

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συμβολή του θεάτρου/
δράματος στην εκπαίδευση**

Αγγελική Βυζάντη

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συμβολή του θεάτρου/
δράματος στην εκπαίδευση**

Αγγελική Βυζάντη

**Επιβλέπων Καθηγητής
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Θεατρική αγωγή από τη Σχολή Θεατρικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2017

Περίληψη

Το θέμα της εργασίας αφορά τη συμβολή του θεάτρου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με σκοπό μια δημιουργική επικοινωνία μεταξύ των λαών. Επιπλέον στόχος της μελέτης είναι να προταθούν τεχνικές του θεάτρου που μπορεί να βοηθήσουν στη μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Για την υλοποίηση του στόχου αναπτύχθηκε αρχικά το γενικό θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με το θέμα του ρατσισμού. Ακολούθησε ανάλυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια να συσχετιστεί το εκπαιδευτικό δράμα με δραστηριότητες που θα οδηγήσουν σε ουσιαστική μάθηση και συμβαδίζουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κοντογιάννη 2008: 167). Προτείνεται η ενσωμάτωση παρόμοιων θεατρικών δραστηριοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε αυτή να αποβεί ιδιαίτερα ευχάριστη και δημιουργική.

Summary

The topic of the thesis is the contribution of drama to intercultural education with a view to achieving productive and effective communication between the people of different cultures and nations. Furthermore, the objective of the research is to suggest drama techniques which can help reduce stereotypes and prejudice. In order to achieve this goal, the general theoretical framework relevant to the issue of racism was initially developed. This was followed by an analysis of intercultural education. Then, an attempt was made to connect educational drama with activities which will lead to essential learning, and which are in accordance with the principles of intercultural education. The integration of such drama techniques in the educational procedure is recommended, so as to make it especially pleasant and creative.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω τον ακαδημαϊκό υπεύθυνο, κύριο Βάιο Λιαπή, και την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κυρία Μυρτώ Πίγκου- Ρεπούση για την εξαιρετική συνεργασία την οποία είχαμε και την διαρκή υποστήριξη που μου παρείχαν.

Περιεχόμενα

1	Εισαγωγή.....	1
2	Το θεωρητικό πλαίσιο.....	3
2.1	Ο ρατσισμός και οι μορφές του.....	3
2.2	Η έννοια της ξеноφοβίας και η σύνδεσή της με τον ρατσισμό.....	6
2.3	Ρατσιστικά φαινόμενα στην Ελλάδα.....	7
2.4	Ο ρατσισμός στο ελληνικό σχολείο.....	8
3	Η διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	10
3.1	Τα εκπαιδευτικά μοντέλα.....	10
3.2	Το εκπαιδευτικό θέατρο αρωγός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	14
4	Σκοποί και προϋποθέσεις.....	19
4.1	Σκοπός του προγράμματος.....	19
4.2	Ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας και πώς συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα...19	
4.3	Προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση του προγράμματος.....	22
5	Πρόταση διδασκαλίας.....	23
6	Επίλογος.....	51
Παραρτήματα.....		53
A	Επιστολή και εικόνα του Κάτι Άλλο, πρωταγωνιστή του ομώνυμου παραμυθιού (Κέηβ 2012).....	53
B	Ιστορίες παιδιών μεταναστών.....	54
Γ	Παραμύθια από διάφορες χώρες.....	57
Βιβλιογραφία.....		62

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια η Ελλάδα έγινε η ίδια χώρα υποδοχής μεταναστών και πολύ πρόσφατα χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων (Macedo. & Gounari 2008: 373- 374) με αποτέλεσμα να μην είναι πλέον μια ομοιογενής φυλετικά, πολιτιστικά και γλωσσικά κοινωνία (Κυρίδης & Αντρέου 2005: 24). Καθημερινά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών έρχεται στην πατρίδα μας από γειτονικές χώρες που βρίσκονται σε κατάσταση πολέμου (Κωνσταντάρας 2015).

Τα παιδιά αυτά δικαιούνται να έχουν πρόσβαση στη μάθηση φοιτώντας στα ελληνικά σχολεία. Προκειμένου να προσαρμοστούν στο νέο γλωσσικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον, προτείνεται η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που θα είναι δημιουργικές και ευχάριστες (Macedo & Gounari 2008: 308). Είναι λοιπόν αναγκαίο να εφαρμοστούν νέες μέθοδοι που θα προωθούν τη βιωματική, συνεργατική μάθηση και θα αποτελέσουν μια εκπαίδευση που θα σκοπεύει στην αποδοχή της διαφοράς και την ομαλή συμβίωση- συνύπαρξη με το διαφορετικό.

Για τον λόγο αυτό επέλεξα να ασχοληθώ σε αυτή την εργασία με το θέμα της συμβολής του θεάτρου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κοντογιάννη 2008: 90). Σε αυτό το πλαίσιο θα διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους ανταποκρίνονται τα παιδιά σε τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος που αφορούν στη διαπολιτισμικότητα και πώς αυτές οι τεχνικές αναδεικνύουν τις δεξιότητες όλων των μαθητών (γηγενών και αλλοδαπών).

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα βασιστεί η εργασία. Συγκεκριμένα πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή στο θέμα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας και παράλληλα εξετάζεται το ίδιο αυτό φαινόμενο μέσα στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας και εκπαίδευσης (Ανθόπουλος 2000: 23). Ακολουθεί το κεφάλαιο τρία όπου γίνεται η παρουσίαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, των

μοντέλων της και επιχειρείται η σύνδεση με το Εκπαιδευτικό θέατρο.

Στο τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αναφερόμαστε αναλυτικά στο πρόγραμμα που προτείνουμε να εφαρμοστεί ως τρόπος διδασκαλίας με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στους στόχους του. Η διδασκαλία αποτελείται από οχτώ δίωρα και μπορεί να εφαρμοστεί στις ώρες της Ευέλικτης ζώνης για διάστημα οχτώ εβδομάδων (περίπου 2 μήνες). Οι θεατρικές συμβάσεις που χρησιμοποιούνται είναι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και προτείνονται από τους μελετητές τους για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Κεφάλαιο 2

Το θεωρητικό πλαίσιο

Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει μια θεωρητική προσέγγιση του θέματος του ρατσισμού. Στην πρώτη ενότητα δίνεται ο ορισμός του ρατσισμού και παρουσιάζονται οι μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται. Ακολουθεί ανάλυση της κάθε μορφής. Στη δεύτερη ενότητα θίγεται το ζήτημα της ξеноφοβίας και συνδέεται με αυτό του ρατσισμού. Στην τρίτη ενότητα εντοπίζουμε το φαινόμενο του ρατσισμού στην Ελλάδα. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την τελευταία ενότητα η οποία αναφέρεται στην εκδήλωση του φαινομένου μέσα στο σχολείο.

2.1 Ο ρατσισμός και οι μορφές του

Ενώ το ζήτημα της φυλετικής ανισότητας απασχόλησε εδώ και τέσσερις περίπου αιώνες την ανθρωπότητα, ο όρος ρατσισμός με την έννοια της κοινωνικής διάκρισης «χρησιμοποιείται» από τα μέσα του 19ου αιώνα (Παπαδημητρίου 2000: 41, 51). Όπως διαβάζουμε στους Macedo και Gounari (2008: 12), η ανάλυση του Loic Wacquant στις ΗΠΑ αναδεικνύει τον ρατσισμό ως ένα φαινόμενο ιστορικά συγκεκριμένο που διαμορφώνεται ανάλογα με τη γεωγραφική, χρονική, πολιτισμική και ιδεολογική του θέση.

Με την έννοια «ρατσισμός» εννοούμε την ιδεολογία η οποία θεωρεί, από άποψη κοινωνικής ηθικής, ότι μια φυλή ή πολλές φυλές ανθρώπων ή εθνών είναι ανώτερης αξίας απέναντι σε άλλες (Τσιάκαλος 2011: 75). Είναι ένα σύστημα προκαταλήψεων, παραδόσεων, νομιμοποιημένων αξιών, θεσμικών κανόνων και ιδεολογικών συστημάτων που μαζί συνεισφέρουν στη διαίωνιση ιεραρχικών κοινωνικών σχέσεων βασισμένων στη φυλή (Thompson 1997: 7).

Ο ρατσισμός ορίζει ως διαφορετική μια κοινωνική ομάδα βάσει μιας πραγματικής ή υποθετικής συνθήκης για να την υποτιμήσει, τοποθετώντας τα άτομα που θεωρούνται

ότι την αποτελούν στις κατώτερες κοινωνικές θέσεις (Βεντούρα 2004: 178), και να την αποκλείσει ή να την περιθωριοποιήσει (Macedo & Gounari 2008: 13).

Ως κοινωνική πρακτική ο ρατσισμός εκδηλώνεται με μία ευρεία σειρά προσωπικών και συλλογικών στάσεων απέναντι στους άλλους. Κοινή συνισταμένη όλων αυτών των μορφών είναι ότι προκαλούν, επιφέρουν, απειλούν ή και συνιστούν οι ίδιες δυσμενή μεταχείριση κάποιων προσώπων, επειδή ανήκουν σε μια ομάδα εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά διακριτή από αυτήν στην οποία ανήκει το άτομο που υιοθετεί τέτοια στάση (Γαζάκης & Συρρή & Τάκης 2014: 13).

Ο ρατσισμός δεν εντοπίζεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη ή ομάδα ή εθνικότητα. Αποτελεί γενικευμένη πρακτική και γι' αυτό το λόγο δεν έχει ταξικό χαρακτήρα με τη στενή σημασία του όρου. Έχει στόχο την κάθαρση του κοινωνικού σώματος, τη διαφύλαξη της ταυτότητας του «εαυτού, του εμείς» από κάθε ανεπιθύμητη πρόσμειξη (Μπαλιμπάρ & Βαλλερστάιν 1991: 30, 35).

Σύμφωνα με τον Robert Miles ο ρατσισμός αποτελεί μια ιδεολογία μη επιστημονική και μεροληπτική, καθώς υποστηρίζει κατοχυρωμένα καπιταλιστικά συμφέροντα. Ο Essed χαρακτηρίζει τον ρατσισμό ως ιδεολογία κατωτερότητας που υποτιμά μια φυλετική ομάδα και δικαιολογεί με αυτόν τον τρόπο την άνιση μεταχείρισή της (Berman & Paradies 2010: 216). Τέλος ο Lentin (2016: 35) επισημαίνει πως ο ρατσισμός αποτελεί σύγχρονη ιδεολογία και όχι κάτι πεπερασμένο.

Ο ρατσισμός εκδηλώνεται ως «τρόπος σκέψης» (άποψη, πεποίθηση), ως «τρόπος δράσης» (πράξη, συμπεριφορά) και ως ιδεολογία (θεωρία, δόγμα) (Tagweff 1998: 64). Ως «τρόπος σκέψης» εμφανίζεται με τη μορφή στερεοτύπων, προκαταλήψεων, απουσία δημοκρατικών αισθημάτων και άγνοιας (Thompson 1997: 8). Ως «τρόπος δράσης», κατά την εκδήλωσή του, παρατηρούνται νόμιμες αδικίες από ορισμένους θεσμούς, νόμους, την κοινή λογική και την επιστήμη (Thompson 1997: 8- 9). Κατά τον Tagweff, η εκδήλωση του ρατσισμού ως τρόπος σκέψης- προκατάληψη δε συνεπάγεται πάντα αντίστοιχες συμπεριφορές (Tagweff 1998: 65).

Ο ρατσισμός διακρίνεται επίσης σε βιολογικό και πολιτιστικό. Στον βιολογικό ρατσισμό,

οι διακρίσεις που εντοπίζονται στα βιολογικά γνωρίσματα, για παράδειγμα στο χρώμα, στη σωματική διάπλαση και στα χαρακτηριστικά του προσώπου, ανάγονται σε κυρίαρχα γνωρίσματα των ομάδων. Υποστηρίζοντας ότι οι βιολογικές διαφορές είναι κληρονομικές ο βιολογικός ρατσισμός διαμορφώνει κατηγορίες ανθρώπων ανάμεσα στις οποίες αναπτύσσονται σχέσεις ανισότητας (Παπαδημητρίου 2000: 42, 43). Παράλληλα με τον βιολογικό ρατσισμό μπορούμε να αναγνωρίσουμε ένα νέο είδος ρατσισμού, τον πολιτιστικό ρατσισμό. Ο πολιτιστικός ρατσισμός προκειμένου να ερμηνεύσει την εξέλιξη της ιστορίας χρησιμοποιεί κατηγοριοποιήσεις που βασίζονται σε πολιτιστικά γνωρίσματα όπως η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη κλπ. Τα όρια του πολιτιστικού ρατσισμού με τον εθνισμό δε μπορούν να προσδιοριστούν με ακρίβεια καθώς και στις δύο αυτές ιδεολογικές στάσεις εμπεριέχεται το αίσθημα ανωτερότητας και διαχωρισμού της μία ομάδας απέναντι σε άλλες (Tagweff 1998: 66- 67).

Μία λιγότερο καθιερωμένη και ίσως πιο ακραία διάκριση του ρατσισμού μπορεί να γίνει σε ρατσισμό εκμετάλλευσης και σε ρατσισμό εξόντωσης (Χαραλάμπης 1998: 37). Ο ρατσισμός εκμετάλλευσης θυμίζει την δουλεία και τον αποικιακό τρόπο εκμετάλλευσης μιας ομάδας ανθρώπων. Ως προσέγγιση στηρίζεται στη μαρξιστική θεωρία ή στη θεωρία ορθολογικής επιλογής σύμφωνα με την οποία αποδίδονται ιδιότητες ζώων στους ανθρώπους των κατώτερων κοινωνικών τάξεων και δικαιώματα μόνο στις ανώτερες τάξεις. Αντίθετα ο εξοντωτικός ρατσισμός θεωρεί τον «ξένο» ως τον απόλυτο εχθρό και τάσσεται υπέρ της πλήρους εκμηδένισής του (γενοκτονία) και μάλιστα δικαιολογεί μια προληπτική γενοκτονία ως τρόπο επιβίωσης (Tagweff 1998: 67- 68).

Εξαιτίας πολιτικοοικονομικών αλλαγών σε διάφορες χώρες ένα σύνηθες φαινόμενο του καιρού μας είναι η ρατσιστική αντιμετώπιση μεταναστών και προσφύγων στις χώρες υποδοχής. Πέρα όμως από τις επιθετικές εκδηλώσεις ρατσισμού που έχουν τη μορφή βίας υπάρχουν και άλλου είδους αντιδράσεις, λιγότερο φανερές που ξεκινούν από ενδόμυχες προκαταλήψεις και στερεότυπα και αναπαράγονται με λέξεις, συμπεριφορές και συνήθειες από μια ομάδα ανθρώπων προς μια άλλη (Γαζάκης & Συρρή & Τάκης 2014: 1, 22).

Άλλοτε πάλι εμφανίζονται μηχανισμοί άμυνας απέναντι στις προσπάθειες πολιτισμικής απορρόφησης ή σε πολιτικές ένταξης των «ξένων» στο ευρύτερο πλαίσιο που

προσδιορίζει τις τοπικές κοινωνίες και εμφανίζονται ρατσιστικές και αλλοφοβικές ιδεολογίες (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου 2002: 101).

Έτσι συναντούν, πολλές φορές, δυσκολίες στην εύρεση καταλύματος, διακρίσεις στην απασχόληση, ανταγωνισμό στην εργασία, την αντίθεση των τοπικών κοινωνιών στους μεικτούς γάμους, την εκμετάλλευση και την άσκηση ακόμη λεκτικής και σωματικής βίας (Βαγενά - Παλαιολόγου 2006: 9).

2.2 Η έννοια της ξενοφοβίας και η σύνδεσή της με τον ρατσισμό

Ο ακαθόριστος φόβος που αισθάνεται ο άνθρωπος (Γιακέτσης 2009) όταν πιστεύει ότι απειλείται, καθώς και η ανησυχία μπροστά στην αλλοίωση της δομής της εθνικής κοινωνίας, οδηγεί στην ξενοφοβία (Παύλου & Χριστόπουλος 2004: 71). Η ξενοφοβία είναι αποτέλεσμα ενός φόβου που πηγάζει από την άγνοια και θα μπορούσε να θεωρηθεί λανθάνουσα μορφή του ρατσισμού (Γαζάκης & Συρρή & Τάκης 2014: 38).

Είναι ένα εσωτερικό αίσθημα, μία συμπεριφορά που προηγείται του ρατσισμού και μερικές φορές προετοιμάζει το έδαφος ώστε να εκδηλωθούν ρατσιστικές συμπεριφορές (Βαγενά - Παλαιολόγου 2006: 8). Η ξενοφοβία δεν εκδηλώνεται άμεσα, αλλά ενεργεί με μια ιεραρχία με μεγαλύτερη ή μικρότερη σαφήνεια για τις ομάδες που απορρίπτονται, είναι δηλαδή ένας ρατσισμός στο ξεκίνημά του.

Είναι προϊόν μιας προβληματικής σχέσης ενός ατόμου προς ένα άλλο η αρχή της οποίας εντοπίζεται σε μια ισχυρή δυσπιστία προς τους ξένους ως αποτέλεσμα ελλιπούς ή λανθασμένης εκπαίδευσης ή απουσίας προσωπικής εμπειρίας με το διαφορετικό η ανεπαρκούς γνώσεως του διαφορετικού (Macedo & Gounari 2008: 382).

Πολλές φορές πάλι η ξενοφοβία προκαλείται από τις νεοφιλελεύθερες πολιτικές που δημιουργούν νέες οικονομικές ανισότητες και αναγκάζουν εκατομμύρια φτωχούς να αναζητήσουν διέξοδο από τη φτώχεια (Macedo & Gounari 2008: 172).

Όσον αφορά στη χώρα μας παρά την αρχαιοελληνική παράδοση για τη φιλοξενία των ξένων που όριζε προστάτες τον Ξένιο Δία και την Αθηνά την Ξένια (Λενακάκης 2012:

117), η ελληνική κοινωνία χαρακτηρίζεται από έντονη ξενοφοβία που οφείλεται στη μεγάλη σημασία που δίνεται στην έννοια του ελληνικού έθνους και της ορθόδοξης θρησκείας, στην απουσία της προσωπικής εμπειρίας με το διαφορετικό (Τσιάκαλος 2011: 7) και στην έλλειψη παιδείας (Berman & Paradies 2010: 217- 218).

2.3 Ρατσιστικά φαινόμενα στην Ελλάδα

Στην καθημερινότητα της ελληνικής κοινωνίας συναντούμε διάφορες μορφές ρατσισμού. Εκείνη όμως που μοιάζει να είναι πιο έκδηλη, τα τελευταία χρόνια, έχει να κάνει με τη στάση μας απέναντι στους μετανάστες.

Οι ρατσιστικές προκαταλήψεις σε βάρος των μεταναστών θεμελιώνονται σε εθνικοοικονομικές κοινωνικές βάσεις και συγκεκριμένα στην θεώρηση του ξένου ως «εν δυνάμει» εγκληματία (Βαγενά - Παλαιολόγου 2006:9) ή ως οικονομικού ανταγωνιστή (Tagweff 1998: 68). Σχετίζονται ακόμα με τον τρόπο με τον οποίο ορίζεται σε κάθε κοινωνία ο όρος «ξένος» και πώς αυτός ο όρος ορίζει και ενώνει το «όμοιο» διαχωρίζοντάς το από το «ανόμοιο» (Βεντούρα 2004: 175).

Ο Βέμπερ αναγνωρίζει ομοιότητες ανάμεσα στους μηχανισμούς του εθνοκεντρισμού και της ταξικής συνείδησης. Συνειδητοποιώντας οι τοπικές κοινωνίες πως η οικονομική κρίση τους αναγκάζει να βιώνουν καθημερινές δυσκολίες και να «πλησιάζουν» την κατώτερη ομάδα, εν προκειμένω τους μετανάστες, αποτελεί έναν από τους λόγους που προκαλεί την ξενοφοβία εναντίων τους (Tagweff 1998: 72- 73), καθώς φοβούνται την αλλοίωση των υφιστάμενων οικονομικοκοινωνικών συσχετισμών (Γαζάκης & Συρρή & Τάκης 2014: 21).

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, από το 1989 και μετά με τη μαζική είσοδο οικονομικών και πολιτικών μεταναστών, καθώς και προσφύγων, γίνεται αναγκαία η προσαρμογή σε μία πολυπολιτισμική αντίληψη και καθημερινότητα από μια καθαρά ομοιογενή γλωσσικά, θρησκευτικά και εθνολογικά κοινωνία (Παπαδημητρίου 2000: 301, 306). Η έλλειψη επαρκούς και αντικειμενικής πληροφόρησης καθώς και η διαμόρφωση μιας φαντασιακής σκέψης σχετικά με την ανωτερότητα των Ελλήνων δημιουργούν στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν στον εθνοκεντρισμό

(Γαζάκης & Συρρή & Τάκης 2014: 21).

Αρκετοί Έλληνες αντιδρούν αρνητικά στην παρουσία των αλλοδαπών και προσπαθούν να τους απομονώσουν στο κοινωνικό περιθώριο. Έτσι χαρακτηρίζεται με ευκολία η παρουσία των μεταναστών και των προσφύγων προβληματική και καλλιεργείται η άποψη πως ο ερχομός τους συνοδεύεται από δυσάρεστες καταστάσεις. Τείνει λοιπόν να μετατρέπεται κάθε κοινωνικό ζήτημα, είτε πρόκειται για την ανεργία, την κατοικία, την κοινωνική ασφάλιση, την εκπαίδευση, τη δημόσια υγεία, τα ήθη, την εγκληματικότητα, σε πρόβλημα που οφείλεται στην παρουσία των μεταναστών ή επιδεινώνεται από την παρουσία τους (Μπαλιμπάρ & Βαλλερστάιν 1991: 331).

Στη σύγχρονη Ελλάδα ο μετανάστης αρκετές φορές αντί να θεωρείται ισότιμος πολίτης, αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο που θα παραμείνει προσωρινά στη χώρα. Υφίσταται περιορισμούς σε θεμελιώδη δικαιώματα και οι υπηρεσίες του κράτους υιοθετούν απέναντί του πολιτική αστυνόμευσης και καταστολής (Macedo & Gounari 2008: 223). Συνήθως οι «ξένοι» βρίσκονται σε μειονεκτική νομικά και πολιτικά θέση εφ' όσον η τύχη τους ορίζεται αποκλειστικά από το κράτος που τους χορηγεί ή τους αρνείται την άδεια παραμονής εφ' όσον κρίνει ότι κινδυνεύει η δημόσια τάξη, η εθνική ασφάλεια ή η οικονομική ευημερία (Βεντούρα 2004: 175, 188).

Καθώς η ίδια η ελληνική κοινωνία αναζητά τη νέα πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική της ταυτότητα, αντιμετωπίζει προβλήματα αυτοπροσδιορισμού και διακατέχεται από μια διαρκή ανησυχία που εκδηλώνεται με αντιπάθεια και καχυποψία, ένα διαρκές άγχος που δημιουργείται από το φόβο μιας πιθανής κατάργησης των συνόρων και την αλλαγή στον τρόπο ζωής και τις παραδόσεις. Η ανησυχία αυτή σχετίζεται άμεσα με την αυθόρμητη τάση των ανθρώπινων ομάδων να διατηρούν τις παραδόσεις τους και άρα την ταυτότητά τους (Μπαλιμπάρ & Βαλλερστάιν 1991: 331).

2.4 Ο ρατσισμός στο ελληνικό σχολείο

Στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρείται παρόμοια κατάσταση με αυτήν που επικρατεί στις περισσότερες εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής. Καθημερινά στο σχολείο διαπιστώνονται συμπεριφορές διάκρισης οι οποίες αφορούν τόσο τη διεύθυνση του

σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, όσο και τη μαθητική κοινότητα, τους συλλόγους γονέων και τις τοπικές κοινωνίες (Γαζάκης & Συρρή & Τάκης 2014: 39). Πολλοί γονείς προσπαθούν να γράψουν τα παιδιά τους σε άλλο σχολείο και να αποφύγουν σχολεία όπου κατά κανόνα φοιτούν παιδιά προσφύγων ή μεταναστών (Τσιάκαλος 2000: 143). Δε λείπουν και οι περιπτώσεις όπου η παρουσία των αλλοδαπών προβάλλεται ως μία από τις βασικές αιτίες για τη μη ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Τσιάκαλος 2006: 220). Άλλωστε μεγάλη μερίδα ανθρώπων διαμορφώνουν αυθόρμητα την άποψη πως οι μετανάστες αποτελούν «χαμένη υπόθεση» ως προς τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τσιάκαλος 2006: 220).

Η ελληνική εκπαίδευση παραμένει καθαρά εθνοκεντρική τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, όσο και σχολικών εγχειριδίων, κάτι που πολύ δύσκολα βοηθά στην καλλιέργεια της ισότιμης αντιμετώπισης του «μη Έλληνα» και στην εξάλειψη προκαταλήψεων και στερεοτύπων όπως, για παράδειγμα, της αντίληψης περί ανωτερότητας της «ελληνικής φυλής» (Τσιάκαλος 2006: 220).

Αρκετές φορές έχουν γίνει καταγγελίες στον «συνήγορο του πολίτη» για ρατσιστικές συμπεριφορές εκπαιδευτικών προς μαθητές καθώς και για εκπαιδευτικούς που καλλιεργούσαν στην τάξη ξενοφοβικές απόψεις. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο θόρυβος που ξέσπασε προκειμένου να μην κρατήσει τη σημαία ο «ξένος» Αλβανικής καταγωγής μαθητής γυμνασίου Οδυσσέας Τσενάι στην παρέλαση της 28ης Οκτωβρίου του 2000 στη Νέα Μηχανιώνα (Γαλάνης & Καραγιάννης & Κρουστάλλη 2000). Κατά καιρούς γονείς εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους σε οδηγίες του αναλυτικού προγράμματος και σε προγράμματα που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί με θέμα την αποδοχή του άλλου, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αντίθεσή τους στο ρατσισμό (Τσιάκαλος 2006: 220). Δε λείπουν από τα σχολεία περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού, αποκλεισμού, λεκτικής και σωματικής βίας, ακόμη και συγκρούσεις ομάδων μαθητών με διαφορετική καταγωγή, που βασίζεται σε ρατσιστικά κίνητρα (Γαζάκης & Συρρή & Τάκης 2014: 40, 42).

Κεφάλαιο 3

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

3.1 Τα εκπαιδευτικά μοντέλα

Η μετακίνηση ανθρώπινων ομάδων σε παγκόσμιο επίπεδο (μεταναστευτικά κύματα) είχε σαν αποτέλεσμα την συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους (Γκόβαρης 2001: εισαγωγή). Με τον όρο «πολιτισμό» εννοούμε τα στοιχεία εκείνα που είναι απαραίτητα για να προσαρμοστεί ο άνθρωπος στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και να μπορέσει να ικανοποιήσει τις φυσικές και πνευματικές του ανάγκες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2003: 69).

Η μετανάστευση των λαών είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Στα πλαίσια αυτά προέκυψαν οι όροι «πολυπολιτισμικότητα» και «διαπολιτισμικότητα». Αν και συχνά η διάκριση αυτών των εννοιών δεν είναι εντελώς ορατή, η έννοια της «πολυπολιτισμικότητας» περιγράφει μια ορισμένη κοινωνική πραγματικότητα και το πώς αυτή μεταβάλλεται, ενώ αυτή της «διαπολιτισμικότητας» αναφέρεται σε μια αμφίδρομη διαδικασία όπου επιδιώκεται η αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία ανθρώπων από διαφορετικές εθνικές ομάδες (Μάρκου 1996: 25).

Στην προσπάθεια εισαγωγής μορφών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες που υποδέχονταν μετανάστες εφαρμόστηκαν διάφορα μοντέλα με αποτελεσματικό ή λιγότερο αποτελεσματικό τρόπο (Γκόβαρης 2001: 42). Τα μοντέλα αυτά είναι: το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Μάρκου 1996: 218).

Το αφομοιωτικό μοντέλο: Το συγκεκριμένο μοντέλο προτείνει την πλήρη απορρόφηση εκ μέρους των μεταναστών των πολιτιστικών χαρακτηριστικών της κοινωνίας υποδοχής. (Μάρκου 1996: 6). Όσον αφορά την εκπαίδευση, στοχεύει στην άμεση προσαρμογή των μαθητών στο νέο περιβάλλον μέσα από την υποχρεωτική εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και αδιαφορεί εντελώς για τα εθνικά και φυλετικά

χαρακτηριστικά των μεταναστών (Γεωργογιάννης 1999: 46- 47).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης: Το συγκεκριμένο μοντέλο επέκτεινε το περιεχόμενο του αφομοιωτικού μοντέλου. Αναγνώρισε την ετερότητα και πρόβαλε τον σεβασμό και την ανεκτικότητα σε τομείς όπως η θρησκεία, οι παραδόσεις, οι τέχνες, με τη βεβαιότητα ότι οι τομείς αυτοί δεν απειλούν τον κυρίαρχο πολιτισμό (Γεωργογιάννης 1999: 47).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο: Για πρώτη φορά, περίπου στα τέλη της δεκαετίας του '60, οι πολίτες των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής, διαπιστώνοντας πως το ίδιο τους το κράτος απαρτίζεται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες, υποστήριξαν την άποψη να οργανωθεί η κοινωνία με πρακτικές πολυπολιτισμικού χαρακτήρα. Έπρεπε λοιπόν να βρεθεί ένα «σχήμα» εκπαίδευσης που να είναι πλουραλιστικό στον προσανατολισμό του και να αγκαλιάζει αποτελεσματικά μια πολυεθνική προοπτική (Γκόβαρης 2001: 53, 57).

Οι Banks και Modgil (Κοντογιάννη 2008: 108) μιλούν για μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και προτείνουν μια ποικιλία σχολικών πρακτικών και προγραμμάτων με σκοπό να προσφέρουν σε αυτούς ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση (Banks 1997: 345). Το μοντέλο αυτό εκπαίδευσης αποτελεί την πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Κοντογιάννη 2008: 108).

Στα χρόνια που ακολούθησαν το μοντέλο αυτό επικρίθηκε διότι πρόβαλλε κυρίως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μεμονωμένων μεταναστευτικών ομάδων χωρίς να επιτυγχάνει την κοινωνική ενσωμάτωση και επέτρεπε τη δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Γεωργογιάννης 1999: 43). Επιπλέον, ενώ προωθούσε την ισότιμη αντιμετώπιση των μειονοτικών ομάδων, επιδίωκε τον κοινωνικό έλεγχο (Γκόβαρης 2001: 57).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο: Στα τέλη της δεκαετίας του 70' και στις αρχές του 80' εφαρμόστηκε ως εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης (Νικολάου 2000: 50). Το μοντέλο αυτό δεν απευθύνεται μόνο σε παιδιά μεταναστών, αλλά αφορά και το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού και ενδιαφέρεται για την μεταξύ τους αλληλεπίδραση και τα οφέλη της (Δαμανάκης 2003: 98).

Επιπρόσθετα τα μοντέλο αυτό διαφέρει και από το αντιρατσιστικό μοντέλο που αναλύθηκε παραπάνω καθώς δεν στοχεύει στην αντιμετώπιση των διαφόρων μορφών ρατσισμού που αφορούν το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη θρησκεία, την αναπηρία και την κοινωνική τάξη (Berman & Paradies 2010: 218), αλλά αποτελεί τη «διαδικασία εκείνη κατά την οποία συναντιούνται, αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται διάφοροι πολιτισμοί με κοινό σκοπό την ανάπτυξη και την περαιτέρω εξέλιξή τους» (Κοντογιάννη 2008: 98).

Σύμφωνα με τον B. Malinowski, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» χρησιμοποιείται άλλοτε για να δηλώσει τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε για να περιγράψει συγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιούν αυτή την παιδαγωγική. Κατά τη διάρκεια αυτής της προσέγγισης έρχονται σε επαφή άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων (Γεωργογιάννης 1999: 50). Γίνεται η προσπάθεια να ξεπεραστούν τα όποια προβλήματα εμποδίζουν αυτή τη συνάντηση, ανταλλάσσονται εμπειρίες και επιτυγχάνεται ο πολιτιστικός εμπλουτισμός τους. Όσο για τους συμμετέχοντες, αυτοί διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και ταυτόχρονα ωφελούνται από την επαφή τους με τους άλλους (Ευαγγέλου 2007: 43, 44).

Το θέμα, λοιπόν, της μετακίνησης ανθρώπινων ομάδων και της μετεγκατάστασής τους σε νέες χώρες συνδέεται άμεσα με το εκπαιδευτικό σύστημα και αφορά όχι μόνο τους αλλοδαπούς μαθητές αλλά και τους αυτόχθονες, οι οποίοι με την είσοδό τους στο σχολείο έρχονται αντιμέτωποι με μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα την οποία και καλούνται να αντιμετωπίσουν σαν δεδομένη και μέσα στην οποία θα πρέπει να μάθουν να συνυπάρχουν (Φώτου 2002: 12,16).

Η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι μέρος ενός προγράμματος, ούτε πρόκειται για ένα ιδιαίτερο μάθημα, αλλά είναι ενιαία αγωγή που αγγίζει όλα τα μαθήματα και χαρακτηρίζει όλη την παιδαγωγική διαδικασία (Φώτου 2002: 12, 16). Επιδιώκει: α) την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, β) την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι σε άτομα με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση, γ) την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος και της εμπιστοσύνης των μαθητών στις ικανότητές τους, προκειμένου να συμμετέχουν σε όλους τους τομείς της

καθημερινής ζωής. Ταυτόχρονα αποσκοπεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στους μαθητές ώστε να μπορούν να εξετάζουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του «κυρίαρχου» πολιτισμού (Ευαγγέλου 2007: 81). Στοχεύει στην καλλιέργεια θετικών και μη στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους διαφορετικούς πολιτισμούς και την καλλιέργεια θετικών αντιλήψεων για τη σπουδαιότητα αυτών των πολιτισμών. Προσπαθεί να διαμορφώσει δεξιότητες κριτικής σκέψης, απαραίτητες για την αναγνώριση της προκατάληψης και της αδικίας. Επιπλέον προτείνει στρατηγικές επίλυσης διαφόρων προβλημάτων, που εξαιτίας τους ανακύπτουν, και επιδιώκει τον πολιτισμικό εμπλουτισμό του πνεύματος μέσω της τέχνης, της λογοτεχνίας και άλλων πολιτισμικών μορφών έκφρασης.

Τα πρώτα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα άρχισαν να εφαρμόζονται στις αρχές της δεκαετίας του '80 με την καθιέρωση των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων. Τα διάφορα προγράμματα χαρακτηρίζονταν από την τάση να αφομοιωθούν οι αλλοδαποί μαθητές από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούσου 1996: 15). Για πρώτη φορά στην Ελλάδα η διαπολιτισμική αγωγή θεσμοθετήθηκε το 1996 με τον νόμο 2413 ο οποίος αναφέρεται στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής (Λαγουδάκος 2013: 2). Δημιουργήθηκε έτσι η ανάγκη μεταμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος όχι με την προσθήκη μεμονωμένων μαθημάτων στο πρόγραμμα αλλά με την ενσωμάτωση θεμάτων πολιτιστικού περιεχομένου σε κάθε ενότητα εργασίας. Η ενσωμάτωση αυτή βοηθάει τα παιδιά να δουν την πολιτιστική ποικιλομορφία ως «κανονική» και να αναγνωρίσουν θεμελιώδεις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών όπως και ενδιαφέρουσες διαφορές (Ζωγράφου 2003: 51, 223). Η διαπολιτισμική αγωγή περιλαμβάνει κυρίως τη διδασκαλία στοιχείων της μουσικής παράδοσης, της λογοτεχνίας και των θρησκευτικών τελετών των μειονοτήτων, τη χρήση της μητρικής γλώσσας στην προετοιμασία ένταξης, την αναγνώριση της σημασίας των πολιτισμών καταγωγής (Μητακίδου 2007: 514).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιχειρεί να προτείνει λύσεις στα προβλήματα που συνεπάγεται η παρουσία παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά στα μέχρι πρόσφατα ομοιογενή, ως προς τον πολιτισμό, σχολεία και ωφελεί κατά πρώτο λόγο τα

παιδιά των μειονοτήτων και κατ' επέκταση, και τα παιδιά της πλειονότητας. Έρχεται ως εναλλακτική λύση σε προβλήματα που διαπιστώνεται ότι προκλήθηκαν από μονοπολιτιστικές αφομοιωτικές διδακτικές, όπως, για παράδειγμα, η «εμμονή» της εκμάθησης της γλώσσας της πλειοψηφίας, και προβάλλει την ανάγκη εξέλιξης του πολιτισμού μέσα από τη διασύνδεσή του και με την εθνική κουλτούρα καθώς και με την κουλτούρα των άλλων λαών που συνυπάρχουν στην ίδια κοινωνική ομάδα (Τσιάκαλος 2006: 231).

Για να επιτευχθούν όλα αυτά, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η παρουσία χαρισματικών παιδαγωγών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παιδαγωγών που θα ασπάζονται τις αρχές και τις αξίες της διαπολιτισμικής διδακτικής δράσης, που θα πείθουν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά πως είναι μοναδικός και πως η γνώμη του είναι σημαντική, που θα καλλιεργούν με τις κατάλληλες στρατηγικές ένα περιβάλλον αρμονίας και δημιουργικής συνύπαρξης (Ζωγράφου 2003: 74, 79). Είναι ανάγκη, λοιπόν, να υπάρχει διαρκής και σωστά οργανωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με κατάλληλα προγράμματα της πολιτείας, ώστε να είναι ικανοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Ζωγράφου 2003: 74, 79).

Σε μια εποχή τεχνολογικών επιτευγμάτων, έκρηξης επιστημονικών γνώσεων και οικονομικής παγκοσμιοποίησης, το σχολείο καλείται να συμβάλλει στην αποφυγή κοινωνικών συγκρούσεων και να μετασχηματιστεί από σχολείο της ομοιομορφίας σε σχολείο της ετερότητας (Σούλης 2008: 11). Οφείλει να ενσωματώνει δημιουργικά τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία της κοινωνίας διατηρώντας ταυτόχρονα τη συνοχή και την αυθεντικότητά της (Δαμανάκης 2003: 14).

3.2 Το Εκπαιδευτικό θέατρο αρωγός στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Το 1988, κατά τη διάρκεια της θεατρικής εβδομάδας της ΣΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης, με θέμα «το θέατρο στο σχολείο», ο Χρήστος Τσολάκης, τότε Διευθυντής Σπουδών της ΣΕΛΜΕ, έκλεισε τον λόγο του προς τους συμμετέχοντες λέγοντας τα εξής: «Θα ήθελα να απευθυνθώ στους σπουδαστές μας και να τους πω να πορευτούν στα σχολεία τους, να αγαπήσουν τους μαθητές τους και να ευαγγελιστούν τον θεατρικό λόγο, που είναι ο

λόγος ο οποίος λύνει την ανθρώπινη γλώσσα. Και ο λόγος που λύνει την ανθρώπινη γλώσσα, λύνει και ελευθερώνει την ανθρώπινη σκέψη» (Ανδρικοπούλου 2010: 419).

Οι άνθρωποι της τέχνης θεωρούν πως η θεατρική τέχνη είναι ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο διδασκαλίας και μάθησης, καθώς, τόσο με το περιεχόμενό της όσο και με τον φανταστικό κόσμο που δημιουργεί, βοηθά το παιδί να παρατηρήσει και να γνωρίσει τον πραγματικό κόσμο που είναι γύρω του. «Είναι μια μορφή τέχνης που λειτουργεί σ' ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο συνθέτουν οι προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων και χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτικό θέατρο» (Κοντογιάννη 2008: 219). Αποτελεί εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο καλλιεργεί την έκφραση και τη δημιουργικότητα και στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 11).

Στη βάση του το θέατρο ως μορφή τέχνης εμπεριέχει βασικές διαστάσεις της ενσυναίσθησης και όλων αυτών που αποκομίζει κανείς μπαίνοντας στη θέση του άλλου. Ο Στανισλάφσκι θεωρούσε πως ο ηθοποιός δεν πρέπει απλά να «παριστάνει» αλλά πρέπει να «ζει» στη σκηνή το πρόσωπο που υποδύεται (Σέξτου 2005: 49). Πρέπει να μπορεί να πείθει τον θεατή πως ο χαρακτήρας που παριστάνει είναι ολοκληρωμένος, αληθινός και πιστός στα δεδομένα και τις απαιτήσεις του έργου (Γκόβας 2002: 127). Να πλάθει ένα θεατρικό πρόσωπο συνδυάζοντας τα προσωπικά του – εγγενή – στοιχεία με εκείνα του χαρακτήρα που πρέπει να υποδυθεί (Μουδατσάκης 2005: 46, 49). Οι υποθετικές καταστάσεις που προτείνει η μέθοδος «εάν» του Στανισλάφσκι βοηθούν, με την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη δημιουργία μιας συμβολικής πραγματικότητας η οποία επιτρέπει στον μαθητή και στη μαθήτριά να μπουν σε μια υποθετική κατάσταση παρόμοια με αυτήν που αντιμετωπίζουν οι ηθοποιοί προκειμένου να προσδιορίσουν τον ρόλο τους για τις ανάγκες ενός συγκεκριμένου θεατρικού έργου (Σέξτου 1998: 24). Σύμφωνα με την Heathcote, το εκπαιδευτικό θέατρο αντλεί από τη μέθοδο του Στανισλάφσκι τις έννοιες της ταύτισης, της αλήθειας και της πίστης. Τα παιδιά συμμετέχουν στα δρώμενα, ταυτίζονται με τον ρόλο και βιώνουν υποθετικές καταστάσεις ως αληθινές. Έτσι έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν συναισθηματικά στον ρόλο τους και να βιώσουν μια δραματική κατάσταση. Στα πλαίσια των διαπολιτισμικών προγραμμάτων το εκπαιδευτικό θέατρο αντλώντας στοιχεία από τη μέθοδο του Στανισλάφσκι παρακινεί τους μαθητές να βιώσουν

καταστάσεις παρόμοιες με αυτές που βιώνουν οι μετανάστες (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 35).

Ο Μπρεχτ προτείνει ένα άλλο θέατρο που αποκαλύπτει την πραγματικότητα (Γραμματάς 1997: 43). Στα έργα του Μπρεχτ κοινωνικά θέματα αναδεικνύονται καθώς προσεγγίζονται μέσω της αποστασιοποίησης (αποξένωση, παραξενισμός, ανοικείωση) (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 36). Με αυτό τον τρόπο, δύσκολα ζητήματα που αφορούν τη διαφορετικότητα μπορούν να διερευνηθούν, καθώς παρουσιάζονται επί σκηνής με αφορμή ένα φανταστικό κόσμο, ενώ ταυτόχρονα υπογραμμίζονται με τέτοιο τρόπο που γίνονται πιο μακρινά, και πιθανότατα αντικειμενικά στα μάτια του θεατή. Οι συμμετέχοντες εμπλέκονται συναισθηματικά σε μια κατάσταση, αλλά ταυτόχρονα διατηρούν μια απόσταση από αυτήν και έχουν την ευκαιρία να την σχολιάσουν κριτικά (Κατσαρίδου 2014: 118, 120). Βασική προϋπόθεση είναι η κατάργηση της ταύτισης του ηθοποιού με τον ρόλο του (Eddershaw 2002: 20). Το εκπαιδευτικό θέατρο χρησιμοποιεί τη μέθοδο της αποστασιοποίησης του Μπρεχτ προκειμένου τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν όσα βίωσαν μέσα από το δράμα και να μεταφέρουν αυτές τις εμπειρίες σε ανάλογες περιστάσεις της ζωής τους. Στα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κρίνουν τις καταστάσεις που βιώνουν και να τις εφαρμόσουν αργότερα και στην καθημερινότητά τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 36).

Ο Augusto Boal, στη Βραζιλία, τη δεκαετία του 60, καθιέρωσε το θέατρο του καταπιεσμένου για να πολεμήσει την καταπίεση που βίωνε η χώρα εξαιτίας του βίαιου καθεστώτος (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 39). Οραματιζόταν ένα θέατρο που θα απελευθερώνει τον άνθρωπο και θα τον βοηθά να αλλάξει πρώτα τον ίδιο του τον εαυτό και, στη συνέχεια, τον κόσμο. Το θέατρο, σύμφωνα με τον Boal, μπορεί να αποτελέσει το «εργαλείο» μέσω του οποίου ο θεατής μπορεί να δοκιμάσει τρόπους για να απαλλαγεί από αυτά που τον καταπιέζουν (Κοντογιάννη 2008: 51, 184). Σε μια εποχή που η κοινωνικοποίηση των παιδιών κυριαρχείται από το θέαμα (Γκόβας, 2002: 153), η μετατροπή των μαθητών από παθητικούς θεατές σε δρώντες «θέα - ποιους» συνιστά την ποιοτική μεταβολή που επιδιώκει το θέατρο Forum (Boal 1979: 117). Μέσα από το θέατρο Φόρουμ παροτρύνονται οι μαθητές να εξετάζουν κοινωνικά προβλήματα και να προτείνουν γι' αυτά ρεαλιστικές λύσεις (Boal 1979: 117). Στην καρδιά του

θεάτρου του Boal και του δράματος στην εκπαίδευση υπάρχει το αξίωμα «μπαίνω στη θέση του άλλου, τον κατανοώ και αναλαμβάνω πρωτοβουλία και δράση με ενδυναμωτική για αυτόν κατεύθυνση» (Κοντογιάννη 2008: 55). Οι θεατρικές τεχνικές του Boal ενδείκνυνται να χρησιμοποιηθούν στο Εκπαιδευτικό θέατρο, καθώς συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης στα παιδιά, στοιχείο απαραίτητο για την ουσιαστικότερη κατανόηση της κοινωνίας στην οποία ζουν. Όσον αφορά την εφαρμογή του θεάτρου του Boal σε διαπολιτισμικά προγράμματα,, αυτή μπορεί να δώσει μια ώθηση στους μαθητές να γίνουν πιο ενεργοί προσπαθώντας να άρουν την καταπίεση που βιώνουν οι ίδιοι ή άλλες κοινωνικές ομάδες όπως οι μετανάστες (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 39).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού θεάτρου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση πραγματώνεται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών, καθώς και στη γνωριμία τους με διαφορετικούς πολιτισμούς. Το εκπαιδευτικό θέατρο επιδιώκει να βάλει τους μαθητές στη θέση ενός άλλου ατόμου ώστε να μπορέσουν να αισθανθούν αυτά που εκείνος αισθάνεται (ενσυναίσθηση) (Κοντογιάννη 2008: 102). Προτού όμως οι μαθητές κατανοήσουν τον «άλλον» πρέπει πρώτα να συνειδητοποιήσουν στοιχεία της δικής τους προσωπικότητας και ταυτότητας. Μέσα από το εκπαιδευτικό θέατρο οι μαθητές ενθαρρύνονται να αυτοπαρατηρούνται και να επικοινωνούν τονώνοντας την αυτοαντίληψή τους. Παράλληλα πλησιάζοντας ο ένας τον άλλο αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και μαθαίνουν να επιλύουν διαφορές αναπτύσσοντας την ικανότητα της ενσυναίσθησης (Χολέβα 2009: 73). Η επαφή τους με το εκπαιδευτικό θέατρο παρέχει σε αυτά τη δυνατότητα να αναλάβουν ρόλους που δε βιώνουν στην πραγματικότητα (Δρακοπούλου 2006: 157). Τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση άλλων χωρίς να χάνουν την ταυτότητά τους. Για παράδειγμα, παιδιά που δεν έχουν ταξιδέψει σε μακρινούς προορισμούς έχουν την ευκαιρία μέσα από το ρόλο τους να βιώσουν την εμπειρία ενός παιδιού, ενός πρόσφυγα, που ταξιδεύει. Παράλληλα, η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης επιτυγχάνεται και με την εμπλοκή του παιδιού σε καταστάσεις και συνθήκες που μπορούν να το φέρουν σε επαφή με τις πραγματικότητες των προσφύγων και των μεταναστών (Σβορώνου 2015: 9). Έτσι ο μαθητής δεν περιορίζεται απλά στην απόκτηση γνώσεων, αλλά εμπλέκεται συναισθηματικά, συμμετέχει, συναισθάνεται (Γιαννούλη & Ποταμούση 2010: 14). Κατανοεί τα προβλήματα των μεταναστών και έχει τη δυνατότητα να διακρίνει

ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντί τους (Λιόλιου 2013: 56).

Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το εκπαιδευτικό θέατρο φέρνει σε επαφή τους μαθητές με διαφορετικούς πολιτισμούς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Κατσαρίδου 2014: 116). Αυτό υλοποιείται είτε με την ανάγνωση παραμυθιών που προέρχονται από διαφορετικές χώρες (Αλβανία, Συρία, Ρωσία, Πακιστάν) και προβάλλουν στοιχεία της παράδοσής τους, είτε παρακολουθώντας παραστάσεις, ή ακόμη και συμμετέχοντας σε αυτές, που προβάλλουν ιδιαίτερες τεχνικές και τη δική τους θεατρική κουλτούρα (Κοντογιάννη 2008: 88). Με αυτόν τρόπο το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει ως ισότιμο το διαφορετικό (Thompson 1997: 35). Το «ελληνάκι» αναθεωρεί σχετικά με την υπεροχή του δικού του πολιτισμού, εκτιμά την αξία του πολιτισμού του «ξένου» και αρχίζει να τον σέβεται (Νικολούδη 2013: 58). Παράλληλα, ο αλλοδαπός μαθητής προβάλλοντας τον πολιτισμό του μέσα από ένα χορό ή ένα τραγούδι ενδυναμώνεται και ταυτόχρονα ο πολιτισμός του αποκτά αξία και νομιμοποιείται (Κατσαρίδου 2014: 353). Έτσι διευκολύνεται και ενεργοποιείται ο πιθανά αποκλεισμένος μαθητής και ενισχύεται η συμμετοχή του στη σχολική ζωή (Λιόλιου 2013: 56).

Όταν το εκπαιδευτικό θέατρο υιοθετεί τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, περιέχει στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς, στοιχεία που είναι απαραίτητα για την ισότιμη εκπαίδευση όλων των μαθητών και αποτελούν τον πυρήνα σε μια εκπαίδευση χωρίς εκπτώσεις στη μόρφωση που προσφέρει (Τσιάκαλος 2006: 227). Συντελεί στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών. Επικεντρώνεται στο σεβασμό, ως ισότιμων, των άλλων πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998: 45). Στοχεύει στην αναγνώριση της ετερότητας με πολιτισμικούς όρους. Επιδιώκει τη συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικής και πολυεθνικής σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας και του μαθητικού πληθυσμού με αφορμή τα μεταναστευτικά κινήματα των τελευταίων ετών (Δρακοπούλου 2007: 101). Το εκπαιδευτικό θέατρο ενδείκνυται ως ένα πεδίο εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αποτελεί ανεξάντλητο μέσο διδασκαλίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη 1998: 69).

Κεφάλαιο 4

Σκοποί και προϋποθέσεις

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται οι στόχοι του σχεδιασμού της διδασκαλίας με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και ορισμένες από τις προϋποθέσεις για την πραγματοποίησή της.

4.1 Σκοπός του προγράμματος

Σκοπός της διδασκαλίας είναι να χρησιμοποιηθεί το εκπαιδευτικό θέατρο στην προσέγγιση του ζητήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Προτείνεται η χρήση κατάλληλων τεχνικών του θεάτρου που θα συμβάλλουν στην εξοικείωση των παιδιών με το άγνωστο ή με το ξένο (μετανάστες, πρόσφυγες) και στην ομαλή συνύπαρξή τους.

4.2 Ειδικοί στόχοι της διδασκαλίας και πώς

συνδέονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Έχοντας ως κεντρικό άξονα την διαπολιτισμική εκπαίδευση διατυπώνουμε συγκεκριμένους στόχους που το αφορούν και που ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να τους υλοποιήσει με την εφαρμογή του προγράμματος. Μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επιδιώκεται:

- η αναγνώριση της προσωπικότητας των μαθητών:
ειδικότερα
 - η ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων, σωματικών και διανοητικών και η αποκάλυψη των κλίσεων του κάθε παιδιού (Gardner 2011: 2),
 - η συνειδητοποίηση του εαυτού που είναι βασικό στοιχείο στην εξέλιξη και στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Σέργη 1991: 17),
 - η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου και η καλλιέργεια της

ενσυναίσθησης (Κοντογιάννη 2000:108),

- η αναγνώριση της αξίας άλλων πολιτισμών, καθώς και του δικού τους:
ειδικότερα

- να οδηγηθούν στη γνώση μέσα από θεατρικές τεχνικές (Fauré & Lascar 1990: 16) ώστε να αποκτήσουν μία ορθολογικότερη στάση απέναντι στα ζητήματα της μετανάστευσης και της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της κοινωνίας στην οποία ζουν (Αναλυτικό πρόγραμμα).

- Να διευρυνθούν οι εμπειρίες των παιδιών και να προετοιμαστούν κατάλληλα ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της κοινωνίας μας (Δρακοπούλου 2006: 234),

- να αντικατασταθεί μέσα στη συνείδηση των μαθητών ο όρος «ξένος» και να μετατραπεί σε ένα πρόσωπο οικείο (Σκούρτου 2011: 109),

- να έρθουν τα παιδιά αντιμέτωπα με προϋπάρχουσες προκαταλήψεις και στερεότυπα (Θεοφιλίδης 2002: 55),

- να καλλιεργηθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα (Γκοτοβός 1997: 45) και να αναδειχθεί η πολιτισμική ταυτότητα του καθενός (Κοντογιάννη 2008: 211),

- να αναπτυχθεί η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση εκείνων που συμμετέχουν (Γραμματάς 1997: 205),

- η διαμόρφωση ενεργών πολιτών:

ειδικότερα

- να καλλιεργηθούν οι δημοκρατικές αξίες (Αναλυτικό πρόγραμμα Κύπρου), να αναπτυχθεί η ικανότητα αντιμετώπισης καταστάσεων (Κοντογιάννη 2008: 212) και να εξερευνήσουν τα στοιχεία της δημοκρατικής πολιτειότητας και του δικαιώματος να είναι ενεργοί πολίτες (Pigkou- Repousi 2012: 189).

- η αναγνώριση και η κατανόηση του κόσμου μέσα από την εικονική πραγματικότητα του θεάτρου (Schechner 2013: 28).

Οι παραπάνω στόχοι συνδέονται άμεσα με τους γενικότερους στόχους που περιέχονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα η πρόταση διδασκαλίας που ακολουθεί διαμορφώθηκε έχοντας ως βασικούς άξονες τις παρακάτω αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου: την παροχή γενικής παιδείας, την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές, την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής

ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τη φυσική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παγκόσμιας ειρήνης και τη διασφάλιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ 2003: 3).

Οι παραπάνω στόχοι μπορούν να επιμεριστούν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τον τομέα στον οποίο αναφέρονται χωρίς όμως αυτός ο διαχωρισμός να είναι απόλυτος. Η διδασκαλία που σχεδιάστηκε περιέχει γνωστικούς στόχους που αφορούν την κατανόηση του φαινομένου του ρατσισμού και της πολυπολιτισμικής σύνθεσης της κοινωνίας μας, συναισθηματικούς που επιδιώκουν την αναγνώριση και την αποδοχή του άλλου και ψυχοκινητικούς που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη όλων των ικανοτήτων, σωματικών και διανοητικών, των μαθητών (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ 2003: 8).

Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών αυτής της ηλικίας (Τσιάκαλος 2006: 231). Ανατρέχοντας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών διαπιστώσαμε ότι οι ειδικότεροι στόχοι της διδασκαλίας της Γλώσσας στις Α και Β Δημοτικού, πέρα από την εξάσκηση του γλωσσικού ιδιώματος και του εμπλουτισμού του λεξιλογίου, αναφέρονται στην καλλιέργεια της φαντασίας, στην επαφή των παιδιών με λογοτεχνικά κείμενα και στην κατάκτηση της ικανότητας να αποκωδικοποιούν τις πληροφορίες που δέχονται. Αυτοί οι στόχοι αποτέλεσαν έναν από τους άξονες στο σχεδιασμό της διδασκαλίας μας (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Γλώσσας 2003: 5, 9, 13, 17-18, 26).

Από το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος λάβαμε υπόψη τους στόχους που αφορούν στην επαφή του παιδιού με την κοινωνική ομάδα, στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας, στην καλλιέργεια ενδιαφέροντος για τις αξίες της ζωής όπως η πατρίδα, η ειρήνη, η ισότητα και στην εξοικείωση με τα πολιτιστικά στοιχεία της κοινωνίας του (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ 2003: 1, 2).

Επειδή η διδασκαλία που σχεδιάστηκε είχε ως κεντρικό πυρήνα το εκπαιδευτικό θέατρο, οι σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος για τη Θεατρική Αγωγή στην Α και Β Δημοτικού αποτέλεσαν τους κατευθυντήριους άξονες της όλης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα στη διδασκαλία επιδιώκεται να μπορούν να αναγνωρίζουν τα παιδιά το

σώμα, τον εαυτό τους και τους άλλους. Δίνεται η ευκαιρία στους μικρούς μαθητές να έρθουν σε επαφή με διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης των άλλων. Καλλιεργούνται η ομαλή συνεργασία, η ομαδικότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Επιπλέον στόχο αποτελεί η επαφή των μαθητών με καλλιτεχνικά και πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας τους, όσο και άλλων πολιτισμών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Θεάτρου 2003: 1- 2).

4.3 Προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση του προγράμματος

Η διδακτική παρέμβαση που προτείνω με τη χρήση τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος, απευθύνεται σε παιδιά των πρώτων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και μπορεί να εφαρμοστεί με ορισμένες τροποποιήσεις (επιλογή άλλων κειμένων, διαφοροποίηση ορισμένων δραστηριοτήτων) και στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού.

Έχοντας υπόψη τη νεαρή ηλικία των μαθητών και κατ' επέκταση την περιορισμένη εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους σε θεατρικές δραστηριότητες προτείνονται στην αρχή του προγράμματος απλές και κατανοητές τεχνικές και συστήνεται η καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό (Φίλιας 2004: 51).

Κεφάλαιο 5

Πρόταση διδασκαλίας

Το έκτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μία πρόταση διδασκαλίας η οποία σχεδιάστηκε η οποία σχεδιάστηκε με γνώμονα την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης που αναφέρονται στο χρώμα, στο φύλο κι την αναπηρία, καθώς κρίθηκε ότι μπορούν να συνδεθούν και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η διδασκαλία προτείνεται να εφαρμοστεί σε ένα δίωρο την εβδομάδα που στο πρόγραμμα αναφέρεται ως ευέλικτη ζώνη. Η διάρκεια του προγράμματος προβλέπεται να είναι 8 εβδομάδες, περίπου 2 μήνες. Η εφαρμογή της διδασκαλίας περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις: 1ο δίωρο: Γνωριμία και εισαγωγή στη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό, 2ο δίωρο: Μορφές του ρατσισμού: Ρατσισμός ως προς το χρώμα, 3ο δίωρο: Ρατσισμός ως προς το φύλο και την αναπηρία. 4ο δίωρο Ρατσισμός προς τον «ξένο», 5ο δίωρο Εμπειρίες μεταναστών, 6ο δίωρο: Μετανάστες, οι ιστορίες τους και ο πολιτισμός τους, 7ο δίωρο: Ανάδειξη της ειρήνης ως βασικό χαρακτηριστικό μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας και 8ο δίωρο: Ανθρώπινα δικαιώματα- Αποδοχή διαφορετικότητας.

Από τα προγράμματα αυτά τα τέσσερα πρώτα συνδέονται με τους στόχους και τις ιδέες της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης προσπαθώντας να προάγουν απόψεις και αντιλήψεις που αποκλείουν τον ρατσισμό και επιτρέπουν την ανοχή, την αποδοχή των ανθρώπων και την ομαλή συνύπαρξη των ανθρώπων., Τα υπόλοιπα προγράμματα αφορούν την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα προωθούνται τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στο να έρθουν πιο κοντά οι άνθρωποι μεταξύ τους, να γνωρίσουν νέους πολιτισμούς και να κερδίσουν από αυτήν την αλληλεπίδραση.

1ο δίωρο: Γνωριμία και εισαγωγή στη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό

Στόχοι: Στο πρώτο δίωρο επιδιώκεται:

- η γνωριμία τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και με τον εκπαιδευτικό,
- η δημιουργία ενός οικείου περιβάλλοντος στο οποίο θα μπορέσουν να εργαστούν και
- να γίνει μία πρώτη προσέγγιση στο ζήτημα της διαφορετικότητας και του ρατσισμού, ως φαινόμενο οικείο προς τους μαθητές, μέσα από τη χρήση θεατρικών εργαλείων.

Υλικό που χρειάζεται: Υλικό που χρειάζεται:

- το παραμύθι της Κάθριν Κέηβ «Το Κάτι Άλλο» (2012),
- χαρτί Α4 και
- ένας φάκελος που θα περιέχει το μήνυμα και την εικόνα του παραρτήματος 1.

Α' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Παιχνίδι γνωριμίας σε κύκλο (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, 136) - Παρουσίαση του εαυτού

Οι μαθητές, όπως και ο δάσκαλος, ζωγραφίζουν το χέρι τους σε ένα χαρτί και γράφουν τρεις λέξεις που τους χαρακτηρίζουν (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 342). Στη συνέχεια κάθονται σε κύκλο και ο καθένας διαβάζει δυνατά τις λέξεις αυτές ώστε να δώσει τη δυνατότητα στους συμμαθητές του να τον γνωρίσουν (Κουρμούση & Κούτρας 2011: 23). Σκοπός της δραστηριότητας είναι μία πρώτη αυτοπαρουσίαση των παιδιών και του εκπαιδευτικού και η μεταξύ τους εξοικείωση (Μαυρέας & Χολέβα 2013: 85).

2η δραστηριότητα

Ομοιότητες- διαφορές (Μαυρέας & Χολέβα 2013: 85)

Ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σχηματίσουν ομάδες ανάλογα με κάποιο κοινό τους χαρακτηριστικό (πχ. Ποιο χρώμα τους αρέσει, τα χόμπι τους). Η ομαδοποίηση θα αναδείξει τις ομοιότητες και τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά (Μαυρέας & Χολέβα 2013: 85) μέσα από μια κατανοητή διαδικασία.

3η δραστηριότητα

Αντικείμενο: Μήνυμα

Ένας φάκελος που περιέχει ένα μήνυμα και μία εικόνα μιας αστείας φιγούρας αποτελεί αφορμή για συζήτηση και παρουσίαση του αφηγηματικού υλικού (Σέξτου 1998: 59). Ο εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές να περιγράψουν το πρόσωπο της εικόνας, να

μαντέψουν το όνομά του και στη συνέχεια τούς διαβάζει το μήνυμα που έχει στείλει αυτό το πρόσωπο (Κοντογιάννη 1998: 52). Το μήνυμα- επιστολή, όπως και η εικόνα, που περιέχονται στο Παράρτημα Α της εργασίας, μπορούν να διεγείρουν την περιέργεια των παιδιών για τη συνέχεια και να τους εισάγουν στην ιστορία (Neelands & Goode 2000: 16).

Ανακριτική καρτέκλα (Κοντογιάννη 2008, 283)

Λίγο πριν ξεκινήσει η ενασχόληση με το παραμύθι «Το Κάτι Άλλο» ο δάσκαλος στο ρόλο του ήρωα κάθεται στη μέση του κύκλου στην Ανακριτική καρτέκλα, ζητά από τους μαθητές να απευθύνουν ερωτήσεις στον «ήρωα», το Κάτι Άλλο, για το όνομα, την πατρίδα και άλλα στοιχεία που τον αφορούν. Η δραστηριότητα βοηθά τα παιδιά να γνωρίσουν τον ήρωα εξερευνώντας στοιχεία της προσωπικότητάς του (Neelands & Goode 2000: 32), δημιουργείται το κατάλληλο δραματικό πλαίσιο για την ανάγνωση του σχετικού παραμυθιού και συμμετέχουν όλοι άμεσα στην εξέλιξη της ιστορίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 91).

4η δραστηριότητα

Αφήγηση και συζήτηση

Αφήγηση της εισαγωγής του παραμυθιού μέχρι τη φράση «να μείνεις μαζί μας». Ο δάσκαλος ρωτά τα παιδιά να αναφέρουν τι φαντάζονται και τι είναι αυτό που τον διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους χαρακτήρες του παραμυθιού. Η αφήγηση του παραμυθιού συμβάλλει στην επιπλέον ενημέρωση των μαθητών για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του κεντρικού χαρακτήρα, τη συμπεριφορά και τις συνήθειές του.

Β' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

5η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει την αφήγηση της ιστορίας μέχρι τη φράση «Δεν είσαι σαν κι εμάς. Είσαι κάτι άλλο».

Παγωμένη εικόνα (Winston & Tandy 2009: 127)

Ο εμπνευστής ζητά από τους μαθητές να παρουσιάσουν ανά ομάδες, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους, σκηνές στις οποίες το Κάτι Άλλο προσπαθεί να μοιάσει στους υπόλοιπους συμμαθητές του. Σε όλη την άσκηση οι μαθητές πρέπει να παραμένουν ακίνητοι. Η δραστηριότητα βοηθά στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πρώτων

σκηνών του έργου (Γκόβας 2002: 86). Τα παιδιά ως συμμετέχοντες αναπαριστούν περισσότερα από αυτά που με λόγια θα μπορούσαν να εκφράσουν (Neelands & Goode 2000: 24). Καθώς η ομάδα αναπαριστά τη σκηνή, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους υπόλοιπους μαθητές αυτοσχεδιάζοντας να δείξουν κατηγορηματικά τον πρωταγωνιστή, να τον «αποδοκιμάσουν» προκαλώντας τον με φράσεις όπως «Δεν είσαι σαν κι εμάς, είσαι Κάτι άλλο», «Δεν μπορούμε να σε έχουμε φίλο γιατί δεν ζωγραφίζεις σαν κι εμάς» κλπ. (358). Οι συμπεριφορές αυτές τους τοποθετούν στον ρόλο του θύτη.

Ανίχνευση σκέψης (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 164)

Ο εμπυχωτής καλεί όλη την τάξη να μείνει τώρα ακίνητη. Με την τεχνική της ανίχνευσης ρωτά για τα συναισθήματα τόσο των θυτών, όσο και του στοχοποιημένου θύματος. Οι μαθητές με μια εναλλαγή ρόλων έχουν τη δυνατότητα να μπουν στη θέση και των δυο πλευρών βιώνοντας και τα αντίστοιχα συναισθήματα. Μέσα από την ανίχνευση οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται καλύτερα την δράση και το νόημα του παραμυθιού, αναλύουν την κατάσταση και μπαίνουν στη θέση των άλλων (Neelands & Goode 2000: 91).

6η δραστηριότητα

Αφήγηση μέχρι «Μη φεύγεις!».

Διάδρομος συνείδησης (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 328)

Τα παιδιά σχηματίζουν δύο παράλληλες γραμμές αφήνοντας έναν διάδρομο μεταξύ τους για να περάσει ο ήρωας, στη συγκεκριμένη περίπτωση, το Κάτι άλλο. Καθώς ο ήρωας αυτός διασχίζει τον διάδρομο, οι υπόλοιποι μαθητές αποκαλύπτουν τις εσωτερικές σκέψεις τους σχετικά με τον νέο χαρακτήρα, δηλαδή το Κάτι τι, αναδεικνύοντας οι μισοί στοιχεία που τον καθιστούν «παράξενο» και διαφορετικό και οι υπόλοιποι του θυμίζουν γιατί τον θεωρούν ένα πρόσωπο οικείο και φιλικό (Γκόβας 2003: 140). Ενώ το παιδί που υποδύεται το Κάτι Άλλο συνειδητοποιεί το δίλημμα που αντιμετωπίζει, να δεχτεί το Κάτι Τι ή να το απορρίψει ως κάτι διαφορετικό, η δραστηριότητα αυτή προσθέτει ένταση στη σκηνή, αλλά παράλληλα επιβραδύνει τη δράση προκειμένου να υπάρξει χώρος και χρόνος για περισυλλογή (Neelands & Goode 2000: 92).

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

7η Δραστηριότητα:

Αφήγηση της ιστορίας μέχρι το τέλος.

Ομαδικό γλυπτό (Neelands & Goode 2000: 79)

Οι μαθητές μετά το τέλος του παραμυθιού αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν ένα γλυπτό εμπνεόμενοι από τη φράση του παραμυθιού «Δε μοιάζουμε, αλλά δε με νοιάζει καθόλου». Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά προσπαθούν να μπουν, όπως και οι ήρωες του παραμυθιού, στη θέση κάποιου «διαφορετικού», κάποιου άλλου (Στανισλάβσκι 1936: 47). Μέσα από τη σύνθεση αυτών των διαφορετικών στοιχείων, δημιουργείται ένα ποικιλόμορφο ψηφιδωτό (Neelands & Goode 2000: 79).

Συζήτηση

Κλείνοντας τη δραστηριότητα μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση με θέμα τη φιλία και τη διαφορετικότητα δίνοντας έμφαση στα κριτήρια επιλογής των φίλων τους.

2ο δίωρο: Μορφές του ρατσισμού: Ρατσισμός ως προς το χρώμα

Στόχος:

- να γνωρίσουν οι μαθητές άλλα είδη ρατσισμού :ως προς το φύλο, την καταγωγή, την πιθανή ύπαρξη κάποιας αναπηρίας και
- ως τάξη να επικεντρωθούν στον ρατσισμό λόγω διαφορετικού χρώματος.

Υλικό που χρειάζεται:

- το παραμύθι «Οι Εφτά Χρωματιστοί Ιππότες» (Ποχόλ Πόνς Ε. & Γκονθάλεθ Ι.Λ.: 2003),
- χαρτόνι για να κατασκευαστούν σπαθιά διαφόρων χρωμάτων,
- ένα κομμάτι χαρτί του μέτρου (περίπου 50x60 εκατοστά),
- χρωματιστές κορδέλες ή λεπτά κομμάτια χαρτιού ποικίλων χρωμάτων και
- λευκό χαρτί Α4.

Α' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Αντικείμενα του ήρωα (Neelands & Goode 2000: 20)/ Συζήτηση

Οι μαθητές μπαίνοντας στον χώρο κάθονται σε κύκλο. Στη μέση του κύκλου ο εμπυχωτής τοποθετεί επτά χαρτονένια σπαθιά διαφορετικού χρώματος. Σκοπός του εμπυχωτή αποτελεί η καλλιέργεια ενεργητικού ενδιαφέροντος στα παιδιά (Σβορώνου

2015: 13). Με αφορμή τα χρωματιστά σπαθιά ακολουθεί συζήτηση με τις ακόλουθες προτεινόμενες ερωτήσεις:

- Τι αντικείμενα βλέπουν και σε ποιους ανήκουν;
- Τι επάγγελμα μπορεί να κάνουν;
- Γιατί τα σπαθιά έχουν διαφορετικό χρώμα και ποιο προτιμούν οι ίδιοι;
- Περισσότερο θα μοιάζουν ή θα διαφέρουν μεταξύ τους οι ιππότες στους οποίους ανήκουν τα σπαθιά;

Αφήγηση

Ακολουθεί η αφήγηση της εισαγωγής του παραμυθιού. «Μια φορά κι έναν καιρό υπήρχε το Βασίλειο των Χρωμάτων όπου ζούσαν επτά ιππότες: ο Κόκκινος, ο Πορτοκαλής, ο Κίτρινος, ο Πράσινος, ο Μπλε, ο Λουλακής και ο Βιολετής. Όλοι ήταν γενναίοι και τολμηροί, κι ένιωθαν πολύ περήφανοι για το χρώμα τους». Με την αφήγηση οι μαθητές εισάγονται στο δραματικό πλαίσιο (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 81).

2η δραστηριότητα

Ρόλος στον τοίχο (Neelands & Goode 2000: 22)

Για να εισάγει ο εμπυχωτής την επόμενη δραστηριότητα αναφέρει στα παιδιά ότι ο κάθε ιππότης θεωρούσε καλύτερο το δικό του χρώμα. Τους ενθαρρύνει να χωριστούν σε επτά ομάδες (οι ομάδες μπορούν να είναι και άνισες αριθμητικά) και τους μοιράζει χαρτί του μέτρου. Κάθε ομάδα καλείται να γράψει τις σκέψεις του δικού της ιππότη που δικαιολογούν γιατί το χρώμα του είναι το πιο όμορφο. Αυτή η αποστασιοποιημένη σκέψη τους δίνει τη δυνατότητα να χτίσουν καλύτερα τον ρόλο τους (Neelands & Goode 2000: 22). Εξάλλου ήδη από την ηλικία των έξι ετών τα παιδιά μπορούν να διαχωρίσουν τις σκέψεις και τις πράξεις τους από τις αντίστοιχες σκέψεις και πράξεις του ρόλου με αποτέλεσμα να μπορούν να λειτουργήσουν εντός και εκτός ρόλου (Winston & Tandy 2009: 116). Μόλις ολοκληρωθούν και τα επτά «πορτρέτα» η κάθε ομάδα παρουσιάζει το δικό της, με σκοπό την εκ νέου γνωριμία με τους ήρωες (Σβορώνου 2015: 13).

Β' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

3η δραστηριότητα

Αφήγηση

Προκειμένου ο εμπυχωτής να προχωρήσει στην ανάπτυξη της πλοκής του κειμένου έχει δύο επιλογές. Μπορεί να συνεχίσει την αφήγηση από το σημείο που σταμάτησε

προηγούμενως ή να χρησιμοποιήσει ως μέρος της αφήγησης τις πληροφορίες που συνέλεξαν τα παιδιά. Στη δεύτερη περίπτωση η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών διατηρεί την «αγωνία» για τη συνέχεια. Ακολουθώντας αυτό το ενδεχόμενο παραλείπουμε ένα μέρος του πρωτότυπου κειμένου και συνεχίζουμε από το σημείο «Μια μέρα, ο Ασπρόμαυρος Βασιλιάς...». Οι μαθητές πληροφορούνται για τον εκνευρισμό του Βασιλιά, για τους συνεχόμενους καυγάδες των ιπποτών, καθώς και για τον επερχόμενο γάμο της κόρης του Βασιλιά, της Τριανταφυλλιάς, και την επιθυμία του να διακοσμήσει το παλάτι του με το πιο ωραίο στολίδι που υπήρξε ποτέ. Οι ιππότες φαντάζονται τις μεγάλες αφίδες του δικού τους χρώματος με τις οποίες θα διακοσμήσουν το παλάτι.

Αυτοσχεδιασμός (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 163)

Η εξέλιξη της αφήγησης αφήνει τους ιππότες να προσπαθούν να κατασκευάσουν αφίδες με τα χρώμα που τους αρέσει. Ο εμπυχωτής έχει μοιράσει στους μαθητές χρωματιστές κορδέλες. Τα παιδιά που έχουν ίδιο χρώμα κορδέλας μπορούν να συνεργαστούν για την κατασκευή της αφίδας, αλλά όχι με τους ιππότες άλλου χρώματος.

4η δραστηριότητα

Ανίχνευση σκέψης (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 164)

Ο δάσκαλος στο ρόλο του Βασιλιά πλησιάζει τους ιππότες, τους ρωτά για την αφίδα τους και εάν θα συνεργάζονταν με τους υπόλοιπους ιππότες. Αισθάνονται διαφορετικοί από τους άλλους; Μέσα από την ανίχνευση σκέψης οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαπιστώσουν ότι τα επιχειρήματα των ομάδων των ιπποτών παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στην παρακάτω συζήτηση.

5η δραστηριότητα

Συζήτηση

Ο δάσκαλος εκτός ρόλου καλεί τους μαθητές να σχολιάσουν εκτός ρόλου πόσο διαφορετικοί είναι τελικά οι ιππότες. Πέρα από την εξωτερική τους εμφάνιση πόσο διαφέρουν τα επιχειρήματα και οι αντιδράσεις τους; Σκοπός της συζήτησης είναι η ανάπτυξη των προσωπικών απόψεων των παιδιών σχετικά με τη στάση των ηρώων (Σβορώνου 2015: 25).

6η δραστηριότητα

Come on down (Neelands & Goode 2000: 53)

Ο βασιλιάς προβληματισμένος με τις ομάδες των ιπποτών τούς καλεί να συμμετέχουν σε μία τηλεοπτική συζήτηση με θέμα την πιθανή συνεργασία των ομάδων των ιπποτών. Ο δάσκαλος σε ρόλο δημοσιογράφου συντονίζει τη συζήτηση και προσπαθεί να συμφιλιώσει τις αντικρουόμενες πλευρές (Neelands & Goode 2000: 53).

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

7^η δραστηριότητα

Αφήγηση

Μετά από την αποτυχημένη συνάντηση των ιπποτών ο Ασπρόμαυρος Βασιλιάς θυμωμένος με τους ιππότες του διατάζει τους υπηρέτες του να τους στείλουν πέρα από τα σύννεφα. Εκεί όμως οι ιππότες έχουν χρόνο να σκεφτούν το λάθος τους και έτσι συμβαίνει ένα θαύμα...

Φωνές στο κεφάλι (Neelands & Goode 2000: 92)

Ένας ή περισσότεροι μαθητές εναλλάξ αναλαμβάνουν τον ρόλο ενός ιππότη. Οι υπόλοιποι μαθητές ως φωνές της συνείδησης του ιππότη τον καλούν είτε να συνεργαστεί με τους υπόλοιπους, είτε να συνεχίσει την ίδια στάση. Ο ιππότης έχει τη δυνατότητα να απαντά σε αυτά που του υπαγορεύουν οι σκέψεις του. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά, η ένταση κορυφώνεται και η ώρα της απόφασης πλησιάζει (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 186).

8^η δραστηριότητα

Ημερολόγιο/ Γραπτή έκφραση εντός ρόλου (Καραβόλτσου 2013: 52)

Ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να αποφασίσουν οι ίδιοι για το τέλος της ιστορίας. Οι μαθητές στο ρόλο του βασιλιά καλούνται να περιγράψουν γραπτά πώς εξελίχθηκε η ιστορία, αν κατάφεραν οι ιππότες να συνεργαστούν για τη δημιουργία της αψίδας, τι χρώμα μπορεί να είχε κλπ. Εντός ρόλου οι μαθητές αναπτύσσουν τη φαντασία και μαθαίνουν να εκφράζουν γραπτά τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 96).

Εναλλακτική δραστηριότητα: Αφήγηση/ Παγωμένη εικόνα (Neelands & Goode 2000: 25)

Εναλλακτικά μπορεί ο εμπνευστής να επιλέξει να τους διηγηθεί το τέλος της ιστορίας και το σχηματισμό ενός τεράστιου ουράνιου τόξου από τους ιππότες. Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές με τη θεατρική σύμβαση της παγωμένης εικόνας μπορούν να

σχηματίσουν ένα μεγάλο Ουράνιο τόξο συνοδεύοντας το τέλος της αφήγησης (Winston & Tandy 2009: 126).

9^η δραστηριότητα

Αναστοχαστική συζήτηση

Μετά την όγδοη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τη συζήτηση. Αποδεχόμαστε κάποιον που είναι διαφορετικός; Τα πρόσωπα διαφορετικού χρώματος έχουν περισσότερα κοινά ή διαφορές;

Για να βοηθήσει τη συζήτηση δείχνει από το διαδίκτυο ή από έντυπο υλικό φωτογραφίες ανθρώπων διαφορετικού χρώματος, φύλου, φυλής κλπ. και οι μαθητές εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές.

3ο δώρο: Ρατσισμός ως προς το φύλο και την αναπηρία

Στόχος:

- να εξεταστεί η παράμετρος του φύλου,
- να δοθεί έμφαση στην αναπηρία και
- να προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε στα παιδιά συναισθήματα αποδοχής του άλλου.

Υλικό που χρειάζεται:

- το παραμύθι «Φίλοι;...φως φανάρι» της Φραντζέσκα Αλεξοπούλου- Πετράκη (2005). Το παραμύθι προβάλλει την δύναμη της φιλίας απέναντι στη διαφορετικότητα και τον ρατσισμό που δέχεται κάποιος λόγω αυτής της διαφορετικότητας.
- Επίσης χρειάζονται χαρτί του μέτρου και μαρκαδόροι.

Α' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Ημερολόγιο (Neelands & Goode 2000: 16)/Αφήγηση

Επειδή το παραμύθι είναι γραμμένο σε πρώτο πρόσωπο, ο εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές ότι βρήκε το ημερολόγιο ενός κοριτσιού, της Ισμήνης, και θέλει να τους διηγηθεί την ιστορία της. Τα ημερολόγια ενδείκνυνται για την εισαγωγή ενός θέματος διότι εγείρουν την περιέργεια των μαθητών και προκαλούν σκέψεις και προβληματισμό (Neelands & Goode 2000: 16). Ο εμπυχωτής καλωσορίζει τους μαθητές, τους κάνει μία

μικρή εισαγωγή σχετικά με το ημερολόγιο που βρέθηκε και τους διαβάζει τις τέσσερις πρώτες σελίδες. Η Ισμήνη, ένα παιδί συνηθισμένο, δυσκολεύεται να ξυπνήσει για να πάει στο σχολείο και με κακή διάθεση ανεβαίνει στο σχολικό.

2η δραστηριότητα

Ο κύκλος της ζωής (Neelands & Goode 2000: 10- 11)

Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί ένα χαρτί του μέτρου στο πάτωμα και το χωρίζει σε τέσσερα τμήματα με έναν κύκλο στο κέντρο όπου γράφεται το όνομα και η ηλικία της Ισμήνης, της ηρώιδας του παραμυθιού, με το οποίο θα ασχοληθούν στη συνέχεια. Στα τέσσερα τμήματα του χαρτιού τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες συμπληρώνουν ελεύθερα στοιχεία που αφορούν το Σπίτι (πού ζει;), την Οικογένεια (πρόσωπα της οικογένειας), τους Φίλους (αν έχει φίλους/ γνωστούς), την Καθημερινότητα (συνήθειες/ πρόγραμμα της ημέρας). Για να επεκταθεί η δραστηριότητα μπορεί να γίνουν κάποιοι υποθετικοί διάλογοι από τους μαθητές ανάμεσα στην Ισμήνη και τους υπόλοιπους χαρακτήρες. Έτσι σκιαγραφείται ο χαρακτήρας της Ισμήνης (Neelands & Goode 2000: 10).

Β' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

3η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εμπυχωτής συνεχίζει την αφήγηση του παραμυθιού μέχρι τη σελίδα 14. Στις πρώτες σελίδες βλέπουμε την πρώτη επικοινωνία των παιδιών μέσα από τα παράθυρα των σχολικών τους λεωφορείων. Η Ισμήνη αντιδρά κάνοντας μια άσχημη χειρονομία στον χαιρετισμό του αγοριού. Ακολουθούν επόμενες συναντήσεις και η αντίδραση της Ισμήνης βελτιώνεται.

Σκηνές ή στιγμιότυπα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 94)

Οι μαθητές καλούνται ανά δυο να αυτοσχεδιάσουν χρησιμοποιώντας λόγο και κίνηση στιγμιότυπα από τις συναντήσεις της Ισμήνης και του Γιώργου (το όνομα του αγοριού) και τον τρόπο που αυτές εξελίχθηκαν (επιθετική συμπεριφορά της Ισμήνης, ντροπή και ενοχές από την πλευρά της, ευγένεια από την πλευρά του αγοριού, φιλική διάθεση και από τους δύο- ανταλλαγή ζωγραφιών και οπτικών μηνυμάτων). Οι αυτοσχεδιασμοί που γίνονται αφηγούνται την ιστορία είτε από την πλευρά της Ισμήνης, είτε από την πλευρά του Γιώργου. Η δραστηριότητα αποτελεί ευκαιρία για τα παιδιά να εξετάσουν τα γεγονότα από διαφορετικές οπτικές (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2013: 44).

4η δραστηριότητα

Συζήτηση/ Καταιγισμός ιδεών (Πιτούλη 2013:34)

Τα δύο παιδιά σταδιακά γίνονται φίλοι χωρίς να έχουν γνωριστεί από κοντά. Επιπλέον ο ένας είναι αγόρι και η άλλη κορίτσι. Επηρεάζει την γνωριμία τους αυτό το γεγονός; Εσείς έχετε φίλους του αντίθετου φύλου; Μετά τις ερωτήσεις ο εμπυχωτής χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες για να γράψουν λέξεις και έννοιες σχετικές με το «αγόρι-Γιώργος», «κορίτσι- Ισμήνη» και τη φιλία μεταξύ τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 94). Μετά τη συγκέντρωση των λέξεων γίνεται συζήτηση για τις συνήθειες, αλλά και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά στα οποία μοιάζουν ή διαφέρουν τα δύο παιδιά, τα οποία όμως δεν εμποδίζουν την ανάπτυξη της φιλίας τους. Έτσι θίγεται ένα άλλο είδος ρατσισμού, αυτό που αφορά τη διάκριση με βάση το φύλο. Ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να κρίνει εάν χρειάζεται να επεκταθεί περαιτέρω στο θέμα αυτό (διάκριση με βάση το φύλο) επιλέγοντας επιπλέον δραστηριότητες.

5η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει την αφήγηση (σελίδα 14- 20) με την εκδρομή που πηγαίνει η Ισμήνη με το σχολείο της στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας και τις προσδοκίες που της δημιουργούνται εντοπίζοντας με το βλέμμα της το σχολικό του Γιώργου έξω από το μουσείο. Η αφήγηση σταματά στο σημείο όπου η Ισμήνη ξεχωρίζει το καπελάκι του Γιώργου ανάμεσα στα παιδιά του «σιωπηλού ημικυκλίου», δηλαδή της τάξης των κωφών παιδιών.

Καυτή καρτέκλα (Χολέβα 2009: 77)

Σε αυτή τη θεατρική σύμβαση ο εμπυχωτής καλεί κάποιον μαθητή να αναλάβει τον ρόλο της Ισμήνης. Οι υπόλοιποι μαθητές τού απευθύνουν ερωτήσεις σχετικά με τις εναλλαγές των συναισθημάτων της και τη στιγμή που συναντά τον Γιώργο. Ο μαθητής που κάθεται στην καυτή καρτέκλα οφείλει να απαντά σαν να είναι πραγματικά η Ισμήνη (Χολέβα 2009: 77) αποκαλύπτοντας στοιχεία της προσωπικότητάς της.

6η δραστηριότητα

Παγωμένες εικόνες (Winston & Tandy 2009: 127)

Ως συμπλήρωμα της προηγούμενης δραστηριότητας ο εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές να αναπαραστήσουν τη στιγμή όπου βλέπει το σχολικό λεωφορείο, την είσοδό της στον χώρο του μουσείου και τη στιγμή που συναντά τον Γιώργο. Καθώς οι μαθητές

αναπαριστούν την σκηνή της συνάντησης, ο εμπυχωτής καλεί όσους μαθητές αγγίζει να συνεχίσουν με κίνηση τη δράση όπως νομίζουν.

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

Αφήγηση

Ο εμπυχωτής συνεχίζει έως το τέλος την αφήγηση. Μετά την πρώτη αμηχανία με πρωτοβουλία του αγοριού οι δύο πρωταγωνιστές αγκαλιάζονται και ξεκινούν το παιχνίδι.

Συζήτηση/ Αναστοχασμός

Το παραμύθι αποτελεί αφορμή για περαιτέρω συζήτηση σχετικά με τους ανθρώπους με αναπηρία. Πόσο εξοικειωμένοι είμαστε; Ποια είδη αναπηρίας γνωρίζουμε; Οι ανθρώπινες σχέσεις επηρεάζονται από την ύπαρξη κάποιου προβλήματος υγείας; Για να εμπλουτιστεί η συζήτηση ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει εικόνες από το διαδίκτυο με αθλητές των Παραολυμπιακών αγώνων.

7η δραστηριότητα

Αυτοσχεδιασμός / Συζήτηση (Γκόβας 2003: 139)

Γίνεται αναπαράσταση ανά ομάδες με θέμα τις δυσκολίες που βιώνουν οι άνθρωποι με αναπηρία. Ακολουθεί συζήτηση στην ίδια θέση σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνουν. Η δραστηριότητα μπορεί να συνεχιστεί αυτοσχεδιάζοντας με θέμα αυτή τη φορά τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Μαυρέα & Χολέβα 2013: 84). Οι αλλαγές που γίνονται σχολιάζονται από κάθε ομάδα (Καραβόλτσου 2013: 52). Μέσα από την σωματική αναπαράσταση δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές «σαν να» (as if) (Στανισλάβσκι 1936: 47) ήταν στη θέση αυτών που υποδύονται (Neelands & Goode 2000: 79).

4ο δώρο: Ρατσισμός προς τον «ξένο»

Στόχος:

- να ασχοληθούμε με ρατσισμό προς τον «ξένο» χρησιμοποιώντας ένα παράδειγμα πιο κοντά στην ηλικία και τα βιώματα των παιδιών. Στο έκτο δώρο οι μαθητές θα γνωρίσουν έναν νέο κόκορα, τον Ρίκο τον Κοκορίκο, του οποίου ο ερχομός αναστατώνει τόσο το σχολείο, όσο και τη γειτονιά.

Υλικό που χρειάζεται:

- μολύβια,

- χαρτί και
- το παραμύθι «Ο Ρίκο Κοκορίκο» της Σοφίας Μαντουβάλου (2003).

Α' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Δασκάλα σε ρόλο αγγελιαφόρου (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 126)

Από τον υπολογιστή ακούγεται ο ήχος ενός κόκορα, όπως λαλεί για το πρωινό ξύπνημα. Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει τον ερχομό ενός νέου κόκορα, του Ρίκο Κοκορίκο, με σκοπό να φοιτήσει στο σχολείο. Ο δάσκαλος σε ρόλο ενθαρρύνει τους μαθητές να σχολιάσουν το όνομα του νεοφερμένου, έτσι ώστε να φανεί και η διάθεσή τους απέναντί του (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2013: 42).

Αφήγηση (Winston&Tandy 2009: 126)

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και η δασκάλα αφηγείται το πρώτο μέρος του παραμυθιού «Ο Ρίκο Κοκορίκο» της Σοφίας Μαντουβάλου που περιγράφει την άφιξη στην Ελλάδα της οικογένειας του Ρίκο και τις πρώτες δυσκολίες. Οι μαθητές εισάγονται στο θέμα του κειμένου που αφορά τη μετανάστευση και τον ρατσισμό (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 143).

2η δραστηριότητα

Συλλογικός χαρακτήρας (Neelands & Goode 2000: 13)

Ο εμπυχωτής προτρέπει τους μαθητές να μιλήσουν εκ μέρους του Ρίκο και να διηγηθούν τις πρώτες του εντυπώσεις. Τα παιδιά θα εργαστούν ομαδικά προκειμένου να δημιουργήσουν συλλογικά με λόγο και κίνηση έναν πολύπλοκο και ολοκληρωμένο χαρακτήρα (Neelands & Goode 2000: 13).

Β' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

3η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εκπαιδευτικός συνεχίζει την αφήγηση της ιστορίας περιγράφοντας τις αντιδράσεις των γειτόνων απέναντι στην παρουσία του Ρίκο στη γειτονιά τους (Winston & Tandy 2009: 127).

Ο κύκλος του κουτσομπολιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 93)

Τα παιδιά σε ρόλο γειτόνων συγκεντρώνονται κρυφά στο σχολείο για να συζητήσουν την απομάκρυνση του Ρίκο από τη συνοικία τους. Σκοπός είναι να εκφραστούν οι διάφορες πεποιθήσεις των ατόμων που τους οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές (Κοντογιάννη 2008: 263). Οι προκαταλήψεις αυτές δεν επηρεάζουν μόνο τον Ρίκο, που είναι ο στόχος της ρατσιστικής συμπεριφοράς, αλλά και αυτού που τις φέρουν. Οι γείτονες λόγω των αντιλήψεων που έχουν είναι πιο κλειστοί σε νέες ιδέες και στερούνται τη δυνατότητα να γνωρίσουν πρόσωπα από τα οποία πιθανόν να είχαν να κερδίσουν γνώσεις και εμπειρίες (Αλεξιάδη 2013: 72).

4η δραστηριότητα

Alter ego (Neelands & Goode 2000: 47)

Ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του Ρίκο και ένας άλλος τον εσωτερικό κόσμο του Ρίκο, ως ένας άλλος Ρίκο. Με αυτήν την άσκηση εκφράζονται σκέψεις και συναισθήματα τα οποία ο ήρωας δίσταζε να παραδεχτεί ή να εκδηλώσει (Neelands & Goode 2000: 47). Έτσι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μπουν στη θέση του Ρίκο, αυτού που δέχεται τον ρατσισμό, του άλλου, του διαφορετικού (ενσυναίσθηση) (Σβορώνου 2015: 9).

5η δραστηριότητα

Επίσημο συμβούλιο (Winston & Tandy 2009: 126)

Τα παιδιά σε ρόλο δημοσιογράφων συζητούν, σχολιάζουν και προβάλλουν τις απόψεις τους σχετικά με τις ρατσιστικές συμπεριφορές που αντιμετωπίζει ο Ρίκο (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 134). Έτσι ο εμπυχωτής επιδιώκει τη διαμόρφωση στάσης ενάντια στο ρεύμα που τείνει να απομονώνει τον διαφορετικό, τον ξένο (Σβορώνου 2013: 9).

6η δραστηριότητα

Εφημερίδα

Μετά τη συζήτηση ο δάσκαλος σε ρόλο αρχισυντάκτη ζητά από τους δημοσιογράφους να δημιουργήσουν σχετικά άρθρα, να επιλέξουν εικόνες και να διαμορφώσουν ένα αφιέρωμα της εφημερίδας με θέμα «Είμαστε οι Έλληνες ρατσιστές;» (Τσιάκαλος 2011: 5), ώστε να εξοικειωθούν με τη δομή μιας εφημερίδας (Κοντογιάννη 2008: 291).

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

7η δραστηριότητα

Η συνέχεια της ιστορίας

Σε αυτήν την δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να γράψουν το τέλος της ιστορίας. Αποδέχτηκαν οι υπόλοιποι κάτοικοι τον Ρίκο στη γειτονιά τους; Μπόρεσαν να ξεπεράσουν τα ξενοφοβικά τους αισθήματα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:165); Παροτρύνονται να μπουν στη θέση είτε του Ρίκο, είτε των άλλων κατοίκων, και να αποφασίσουν με ποια πλευρά θα συνταχθούν.

8η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εμπυχωτής μπορεί εναλλακτικά να επιστρέψει στο κείμενο και να ολοκληρώσει την αφήγηση.

Οι τοίχοι έχουν αυτιά (Neelands & Goode 2000, 93)

Ένας μαθητής στο ρόλο του Ρίκο στέκεται στο κέντρο, ενώ οι υπόλοιποι βρίσκονται γύρω του δίνοντας την εντύπωση των τεσσάρων τοίχων ενός σπιτιού. Μέσα από την προσπάθειά τους να συμμαριστούν τη χαρά του Ρίκο, εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα και αποφορτίζονται από τις προηγούμενες καταστάσεις (Neelands & Goode 2000, 93). Προσπαθούν να αποβάλλουν τις όποιες προκαταλήψεις τους, ακόμη και αν αυτές προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Αλεξιάδη 2013: 72).

5ο δώρο Γνωριμία με τους «ξένους»

Στόχος:

- να παρατηρήσουμε την προσωπικότητα αυτού που θεωρούμε ξένο,
- να ερευνήσουμε τις συνθήκες ζωής σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία από την πλευρά ενός πολίτη χωρίς πατρίδα.

Υλικό που χρειάζεται:

- το παραμύθι «Η Χώρα με τους Παράξενους ανθρώπους» του Νικόλα Ανδρικόπουλου (2006),
- φύλλα χαρτιού και
- χρώματα.

Α' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Παιχνίδι με τα χρώματα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 109)/ Ομαδική ζωγραφική (Neelands & Goode 2000: 14)

Οι μαθητές περπατούν στο χώρο και φωνάζουν διάφορα χρώματα. Όσοι λένε ταυτόχρονα ένα χρώμα, σχηματίζουν μία ομάδα. Ο εκπαιδευτικός προτείνει στα μέλη της κάθε ομάδας να ζωγραφίσουν χρησιμοποιώντας όμως μόνο το χρώμα που έχουν επιλέξει. Σκοπό μας αποτελεί οι μαθητές να εκτιμήσουν την αξία της πολυχρωμίας και της ποικιλίας.

2η δραστηριότητα

Αντικείμενα ηρώων (Neelands & Goode 2000: 20)/ Συζήτηση

Στην αίθουσα ο εμπυχωτής εμφανίζει μία κόκκινη και μία λευκή μάσκα από το Κοκκινιστάν και την Ασπρική αντίστοιχα. Οι μαθητές εκφράζουν υποθέσεις για τις δύο αυτές χώρες και τους ανθρώπους που μένουν σε αυτές (Neelands & Goode 2000: 20).

Αφήγηση της αρχής του παραμυθιού « Η Χώρα με τους Παράξενους ανθρώπους» του Νικόλα Ανδρικόπουλου (2006). Ο Πορφύριος αν και κόκκινος, σύμφωνα με το όνομά του, ζει στην Ασπρική μέχρι που ξαφνικά μία μέρα η συμπεριφορά των ανθρώπων απέναντί του αλλάζει και αυτός αποφασίζει να εγκαταλείψει τη χώρα. Μέσα από την αφήγηση μπορεί να προκληθούν ερωτήματα όπως: «Γιατί η συμπεριφορά τους άλλαξε; Πώς αισθάνεται άραγε ο Πορφύριος λόγω της αλλαγής στη στάση τους;» Οι ερωτήσεις επιβραδύνοντας την ιστορία θα εξάψουν το ενδιαφέρον των παιδιών για τη συνέχεια (Neelands & Goode 2000: 45).

Β' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

3η δραστηριότητα

Μία μέρα στη ζωή του Πορφύριου (Neelands & Goode 2000: 30)

Ο εμπυχωτής προτείνει στους μαθητές να παρουσιάσουν διαφορετικές στιγμές από την προηγούμενη μέρα στη ζωή του ήρωα που τελικά τον οδήγησαν στην απόφαση να εγκαταλείψει τη χώρα. Μπορούν να αναφερθούν στην απόλυσή του από τη δουλειά, στην απόρριψη που δέχεται από το περιβάλλον του και γενικότερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην κοινωνία στην οποία ζει (Neelands & Goode 2000: 30).

4η δραστηριότητα

Αφήγηση (Winston & Tandy 2009: 126)

Η αφήγηση συνεχίζεται από την αρχή της περιπέτειας του ταξιδιού του Πορφύριου μέχρι το σημείο της σύλληψης και της μεταφοράς του στη φυλακή του Κοκκινιστάν όπου βρίσκονται και άλλοι πολύχρωμοι μετανάστες. Ακούγονται λογοπαίγνια με τα ονόματα των χωρών που μπορούν να προβληματίσουν τους μαθητές σχετικά με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αν γίνει μία σύνδεση με τα ονόματα των χωρών ή των ηπείρων που μας θυμίζουν. Για ποιο λόγο ονομάζεται η χώρα Κοκκινιστάν; Πώς πήραν το όνομά τους οι άλλες χώρες; (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 73).

Παίρνω το μέρος (Taking sides) (Neelands & Goode 2000: 89)

Με την κιμωλία ο δάσκαλος χαράσσει στο δάπεδο μία γραμμή. Στις δύο άκρες τοποθετούνται οι δύο αντικρουόμενες πλευρές, πολίτες του Κοκκινιστάν που εναντιώνονται στους μετανάστες και μία ομάδα μεταναστών. Αναπτύσσοντας επιχειρήματα, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν υπέρ ποιας πλευράς θα ήθελαν να τοποθετηθούν. Στο μέσον της γραμμής τοποθετούνται οι αναποφάσιστοι. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν την ποικιλία των απόψεων που επικρατούν στην τάξη, αλλά και στην κοινωνία και να προβάλλουν τις δικές τους θέσεις (Neelands & Goode 2000: 89).

5η δραστηριότητα

Αφήγηση

Η αφήγηση συνεχίζεται με την απέλαση των μεταναστών από το Κοκκινιστάν, ανάμεσα στους οποίους βρίσκεται και ο Πορφύριος, και την επιστροφή στις χώρες καταγωγής τους. Ο Πορφύριος φτάνει στην Ασπρική έχοντας ακούσει κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τις ιστορίες πολλών άλλων μεταναστών. Στην προσπάθειά του να γίνει όμοιος με τους άλλους αποφασίζει και βάφεται άσπρος. Όταν η βροχή αποκαλύπτει το τέχνασμά του, όλοι απομακρύνονται από αυτόν.

Σκηνές ή στιγμιότυπα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 94)/ Ψυχολογική χειρονομία (Neelands & Goode 2000: 60)

Καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν τα τελευταία γεγονότα του έργου, ο μαθητής που έχει αναλάβει τον ρόλο του Πορφύριου, αποδίδει με μία έντονη χειρονομία τη συναισθηματική του κατάσταση. Αυτή η σύμβαση προσφέρεται για τη στιγμή της απέλασης, της άφιξης στην Ασπρική και κυρίως για τη σκηνή της βροχής. Κάθε ομάδα προσπαθεί να δώσει μία συνέχεια στην εξέλιξη της ιστορίας (Winston & Tandy 2009: 127).

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

6η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται την ιστορία μέχρι τη στιγμή που ο Πορφύριος αντικρίζει τον άνθρωπο που μπορεί να απαγάγει κάποια παιδιά.

Στιγμή της αλήθειας (Neelands & Goode 2000: 84)

Οι μαθητές σε ρόλο θεατών προσπαθούν να προβλέψουν την αντίδραση του Πορφύριου στο περιστατικό δεδομένης της συναισθηματικής του κατάστασης. Καθώς οι μαθητές σε ομάδες παριστάνουν την εξέλιξη της ιστορίας, οι υπόλοιποι επιλέγουν την πιο αληθοφανή σκηνή. Με τη συμμετοχή τους εκδηλώνονται πιθανές προκαταλήψεις των παιδιών (Σβορώνου 2015: 15).

Αφήγηση

Αφήγηση ως την ηρωική πράξη του Πορφύριου που οδηγεί στην αναγνώριση και στο σεβασμό εκ μέρους των άλλων πολιτών.

Δίνοντας μαρτυρία (Neelands & Goode 2000: 78)

Ο δάσκαλος σε ρόλο ή κάποιος άλλος μαθητής, ως μάρτυρας της απόπειρας απαγωγής των παιδιών από τον κακοποιό και της διάσωσής τους από τον Πορφύριο, περιγράφει με τη χρήση μονόλογου τα γεγονότα με τη δική του ματιά. Ο Πορφύριος με την ηρωική του πράξη καταρρίπτει την εξωτερική εικόνα του και προβάλλει την εσωτερική του ευαισθησία (Neelands & Goode 2000: 78).

7η δραστηριότητα

Αναστοχασμός

Το χρώμα των ανθρώπων είναι τόσο σημαντικός παράγοντας για να κρίνουμε την προσωπικότητα κάποιου; Πώς τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων μπορούν να γίνουν αποδεκτά; Το αίσθημα της αλληλεγγύης αποτελεί στοιχείο του πολιτισμού των ανθρώπων;

6ο δώρο Μετανάστες, οι ιστορίες τους και ο πολιτισμός τους

Στόχος:

- να γνωρίσουμε μετανάστες ή πρόσφυγες που ζουν στη χώρα μας
- να ανακαλύψουμε την ανθρώπινη πλευρά που κρύβεται πίσω από τις ιστορίες τους.
- να έρθουμε σε επαφή με στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών τους.

Υλικό που χρειάζεται:

- παλιά αντικείμενα, όπως παπούτσια, γυαλιά, κλειδιά, ρούχα,
- κείμενα με προσωπικές μαρτυρίες μεταναστών –μαθητών (Τα πίσω θρανία(συλλογικό)) (Παράρτημα Β),
- μουσικές και παραμύθια που προέρχονται από διάφορες χώρες(Τα πίσω θρανία (συλλογικό) (Παράρτημα Γ).

Α' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Παρουσίαση και παρατήρηση αντικειμένων (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 90)

Μπροστά στους μαθητές παρουσιάζονται αντικείμενα σε κακή κατάσταση, όπως παπούτσια και ρούχα, που τους προετοιμάζουν και τους οδηγούν να φανταστούν πιθανούς λόγους για τους οποίους τα αντικείμενα είναι σε αυτήν την κατάσταση (Neelands & Goode 2000: 20). Η όψη των αντικειμένων προΐδεάζει τους μαθητές σχετικά με τις ταλαιπωρίες που πολλές φορές υφίστανται πρόσφυγες ή μετανάστες στην προσπάθεια να φτάσουν στον προορισμό τους (Σβορώνου 2015: 9). Στόχο σε αυτήν την δραστηριότητα αποτελεί η γνωριμία με τους ήρωες που αυτήν τη φορά δεν είναι συγκεκριμένα πρόσωπα, αλλά μία ομάδα προσώπων (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 90).

Ανάγνωση

Τα παιδιά παρακινούνται να διαβάσουν σε ομάδες κείμενα με προσωπικές μαρτυρίες μεταναστών –μαθητών (Παράρτημα Β) που τους δίνουν πληροφορίες για τους λόγους που οδήγησαν τις οικογένειές τους να έρθουν στην Ελλάδα και για το πώς είναι η ζωή τους εδώ. Ενδεικτικά επιλέγονται τα κείμενα του Μοχάμετ από το Αφγανιστάν, της Έμι από τη Βουλγαρία, ο Μοσέν από το Ιράν και ο Αντρέι από την Πολωνία.

2η δραστηριότητα

Χάρτες (Κοντογιάννη 2008: 384)

Για να αντιληφθούν καλύτερα την περιπέτεια των προσφύγων ή των μεταναστών για να έρθουν στην Ελλάδα ο εμψυχωτής ζητά από τους μαθητές να κατασκευάσουν έναν χάρτη με τις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι πρωταγωνιστές των ιστοριών που διάβασαν προηγουμένως. Καθώς τα παιδιά ταυτόχρονα με την επεξεργασία του χάρτη, προβληματίζονται και για τις τύχες των προσφύγων (Winston & Tandy 2009: 126).

B' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

3η δραστηριότητα

Ρεπορτάζ (Neelands & Goode 2000: 38)

Πραγματοποιείται τηλεοπτικό ρεπορτάζ με θέμα τις ιστορίες που ακούστηκαν. Το ρεπορτάζ εμπλουτίζεται με τις ιδέες των μαθητών. Οι μαθητές εξοικειώνονται με την μετατροπή ενός άρθρου σε είδηση, χρησιμοποιούν την κατάλληλη γλώσσα και εμβαθύνουν περισσότερο στη ζωή των πρωταγωνιστών.

4η δραστηριότητα

Συζήτηση

Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με την καταγωγή των μαθητών. Σε περίπτωση που δεν υπάρχουν παιδιά από άλλες χώρες στο τμήμα, αναφερόμαστε σε παιδιά του σχολείου ή της ευρύτερης γειτονιάς που έχουν διαφορετική καταγωγή από τη δική τους.

Γνωριμία με διαφορετικές γλώσσες

Ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να προσκαλέσει μαθητές από άλλα τμήματα προκειμένου να ακουστεί η μητρική τους γλώσσα. Στόχος της δραστηριότητας είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές πως αν και οι ήχοι είναι διαφορετικοί, το νόημα των φράσεων παραμένει το ίδιο (Νικολούδη 2013: 58).

5η δραστηριότητα

Γνωριμία με μουσικές από όλο τον κόσμο (Winston & Tandy 2009: 127)

Ως συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας προτείνεται η ακρόαση μουσικής από διάφορες χώρες. Μέσα από τους ήχους δημιουργείται στους μαθητές μια εικόνα για τη χώρα από την οποία προέρχονται οι ήχοι και αναδεικνύεται η «μουσική συγγένεια» μεταξύ των λαών (Νικολούδη 2013: 58).

6η δραστηριότητα

Αυτοσχεδιασμός (Γκόβας 2003: 139)

Ο εμπυχωτής ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν τρόπους επικοινωνίας πέρα από τη γλώσσα. Γκριμάτσες, χειρονομίες κι άλλες κινήσεις του σώματος χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν οι μαθητές ανά ζευγάρια ένα συναίσθημα ή ένα γεγονός. Οι υπόλοιποι παρατηρώντας τους προσπαθούν να μαντέψουν τι συνέβη και πώς αισθάνονται οι πρωταγωνιστές. Οι μαθητές μπορούν με αυτόν τρόπο να διαπιστώσουν πως η

διαφορετική γλώσσα δεν εμποδίζει απαραίτητα την επικοινωνία των ανθρώπων (Νικολούδη 2013: 58).

7η δραστηριότητα

Γνωριμία με παραμύθια από όλο τον κόσμο

Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές που κατάγονται από άλλες χώρες να διηγηθούν παραμύθια της πατρίδας τους καλλιεργώντας συγχρόνως το λεξιλόγιό τους.

Αφήγηση

Τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες και διαβάζουν τέσσερα διαφορετικών προελεύσεων παραμύθια . Ενδεικτικά προτείνονται «Ο τσιγκούνης χωρικός» από τη Ρωσία, «Ο μαύρος μέρμηγκας» από το Μεξικό, «Η αλήθεια και το ψέμα» από το Σουδάν και «Η αλεπού φοροεισπράκτορας» από την Αιθιοπία (Παράρτημα Γ). Στη συνέχεια κάποιος μαθητής από την ομάδα αναλαμβάνει να το αφηγηθεί. Έτσι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν και να συγκρίνουν παραμύθια από διάφορες χώρες (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007:91).

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

8η δραστηριότητα

Ανακριτική καρτέλα (Neelands & Goode 2000: 32)

Ένας μαθητής -ή πολλοί μαθητές ανάλογα με την περίπτωση- αναλαμβάνει το ρόλο του συγγραφέα και κάθεται στην ανακριτική καρτέλα. Εάν είναι άγνωστο το ποιος έγραψε το παραμύθι, ένας μαθητής αναλαμβάνει το ρόλο του υποθετικού συγγραφέα. Ο συγγραφέας δέχεται ερωτήσεις σχετικά με τη ζωή του, τη χώρα καταγωγής του, τον λόγο που επέλεξε το θέμα του παραμυθιού και τέλος εάν εμπνεύστηκε από ιστορίες παρόμοιες άλλων χωρών.

9η δραστηριότητα

Δημιουργία βιβλίου

Ο δάσκαλος καλεί τους μαθητές να συγκεντρώσουν παραμύθια που γνωρίζουν καθώς και τις ιστορίες από άλλες χώρες που συνάντησαν σε προηγούμενη δραστηριότητα. Έτσι δημιουργούν το βιβλίο της τάξης με τίτλο «Παραμύθια από όλο τον κόσμο» (Κοντογιάννη 2008: 415).

Συζήτηση/ Αναστοχασμός

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να αναφέρουν τις εντυπώσεις από τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Υπογραμμίζονται τα κοινά στοιχεία των ιστοριών

και οι ομοιότητες μεταξύ των λαών. Η ενασχόληση με το θέμα της διαφορετικότητας σε σύγκριση με άλλους λαούς όσον αφορά τη γλώσσα, τη μουσική, την επικοινωνία και των παραμυθιών θα βοηθήσει τους μαθητές να αναθεωρήσουν σχετικά με την υπεροχή της μοναδικότητάς τους και να αρχίσουν να εντοπίζουν τα κοινά στοιχεία και να σέβονται τη μοναδικότητα και τα διαφορετικά στοιχεία των άλλων πολιτισμών (Νικολούδη 2013: 58, 59).

7ο δώρο Ανάδειξη της ειρήνης και των θετικών της στοιχείων

Στόχος:

- να ασχοληθούμε με την ειρήνη, ένα περιβάλλον όπου κανένας δεν θα έχει την ανάγκη να γίνει πρόσφυγας ή μετανάστης. Πρόκειται για μια ιδανική κοινωνία, την Χωχαρούπα, όπου παιδιά από διάφορες χώρες συνυπάρχουν και σέβονται ο ένας τον πολιτισμό του άλλου.
- Να διερευνηθεί πόσο είναι εφικτή η μετατροπή της δικής μας κοινωνίας σε μια κοινωνία σαν αυτή της Χωχαρούπας.

Υλικό που χρειάζεται:

- ένα σημειωματάριο
- χαρτί A5
- χρώματα
- βιβλίο γλώσσας Β Δημοτικού
- το μελοποιημένο ποίημα «Αν όλα τα παιδιά της Γης» του Γιάννη Ρίτσου.

A' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Προσωπική μαρτυρία (Γκόβας 2002: 140)

Ο δάσκαλος παρουσιάζοντας ένα σημειωματάριο συστήνεται στους μαθητές ως πολεμικός ανταποκριτής που μόλις έχει γυρίσει από τον πόλεμο. Διηγείται προσωπικές του μαρτυρίες φορτισμένος συναισθηματικά. Επιδιώκεται να μάθουν οι μαθητές να διακρίνουν την ουσία των γεγονότων, να εντοπίζουν τις αμφισημίες και την προκατάληψη (Neelands & Goode 2000: 78).

2η δραστηριότητα

Εισαγωγή στο δράμα

Σε αντιπαράθεση με την ιστορία του πολέμου που τους αφηγήθηκε ο εμπυχωτής εκτός ρόλου καλεί τα παιδιά να φανταστούν πώς θα ήταν ένας κόσμος ειρηνικός και όμορφος όπου οι άνθρωποι θα ζούσαν αρμονικά και μονοιασμένα (Σέξτου 2005: 138).

Εναλλακτική δραστηριότητα

Οι μαθητές καλούνται να ζωγραφίσουν έναν ειρηνικό τόπο, ένα μέρος φανταστικό όπου οι άνθρωποι θα ζουν ευτυχισμένοι και σεβόμενοι ο ένας τον άλλο. Παράλληλα με την εικαστική έκφραση, τα παιδιά εισάγονται στο κλίμα της φανταστικής πολιτείας του κειμένου που θα ακολουθήσει (Σβορώνου 2015: 29).

3η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται την αρχή της ιστορίας «Στη Χωχαρούπα», κείμενο από το βιβλίο της γλώσσας της Β' Δημοτικού. Προτείνεται η χρήση αυτού του υλικού καθώς εισάγει φυσικά την αντιρατσιστική εκπαίδευση στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά αντικείμενα και δε δημιουργεί την αίσθηση στους μαθητές ότι προστίθεται κάτι καινούριο στο ήδη φορτωμένο πρόγραμμά τους (Αλεξιάδη 2013: 73). «Οι τέσσερις φίλοι, ο Λουκάς, η Χαρά, η Γαλήνη και ο Αρμπέν, φτάνουν σε μια ονειρεμένη χώρα με όμορφα χαμηλά σπίτια από ζάχαρη, μεγάλα πάρκα γεμάτα τεράστια δέντρα, με περίεργα λουλούδια και παιδιά ευτυχισμένα, που μιλούν με στιχάκια και διαβάζουν ποιήματα. Είναι η Χωχαρούπα!».

Β' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

4η δραστηριότητα

Στιγμιότυπα από την καθημερινή ζωή στην Χωχαρούπα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 131)

Οι μαθητές σε ομάδες (3- 5 ατόμων) αναπαριστούν μια ημέρα από τη ζωή των παιδιών στην Χωχαρούπα. Σε ποια γλώσσα συνεννοούνται; Πώς περνούν στην καθημερινότητά τους; Διαφωνούν; Συνεργάζονται; Συνειδητοποιώντας πως σε αυτή τη χώρα μπορούν και συμβιώνουν αρμονικά παιδιά διαφορετικών χωρών αναγνωρίζουν την αξία της συνύπαρξης και της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών τους (Χολέβα 2009: 72).

5η δραστηριότητα

Αφήγηση

Ο εμπυχωτής ολοκληρώνει την αφήγηση. Οι μαθητές πληροφορούνται για τη ζωή στη «Χωχαρούπα, τη χώρα των Χαρούμενων Παιδιών, της αγάπης, της ειρήνης, των γλυκών ζαχαρωτών». Μοναδική προϋπόθεση για να μείνει κάποιο παιδί εκεί είναι να «δεχτεί» την ειρήνη, δηλαδή να συμμετέχει στην γιορτή της ειρήνης τραγουδώντας δυνατά τον ύμνο της Χωχαρούπας, το μελοποιημένο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Αν όλα τα παιδιά της Γης».

Συμβούλιο με το δάσκαλο σε ρόλο πρωθυπουργού (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2013: 41)

Οι μαθητές έχουν ενημερωθεί για τις συνθήκες στις οποίες ζουν τα παιδιά στη Χωχαρούπα και τους κανόνες που την διέπουν (ισότητα, αλληλεγγύη, σεβασμός). Ο δάσκαλος στο ρόλο του πρωθυπουργού της Χωχαρούπας καλεί τους πολίτες να προετοιμάσουν τη γιορτή της ειρήνης. Οι μαθητές σε ρόλο πολιτών συζητούν με δημοκρατικές διαδικασίες για τις στολές που θα φορέσουν και προέρχονται από τις διαφορετικές χώρες καταγωγής τους, τον τόπο και τη μέρα που θα γίνει η τελετή (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 131).

6η δραστηριότητα

Τελετουργία υποδοχής των τεσσάρων φίλων (Κοντογιάννη 2008: 434)/ Κινητικός αυτοσχεδιασμός (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 235)

Τέσσερα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο των φίλων που μόλις έφτασαν στη Χωχαρούπα. Στέκονται στο κέντρο, ενώ οι υπόλοιποι περπατούν σε κύκλο γύρω τους χτυπώντας ρυθμικά τα χέρια τους. Η τελετουργία έχει ως στόχο να δημιουργήσει δραματική ένταση και να τονίσει τη σημασία που έχει για τους τέσσερις φίλους η ομαλή τους ένταξη στο νέο περιβάλλον (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 228).

Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εμπυχωτής ως πρωθυπουργός καλεί τους συμπολίτες του, καθώς και τους νεοφερμένους φίλους, να τραγουδήσουν σε κύκλο τον ύμνο της Χωχαρούπας, το μελοποιημένο ποίημα «Αν όλα τα παιδιά της Γης» του Γιάννη Ρίτσου.

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

7η δραστηριότητα

Κάτοπτρο της διαφοράς (Neelands & Goode 2000: 87)

Ο εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να τοποθετηθούν σε μία νοητή γραμμή που ενώνει μία κοινωνία σαν τη δική μας και μία αντίστοιχη με την Χωχαρούπα. Ο κάθε

μαθητής επιλέγει να σταθεί πιο κοντά είτε στη μία, είτε στην άλλη πλευρά, ανάλογα με το πώς φαντάζεται τη χώρα που θα ήθελε να ζήσει. Ο εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να ζητήσει από τους μαθητές να παρουσιάσουν λεκτικά τη στάση τους και να την αιτιολογήσουν (Neelands & Goode 2000: 87).

8^η δραστηριότητα

Συζήτηση- Αναστοχασμός (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2013: 44)

Ολοκληρώνοντας το θέμα ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να αναφέρουν τι θα άλλαζαν, αν είχαν τη δυνατότητα, στην κοινωνία μας προκειμένου να υπάρχει περισσότερη ομόνοια και αλληλεγγύη μεταξύ ατόμων με διαφορετική πολιτιστική προέλευση. Αν προτείνουν διαδηλώσεις, χρειάζονται αφίσες ή πανό. Αν θεωρούν ότι πρέπει να μιλήσουν σε κάποιον υπουργό, θα μπορούσαν να συντάξουν μια επιστολή. Αν προταθούν λύσεις με βία, θα μπορούσαν να συζητηθούν οι συνέπειες χωρίς να αποκλειστεί καμία ιδέα των παιδιών (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 135).

8ο δώρο Ανθρώπινα δικαιώματα- Αποδοχή διαφορετικότητας

Στόχος:

- ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές για τα διεθνώς αναγνωρισμένα ανθρώπινα δικαιώματα τα οποία γίνονται σεβαστά σε μια διαπολιτισμική κοινωνία,
- να μάθουν τόσο τα γηγενή παιδιά, όσο και αυτά των μεταναστών, να σέβονται τα δικαιώματα του άλλου, να αντιστέκονται σε στερεοτυπικές απόψεις και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τον τρόπο ζωής του και αυτή η διαδικασία να είναι αμοιβαία (Σβορώνου 2015: 9).

Υλικό που χρειάζεται:

- την Οικουμενική Διακήρυξη για τα δικαιώματα του ανθρώπου από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ,
- χαρτί του μέτρου, χρώματα, κόλλες, ψαλίδια και
- χρήση μηχανής αναζήτησης για πληροφορίες.

Α' ΦΑΣΗ: Αναζήτηση - Διερεύνηση: Δράσεις για τη Δημιουργία Δραματικού Πλαισίου

1η δραστηριότητα

Ανάγνωση/ Ρόλος στο πάτωμα (Winston & Tandy 2009: 127)

Από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ εκτυπώνεται η Οικουμενική Διακήρυξη για τα δικαιώματα του ανθρώπου και επιλέγονται ορισμένα από αυτά. Τα παιδιά ανά ομάδες προτρέπονται να τα μελετήσουν, να επιλέξουν αυτά που θεωρούν πιο σημαντικά και να τα αποτυπώσουν σε ένα χαρτί με λέξεις και ζωγραφιές. Επιδιώκεται η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 88).

Κολλάζ

Χρησιμοποιώντας τις ζωγραφιές τα παιδιά συνθέτουν ένα κολλάζ για τη «Χάρτα των Δικαιωμάτων» (Κοντογιάννη 2008: 197). Πέρα από την καλλιτεχνική δημιουργία, η οπτική παρουσίαση των δικαιωμάτων κάνει πιο κατανοητή τη γνώση με απώτερο στόχο την καλλιέργεια στους μαθητές της ανοχής και της ανεκτικότητας (Σβορώνου 2015: 29).

2η δραστηριότητα

Αυτοσχεδιασμός/ Μίμηση (Winston & Tandy 2009: 126)

Έπειτα η κάθε ομάδα χρησιμοποιώντας μόνο το σώμα αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα δικαιώματα με τα οποία ασχολήθηκε. Έτσι, αξιοποιώντας την κίνηση και την χειρονομία, προσπαθεί να αναπαραστήσει ένα χαρακτηριστικό σημείο που παραπέμπει σε κάποιο από τα δικαιώματα (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 91).

Συζήτηση

Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση εκτός ρόλου για την αξία του σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και για περιπτώσεις όπου αυτά καταπατώνται.

B' ΦΑΣΗ: Υλοποίηση: Δράσεις για την Ανάπτυξη της πλοκής + Δράσεις για τη Δημιουργία Αναπαραστάσεων

3η δραστηριότητα

Ο μανδύας του ειδικού (Κοντογιάννη 2008: 267)/ Δάσκαλος σε ρόλο (Winston & Tandy 2009: 128)

Ο εμπνευστής σε ρόλο ειδικού της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ καλεί τους μαθητές να αναλάβουν τον ρόλο αντιπροσώπων χωρών που βρίσκονται σε πόλεμο, υπουργών εξωτερικών γειτονικών κρατών που φιλοξενούν τους πρόσφυγες από τον πόλεμο, εκπρόσωπων του ΟΗΕ, μελών της Unicef και του Ερυθρού Σταυρού. Όλοι μαζί συζητούν και προσπαθούν να βρουν λύσεις για τη λήξη του πολέμου, καθώς και την υποδοχή των προσφύγων (Neelands & Goode 2000: 34). Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τα

δικαιώματα που έχουν οι πρόσφυγες στις χώρες υποδοχής και με τον τρόπο που αυτά τα δικαιώματα μπορούν να ικανοποιηθούν.

4η δραστηριότητα

Για να παραμείνουν οι μαθητές στο κλίμα αλληλεγγύης ο εμπυχωτής τούς παρουσιάζει τα πέντε στεφάνια που αντιστοιχούν στους κύκλους των Ολυμπιακών αγώνων και αποτελούν σύμβολο του σεβασμού μεταξύ των λαών και της προσπάθειας αλληλεπίδρασής τους.

Αναζήτηση πληροφοριών (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 193)/Ταυτότητες (Κοντογιάννη 2008: 288)

Τα παιδιά καλούνται να βρουν στο διαδίκτυο τι αντιπροσωπεύει ο κάθε κύκλος και να φτιάξουν την ταυτότητα της κάθε ηπείρου (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, ενδυμασία, φαγητά, μουσική) (Κοντογιάννη 2008:288). Μέσα από τη δραστηριότητα οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναθεωρήσουν σχετικά με την υπεροχή του δικού τους πολιτισμού και να αναγνωρίσουν την αξία και των άλλων πολιτισμών (Νικολούδη 2013: 58).

Επέκταση δραστηριότητας

Διαπολιτισμικό μουσείο

Ο δάσκαλος προτείνει τη δημιουργία ενός «μουσείου» αφιερωμένο στους λαούς του κόσμου. Αφού συγκεντρωθούν οι ταυτότητες των ηπείρων, επιδιώκεται η συλλογή επιπλέον υλικού και η οργάνωση των εκθεμάτων του μουσείου. Με την παρατήρηση των στοιχείων του κάθε πολιτισμού και τον εντοπισμό των κοινών στοιχείων και των διαφορών παιδιά από διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να αναγνωρίσουν την αξία των άλλων πολιτισμών και στη συνέχεια να αλληλοεπιδράσουν (Κοντογιάννη 2008: 193).

Γ' ΦΑΣΗ: Δράσεις για Αναστοχασμό

5η δραστηριότητα

Ομαδικό γλυπτό (Neelands & Goode 2000: 79)

Τα παιδιά με αφορμή των Ολυμπιακών αγώνων ενθαρρύνονται να σχηματίσουν με τα σώματά τους τούς πέντε κύκλους (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 364). Χρησιμοποιούν γι' αυτό διαφορετικού χρώματος μπλούζες ή μεταμφιέζονται σε παιδιά άλλης ηπείρου. Η δράση μεταφέρεται στο προαύλιο του σχολείου όπου οι μαθητές σχηματίζουν το σήμα των Ολυμπιακών αγώνων. Φωνάζουν δυνατά συνθήματα όπως: «Ναι σε όλους

τους πολιτισμούς», «Ναι στην αρμονική τους συνύπαρξη» Παράλληλα με τη δράση οι υπόλοιποι μαθητές ως παρατηρητές ερμηνεύουν τις σωματικές εικόνες (Καραβόλτσου 2013: 52).

6^η δραστηριότητα

Κάτοπτρο της διαφοράς

Ο εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους σε μία νοητή γραμμή που ενώνει δύο αντικρουόμενες πλευρές, μία στάση άρνησης και μια στάση αποδοχής προς κάποιον «ξένο». Ο κάθε μαθητής επιλέγει τη θέση του ανάλογα με τις αντιλήψεις του (Neelands & Goode 2000: 87) και μέσα από αυτή τη θεατρική σύμβαση έχει τη δυνατότητα να αναθεωρήσει τις προσωπικές του αξίες (Καραβόλτσου 2013: 50).

7^η δραστηριότητα

Συζήτηση/ Αναστοχασμός (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 196)

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να περιγράψουν τις εντυπώσεις τους για το πρόγραμμα που πραγματοποίησαν. Ήταν ένα θέμα που τους ενδιέφερε; Θεωρούν πως θα είναι χρήσιμο για τη μετέπειτα ζωή τους; Πώς μπορούν οι άνθρωποι να αντισταθούν στον ρατσισμό; Πώς μπορεί να γίνει δυνατή η επαφή ανθρώπων από διαφορετικούς πολιτισμούς και η αμοιβαία αλληλεπίδρασή τους; Ποια θετικά αποτελέσματα θα είχε αυτή η διαδικασία για όλους; Οι ερωτήσεις έχουν σκοπό να αξιολογηθεί κατά πόσο τα παιδιά κατανόησαν με τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν τη θέση τους, τη θέση του άλλου, τις κοινωνικές σχέσεις και τα σοβαρά κοινωνικά θέματα, όπως ο ρατσισμός, και τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει η επαφή και η επικοινωνία μεταξύ των λαών (Κοντογιάννη 2008: 401). Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί μια μορφή αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό που μέσα από τη συζήτηση και αργότερα από τις πράξεις των μαθητών του θα συνειδητοποιήσει εάν οι στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν.

Κεφάλαιο 6

Επίλογος

Στην εργασία αυτή μελετήθηκε το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και οι αρχές της που αφορούν την αναγνώριση από τους μαθητές της αξίας των άλλων πολιτισμών και την καλλιέργεια του σεβασμού προς αυτούς. Επιδιώχθηκε η σύνδεση αυτών των παιδαγωγικών αρχών με τους στόχους του εκπαιδευτικού δράματος, δηλαδή την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και τη διεύρυνση των εμπειριών των παιδιών μέσα από την επαφή τους με διαφορετικούς πολιτισμούς. Σε αυτό τα πλαίσιο σχεδιάστηκε μία πρόταση διδασκαλίας η οποία λαμβάνει υπόψη τα παραπάνω σεβόμενη τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών του Δημοτικού Σχολείου.

Το προηγούμενο έτος πολλές από αυτές τις τεχνικές δοκιμάστηκαν και εφαρμόστηκαν στη Δευτέρα τάξη του Δημοτικού σχολείου Ελούντας. Τα κείμενα που υπάρχουν στην πρόταση διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν σχεδόν στο σύνολό τους και συνοδεύτηκαν από τις κατάλληλες τεχνικές. Η επιλογή των κειμένων γινόταν με βάση τον ειδικό στόχο του κάθε μαθήματος και ως επί το πλείστον επιλέγονταν τεχνικές που οδηγούσαν στη μεγαλύτερη κατανόηση χωρίς αυτό πάντοτε να είναι εφικτό. Κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού γίνονταν συζητήσεις σχετικά με το εκάστοτε ζήτημα και αυτό ήταν το μεγαλύτερο όφελος για τους μικρούς μαθητές.

Η εφαρμογή του προγράμματος έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να γνωρίσουν ιστορίες διαφορετικών ανθρώπων, να μπουν στη θέση τους καλλιεργώντας με αυτόν τρόπο την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη. Παράλληλα, ερχόμενοι σε επαφή με ξένους πολιτισμούς εντόπισαν στοιχεία της δικής τους πολιτιστικής ταυτότητας. Από τις διάφορες συμπεριφορές των ηρώων και την αντίθεση καλού- κακού που τις χαρακτήριζε μπόρεσαν να παραδειγματιστούν για την πραγματική τους ζωή. Έτσι μέσα από έναν έμμεσο παραδειγματισμό άρχισαν να αντιμετωπίζονται καταστάσεις που

αφορούσαν τις σχέσεις των παιδιών και οι οποίες ήταν δύσκολο να θιχτούν με διαφορετικό τρόπο. Οι μαθητές μεταφέροντας τις εμπειρίες τους στο σπίτι επηρέασαν ως έναν βαθμό και τη στάση των γονέων απέναντι στα υπόλοιπα παιδιά και κυρίως αυτά που προέρχονταν από ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Ανακεφαλαιώνοντας το πρόγραμμα αποτέλεσε αφορμή για παρόμοιες δραστηριότητες στο μέλλον.

Σε προσωπικό επίπεδο η εφαρμογή του προγράμματος συνέβαλλε να γίνουν κατανοητές διάφορες παράμετροι της εφαρμογής του εκπαιδευτικού δράματος, αλλά δεν καταγράφηκε ως έρευνα στην παρούσα εργασία, καθώς δεν πληρούσε τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις. Παρόλα αυτά αποτέλεσε μία αξιόλογη ενδεικτική εφαρμογή που μου επέτρεψε να δω τη θετική λειτουργία των μαθημάτων που σχεδίασα.

Παράρτημα Α

Επιστολή και εικόνα του Κάτι Άλλο, πρωταγωνιστή του ομώνυμου παραμυθιού (Κέηβ 2012)

Αγαπητοί μου φίλοι,

Είμαι το Κάτι άλλο, ένας ήρωας παραμυθιού, όχι και τόσο συνηθισμένος. Δεν είμαι γενναίος σαν τον Πήτερ Παν, ούτε χαριτωμένος σαν τον Πινόκιο. Μπορεί να μη μοιάζω σε κάποιον γνωστό ήρωα, αλλά μπορεί να μοιάζω σε κάποιον από εσάς. Σας παρακαλώ να διαβάσετε την ιστορία μου αν θέλετε να μάθετε πως εγώ κατάφερα να γίνω ήρωας ενός παραμυθιού.

Το Κάτι Άλλο

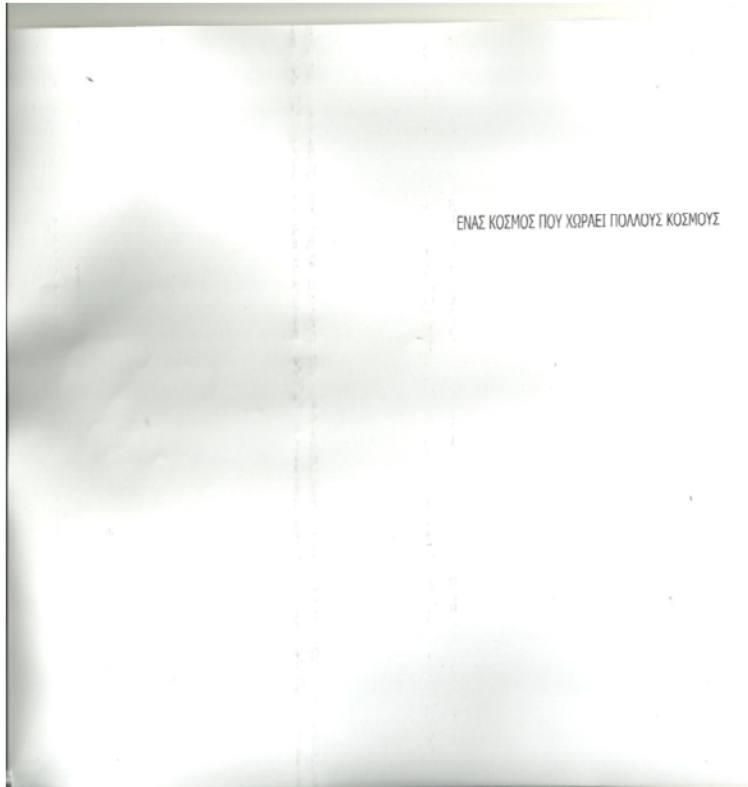
Η φωτογραφία μου



Παράρτημα Β

Ιστορίες παιδιών μεταναστών

Σε αυτό το παράρτημα περιέχονται ιστορίες παιδιών μεταναστών που ζουν στην Ελλάδα.



Πρωτοβουλία για Εκπαίδευση Χωρίς Διευκόλυνση, ΤΑ ΠΙΣΩ ΘΡΑΚΙΑ
ΕΚΤΥΧΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ
Τσαμαδού 13, Εξάρχεια, Τηλ. 210-38 13 928, φας: 210-38 30 028
Τίτλος σειράς: Δύο χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας
Εκδοτική επιμέλεια: Όλγα Αραράκη και Γιώργος Μανώτης
Συλλογή και επεξεργασία κειμένων: Τα Ίδια Θρακιά
Επιλογή κειμένων: Αγγελική Κακωδή και Έδου Νικολάου
Επισημ. Ερωτήσεων: Κατερίνα Βαρούτσου
Διόρθωση: Τίνα Χάρη
Καλλιγραφική φροντίδα: Γρηγόρης Αποστολίδης και Αλέκος Χατζιδάκης,
Πετσάδου 6, Αθήνα, τηλ. 210-3836609

Τίποτα δεν μπορεί να σταματήσει τη βροχή!

Μία από διαδρομές και παρείες που κανένας κάτοικος αυτής την πείρου δεν θα μπορούσε να φανταστεί, μετανάστες και μεταναστεύσεις από όλα τα μέρη της γης, φτάνουν στην Ελλάδα. Φεύγοντας από τις χώρες τους αφήνουν πίσω τον τόπο τους, πράγματα που αγαπούν, τους δικούς τους ανθρώπους, δεν αφήνουν όμως πίσω αναπόφευκτες εμπειρίες, σκέψεις και κυρίως τα λατύρα για μια καλύτερη ζωή, για μια ζωή με αξιοπρέπεια.

Έρχονται εδώ διαφορετικές ανηρα, ανηρα τα οποία οι καρζάρκοι του δικτικού κόσμου κάνουν όλα και πιο απρόβλεπτα, καθιστώντας το τοξικό όλα και πιο δύσκολα. Αλλά η μετανάστευση είναι σαν τη βροχή, πότε ζωογόνα και πότε καταστρεπτική, για τους ανθρώπους που τη βιώνουν, για τις χώρες υποδοχής και αποστολής. Όσα τέτοια όμως και αν αποκύωσον, όσο φρούρη και αν χτίωσον, κανένας δεν μπορεί να σταματήσει το βροχή.

Έρχονται στην Αθήνα και η πάλι αλλόδα. Χαράζουν στο κύριο τις δικές τους διαδρομές, αφηγήσεις, ιστορίες που διαπλέκονται με τις ιστορίες του τόπου και των ανθρώπων που τους υποδέχονται. Δημιουργούν εκάστως, κοινωνικά δίκτυα, εμπειρίες και αφηγήσεων άλλα ένα πλήρη στο δίκτυ των ιστοριών της πόλης. Μια πάλι που ακόμα προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην απάρρη και την αποδοχή, ανέμεσο στο φόβο και την αλλολεγγία προς τους «ξένους» της. Και εάν στα δικά μας μέπη οι ιστορίες και οι διαδρομές των μεταναστών-ριών φαίνονται συχνά τραγικές για τους ίδιους, είναι η ζωή τους, είναι η δική τους τύχη. Μία σε συνθήκες πολύ δύσκολα πλαίσια οργανώσαν την καθημερινότητά τους με ανισοκαί, φόβους, εκείθα, λιπείες και άνερα, όπως όλα και όλες μας. Όντα για έναν κόσμο ερημικό, για μια ζωή με αξιοπρέπεια. Όντα κομιά για όλους και όλες μας.

5

Μοχάμετ,
Αργανιστών

Μια μέρα έφυγα για το σχολείο και όταν γύρισα είδα ότι, δυστυχώς, δύο βόμβες είχαν πέσει και έχασα την οικογένειά μου. Μετά φώναξα: «Μπαμπά, μαμά, πού είσαστε;» και φώναξα το όνομα του αδελφού μου και έκλαιγα και έκλαιγα και έκλαιγα... Μια γυναίκα με έπιασε στην αγκαλιά της και μου είπε: «Ο μπαμπάς σου έχει φύγει για την αγορά. Θα γυρίσει αμέσως, Έλα να πάμε στο σπίτι μου για να φας». Εγώ δεν μπορούσα να ησυχάσω.

20

Πριν πολλά χρόνια ο παππούς μου πολέμησε και έκαστε στην Ελλάδα 5 χρόνια αιχμάλωτος. Εμείς το εγγόνιο του μάθαμε ότι η Ελλάδα είναι ωραία για τη θάλασσα, τα νησιά και τα δέντρα και τα λουλούδια, και τα ακούγαμε σαν ιστορία.

Μια φορά ρώτησα τον παππού μου γιατί ξαναγύρισε στη Βουλγαρία αφού είναι τόσο ωραία η Ελλάδα. Ο παππούς μου χαμογέλασε και μου είπε: «Εγώ ήμουν στην Ελλάδα πέντε χρόνια. Όμως κάθε βράδυ στο όνειρό μου ήμουν στη Βουλγαρία. Πέρασαν πολλά χρόνια από τότε και θυμάμαι την Ελλάδα πολλές φορές, όμως ούτε μια φορά δεν την είδα στο όνειρό μου».

Ήμουν μικρή τότε και δεν κατάλαβα τι μου είπε.

Ταξίδεψα και εγώ σε πολλές χώρες και έχω πολλούς φίλους που θέλω να δω. Όμως στο όνειρό μου είναι μόνο η Βουλγαρία. Η Βουλγαρία είναι πάντα για μένα η χώρα που θέλω να γυρίσω.

Έμι,
Βουλγαρία

21

Αντρέι,
Πολωνία

Εγώ είμαι από την Πολωνία. Μένω στην Ελλάδα 8 χρόνια. Παντρεύτηκα εδώ με μια Πολωνέζα και γεννηθήκανε τα παιδιά μου εδώ. Την Ελλάδα τη βλέπω σαν δεύτερη πατρίδα μου. Τόσο όμορφη χώρα δεν είδα ποτέ. Υπάρχουν εδώ ακόμα σπίτια που ανοίγουνε την πόρτα για τους μετανάστες και τους υποδέχονται σαν γνωστούς. Μας βοηθάνε, κάνουνε μεγάλη προσπάθεια για να μείνουμε εδώ και να μεγαλώσουμε τα παιδιά μας εδώ. Θέλω να ζω εδώ και να μάθω τη γλώσσα σας. Οι Πολωνοί οι περισσότεροι είναι ρατσιστές και εγώ ήμουν ρατσιστής και άλλοδα. Σας παρακαλώ όλους τους Έλληνες μην αλλάξετε, να είσαστε όπως τα παλιά χρόνια. Εμείς οι μετανάστες δε θέλουμε να πάρουμε τη δουλειά σας, θέλουμε να σας βοηθήσουμε για να πάει η Ελλάδα μπροστά και να γίνει η δεύτερη πατρίδα μας.

38

Ένα μέρος που μου αρέσει πολύ στην Αθήνα είναι τα Εξάρχεια. Στα Εξάρχεια έρχονται διάφοροι άνθρωποι, διαφορετικοί μεταξύ τους, μετανάστες, Έλληνες και ξένοι από την Ευρώπη και την Αμερική. Τον περισσότερο χρόνο μου τον περνάω στα Εξάρχεια, και πιο συγκεκριμένα στο Στέκι. Το Στέκι είναι ένα κτίριο με τρεις ξεχωριστές πόρτες. Μία από αυτές βγαίνει στον πρώτο όροφο και μια άλλη στο δεύτερο. Η τρίτη καταβαίνει στο υπόγειο. Στο υπόγειο υπάρχουν τρεις υπολογιστές και γίνονται μαθήματα. Στον πρώτο και στο δεύτερο γίνονται μαθήματα ελληνικών. Στον πρώτο όροφο, κάθε βράδυ μετά από τα μαθήματα βάζουν μουσική και μαζεύεται κόσμος. Γιατί εκτός από σχολείο είναι και μπαρ. Σε αυτό το μπαρ οργανώνονται και πάρτι. Στο Στέκι μαζεύονται οι περισσότεροι φίλοι μου. Αυτό που μου αρέσει περισσότερο είναι η φιλική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στους ανθρώπους.

Μουάν,
Ισπ

39

Παράρτημα Γ

Παραμύθια από διάφορες χώρες

Σε αυτό το παράρτημα περιλαμβάνονται παραμύθια από τέσσερις διαφορετικές χώρες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στο έβδομο δίωρο.



Ο τσιγκούνης χωρικός

(Παραμύθι της Ρωσίας)



Για φορά κι έναν καιρό, ήταν ένας χωρικός που είχε έναν υπηρέτη που τον έλεγαν Βάνια.

«Βάνια, αύριο θα πάμε να θερίσουμε το σιτάρι», είπε μια μέρα ο χωρικός στον υπηρέτη.

«Εντάξει», είπε ο Βάνια, «ας πάμε».

Την άλλη μέρα σηκώθηκαν νωρίς νωρίς κι ο χωρικός είπε: «Γυναίκα, φέρε το πρωινό!».

Η γυναίκα έφερε το πρωινό, έφαγαν ο χωρικός κι ο υπηρέτης κατά την όρεξή τους και, αφού

τέλειωσαν, ο χωρικός είπε: «Είναι ανάγκη να σταματήσουμε τη δουλειά για το μεσημεριανό.

Καλύτερα να το φάμε τώρα. Γυναίκα, φέρε το μεσημεριανό!».

Άρχισαν να τρώνε το μεσημεριανό, αλλά δεν κατάφεραν να το τελειώσουν όλο. Ο χωρικός ήταν πολύ χαρούμενος γιατί, αφού ο Βάνια δεν μπορούσε να φάει άλλο, κέρδιζε και χρόνο και φαγητό. Έτσι, στο τέλος, λέει στη γυναίκα του:

«Γυναίκα, όταν θα γυρίσουμε απόψε από το χωράφι, θά 'μαστε ψόφιοι από την κούραση και δε θα 'χουμε καμιά όρεξη να φάμε. Καλύτερα να φάμε τώρα και το βραδινό!».

Η γυναίκα σερβίρισε και το δείπνο, αλλά ο Βάνια δεν ήθελε ούτε να το δει.

«Και τώρα πάμε να θερίσουμε. Καλά φάγαμε, δεν χρειάζεται να κάνουμε μέχρι να τελειώσουμε καμιά διακοπή για φαγητό», είπε γελώντας ο χωρικός.

«Ε, όχι, αφεντικό», είπε τότε ο υπηρέτης. «Μετά το βραδινό φαγητό οι άνθρωποι πάνε για ύπνο κι όχι για θερισμό. Καληνύχτα!», και λέγοντας αυτά σηκώθηκε από το τραπέζι κι έψαξε ένα καλό μέρος για να κοιμηθεί.

Ο μαύρος μέρμηγκας

(Παραμύθι του Μεξικού)



Μια φορά κι έναν καιρό, ζούσαν στο δάσος ένας μέρμηγκας κι ένας τζιτζίκας. Μια μέρα, καθώς ο μέρμηγκας καθόταν στη φωλιά του, πέρασε από και ο τζιτζίκας κι ήταν πολύ πενασμένος.
«Καλημέρα», φώναξε ο τζιτζίκας. «Τι θέλεις;» είπε ο μέρμηγκας, βγάζοντας το κεφάλι από τη φωλιά του. «Πεθαίνω της πείνας», απάντησε ο τζιτζίκας. «Δεν μου πουλάς λίγο καλαμπόκι;».
«Δεν έχω καλαμπόκι για πούληση!» είπε ο μέρμηγκας κι έκανε να γυρίσει στη φωλιά του. «Έλα τώρα, μέρμηγκα, πούλησέ μου λίγο που είμαι πενασμένος.» «Να πας αλλού να βρεις», απάντησε ο μέρμηγκας. «Έμωσα κι αλλιού, μα δεν υπάρχει πουθενά κι όλος ο κόσμος λείπει πιας μόνο εσύ έχεις φυλαγμένο.»
«Φυσικά κι έχω εγώ, δάδι δουλέμα σκληρά για να το μαζέψω. Εσύ δεν έχεις γιατί καθάσουν ολό το μήνα Μάιο», είπε χαριέκακα ο μέρμηγκας.
«Δεν καθάσονται!» διαμαρτυρήθηκε ο τζιτζίκας, «εγώ υμνούσα το θεό τον καιρό της ξηρασίας κι αν θες να ξέρεις, δεν είσαι παρά ένας ταιγκούνη!».
«Να πας λοιπόν στο θεό και να ζητήσεις να σου δώσει φαγητό, αφού τον υμνούσε! Εγώ δεν έχω.» Και λέγοντας αυτά μπήγει στη φωλιά του.
Φεύγει τότε κι ο τζιτζίκας, πηγαίνει στο θεό και του λέει:
«Ο μέρμηγκας δε μου πουλάει καλαμπόκι κι εγώ πεθαίνω της πείνας. Τι να κάνω;»
«Μη δίνεις σημασία σ' αυτό τον ταιγκούνη», λέει ο θεός στον τζιτζίκας. «Θα σου δώσω εγώ να φας και δεν θα έχει ανάγκη κανένας! Ελέησε αυτό το μικρόνεντρο, Ίδου λοιπόν το φαγητό σου.»

22

Και λέγοντας αυτό, ο θεός ανοίγει το στόμα του τζιτζίκας και βάζει στη θέση της γλώσσας του ένα ρέφιφος μακρύ για να μπορεί να ρουφά τους χυμούς από το μικρόνεντρο και να μην ξυπανάσει ποτέ, ως και την τελευταία στιγμή της ζωής του, στον κόσμο ετούτο που έπλασε ο θεός για όλα τα πλάσματά του.

23

Η αλεπού φοροεισπράκτορας

(Παραμύθι της Αθιοπίας)



Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα όμορφο δάσος δίπλα σ' ένα χωριό, ζούσε μια αλεπού. Το δάσος ήταν γεμάτο ποτικία κι άλλα μικρά ζώα, που το έτρωγε η αλεπού κι έτσι ήταν πάντα χορτάτη. Μια φορά όμως έπεσε στην περιοχή ανομβρία, το μικρά ζώα του δάσους πέθαναν κι η αλεπού έμεινε νηστική.
«Κάτι πρέπει να κάνω για να βρω τροφή», σκέφτηκε κι αμέσως της ήρθε μια ωραία ιδέα: «Θα κλάω το φοροεισπράκτορα!».
Αγόρασε λοιπόν ποτικιά, καρτέλο και μια τσάντα και πήγε στο διπλαγιά χωριό για να μαζέψει τους φόρους. Μεταβόλε τις κότες που είχε κατέσει και σχεδόν τις μισές τις έφαγε, δίδεν για φόρο στο βασιλιά, που βέβαια κατέληγε στην κοιλιά της.
Μια μέρα όμως όταν πήγε στο κατέσει ενός ψωμάκι και ζήτησε να μετρήσει τις κότες, τα ποικιλιά που ήταν εκεί κοντά την πήρε εβόληση κι άρχισε να την κυνηγά.
Η αλεπού πέταξε κοπέλο, παλιό και τσάντα και με την ψυχή στο στόμα άρχισε να τρέχει μέχρι που έφτασε στη φωλιά της. Το σκυλί κόθωσε έξω από τη φωλιά και περιέμενε.
Η αλεπού ήταν πολύ στενοχωρημένη.
«Άχ, πώς θα ζήσω τώρα χωρίς τους φόρους;» σκεφτόταν και πήδη στο νεύρο της άρχισε να κατηγορεί ένα ένα τα μέλη του σώματός της για το κακό που της έλαχε.
«Εσύ σταις μύτη!» είπε στη μύτη της.
«Δε σταιώ ενώ», απάντησε η μύτη. «εγώ σε εδοποίησα ότι υπάρχει σκύλος στο κατέσει».
Η αλεπού έκανε δεκτή την εξήγηση της μύτης και συνέχισε:

38

«Εσείς φτάτε, αυτά!»
«Γιατί εμείς;» ρώτησαν τ' αυτά, «εμείς ακούσαμε το γάβγισμα του σκύλου και σε εδοποίησαμε».
Η αλεπού έκανε δεκτή και την εξήγηση των αυτιών της και συνέχισε:
«Τα μάτια φταίνει!».
«Δε φταίμε εμείς;», είπαν τα μάτια, «εμείς εδοίμε το σκύλο, γ' αυτό έτρεξες και σώθηκες».
«Εντάξει», είπε η αλεπού, «τότε φταίνει τα πόδια!».
«Μα, αν δεν ήριστον εμείς, πώς θα έφτανες στη φωλιά σου;» είπαν τα πόδια.
«Τότε φταίνει η ουρά!» κατέληξε η αλεπού.
Η ουρά δεν μπορούσε να δικαιολογηθεί.
«Το βόητο λοιπόν. Εσύ φταις, ουρά. Τώρα θα σε τιμαρξώ. Θα σε δοκιμάσει λίγο ο σκύλος για να μάθει!» και λέγοντας αυτά βγάζει την ουρά της έξω από την τρύπα. Ο σκύλος που περιέμενε σάχη εκεί, μόλις βλέπει την ουρά, την αρπάζει, τραβά έξω ολόκληρη την αλεπού και την κάνει του αλαπού...

39

Η αλήθεια και το ψέμα

(Παραμύθι του Σουβάν)

Κάποτε, ήταν ένας άνθρωπος που προσπαθούσε να ξεφύγει από κάποιους που τον κυνηγούσαν. Καθώς έτρεχε, βλέπει έναν άνθρωπο έξω από κάποιο σπίτι. Φτάνει κοντά του και του λέει:

«Σε παρακαλώ, βοήθησέ με. Άσε με να κρυφτώ στο σπίτι σου κι όταν φτάσουν αυτοί που με κυνηγούν, πες τους ότι συνέχισα να τρέχω».

«Εντάξει», είπε τότε αυτός κι όταν έφτασαν εκείνοι που τον κυνηγούσαν, τους είπε ότι πέρασε τρέχοντας. Αυτοί όμως κατάλαβαν ότι ο άνθρωπος τους έλεγε ψέματα και ζήτησαν να ψάξουν το σπίτι. Τότε ο κρυμμένος, που κατάλαβε τι είχε συμβεί, πετάχτηκε έξω από το σπίτι κι άρχισε να τρέχει. Εκείνοι που τον κυνηγούσαν έτρεξαν πίσω του.

Λίγο παρακάτω συναντά έναν άλλο άνθρωπο. Ήταν ο γερο-Φαρά, που όλοι τον ξέρουν για τις ιστορίες που έλεγε.

«Ανθρώπεί μωυ, αν σε ρωτήσουν αυτοί που έρχονται για μένα, πες τους ότι δεν με είδες.»

«Εντάξει», είπε ο γερο-Φαρά. «Πήγαινε κρύψου στο χωράφι με τα στάβρια».

Μόλις έφτασαν στο γέρο εκείνοι που ακολουθούσαν, τον ρώτησαν:

«Μήπως είδες κάποιον να περνά από εδώ;»

Ο γερο-Φαρά απάντησε με πολλή ηρεμία και ηράττητα:

«Ναι, είδα κάποιον να πηγαίνει προς το χωράφι με τα στάβρια».

Εκείνοι όμως δεν τον πίστεψαν και συνέχισαν να τρέχουν μπροστά. Όταν ο άνθρωπος βγήκε από την κρυψώνα του, ρώτησε θυμωμένος το γερο-Φαρά:

«Μα γιατί με πλάσσωσες; Αν με έβρισκαν;».

Κι ο Φαρά απάντησε:

«Ήλε μωυ, αν η αλήθεια δε σε σώζει, δε θα σε σώσει ούτε το ψέμα».

Βιβλιογραφία

Banks, J. 1997. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Ηνωμένες πολιτείες. S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (επιμ.), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 2, 343-359.

Berman, G. & Paradies, Y. 2010. Racism, disadvantage and multiculturalism: towards effective anti-racist praxis. *Ethnic and Racial Studies*, 33/2, 214-232.

Boal, A. 1979. *Theatre of the oppressed*, London: Pluto Press.

Eco, U. 2001. Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία, μτφρ. Μ. Κονδύλη, Αθήνα: Νήσος.

Eddershaw, M. 2002. *Performing Brecht: Forty years of British performances*. Taylor & Francis e-Library.

Fauré G. & Lascar S. 1994. *Το θεατρικό παιχνίδι: Δημιουργική αισθητική αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.

Freire, P. 1998. *Pedagogy of freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham: Rowman.

Gardner H., 2006. *The development and the education of the Mind: The selected works of Howard Gardner*. Abingdon: Routledge.

Gillborn, D. 2006. Critical Race Theory and Education: Racism and anti-racism in educational theory and praxis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 27/1, 11-32.

Hooks, B. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practise of Freedom*. Abingdon: Routledge.

Lentin, A. 2016. "Racism in public or public racism: doing anti-racism in 'post-racial' times", στο *Ethnic and Racial Studies*, 39:1, 33-48.

Macedo D. & Gounari P. 2008. *Παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Neelands J. Goode T. 2000, *Structuring Drama Work*, 2nd, Cambridge: Cambridge University Press.

Neelands, J. 2008. Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής; Μοντέλα και Στόχοι, μτφρ. Γ. Πιτούλη. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Τεύχ., Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. 9, 58-66.

Nelson, B. 2011. I made myself: playmaking as a pedagogy of change with urban, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16/2, 157-172.

Nicholson, H. 2000. *Teaching Drama 11-18*. London : Continuum.

Pigkou-Repousi, M. 2012. Ensemble Theatre and Citizenship Education: How Ensemble Theatre Contributes to Citizenship Education. University of Warwick, Institute of Education. <http://wrap.warwick.ac.uk/56233/>.

Schechner, R. 2013 *Performance studies : An introduction*, 3rd, Abingdon: Routledge.

Schnapper, D. & Allemand, S. 2006 *Κρίνοντας τον Ρατσισμό*, μτφρ. Αλ. Κεραμίδα, Αθήνα: Πατάκη.

Tagweff, P. A. 1998. *Ο Ρατσισμός*, μτφρ. Γ. Σπανός, Αθήνα: Π. Τραυλός.

Thompson, A. 1997. Anti-Racist Education, *Curriculum Inquiry* University of Utah. 27/1, 7-44.

Winston J. & Tandy, M. 2009. *Beginning Drama 4-11*, 3rd, Abingdon. Routledge.

Winston, J. 1998. *Moral Meanings in Literary Narratives and in Myths and Fairy Tales Drama, Narrative and Moral Education*, London and New York: Routledge Falmer .15-26.

Αλαμπέη Η. & Βλάχος Ι. & Δηλάρη Β. & Δημοπούλου Μ. & Δίτσιου Μ.& Κρητικού Ε. & Μαλωτίδη Β. & Παπαιωάννου Ι. & Τρικαλίτη Α. & Ψαλλίδας Β. 2010. *Εγχειρίδιο Δραστηριοτήτων Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη με θέμα τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα.

Αλεξιάδη, Κ. 2013. Ο Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης του Γ. Τσιάκαλου *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 14, 40-44. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Αλεξιάδης Σ. 2003. *Ανακριτική*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.

Αλεξοπούλου- Πετράκη Φ. 2005. *Φίλοι;...φως φανάρι*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Αναλυτικό Πρόγραμμα (γενικό μέρος) (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Γλώσσας (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/7deppsaps_Theatrou.pdf).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεατρικής Αγωγής Κύπρου (http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/theatriki_agogi/analytiko_programma.html).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Μελέτης Περιβάλλοντος (<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>).

Ανδρικόπουλος, Ν. 2006. *Η χώρα με τους παράξενους ανθρώπους*. Αθήνα: Καλέντης.

Ανδρικοπούλου, Ε. 2010 Το θέατρο στο σχολείο. *Φιλολόγος*, 141, Θεσσαλονίκη: Η θεατρική ομάδα της ΕΛΜΕ Θεσσαλονίκης. [14.6.1998].

Ανδρούσου, Α. 1996. Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαιδευτική Πρακτική. *Σχεδία*. Παν/μιο Αθηνών, Bernand van Lee Foundation (επιμ.), Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την Τέχνη, Αθήνα: Νήσος.

Ανδρούσου, Α.& Ασκούνη, Ν. 2011. *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανθόπουλος, Χ. 2000. *Προστασία κατά του ρατσισμού και ελευθερία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήση.

Αυδή, Αβ. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2007. *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Αβ. & Χατζηγεωργίου, Μ. 2013. «Προσεγγίζοντας τη διαφορετικότητα με τη μέθοδο του εκπαιδευτικού δράματος: Τρία σχέδια μαθημάτων» στο *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 14, 40-44.

Βαγενά Παλαιολόγου Ε. 2006. *Ρατσισμός και ξеноφοβία*. Αθήνα: Νομική βιβλιοθήκη.

Βεντούρα Λ. , Παύλου Μ. & Χριστόπουλος Δ. 2004. *Η Ελλάδα της μετανάστευσης : κοινωνική συμμετοχή, δικαιώματα και ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: Κριτική.

Βερνίκος Ν. & Δασκαλοπούλου Σ. 2002. *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Γαβριηλίδου, Ζ. & Σφυροέρα, Μ. & Μπεζέ Α. *Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας Β Δημοτικού*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γαζάκης Α. & Συρρή Δ. & Τάκης Α. 2014. *Ρατσισμός και διακρίσεις στην Ελλάδα σήμερα*. Θεσσαλονίκη Ίδρυμα: Χάινριχ Μπελ Ελλάδας.

Γαλάνης, Δ. , Καραγιάννης, Ν. & Κρουστάλλη Δ. 2000. Ο αλλοδαπός του διπλανού θρανίου.

<http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=127565&wordsinarticle=%CE%B1%CE%BB%CE%B2%CE%B1%CE%BD%CF%8C%CF%82%3b%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CE%AE%CF%82> (05/11/2000).

Γαλάντης Γιώργος, 2003 Η Θεατρική Έκφραση ως Θεραπευτικό Μέσο, 29-40, <http://hdl.handle.net/10442/819>.

Γιαλκέτσης, Θ. 2009. Πώς Γεννιέται η Ξενοφοβία, *Ελευθεροτυπία*. <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=59827> [5.7.2009].

.

Γιαννούλη, Μπ. και Ποταμούση Ηρ. (επιμ.). 2010. Παίζοντας τις ιστορίες του κόσμου για να αλλάξουμε τον κόσμο. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γεωργογιάννης, Π. 1999. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβας, Ν. (επιμ.) 2002. *Πρακτικά της συνδιάσκεψης Αθήνα Δεκέμβριος 2001 :Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα.

Γκόβας, Ν. 2003. *Για ένα νεανικό, δημιουργικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκόβαρης Χ. 2001. *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκοτοβός Ε. Α. 1997. *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Γραμματάς, Θ. 1997. *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δαμανάκης, Μ. 2003. *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων Μαθητών στην Ελλάδα- Διαπολιτισμική Προσέγγιση, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών. 2003. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Η κατάρτιση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. HORIZON.

Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.) 2006. *Θέατρο κι Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος.

Ευαγγέλου, Οδ. 2007. *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζωγράφου Α. 2003. *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ζώνιου, Χ. & Μποέμη, Ν. 2015. *Θέατρο του Καταπιεσμένου με την Ένωση Αφρικανών Γυναικών: Κριτική εθνογραφική έρευνα. Εκπαίδευση και Θέατρο*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. 16, 70-77.

Θεοφιλίδης, Χ. 2002. *Η συγγραφή Επιστημονικής Εργασίας . Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Δαρδανός.

Κανακίδου Ε. & Παπαγιάννη Β. 1998. *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραβόλτσου, Α. Α. 2013. *Η δολιοφθορά: Ένα σχέδιο εκπαιδευτικού δράματος για τον σχολικό εκφοβισμό. Εκπαίδευση και Θέατρο.*, 14, 49-52. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Κατσαρίδου, Μ. 2014. *Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος: Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη.

Κέηβ, Κ. 1997. *Το Κάτι Άλλο*, μτφρ. Ρ. Τουρκολιά - Κυδωνιέως, Αθήνα: Πατάκης.

Κολιάδης, Εμ. 1994. *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. α' τόμ., Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Κοντογιάννη, Αλ. 2008. *Μαύρη Αγελάδα - Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κυρίδης, Αρ. & Αντρέου, Α. 2005. *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντάρας, Ν. 2015. Οι πρόσφυγες είναι υπόθεση όλων. *Η Καθημερινή*. <http://www.kathimerini.gr/811973/opinion/epikairothta/politikh/oi-prosfyges-einai-γρο8esh-olwn>. 19.4.2015.

Λαγουδάκος, Μ. 2013. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, 2ο ΠΕΚ Αθήνας, Αθήνα. http://blogs.sch.gr/mlagoudakos/files/2013/01/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE-PEK_%CE%9B%CE%91%CE%93%CE%9F%CE%A5%CE%94%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%A31.pdf.

Μαντουβάλου, Σ. 2003. *Ο Ρίκο Κοκορίκο*. Αθήνα: Μίλητος.

Μάρκου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. (επιμ.). 1996. *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Μαστρομανώλη, Ε. & Γκορόγια, Κ. 1998. *Έκθεση-Έκφραση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ματσαγγούρας, Ηλ. 2009. *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλιμπάρ Ε. & Βαλλερστάιν Ι. 1991. *Φυλή, Έθνος, Τάξη. Οι Διφορούμενες Ταυτότητες*. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Νικολάου, Γ. 2000. *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την Ομοιογένεια στην Πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολούδη, Τ. 2013. ...κι αν δεν σου μοιάζω, μη σε τρομάζω. Έλα κοντά μου, δεν σε πειράζω.... *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 14, 57-60. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Παπαδημητρίου Ζ. 2000. *Ο Ευρωπαϊκός Ρατσισμός. Εισαγωγή στο Φυλετικό Μίσος. Ιστορική Κοινωνιολογική και Πολιτική μελέτη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Παπαδόπουλος, Σ. 2013. Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Θεωρία και εφαρμογές. <http://theduarte.org/10012013-%CF%83%CE%AF%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CF%80%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B4%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5/>. [10.1.2013].

Παπαταξιάρχης, Ε. & Θ. Παραδέλλης (επιμ.) 1992. *Ταυτότητες και Φύλο στη Σύγχρονη Ελλάδα: Ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πίγκου- Ρεπούση, Μ. Σχεδιασμός Θεατροπαιδαγωγικού Μαθήματος. Οδηγός Μελέτης ΘΣΠ 61.

Πολυκάρπου, Χ. 2012. *Θεατρική Αγωγή: Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση*, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Πουλαντζάς, Ν. 2001. *Μετανάστες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ποχόλ Πόνος Ε. & Γκονθάλεθ Ι.Α. .2003, μτφρ. Β. Χωρεάνθη, *Μάθετε στα παιδιά σας 20 αξίες της ζωής*. Αθήνα: Άγκυρα

Ροντάρι, Τζ. 2003. *Γραμματική της φαντασίας: Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μτφρ. Γ. Κασαπίδης, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σβορώνου, Ε. 2015. *Σκληρό καρύδι: Μία Ιστορία και επτά Δραστηριότητες για Μαθητές δημοτικού*. Αθήνα: Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες.

Σέξτου, 2005. *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέξτου, Π. 1998. *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού εμπνευστή*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Σέργη, Λ. 1991. *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. 2011. *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Σ. Γ. 2008. *Ένα Σχολείο για Όλους*, τομ. Β, Αθήνα: Gutenberg.

Στάμκος, Γ. 2011 *Μετανάστες, Πολυπολιτισμικότητα και Ξενοφοβία, Περιοδικό Ζενίθ*. https://zenithmag.wordpress.com/category/μεταναστευση-και-ξενοφοβια-immigration-xenophobia. [27.1.2011].

Τα πίσω θρανία (συλλογικό). Δέκα Χρόνια Ταξιδεύοντας με τους Μαθητές μας. <http://www.a-athinon.gr/wp-content/uploads/2012/03/diadromes1.pdf>. Αθήνα: Λαφαζάνη Όλ. & Μανιάτης Γ (εκδοτ. επιμ.).

Τσακίρη, Τ. 2014. Οι Έλληνες Φεύγουν στο Εξωτερικό για Εργασία: Μεγάλη Αύξηση ροής σε Βρετανία, Γερμανία, Νορβηγία και Βέλγιο, Το Βήμα..<http://www.tovima.gr/finance/article/?aid=557343>. [16.1.2014].

Τσιάκαλος, Γ. 2006. *Απέναντι στα Εργαστήρια του Ρατσισμού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τσιάκαλος, Γ. 2011. *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσιούμης Κ. 2003. *Ο Μικρός Άλλος: Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Φίλιας, Β. 2004. *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.

Φώτου, Γ. 2002. *Πολυπολιτισμική Εκπαιδευτική Πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.

Χαραλάμπης, Δ. 1998. *Δημοκρατία και Παγκοσμιοποίηση*. Αθήνα: Εξάντας.

Χολέβα, Ν. 2009. Εσύ όπως κι εγώ: Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, , 10, 70-77. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Χριστόπουλος Δ. 2002. *Η Ετερότητα ως Σχέση Εξουσίας. Όψεις της Ελληνικής, Βαλκανικής και Ευρωπαϊκής εμπειρίας*. Αθήνα: Κριτική.