεις και συγκρούσεις και

τα ατομικά αινίγματα (Λενακάκης 2012, 123). Με τον αποσυμβολισμό της πραγματικότητας στο θεατρικό παιχνίδι το παιδί αλλάζει τη σχέση του με τον κόσμο, τον διαλύει για να τον ξανακτίσει με τα σταθμά που έχουν το ανυψωτικό βάρος της μαγείας (Μουδατσάκης 1994, 20).

Προχωρώντας σταδιακά από απλές μορφές κινησιολογικού περιεχομένου, το παιχνίδι οδηγείται σε πιο σύνθετες θεατρικής έκφρασης μέσω του ρόλου (Γραμματάς 2001, 43). Το παιχνίδι ρόλων αποτελεί πρόσφορη μέθοδο διερεύνησης ενός προβλήματος κατά την οποία τα παιδιά ισορροπούν ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό. Ο όρος *μεταξύ* (metaxis) χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη τοποθεσία μεταξύ φαντασίας και ρεαλισμού όπου πραγματοποιείται η μάθηση στο δράμα., το σημείο που ο μαθητής διαχωρίζει την εντός ρόλου με την εκτός ρόλου ζωή του (Σέξτου 2005, 47).

Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης μπορεί να συντελεστεί και στις τέσσερις φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού. Η πρώτη είναι η φάση της *απελευθέρωσης*, το στάδιο δηλαδή της ευαισθητοποίησης και συγκρότηση της ομάδας μέσα από την αλληλεπίδραση και τα παιχνίδια που προωθούν ομαλά την επικοινωνία και τη συγκρότηση ομάδας βοηθώντας το παιδί να αποθέσει μεγάλο μέρος του άγχους και του ψυχαναγκασμού που το κατέχουν (Κουρετζής 2008, 71).

Δεν μπορεί να παιχτεί ένα θεατρικό παιχνίδι, αν δεν υπάρξει πρώτα δυνατότητα επικοινωνίας και σχέσης εμπυχωτή -παιδιών (Κουρετζής 2008, 49). Συνεπώς αυτό το στάδιο μπορεί να συνοδευτεί με ασκήσεις εμπιστοσύνης οι οποίες ξεκινάνε με συζητήσεις της ομάδας όπου ο καθένας μιλάει για το άτομό του, την

οικογένειά του και κατόπιν ακολουθούν ασκήσεις όπου όποιος θέλει αφήνεται στα χέρια των άλλων (πχ τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια όπου ο ένας είναι ο τυφλός και καθοδηγείται από τον οδηγό του) (Άλκηστις 2012, 43-44). Επίσης μπορούν να συντελεστούν παιχνίδια ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης και παρατήρησης του άλλου με τεράστια οφέλη στη ψυχολογία των παιδιών και κατεπέκταση στην ομάδα καθώς τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ρατσισμό και χειρίζονται τον πόνο της διαμάχης στη προσωπική τους ζωή επωφελούνται από συζητήσεις στη τάξη (Tiedt&Tiedt 2002, 85). Μέσα από βιογραφίες και συνεντεύξεις, τα παιδιά μπορούν να αναβιώσουν εμπειρίες τους ενώ μέσα από φωνητικά παιχνίδια και ασκήσεις ρυθμού, να τραγουδήσει ο καθένας όπως θέλει το όνομά του αλλά και των συμμαθητών του, να τραγουδήσει παροιμίες, ποιήματα από άλλες χώρες ή τραγούδια αυτοσχέδια με διάφορες αλλαγές ρυθμού, δίνοντας έμφαση στη σωματικότητα, στο ρυθμό κίνησης και μιμητικής παράς στις διαφορές μεταξύ τους (Άλκηστις 2012, 84-85). Οι προσωπικές μαρτυρίες μπορούν να αποτελέσουν υλικό για δραματοποιήσεις όπως και να ενσωματωθούν σε ένα αρχικό κείμενο κάτι που είναι ιδιαίτερα ευεργετικό για παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια αφού δίνεται η ευκαιρία να μεταφέρουν και να ζωντανέψουν στοιχεία από το δικό τους πολιτισμό (Dogdson 1986, 136).

Σε αυτό το προπαρασκευαστικό στάδιο το παιδί αποκτά ηρεμία και ψυχική γαλήνη και αποβάλλει την επιθετικότητά του, χαρακτηριστικό που μαζί με την αυτοπεριθωριοποίηση είναι πολύ συνηθισμένα στους κύκλους των μεταναστών (Βείκου 2000, 131-150). Ας μη ξεχνάμε ότι το άτομο ενδέχεται να αναπτύξει συνειδητά ή ασυνείδητα αποκλίνουσα συμπεριφορά που αποτελεί αντίδραση προς το κοινωνικό περιβάλλον όταν νιώθει ότι απειλείται η περιθωριοποιείται από αυτό (Γεωργογιάννης 1996, 55-82).

Στη δεύτερη φάση της *αναπαραγωγής*, τα παιχνίδια ρόλων συνδέουν τα παιδιά άμεσα με τις πρωτόγονες και τις αρχέγονες μορφές θεατρικής έκφρασης (Κουρετζής 2008, 76). Μέσα σε ένα ρόλο που υιοθετεί μόνο του το παιδί προβάλλει με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο τις εμπειρίες του, φορτίζοντας αυτό το ρόλο με τα προσωπικά του βιώματα, τη φαντασία και τις ανάγκες του (Κουρετζής 2008, 77).

Σε αυτό το στάδιο μέσα από εργασία με φανταστικούς ή και πραγματικούς καθρέφτες τα παιδιά παροτρύνονται να κάνουν μορφασμούς, να μεταμορφωθούν σε διάφορα πρόσωπα που μπορούν να είναι από διάφορους πολιτισμούς, να γίνουν μυθολογικά όντα, στοιχεία της φύσης, όνειρα, να μπουν σε δημιουργικό διάλογο με τον εαυτό τους, να παρουσιάσουν δηλαδή τους εαυτούς τους, τις ζωές τους, τα βιώματά τους (Άλκηστις 2012, 52-55). Έτσι δημιουργείται επαφή με τα άλλα μέλη της ομάδας και αυτό το βασικό στοιχείο της αλληλεπίδρασης θα συντελέσει στη κοινωνικοποίηση του αλλοδαπού παιδιού. Διότι μέσα από αυτή τη διαδικασία αναδεικνύεται η προσωπική ταυτότητα δηλαδή η αναπαράσταση του ατόμου από τον ίδιο τον εαυτό του ως ξεχωριστού και μοναδικού (Γκότοβος 1985, 36). Καθώς το σχολείο είναι παράγοντας κοινωνικοποίησης, μαζί με την οικογένεια και την ομάδα ομηλικών (Muhlbauer 1990, 86), οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι μαζί με τους γονείς θα αναλάβουν την ευθύνη για τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών (Κυρίδης 1996, 485-486). Έτσι μέσα το θεατρικό παιχνίδι, με τους αυτοσχεδιασμούς τους «ελεύθερους» και «αυθόρμητους» (Τσουκαρέλα 2003, 7-9), την καθοδήγηση του εμπυχωτή δάσκαλου και την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, η θεατρική έκφραση στο σχολείο αναδεικνύεται σε πρωταρχική μορφή κοινωνικοποίησης των παιδιών καθώς οι συμμετέχοντες αφομοιώνουν ρόλους και συμπεριφορές που θα τα βοηθήσουν να ενταχθούν στο κόσμο των ενηλικών

(Γραμματάς & Μουδατσάκης 2008, 177) αναλαμβάνοντας ρόλους αλλά και προλαμβάνοντας δείγματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τις σχέσεις της ομάδας.

Παράλληλα οι μαθητές μπορούν να προσφύγουν σε κινήσεις παντομίμας. Η παντομίμα είναι μια θεατρική πράξη που βασίζεται σχεδόν εξ ολοκλήρου στις εκφραστικές δυνατότητες του σώματος και την έκφραση του προσώπου του ηθοποιού. Στην παντομίμα ο έναρθρος λόγος απουσιάζει, ενώ το σώμα αναλαμβάνει τον ρόλο του αφηγητή (Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου 1998, 101). Μέσω αυτής της ‘μη-λεκτικής επικοινωνίας’, δηλαδή μέσω αλληλεπίδρασης με μη-λεκτικά σήματα ( έκφραση του προσώπου, βλέμμα, στάση του κεφαλιού και του σώματος, κινήσεις των χεριών, διαπροσωπική απόσταση, τόνος της φωνής και ρυθμός του λόγου), τα παιδιά διαβιβάζουν στο συνομιλητή ό,τι επιθυμούν και ό,τι δεν επιθυμούν να εκφράσουν κάτι που είναι σημαντικό στις ανθρώπινες σχέσεις επειδή μεταδίδει τα κρυμμένα συναισθήματα και κίνητρα του ανθρώπου (Μαλικιώση-Λοΐζου & Σπόντα 2008, 440-441).

Σε αυτή τη φάση προσπαθούμε να δώσουμε στα παιδιά ευκαιρίες να χαρίσουν να αντιληφθούν τις συνθήκες που ζουν οι άλλοι, φτάνοντας σε ένα σημείο αποκρυπτογράφησης και συνειδητοποίησης της ίδιας της ζωής (Κουρετζής 2008, 77). Από την ανάπτυξη αυτών των ρόλων τα παιδιά πετυχαίνουν συνθέσεις του φανταστικού και του πραγματικού και διευρύνουν, αλλάζουν και πλουτίζουν τα όρια του εφικτού και της γνώσης, μπαίνοντας σε μια διαδικασία αυτοανακάλυψης και ανάγοντας το θεατρικό παιχνίδι σε μια μορφή αυτογνωσίας (Κουρετζής 2008, 79). Καθώς τα σύνορα μεταξύ του εαυτού και του άλλου συναντώνται κι συγχωνεύονται,

γεγονός που συνιστά την καρδιά του ανθρωπισμού, βρισκόμαστε στο σημείο του αυτοπροσδιορισμού μας και αναζητάμε στο θέατρο μια νέα οπτική για το νέο κόσμο στον οποίο ζούμε (Neelands 2002, 56-65) καθώς το θέατρο ως φορέας ουτοπίας προτείνει ότι η ζωή μπορεί και πρέπει να αλλάξει (Deldime 1996, 70).

Κατά τη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης με τα κουστούμια και τη δύναμη της μάσκας, το βήσιμο και το μακιγιάζ, εκτυλίσσεται αυτή η πράξη της ψιμυθίωσης που είναι μια πράξη αρχέγονη, τελετουργική, καλλωπιστική και που σημαδεύει στη ψυχή της μεταμόρφωσης, της ιερής ανατροπής του Εγώ (Καραμήτρου 2010, 84). Μέσα από το φανταστικό αυτό παιχνίδι το εγώ προβάλλεται μέσω του λεκτικού ή κινητικού αυτοσχεδιασμού (Beauchamp 1998, 65) και το παιδί εξωτερικεύει τις φυσικές ορμές, τις κλίσεις, τα συναισθήματά του (Leenhardt 1973, 15). Αυτή η φανταστική πραγματικότητα επενεργεί λυτρωτικά στη συνείδηση του παιδιού (Γαλάντης 1991, 142-144) καθώς αποδεσμεύεται από τον εθισμένο κώδικα συμπεριφοράς και κατακτά μια μυστική επικοινωνία με το άγνωστο. Τα παιδιά δοκιμάζουν τη δύναμη της απεικόνισης καλύπτοντας το πρόσωπο με μάσκες και κάτω από την αμφίεση αναγνωρίζουν το άλλο πρόσωπο και αποκτούν συνείδηση της υπόστασης της ταυτότητας (Καραμήτρου 2004, 64). Ο αυτοπροσδιορισμός των παικτών σε σχέση με τον κόσμο, η αποδόμηση και ο πολλαπλασιασμός της εικόνας συντελούν στην ποικιλόμορφη θέαση του κόσμου και στη πολλαπλή ανάγνωσή του (Καραμήτρου 2010, 84). Έτσι τα παιδιά γίνονται Γάλλοι, Κινέζοι, Ινδοί, Εσκιμώοι, στοιχεία της φύσης, ζώα, γίνονται χρώματα, ιδέες, φίλοι και εχθροί, αντίθετα και συνώνυμα, διαφορετικοί και ίδιοι.

Στη τρίτη φάση τα παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν τα θέματα που τα απασχολούν με όποιο τρόπο θέλουν. Όσες επιθυμίες εκφράστηκαν στις προηγούμενες φάσεις σχηματοποιούνται σε θεατρικό δρώμενο που έχει τη μορφή ενός σκηνικού αυτοσχεδιασμού (Κουρετζής 2008, 85). Στη διάρκεια της σκηνικής δράσης το παιδί ανακαλύπτει τις προεκτάσεις του ρόλου του και συνειδητοποιεί τις σχέσεις του με τα άλλα πρόσωπα και αισθάνεται την ανάγκη να τα γνωρίσει περισσότερο (Κουρετζής 2008, 86). Στη φάση αυτή διαφοροποιείται και τροποποιείται η συμπεριφορά του παιδιού ανάλογα με το ρόλο και τις συνθήκες, τη καθημερινή ζωή, τα βιώματά του παιδιού και τις σχέσεις που διέπουν το κοινωνικοπολιτικό περίγυρο και το συναισθηματικό του κόσμο (Κουρετζής 2008, 88).

Στο θεατρικό παιχνίδι μέσω της προσωποποίησης και της ταυτοποίησης τα παιδιά αναπλάθουν συμβολικά κάποιους στιγμιότυπα της καθημερινότητάς τους. Μπορούν να αναπαραστήσουν στιγμιότυπο μιας γιορτής γενεθλίων, της προσευχής, ή κάποιου εθίμου που έχουν στη δική τους χώρα. Επιπλέον μπορούν να αναπαραστήσουν μια σκηνή φυγής ή δίωξης από μια ξένη χώρα, να προβάλουν στιγμές από ένα λαθρομετανάστη σε ένα πλοίο. Έτσι μπορούν να ανακαλύψουν τις δυσκολίες ανθρώπων που τους είχαν αδικήσει, να αντιληφθούν ίσως το στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τους, να εξοικειωθούν με το διαφορετικό και να παύσουν να το απορρίπτουν ή να το φοβούνται.

Μέσα από τη διαδικασία επινόησης, το παιχνίδι αποτελεί το μέσον για τη διευκόλυνση των παιδιών να κατανοούν τη θέση του στον κόσμο διότι τα παιδιά καθώς εισέρχονται και εξέρχονται από το ρόλο επιχειρούν μια ταυτόχρονη μετάβαση από το πραγματικό στο φανταστικό, παράγουν ρόλους αυθόρμητα και ασυνείδητα.

Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, τους παρέχεται η δυνατότητα να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους και τους δίνεται η ευκαιρία της βιωματικής μάθησης, μαθαίνουν δηλαδή μέσα από βιώματα και εμπειρίες αληθινές ή φανταστικές (Κανδυλάκη 2007, 241-242). Τα παιδιά ανακαλύπτουν μπαίνοντας στη θέση των άλλων, αναλαμβάνοντας να ζήσουν τη ζωή τους μέσα από τη δική τους εμπειρία και σταδιακά εξοικειώνονται με την αποδοχή της ποικιλότητας και της ετερότητας, καθώς καλούνται να ζήσουν σαν ξένοι, σαν άνθρωποι της διπλανής πόρτας, σαν κάποιιοι που θεωρούνται μειοψηφίες, που σκέφτονται και πράττουν διαφορετικά. Μέσα από αυτή την ώσμωση των εμπειριών αναπτύσσεται μια κοινωνική μεταμόρφωση (Παπαδόπουλος 2010, 143).

Εδώ εντοπίζουμε επιρροές και όμοια στοιχεία από το Playback Theatre, μια μορφή αυτοσχέδιου θεάτρου όπου το κοινό ή τα μέλη μιας ομάδας αφηγούνται ιστορίες από τη ζωή τους και τις βλέπουν να αναπαριστάνονται από τη θεατρική ομάδα. Στόχος είναι η αναπαράσταση προσωπικών ιστοριών από τη σύγχρονη κοινωνία, με τρόπο που διαταράσσει ή ακυρώνει ή καταργεί προσωρινά τις επικρατούσες δομές έτσι ώστε να μπορέσουν να αναδειχθούν οι νέες σχέσεις μέσα στην ομάδα (Fox, Cowel & Montgomery 1994, 195-201).

Οι μαθητές λοιπόν δουλεύοντας από μια συναισθηματική απόσταση πάνω σε ευαίσθητα, κοινωνικά και προσωπικά θέματα, δημιουργούν μια υποθετική κατάσταση που ταυτόχρονα όμως τη βιώνουν αληθινά, αλλά με ασφάλεια, και δημιουργούν σχέσεις, μαθαίνουν να παρατηρούν, να δημιουργούν χαρακτήρες, να σκέφτονται με το μυαλό και από τη σκοπιά κάποιου άλλου. Το θέατρο επομένως δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με την ετερότητα, να ταυτιστούν



συναισθηματικά, να αποκτήσουν δηλαδή την ενσυναίσθηση που σημαίνει να είναι έτοιμοι να δεχθούν νέους ρόλους τοποθετώντας τον εαυτό στη θέση άλλων χωρίς να χάνουν ταυτότητά τους (Λεμπέση 2007, 136).

Στην τέταρτη φάση γίνεται η ανάλυση των προηγούμενων σταδίων, καταγραφή συναισθημάτων, παρατηρήσεις και εξαγωγή συμπερασμάτων. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εικονογραφήσουν ορισμένες σκέψεις που έκαναν στη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και να συγκεκριμενοποιήσουν τις εμπειρίες τους (Κουρετζής 2008, 91).

Ιδέες για θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αποτελέσουν α) η *ιδεοθύελλα*, στόχος της οποίας είναι η κατάθεση συνειρμικών λέξεων και προτάσεων σχετικά με ένα θέμα όπως ο «άλλος», «Τούρκος» «Αλβανός» «ρατσισμός», β) *το γλυπτό της ομάδας* όπου όλοι στην ομάδα αποδίδουν με τη στάση του σώματός τους μια έννοια γ) *οι μηχανές* όπου τα μέλη της ομάδας σε συνεργασία κατασκευάζουν μια μηχανή δικής τους έμπνευσης η οποία επιλύει ένα πρόβλημα που θέτει η ιστορία όπως η μηχανή που συμφιλιώνει τα διαφορετικά, η μηχανή που διυλίζει τα στερεότυπα, δ) *οι μεταμορφώσεις* όπου τα μέλη παρουσιάζουν μεταμορφώσεις όπως πρόσφυγας-κάτοικος-υπήκοος (Αλκηστις 2008, 260).

Επίσης είναι οι *συνεντεύξεις –βιογραφίες* στόχος των οποίων είναι η ανακάλυψη και η έκφραση των αντιλήψεων, οι *τηλεφωνικές συνδιαλέξεις* όπου τα παιδιά σε ζευγάρια συζητούν μια προσωπική τους εμπειρία στο τηλέφωνο, το *alter ego* όπου ένα μέλος της ομάδας υποκρίνεται τον ήρωα και ένα δεύτερο μέλος αναπαριστά τον «άλλον εαυτό» του ήρωα, ο *ομαδικός χαρακτήρας* όπου αποδίδονται

οι διαφορετικές στάσεις που μπορεί να έχει ο ίδιος ήρωας, , ο *ραδιοφωνικός σταθμός* όπου τα μέλη της ομάδας ετοιμάζουν εκπομπές, ειδήσεις, ρεπορτάζ, συνεντεύξεις, μουσικές εκπομπές με μουσικές από όλον τον κόσμο, η *καυτή καρέκλα* όπου ο ήρωας έρχεται στο κέντρο και τα άλλα μέλη του υποβάλλουν ερωτήσεις που αφορούν τις αξίες και τα πιστεύω του , το *δικαστήριο* όπου τα παιδιά παίρνουν ρόλους των μελών ενός δικαστηρίου και μπορεί να συνδυαστεί με άλλες τεχνικές όπως το *forum theatre* και το *μανδύα του ειδικού*, όπου κάθε μέλος μελετά την ειδικότητά του όπως στη περίπτωση του «ταξιδιού στη χώρα του άλλου» όπου μπορούν να γίνουν ιστορικοί, γεωγράφοι, γλωσσολόγοι (Αλκηστις 2008, 261-267).

Στο Forum theatre οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δυο ομάδες και προτείνουν δυο παίκτες που μπαίνουν σε ρόλο και προσπαθούν να αντιμετωπίσουν και να λύσουν ένα κοινωνικό πρόβλημα: ο ένας αναλαμβάνει το ρόλο του καταπιεζόμενου- πρωταγωνιστή και ο άλλος του καταπιεστή-ανταγωνιστή. Μπορούν να διερευνήσουν έννοιες όπως μειοψηφία-πλειοψηφία, λευκός-μαύρος, Έλληνας-Αλβανός, ισχυρός-ανίσχυρος. Αν η δράση δεν εξελιχθεί θετικά για τον καταπιεζόμενο, διακόπτεται από τον εμπνευστή και οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν διαδοχικά ως χαρακτήρες να δοκιμάσουν διαφορετικούς τρόπους και λύσεις, συλλαμβάνοντας έτσι τα πράγματα στη πολλαπλότητά τους (Παπαδόπουλος 2010, 273). Στόχος είναι ο μετασχηματισμός ενός ρόλου και η ανάληψη ευθύνης για τον εαυτό, για την ηθική και τη διαμόρφωση του δράματος όπου μια ομάδα παρουσιάζει το δρώμενό της, αμέσως μετά επαναλαμβάνει τη δράση και κατά την επανάληψη τα μέλη των άλλων ομάδων μπορούν να διακόψουν τον ήρωα και να συνεχίσουν τον ρόλο όπως τα ίδια θέλουν (Αλκηστις 2008, 268). Το Forum Theatre έχει συνεισφέρει στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για την απελευθέρωση των μαθητών στα

θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Πρόκειται για ένα διαδραστικό θέατρο που επινοήθηκε από τον Boal στις αρχές της δεκαετίας του 1970. Στόχος του δεν είναι η πληροφόρηση αλλά η κοινωνική αλλαγή καθώς αυτό που προσπαθεί να πετύχει είναι μια καλή αντιπαράθεση και λογομαχία παρά μια καλή λύση (Boal 1992, 230). Το βασικό αξίωμα είναι «μπαίνω στη θέση του άλλου» (Σέξτου 2007, 34) και η βασική επιδίωξη αυτού του είδους του θεάτρου είναι να οδηγήσει τους συμμετέχοντες να παίξουν κάτι αντί απλώς να μιλήσουν γι αυτό, να θέσουν ερωτήσεις αντί να δώσουν απαντήσεις και να αναλύσουν αντί να παραδεχτούν (Jackson 1992, xxiv).

Πηγές έμπνευσης για θεατρικά παιχνίδια, αλλά και για τις δραματοποιήσεις αργότερα, μπορούν να αποτελέσουν η ελληνική μυθολογία αλλά και η μυθολογία άλλων λαών, η παγκόσμια και ελληνική λογοτεχνία, η ιστορία του θεάτρου πχ το αρχαίο ελληνικό θέατρο, η *commedia dell' arte* και οι τύποι της πουλτσινέλα και του αρλεκίνου, το θέατρο Νο και η όπερα του Πεκίνο, τα παράξενα έθιμα των Παπούα, του Μπαλί σε συνδυασμό με μουσική από άλλα μέρη του κόσμου της Συρίας, Ιαπωνίας, Αλγερίας (Αλκηστις 2012, 104-108).

Επιπλέον ερέθισμα για θεατρικό παιχνίδι μπορούν να αποτελέσουν αγάλματα από όλο τον κόσμο που αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς πολιτισμούς και θρησκείες<sup>1</sup>. Τα παιδιά μπορούν να τα αναπαραστήσουν με το κορμί τους ατομικά ή σε ομάδες. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να συνδυαστεί αργότερα με τη δραματοποίηση και τη

---

<sup>1</sup> «Ο Βασιλιάς των Βασιλιάδων»: Μονroe, Οχάιο – ΗΠΑ, «Η Μάνα Γη Καλεί»: Volgograd – Ρωσία, «Το Άγαλμα της Ελευθερίας»: Νέα Υόρκη – ΗΠΑ, «Ο Βούδας του Τιαν Ταν»: Χονγκ Κονγκ, «Το Μνημείο της Αφρικανικής Αναγέννησης»: Ντακάρ – Σενεγάλη, Τα μεγαλύτερα «Χέρια σε Προσευχή»: Tulsa, Οκλαχόμα – ΗΠΑ, «Ο Χριστός Λυτρωτής»: Ρίο ντε Τζανέιρο – Βραζιλία, «Ο Έφιππος Τζένγκις Χαν»: Μογγολία, «Το Άγαλμα του Hanuman»: Νέο Δελχί – Ινδία. Αυτά είναι κάποια από τα αγάλματα που μπορούν να αποτελέσουν σημεία αναφοράς. Η χρήση τους θα βοηθήσει τα παιδιά άμεσα να κάνουν σύγκριση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών αλλά και θρησκειών.

παραγωγή ενός κειμένου όπου αυτά τα αγάλματα θα παίρνουν πνοή και θα αφηγούνται ιστορίες με στοιχεία από τις εκάστοτε κουλτούρες.

Σημαντική είναι και η μουσική και ο ρυθμός όπως προαναφέρθηκε. Τραγούδια<sup>2</sup> από διαφορετικές χώρες μπορούν να συνδυαστούν είτε με ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού είτε να συνοδεύσουν μια θεατρική παράσταση, είτε ως μέρος ενός πολυθεάματος.

Επιπροσθέτως μπορούμε να ξεκινήσουμε ένα θεατρικό παιχνίδι από πίνακες ζωγραφικής με θέματα πολέμου, ειρήνης, μετανάστευσης τα οποία θα αποτελέσουν εφελκτήριο συζήτησης αλλά και αρχή μιας δραματοποίησης. Με βάση πίνακες ζωγραφικής<sup>3</sup> τα παιδιά μπορούν να ξεκινήσουν παραγωγικά, θεατρικά παιχνίδια με θέμα την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, την ελευθερία, το πόνο και την εξαθλίωση που φέρνει ο πόλεμος στους λαούς παρά τις φυλετικές διαφορές.

Από τα αγάλματα και τους πίνακες ζωγραφικής που αναφέραμε μπορεί να προκληθεί και η ανάπτυξη ενός θεατρικού δρωμένου (χάπενινγκ), η οποία αποτελεί μονοκύτταρη θεατρική έκφραση, ικανή να πραγματοποιηθεί οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε χώρο στοχεύοντας στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος και την

---

<sup>2</sup> Τραγούδια όπως *Guantanamera* (κουβανέζικο), *El condor Pasa* (περουβιανό), *Hukilau* (χαβανέζικο), *Siyahamba* (νότια Αφρική), *African lullaby* (νανουρισμα από Ουγκάντα), *Ala nanita nana* (ισπανικό), *Ma bella bimba* (ιταλικό), *The rising of the moon* (ιρλανδικό), *Tum balalaika* (ρώσικο –εβραϊκό), *Al yadil yadil yadi* (παλαιστινιακό παραδοσιακό), *Arirang* (κορεάτικο), *Yuki* (ιαπωνικό τραγούδι), *Aeyaya balano sakkad* (ινδικό) μπορούν να φέρουν τα παιδιά αντιμέτωπα με διαφορετικούς πολιτισμούς και να συγκρίνουν διαφορετικούς τρόπους διασκέδασης.

<sup>3</sup> *Η Γκουέρνικα* του Πικάσο, *Ο πόλεμος του Ντελακρουά*, *Στρατιώτες* του Τζον Σινγκερ, *Η 3<sup>η</sup> Μάϊου* του Μανέ, *Σκηνή Πολέμου* του Μαρκ Σαγκάλ, *Παιδί στο Ιράκ* του Μαρκ Βάλλέν, *Το περιστέρι της ειρήνης* και *Το κορίτσι και το περιστέρι* του Πικάσο, *Οι Γλάροι* του Φρανκ Κοεμπσκ, *Ειρήνη και ο πόλεμος* του Ρούμπενς είναι κάποιοι από του πίνακες που μπορούν να προσφέρουν έναυσμα για συζήτηση περί ειρήνης και πολέμου, ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.τ.λ.

ενεργοποίηση των θεατών (Γραμματάς&Τζαμαργιάς 2004, 87). Σε μια επετειακή ημέρα όπως είναι η Διεθνής Ημέρα κατά των Φυλετικών Διακρίσεων, τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν ένα απλό θεατρικό δράμα με κινήσεις αυτοσχεδιασμού ή προμελετημένο διάλογο με διάθεση κριτικής και σχολιασμού (Γραμματάς&Τζαμαργιάς 2004, 88). Μπορούν να μιμηθούν τη στάση των αγαλμάτων προκαλώντας το ενδιαφέρον των θεατών ή μπορούν να παρουσιάσουν ένα στιγμιότυπο με αφρικανικές μάσκες ή ακόμα και μια καθημερινή σκηνή όπου δυο αγόρια κοροϊδεύουν και απομονώνουν ένα αγόρι από την Αλβανία για τη καταγωγή του. Στόχος είναι το ξάφνιασμα και ο εμβολισμός του εφησυχασμού του κοινού και μετά από αυτό το δράμα μπορούν να προκύψουν συζητήσεις με τους μαθητές ακόμα και καινούργιες δραματοποιήσεις από διαφορετικές ομάδες παιδιών.

Στην ενίσχυση της διαπολιτισμικής αγωγής μπορεί να συντελέσει και το θεατρικό σκετς, με περιορισμένη έκταση και μικρό αριθμό συμμετεχόντων, το οποίο είναι προστάδιο της θεατρικής παράστασης. Η θεατρική παράσταση μπορεί εξελικτικά να προκύψει από τη σύνθεση όλων των επιμέρους επιπέδων θεατρικής έκφρασης που προηγήθηκαν (συμπεριλαμβανομένων της δραματοποίησης και των εργασιών στο εργαστήριο γραφής με εργαλεία τη διακειμενικότητα και διασκευή στα οποία θα αναφερθώ παρακάτω). Με αυτό τον τρόπο υλοποιείται ολοκληρωμένα ο διττός παιδαγωγικός και καλλιτεχνικός ρόλος του θεάτρου (Γραμματάς 2004, 89).

Εδώ συναντώνται και συνενώνονται όλες οι επιμέρους (καλές) Τέχνες: η Λογοτεχνία και η Ζωγραφική, η Διακοσμητική και η Γλυπτική, η Μουσική και ο Χορός, ενώ σήμερα, πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει και η οπτικο-ακουστική έκφραση, με τη video art και την τηλεοπτική ή κινηματογραφική προβολή εποπτικού

υλικού. (Brockett 1968, 300). Με τη σημασία αυτή το Θέατρο (ως παράσταση) συνιστά μια συνένωση των Τεχνών (οι οποίες κατά την αρχαιοελληνική μυθολογία προστατεύονται από τις εννέα μούσες), γι' αυτό και μπορεί να θεωρηθεί ως "Παμμουσία Τεχνών". Επειδή όμως αυτή η σύνθεση δεν έχει μόνο αισθητική στόχευση, αλλά το καλλιτεχνικό αποτέλεσμα συνυπάρχει αρμονικά και με την παιδαγωγική σκοπιμότητα, η θεατρική έκφραση στο σχολείο, μπορεί να αποκληθεί "Πάμμουσος παιδαγωγία", δια της οποίας πραγματοποιούνται κατά τον καλύτερο τρόπο τα ιδανικά της παιδείας, ως βασικά ζητούμενα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μέσω των σκηνικών ρόλων ο μαθητής συμμετέχει εκ του ασφαλούς σε καταστάσεις που ξεπερνούν τα δικά του όρια, τις προσωπικές του εμπειρίες δεχόμενος τις ευεργετικές συνέπειες από τη δράση των θεατρικών δρώμενων (Γραμματάς 2001, 105). Ο παραδειγματισμός, η συνειδησιακή ανάταση, η ψυχική και πνευματική καλλιέργεια, η συναισθηματική ωρίμανση, η καλλιτεχνική αγωγή παράλληλα με τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία συνιστούν μερικά από τα κέρδη που αποκομίζει ο ανήλικος θεατής παρακολουθώντας ή συμμετέχοντας σε μια θεατρική παράσταση (Γραμματάς 1997, 390).

Το σκηνικό θέαμα παρέχει αξιακά πρότυπα και κανόνες συμπεριφοράς με τρόπο που ευνοείται η ανάπτυξη μιας παγκόσμιας συνείδησης στους θεατές με συνέπεια την ωριμότητα όλων (Γραμματάς 2005, 116). Παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων, το θέατρο στοχεύει στη συνειδησιακή ενεργοποίηση και τη δημιουργία μιας πολιτιστικής μνήμης ευρείας αναφοράς (Γραμματάς 2005, 117). Συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας καλλιεργημένης πολιτιστικά προσωπικότητας και στην επικοινωνία του μαθητή με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες, ώστε να αναπτύξει μια ευρύτερη

διαπολιτισμικής συνείδησης και εμπειρία, να υπερβεί το ιστορικά προσδιορισμένο, το συνειδησιακά προσφιλές και να προσεγγίσει το ανιστορικό, το εξωπραγματικό, το διαφορετικό (Γραμματάς & Μουδατσάκης 2008, 33).

Η διοχέτευση αξιακών προτύπων όχι άμεσα με τη μορφή κατηγορικών προσταγών αλλά με τη μορφή σκηνικών προτάσεων συνοδευόμενων από αυθύπαρκτη δράση δε προσκρούει στην αρνητική υποδοχή των παιδιών, αντίθετα ασκεί γοητεία και επίδραση στη συνείδησή του (Γραμματάς 1999, 275). Γιατί η αμεσότητα και η εποπτικότητα της αμφίδρομης επικοινωνίας του παιδιού με το σκηνικό θέαμα, η παραστατικότητα των δρωμένων και η εικονοποίηση των αφηρημένων εννοιών και καταστάσεων συντελούν στην αβίαστη αποδοχή των σκηνικών μηνυμάτων σε αντίθεση με τις πιθανές ενστάσεις που θα παρουσίαζε αν του διοχετεύονταν με τη μορφή αναγνώσματος και διδασκαλίας (Γραμματάς 1999, 277).

Συμμετέχοντας σε μια σχολική παράσταση με οποιαδήποτε ιδιότητα και με οποιοδήποτε ρόλο (ηθοποιού, βοηθού σκηνοθέτη, σκηνογράφου, ενδυματολόγου, μουσικού) οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις καλλιτεχνικές στάσεις και τα προσόντα τους και να μορφοποιήσουν τα ιδιαίτερα εθνοφυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους σε μια σύνθεση όπου το οικείο και το ξένο βρίσκονται σε συνεχή, διαλογική σκέψη ευνοώντας την επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση (Γραμματάς 2007β, 15). Καθώς στο θέατρο υπάρχουν περισσότερες γλώσσες πέρα από τις λέξεις μέσα από τις οποίες θεμελιώνεται και διατηρείται η επικοινωνία με το κοινό όπως η γλώσσα του σώματος, των χρωμάτων των κουστουμιών, των φωτισμών (Μπρουκ 1998, 139), μέσα από τη θεατρική έκφραση αξιοποιούνται και αναδεικνύονται ετερογενείς επικοινωνιακοί κώδικες. Με

τη φόρτιση της οπτικής εικόνας, τον εμφατικό ρόλο της μουσικής, τη διόγκωση της κινησιολογίας το θέαμα παρουσιάζεται στην ανομοιογενή και ετερόκλητη κοινότητα και δημιουργεί μια ενιαία πολιτισμική συνείδηση που υπερβαίνει τα εθνικά σύνορα (Γραμματάς 2005, 204).

Το κείμενο της παράστασης μπορεί να είναι πρωτότυπο έργο ή δημιούργημα που γεννήθηκε μέσα από τα εργαστήρια γραφής των μαθητών, ή δραματοποίηση κάποιου κειμένου ή διασκευή ή διακειμενική σύνθεση.

Η διασκευή είναι ένα ολόκληρο σύστημα υπερκειμενοποίησης που ξεκινά από μια πρώτη ανάγνωση του αρχικού κειμένου-πηγής για να ολοκληρωθεί με την επανεγγραφή του μεταγραφόμενου γλωσσολογικού υλικού σε ένα νέο κείμενο-στόχο (Γραμματάς 2010, 37). Ο μύθος και η δράση, η πλοκή και οι δραματικές καταστάσεις, το πλέγμα των αφηγηματικών με των καθαρά θεατρικών τεχνικών, το αξιακό και το εννοιολογικό σύστημα του πρωτοτύπου πρέπει να συνεχίζουν να αποτελούν τον σταθερό καμβά πάνω στον οποίο θα αναπτυχθεί το δευτερογενές κείμενο (Γραμματάς 2006, 17).

Η διασκευή κλασικών έργων από το αρχαιοελληνικό και παγκόσμιο θέατρο αποτελεί συνήθη τακτική. Τα έργα των Σαίξπηρ, Ίψεν, Τολστόι, Μπρεχτ, Λόρκα φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με κορυφαία έργα του νεότερου ευρωπαϊκού πνεύματος, ώστε να αποκτήσουν κοινά σημεία αναφοράς και κοινές εμπειρίες με διεθνούς εμβέλειας έργα που θα το οδηγήσουν στην ωριμότητα (Γραμματάς 1999, 149). Η αρχαιοελληνική γραμματεία, οι μύθοι του Αισώπου και οι κωμωδίες του Αριστοφάνη, τα ομηρικά έπη και κάποιες από τις τραγωδίες των τριών τραγικών



ποιητών, διαθέτουν ένα πολυδιάστατο περιεχόμενο, ένα δυναμικό πανανθρώπινης και διαχρονικής εμβέλειας που μπορεί να αποτελέσει παιδαγωγικό υλικό για την εκπαίδευση των νέων γενιών. Η θεατρική τους απόδοση είτε αυτούσια είτε διασκευασμένη μπορεί να γίνει αποτελεσματικό μέσο παιδείας. Αξίζει να μνημονεύσουμε την απόδοση των αριστοφανικών κωμωδιών από τον Δ. Ποταμίτη (Γραμματάς 1997, 362). Η ανάγκη για διασκευή μπορεί να κατανοηθεί αν αντιληφθούμε πως το έντεχνο θεατρικό κείμενο που γράφτηκε με προορισμό να παρασταθεί μπροστά σ' ένα κοινό ενηλίκων θεατών της εκάστοτε εποχής, όπως το επέβαλλαν οι όροι και οι συνθήκες της εποχής του, καλείται σήμερα να αποδοθεί σ' ένα εντελώς διαφορετικό ιστορικο-κοινωνικό περιβάλλον, σ' ένα κοινό (παιδικό-νεανικό), με ιδιαίτερες προσληπτικές δυνατότητες και προσδοκίες, με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και κουλτούρα (Γραμματάς & Μουδατσάκης 2008). Η μορφοπαιδευτική αποστολή και ο παιδαγωγικός ρόλος της διασκευής γίνεται ακόμα πιο φανερός, όταν αναλογισθούμε ότι οι αναγνωστικές και θεατρικές εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, παραμένουν πάντα στη μνήμη του ενηλίκου και συνεισφέρουν καθοριστικά στη διαμόρφωση τις προσωπικότητάς του. Αν στα προηγούμενα συνυπολογίσουμε την ιδιαιτερότητα του ανηλικού θεατή, στον οποίο απευθύνεται το διασκευασμένο κλασικό έργο, τότε γίνεται σαφές ότι το ιδεολογικο-πολιτισμικό πλαίσιο του πρωτοτύπου, οφείλει να προσαρμοστεί στα ενδιαφέροντα και τις αναμονές του συγκεκριμένου κοινού (Γραμματάς & Μουδατσάκης 2008). Στα πλαίσια της ενίσχυσης της διαπολιτισμικής αγωγής στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία τα παιδιά μπορούν να έρθουν πιο κοντά με κλασσικά κείμενα της παγκόσμιας δραματουργίας και να κατανοήσουν τα μηνύματα που εκπορεύονται από αυτά πιο εύκολα μέσω της διασκευής. Κλασσικά έργα όπως η «Ειρήνη» και οι «Νεφέλες» του Αριστοφάνη, το «Όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας» και το «Ρωμαίος και Ιουλιέτα» του

Σαίξπηρ, «*Ο μικρός πρίγκιπας*» του Σαιντ Εξυπερί, «*Ο καυκασιανός κύκλος με την κιμωλία*» του Μπρεχτ, μπορούν να εκσυγχρονισθούν και να εμπλουτιστούν με στοιχεία από τη σύγχρονη πραγματικότητα, αντίστοιχα με τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των σημερινών ανηλίκων θεατών, διατηρώντας την ισοδυναμία τους όπως τα κλασικά πρότυπα. Διασκευή επίσης μπορεί να γίνει σε έργα όπως *Ρήγας Βελεστινλής* του Σπύρου Μελά ή *Κωνσταντίνος Παλαιολόγος* του Νίκου Καζαντζάκη απαγκιστρώνοντάς τα από τον έντονο πατριωτικό λυρισμό αλλά ενισχύοντας το εθνικό τους ενδιαφέρον. Αυτά τα δυο έργα είναι παραδείγματα από τα πολλά της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς που μπροστά στην ετερογενή πολιτισμικά μαθητική κοινότητα μπορούν να διασκευαστούν και χωρίς να χάνουν την ταυτότητά τους, να μπορούν να προσληφθούν από αλλοδαπούς μαθητές.

Η δραματοποίηση είναι ακόμη μια δελεαστική τεχνική και αφορά την μεταγραφή μη δραματικών κειμένων, λογοτεχνικών ή μη, σε θεατρική μορφή με τελικό σκοπό την εικονοποίησή τους και έκφρασή τους υπό μορφή θεατρικού δρωμένου (Γραμματάς 1999, 84). Οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο, αφηγηματικό ή πεζό, ακόμα και μη λογοτεχνικό (δημοσιογραφικό, ιστορικό, φιλοσοφικό) μπορεί να δραματοποιηθεί με δεδομένο ότι το ουσιαστικό γνώρισμα είναι ο διάλογος, η δράση, η πλοκή, οι συγκρούσεις, οι δραματικές καταστάσεις και η ανάδειξη των χαρακτήρων των έργων έτσι ώστε να ενισχυθεί η θεατρικότητα των κειμένων (Γραμματάς 1999, 84).

Η δραματοποίηση αντιμετωπίζεται ως μια παιδαγωγική μέθοδος που οδηγεί το παιδί να βιώσει και να μεταλλάξει σε εμπειρίες τις πληροφορίες-γνώσεις και τις

συνειδητές και ασυνειδητες ποιότητες του εσωτερικού του κόσμου, εκφράζοντάς τες δυναμικά με το σώμα και τον λόγο του στον εξωτερικό κόσμο (Αλκηστις 1989, 42).

Κλασικά κείμενα, διηγήματα, ποίηση αλλά και παραμύθια, μύθοι, θρύλοι και το σύνολο της γραπτής και προφορικής μας παράδοση είναι ανεξάντλητες πηγές υλικού για την τεχνική της δραματοποίησης. Η θεατρική απόδοση των λαϊκών παραμυθιών συμβάλλει στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης των λαών και διευκολύνει την ανάπτυξη μιας μελλοντικής συλλογικής πολιτιστικής ταυτότητας (Γραμματάς 1999, 138). Οι μύθοι, τα παραμύθια, οι λαϊκές αφηγήσεις αποτελούσαν ανέκαθεν τροφή για τη διαπαιδαγώγηση, τη διασκέδαση και τη μόρφωση των παιδιών. Συχνά, οι καταστάσεις, τα πρόσωπα και οι χαρακτήρες των ηρώων, που περιγράφονται στους μύθους και τα παραμύθια, επαναλαμβάνονται κατά τρόπο κοινό ή παρόμοιο σε παραμύθια διαφορετικών λαών με διαφορετική φυλετική ή ιστορική προέλευση και έχουν τη δική τους συμβολική σημασία στην πολιτισμική παράδοση κάθε κοινωνίας (Lévi-Strauss 1977, 97-131). Ο λαϊκός πολιτισμός αποτελεί πρόσφορο πεδίο για τη πραγματοποίηση της πολιτισμικής συνάντησης και της ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Βάση για δραματοποίηση μπορούν να αποτελέσουν τα παραμύθια *Ο μαύρος κότσυφας και ο άσπρος γλάρος* της Κίτυ Κρόουθερ, *Το Κάτι Άλλο* Κάθριν Κέιβ και Κρις Ρίντελ, *Το χαρούμενο Λιβιάδι* από τη Φιλιά Νικολούδη, *Ο βάτραχος και ο ξένος* του Μαξ Βέλθους (προτάσεις από Τσιούμη 2003, 155-170), *Ο Αδελφός του Τριγωνοσαρούλη*, *Τα γενέθλια του Τριγωνοσαρούλη ή πώς η αγάπη νίκησε τον πόλεμο*, *Στον κήπο με τα παραμύθια*, *Ο Τριγωνοσαρούλης* του Βαγγέλη Ηλιόπουλου με ήρωα ένα τριγωνικό ψάρι που διαφέρει από τα άλλα, *Ωστε εγώ είμαι ο παράξενος, ε!* από τη Μιχαήλ Συρμώ, *Τι κι αν είμαι ασβός;* της Παπαθανασοπούλου, Μάιρα, *το ξενοπούλι και ο συνορίτης ποταμός* της Λενέτα Στράνη (νεανικό μυθιστόρημα), *Γκασμέντ, ο φυγάς με τη φλογέρα* του Μουρίκη. Όλα αυτά τα παραμύθια σχετίζονται με την ετερότητα την ανάδειξη και την αποδοχή της και μπορούν να

Μια ακόμη παιδαγωγική δραστηριότητα αποτελεί η διερευνητική δραματοποίηση, δηλαδή η θεατρική διερεύνηση μιας ιστορίας που συνδέεται με την εμπειρία των παιδιών και τα καλεί να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας

---

αποτελέσουν έναυσμα για συνειδητοποίηση των στάσεων των παιδιών αλλά και αλλαγή προς την ανεκτικότητα της ποικιλομορφίας των ανθρώπων.

Επίσης τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με τη δραματοποίηση ποιημάτων όπως *Αν όλα τα παιδιά της γης* του Ρίτσου, *Πουλάκι* του Ιωάννα Βηλαρά ή ποιητικών συλλογών αφροαμερικανών ποιητών για παιδιά όπως του Arnold Adoff *I am the darker Brother*. Επιπροσθέτως δραματοποιήσεις μπορούν να γίνουν και με βάση μυθιστορήματα που μιλούν για τη μετανάστευση, τη προσφυγιά, τη δίωξη παιδιών από διαφορετικούς πολιτισμούς όπως *The roses in My Carpets* της Rakhsana Khan όπου ένα νεαρό αγόρι ονειρεύεται ότι εξακολουθεί να διαφεύγει από τις βόμβες στο Αφγανιστάν, *Elisabeth* της Claire Nivola όπου ξετυλίγονται οι αναμνήσεις ενός εβραϊόπουλου από τη φυγή από τη ναζιστική Γερμανία, *A school for Pompey Walker* του Michael Rosen, ένα μυθιστόρημα που είναι στηριγμένο σε πραγματική ιστορία την ιστορία ενός σκλάβου που με τη βοήθεια του λευκού φίλου πουλήθηκε επανειλημμένα και μπόρεσε να συγκεντρώσει αρκετά χρήματα για να χτίσει ένα σχολείο για τα παιδιά των μαύρων. Η δραματοποίηση τέτοιων έργων μπορεί να συνδυαστεί με τη διερεύνηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων όπως η *Φάρμα των Ζώων* του Τζορτζ Οργουελ ή της δίνης του πολέμου με το *Ημερολόγιο ενός Κοριτσιού* της Άννα Φρανκ προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν τη παγκόσμια κατακραυγή του πολέμου, τη πανανθρώπινη φύση της ειρήνης, την αναγκαιότητα για δικαιοσύνη και ισότητα, στοιχεία που είναι κοινά σε όλους τους λαούς, που ενώνουν παρά τις διαφορές των πολιτισμών και των θρησκειών. Τα παιδιά μπορούν να εστιάσουν στις ομοιότητες μεταξύ των ιστοριών, τη φυγή, το διωγμό, τον περιορισμό, τη καταπάτηση δικαιωμάτων τα οποία μπορούν να αναλύσουν συνδυαστικά με την επεξεργασία και κατανόηση των άρθρων της Οικουμενικής Διακήρυξης όπως το Άρθρο 1 : Το δικαίωμα στην ισότητα, το άρθρο 2 : Η Ελευθερία από διακρίσεις, το άρθρο 3 : Το δικαίωμα της ατομικής ασφάλειας, το άρθρο 12: Η Ελευθερία από παρεμβάσεις στην ιδιωτική, Οικογενειακή ζωή, το άρθρο 16: Το δικαίωμα της οικογένειας, το άρθρο 18: Η Ελευθερία πεποιθήσεων και η θρησκευτική ελευθερία, το άρθρο 19: Η Ελευθερία έκφρασης της γνώμης.

στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, από την πολιτική πραγματικότητα, από ιστορικά γεγονότα, ή από φανταστικές ιστορίες (Παπαδόπουλος 2010, 122). Αποτελεί μέθοδο διερεύνησης της κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας και του ανθρώπου ο οποίος δρα και δημιουργεί μέσα σε αυτήν. Η διερευνητική δραματοποίηση μεταφέρει το κέντρο βάρους της εμπειρίας από τη βίωση της δράσης στην κατανόησή της” (Bolton 1979, 74). Έτσι, σε δεδομένες στιγμές τους ζητά να αποστασιοποιηθούν από αυτόν και να κρίνουν τις καταστάσεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τις δικές τους και των άλλων. Άλλωστε στόχος είναι να απελευθερωθούν, να ζητήσουν σχέδια αλλαγής και να δοκιμάσουν λύσεις σε προβλήματα (Boal 1979, 122) συνειδητοποιώντας πως δεν υπάρχει μια λύση μόνο στο πρόβλημά τους (Thomson 2000, 103).

Μέσα από τη δραματοποίηση στο σχολείο τα γεγονότα αποδίδονται πολυδιάστατα, σύμφωνα με τον τρόπο που αντιμετωπίζονται και προσλαμβάνονται από τη δημιουργική συνείδηση των μαθητών, αλλά και τη συλλογική συνείδηση τις συγκεκριμένης ομάδας-τάξης στην οποία ανήκουν. Μέσα από το εργαστήριο γραφής ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους μαθητές του, προβαίνει σε παραγωγή δραματικού λόγου για παράσταση, στηριζόμενος σε ήδη υπαρκτά κείμενα (πεζά, ποιητικά, επιστημονικά, δημοσιογραφικά κ.α.), τα οποία μεταγράφονται, σύμφωνα με τους κώδικες του δράματος (Γραμματάς 2012). Για τη δημιουργία αυτού του «μεταγεγραμμένου» κειμένου, εκτός από την επινόηση και προσθήκη διαλόγου, μπορεί να δημιουργηθούν και να προστεθούν νέα στοιχεία που δεν υπάρχουν στο αρχικό, που επαυξάνουν τη θεατρικότητα : να γίνει χωρισμός του έργου σε επιμέρους ενότητες, πράξεις, σκηνές ή εικόνες, να προστεθεί κάποιο πρόσωπο που ως αφηγητής παρεμβαίνει και ενοποιεί τη δράση, να δημιουργηθούν δευτερεύοντα, βοηθητικά

πρόσωπα που εμπλουτίζουν τη δράση να προκληθούν συγκρουσιακές σχέσεις, τόσο σε υποκειμενικό / εσωτερικό, όσο σε αντικειμενικό / εξωτερικό επίπεδο, να δημιουργηθούν σκηνικές οδηγίες («διδασκαλίες») που να υποδείχνουν τον κατάλληλο τρόπο σκηνικής απόδοσης του έργου. (Γραμματάς 2012). Η αρχή μπορεί να γίνει από την απλή καταγραφή μιας στιχομυθίας και την απόδοση των σκέψεων και κρίσεών τους με διαλογική μορφή. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές του θα προχωρήσουν στη δημιουργία κρίσιμων σχέσεων, μέσα από τον διάλογο, βασισμένο τώρα στην αντιπαλότητα, τη διαφωνία, την προβολή και υπεράσπιση διαφορετικών αξιών (Γραμματάς 2012).

Αυτή η διαδικασία δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να ερευνήσουν πτυχές που δε φώτισε ο συγγραφέας, να μιλήσουν για πράγματα στα οποία ενδιαφέρονται να εμβαθύνουν. Έτσι το όποιο πρωτογενές ή προϋπάρχον κείμενο λειτουργεί ως προκείμενο και βάση για θεατρική, πολιτισμική και κοινωνικοπολιτική αναζήτηση, δοκιμασία και δράση (Παπαδόπουλος 2010, 122)<sup>5</sup>. Στο εργαστήριο γραφής οι μαθητές

---

<sup>5</sup> Πρωτογενές υλικό μπορούν να αποτελέσουν άρθρα εφημερίδας, επιστημονικά κείμενα, εικαστικά έργα (ζωγραφικοί πίνακες, γλυπτά, κατασκευές), φωτογραφίες, ήχοι αλλά και λογοτεχνικά έργα, παραστάσεις θεάτρου σκιών ή κούκλας, δημοτικά τραγούδια, ύμνοι, νανουρίσματα ή κινηματογραφικές ταινίες (Παπαδόπουλος 2010, 123-124) ή ακόμα και παιχνίδια στον υπολογιστή όπως ο Ναβίντ δεν ήρθε για διακοπές. Το παιχνίδι αυτό έχει δυο παιδαγωγικούς στόχους: να ενημερώσει τα παιδιά για όσα συμβαίνουν στις χώρες καταγωγής των προσφύγων, τις δυσκολίες και τα διλήμματα που αντιμετωπίζουν στην απόφασή τους να φύγουν για να σωθούν και να παρουσιάσει τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους οργανισμούς αρωγής των προσφύγων και να τα ευαισθητοποιήσει ώστε να κατανοήσουν τη θέση και τα προβλήματα κάποιων ξένων που ζουν στην Ελλάδα. (<http://www.navid.gr/>)

Υλικό για δραματοποίηση μπορούν να αποτελέσουν ταινίες όπως Chromofobia (μια ταινία μικρού μήκους του 1966 από τον Βέλγο δημιουργό Raoul Servais, για τον τρόπο που το ανθρώπινο

μπορούν να παρέμβουν στο σημειωτικό ή σημασιολογικό επίπεδο του κειμένου, να αναδομήσουν τη δράση, να παρέμβουν διορθωτικά στους ήρωες και τα γνωρίσματά τους (Γραμματάς 2004, 40). Οι μαθητές λειτουργούν ως μια μετασχηματιστική δύναμη καθώς μπορούν να αλλάξουν ό,τι μπορεί να μην τους έχει ικανοποιήσει σε ένα κείμενο, ενέργεια που θα τους βοηθήσει και στη ζωή τους καθώς οι μαθητές μέσα στο σχολείο και στη κοινωνία που ζουν δεν είναι παθητικοί δέκτες αλλά ένα σύστημα ατομικών και κοινωνικών μετασχηματισμών γιατί αποτελούν μια αυτόνομη και ταυτόχρονη κοινωνική δομή που επενεργεί με μορφές δράσεις τροποποιητικές πάνω στο κοινωνικό περιβάλλον (Φράγκου 1984, 56). Ως μέθοδος διδασκαλίας η δραματοποίηση, με τη μορφή του «εργαστηρίου γραφής» αλλά, και της «σκηνικής πράξης» μετατρέπεται σε μέσο παραστατικής και εποπτικής διδασκαλίας του μαθήματος, που διαθέτει στοιχεία θεάτρου αλλά και παιχνιδιού. Οι μαθητές που μετέχουν ενεργά στην εν λόγω διαδικασία, όσο και εκείνοι που την παρακολουθούν, θα φθάσουν από ένα απλό ιστορικό γεγονός που θα μπορούσαν να διδαχθούν στα πλαίσια της Ιστορίας ή ένα ανάγνωσμα που θα προσέγγιζαν στο μάθημα της «Γλώσσας» ή της «Λογοτεχνίας», να συνειδητοποιήσουν τους ρόλους και τους μηχανισμούς που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται σ' αυτό, τις καταστάσεις και τις σχέσεις που προκύπτουν, τις συνέπειες και τα αποτελέσματα που συνδέονται με το ζητούμενο. (Γραμματάς 2012). Έτσι τα παιδιά μπορούν μέσα από τη μαγική δύναμη του θεάτρου να αναδημιουργήσουν ένα κόσμο με γερά θεμέλια στην ισότητα, τη ποικιλομορφία, τη πολυχρωμία, το σεβασμό, τη διαπολιτισμική αλληλεγγύη δίχως φόβο για το ανοίκειο, το άγνωστο, το διαφορετικό.

---

πνεύμα αντιμάχεται το φασισμό και υπερασπίζεται τη διαφορετικότητα), *Schwarzfahrer* (λαθρεπιβάτης) (ταινία μικρού μήκους με θέμα την καταδίκη του καθημερινού ρατσισμού μέσα από μια ιστορία σε ένα τραμ) ή *Οι μικροί άλλοι* του Νίκου Δροσάκη.

Επιπλέον, το κείμενο μιας θεατρικής παράστασης σε σχολείο μπορεί να προέλθει από διακειμενική σύνθεση. Η διακειμενικότητα συνιστά μια σύγχρονη μορφή δραματικού κειμένου, το οποίο έχει προέλθει από αφομοιωμένη και δημιουργική σύνθεση άλλων προγενέστερων και ενδεχομένως από διαφορετικές εποχές και είδη κείμενα (Γραμματάς 2007, 42). Δεν πρόκειται για αυθόρμητη ατομική ή ομαδική δημιουργία των ίδιων των μαθητών αλλά σύνθετη γραφή που αναπτύσσεται εξίσου με τη συμμετοχή του διδάσκοντα και των διδασκόμενων (Γραμματάς 2007, 43). Οι μαθητές βέβαια είναι ελεύθεροι να κάνουν τις επιλογές τους, να προσαρμόσουν τα κείμενα στις δικές τους ανάγκες, να προτείνουν λύσεις διαφορετικές, να δημιουργήσουν μια σύνθεση που εκφράζει τις δικές τους ανησυχίες για τον κόσμο (Γραμματάς 2007, 44). Συνεπώς δημιουργείται η γνώση και αποθησαυρίζεται η εμπειρία γραφής διευρύνοντας τα όρια επικοινωνίας με τα κλασσικά κείμενα σε περισσότερες διαστάσεις του πολιτισμού. Μέσα από τη γνωριμία του με τα δραματικά κείμενα ο ανήλικος γνωρίζει πανανθρώπινες νοοτροπίες και συμπεριφορές δημιουργώντας πρότυπα και σημεία αναφοράς που νοηματοδοτούν τη δική του περιορισμένη ύπαρξη. Διευρύνονται οι πνευματικοί του ορίζοντες, κατακτάται μια διαχρονική και πανανθρώπινη εμπειρία που δρα καταλυτικά στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση της προσωπικότητας του (Γραμματάς 2007β, 13).

Επιπλέον οι μαθητές κατακτούν την έννοια του κλασσικού και απαλλάσσονται από ιστορικές προκαταλήψεις και παιδαγωγικές δεσμεύσεις του παρελθόντος εμπλουτίζοντας δημιουργικά τη μαθησιακή διαδικασία (Γραμματάς 2007, 45) καθώς διαλέγονται άμεσα και έμμεσα με έργα, συγγραφείς και δρώντα



πρόσωπα του παρελθόντος προκαλώντας μια νέα δημιουργία στην οποία συνυπάρχουν όχι ετερογενώς ούτε αθροιστικά αλλά αφομοιωμένα και δημιουργικά με γνωστά και άγνωστα προγενέστερα κείμενα προκαλώντας ένα δημιουργικό διάλογο μεταξύ παρόντος και παρελθόντος, γηγενούς και ξενόφερτου που υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια του εδώ και ανοίγεται σε διαστάσεις πολιτισμικής παγκοσμιότητας (Γραμματάς 2007β, 10-15).

Η διακειμενικότητα, η διασκευή και η δραματοποίηση αποτελούν νέες τάσεις στη θεατρική γραφή που είναι απόλυτα ενταγμένες στα πλαίσια και τις προσδοκίες της μεταμοντέρνας πολυπολιτισμικής κοινωνίας καθώς η αμεσότητα και η δημοτικότητά της επικοινωνίας σκηνης -πλατείας έχει διαφοροποιηθεί σε ένα πολυεθνικό περιβάλλον και μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία αδυνατεί πια ανταποκριθεί σε ένα και μοναδικό σκηνικό μήνυμα. Γι αυτό και η δραματολογία πρέπει να αναπροσαρμόζεται και να περιλαμβάνει ετερογενή και διαπροσωπικά όπως αντίστοιχα θα είναι διαφορετικές οι αναμονές και οι προσδοκίες του ανομοιογενούς κοινού στη θεατρική αίθουσα.

Οι σημασιοδοτήσεις των εννοιών οι οποίες θα παραχθούν εξαρτώνται από τις ερμηνευτικές στρατηγικές δηλαδή τις σκέψεις, το υπόβαθρο, τις απαιτήσεις, τις εμπειρίες των θεατών (Fish 1970, 125). Καθώς απευθυνόμαστε σε μαθητικό κοινό δηλαδή κοινό ανηλίκων τα έργα που θα δημιουργηθούν από διασκευή, δραματοποίηση ή διακειμενικότητα πρέπει να προσανατολίζονται σε αυτό το κοινό το οποίο χαρακτηρίζεται από έντονο συναισθηματισμό και φαντασία, σε βάρος του διανοητικού και κριτικού στοιχείου, με ομοιότροπη υποδοχή των σκηνικών μηνυμάτων και σχετικά απλουστευμένη σύλληψη της πραγματικότητας, καθώς και με

έντονη την ανάγκη να μορφοποιηθεί το εξωπραγματικό που προσφέρει η Ιστορία, στην αντικειμενική ή μυθοπλαστική εκδοχή της (Γραμματάς&Μουδατσάκης 2008, 52).

Γι' αυτό και το κείμενο πρέπει να διαθέτει αμεσότητα στην αφήγηση και ξεκάθαρη υπόθεση, έντονες δραματικές συγκρούσεις και συγκινησιακές καταστάσεις που να επιφέρουν μίξη του πραγματικού με το φανταστικό και να διεγείρουν το πνεύμα του ανήλικου θεατή μέσα από τυποποιημένους χαρακτήρες και αντιπροσωπευτικούς ήρωες (κάτι το οποίο υπάρχει στα ιστορικά δράματα του παρελθόντος) (Γραμματάς&Μουδατσάκης 2008, 52). Θα πρέπει επίσης να υπάρχουν ζωντανοί διάλογοι και παραστατικότητα στη δράση, διαδοχικές ανατροπές στις καταστάσεις και αμεσότητα στο διάλογο των προσώπων, ενώ αντίστοιχα να περιορίζεται η στατική αφήγηση και οι εκμυστηρεύσεις μέσα από τους μονολόγους, γεγονός που θα ευνοεί την ανάπτυξη της περιπέτειας και του «σασπένς» (Hunt 1991, 43-45).

Συνεπώς στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία της Ελλάδας και μπροστά σε αυτό το ετερογενές μαθητικό κοινό που αποτελείται από γηγενή πληθυσμό και αλλοδαπούς, ο ελληνοκεντρισμός και ο εθνισμός παλιότερων εποχών παύουν να βρίσκονται στο επίκεντρο των έργων, τα οποία πλέον τοποθετούνται στα πλαίσια ενός ευρύτερα πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος, επιτρέποντας την ανάπτυξη μιας παρόμοιας συνείδησης στους μαθητές όλων των τάξεων στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Κανατσούλη 2004, 123). Με τη διακειμενική σύνθεση ο νεότερος συγγραφέας «διαλέγεται» με έργα της προγενέστερης πολιτισμικής του παράδοσης, που έχουν βέβαια κοινό άξονα και θέμα την Ιστορία, τον ιστορικό μύθο ή

το ιστορικό πρόσωπο και δίνουν τον τίτλο σε περισσότερες δημιουργίες διαφορετικών εποχών, αισθητικών απόψεων αλλά και παραδόσεων (ενδεικτική είναι η σκηνική αξιοποίηση του εθνομάρτυρα Ρήγα Βελεστινλή, το πρόσωπο του οποίου αποτελεί τον τίτλο σε πολλά θεατρικά έργα του 19ου αλλά και του 20ού αιώνα).

Δεν απορρίπτονται βεβαίως τα έργα με ιστορικό και εθνικό περιεχόμενο, με τους συμβολισμούς και τις αξίες τους για τον ελληνισμό. Το αντίθετο μάλλον συμβαίνει. Η έμφαση στην πολιτιστική κληρονομιά και την ιστορική μνήμη, στην ανάδειξη της ταυτότητας και της ομοιογένειας του ελληνισμού αποτελούν σταθερά ζητούμενα σε σχολικούς εορτασμούς τέτοιου χαρακτήρα (ιστορικές επετείους). Όμως, τα υπάρχοντα και χρησιμοποιούμενα θεατρικά έργα αυτού του είδους πρέπει να ανανεωθούν, να εκσυγχρονισθούν και να υποστούν κατάλληλη παιδαγωγική και μορφολογική επεξεργασία, ώστε να απαλλαγούν από τα στοιχεία εκείνα τα οποία είναι πια αναντίστοιχα προς την εποχή μας. Υπάρχουν πλήθος από λογοτεχνικά και άλλα έργα υψηλού αισθητικού και εννοιολογικού πλούτου που θαυμάσια μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των εορτών όπως η ποίηση του Κάλβου, του Σολωμού, του Βαλαωρίτη, του Ελύτη, τα κλέφτικα τραγούδια (Γραμματάς&Μουδατσάκις 2008, 49). Με τον κατάλληλο συνδυασμό και τη συνεργασία με σκηνογράφους, μουσικούς, με την κατάλληλη διασκευή ή δραματοποίηση και τη προσεγμένη θεατρική απόδοση μπορεί ο δάσκαλος σε συνεργασία με τα παιδιά να παρουσιάσουν έργα που δε θα χάνουν το εθνικό ενδιαφέρον και δε θα προβάλλουν εθνικιστικά μηνύματα. Έτσι μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα επιτεύγματα και να διατηρήσουμε την πολιτιστική μας κληρονομιά, όπως αυτή εμφανίζεται ενδεικτικά στο ελληνικό θέατρο μέσα από τα πατριωτικά δράματα του Σπ. Μελά και του Στ. Σπεράντσα, της Αντ. Μεταξά, της Ι.

Μπουκουβάλα-Αναγνώστου ή του Β. Ρώτα. Αυτά τα έργα ιστορικού και πατριωτικού περιεχομένου εάν διασκευαστούν μπορούν να προσαρμοστούν στα νέα πολυπολιτισμικά δεδομένα (Γραμματάς&Μουδατσάκις 2008, 51). Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί και με τη δραματοποίηση κειμένων από τη νεοελληνική λογοτεχνία που έχουν παρόμοια θεματική, αλλά υπηρετούν την τέχνη και τον πολιτισμό και όχι την ιδεολογία, ούτε την παιδαγωγική, όπως ενδεικτικά η ποίηση του Σολωμού και του Βαλαωρίτη, τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη κ.ά.(Γραμματάς 2004, 145-146). Με μια τέτοια διαδικασία, καταργείται πραγματικά η εργαλειοποίηση των κειμένων (Μητροφάνης 2004, 137).

Στις καινούργιες δραματικές συνθέσεις θα πρέπει να εξωραϊζονται ακραίοι χαρακτηρισμοί και να γεφυρώνονται στερεότυπες αντιπαραθέσεις, να προσεγγίζεται πολυπρισματικά η υπόθεση και να τονίζονται τα διαχρονικά και πανανθρώπινα χαρακτηριστικά στη δράση των ηρώων, που χωρίς να οδηγούν στην ιστορική λήθη, αναπτύσσουν την πολιτισμική ανεκτικότητα, χωρίς να υπονομεύουν την ταυτότητα, αποδέχονται την ετερότητα, μορφοποιώντας παραστατικά όλα τα δεδομένα από τις σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης και της πολυπολιτισμικής αγωγής.

Με τέτοιες συνθέσεις ο εκπαιδευτικός εμπλουτίζει τις εορτές εθνικού ή θρησκευτικού χαρακτήρα. Οφείλει να στοχεύει στην αφαίρεση του έντονα πατριωτικού λόγου, του απροκάλυπτου διδακτισμού, της τυποποιημένης γλώσσας και των στοιχείων που προκαλούν την έξαρση του εθνικισμού συναισθήματος. Αντίθετα οφείλει να ενισχύει έννοιες όπως ηρωισμός και αγάπη για την ελευθερία, αγωνιστικότητα και αυτοθυσία, συλλογική συνείδηση και εθνική υπερηφάνεια, δημοκρατικό ήθος και εθνική ανεξαρτησία (Γραμματάς&Μουδατσάκις 2008, 62-66),

με έμφαση στο διάλογο, τις συγκρουσιακές σχέσεις και τις δραματικές καταστάσεις (Γραμματάς & Μουδατσάκης 2008, 70). Θα πρέπει να αποφευχθούν χαρακτηρισμοί των αντιπάλων και να περιορίζονται οι εθνικιστικές υπερβολές.

Έτσι με επεξεργασία, τα έργα της γνωστής δημιουργίας αναδημιουργούνται και αναπροσαρμόζονται, για να αναλυθούν και να προσληφθούν από ένα πολυπολιτισμικό κοινό με διαφορετικές προσλαμβάνουσες, σκέψη και πολιτισμικό υπόβαθρο. Σε αυτή τη νεωτερική εποχή, η διακειμενικότητα ενδείκνυται καθώς διακόπτεται η επαφή του σύγχρονου κοινού (θεατή ή αναγνώστη) με το ένα και μοναδικό αρχετυπικό κείμενο. Η διακειμενική επεξεργασία επεμβαίνει διορθωτικά εκ των υστέρων στο μύθο και μεταλλάσσει είτε την μορφή είτε/και το περιεχόμενό του. Ξεκινώντας από τις θεωρητικές αρχές της Kristeva για την αφομοίωση και την ενσωμάτωση των προγενέστερων κειμένων στα μεταγενέστερα και τις απόψεις του P. Brunel για την «ανάδυση», «διάχυση», και «εξακτίνωση» του μύθου, διαπιστώνεται ότι στο σύγχρονο δράμα δεν υφίσταται πια η λειτουργία της «επίδρασης» ή του «προτύπου». Αντίθετα, στο σύγχρονο έργο ενσωματώνεται όλη η προγενέστερη σχετική παράδοση προτύπου/αρχετύπου ώστε το σύγχρονο κείμενο να αποτελεί διάλογο με όλη την προγενέστερη παράδοση. Η έννοια της «επίδρασης» από το «κείμενο-πηγή» αντικαθίσταται από τον πολιτισμικό διάλογο και την ενσωμάτωση στοιχείων από έργα του παρελθόντος που συναπαρτίζουν μια ομοιογενή σύνθεση απάντηση του νεότερου συγγραφέα στις προκλήσεις της εποχής του. Συντελείται έτσι ένας επικοινωνιακός διάλογος μεταξύ «μοντέρνου» και «κλασικού», «αλλότριου» και «οικείου» (Γραμματάς 2006, 28). Η διακειμενικότητα του λογοτεχνικού μύθου, δηλαδή η διαρκής ροή αφηγηματικού και εννοιολογικού υλικού αναπροσδιορίσιμου και αναπροσαρμοζόμενου κάθε φορά με βάση τα ισχύοντα δεδομένα, ανάγει το

θέατρο σε μορφοπαιδευτικό σύστημα που όχι μόνο παρουσιάζει τα γεγονότα αλλά τα σχολιάζει, τα κρίνει, παρεμβαίνει σε αυτά και διαμορφώνει τις συνειδήσεις των θεατών μέσω της δυναμικής της εικόνας, της παραστατικότητας του σκηνικού συμβουλισμού και της αμεσότητας της επικοινωνίας μεταξύ θεατή και σκηνικού θεάματος (Γραμματάς 2011, 43).

Η νέα «μεταμοντέρνα συνθήκη», επιτρέπει την κατάργηση των σταθερών και αδιάρρηκτων σχέσεων μεταξύ «προτύπων» και «αναπαραγωγών», προσδίδοντας αυτοτέλεια και αυτοδυναμία στη νέα δημιουργία, η οποία νοηματοδοτείται, ανεξάρτητα από τις «πηγές» και τα «πρότυπα» της. Κάθε παγιωμένη σημασιοδότηση ανατροφοδοτείται και επανερμηνεύεται. Αυτό γίνεται δυνατό μετά το «θάνατο του συγγραφέα» και την «αποκαθήλωση» του μηνύματος, που πραγματοποιείται με την αυτονόμηση των «ηρώων» / «δρώντων προσώπων» του έργου. Έχουμε την απουσία της «πατρικής» παρουσίας του συγγραφέα καθώς στο μεταμοντέρνο ο συγγραφέας δε προϋπάρχει του έργου αλλά το κείμενο εγγράφεται και ερμηνεύεται στο εδώ και τώρα (Barthes 1988, 313). Ενισχύεται η ιδέα της ενδοκοσμικότητας η οποία θέλει εμείς να είμαστε οι ίδιοι οι θεοί της ζωής μας, της σκέψης μας, οι δημιουργοί του κόσμου ο οποίος συντελείται από τις δικές μας έννοιες και τη δική μας αντιστοιχία σημαίνου-σημαινόμενου, ένα ελεύθερο παιχνίδι σημαινόντων κατά τον Baudrillard. Οι ερμηνείες που θα δοθούν δεν μπορούν να θεωρηθούν λανθασμένες καθώς όπως τόνισε και ο Derrida δεν υπάρχει μια σωστή ερμηνεία των μηνυμάτων αφού το κάθε κοινό και το κάθε άτομο με το διαφορετικό είδος «ορίζοντα προσδοκιών» που κομίζει θα αντιδράσει διαφορετικά (Leach 2008, 169). Έτσι σε ένα μαθητικό κοινό το οποίο ακόμα πιο συχνά αποτελείται από άτομα που φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά και μορφωτικά κεφάλαια, η παρουσίαση έργων με βάση τη διασκευή τη διακειμενικότητα

και τη δραματοποίηση ευνοεί τη διαφορετική πρόσληψη των σκηνικών μηνυμάτων με τρόπο ποικιλόμορφο.

Μέσα από δημιουργίες τέτοιου τύπου ανανεώνονται οι παραδοσιακές «Σχολικές γιορτές» και μετατρέπονται σε «Πολιτιστικές δραστηριότητες» υψηλού καλλιτεχνικού, μορφοπαιδευτικού και ψυχαγωγικού περιεχομένου (Γραμματάς – Τζαμαργιάς 2004, 15-25).

ΚΕΦ. IV. Διαπολιτισμική αγωγή, θέατρο στην εκπαίδευση και προγράμματα διδασκαλίας.

Τα θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα δεν επιφέρουν εύκολα μεγάλες αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον αλλά δημιουργούνται ευέλικτες συνθήκες για μάθηση (Σέξτου 2005, 49) που ταιριάζουν με τους νέους θεσμούς (όπως το ολοήμερο σχολείο), με τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις (όπως τα σχέδια εργασίας και η συνεργατική μάθηση), τα νέα αναλυτικά προγράμματα με καινοτόμες προτάσεις (όπως η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη) που συνδιαμορφώνουν μια προσπάθεια ώστε το σχολείο να αλλάξει και να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα (Νικολάου 2005, 24) στοχεύοντας σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση.

Η δραματοποίηση και η διακειμενική σύνθεση, ως μέθοδος προσέγγισης αφηγηματικών μαθημάτων αντιτίθεται στη μετωπική εκπαίδευση με εμπνευστή τον J. A. Comenius στην οποία ο δάσκαλος σαν ένας ήλιος είναι το επίκεντρο των ενεργειών και απλώνει τις ακτίνες του στους αντιμέτωπους μαθητές που καταδικάζονται σε ακινησία και παθητικότητα (Κανάκης 1987, 25-29). Εδώ αντιθέτως έχουμε μια τάξη ως ομάδα με μικροομάδες που κατασκευάζει το αντικείμενο της γνώσης με τις αρχές του θεάτρου και τον διάλογο μέσα από μια πολυσυναφή και πρισματική σχέση (Μουδατσάκης 2005, 155). Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται, να διαχειρίζονται τις διαφωνίες και τις αντιπαραθέσεις τους, να καλλιεργούν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να αναπτύσσουν αλληλεγγύη μεταξύ τους. Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι μαθητές είναι παρόντες και αυτενεργοί ως δρώντα υποκείμενα. Ο μαθητής διερευνά, μελετά και προτείνει στην ομάδα, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συζητά, προσφέρει στη λήψη αποφάσεων, δρα δημιουργικά σε



συνεργασία με τους άλλους και εφαρμόζει την αρχή της συνδιερεύνησης και της αυτενεργού μάθησης με σύμπνοια και αποφυγή διακρίσεων στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης.

Σήμερα όλο και περισσότερο στρεφόμαστε σε συνεργατικές και ομαδικές μεθόδους θεωρώντας ότι η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών είναι από τους σημαντικότερους αν όχι ο σημαντικότερος παράγοντας μάθησης (Τσιπλητάρης 1998, 112-121), ιδιαίτερα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής. Οι γνωστικές και δημιουργικές δεξιότητες αναπτύσσονται όταν οι μαθητές συναντώνται με τους μαθητές- συνομηλίκους τους (Tan, Gallo, Jacobs&Lee1999, 8) ενώ έρευνες έχουν δείξει ότι η συνεργατική μάθηση αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας και παράλληλα αποθαρρύνει την κοινωνική προτίμηση μεταξύ τους (Shlomo 1980, 241-271). Η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση οικοδομεί θετικότερες σχέσεις σε ετερογενή περιβάλλοντα, ενθαρρύνει την κατανόηση του διαφορετικού, καλλιεργεί στους μαθητές την ικανότητα να βλέπουν τα πράγματα κι από τη σκοπιά των άλλων, βοηθά τους μαθητές που κατέχουν διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια να μάθουν να δουλεύουν μαζί (διαφορετικές εθνικές ομάδες, αγόρια –κορίτσια κλπ), βοηθά στην αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών, αυξάνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενισχύει την ικανοποίηση των μαθητών από τη μαθησιακή εμπειρία, αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες και συντελεί στην ισότιμη συνεργασία των εκπαιδευόμενων (Joyce 1994, 41). Τα παιδιά μοιράζονται, αλληλεπιδρούν και αποτελούν κομμάτι μιας συλλογικής προσπάθειας. Στην πραγματικότητα η σχολική τάξη και τα μαθήματα είναι ίσως η λιγότερο σημαντικές όψεις της σχολικής μάθησης διότι πολύ

μεγαλύτερης σημασίας είναι η κοινή ρουτίνα του σχολείου, οι τελετές, τα σύμβολα και οι τελετουργικές πράξεις της συλλογικής σχολικής ζωής (Williamson 1979, 6).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει μια τέτοια δυναμική εμπειρία μάθησης που δεν θα έχει μόνο ηθική, συναισθηματική, κοινωνική αλλά και ηθική διάσταση (Basourakos 1999, 473-489) με κυρίαρχο στοιχείο τη συνεργασία. Σε έρευνα κατά την οποία έγινε σύγκριση μεταξύ ομάδων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που δούλευαν η μια συνεργατικά και η άλλη ατομικά διαπιστώθηκε μια αξιοσημείωτα μεγαλύτερη διεθνοτική αλληλεπίδραση στη πρώτη ομάδα όπου οι συμμαθητές παρουσίασαν περισσότερο κοινωνική και αλτρουιστική συμπεριφορά (Johnson & Johnson 1976, 446-452) τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στον ελεύθερο χρόνο τους (Johnson & Johnson 1981, 444-449). Σε έρευνα του Κούπερ διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν αρχικά προκαταλήψεις ο ένας εναντίον του άλλου, άλλαξαν τελικά στάση σε πολύ μεγάλο βαθμό εργαζόμενοι συνεργατικά μεταξύ τους σε αντίθεση με συμμαθητές τους οι οποίοι εργάζονταν ατομικά και ανταγωνιστικά (Cooper 1980, 243-252). Τα άτομα ενδυναμώνονται μέσω της συνεργασίας τους και έτσι ο καθένας νιώθει πως η ταυτότητά του είναι περισσότερο αποδεκτή και ο ίδιος περισσότερο ικανός για να επιφέρει αλλαγές στη δική του ζωή. Οι μαθητές αποκτούν την αυτοπεποίθηση και τα κίνητρα που χρειάζονται για να πετύχουν στο σχολείο, συμμετέχουν αποδοτικά στο μάθημα καθώς νιώθουν ασφάλεια ότι η φωνή τους θα ακουστεί και θα αντιμετωπιστεί με σεβασμό μέσα στην τάξη, νιώθουν πως η μάθηση που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη είναι κάτι δικό τους και πως ανήκουν και αυτοί στη μαθητική κοινότητα της τάξης (Cummins 2002, 57-63).

Η συνεργασία χωρίς προκαταλήψεις για τα μέλη της ομάδας των μαθητών είναι ένα βασική προϋπόθεση που μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική θεατρική αναζήτηση και πράξη, καθώς και στην προώθηση της ιδέας ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη μεταξύ των ανθρώπων (Σέξτου 2007, 15-19). Οι δραστηριότητες που ενσωματώνουν τις τεχνικές του δράματος συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στην ετερότητα, στην ιδιαιτερότητα του άλλου. Η δυνατότητα να εφαρμόζεται το θεατρικό υλικό σε μεγάλο φάσμα ηλικιών και γνωστικών αντικειμένων βασίζεται στην ιδιαιτερότητα του συμμετοχικού θεάτρου να μη μοιράζεται απλώς ιδέες και νοήματα με τους συμμετέχοντες, αλλά να αξιοποιεί τις υπάρχουσες εμπειρίες των συμμετεχόντων και να συμβάλλει στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής συνείδησης και πολιτισμικής ταυτότητας για τον μελλοντικό πολίτη. Το θέατρο στην εκπαίδευση βοηθά στη κατάκτηση της μάθησης που στηρίζεται στην ερώτηση, τη συζήτηση, την ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών, την ισότιμη συμμετοχή όλων, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με κοινό σκοπό. Τα αποτελέσματα από πολλές έρευνες δείχνουν τη μεγάλη επίδραση που ασκεί στη μάθηση η συνεργασία των συνομηλίκων, με την προϋπόθεση ότι πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν πολλοί παράγοντες, όπως η ηλικία των παιδιών και η διάρκεια της ενασχόλησής τους με το έργο (Azmitia 1988, 87-96), ο βαθμός τη σχέση των παιδιών μεταξύ τους, η κινητοποίηση και το ενδιαφέρον τους για το έργο καθώς και η διαδικασία της συνεργασίας και της επίτευξης των στόχων.

Επιπλέον η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ενισχύει τη διαπολιτισμικότητα συμβαδίζοντας παράλληλα με τους σκοπούς και το πλαίσιο της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη διαθεματική προσέγγιση τα παιδιά δομούν τη

γνώση με τρόπο αποτελεσματικό όταν διερευνούν τα ίδια σύνθετα θέματα που συναντούν στη ζωή τους ενώ η αποσπασματικότητα του ξεχωριστού μαθήματος εξασθενίζει τη σφαιρική αντίληψη των πραγμάτων (Παπαδόπουλος 2010, 147). Έτσι αρχίζουν και αντιλαμβάνονται τις έννοιες της ετερότητας, του ανθρωπισμού, της ποικιλομορφίας πολυπρισματικά και απαλλάσσονται από στερεοτυπικές σκέψεις. Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό της παιδείας σύμφωνα με την Unesco, δηλαδή την εκπαίδευση ως τη κινητήρια δύναμη μιας ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου που επιτελείται δια βίου και αποσκοπεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου σε διανοητικό, φυσικό, συναισθηματικό, ηθικό και πνευματικό επίπεδο (Μπαλασσά-Φλέγκα 2003, 40), το θέατρο στην εκπαίδευση βοηθά στη διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων και την πολυεπίπεδη ανάλυση θεμάτων και βασικών εννοιών στοχεύοντας στη σφαιρική και όχι κατακερματισμένη προσέγγιση της πολύπλοκης πραγματικότητας και στον άμεσο συσχετισμό της σχολικής γνώσης με τα βιώματα των παιδιών. Το θέατρο είναι φύσει δια-θεματικό, μιας και γύρω από ένα θέμα, μια ιστορία ή ένα θεατρικό έργο πλέκονται και αναπτύσσονται δράσεις και εργασίες που υποστηρίζουν η μία την άλλη για μια κοινή σύνθεση (Σέξτου, 2007, 7). Συνεπώς η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ανάγεται σε πολύτιμο εργαλείο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης.

Σύζευξη της διαθεματικότητας και του θεάτρου στην εκπαίδευση, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελεί το πολυθέαμα, που είναι η πιο σύνθετη πολιτιστική εκδήλωση στο σχολείο και αποτελεί συγκερασμό καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Με αφορμή επετείους όπως η Παγκόσμια Ημέρα Προστασίας των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, η Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων, γιορτές από τους πολιτισμούς των αλλοδαπών παιδιών της μαθητικής κοινότητας κ.τ.λ. μπορούν να

οργανωθούν εκδηλώσεις όπως μαριονέτες, χορός, video art, αυτοσχεδιασμοί, απαγγελίες, θεατρική παράσταση, έκθεση φωτογραφίας, γλυπτικής, βιβλίου (Γραμματάς&Τζαμαργιάς 2004, 126). Έτσι θέματα όπως *προσφυγιά, πόλεμος, ανθρώπινα δικαιώματα, πόλεμος, ειρήνη, ισότητα, διαφορετικότητα, πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική συνείδηση, πολίτης παγκόσμιου χωριού*, μπορούν να προσεγγιστούν και να παρουσιαστούν πολύπλευρα με θεατρικά δρώμενα, σκετς, παραμυθιακές αφηγήσεις, μουσικές και έργα πολιτισμού από όλο τον κόσμο ενισχύοντας τη διαπολιτισμική αγωγή στη μαθητική διαδικασία.

Το θέατρο στην εκπαίδευση ξεπερνά την παραδοσιακή μέθοδο του δασκαλοκεντρισμού και ευνοεί τη δημιουργία μιας μαθητοκεντρικής, ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Έτσι, το σχολείο αποδεσμεύεται από τις όποιες αγκυλώσεις και στρεβλώσεις του παρελθόντος και ανοίγεται σε νέες προοπτικές αντίστοιχες με τις γενικότερες αλλαγές και εξελίξεις στην κοινωνία στο σύνολό της. Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του εργαστηρίου γραφής αρχικά ως συλλογικής κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων έρχονται να προσεγγίσουν πολυπρισματικά τη γνώση και να δώσουν την προσωπική τους άποψη στο αντικείμενο διδασκαλίας, γεγονός που κατ'εξοχήν αναπτύσσει μια σύγχρονη μορφή αντιμετώπισης της μάθησης (Γραμματάς 2007β, 14-15).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ενισχύει τη βιωματική μάθηση η οποία ενδείκνυται για την απόκτηση άμεσων αισθητηριακών εμπειριών και προσφέρεται ιδιαίτερα για τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων κατά την οποία τα παιδιά μπορούν εξασκηθούν εκτός των άλλων στις δεξιότητες διαδικασιών (Renner, Abraham&Birnie 1988, 39-58) μέσω της αλληλεπίδρασης (Gross 1985). Το παιδί έχει τη δυνατότητα να

γίνει δρων πρόσωπο, να ερευνήσει το περιβάλλον σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του, να εμπλακεί στη διαδικασία της ανακάλυψης -μάθησης, και μέσα από την πρακτική της συνεργασίας του με άλλους να αναπτύξει προσωπικότητά του και να καλλιεργήσει αφενός την αποδοχή, το σεβασμό και την αλληλεπίδραση και αφετέρου τη δημιουργικότητα, τις ιδέες και τις αξίες του. Οι προηγούμενες εμπειρίες του συνδέονται με τη γνώση που κατακτιέται πάλι από την εμπειρία, η οποία με αυτό τον τρόπο γίνεται μέρος της ζωής του (Combs 1982, 494-497).

Η βιωματική διδασκαλία προϋποθέτει την άμεση εμπειρική εμπλοκή των μαθητών στις διαλεκτικές αντιθέσεις που διαδραματίζονται μεταξύ προσωπικών θέσεων και συλλογικών προκαταλήψεων ή στερεοτύπων (Ματσαγγούρας 2000, 177). Έτσι μέσα από βιωματικές δράσεις αντιμετωπίζουν διαπολιτισμικά θέματα, μοιράζονται μια δική τους εμπειρία σχετική με το γνωστικό αντικείμενο, συμμετέχουν στην αναπαράσταση μίας κατάστασης [αληθινής ή φανταστικής], ενισχύεται η αυτενέργεια των μαθητών και η ενεργητικότερη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη αμφίδρομων σχέσεων επικοινωνίας και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

Η δραματική τέχνη, με αποκορύφωμα τη θεατρική παράσταση, καταφέρει να υλοποιήσει τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και βοηθά τους μαθητές να αγγίξουν το έτερο και το διαφορετικό, να το ψηλαφήσουν, να το κατανοήσουν και στο τέλος να το κάνουν δικό τους, στοιχείο της δικής τους προσωπικότητας. Διότι η θεατρική παράσταση φέρνει το παιδί, είτε ως θεατή είτε ως ρόλο, πιο κοντά στη ταυτότητά του, στοχεύοντας στην ετερότητα της συνείδησής του καθώς απομακρύνεται από τη συνείδησή του και παρατηρεί το ξένο που διαδραματίζεται

στη σκηνή, προσδιορίζοντας έτσι το Εγώ του μέσα από το έτερο με μεγαλύτερη επιτυχία. Αντιλαμβάνεται πώς ο άλλος αποτελεί μέρος του εαυτού, πώς η έννοια της ετερότητας ενυπάρχει στην ταυτότητα. Η συνειδητοποίηση αυτή αποτελεί και γέφυρα επικοινωνίας που δεν αποσιωπά τις διαφορές αλλά προσπαθεί να βρει τα κλειδιά ερμηνείας τους (Λεμπέση 2007, 136). Ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι η ταυτότητα του καθενός δεν ορίζεται μονοσήμαντα καθώς περιλαμβάνει πολλές επιμέρους ταυτότητες οι οποίες συγκρατούνται μέσω μιας διαλογικής αντιπαράθεσης με τους ανθρώπους που σχετιζόμαστε από την οποία δεν λείπουν και οι πραγματικοί διάλογοι (Ταίηλορ 1997, 43-44). Η κατανόηση και η αποδοχή του άλλου οδηγεί στη κατανόηση και την αποδοχή του ίδιου μας του εαυτού διότι η διαφορετικότητα δεν υπάρχει ενσωματωμένη αλλά είναι πάντα προϊόν της σχέσης «υποκειμένου-άλλου» (Γκοτοβός 2002, 17). Η βαθιά κατανόηση του εαυτού μας θα συντελέσει και στην ηθική μας σωτηρία, την οποία ο Ρουσό αποκαλεί «το αίσθημα της ύπαρξης» και τη θεωρεί τη πιο σημαντική από κάθε ηθική θεώρηση, και αποτελεί πηγή απόλαυσης και ικανοποίησης (Ρουσό 1989, 89).

Μέσα από το δράμα ο μαθητής αντιλαμβάνεται πως ο άνθρωπος είναι ατελής και συνεπώς χρειάζεται απεγνωσμένα κάτι από έναν άλλο άνθρωπο και ολοκληρώνεται με την αίσθηση ότι αυτό που φέρει ο άλλος μπορεί να αναπτύξει και να συμπληρώσει αυτό που έχω εγώ (Μπρουκ 2003, 148). Το θέμα διατυπώνεται έξοχα από το Πλάτωνα: το Αυτό δε μπορεί να συλληφθεί παρά μόνο σε σχέση με το Έτερον, σε σχέση με τη πολλαπλότητα των μορφών του Ετέρου (Καραμήτρου 2004, 24-25).

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι*

*Και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα*

*Και δε γίνεται αυτούς χωρίς, Εσύ*

*Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι*

*Και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις*

*Η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι*

*Και να μείνει αυτή*

Οδυσσέας Ελύτης: Άξιον Εστί

Λαμβάνοντας υπόψη μας πως όσο πιο ξένο το φαινόμενο, τόσο μεγαλύτερος ο εμπλουτισμός του Εγώ και της αυτογνωσίας (Πούχγερ 2010, 451), συμπεραίνουμε ότι, όσο πιο «ξένος» είναι ο ρόλος που αναλαμβάνει ο μαθητής, τόσο περισσότερο αναδιαμορφώνεται και συγκροτείται η δική του ταυτότητα. Όμως με ποιούς όρους μπορεί το έτερο και το ξένο να προσδιοριστεί; Είναι δύσκολο να δώσουμε έναν ορισμό, καθώς η ετερότητα είναι ένας αμφιλεγόμενος όρος (Waldenfels 2007, 6). Η ξενότητα εγγράφεται μέσα στην οικειότητα και δεν καθορίζεται σε αντίθεση με αυτή. Η δομητική παρουσία της ετερότητας στην ίδια τη διατύπωση του “εγώ” και η ίζηματική απόθεση του “εμείς” στην καταστατική συγκρότηση κάθε “εγώ” οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι ταυτότητες δεν ολοκληρώνονται ποτέ απολύτως και οριστικά αλλά ανασυγκροτούνται ακατάπαυστα (Butler 2008, 220-221). Η εξερεύνηση του εαυτού μας βασίζεται κατά ένα μέρος σε ότι έχουμε μέσα μας αλλά και κατά ένα άλλο μέρος στα ερεθίσματα τα οποία έρχονται από έξω (Μπρουκ 2003, 86). Εξάλλου κανένας δεν ενεργεί και δεν βιώνει μέσα σε κενό, κάθε ταυτότητα απαιτεί ένα άλλο (Laing 1969 81-82).

Μέσα από τη διάδραση και τη συμμετοχικότητα ο μαθητής μεταβαίνει από το εγώ στο εμείς και καλλιεργεί την ενσυναίσθησή του. Έτσι εμπλουτίζεται η ματιά του



άλλου, καθώς το παιδί μέσω της ψευδαίσθησης και του μαγικού εάν του Στανισλάφσκι, μπαίνει εκ του ασφαλούς στη θέση του άλλου μέσω ενός ρόλου, αντιμετωπίζει τα προβλήματά του, πειραματίζεται και βιώνει καινούργιες καταστάσεις και προσπαθεί να βρει λύση. Καλλιεργείται η ενσυναίσθηση στους συμμετέχοντες καθώς τους βάζει στη θέση του άλλου και τους ενθαρρύνει να αναζητήσουν τα κίνητρα των πράξεών του και να αναγνωρίσουν όλο το φάσμα των σχέσεων και συμπεριφορών (Levi 1988, 130), είτε προέρχονται από το δικό του πολιτισμό ή όχι.

Οι μαθητές γίνονται ενεργοί και δεσμευμένοι μεσολαβητές (agents), δουλεύοντας συνειδητά για να αποκτήσουν μια νοητική, πολιτική και ηθική κατανόηση της δικής τους προσωπικότητας και των ρόλων των άλλων (Σέξτου 2007, 31). Επεξεργάζονται πολύ-πολιτισμικά θέματα, άνισες σχέσεις εξουσίας, προσεγγίζουν φυλετικά και σεξιστικά στίγματα στη κοινωνία και στο σχολείο δρώντας ως πολίτες (performing as citizens) (Σέξτου 2007, 31-32). Ανατρέχουμε εδώ στις απόψεις του Augusto Boal ο οποίος ενθαρρύνει τους θεατές να ενεργήσουν κατά τη διάρκεια της παράστασης για να γίνουν θεατές-ηθοποιοί (spect-actors) αντί για spectators. Στο έργο του το Θέατρο των Καταπιεσμένων ο ίδιος υποστηρίζει πως ένας απελευθερωμένος θεατής είναι αυτός που συζητά σχέδια αλλαγής και δοκιμάζει λύσεις σε προβλήματα (Boal 1979, 122). Άλλωστε ο στόχος του θεάτρου είναι να ξυπνήσει στο θεατή την επιθυμία να καταλάβει τη κοινωνία στην οποία ζει και να πάρει μέρος στην αλλαγή της (Μπρεχτ 1983,10). Συντελείται λοιπόν η ανάπτυξη της κριτικο-στοχαστικής σκέψης (reflective thinking) οδηγώντας το άτομο στη συνειδητοποίηση και άλλων οπτικών για την επίλυση καταστάσεων. Εξάλλου για τον Μπρεχτ η κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι προκαθορισμένη και γιαυτό

χρησιμοποιεί το θέατρο για να καταδείξει ότι σε μια κατάσταση, σύγκρουση ή κρίση υπάρχουν περισσότερες διέξοδοι και λύσεις (Mitter 1992, 43). Για αυτό προτείνει την αποξένωση : το οικείο πρέπει να γίνει ανοίκειο, το περίεργο να γίνει εφικτό.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Το θέατρο τόσο ως διδασκόμενο μάθημα με ιστορικό, θεωρητικό και γνωσεολογικό περιεχόμενο, όσο ως διδακτική μεθοδολογία και τεχνική εμπλουτισμού και διεύρυνσης της παρεχόμενης μάθησης, όσο και ως καλλιτεχνική έκφραση και δημιουργία, εμφανίζεται με σαφή τα γνωρίσματα του διαπολιτισμικού (Γραμματάς 2007β, 13). Ο ανήλικος μαθητής αποκτά αυτογνωσία και αυτοσυνειδησία, με σωστή οριοθέτηση του «εγώ» και ένταξη στην ομάδα, κοινωνικοποιείται και μυείται στην έννοια του «ρόλου», αποκτά ιστορική και εθνική ταυτότητα και μνήμη, αντιλαμβάνεται την «ετερότητα» και αποκτά πολιτισμική ανοχή, ερχόμενος σε επαφή με πολιτισμικά προϊόντα και αξίες άλλων εποχών και άλλων λαών αποκτά αισθητική καλλιέργεια και συνειδητοποιεί την αξία της Τέχνης και του Πολιτισμού. Με το συνεργατικό πνεύμα, την διαπροσωπική εμπιστοσύνη, την ανταλλαγή απόψεων, την αξιοποίηση των εμπειριών που φέρουν οι «διαφορετικοί» μαθητές από τη χώρα προέλευσής τους, τα παιδιά τονώνουν την αυτοπεποίθησή και την αυτοεκτίμησή τους και την συναισθηματική τους ασφάλεια.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, όπως φανερώνεται από τα προλεγόμενα, ωφελεί πολλαπλώς τη μαθησιακή διαδικασία. Διαπιστώνεται όμως ένα ουσιαστικό έλλειμμα γνώσης και εμπειρίας, μια διοικητική και οργανωτική ανεπάρκεια που συμβάλλουν στην ανάπτυξη ποικίλων[προβλημάτων και προκαλούν εμπόδια στη γενίκευση και καθιέρωση της θεατρικής αγωγής στο σχολείο (Γραμματάς 2004, 87). Θα πρέπει να δημιουργηθεί σαφές πλαίσιο ένταξης του νέου αντικειμένου στο πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθημάτων της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα θα πρέπει να συνειδητοποιηθούν οι στόχοι της διαπολιτισμικής

εκπαίδευσης οι οποίοι πρέπει να γίνουν τρόπος ζωής και όχι απλά εκπαιδευτικό αντικείμενο.

Πρώτα ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσει τη δική του πολιτισμική αξία και ταυτότητα (Μάρκου 1996, 54) σε αντιπαράθεση με τους άλλους πολιτισμούς καθώς γνωρίζοντας τον άλλον, ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να κατανοήσει τον πολιτισμικά διαφορετικό (Ζωγράφου 2003, 123). Είναι αυτός που θα αναλάβει την ευθύνη για τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των παιδιών αλλά και για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής (Καψάλης 1989, 485-486). «Η ιδιότητα του εκπαιδευτικού συνεπάγεται την ιδιότητα του πολιτικού» δηλώνει ο Freire υπονοώντας την υποχρέωση των εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται για την επιτυχία του έργου τους να συμβάλουν έτσι ώστε να επιτευχθεί η αλλαγή των συνθηκών ζωής των μαθητών και των μαθητριών τους. Αν δε το κάνουν τότε γίνονται ακούσιοι μάρτυρες και εν μέρει συνένοχοι της εκπαιδευτικής αποτυχίας (Hall&Kidd 1978, 271-278).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι παρά η εκπαίδευση στην ελευθερία, ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις, ελεύθερη για εξερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών, ελευθερία στην οργάνωση των ατομικών επιλογών με πλήρη επίγνωση του εαυτού μας. Είναι μια ρεαλιστική και πολυδιάστατη εκπαίδευση που ξεκινά από την κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα στην τάξη και καταλήγει στη διαπολιτισμικότητα (Verlot&Pinxten 2000, 7-14). Με τη πολύτιμη συνεισφορά του θεάτρου στην εκπαίδευση πολλοί από τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορούν να υλοποιηθούν. Μέσω της σωματικότητας και το πλάσιμο του ρόλου ο μαθητής δημιουργεί ένα δικό του κόσμο

μεταμορφώνοντας το πραγματικό σε φανταστικό, μέσω της αμεσότητας ο μαθητής συνδέεται με το κοινωνικό περίγυρο, μέσω της παραστατικότητας και της διαδραστικότητας ο μαθητής βρίσκει τρόπους να εμπλακεί στη δράση και να προβληματιστεί για σοβαρά θέματα, μέσω της δημιουργικότητας και της βιωματικότητας να ενεργοποιήσει σύνθετες έννοιες και αξίες και μέσω της συμμετοχικότητας να μεταβεί από το εγώ στο εμείς. Ο μαθητής μέσω της θεατρικής έκφρασης αγγίζει τα έγκατα της ψυχής του και ανακαλύπτει τον εαυτό του, τον ξεδιπλώνει και τον παρουσιάζει στους άλλους. Οφείλει να γνωρίσει τον εαυτό του πρώτα και να ανοίξει τον εαυτό του στο ξένο προκειμένου να εμπλουτιστεί και να επωφεληθεί ο ίδιος. Ο Γκαίτε αναφέρει πως η αληθινή δημοκρατία εκπορεύεται από μέσα μας και ο Πλάτων υποστηρίζει πως η Παιδεία που μπορεί να φέρει τη δίκαιη πολιτεία υπάρχει μέσα μας. Ο αγώνας για εσωτερική καλλιέργεια θα φέρει και τη μαζική αφύπνιση των ανθρώπων και των λαών όπως προστάζει η εντολή γνώθι σαυτόν (Σαμολαδάς 1989, 89). Υπάρχει καταλληλότερο εργαλείο από το θέατρο στην εκπαίδευση για αυτόν τον αγώνα;

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Azmitia, M. 1988. "Peer Interaction and problem solving: When are two heads better than one?" *Child Development* 59:87-96

Barthes, R. 1988. "The Death of the author" *Modern Criticism and Theory: A Reader*, ed. David Lodge. London.

Banks, J. 2001. *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston-London.

Banks, J.A. 2004. *Εισαγωγή στη πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Basourakos, J. 1999. "Moral voices and moral choices: Canadian drama and moral pedagogy" *Journal of Moral Education* 28: 473-489.

Beauchamp, H. 1998. *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι . Εξοικείωση με το θέατρο*. Αθήνα.

Beck, U. 1999. *Τι είναι παγκοσμιοποίηση;*. Αθήνα.

Boal, A. 1979. *Theatre of the Oppressed*. London.

Boal, A. 1992. *Games for actors and non actors*. London.

- Bolton, G., 1979. *Towards a theory of drama in education*. London.
- Border, L& N. Chism. 1992. *Teaching for Diversity*. Jossey-Bass.
- Butler, J. 2008. *Σώματα με σημασία*. Αθήνα.
- Cooper, L. 1980. "The effects of cooperative, competitive and individualistic experiences on interpersonal attraction among heterogenous peers" *Journal of Social Psychology* 111: 243-25
- Combs, A. 1982. "Affective education or none at all" *Educational Leadership*39: 494-497
- Cummins, J. 2002. *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα.
- Dahl, R. 2001. *Περί Δημοκρατίας*. Αθήνα.
- Deldime, R. 1996. *Θέατρο για τη Παιδική και νεανική Ηλικία*. Αθήνα.
- Dogdson, E. 1986. "Drama for a Multicultural Society" *Intercultural Education*. Strasburg.
- Elkin, F. 1960. *The child and Society: The process of Socialisation*. New York.

- Ferro, M. 2000. *Πως αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε όλο τον κόσμο*. Αθήνα.
- Fish. 1970. "Literature in the Reader: Affective Stylistics" *New Literary History* 2:125.
- Freire, P. 2006. *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Αθήνα.
- Freud, S. 1921. "Group Psychology and the analysis of the Ego" *Civilisation, Society and religion*. Harmondsworth.
- Friedman, T. 2006. *The World is Flat: A Brief History of the 21st Century*. New York.
- Fox, P & M. Cowell & A. Montgomery. 1994. The effects of violence on health and adjustment of southeast Asian refugee children: An integrative review" *Public Health Nursing* 11: 195-201.
- Fromm, E. 1966. *The heart of man*. New York.
- Gay, G. 1997. "The relationship between multicultural and democratic education" in *The Social Studies* 88: 5-11.
- Gay, G & M. Hanley. 1999. "Multicultural empowerment in middle school social studies" *Drama Pedagogy* 72:6



Gross, K. 1976. "The Play of Man: Teasing and love-play" in J. Bruner(eds) *Play -its role in the development and evolution*. New York.

Gross, T. 1985. *Cognitive development*. Belmont.

Hall, B & R. Kidd. 1978. "As educators we are politicians and also artists: an interview with Paulo Freire" *Adult learning a design for action*. Oxford.

Hegel, G.W.F. 1977. *Phenomenology of Spirit*. (trans. A.V Miller) Oxford.

Hermans, P. 2002. "Intercultural education in two teacher-training courses in the North of the Netherlands" *Intercultural Education* 13: 183-199.

Hunt, P. 1991. *Criticism, Theory and Children's Literature*. Oxford.

Huntington, S. 1993. "The Clash of Civilizations" *Foreign Affairs* 3: 22-49.

Jackson, A. 1992. "Translator's introduction" in Boal,A *Games for Actors and non actors*. London.

Johnson, D & R. Johnson. 1976. "Effects of cooperative versus individualised instruction on student prosocial behavior, attitudes toward learning and achievement" *Journal of educational Psychology* 68: 446-452.

Johnson, D& R.Johnson. 1981. "Effects of Cooperative and Individualistic Learning Experience on Intraethnic Interaction" *Journal of Educational Psychology* 73: 444-449.

Joyce, B, Weil, M & B. Showers. 1994. *Models of teaching*. Boston.

Kristeva, J. 1991. *Strangers to ourselves* (trans. L.S. Roudiez). New York/West Sussex.

Laing, R.D. 1969. *Self and Others*. England.

Leach, R. 2008. *Theatre studies: The Basics*. London- New York.

Leenhardt, P. 1973. *L'enfant et l' expression dramatique*. Paris.

Lévi-Strauss C. 1977. *Η άγρια σκέψη* (Μτφρ. Ε. Καλπουρτζή). Αθήνα.

Levi, J. 1988. "Theatre and the Education to Virtue" in J. Klein (eds), *Theatre for young audiences: Principles and strategies for the futures*. Loren: University of Kansas.

Mitter, Sh. 1992. *System of rehearsal. Stanislansky, Brecht, Grotowski and Brook*. London/New York.

Modgil S, Verma G, Mallick, K. & C. Modgil. 1977. *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί-προοπτικές*. Αθήνα.

Moscovici, S. 1985. *The Age of the Crowd*. Cambridge.

Muhlbauer, K. 1990. *Κοινωνικοποίηση. Θεωρία και έρευνα* (Μτφρ. Δημήτρης Δημοκίδης). Θεσσαλονίκη.

Neelands, J. 2002. "Ένα κενό στη καρδιά μας" στο Γκόβας, Ν. *Το θέατρο στην εκπαίδευση, μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα.

Nomalizo, M. 1992. «Η Εκπαιδευτική Κρίση» στο Πυργιωτάκης- Κανάκης *Παγκόσμια Κρίση Στην Εκπαίδευση*. Αθήνα.

OECD. 1997. *Education and Quality in OECD Countries*. Paris.

Parekh, B. 1997. "Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης" στο *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (επιμ. Ζώνιου Σιδέρη-Χαράμης). Αθήνα.

Parekh, B. 2006. *Rethinking Multiculturalism: Diversity and Political Theory* . London: Palgrave Macmillan.

Piaget, J. 1951. *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. London.

Popkewitz, T. 1988. "Educational Reform: Phetoric Ritual and Social Interest" *Educational Theory* 38: 5-29.

Prentki, T. 2009. «Μπορεί το Θέατρο να σώσει τον Πλανήτη» στο *Εκπαίδευση και Θέατρο 10*: 10-18. Αθήνα.

Renner, J. Abraham, M & H. Birnie. 1988. "The necessity of each phase of the learning cycle in teaching high school physics" in *Journal of Research in Science Teaching* 25: 39-58.

Smilansky, S.& L. Shefatya. 1990. *Facilitating Play: A Medium for Promoting Cognitive, Socio-Emotional and Academic Development in Young Children*. Gaithersburg, Psychosocial & Educational Publications.

Smoljitz, J. 1988. "Multiculturalism and an overarching framework of values: some educational responses for ethical plural societies" in M. Borelli *Interkulturelle Padagogik im Internationalen Vergleich*. Burgbucherei Schneider.

Shlomo, S. 1980. "Cooperative learning in small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes and Ethnic Relations" in *Review of Educational Research* 50: 241-271.

Tan, G, Callo, P. Jacobs, G. & C. Lee. 1999. "Using cooperative learning to integrate thinking and information technology in a contentbased writing lesson" in *The Internet Test Journal* 5:8.

Taylor, Ch. 1997. *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας την Πολιτική της Αναγνώρισης*(Μτφρ. Φ. Παιονίδης). Αθήνα.

Thomson, P. 2000. "Brecht and actor training; on whose behalf do we act?" in Hedge, A (ed) *Twentieth- Century Training*. London/ New York.

Tracy, M.B. & J. Midgley& M. Livermore. 1999. *The Handbook of Social Policy*. California.

Tiedt, P& I. Tiedt. 2002. *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα.

Verlot, M& R. Pinxten. 2000. "Intercultural education and complex instruction. Some remarks and wuestions from an anthropological perspective on learning" in *Intercultural Education* 11: 7-14

Vygotsky, L.S.1997. *Νους στην κοινωνία* (Μτφρ. Άννα Μπίμπου, Στέλλα Βοσνιάδου). Αθήνα.

Waters, G.A. 1998. "Critical Evaluation for Education Reform" *Educational Policy Analysis Archives* 20: 1.

Waldenfels, B. 2007. *The question of the Other*. Hong Kong.

Williamson, B. 1979. *Education, Social Structure and Development*. London.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. 1998. «Εθνική ταυτότητα και σχολείο» στο Φραγκεδάκη, Α& Θ. Δραγώνα(επιμ) *Τι είν' η πατρίδα μας Έθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα.

Άλκηστις. 1989. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα.

Άλκηστις. 1992. *Κουκλο-θέατρο Σκιών*. Αθήνα.

Άλκηστις. 2008. *Μαύρη αγελάδα – άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα.

Άλκηστις, 2012. *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο. Προετοιμασία για τη δραματοποίηση*. Αθήνα.

Ανδρούσου, Α. 2001. "Εκπαίδευση για τους μετανάστες και αντιρατσιστική εκπαίδευση" στο *Μετανάστες, ρατσισμός και ξενοφοβία* (επιμ. Γιάννης Κτιστάκης). Αθήνα.

Ανθόπουλος, Χ. 1998. "Πληροφόρηση και ρατσισμός" στο *Μετανάστες ρατσισμός και ξενοφοβία- Ελληνικές και Ευρωπαϊκές εμπειρίες διακρίσεων*. Αθήνα.

Βείκου, Χ. 2000. "Ζώντας ανάμεσα σε άλλους. Η βίωση ενός εκούσιου αποκλεισμού" στο *Όρια και Περιθώρια. Εντάξεις και Αποκλεισμοί*. Αθήνα.

Γαλάντης, Γ. 1991. «Παιγνίδι και Δράμα. Εφαρμογές και εκδοχές της σύζευξης»  
*Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* 6:142-144.

Γέρου, Θ. 1990. *Η Ελληνική παιδεία*. Θεσσαλονίκη.

Γεωργογιάννης, Π. 1996. "Κοινωνικές και κοινωνικοψυχολογικές θεωρίες της ταυτότητας" στο *Θεωρίες της κοινωνικής ψυχολογίας* τόμος β. Αθήνα.

Γκότοβος, Α. 1985. *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*. Αθήνα.

Γκοτοβος, Α. 1990. *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα.

Γκότοβος, Αθ. 1996. *Ρατσισμός, Κοινωνικές, Ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα.

Γκοτοβος, Α. 2002. *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. 2001. *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. 2003. «Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση, «Χτίζοντας γέφυρες»*, Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 1992. *Ιστορία και θεωρία στη Θεατρική έρευνα*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 1997. *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 1999. *Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2001. *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2004. *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*.  
Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2005. *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2006. *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2007. *Η σχολική θεατρική παράσταση. Οδηγός για εκπαιδευτικούς*.  
Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2007β. «Διαπολιτισμική Συνείδηση και Θεατρική Δημιουργία» στο  
Δρακοπούλου, Κ.(επιμ). *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2010. *Στη χώρα του Τοτόρα*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. 2011. *Εισαγωγή στην ιστορία και τη θεωρία του Θεάτρου*. Αθήνα.



Γραμματάς, Θ.& Τ. Τζαμαργιάς. 2004. *Πολιτιστικές Εκδηλώσεις στο Σχολείο*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ & Τ. Μουδατσάκης. 2008. *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο. Για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ρέθυμνο.

Γραμματάς, Θ. 2012. "Εργαστήριο Γραφής-Δραματοποίηση" στο [\(http://theodoregrammatas.com/2012/10/05/\)](http://theodoregrammatas.com/2012/10/05/) "ημερομηνία πρόσβασης 4/7/2014".

Γκροτόφσκι, Γ. 1982. *Για ένα φτωχό θέατρο*. Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. 1989. "Πολυπολιτισμική- Διαπολιτισμική αγωγή" *Εκπαιδευτικά* 16: 75-87.

Δαμανάκης, Μ. 2000. *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. 2000. "Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα" στο *Επιστήμες της Αγωγής* 1-3: 3-23.

Δαμανάκης, Μ. 2001. *Προλεγόμενα για ένα αναλυτικό Πρόγραμμα*. Ρέθυμνο.

Ζωγράφου, Α. 2003. *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα

Θεοχάρη-Περάκη, Ε. 1988. *Τέχνη και Τεχνική του Κουκλοθεάτρου*. Αθήνα.

Ιωσήφ, Ι& Γ. Σωκράτους. 2008. *Ετερότητα και εκπαίδευση: Ο Φιλολόγος και οι Παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Αθήνα.

Καλαντζή-Αζίζι, Αν., Ζώνιου-Σιδέρη Αθ. & Βλάχου Αν. 1996. *Σtereότυπα και προκαταλήψεις, Δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα.

Κανάκης, Ι. 1987. *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*. Αθήνα.

Κανακίδου, Ε & Β. Παπαγιάννη. 1997. *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα.

Κανατσούλη, Μ. 2004. «Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Κριτήρια επιλογής βιβλίων παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας», στο Δαμανάκης Μιχ. & Μητροφάνης Γιαν. (επιμ.), *Λογοτεχνία της Διασποράς και Διαπολιτισμικότητα*. Ρέθυμνο.

Κανδυλάκη, Α. 2007. «Δραματοποίηση και Θεατρικό Παιχνίδι» στο Δρακοπούλου, Κ (επιμ) *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα.

Καραμήτρου, Κ. 2004. *Θέατρο: Θεωρία και Πράξη – Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα.

Καραμήτρου, Κ. 2010. *Η καλλιέργεια της κιναισθητικής νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα.

Καστοριάδης, Κ. 2006. "Οι ρίζες του μίσους" στο *Εγχειρίδιο Σχολικών Πολιτιστικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία για τη Προστασία του περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς.

Κατσικας, Χ. 2005. *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλλινοστούντες και αλλοδαποί στην Ελληνική εκπαίδευση: Εκτός τάξης το «διαφορετικό»*. Αθήνα.

Καψάλης, Αχ. 1989. *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη.

Κουρετζής, Λ. 2008. *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κυρίδης, Α. 1996. *Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη.

Λάβδας, Κ. 1999. "Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του Εθνικού Κράτους" *Επιστήμη και Κοινωνία 2*: 27-28.

Λεμπέση, Μ. 2007. «Μαθητής, σωματική έκφραση και θέατρο» στο Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.) *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα.

Λενακάκης, Α. 2012. «Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής» στο Ανδρουλάκης Γ./Μητακίδου Σ./Γσοκαλίδου Ρ. (επιμ.). (2012). *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου (σε ψηφιακή μορφή)*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ.

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. και Ε. Σπόντα (2008). "Ο ρόλος της λεκτικής και μη-λεκτικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία του νηπιαγωγείου" στο (επιμ.) Μ. Α. Πουρκός. *Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση: προσεγγίζοντας την ποιητική και τον πολιτισμό του σκεπτόμενου σώματος, διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα.

Μανιτάκης, Α. 2007. *Ο Ιανός του Εθνικισμού και η Ελληνική βαλκανική Πολιτική*. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. Π. 1996. *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. 1991. "Διαπολιτισμική Εκπαίδευση" στο *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα.

Ματσαγγούρα, Η. 2000. *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα

Μητροφάνης, Γ. 2004. «Από το σχολικό ανθολόγιο στη διαλογικότητα των πολιτισμών: Βασικά ζητήματα κανονικοποίησης και μεθοδολογίας» στο Δαμανάκης Μιχ., Μητροφάνης Γιαν. (επιμ.), *Λογοτεχνία της Διασποράς και Διαπολιτισμικότητα*. Ρέθυμνο.

Μουδατσάκης, Τ. 1994. *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι- η δραματοποίηση*. Αθήνα.

Μουδατσάκης, Τ. 2005. *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση: από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δοκίμιο*. Αθήνα.

Μίτιλης, Αχ. 1998. *Οι μειονότητες στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα.

Μπαλασσά-Φλέγγα, Ε. 2003. *Η συμβολή της Unesco και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής παιδείας Μέθοδοι και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη.

Μπακονικόλα-Γεωργοπούλου Χ. 1998. *Θέατρο και σχολείο. Η τέχνη του θεάτρου*. Αθήνα.

Μπονίδης, Θ. Κ. 2009. *Παιδαγωγική της ειρήνης-Διδακτικές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Φιλοσοφική Σχολή ΑΠΘ.

Μπρεχτ, Μπ. 1983. *Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*. Αθήνα.

Μπρουκ, Π. 1998. *Η ανοιχτή πόρτα*. Αθήνα.

Μπρουκ, Π. 2003. *Ανάμεσα σε δυο σιωπές*. Αθήνα.

ΝΟΜΟΣ υπ'αριθμόν 2413 «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 124/17.6.1996. τεύχος πρώτο.

Νικολάου, Γ. 2000. *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών στο δημοτικό σχολείο: από την ομοιογένεια στη πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα.

Νικολάου, Γ. 2005. *Διαπολιτισμική Διδαχτική: Το νέο περιβάλλον, Βασικές αρχές*. Αθήνα.

Ντολιοπούλου, Ε. 2000. *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα.

Παπαβασιλείου, Β. 2003. «Θέατρο η περίπτωση μιας αρχαίας τέχνης τον καιρό της παγκοσμιοποίησης» στο *Πολιτιστικές ταυτότητες και παγκοσμιοποίηση*.

Παπαδάκης, Ν. 2003. *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα.

Πούχγερ, Β. 2010. *Θεωρητικά Θεάτρου: Κριτικές παρατηρήσεις στις θεωρίες του θεατρικού φαινομένου*. Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. 1986. *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα.

Ρουσώ, Ζ.Ζ. 1989. *Οι ονειροπολήσεις ενός μοναχικού οδοιπόρου*. Αθήνα.

Σαμολαδάς, Ζ. 1989. *Για ένα νέο μορφωτικό ιδεώδες*. Αθήνα.

- Σέξτου, Π. 2005. *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα.
- Σέξτου, Π. 2007. *Πρακτικές εφαρμογές στη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Σουλιώτης, Μ. 2005. "Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα" στο Κυρίδης, Α&Α.Ανδρέου. 2005. *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα.
- Ταίηλορ, Τ. 1997. *Πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζοντας τη πολιτική της αναγνώρισης*. Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. 1998. "Κοινωνικός Αποκλεισμός: Ορισμοί, Πλαίσιο και Σημασία" στο *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα.
- Τσιάκαλος, Γ. 2003. *Η Υπόσχεση της παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη.
- Τσιάκαλος, Γ. 2011. *Οδηγός Αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Τσιούμης, Κ. 2001. «Ιστορικό παρελθόν και η σημασία του για τη διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Σκέψεις με βάση την ελληνική πραγματικότητα» Στο *Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Ομάδες με Πολιτισμικές Ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη
- Τσιούμης, Κ. 2003. *Ο μικρός Άλλος: Μειονοτικές ομάδες στη προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη.

- Τσιπλητάρης, Α. 1998. *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα.
- Τσουκαρέλα Δ. 2003. *Θεατρικό παιχνίδι. Αδημοσίευτο υλικό σεμιναρίου θεατρικής αγωγής και θεατρικού παιχνιδιού*. Λάρισα.
- Φραγκουδάκη, Α. 1985. *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. 1997. “Τί είν’ η πατρίδα μας;” Στο *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Φράγκου, Χ. 1984. *Ψυχοπαιδαγωγική: Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδαχτικής και μάθησης*. Αθήνα.
- Φρέιρε, Π. 1977. *Η αγωγή του καταπιεζομένου* (Μτφρ. Γιάννης Κρητικός). Αθήνα.
- Χουζίνγκα, Γ. 2010. *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (Μτφρ. Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος & Στέφανος Ροζάνης). Αθήνα.