

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**«Το εκπαιδευτικό θέατρο ως πρόληψη και αντιμετώπιση
ρατσιστικών φαινομένων στο δημοτικό σχολείο»**

Γεωργία Γεωργίου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση**

Μάιος 2017

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών *Θεατρικές Σπουδές*

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**«Το εκπαιδευτικό θέατρο ως πρόληψη και αντιμετώπιση
ρατσιστικών φαινομένων στο δημοτικό σχολείο»**

Γεωργία Γεωργίου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μυρτώ Πίγκου - Ρεπούση**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις *Θεατρικές Σπουδές* από τη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2017

Περίληψη

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία της ραγδαίας εξέλιξης και της συνεχούς κίνησης όπου το καθετί ανατρέπεται, αναιρείται ή μετασχηματίζεται, η εκπαίδευση οφείλει να αναπτύξει μεθόδους και τακτικές που να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος με βασικούς στόχους και μεθόδους που θα οδηγήσουν στην επίτευξή τους κρίνεται αναγκαίος. Οι στόχοι στους οποίους εστιάζει η παρούσα εργασία σχετίζονται με τη μεταβολή συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφορών, μέσω του εκπαιδευτικού θεάτρου ως μεθόδου κοινωνικής αγωγής, ώστε όλα τα παιδιά από την πρωτοβάθμια ακόμη εκπαίδευση, να αναπτύξουν τις απαραίτητες γνώσεις και τις στάσεις, που θα συμβάλλουν στην πρόληψη και αντιμετώπιση φαινομένων ρατσισμού στο δημοτικό σχολείο. Μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα σχολεία οφείλουν να αναπτύξουν τακτικές εκπαίδευσης και αγωγής που να ανταποκρίνονται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Στο πρώτο μέρος η εργασία επικεντρώνεται στη μορφωτική, και κοινωνική διάσταση του θεάτρου. Γίνεται λόγος για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θεάτρου στο πλαίσιο των κατευθύνσεων της σύγχρονης παιδαγωγικής όπου ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του θεάτρου είναι εξαιρετικά σημαντικός ενώ μελετάται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως θεατροπαιδαγωγού (προϋποθέσεις, συνθήκες, ζητούμενα). Κατόπιν εξετάζονται οι μορφές και οι τεχνικές του εκπαιδευτικού θεάτρου. Στο δεύτερο μέρος η εργασία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας μέσω του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αρχικά γίνεται λόγος για τις διακρίσεις και το ρατσισμό ως κοινωνικών φαινομένων στο σύγχρονο σχολείο, τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση καθώς και τη διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού. Εξετάζεται ο τρόπος που οι μορφές και οι τεχνικές του εκπαιδευτικού θεάτρου μπορούν να προωθήσουν τη διαπολιτισμικότητα μέσα στη σχολική κοινότητα και κυρίως η διερευνητική δραματοποίηση μέσω της ενσυναίσθησης. Τέλος προτείνεται μια εφαρμογή μέσω της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης, που μπορεί να προωθήσει τη διαπολιτισμικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Η εφαρμογή αφορά μαθητές των μικρών, κυρίως, τάξεων του δημοτικού σχολείου και έχει ως αφητηρία το παραμύθι της Έρης Ρίτσου «Η μαύρη πεταλούδα».

Summary

In the multicultural society of rapid development and constant motion where everything is overturned, annulled or transformed, education is indebted to developing methods and tactics that will meet the new challenges. The design of a programme with basic goals and methods that will lead to the achievement of these is judged as imperative. The objectives which this paper focuses on are related to the change in specific attitudes and behaviors through educational theatre as a means of social learning so that all children, even from primary school level education, can develop the necessary knowledge and attitudes that will contribute to the prevention and handling of racist incidents at primary school. Through intercultural education schools ought to develop educational tactics and approaches that will respond to a multicultural society.

The first part of this paper focuses on the didactic and social dimension of theatre. There is discussion of the development of educational theatre within the framework of modern pedagogical directives where the educator and the social role of theatre is especially significant while the role of the educator as a drama teacher (prerequisites, conditions, requirements) is also studied. Next, forms and techniques of educational theatre are examined. In the second part, the paper focuses on the development of interculturalism through Educational Drama. Initially there is discussion on discrimination and racism as social phenomena in contemporary schools, as well as intercultural pedagogy, instruction and education, and the intercultural readiness of the educator. We examine the ways in which forms and techniques of educational theatre can promote interculturalism within the school community mainly looking at exploratory dramatization through empathy. Finally, an application through the drama pedagogical method of exploratory dramatization is recommended, which can promote multiculturalism in the school environment. The application applies to younger age students, mainly of primary school classes and has as a starting point Eri Ritsou's fairy tale *The Black Butterfly*.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον κύριο Θεόδωρο Γραμματά, που ήταν ο καθηγητής μου στην ενότητα της θεατρικής Αγωγής. Η συμβολή του, μέσα από την βαθιά επιστημονική του κατάρτιση, τα εξαιρετικά βιβλία του, τα συγγράμματα και τις επικουρικές σημειώσεις του, τις παραδόσεις του και την αμέριστη στήριξή του, στις επιμέρους εργασίες της ενότητας, υπήρξε πολύτιμη και σημαντικότερη.

Ευχαριστώ επίσης την κυρία Μάρθα Κατσαρίδου της οποίας το βιβλίο «Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος» και η εμπειρία της σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, υπήρξε πολύτιμος αρωγός στην παρούσα εργασία και βέβαια την επόπτριά μου, την κυρία Μυρτώ Πίγκου Ρεπούση, για την αμέριστη στήριξη της και την πολύτιμη επιστημονική βοήθειά της σε όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τις αγαπημένες συμφοιτήτριες με τις οποίες «συνταξιδέψαμε», ανταλλάσσοντας ιδέες και απόψεις και στηρίζοντας ηθικά η μια την άλλη, και την οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράστασή της.

Περιεχόμενα

	Εισαγωγή	1
1	Θέατρο και Εκπαίδευση	2
1.1	Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θεάτρου στο πλαίσιο των κατευθύνσεων της σύγχρονης παιδαγωγικής.....	2
1.2	Ο νέος ρόλος του δασκάλου ως θεατροπαιδαγωγού	9
2	Το Εκπαιδευτικό δράμα	15
2.1	Ορισμός του Εκπαιδευτικού Δράματος	15
2.2	Το Εκπαιδευτικό Δράμα και ο κοινωνικός του ρόλος - Σημαντικοί εκπρόσωποι.....	16
2.3	Μορφές του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλεία ενίσχυσης της κοινωνικής ανάπτυξης και της διαπολιτισμικότητας.....	19
2.4	Θεατρικές Τεχνικές.....	24
3	Διαπολιτισμικότητα και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση	28
3.1	Σχολείο και Ρατσισμός.....	28
3.2	Διαπολιτισμός και Εκπαίδευση.....	31
3.2.1	Χαρακτηριστικά του/της διαπολιτισμικά προετοιμασμένου/ης εκπαιδευτικού.....	36
3.3	Εκπαιδευτικό Δράμα και Διαπολιτισμική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο.....	38
3.4	Διερευνητική Δραματοποίηση και Ενσυναίσθηση.....	41
3.5	Προτεινόμενη Εφαρμογή μέσω της Διερευνητικής Δραματοποίησης.....	43
	Επίλογος	55
	Βιβλιογραφία	56

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία χαρακτηρίζεται περισσότερο από ποτέ ως πολυπολιτισμική. Άνθρωποι διαφορετικοί για λόγους πολιτικούς, οικονομικούς, θρησκευτικούς, κοινωνικούς κ.ά., αναγκάζονται να γίνουν πολίτες μιας άλλης χώρας, να προσαρμοστούν σε διαφορετικές συνθήκες ζωής, νέα δεδομένα και να συνυπάρξουν με τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής. Το σχολείο ως μια άλλη μικρή κοινωνία είναι αποδέκτης αυτής της νέας κοινωνικής πραγματικότητας όπου οι μαθητές διαφόρων εθνοτήτων, με διαφορετικές καταβολές και προσλαμβάνουσες, από την προσχολική και πρώτη σχολική βαθμίδα, καλούνται να συνυπάρξουν. Η πορεία προς την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών καθώς και το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία είναι μια υπόθεση που απαιτεί μεθοδευμένη προσπάθεια, και ανανέωση των εκπαιδευτικών μεθόδων και προσεγγίσεων που εκ των πραγμάτων παρουσιάζονται αδύναμες να καλύψουν τις σύγχρονες ανάγκες, ώστε να υπάρξει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Χρειάζεται να αναζητηθούν νέες εκπαιδευτικές μέθοδοι που κινούνται γύρω από κοινωνικά θέματα. Κάπου εδώ το εκπαιδευτικό θέατρο έρχεται να καταθέσει την πρότασή του καθώς, όπως έχει διαπιστωθεί από τις μέχρι σήμερα έρευνες, ο παιδαγωγικός και παιδευτικός του ρόλος είναι εξαιρετικά σημαντικός. Με αφετηρία το βιωματικό χαρακτήρα προσέγγισης, ανοίγει νέους ορίζοντες στα δρώμενα της σχολικής τάξης, όπου οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν να δημιουργήσουν, να αναζητήσουν, να προκαλέσουν, να εκφράσουν, μέσα από την ομαδική συνύπαρξή τους. Από την άλλη τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές εμπλουτίζουν τη διαδικασία της μάθησης, ενισχύοντας τον ενεργητικό ρόλο των μαθητών. Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί έχουν να διαχειριστούν διάφορες αντιλήψεις, ιδέες, στάσεις ζωής, τις οποίες οι μαθητές μεταφέρουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον στο σχολικό. Εκεί μέσα στη σχολική αίθουσα όλες αυτές οι απόψεις τίθενται υπό διαπραγμάτευση ώστε να αμφισβητηθούν νοοτροπίες, στάσεις και συμπεριφορές, και να δημιουργηθεί πρόσφορο έδαφος για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων και της ηθικής τους, μέσω κυρίως της ενσυναίσθησης, που είναι η ικανότητα του να καταλαβαίνει κανείς πως νιώθουν οι άλλοι, να μπαίνει στη θέση του Άλλου. Να αναρωτιέται «κι αν ήμουν εγώ;».

Κεφάλαιο 1

Θέατρο και Εκπαίδευση

1.1. Η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού θεάτρου στο πλαίσιο των κατευθύνσεων της σύγχρονης παιδαγωγικής.

Το θέατρο από την πρώτη στιγμή της εμφάνισής του ως τις μέρες μας, θεωρείται ότι αποτελεί, εκτός των άλλων, ένα σπουδαίο μορφοπαιδευτικό παράγοντα για την ανθρωπότητα. Αυτή του η σημαντική παράμετρος σημαίνει ότι πέρα από την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση που προσφέρει, προσφέρει και υψηλότερες πνευματικές απολαύσεις. Διδάσκει, παραδειγματίζει, παρουσιάζει πρότυπα ζωής, γνωστοποιεί, ενημερώνει, μορφώνει, ευαισθητοποιεί, καλλιεργεί, προβάλλει, υποβάλει και επιβάλλει ιδέες και αξίες, ιδανικά, φέρνει σε επαφή το παρών με το παρελθόν, το οικείο με το ανοίκειο, προβληματίζει, εκπαιδεύει (1^η ΟΣΣ, Γραμματάς: 2014-2015,79-80)

Το θέατρο από την στιγμή που εμφανίστηκε με την πρώτη του μορφή στο δυτικό πολιτισμό, αυτή της τραγωδίας και της κωμωδίας στην αρχαία Αθήνα, διαμορφώθηκε ταυτόχρονα και η πίστη στην παιδευτική του λειτουργία, και στη σημαντική αξία του ως μέσου κοινωνικής αγωγής. Το θέατρο, ως χώρος, και οι θεατρικές παραστάσεις, θεωρούνται αιώνες τώρα, οι κεντρικοί άξονες της ζωής της κοινότητας γύρω από τους οποίους η ζωή αποκτά υπόσταση, έκφραση και νόημα. Όπως κάθε μορφή τέχνης έτσι και το θέατρο έχει μια κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση.

Στον 20^ο αιώνα, μέσα από το έργο κορυφαίων παιδαγωγών όπως των J.Dewey (1956), G.Kerschensteiner, Ed.Claparede (1946), M.Montessori (1919) κ.ά., εκφράστηκαν τα σύγχρονα αιτήματα για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε ένα σύγχρονο, υψηλού παιδευτικού χαρακτήρα σχολείο. Ένα σχολείο που δίνει έμφαση στην εμπειρία, το ενδιαφέρον και την αυτενέργεια των μαθητών και που στοχεύει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, και της κριτικής σκέψης μέσα σε βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης (Παπαδόπουλος, 2013).

Ταυτόχρονα, από το χώρο της σύγχρονης ψυχολογίας οι εργασίες των Vygotsky, Piaget, Bruner, Rogers, Gardner όλο και περισσότερο υποστηρίζουν την αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση, καθώς συνιστά ένα εργαλείο στην υπηρεσία της ολιστικής

εκπαίδευσης, που αποβλέπει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου και ως μέλους μιας κοινωνικής ομάδας. Παράλληλα πρωτοπόροι στο χώρο του θεάτρου και ταυτόχρονα κοινωνικοί αναμορφωτές και καλλιτέχνες όπως ο Μπρεχτ, ο Μπόαλ και ο Γκροτόφσκι, συνέδεσαν το θέατρο με την κριτική και την αμφισβήτηση της κοινωνίας και το χρησιμοποίησαν ως μέσο αγωγής του «νέου» ανθρώπου και ως χώρο έκφρασης της καταπιεσμένης φωνής των κοινωνικά ανίσχυρων ανθρώπων (Μουδατσάκης, 2005).

Κατά τον Μπρεχτ, βασικός στόχος του θεάτρου είναι η χειραφέτηση του θεατή μέσω μιας διαδικασίας συνειδητοποίησης της κοινωνικής πραγματικότητας και των παραγόντων που διαμορφώνουν και παγιώνουν άνισες σχέσεις (Μπρεχτ, 1979)

Ενώ σύμφωνα με τον Μπόαλ οι ιδέες και οι ενέργειες που προκύπτουν από τη θεατρική δράση εμπλουτίζουν την καθημερινή ζωή με λύσεις, ενδυναμώνουν το άτομο απέναντι σε κάθε μορφή καταπίεσης, διαμορφώνοντας τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής του συνείδησης (Boal, 1979).

Το δράμα στη εκπαίδευση βασίζεται στη βιωματική θεωρία του Dewey, τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής, σύμφωνα με την οποία ο καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς, είναι να ενεργεί (learning best by doing) (Dewey, 1963). Μια θεμελιώδης άποψη σε συνδυασμό με μοντέλα μάθησης για τη χρήση της προφορικής έκφρασης, αφήγησης και ακρόασης, για την επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων και εικόνων καθώς και την κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Το δράμα συνιστά μια εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, διότι τοποθετεί το μαθητή στο επίκεντρο της δραστηριότητας και τον εμπλέκει ενεργά σε υποθετικές καταστάσεις, μέσα από τη βίωση των ρόλων αλλά και την αλληλεπίδραση με την ομάδα.

Σύμφωνα με τη θεωρία γνωστικής ψυχολογίας του J. Piaget, για την αλληλεπίδραση της μάθησης με παράγοντες του περιβάλλοντος, ο ρόλος της ομάδας στη διεξαγωγή του δράματος είναι σημαντικός. Ο Piaget επισήμανε ότι μέσω της αλληλεπίδρασης τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να βλέπουν τις καταστάσεις και τα προβλήματα των άλλων από άλλη οπτική γωνία, πέρα από τη δική τους (Piaget, 1932). Αυτή η αλλαγή οπτικής και προοπτικής, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές προωθεί και την κοινωνική ανάπτυξη, εκτός από τη γνωστική, με την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία, τις θετικές στάσεις προς τους άλλους, την ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας και την καλλιέργεια ηθικής και διανοητικής κρίσης (Johnson & Johnson, 1999). Το δράμα βασίζεται στην ομαδικότητα, και την ανήγαγε σε αξίωμα για την προσωπική και συλλογική μάθηση μέσα από τον άλλο. Η βιωματική μάθηση είναι

συνδεδεμένη με το παιχνίδι των ρόλων, καθώς εμπλέκει τον/την μαθητή/τρια σε μια σειρά καταστάσεων στις οποίες ενεργεί μεν ο ίδιος αλλά ως άλλος. Η προσωπική συμμετοχή, ο ενεργητικός ρόλος του μαθητή στην επεξεργασία του γνωστικού αντικειμένου σε συνδυασμό με την πρακτική και συναισθηματική εμπειρία και με την ελευθερία της καλλιτεχνικής διαδρομής, οδηγεί σε μια γόνιμη και εποικοδομητική μέθοδο συμμετοχής στην κατασκευή της γνώσης, ανταλλαγής σκέψεων, ιδεών, αποφάσεων, συμπεριφορών, συναισθημάτων και απόψεων, όπου συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό το εκπαιδευτικό δράμα (Σέξτου, 2005:45-46).

Η διδακτική του δράματος και η σημασία που μπορεί να έχει ως μέσο μάθησης στηρίχτηκε στις απόψεις των παιδαγωγών Vygotsky και Bruner. Σύμφωνα με τη θεωρία της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 2000:144-145) διακρίνουμε το πραγματικό επίπεδο ανάπτυξης που φτάνει το παιδί χωρίς βοήθεια, και το δυνητικό, στο οποίο μπορεί να φτάσει με την αλληλεπίδραση συνομηλίκων ή με την καθοδήγηση ενηλίκων. «Η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» είναι το διάστημα μεταξύ των δύο αυτών επιπέδων. Η μαθησιακή διαδικασία είναι ατομική και κοινωνική κατά την οποία ο μαθητής ενεργώντας οικοδομεί γνώσεις και εργαλεία σκέψης δηλαδή νέες νοητικές ικανότητες. Η δόμηση αυτή της γνώσης συνδέεται με ποικίλες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους μαθητές και γι αυτό η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την ομαδική εργασία. Τον σημαντικό ρόλο του διαμεσολαβητή, ο οποίος θα οργανώσει έτσι τη διδασκαλία, ώστε οι μαθητές να κινηθούν στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός (Ματσαγκούρας, 2006:121-123). Την έννοια της ΖΕΑ εφαρμόζει ο Vygotsky και στη θεωρία του για το παιχνίδι, όπου υποστηρίζει ότι το παιχνίδι διέπεται από κανόνες κοινωνικά διαμορφωμένους και εμπεριέχει μια φαντασική κατάσταση, μέσα από την οποία δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να διαχειριστεί συναισθηματικά και νοητικά την πραγματικότητα (Vygotsky, 2000:157-175). Μέσα από το παιχνίδι επιτυγχάνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση ενώ οι συμβολικές μεταμορφώσεις στα πλαίσια του παιχνιδιού, θεωρούνται πολύπλοκες γνωστικές διαδικασίες που μπορούν να οδηγήσουν σε υψηλότερες δομές νόησης. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί αυξάνει τις απαιτήσεις που έχει από τον εαυτό του και μπορεί να κινηθεί στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης ξεπερνώντας την ηλικία του και πηγαίνοντας πέρα από την καθημερινή του συμπεριφορά (Vygotsky, 2001:172). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίξει έναν ανατροφοδοτικό, υποστηρικτικό ρόλο στο παιχνίδι, προκειμένου να κινηθεί το παιδί στη ΖΕΑ.

Ο Bruner, από την άλλη πλευρά, εισήγαγε την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding),

ενός βοηθητικού υποστηρικτικού συστήματος, που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, για να ενθαρρύνει τα παιδιά να οικοδομήσουν τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες (Bruner, 1990). Σύμφωνα με τον Bruner, η κατασκευή νοήματος είναι μια κοινωνική διαδικασία που πραγματοποιείται σε συγκεκριμένο πολιτισμικό ιστορικό πλαίσιο. Το παιδί ως κοινωνική οντότητα, μέσω της κοινωνικής ζωής αποκτά ένα πλαίσιο, για να ερμηνεύει την εμπειρία του, και μαθαίνει πώς να διαπραγματεύεται το νόημα με τρόπο που συνάδει με τις απαιτήσεις του πολιτισμού. Για να οικοδομήσουν τα παιδιά τον εαυτό τους και να προχωρήσουν σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες, ενθαρρύνονται από το δάσκαλο, ο οποίος, όπως οι χτίστες χρησιμοποιούν τη σκαλωσιά ως βοήθημα για τη σταδιακή οικοδόμηση ενός κτιρίου, μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα υποστηρικτικό σύστημα, ένα σύνολο δηλαδή διδακτικών μέσων για να το πετύχει.

Έτσι από τη δεκαετία του 1970 η διδακτική του δράματος βρήκε θεωρητική στήριξη και κινήθηκε στους εξής άξονες:

α) αναγνωρίστηκε η σημασία του εκπαιδευτικού δράματος ως μέσο μάθησης και εστιάστηκε η διδασκαλία στη διερεύνηση ενός θέματος και τη διαπραγμάτευση των νοημάτων που συνδέονται με αυτό. Αυτόν τον καινούριο δρόμο για το εκπαιδευτικό δράμα χάραξε η Dorothy Heathcote σύμφωνα με την οποία, η δραματική πράξη σχετίζεται άμεσα με το νόημα. Οι μαθητές, σε συνεργασία με το δάσκαλο, διαπραγματεύονται το νόημα και οδηγούνται στην πράξη. Ενώ για τον Slade και το μαθητή του Way, το ζητούμενο ήταν να αναπαραστήσουν τα παιδιά διάφορες πράξεις, για τη Heathcote, το ζητούμενο είναι να διερευνήσουν το νόημα των πράξεων που αναπαριστούν, ώστε μέσα από αυτή τη διαπραγμάτευση του νοήματος στο Δράμα οι συμμετέχοντες να προχωρήσουν σε μια διαδικασία αλλαγής, καθώς αποκτούν μια νέα οπτική για τα πράγματα. Η ίδια εξάλλου θεωρεί το Δράμα και την εκπαίδευση γενικότερα ως διαδικασία αλλαγής. (Johnson και O' Neill, 1984:114-115 από Αυδή, 2007:27). Προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν και να διερευνήσουν μια πράξη στο δράμα, διατυπώνει πέντε ερωτήματα ώστε να διερευνηθούν τα πέντε επίπεδα του νοήματος μιας πράξης:

- 1) *Τι κάνω;* (με αυτό το ερώτημα διευκρινίζεται η πράξη (action))
- 2) *γιατί το κάνω;* (καθορίζεται το κίνητρο της πράξης (motivation))
- 3) *Τι προσδοκώ να πετύχω; Ποιος είναι ο σκοπός μου;*(διευκρινίζεται η προσδοκία (investment) μου από την πράξη)
- 4) *Ποιο είναι το πρότυπό μου από αυτή τη συμπεριφορά; Από πού την έμαθα και πώς ξέρω ότι είναι η κατάλληλη;*(προσδιορίζεται το πρότυπο-μοντέλο (model))

5) ποια είναι η στάση μου, οι αξίες μου για τη ζωή; Τι είδους άνθρωπος είμαι αν συμπεριφέρομαι με αυτόν τον τρόπο; (διευκρινίζεται η στάση μου (stance), οι αξίες μου για τη ζωή) (Heathcote και Bolton, 1995).

β) Τονίστηκε και έγινε αποδεκτός ο διαμεσολαβητικός ρόλος του δασκάλου που χρησιμοποιεί ένα υποστηρικτικό πλαίσιο στη διδασκαλία. Ο στενός συνεργάτης της Heathcote, ο Bolton (1984:81-82 από Αυδή, 2007:28), στηριζόμενος στον Vygotsky, υποστήριξε ότι το εκπαιδευτικό δράμα βασίζεται στο παιχνίδι ως μια ομαδική δραστηριότητα που δομείται από κανόνες κοινωνικά διαμορφωμένους και όχι ως μια ελεύθερη δραστηριότητα ατομικής αυτοέκφρασης και φυσικής ανάπτυξης. Για αυτό και χρησιμοποιεί τον όρο «game» (παιχνίδι με κανόνες) αντί του όρου «play». Εδώ λοιπόν ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του υποστηρικτή και του συντονιστή της δραστηριότητας, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν και να δώσουν νόημα στις εμπειρίες τους σε ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο. Κατά αυτόν τον τρόπο η μέθοδος της «σκαλωσιάς» του Bruner, εφαρμόζεται στο Δράμα από το δάσκαλο, ως εξής: Ο δάσκαλος σχεδιάζει και συντονίζει το μάθημα. Επιλέγει ένα θέμα που σχετίζεται με αξίες, αντιλήψεις, ηθικές αρχές, δίνει το έναυσμα προς διερεύνηση και σχεδιάζει τη δομή του μαθήματος έτσι ώστε μέσα από μια σειρά θεατρικών δραστηριοτήτων να βιώσει ο μαθητής τη σχετική με το θέμα εμπειρία, να αναστοχαστεί πάνω σε αυτήν, προκειμένου να την κατανοήσει (Bolton, 1992:65-69). Κάποιες φορές σύμφωνα με τη επινόηση της Heathcote υποδύεται και ο δάσκαλος ένα ρόλο, αναθέτει στους μαθητές την ευθύνη να εκτελέσουν ένα έργο, να δράσουν, να αποφασίσουν από κοινού, έτσι ώστε μέσα από τη συνεργασία να χτίζουν ο ένας πάνω στη σκέψη του άλλου. Έτσι οι μαθητές μπορούν να κινηθούν στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης (ZEA), να γίνουν «ένα κεφάλι ψηλότεροι».

γ) Στις παραπάνω απόψεις για τη μάθηση διαμορφώθηκε μια μέθοδος διδασκαλίας που προωθεί τη βιωματική, συνεργατική, ενεργητική μάθηση, την κριτική σκέψη και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Βιωματική, εφόσον οι συμμετέχοντες μέσα από διάφορους ρόλους που υποδύονται βιώνουν υποθετικές καταστάσεις, σε μια κατάσταση μέθεξης (metaxis), μια μορφή πνευματικής απελευθέρωσης σύμφωνα με τον Bolton(1984:141-142), δηλαδή ταυτόχρονης συμμετοχής στους δύο κόσμους, του πραγματικού και του φανταστικού κόσμου του Δράματος. Ασκούν την αυτοπαρατήρηση, γίνονται θεατές του εαυτού τους καθώς δεν απορροφούνται πλήρως από αυτό που βιώνουν αλλά, ενώ το βιώνουν, κρατούν συγχρόνως συναισθηματική απόσταση από αυτό.

Συνεργατική, εφόσον όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται στα πλαίσια της ομάδας, όπου όλοι συνεισφέρουν, συνεργάζονται, συνερευνούν, συνδημιουργούν και ο καθένας οικοδομεί πάνω στη σκέψη του άλλου.

Ενεργητική, καθώς μέσα σε ένα ασφαλές μαθησιακό περιβάλλον, ο δάσκαλος δεν επιχειρεί στο να μεταδώσει γνώσεις αλλά να προσφέρει κίνητρα στο μαθητή να οικοδομήσει τη γνώση ο ίδιος και να νιώσει ότι η γνώση του ανήκει. Όλοι μαζί γίνονται συνεργάτες και συνοδοιπόροι στο ταξίδι της μάθησης. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα δρώντας σε μια «περιοχή χωρίς ποινές», να ανακαλύψουν κρυμμένες πλευρές του εαυτού τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση γνωρίζοντας καλύτερα τον εαυτό τους και αναπτύσσοντας σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης με το δάσκαλό τους (Johnson και O'Neill, 1984:85).

Κριτική σκέψη και κοινωνική υπευθυνότητα, καθώς το Εκπαιδευτικό Δράμα επιδιώκει να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν στο μέλλον υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες μαθαίνοντάς τους να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων όπου οι μαθητές καλούνται να θέσουν ερωτήματα αναφορικά με πρακτικές, αξίες και στάσεις ζωής, να έρθουν αντιμέτωποι με διλήμματα, να πάρουν αποφάσεις, να δράσουν και να αναστοχαστούν πάνω στις πράξεις τους (Αυδή, 2007:31).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι το Εκπαιδευτικό Δράμα σήμερα βασίζεται στην «*προβληματίζουσα εκπαίδευση*» που οραματίστηκε και πρότεινε ο Paulo Freire, ασκώντας κριτική στο είδος εκπαίδευσης που ο ίδιος ονόμασε «*τραπεζική εκπαίδευση*». Στη δεύτερη παρομοίασε το δάσκαλο με «καταθέτη» γνώσεων και τους μαθητές με «ταμειυτήρια» που δέχονται παθητικά τη γνώση, πράγμα που παραλύει τη δημιουργική δύναμή τους και δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν κριτική συνείδηση ώστε ως αυριανοί πολίτες να αναμορφώσουν με την παρέμβασή τους τον κόσμο. Αντίθετα η «*προβληματίζουσα εκπαίδευση*» συνεπάγεται μια αποκάλυψη της πραγματικότητας και μια κριτική επέμβαση σε αυτήν (Freire, 1977:90). Στο ετήσιο συνέδριο της Εθνικής Ένωσης για τη Διδασκαλία του Δράματος, το 1997 στο Birmingham, με τίτλο «*Ένα κεφάλι ψηλότεροι. Αναπτύσσοντας ένα εξανθρωπιστικό αναλυτικό πρόβλημα μέσω του Δράματος*», υποδηλώνεται το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται σήμερα το Εκπαιδευτικό Δράμα, παραπέμποντας στον Vygotsky και τον Freire. Με στόχο, όπως αναφέρεται στον πρόλογο της έκδοσης των πρακτικών του συνεδρίου, να προωθήσουν ένα «*εξανθρωπιστικό παιδοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα*», οι επιμελητές της έκδοσης, Tony Grady και Camel O'Sullivan¹, για την έννοια του «*παιδοκεντρικού*»

προγράμματος παραπέμπουν στον Vygotsky ενώ για την έννοια του «εξανθρωπιστικού» παραπέμπουν στον Freire καθώς εξανθρωπισμός για τον Freire, σημαίνει να αναπτύξει ο άνθρωπος κριτική σκέψη και συνείδηση, ώστε να γίνει δημιουργός της κουλτούρας, του πολιτισμού και της ιστορίας. Αυτό συνεπάγεται ότι κύριος εκπαιδευτικός σκοπός του αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση κριτικής συνείδησης² (Αυδή, 2007:24-32).

1 Grady, T. και O'Sullivan, C. (επιμ.) (1998) «*A head taller*». *Developing a humanizing curriculum through Drama*, Birmingham:The University of Birmingham.

2 Γρόλλιος, Γ. (2005) *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

1.2 Ο Νέος ρόλος του δασκάλου ως θεατροπαιδαγωγού.

Στο σημερινό σύγχρονο σχολείο του 21^{ου} αιώνα ο μαθητής είναι αυτός που βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής πράξης και ο σημερινός εκπαιδευτικός οφείλει να αναζητήσει νέους τρόπους διδασκαλίας που θα συνδέσουν την απόκτηση γνώσεων με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων το παιδί μεταμορφώνεται από βιολογικό ον σε ένα ιδιαίτερα εξελιγμένο κοινωνικό ον. Δεν αποκτά μόνο μια παρακαταθήκη γνώσεων αλλά ουσιαστικών δεξιοτήτων που είναι καθοριστικές τόσο για την επαγγελματική του αποκατάσταση όσο και την ενεργό συμμετοχή του στην εκάστοτε κοινωνία. Καθώς η μάθηση σήμερα στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια βαθμίδα, επαναξιολογεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τα γνωστικά αντικείμενα συνδέονται με βιωματικές δραστηριότητες, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία των μαθητών (πάμμουσος παιδαγωγία) (Μουγιακάκος-Μώρου, σ.13). Το θέατρο, περισσότερο από τα άλλα σχολικά μαθήματα, μπορεί να βοηθήσει σε αυτή την κατεύθυνση, με τρόπο ουσιαστικό, γιατί το θέατρο στο σχολείο στην πιο γόνιμη εφαρμογή του δεν είναι ούτε μόνο τέχνη, ούτε απλά ένα εργαλείο αλλά συνδυασμός των δύο . Μια ισορροπία δύσκολη μεν αλλά ταυτόχρονα τόσο συναρπαστική.

Στο σημερινό σχολείο, και ειδικότερα σε ό,τι αφορά το θέατρο και τις άλλες τέχνες δε χρειαζόμαστε ακόμα ένα μάθημα που θα προσφέρεται με το γνωστό θεωρητικό και ακαδημαϊκό τρόπο ή το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης η οποία αποτελεί το αποκορύφωμα, την πιο σύνθετη στιγμή μιας ολόκληρης διαδικασίας που έχει προηγηθεί με το θεατρικό παιχνίδι, τον αυτοσχεδιασμό, την εξοικείωση των παιδιών με την έννοια του ρόλου. Μιλάμε κυρίως τόσο για τέχνη όσο και για εκπαίδευση. Εκπαίδευση μέσα σε ένα περιβάλλον χαράς, έκφρασης, συγκίνησης, δημιουργίας, σε ένα περιβάλλον μάθησης και συνεχούς εξέλιξης(Γκόβας, 2008:28). Βασικοί φορείς της παιδείας αλλά και της πολιτιστικής ανανέωσης και αναβάθμισης μιας κοινωνίας είναι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, των οποίων ο ρόλος είναι καθοριστικός (Γραμματάς, 1997:197).

Θεωρώντας ως δεδομένο τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό ρόλο της Θεατρικής Αγωγής στο σύγχρονο σχολείο, η θέση του θεάτρου και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση καθορίζεται από τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευσή του (Γκόβας, 2002:21).

Οι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να συνδυάζουν παραστατικές δεξιότητες υψηλού επιπέδου με ικανότητες δημιουργικότητας στην τάξη. Μιας δημιουργικότητας που θα βασίζεται σε ισχυρές εκπαιδευτικές αρχές και σύγχρονες θεωρίες μάθησης, θα ξεφεύγει από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και θα προωθεί τη μαθητοκεντρική, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, τη διαθεματικότητα (Γκόβας, 2002:28).

Ένας καλός παιδαγωγός προφανώς «έχει τον ηθοποιό μέσα του» ή θα πρέπει να τον έχει, γιατί έτσι μεταδίδει τη γνώση με παραστατικότητα, οικοδομεί μια επικοινωνία με το κοινό-μαθητές μέσα στην τάξη, καθώς χρησιμοποιεί τη φωνή, το σώμα του και χειρονομίες, προκειμένου να μεταδώσει γνώσεις και μηνύματα, να εξηγήσει μια ιδέα στους μαθητές. Χρωματίζει τη φωνή του και τη γλώσσα για να τραβήξει την προσοχή των μαθητών, χρησιμοποιεί διαφορετικούς τονισμούς και χειρίζεται ποικίλες διαθέσεις και συναισθήματα για να αντιμετωπίσει διάφορες καταστάσεις στην τάξη. Θα μπορούσαμε λοιπόν να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν ή θα έπρεπε να διαθέτουν κάποιου είδους «υποκριτικές» ικανότητες (Σέξτου, 2005:146).

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης που προαναφέρθηκαν (μαθητοκεντρική διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική μάθηση, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, βιοενεργιακή μάθηση, παιγνιώδης μάθηση, σκηνοθετούσα παιδαγωγία), σχετίζονται άμεσα τόσο με την Αγωγή και την Εκπαίδευση όσο και με το θέατρο και την αισθητική Αγωγή.

Η βιωματικότητα στη γνώση και η διαδραστική επικοινωνία που απορρέουν από το θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, βελτιώνουν και ανανεώνουν τις παραδοσιακές μεθόδους, αξιοποιώντας το σύνολο των ψυχοπνευματικών δυνατοτήτων των μαθητών. Μια τέτοια «πάμμουσος παιδαγωγία» για να συντελεστεί, απαιτεί την αρχική αλλά και τη συνεχή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών, σε θέματα εκφραστικών τεχνών (Γραμματάς, 2011).

Ο εκπαιδευτικός που καλείται να λειτουργήσει και ως καλλιτέχνης και να παράσχει παιδεία όχι μόνο με τη διδασκαλία αλλά και «δια του θεάτρου», θα πρέπει να έχει μια ευρύτερη καλλιέργεια σε θέματα πολιτισμού (Γραμματάς, 1997:110).

Με δεδομένη την παιδαγωγική του επάρκεια, απαιτείται:

- θεατρολογική ενημέρωση
- θεατρική εμπειρία,

-αισθητική καλλιέργεια

-εμπεριστατωμένη γνώση και θεωρητική κατάρτιση σε ό,τι αφορά τα είδη θεάτρου(τραγωδία, κωμωδία, φάρσα, φαρσοκωμωδία, μπουλμπάρ, κ.ά)

-εμπεριστατωμένη γνώση σε ό,τι αφορά τις θεατρικές τεχνικές και τους θεατρικούς κώδικες, τις ποικίλες μορφές και τρόπους έκφρασης του θεάτρου που ξεκινούν από τις πιο απλές (αυτοσχεδιασμός, θεατρικό παιχνίδι) και φτάνουν στις πιο σύνθετες (θεατρική παράσταση).

Η Θεατρική Αγωγή είναι σύνθεση των τεχνών με βάση το θέατρο. Ο εκπαιδευτικός είτε είναι θεατροπαιδαγωγός είτε δεν είναι, θα πρέπει να διαθέτει τα παραπάνω στοιχεία ώστε να καταφέρει να αξιοποιήσει τις δυνατότητες των μαθητών μέσα από τις θεατρικές τεχνικές ώστε να παράσχει παιδεία και γνώση δια του θεάτρου, να ανανεώσει το σχολικό πρόγραμμα και να δημιουργήσει μια διαφορετική επικοινωνιακή σχέση των μαθητών. Μέσα λοιπόν από το περιεχόμενο, τους οριοθετημένους στόχους, τις συνθήκες, το επίπεδο εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια), τα δεδομένα που έχει στη διάθεσή του (χώρος, συνάδελφοι, εκπαιδευτικοί αισθητικής αγωγής) θα επιλέξει τον καταλληλότερο τρόπο και μορφή θεατρικής έκφρασης προκειμένου να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς και διδακτικούς του στόχους (Γραμματάς, 2011).

Θα πρέπει να γνωρίζει πότε είναι εμπυχωτής και πότε σκηνοθέτης. Ποιος ο ρόλος του ως παιδαγωγού-εμπυχωτή, ώστε να οργανώσει και να μεθοδεύσει το θεατρικό παιχνίδι, να ενθαρρύνει τα παιδιά, δηλώνοντας διακριτικά την παρουσία του, παίζοντας μαζί τους και όχι διδάσκοντάς τα (Δαφιώτη, 2010:96-97).

Ο εκπαιδευτικός ως εμπυχωτής/διευκολυντής, συνεπάγεται ότι:

- Δεν μεταδίδει έτοιμη γνώση αλλά βοηθάει τα παιδιά να διαμορφώσουν τις δικές τους απαντήσεις και απόψεις. Η θεωρία έπεται της βιωματικής εμπειρίας των παιδιών ως ομάδα προσωπικής ανάπτυξης.

- Φροντίζει ώστε η τάξη να βιώνεται ως «ασφαλής κύκλος»: Δημιουργείται ένα ασφαλές πλαίσιο για όλους, όπου υπάρχει στάση αποδοχής από τον εμπυχωτή και κλίμα ζεστασιάς και εμπιστοσύνης.

- Εμπνέει τα παιδιά και τους δίνει τα κίνητρα και την ώθηση να ασχοληθούν με σοβαρά θέματα που αφορούν τη ζωή τους και τον κόσμο.

- Έχει στόχους, επιδιώξεις, προθέσεις, καθώς η εκπαιδευτική πράξη απαιτεί δόμηση.

- Επιδιώκει ισότιμη αλληλεπίδραση.

- Προωθεί τη συνεργασία σε μικρές ομάδες.

- Κάνει τις δραστηριότητες να μοιάζουν με παιχνίδι, για να αμβλυνθεί η αυτολογοκρισία και να υπάρξει αυθόρμητη έκφραση. Δεν υπάρχει σωστό και λάθος. Ο δάσκαλος σέβεται το ρυθμό και τον τρόπο σκέψης του καθενός.
- Μετά από κάθε δραστηριότητα ακολουθεί συζήτηση-ανατροφοδότηση για τις συναισθηματικές αντιδράσεις και σκέψεις που βιώθηκαν.
- Ο δάσκαλος σε ρόλο συμμετέχει ενεργά κάποιες φορές και αφουγκράζεται επιθυμίες, δυσκολίες, εντάσεις, όρια.
- Διευκολύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να τα διαχειρίζονται, να ακούν και να επιλύουν τις εσωτερικές και εξωτερικές τους συγκρούσεις με θετικό και δημιουργικό τρόπο (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003, Keen & Georgescu, 2014).

Ο εκπαιδευτικός ως σκηνοθέτης μιας θεατρικής σχολικής παράστασης θα πρέπει να γνωρίζει:

- Πώς θα οργανώσει την όλη προετοιμασία
 - Πώς θα ανταπεξέλθει στη διαδικασία των προβών
 - Πώς θα οργανώσει τη δράση, θα διδάξει υποκριτική, θα μεριμνήσει για τα σκηνικά, τα κοστούμια, τη μουσική που θα πλαισιώσουν το έργο;
 - Πώς θα αξιοποιήσει το μαθητικό δυναμικό, το χώρο δράσης και υποδοχής των θεατών;
- Αρχική προϋπόθεση για τη επιτυχία είναι η επιλογή του κατάλληλου προς παράσταση δραματικού κειμένου. Η θεατρική παράσταση αποτελεί μια σύνθετη καλλιτεχνική διαδικασία, μια συνισταμένη περισσότερων καλλιτεχνικών τομέων, όπου ο εκπαιδευτικός-σκηνοθέτης καλείται να επιμεληθεί το συνολικό καλλιτεχνικό πρόγραμμα, θέτοντας στόχους και επιδιώξεις, πάντα με τις δυνατότητες που διαθέτει η εκάστοτε σχολική μονάδα (Γραμματάς, 2013).

Ο εκπαιδευτικός ως σκηνοθέτης, συνεπάγεται ότι:

- α) Εντάσσει το θέαμα και την παράσταση σε μια διαδικασία μάθησης χωρίς να συνιστά αυτοσκοπό. Το βάρος πέφτει κυρίως στη διαδικασία των δοκιμών και της προετοιμασίας.
- β) Αντιμετωπίζει το όλο εγχείρημα ως:
 - ευκαιρία για έκφραση και δημιουργία των μαθητών.
 - ευκαιρία διερεύνησης της σχέσης δασκάλου-μαθητή.
 - προσπάθεια ενίσχυσης της δημιουργικότητας και αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή.
 - συνεργάτης και συντονιστής της δράσης.
- γ) Έχει την απόλυτη ευθύνη για:
 - τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών.

- την μέθοδο προετοιμασίας τους.
- την ένταξή τους στην ομάδα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.
- την πραγματοποίηση των παιδευτικών και καλλιτεχνικών στόχων.

δ) Φροντίζει τη «σκηνοθεσία» της παράστασης ώστε:

- να υφίστανται ευδιάκριτα οι κώδικες της υποκριτικής των ηθοποιών-μαθητών.
- να υπάρχει ο στοιχειώδεις σκηνικός διάκοσμος, ενδυματολογική, σκηνογραφική και γενικότερα εικαστική κάλυψη.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των καλλιτεχνικών επιδιώξεων αποτελεί η φαντασία και ο οραματισμός του εκπαιδευτικού, το ενδιαφέρον και η αγάπη του για το αντικείμενο, ένας ευρύτερος παιδαγωγικός σχεδιασμός και η συνεργασία όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας (μόνιμου και έκτακτου), με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (θεατρολόγο, μουσικό, εικαστικό, κ.ά.). Η συνεργασία αυτή θα συντελέσει αποτελεσματικά στην παραγωγή ενός άρτιου αποτελέσματος, που στόχο του έχει να προάγει, να καλλιεργήσει και να διαμορφώσει τον ψυχικό και πνευματικό κόσμο των μαθητών. Παράγεται από τα μέλη μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας κάθε φορά, ολοκληρώνεται στο χώρο της, εκφράζεται από τα μέλη της (διδάσκοντες, μαθητές και εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία), καταναλώνεται και προσλαμβάνεται ως θέαμα μόνο από αυτούς. Δεν θεωρείται άστοχη και η συνεργασία κάποιες φορές με εξωσχολικούς καλλιτέχνες (π.χ. ζωγράφο, χορογράφο, ενδυματολόγο, μουσικό, κ.ά.) που μπορεί να συνεισφέρουν εθελοντικά (γονείς, συγγενείς-φίλοι μαθητών ή εκπαιδευτικών) ή επ' αμοιβή ύστερα από πρόσκληση του σχολείου. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει επ' ουδενί λόγο να υποκαθίσταται πλήρως από τον εξωσχολικό καλλιτέχνη αλλά να συνεργάζεται μαζί του και να αξιοποιεί την πολύτιμη βοήθειά του. Το τελικό αποτέλεσμα θα πρέπει να είναι προϊόν συλλογικής εργασίας, ώστε να ανταποκρίνεται στους αισθητικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου και στις ανάγκες και τις προσδοκίες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των αποδεκτών του (Γραμματάς, 2011).

Έτσι η Θεατρική Αγωγή σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος, θα λειτουργήσει θετικά, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός νέου, ανανεωμένου προγράμματος διδασκαλίας και ενός σύγχρονου παιδαγωγικού τρόπου αντιμετώπισης της γνώσης. Σε μια τελική φάση της ανάπτυξής του μέσα στην τάξη, θα γίνει και η αποτίμηση της επίδοσης των μαθητών και η ανταπόκρισή τους στα ζητούμενα. Η αξιολόγηση γίνεται από τους εκπαιδευτικούς, αφού ληφθούν υπόψη όλοι οι παράγοντες και τα στάδια ενεργοποίησής τους, προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες

του εκπαιδευτικού συστήματος και τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο) (Γραμματάς, 1999:132-133)

Ο σημερινός μάχιμος εκπαιδευτικός αναλαμβάνοντας τον σημαντικό ρόλο του διαμεσολαβητή στην εισαγωγή και ένταξη της Θεατρικής Παιδείας, στο σύγχρονο σχολείο, θα πρέπει να φροντίσει-πέρα από τα μαθήματα θεατρολογίας που παρακολούθησε κατά τη διάρκεια της τετραετούς φοίτησής του στο πανεπιστήμιο- για τη συνεχή επιμόρφωσή του σε θέματα θεάτρου, μέσα από ειδικά σεμινάρια, από ημερίδες όλες τις τεχνικές αλλά και τη θεωρία του θεάτρου, για να καταφέρει να ανταπεξέλθει στο διττό του ρόλο ως παιδαγωγός-εμπυχωτής-συντονιστής και σκηνοθέτης, με άλλα λόγια ως θεατροπαιδαγωγός. Διαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση καθώς και συνεργασία εκπαιδευτικών με καλλιτέχνες και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, ώστε να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως καλλιτέχνης και ο καλλιτέχνης ως εκπαιδευτικός. Να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια που σε συνδυασμό με τη γενικότερη παιδαγωγική του κατάρτιση, θα τον αναδείξουν άξιο και ικανό να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του (Γραμματάς, 1999:131). Να συναντηθούν οι «κόσμοι» των ακαδημαϊκών, των εκπαιδευτικών και των επαγγελματιών της τέχνης, για να συντελεστεί μια «πάμμουσος παιδαγωγία» (Γκόβας, 2002:22).

Κεφάλαιο 2

Το Εκπαιδευτικό δράμα

2.1 Ορισμός του Εκπαιδευτικού Δράματος

Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education) είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης, με χαρακτήρα καθαρά παιδαγωγικό. Μπορεί να διδαχθεί ως ανεξάρτητο μάθημα τέχνης αλλά κυρίως να αξιοποιηθεί ως μέσο για τη διδασκαλία μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης (O'Neill, 1995). Το Εκπαιδευτικό Δράμα χρησιμοποιεί τα βασικά στοιχεία του θεάτρου, ωστόσο παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που το κάνουν να διαφέρει από το παραδοσιακό θέατρο καθώς στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στον αυτοσχεδιασμό και δεν υπάρχει εξωτερικό κοινό. Τα μέλη της εκάστοτε ομάδας λειτουργούν άλλοτε ως ηθοποιοί και άλλοτε ως θεατές, οι οποίοι μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους παρακολουθούν αυτά που παρουσιάζονται. Δεν είναι απαραίτητο να βασίζεται σε κάποιο γραπτό κείμενο, θεατρικό ή μη, αλλά μπορεί να αντλήσει στοιχεία από διάφορα ερεθίσματα, πραγματικές ή φανταστικές ιστορίες, μια ιδέα, μια εικόνα, ένα στίχο, μια επινόηση της στιγμής που μπορεί να προέρχεται από ένα απρόοπτο συμβάν, και μέσα από αυτά να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον δράσης και να προκύψουν ρόλοι που βεβαίως, αν και εφόσον η ομάδα το αποφασίσει, μπορεί να οδηγήσει σε θεατρική παράσταση με εξωτερικό κοινό (Neelands, 1984:7).

Με το συνδυασμό συναισθηματικής εμπλοκής και νοητικής επεξεργασίας, βίωσης και αναστοχασμού, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού μας αλλά και του κόσμου. Οι συμμετέχοντες διερευνούν διάφορα κοινωνικά θέματα μέσω του δράματος, αξιοποιώντας δηλαδή θεατρικές φόρμες και τεχνικές, για να διερευνήσουν ένα θέμα και να επικοινωνήσουν το εκάστοτε νόημα. Δίνεται η ευκαιρία, στα μέλη της ομάδας, να βιώσουν μια κατάσταση, υποδυόμενοι διάφορους ρόλους, να καλλιεργήσουν τις ψυχοπνευματικές τους δυνατότητες (ενεργοποίηση της παρατηρητικότητας, της φαντασίας, αυτοπειθαρχία, αυτοσυγκέντρωση, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση), να ενισχύσουν και να απελευθερώσουν τον συναισθηματικό τους κόσμο αποκτώντας αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, να συνεργάζονται και να αποκτήσουν αίσθημα κοινωνικής ευθύνης (Αυδή, 2007:15).

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα, τα μέλη της ομάδας:

- Δημιουργούν μια ιστορία που απλώνεται σε έναν κόσμο φανταστικό όπου ο χώρος, ο χρόνος και τα αντικείμενα έχουν συμβολική σημασία.
- Διερευνούν ένα θέμα και συγχρόνως διαπραγματεύονται τα νοήματα των εννοιών που σχετίζονται με αυτό.
- Υποδύονται ρόλους και αλληλοαντιδρούν.
- Βιώνουν ατομική και συλλογική εμπειρία.
- Έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα ή με διλήμματα και αποφασίζουν.
- Δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους.

Συχνά το εκπαιδευτικό Δράμα χρησιμοποιείται και ως μέσο στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Αναμφισβήτητα ο ρόλος του είναι και ψυχαγωγικός με την ευρύτερη έννοια καθώς ως «παιχνίδι», στο οποίο τα μέλη της ομάδας δημιουργούν μια φανταστική κατάσταση και δρουν μέσα σε αυτήν, μπορεί να προσφέρει μια λυτρωτική εμπειρία, όπως συμβαίνει και με κάθε άλλη μορφή παιχνιδιού που απελευθερώνει και ενεργοποιεί τη φαντασία και συγχρόνως καλλιεργεί την ψυχοκινητική έκφραση του παιδιού (Αυδή, 2007:19-21).

2.2 Το εκπαιδευτικό δράμα και ο κοινωνικός του ρόλος - Σημαντικοί εκπρόσωποι.

Εμπνευσμένος από τις αρχές της Προοδευτικής εκπαίδευσης ο Άγγλος Peter Slade επινόησε το «παιδικό δράμα» που βασιζόταν στον αυτοσχεδιασμό. Το ερέθισμα για τον αυτοσχεδιασμό το έδινε ο δάσκαλος ενώ το παιδί μέσα από τη συναισθηματική και σωματική εμπλοκή του θα μπορεί να ανακαλύψει τον εαυτό του και την πραγματική ζωή. Το παιδικό δράμα του Slade βασιζόταν στο παιχνίδι, ενώ ο ίδιος ήταν αντίθετος με την εμπλοκή των μαθητών στο ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης, βασισμένης σε θεατρικό έργο, θεωρώντας πως καταστρέφει τον αυθορμητισμό των παιδιών και εντείνει ένα είδος επιδειξιμανίας³ (Κατσαρίδου, 2014:25).

3 P. Slade, *An introduction to child drama*, University of London Press LTD, 1958, σ.89-90 και G. Bolton, «Reviews: Peter Slade» στο *Research in Drama Education*, τμ. 2, χ. 2, 1997, σ.230

Ο μαθητής του Slade, Brian Way, συνεχίζοντας το έργο του δασκάλου του διατηρεί τον αυτοσχεδιασμό ξεχωρίζοντας το θέατρο από το δράμα. Θεωρεί το δράμα σημαντικότερο από το θέατρο καθώς δεν έχει σχέση με κοινό, μπορεί να συμβεί οπουδήποτε προσφέροντας μια μοναδική εμπειρία στους μαθητές. Ανέπτυξε τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία του παιδικού δράματος εισάγοντας ασκήσεις από το σύστημα του Stanislavski για την ενεργοποίηση των αισθήσεων.

Τη δεκαετία του 1970, η Dorothy Heathcote και ο Gavin Bolton, προσεγγίζουν το δράμα με βασικό στόχο τη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Θεωρούν ότι το δράμα αποτελεί ένα διδακτικό μέσο για τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων όπως κοινωνικές και γλωσσικές. Η Heathcote χρησιμοποιεί το δράμα για να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους, να ανατοκιστούν πάνω σε συγκεκριμένες συνθήκες και να προχωρήσουν σε μια διαδικασία αλλαγής αποκτώντας μια νέα οπτική για τα πράγματα.⁴ Μια σημαντική τεχνική που εισάγει είναι ο *μανδύας του ειδικού*, όπου τα παιδιά σε ρόλο κάποιου ειδικού αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησης προσεγγίζοντάς την σταδιακά με τη βοήθεια του δασκάλου τους.

Σημαντική πρακτική της μεθόδου της είναι και ο *δάσκαλος σε ρόλο*. Επίσης ενδιαφερόταν πολύ εκτός από τον πραγματικό κόσμο και για τον υποθετικό (as if),_ στον οποίο μεταφέρονταν οι μαθητές μέσα από τη θεατρική σύμβαση και τη συμβολή του δασκάλου (Κατσαρίδου, 2014:26-31).

Από την άλλη ο Mike Fleming σε μια προσπάθεια εξισορρόπησης των πρακτικών δράματος και θεάτρου, θεωρεί ότι δράμα και θέατρο πρέπει να λειτουργούν αμοιβαία εμπλουτιστικά ώστε να δίνεται έμφαση στον κοινωνικό ρόλο του Εκπαιδευτικού θεάτρου.

Η Cecily O'Neill εισάγει τον όρο «process drama» (διαδικαστικό δράμα) στον αντίποδα του «drama in education» δίνοντας έμφαση στους κανόνες της δραματικής διαδικασίας περισσότερο και λιγότερο στους εκπαιδευτικούς του στόχους. Εισάγει στο έργο της τον

4 Οι απόψεις τους επηρεάστηκαν από τις απόψεις του Lev Vygotsky, σχετικά με τα κοινωνικά προσδιορισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και τη βιγκοτσιανή θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (social constructivism) και του Jerome Bruner που εισήγαγε την έννοια της «σκαλωσιάς» (scaffolding), ενός πλαισίου στήριξης που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος ως βοηθητικό υποστηρικτικό σύστημα για να κινηθούν τα παιδιά στη ΖΕΑ (Ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης), σύμφωνα με τη θεωρία του Vygotsky. Επηρεάστηκαν επίσης και από τους δύο σπουδαίους ανθρώπους του θεάτρου, τον Konstantin Stanislavski και τον Bertolt Brecht.

όρο του *προκείμενου*, όπου μια σταθερή βάση για να εξελιχθεί το δράμα μπορεί να υπάρξει από μια λέξη, μια ιδέα, μια ιστορία, ένα νεύμα, μια τοποθεσία, μια εικόνα, ένα αντικείμενο ή ένα θεατρικό κείμενο (O' Neil, 1995:19). Ο David Booth, κάνοντας μια πιο διερευνητική χρήση του όρου του *προκείμενου*, εισάγει το «story drama» (δράμα ιστορίας) που προκύπτει όταν ο δάσκαλος χρησιμοποιεί ζητήματα , χαρακτήρες, διαμάχες ή σκέψεις μιας ιστορίας ως έναυσμα για τη δραματική ανάπτυξη ενώ η δράση του story drama αναπτύσσεται αφού αντιμετωπιστούν τα διλήμματα που προέκυψαν. Έτσι δε δραματοποιείται η πρωτότυπη ιστορία αλλά δημιουργείται μια καινούρια βασισμένη στις επιλογές των παιδιών. Στο βιβλίο που έγραψε με τον Bob Barton⁵ αναφέρουν ότι έτσι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μοιραστούν εμπειρίες και ιδέες, να συνδυάσουν τα προσωπικά τους βιώματα με αυτά των ιστοριών ώστε να ανακαλύψουν το νόημα και να αναπτύξουν την αυτογνωσία μέσα από τα παιχνίδια ρόλων⁶ (Κατσαρίδου, 2014:34-37).

Ο Jonathan Neelands με τον Tony Goode προτείνουν μια ολοκληρωμένη πρόταση σχετικά με τις τεχνικές δραματοποίησης που μπορούν να αξιοποιηθούν στο δράμα: α) τεχνικές που οριοθετούν το χώρο, το χρόνο και τους χαρακτήρες, β) τεχνικές που δίνουν έμφαση στη αφήγηση της ιστορίας ως έναυσμα και αφορμή για τη μετέπειτα συμμετοχή των παιδιών, γ) τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από το λόγο, την κίνηση, τις χειρονομίες, αναζητώντας το νόημα μέσα από την εμπειρία, και δ) τεχνικές που εμβαθύνουν οδηγώντας τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους.

Ο συνεργάτης του Neelands, Joe Winston, αναφέρεται στη χρήση της μεθόδου του δράματος ως μέσο διδασκαλίας στο σχολείο ενώ συνδέει τη δραματική τέχνη με την «εκπαίδευση της ηθικής» (Moral Education) ώστε προσεγγίζοντας οι μαθητές την «ηθική μάθηση» να επανεξετάσουν τις κοινωνικές και ηθικές αξίες. Μαζί με τον Miles Tandy θεωρούν ότι το δράμα μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη της εγγραμματοσύνης των παιδιών, ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, καθώς μέσα από τις τεχνικές του εμβαθύνουν στα νοήματα των κειμένων και προσεγγίζουν καθημερινά τους θέματα.

5 B. Barton & D. Booth, *Stories in the Classroom, Storytelling, Reading Aloud And Role Playing With Children*, Pembroke Publishers Limited, Ontario, 1990, σ.18

6 Barton & Booth 1990, σ. 24,63

Τρεις επίσης σημαντικοί παιδαγωγοί του θεάτρου, που έχουν συνεργαστεί για το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση» είναι οι: John Somers, David Pammenter και Alex Mavrocordatos. Ο Somers ειδικεύτηκε στο εφαρμοσμένο θέατρο (applied drama) το οποίο εστιάζει στην αντιμετώπιση κοινωνικών φαινομένων θεωρώντας ότι το θεατρικό εργαστήρι είναι ένα είδος «κοινωνικού εργαστηρίου» όπου μελετούνται συμπεριφορές, αξίες και σχέσεις συγκεκριμένων ανθρώπων κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες⁷. Ασχολήθηκε ιδιαίτερα με το δράμα ως κοινωνική παρέμβαση προτείνοντας μια ποικιλία τεχνικών με πολύ σημαντική το πακέτο εξερεύνησης. Οι Pammenter και Mavrocordatos χρησιμοποιούν το δράμα για να βοηθήσουν τα παιδιά να διερευνήσουν την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν. Ενδιαφέρονται για το «θέατρο για την Ανάπτυξη» (Theatre for Development) αναφερόμενοι κυρίως στις έννοιες της ταυτότητας του εαυτού και της ταυτότητας του Άλλου, στο ρόλο της πολιτισμικής ταυτότητας και διαφορετικότητας, της κοινωνικής μεταμόρφωσης και της λήψης αποφάσεων. Ασχολούνται με την κατανόηση της διαφορετικότητας μέσα από τον αυτοπροσδιορισμό, επηρεασμένοι από το «διάλογο αλληλεπίδρασης» του βραζιλιάνου παιδαγωγού Paulo Freire, κατά τον οποίο η μάθηση σχετίζεται με τη διατύπωση ερωτημάτων που προκαλούν απαντήσεις οι οποίες οδηγούν στην επόμενη ερώτηση (Κατσαρίδου, 2014:39-44).

2.3 Μορφές του Εκπαιδευτικού Δράματος ως εργαλεία ενίσχυσης της κοινωνικής ανάπτυξης και της διαπολιτισμικότητας.

Ποικίλες μορφές του εκπαιδευτικού Δράματος αξιοποιούνται προάγοντας διδακτικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς στόχους όπως, το θεατρικό παιχνίδι, η θεατρική παράσταση, η δραματοποίηση, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, το χάπενινγκ, το κουκλοθέατρο και η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος. Οι τρεις τελευταίες πέρα από τη διανοητική, γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη που προωθούν, λειτουργούν και ως εργαλείο ενίσχυσης της διαπολιτισμικότητας.

7 J. Sommers, «Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μία θεατρική εμπειρία», στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στη εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση Αθήνα, Δεκέμβριος 2001*, μτφρ. Μ. Λούρου, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση-Μεταίχιμο, Αθήνα, 2002, σ.74-

Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος: Είναι μια μέθοδος που πηγάζει από το εκπαιδευτικό δράμα και αποτελεί μια μορφή δραματικής-θεατρικής τέχνης που στοχεύει στη βαθύτερη γνώση του εαυτού και του κόσμου. Ο παιδαγωγός ή εμπψυχωτής μπορεί να τη χρησιμοποιήσει με διαφορετικές μορφές του εκπαιδευτικού δράματος: ως μορφή τέχνης με το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης, ως εκπαιδευτικό μέσο με την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, δραματοποίησης για τη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων, εντός και εκτός αναλυτικού προγράμματος. Στην παρούσα εργασία εστιάζεται ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης με τη χρήση θεατρικών τεχνικών, σε δραστηριότητες για κριτική τοποθέτηση, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων και προσωπική έκφραση των συμμετεχόντων στην ομάδα σε κοινωνικά θέματα.

Επιμέρους στόχοι μέσω της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου είναι:

- α) η διερευνητική επεξεργασία ποικίλων κοινωνικών θεμάτων,
- β) η μύηση των μαθητών στη θεατρική τέχνη,
- γ) η ανάπτυξη του ως ατόμου αλλά και ως μέλους μιας ομάδας,
- δ) η καλλιέργεια και ανάπτυξη εκφραστικών μέσων και ψυχοπνευματικών δυνάμεων του παιδιού,
- ε) η ενίσχυση του συναισθηματικού κόσμου, της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης,
- στ) η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από τη βίωση μιας συλλογικής εμπειρίας,
- ζ) η ανάπτυξη αίσθησης κοινωνικής ευθύνης,
- η) η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα και
- θ) η ψυχαγωγία (Κατσαρίδου, 2014:53).

Ο Σίμος Παπαδόπουλος αναφέρεται στη συγκεκριμένη μέθοδο με τον όρο «διερευνητική δραματοποίηση» η οποία διαφοροποιείται από την παραδοσιακή μέθοδο της δραματοποίησης καλύπτοντας την ανάγκη για μια πιο διερευνητική θεατρική μέθοδο με ψυχοπαιδαγωγική στόχευση και που διακρίνεται για τον εμπψυχωτικό, διαδραστικό, γλωσσικό, κοινωνικό και αναστοχαστικό της χαρακτήρα. Μια μέθοδο η οποία εστιάζει στον άνθρωπο που δρα και αναστοχάζεται μέσα στην κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα.

Η δραματοποίηση βασίζεται σε συγκεκριμένο θέμα, έχει δομημένους άξονες, σαφείς στόχους, προκατασκευασμένη πορεία ανάπτυξης όπου διακρίνονται, α) το εργαστήριο γραφής και β) η σκηνική απόδοση. Είναι η μεταγραφή ενός μη δραματικού κειμένου σε θεατρικό, με στόχο να παρουσιαστεί σε θεατές και όχι σε αναγνώστες ή ακροατές. Μπορεί να είναι αφηγηματικό ή πεζό κείμενο, ένα ποίημα, ένα παραμύθι, ένα ιστορικό

γεγονός, ακόμα και μια εικόνα ή ένα μουσικό κομμάτι. Η δραματοποίηση είναι μια σύγχρονη εκδοχή του μοντερνισμού στο θέατρο (Γραμματάς, 1996:84-88)

Στη «διερευνητική δραματοποίηση», που διακρίνεται ως διδακτική μεθοδολογία, για τον ολιστικό και περισσότερο δημιουργικό της ρόλο, η διερεύνηση ξεκινά με αφόρμηση οποιασδήποτε μορφής κείμενο (λογοτεχνικό, παραμύθι, χρηστικό), ερέθισμα (οπτικό, ηχητικό, αντικείμενο), ή σκηνική παρουσία εμπυχωτή (αυτοσχεδιασμός, αφήγηση, κλπ.). Στη συνέχεια αξιοποιώντας κατάλληλα στοιχεία του θεάτρου (χώρος, χρόνος, δραματικό περιβάλλον, ρόλος, εστιακό κέντρο, δραματική ένταση, εκφραστικά μέσα, σύμβολα) και διάφορες θεατρικές τεχνικές, αρχίζει να αναπτύσσεται η διερεύνηση της συμπεριφοράς των ρόλων και των καταστάσεων, όπου οι συμμετέχοντες-μαθητές ερευνούν τα επίμαχα στιγμιότυπα, μέσα από την ενσυναίσθηση, την κατανόηση δηλαδή της θέσης του Άλλου και από διάφορες οπτικές γωνίες. Έτσι η δραματοποίηση αποκτά ερευνητικό χαρακτήρα, περνώντας από τα παρακάτω στάδια ανάπτυξης:

- α) καλλιέργεια πίστης της ομάδας στους ρόλους,
- β) επιλογή εστιακού κέντρου για τη διερεύνηση της ιστορίας,
- γ) δημιουργία της απαραίτητης δραματικής έντασης,
- δ) καθιέρωση χωροχρονικών συνθηκών και
- ε) αξιοποίηση εκφραστικών μέσων και συμβόλων. Όλα τα παραπάνω στάδια πραγματοποιούνται με την επιλογή κατάλληλων θεατρικών τεχνικών όπως «παγωμένη εικόνα», «καρέκλα των αποκαλύψεων», «συνέντευξη», «μανδύας του ειδικού» και «δάσκαλος σε ρόλο»(Heathcote).

Τα στάδια ενός εργαστηρίου διερευνητικής δραματοποίησης είναι τα ακόλουθα:

- α) Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας, με ποικιλία παιχνιδιών (γνωριμίας, σωματικής έκφρασης, παρατήρησης),
- β) Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, που σημαίνει επαφή με το έργο, ανάγνωση, ακρόαση ή παρακολούθηση αν πρόκειται π.χ. για ταινία. Μπορεί ακόμη να είναι ένα οποιοδήποτε ερέθισμα που θα παρουσιάσει ο εμπυχωτής με την καθοδήγηση του οποίου θα ενδυναμώσουν τα στιγμιότυπα που θα προκρίνουν. Σε αυτό το σημείο έχουμε το δάσκαλο σε ρόλο ή εκτός ρόλου και τα παιδιά εκτός ρόλου.
- γ) Δημιουργία δραματικού- νέου περιβάλλοντος. Γίνονται πρώτες επισημάνσεις για την εξέλιξη της ιστορίας. Η ομάδα δημιουργεί το νέο περιβάλλον, γίνεται χωροχρονικός προσδιορισμός, διατυπώνουν εκτιμήσεις για τους ρόλους, αξιοποιούν κατάλληλες τεχνικές. Κατόπιν περνάμε στη δημιουργία δράσης και στοχασμού για να διερευνήσουν στιγμιότυπα που προτείνει ο εμπυχωτής, τα οποία αποκτούν σκηνική μορφή. Παράλληλα στοχάζονται πάνω στη δράση για να κατανοήσουν το έργο και

διαμορφώνουν την ιστορία. Συγγράφουν διαλόγους που τους ενσωματώνουν στους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς (διάλογος, δράση, πλοκή, δραματική ένταση, καταστάσεις, χαρακτήρες).

δ) Αξιολόγηση. Το μεταγνωστικό αυτό στάδιο οδηγεί σε κατανόηση και τροφοδοτεί με νέα δράση. Ξανασκέφτονται τη διαδικασία και όσα διερεύνησαν και τέλος

ε) Η παρουσίαση, το εργαστήριο μπορεί να οδηγηθεί σε σκηνική παρουσίαση και θεατρική παράσταση. Δίχως ιδιαίτερη προετοιμασία, με τρόπο απλό μπορούν να παρουσιάσουν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους (Παπαδόπουλος,2013).

Πρόκειται για μια διερευνητική μέθοδο, την εγγύτερη, αν όχι ταυτόσημη, του εκπαιδευτικού δράματος, η οποία υιοθετεί μια βαθύτερα δημιουργική αντίληψη, δίνει έμφαση στη διαδικασία και με αφορμή την ύπαρξη ενός ερεθίσματος ή ενός λογοτεχνικού κειμένου ή μη, καλεί τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος, που θα τους επιτρέψουν να εξερευνήσουν την κοινωνική τους πραγματικότητα. Μεταφέρεται το κέντρο βάρους της εμπειρίας από τη βίωση της δράσης, στην κατανόησή της (Bolton, 1979:74)ενώ το ενδιαφέρον εστιάζεται κυρίως όχι στην ταύτιση με το ρόλο αλλά στην κατανόηση μέσω της ανάληψής του (Παπαδόπουλος, 2004:154).

Το κουκλοθέατρο: Το κουκλοθέατρο μέσα από τη συμβολική φαντασιακή γλώσσα που χρησιμοποιεί, μετατρέπεται σε παιδαγωγικό μέσο έκφρασης, γνώσης, αίσθησης και επικοινωνίας, με αποτέλεσμα το παιδί να αντιμετωπίζει την πραγματικότητα με έναν διαφορετικό τρόπο. Μέσα από την αναπαράσταση διαφόρων περιστάσεων επικοινωνίας με διαφορετικές και ποικίλες πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις λαών και εποχών, το παιδί αποκτά βιωματική γνώση για αυτές διαμορφώνοντας την δική του άποψη, η οποία προωθεί αποφασιστικά τη μελλοντική ανάπτυξη μιας ευρείας διαπολιτισμικής συνείδησης και πολιτισμικής αντίληψης. Η χρήση του κουκλοθέατρου βασίζεται στην Κοινωνιογνωστική θεωρία του Badura, η οποία είναι πολύπλευρη και εστιάζει στη μάθηση μέσω προτύπων. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το παιδί μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων-προτύπων και τη μιμείται συνειδητά ή ασυνείδητα. Η γνωστική κωδικοποίηση των πληροφοριών που αποκτά το άτομο με παρατήρηση και μίμηση προτύπου, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αυτοκαθοδήγηση, αυτοενίσχυση και αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του (Badura, 1977). Οι κούκλες δρουν ως πρότυπο για τα παιδιά και μπορούν να επηρεάσουν τις τέσσερις λειτουργίες της μάθησης (προσοχή, κατάκτηση, αναπαραγωγή, κίνητρο) μέσω της παρατήρησης και της μίμησης (Dolci, 2000)

(Derouny, 2002). Το κουκλοθέατρο συμβάλει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη (Brown, 2001, 2008).

Βοηθά στην ανάπτυξη της αντίληψης για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτό, στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης για τον εαυτό τους και του άλλους και της ικανότητας να αντιστέκονται όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις (Βίτσου, Αγτζίδου, 2008) (Μαγουλιώτης, 2009). Μέσα από τις ιστορίες κουκλοθέατρου, ως μέθοδο διαπολιτισμικής προσέγγισης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέσει τις γνωστικές πληροφορίες με τα βιώματα των μαθητών, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες οικοδόμησης ταυτότητας-ετερότητας, ώστε τα παιδιά σταδιακά να συνειδητοποιήσουν τους μηχανισμούς που παράγουν το ρατσισμό (Short & Carrington, 1992). Μέσα από πολυπολιτισμικά υλικά που χρησιμοποιούνται τα παιδιά έρχονται σε γνωριμία με τον πολιτισμό του «Άλλου» ξεπερνώντας εθνικιστικές προκαταλήψεις (Joyce, 2005).

Persona Doll: Μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών στη διαφορετικότητα και της κριτικής σκέψης απέναντι στην αδικία, τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις, αποτελεί η καινοτόμος προσέγγιση Persona Doll (Stephan & Vogt, 2004). Πρόκειται για κούκλες που οι ιστορίες τους βασίζονται στις εμπειρίες των παιδιών. Έχουν οικογένεια, ζουν σε συγκεκριμένη πόλη, σε ένα συγκεκριμένο σπίτι, έχουν συγκεκριμένους φίλους (Brown, 2008). Έχουν ιδιαίτερη ταυτότητα όπως και τα παιδιά στην τάξη (Taus, 2006). Σχεδιάστηκαν για να εκπροσωπούν μια ποικιλία από πολιτισμούς και οικογενειακό υπόβαθρο. Χρησιμοποιούνται για να αφηγούνται ιστορίες για την ισότητα, να προωθούν την επικοινωνία, τις προσωπικές σκέψεις και τα συναισθήματα απέναντι στη διαφορετικότητα (Nutbrown, 2006).

Το θεατρικό δρώμενο (χάπενινγκ): Πρόκειται για μια μορφή του εκπαιδευτικού δράματος με πολλά πλεονεκτήματα για αξιοποίηση στο σχολικό περιβάλλον. Μορφολογικά και εννοιολογικά βρίσκεται κάπου ανάμεσα στο σκετς την παράσταση και το θεατρικό παιχνίδι. Καθώς προέρχεται από την επαναστατική προπαγανδιστική τέχνη την περίοδο της Οκτωβριανής επανάστασης (“agitatia propaganda”), στοχεύει στην άρση του εφησυχασμού και την αδιαφορία της καθημερινότητας. Εστιάζει στην ενεργοποίηση της συνείδησης των θεατών, στον προβληματισμό και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για κοινωνικά θέματα που τους απασχολούν άμεσα. Το «χάπενινγκ» χρησιμεύει για την πρόκληση κοινωνικής ευαισθητοποίησης και τη δημιουργία ενδιαφέροντος για ζητήματα που αφορούν το κοινωνικό σύνολο (κοινωνικές διακρίσεις κ.ά.). Μέσα από το δρώμενο τα παιδιά «μπαίνουν σε ρόλο» και «κάνουν ότι...», με παντομίμα, αυτοσχεδιασμό και θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου να προβάλουν θεατρικά

μια κατάσταση, μετατρέποντας το χώρο που συντελείται το δρώμενο, σε αυτοσχέδια «σκηνή». Το «χάπενινγκ» μπορεί να εκδηλωθεί ως αυτόνομη δραστηριότητα κατά τη διάρκεια μιας επετειακής μέρας (Διεθνής Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων κ.ά.) ή ως οργανικό τμήμα ενός ευρύτερου πολυθεάματος. Με θεατρικές και παντομιμικές κινήσεις, με εικαστική πλαισίωση ή και χωρίς, δημιουργείται ένα σύντομο θεατρικό στιγμιότυπο με προφανές παιδαγωγικό, καλλιτεχνικό, ψυχαγωγικό και κοινωνικό περιεχόμενο (Γραμματάς-Μουδατσάκης, 2008:84-86).

2.4 Θεατρικές Τεχνικές

Ποικίλες θεατρικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο εκπαιδευτικό δράμα. Τεχνικές που δημιουργούν και οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο, τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας, τη δημιουργία αναπαραστάσεων και τεχνικές που εμβαθύνουν στον αναστοχασμό της ομάδας αναφορικά με τη δραματική εμπειρία. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει την ευελιξία να αλλάξει ή να αναπροσαρμόσει τις τεχνικές ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, τις εμπειρίες τους, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους τη θεατρική τους εμπειρία. Ανάλογα λοιπόν με τους στόχους και την τάξη του, τη συμμετοχή και ανταπόκριση των παιδιών μπορεί να εφαρμόσει μια δική του παραλλαγή ή βασιζόμενος στα στοιχεία του θεάτρου να φτιάξει μια νέα (Κατσαρίδου, 2014:62) Οι παρακάτω τεχνικές που αναφέρονται αναδεικνύουν, εκτός των άλλων, και τον κοινωνικό ρόλο του Εκπαιδευτικού Δράματος :

α) *Παγωμένη εικόνα*: Ακίνητοι σε θεατρικό ρόλο οι συμμετέχοντες αναπαριστούν μια δραματική κατάσταση σε παγωμένη εικόνα (still image). Πρόκειται για τεχνική που χρησιμοποιεί η θεατροπαιδαγωγική από το «θέατρο εικόνας» του Augusto Boal (Boal, 2000). Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να αποδώσουν, χωρίς λόγια, μια σημαντική στιγμή, μια διάθεση, ένα συναίσθημα ή έναν συμβολισμό, με τη «γλώσσα του σώματος». Πολλές φορές χρησιμεύει για βιωματική υιοθέτηση ενός γενικότερου συναισθήματος και να συνδυαστεί με τη σύμβαση της ανίχνευσης σκέψεων για να εξελίξει τη διερεύνηση στο δράμα. Οι συμμετέχοντες δίνοντας έμφαση στην εκφραστικότητα προσώπου και σώματος, στη σωματική στάση και θέση τους στο χώρο, μπορούν να χαρτογραφήσουν με ακρίβεια τις σχέσεις των ρόλων. Μπορεί να αναπαραστήσουν την *πραγματική εικόνα* μιας κατάστασης ή να δημιουργήσουν την *ιδανική εικόνα* της ίδιας κατάστασης ή και την *εικόνα μετάβασης* από την πρώτη στη δεύτερη. Μέσα από αυτή την τεχνική,

εστιάζουν σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αξιολογούν και εμβαθύνουν πάνω σε ορισμένα νοήματα, ασκούνται στον έλεγχο των συναισθηματικά βιωμένων καταστάσεων.

β) *Το περίγραμμα του χαρακτήρα.* Σε ένα μεγάλο χαρτί του μέτρου, οι μαθητές σχεδιάζουν το περίγραμμα ενός ρόλου που του ενδιαφέρει (role in the wall). Τα παιδιά γράφουν τις σκέψεις τους, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς για το ρόλο έξω από το περίγραμμα, ενώ μέσα γράφει ως ο ρόλος που σκέφτεται για τη ζωή του (Αυδή, 2007:90). Αυτά που γράφονται μπορεί να είναι συμβουλές, οδηγίες, ευχές, ποιήματα ή και τραγούδια. Έτσι τα παιδιά εμβαθύνουν σε ένα ρόλο διατηρώντας την απόσταση και την κριτική διάθεση.

γ) *Ο συλλογικός χαρακτήρας.* Μια ομάδα αυτοσχεδιάζει πάνω σε ένα χαρακτήρα όπου ο καθένας μπορεί να μιλήσει σαν διαφορετική φωνή του ίδιου χαρακτήρα. Αυτό δίνει τη δυνατότητα να αναδειχτούν ποικίλες απόψεις για το χαρακτήρα. Κάποιες φορές απαιτούνται αποφάσεις από κοινού ώστε να υπάρξει η συλλογική αναπαράσταση ενός ρόλου και η ομάδα να εξασκηθεί στη συνεργασία (Neelands & Goode, 2000:13)

δ) *Η καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα.* Ο χαρακτήρας τοποθετείται στην καρέκλα (hot seating) και δέχεται ερωτήσεις από την ομάδα σχετικά με τις πράξεις του. Ο ρόλος απαντά όποτε κρίνει αυτός σκόπιμο χωρίς να αναπτύσσει διάλογο μέσω διαδοχικών ερωταποκρίσεων. Με αυτή την τεχνική τα παιδιά ενθαρρύνονται στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς καθώς φωτίζονται τα κίνητρα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του ρόλου.

ε) *Ο δάσκαλος σε ρόλο.* Ο εκπαιδευτικός ή ο εμπυχωτής αναλαμβάνει ένα ρόλο με σκοπό να ενισχύσει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή, να προωθήσει τη δράση, να προκαλέσει δραματική ένταση, να δημιουργήσει δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, να χτίσει ένα δίλλημα ή να επιλύσει μια κατάσταση. Για την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων αυτής της τεχνικής ο Woolland προτείνει την ανάληψη διαφορετικών τύπων ρόλου, από το δάσκαλο, όπως ρόλο ανώτερης, κατώτερης ή ισότιμης κοινωνικής θέσης (Woolland, 1999:108-109)

στ) *Ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης.* Αποτελεί συμπληρωματική τεχνική της παγωμένης εικόνας. Ενώ η ομάδα βρίσκεται σε παγωμένη εικόνα ο εμπυχωτής πλησιάζει κάποιους παίκτες και τους απευθύνει ερωτήματα ώστε να αντλήσει τις πληροφορίες που θέλει. Αυτοί αποκρίνονται σε θεατρικό ρόλο. Έτσι έρχονται στην επιφάνεια κοινωνικές αντιλήψεις και στάσεις σε σχέση με το υπό διερεύνηση αντικείμενο. Τα παιδιά καθώς καλούνται να μπουν σε ρόλο ανακαλύπτουν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους, τα συναισθήματά τους.

ζ) *Ο μανδύας του ειδικού*. Οι μαθητές καλούνται να πάρουν ρόλους «ειδικών» επιστημόνων ή επαγγελματιών και με τη γνώση που τους παρέχει ο ρόλος να αναλάβουν με υπευθυνότητα πρωτοβουλία και επαγγελματισμό ένα συγκεκριμένο έργο. Η συγκεκριμένη τεχνική που εμπνεύστηκε η Dorothy Heathcote ενισχύει την αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμάτων των παιδιών και συνδέεται άμεσα με τις θεωρίες του Vigotsky για τα κοινωνικά προσδιορισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα (Heathcote & Bolton, 1995:32,35).

η) *Η συνέντευξη*. Μπορεί να γίνει σε ζευγάρια ή με όλη την τάξη μαζί. Κάποιοι θέτουν ερωτήσεις και με τις απαντήσεις που παίρνουν ανακαλύπτουν πληροφορίες, συμπεριφορές, κίνητρα που οδήγησαν σε κάποιες πράξεις ή στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων (Neelands & Goode, 2000: 33).

θ) *Ο διάδρομος της συνείδησης (conscience alley)*: Χρησιμοποιείται σε μια στιγμή κρίσιμη που θα προκύψει κάποιο δίλλημα. Ο χαρακτήρας βαδίζει ανάμεσα σε δυο σειρές που σχηματίζουν οι συμμετέχοντες και καθώς περνά ανάμεσά τους, του δίνουν συμβουλές με τη μορφή φράσεων. Οι συμβουλές που προτείνονται συνήθως είναι αντικρουόμενες και ο χαρακτήρας καλείται, εξετάζοντας όλες τις παραμέτρους, να αναπτύξει κριτική σκέψη και να προβεί σε συνειδητές επιλογές.

ι) *Το Θέατρο Forum ή Θέατρο της Αγοράς*. Αποτελεί την τεχνική του Βραζιλιάνου Augusto Boal από το θέατρο του *Καταπιεσμένου*. Στόχος είναι να διερευνήσει τρόπους με τους οποίους ένας καταπιεσμένος μπορεί να άρει μια καταπιεστική συμπεριφορά. Είναι μια τεχνική που ενδείκνυται να εφαρμοστεί σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Με απλά λόγια, μια ομάδα παρουσιάζει ένα θέμα, μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα. Οι θεατές που δε συμφωνούν με τη λύση που δόθηκε μπορούν να συμμετέχουν και η παράσταση μπορεί να παιχτεί από την αρχή. Επίσης μπορούν να διακόψουν τη δράση αντικαθιστώντας τους ηθοποιούς. Έτσι ο παθητικός θεατής μεταμορφώνεται σε ενεργό ηθοποιό (από spectator σε spect-actor, θεατή-ηθοποιό) καθώς βασική αρχή του θεάτρου του καταπιεζόμενου όπως και στην αγωγή του καταπιεζόμενου του Freire, ο παθητικός θεατής δεν έχει καμία θέση (Ζώνιου, 2003:53 από Κατσαρίδου, 2014:78). Στόχος του θεάτρου φόρουμ είναι η ενδυνάμωση του καταπιεζόμενου, ερευνώντας τα αίτια που οδηγούν στην καταπίεση και προτείνοντας εναλλακτικές δράσεις και όχι η εξεύρεση της κατάλληλης λύσης του προβλήματος. Αφυπνίζει τον θεατή, τον κάνει να αντιδράσει και να πάρει κριτική θέση απέναντι στα τεκταινόμενα της σκηνής. Πρόκειται για μια έμπρακτη δοκιμή «εξέγερσης» απέναντι σε κάθε είδους καταπίεση, μια προετοιμασία για την κοινωνική και πολιτική δράση του θεατή έξω από το θέατρο,

στην πραγματική ζωή, μια προπαιδεία για την κοινωνική-πολιτική χειραφέτηση του συμμετέχοντος (Μποάλ, 1981).

κ) *Η τελετή(ceremony)* . Είναι μια τεχνική με πολιτισμική και ιστορική αξία καθώς εμπλέκονται τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, στην οποία τα παιδιά αναπαριστούν διάφορες τελετές (γάμο, γιορτή, γενέθλια κλπ.). Μέσα από αυτή την τεχνική οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις παραδόσεις και τη ζωή της κοινότητας, τα διαφορετικά ήθη και έθιμα αν στην ομάδα συμμετέχουν μαθητές/τριες διαφορετικών εθνοτήτων και να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές συνήθειες ανθρώπων (Κατσαρίδου, 2014:62-75).

Κεφάλαιο 3

Διαπολιτισμικότητα και Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

3.1 Σχολείο και Ρατσισμός

Στη σύγχρονη εποχή τα φαινόμενα των διακρίσεων του ρατσισμού και της ξενοφοβίας εξακολουθούν να υφίστανται, αν και με διαφορετική διάσταση από ότι παλιότερα, με τα δομικά όμως στοιχεία που τα χαρακτηρίζουν να παραμένουν τα ίδια. Μιλώντας για ρατσισμό εννοούμε την άνιση μεταχείριση (διάκριση) που δέχονται κάποιοι άνθρωποι επειδή είτε είναι διαφορετικοί (κάνουν διαφορετικές επιλογές) είτε ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (άτομα με διαφορετικό θρήσκευμα, που προέρχονται από άλλες χώρες, φτωχότερες συνήθως από τη χώρα που επέλεξαν να εγκατασταθούν, μετανάστες, άτομα που ανήκουν σε άλλη φυλή κ.λ.π.) είτε προέρχονται από άλλα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, είναι ασθενείς ή άτομα με αναπηρίες, ανήκουν σε μειονότητες όπως οι τσιγγάνοι, μπορεί να είναι άστεγοι, άνεργοι, να έχουν διαφορετικές προτιμήσεις και πολλές άλλες κατηγορίες ανθρώπων

Ως ρατσισμός ορίζεται: *«Ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και/ή θεσμοθετημένων μέτρων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση, και αυτό μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή κατηγορία ανθρώπων. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συχνά, αλλά όχι πάντα, μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή/και επικινδυνότητα»* (Τσιάκαλος, 2000:77)

Ο ρατσισμός είτε είναι φυλετικός είτε θρησκευτικός είτε κοινωνικός έχει ολέθριες συνέπειες τόσο για τα θύματα όσο και για τις κοινωνίες διότι:

- Μπαίνει εμπόδιο στη συνεργασία και τη φιλία, δύο σημαντικούς παράγοντες της δημιουργίας και της προόδου.
- Καταπατούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς προσβάλλεται η προσωπικότητα και η αξιοπρέπεια του ανθρώπου.
- Δε δίνεται η ελευθερία στους ανθρώπους και στους λαούς, θύματα του ρατσισμού, να αναπτύξουν οικονομία, πνευματική ελευθερία, πολιτισμό.

- Οδηγεί στην υποδούλωση των λαών και την ανελευθερία.
- Οδηγεί στη βία, την παραβατικότητα και την εγκληματικότητα καθώς οι ρατσιστές ασκούν βία στους αδύναμους.
- Κυριαρχεί φόβος, ανασφάλεια, καχυποψία μεταξύ των ανθρώπων.
- Τα άτομα δε συνεργάζονται αρμονικά καθώς δημιουργούνται βίαιες συμπεριφορές και αναταραχές ιδιαίτερα επικίνδυνες για το κοινωνικό σύνολο.
- Επέρχεται εκμετάλλευση (οικονομική και όχι μόνο) διότι ο ρατσισμός αποτελεί τη χειρότερη μορφή εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο και ωθεί τους ανθρώπους να φέρονται με βαρβαρότητα.
- Άνθρωποι και ομάδες περιθωριοποιούνται ζώντας συνήθως κάτω από άθλιες συνθήκες διαβίωσης.
- Δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες για παιδεία, μάθηση και συμμετοχή στα κοινά (Λάμπρος, σ.5).

Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία, σχετίζεται με την εκπαίδευση που να έχει κέντρο τον άνθρωπο.

Ο ρατσισμός σήμερα είναι και πάλι επίκαιρος, λόγω των παγκόσμιων αλλαγών που συντελούνται σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό επίπεδο. Αφορά στην αντιμετώπιση του «του διαφορετικού» και βασίζεται γενικά στην άγνοια και ειδικά στο φόβο και στην απόρριψη ξεχωριστά για τον καθένα και γενικά για το σύνολο (Μπερερής, 2007:29).

Μια πιο ήπια μορφή του ρατσισμού είναι η *διάκριση* που γίνεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Άμεση διάκριση συντρέχει, όταν ένα πρόσωπο υφίσταται μεταχείριση λιγότερο ευνοϊκή, από αυτή που θα υφίστατο σε ανάλογη κατάσταση, για λόγους φυλετικής ή εθνικής καταγωγής. Έμμεση διάκριση εμφανίζεται όταν μια εκ πρώτης όψεως ουδέτερη διάταξη, κριτήριο ή πρακτική θέτει εκ των πραγμάτων ένα πρόσωπο ή πρόσωπα συγκεκριμένης μειονότητας σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους άλλους.

Όταν αναφερόμαστε στην έννοια της ετερότητας εννοούμε το διαφορετικό από αυτό που έχουμε συνηθίσει, το «Άλλο», το ανοίκειο και που δεν είναι απαραίτητα ο ξένος ή ο μετανάστης. Η ετερότητα ως προς τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή σε οτιδήποτε διαφορετικό, είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής μας. Ο «Άλλος» μπορεί να είναι ο μαθητής που τα ενδιαφέροντά του είναι διαφορετικά από αυτά της πλειοψηφίας, ή εκείνος που έχει διαφορετική σωματική διάπλαση, μπορεί να είναι ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες ή με ειδικές ανάγκες και ικανότητες, ο οικονομικά κατώτερος, εκείνος με διαφορετική μορφή οικογένειας ή ο μικρός που οι μεγαλύτεροι δεν θέλουν να τον κάνουν παρέα.

Επειδή σε αυτή την εργασία θα επικεντρωθούμε στην ετερότητα ως προς την εθνικότητα, σημαντική παράμετρος είναι να μην ξεχνούν οι γηγενείς μαθητές ότι και αυτοί είναι οι «Άλλοι», οι διαφορετικοί, για τους μετανάστες μαθητές. Όπως αυτοί δυσκολεύονται να τους καταλάβουν έτσι και εκείνοι δυσκολεύονται να ενταχθούν και να κατανοήσουν τις συνήθειές τους. Χρειάζεται όλοι, και οι γηγενείς και οι μετανάστες να κάνουν σταθερά βήματα μπροστά και να συναντηθούν στη μέση (Μπιρμπίλη, 2012).

Η ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίσουν την πολιτιστική διαφορά είναι στοιχειώδης. Είναι σημαντικό οι μαθητές να αναγνωρίσουν το κύρος των πολιτισμών που υπάρχουν στον κόσμο και τη διαφορά που υπάρχει τοπικά και εθνικά, ώστε να κατανοήσουν και να αποδεχτούν «το διαφορετικό». Συχνά παρατηρείται, ότι οι μαθητές/τριες φέρουν τις στάσεις του οικογενειακού και συγγενικού τους περιβάλλοντος ή αναπαράγουν γενικεύσεις, αφορισμούς, προκαταλήψεις και στερεότυπα που υπάρχουν στον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Κι ενώ η πρόθεση του δασκάλου μπορεί να είναι η διεύρυνση τέτοιου είδους αντιλήψεων, είναι πιθανόν να υπάρξουν παρερμηνείες, αν δεν αναπτυχθούν διδακτικές μέθοδοι ικανές να αντιμετωπίσουν αρνητικές στάσεις και παρερμηνείες. Η πιο καίρια και ολοκληρωμένη απάντηση στην πρόληψη, την καταπολέμηση και την καταστολή του ρατσισμού είναι οι εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές διαδικασίες που αναπτύσσονται στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το σύγχρονο σχολείο απαιτείται να προάγει τη φυλετική αρμονία και συνεργασία να καλλιεργεί κλίμα ασφάλειας, καθώς και το αίσθημα ικανότητας για επιτυχία. Στο σχολικό περιβάλλον θα πρέπει να λαμβάνονται προληπτικά μέτρα για την αντιμετώπιση των τάσεων των μαθητών και των εσφαλμένων αντιλήψεων, που διακινδυνεύουν προκαταλήψεις και κοινωνικά στερεότυπα, όπως:

- Ανάπτυξη συλλογικής τακτικής με την εμπλοκή όχι μόνο του συλλόγου διδασκόντων εκπαιδευτικών αλλά και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.
- Διαμεσολαβώντας μέσω των διαφορετικών πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές.
- Υποστηρίζοντας το «διαφορετικό» και τον σεβασμό σε αυτό.
- Επιμορφώνοντας τους εκπαιδευτικούς ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην πολυπολιτισμική σχολική τάξη.
- Εμπλουτίζοντας το σχολικό πρόγραμμα με πολυπολιτισμικά και αντιρατσιστικά στοιχεία.
- Προωθώντας στους μαθητές τη γνώση και την κριτική σκέψη για την εξουδετέρωση κάθε είδους ρατσιστικής αντίληψης και συμπεριφοράς.

- Ενισχύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.

Η εκπαιδευτική προσπάθεια ενάντια στο ρατσισμό μπορεί να είναι επιτυχημένη, όταν χρησιμοποιήσει όλες τις συλλογικές δυνάμεις για την επίτευξη του στόχου της που δεν είναι μόνο εκπαιδευτικός αλλά και πολιτικός (Μπερερής, 2007:29-30).

3.2 Διαπολιτισμός και Εκπαίδευση

Η νέα εποχή που ζούμε επιβάλλει την υπέρβαση των πολιτισμικών συνόρων, τη διαμόρφωση νέων αξιών και τη δημιουργία πολιτών ικανών να αναπτύσσονται και να ζουν σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Δραγώνα, Φραγκουδάκη, 1996). Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία για την ομαλοποίηση των κοινωνικών σχέσεων, την ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα με την αξιοποίηση όλων των κοινωνικών δυνάμεων, είναι αναγκαία η ειρηνική συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών ομάδων ταυτόχρονα. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται η καλλιέργεια συγκεκριμένων στάσεων από πολύ μικρή ηλικία. Η πολιτισμική ετερότητα που παρουσιάζεται έχει επιβάλλει την ανάγκη διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλίας θεσμικά και οργανωτικά. Μέσα από τον επίσημο φορέα εκπαίδευσης, που είναι το σχολείο, μπορεί να αναπτυχθούν και να παγιωθούν θετικές συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις στα μέλη της κοινωνίας, ώστε να επέλθει πρόοδος τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα εξελίσσονται διαρκώς προκειμένου να ανταποκριθούν στις μεταβολές των καιρών είτε αφορούν την εποχή της ψηφιοεπικοινωνιακής παγκοσμιοποίησης, είτε αφορούν δημογραφικές μεταβολές. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής ανταποκρινόμενα στις νέες κοινωνικές επιταγές, δίνουν την προοπτική της διαπολιτισμικής διάστασης στο χαρακτήρα τους, με την υιοθέτηση ειδικών προγραμμάτων αλλά και αναπροσαρμόζοντας τις προτεραιότητές τους, από αυτές που υπήρχαν μερικές δεκαετίες νωρίτερα. Μερικές από τις προτεραιότητες της σύγχρονης εκπαίδευσης που προσανατολίζονται στην εξασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας είναι:

- η αναγνώριση της διαφοράς και της ταυτότητας των άλλων.
- ο σεβασμός της ταυτότητας των άλλων.
- η παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων σε όλους.
- η ενίσχυση της πρωτοβουλίας.
- η καλλιέργεια δημοκρατικών αντιλήψεων.

-η ανάπτυξη συνεργατικών συμπεριφορών.

-η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στην κοινωνία.

-και η σφυρηλάτηση της κοινωνικής συνοχής (Μπερελής,2007:53).

Κατά τον Μπαμπινιώτη «Πολυπολιτισμικός-ή-ό» είναι « αυτός που χαρακτηρίζεται από τη συνύπαρξη διαφόρων και διακεκριμένων μεταξύ τους πολιτισμών» (Μπαμπινιώτης, 2002:1447), ενώ «διαπολιτισμικός,-ή-ό» είναι «αυτός που σχετίζεται με διάφορους πολιτισμούς ή που συνδυάζει διάφορους πολιτισμούς»

(Μπαμπινιώτης, 2002:491). Και ενώ ο όρος «πολυπολιτισμικός» εκφράζει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα - όπου συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, των οποίων οι πολιτισμοί συνυπάρχουν- και τη διαδικασία εξέλιξής της, ο όρος «διαπολιτισμικός» δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 2001, Gundara, 1986, στο Κούτιβα, 2009:16 από Αβραμίδου,2014:57).

Ο Διαπολιτισμός είναι ένας ευρύτερος όρος που εμπεριέχει υπο-έννοιες όπως «διαπολιτισμική παιδαγωγική», «διαπολιτισμική αγωγή», «διαπολιτισμική εκπαίδευση».

Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» αναφέρεται: α) στο εκπαιδευτικό σύστημα (υλικοτεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) και β) στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο. Συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στου αλλοδαπούς όσο και στους γηγενείς μαθητές.

Η «Διαπολιτισμική Αγωγή» αναφέρεται: στους στόχους, τη μεθοδολογία επίτευξής τους και τα αποτελέσματα. Φορείς της διαπολιτισμικής αγωγής είναι αρχικά οι γονείς κι έπειτα, μέσα από το σχολικό περιβάλλον οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί που επιχειρούν τη διεύρυνση του πεδίου των νηπίων, των παιδιών και των εφήβων καθώς και τη διαμόρφωση του αξιακού τους κόσμου. Πρωταρχικός σκοπός της είναι η καλλιέργεια της ευαισθησίας παιδιών, δασκάλων και ενηλίκων για τον πολιτισμό του «ξένου» του «άλλου», όπως αυτός εκφράζεται μέσα από τη συμπεριφορά, τη θρησκεία, τη γλώσσα, τις κοινωνικές αξίες. Σύμφωνα με της αρχές της Διαπολιτισμικής Αγωγής, επαναπροσδιορίζονται οι στόχοι της παρεχόμενης αγωγής-εκπαίδευσης για να αποδοθεί στον πολιτισμό η πραγματική κοινωνική του διάσταση και η σημασία που έχει για τον κάθε άνθρωπο.

Η «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» αναφέρεται στο σύνολο των θεωριών, ερευνών, προσεγγίσεων και διδασκαλίας με περιεχόμενο τη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, όλων ανεξαιρέτως των ομάδων που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Μέσα από την έρευνα, το σχεδιασμό και συνδυασμό διαφόρων παραμέτρων, προσφέρει ένα ιδεατό σύστημα, με αρχές-οδηγούς όπου στηρίζονται οι εκπαιδευτικές πράξεις. Διαθέτει άποψη για το πώς θα δημιουργήσει μια πολύ-πολιτισμική και εθνική τοπική κοινωνία και μας προτρέπει να ξανασκεφτούμε τα καθήκοντα της εκπαίδευσης και του παιδαγωγού (Γκότοβος, 1997:24). Στην Ελλάδα ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» έχει υιοθετηθεί για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές τάξεις. Στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται συνήθως ως συνώνυμοι. Στην Ελλάδα η χρήση είτε του ενός είτε του άλλου όρου που έχει επικρατήσει εκφράζει το ίδιο σημαίνόμενο, το γεγονός δηλαδή ότι οι ανθρώπινες σχέσεις βρίσκονται στο επίκεντρο της σχολικής ζωής. Ο Jim Cummins αναφέρει χαρακτηριστικά ότι μεγάλη σημασία για την πρόοδο των μαθητών και την υπέρβαση προβλημάτων που ανακύπτουν και πλήττουν τις κοινότητες, έχουν οι σχέσεις αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και δασκάλων ή μεταξύ των ίδιων των μαθητών (Cummins, 2002:43-44 από Κατσαρίδου, 2014:100-101). Με την άποψη, ότι οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι στην Ελλάδα εκφράζοντας το ίδιο σημαίνόμενο, συμφωνεί και η Σούλα Μητακίδου, σημειώνοντας χαρακτηριστικά ότι τελευταία έχει επικρατήσει να αναφέρεται η «πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού που η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί» (Μητακίδου, 2007:19 από Κατσαρίδου, 2014:101). Με αυτήν την τελευταία θέση συντάσσεται και επικεντρώνεται η ακόλουθη εκπαιδευτική πρόταση καθώς φαινόμενα ρατσιστικής συμπεριφοράς έχουν παρατηρηθεί στα δημοτικά σχολεία που είναι πλέον πολυπολιτισμικά.

«Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινά από την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών και της ιδιαίτερης αξίας όλων των πολιτισμών, στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό περίγυρο, όπως αυτός παρουσιάζεται με τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις του». Νόμος 2413/17-6-1996 (ΦΕΚ 124, τεύχος Α' Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Εισηγητική έκθεση). Ο Banks προτείνει στο δάσκαλο, προκειμένου να προωθήσει τη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα, να χρησιμοποιήσει θέματα που πραγματεύονται εθνικά πολιτισμικά και κοινωνικά προβλήματα (Banks, 2004, σ.25 από Κατσαρίδου, 2014:102). Επομένως η

διαδικασία της προσαρμογής και από τις δύο πλευρές, σε μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα φαίνεται να αποτελεί διαδικασία επανακοινωνικοποίησης, η οποία περιλαμβάνει διάφορες όψεις της ψυχολογικής λειτουργίας, όπως: αλλαγές στις στάσεις, τις αξίες και την πολιτισμική ταυτότητα, υιοθέτηση νέων δεξιοτήτων, προσήλωση σε νέες ομάδες αναφοράς και αποδοχή του νέου περιβάλλοντος. Όπως υποστηρίζει ο Adler (1976), η προσαρμογή σε ένα νέο πολιτιστικό περιβάλλον αποτελεί εμπειρία μάθησης, η οποία οδηγεί το άτομο-μαθητή σε μεγαλύτερη αυτογνωσία και ωρίμανση ώστε οι πολιτισμικές διαφορές να μην καταλήγουν σε σύγκρουση αλλά, μέσω της αλληλεπίδρασης, στην εξεύρεση και εφαρμογή εναλλακτικών λύσεων και εφαρμογών (Παλαιολόγου, 2003:33).⁸

Από τη δεκαετία του 1980, εμφανίζεται η έννοια της σχολικής προσαρμογής, και θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα και την εκπαιδευτική κοινότητα απέναντι σε νέες ευθύνες (Cowen & Hightower 1986,1989,1996, Ladd & Price, 1987, Birch & Ladd, 1996). Αυτή η έννοια έχει και επιμέρους διαστάσεις: α) την ακαδημαϊκή / μαθησιακή προσαρμογή (επίπεδο γλωσσικής ικανότητας του δίγλωσσου μαθητή και παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται) β) την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή.

Αυτή η δεύτερη διάσταση της σχολικής προσαρμογής, η ψυχοκοινωνική δηλαδή, αναφέρεται στις μορφές κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσει ο μαθητής στο σχολείο με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, καθώς και στη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή. Για να είναι ομαλή η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μαθητή θα πρέπει να υφίστανται τα ακόλουθα είδη σχέσεων σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Cowen 1971, 1975, Cowen & Hightower 1986, 1989, 1996, Ladd et al. 1987, 1990, Lambert & Bower, 1962):

- 1) *Αλληλεπίδραση του μαθητή με το δάσκαλο:* Η σχέση αυτή αναφέρεται στην κοινωνική προσαρμογή του μαθητή, στις σχέσεις αμοιβαίας εκτίμησης που έχει αναπτύξει με το δάσκαλό του. Υπάρχει θετική αλληλεπίδραση μαζί του, ο μαθητής ακολουθεί τις υποδείξεις -οδηγίες του δασκάλου, εκφράζει σεβασμό προς το πρόσωπό του.

⁸ Adler, P.S. (1976) *Beyond cultural identity. Reflection on cultural and multicultural man*, in: Brislin, R. W. (ed.), *Culture learning.*

Concepts, applications and research, Honolulu, University Press, pp. 24-41

- 2) *Αλληλεπίδραση μαθητή με τους συμμαθητές του:* Ο μαθητής έχει αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του, συνεργάζεται και παίζει μαζί τους. Είναι με άλλα λόγια ενταγμένος στη μονάδα, έχοντας αναπτύξει κοινωνική προσαρμογή.
- 3) *Σχέση του μαθητή με τον εαυτό του:* Η σχέση αυτή αναφέρεται στη συναισθηματική προσαρμογή του μαθητή, ο οποίος έχει αναπτύξει μια ικανοποιητική σχέση με τον εαυτό του, η οποία εκφράζεται με την αυτοπεποίθηση που δείχνει να έχει και την ασφάλεια που αισθάνεται (Παλαιολόγου, 2003:47-49).

Η Λιακοπούλου επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί την απάντηση για τα προβλήματα που προκύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ξεκαθαρίζει ότι αυτή απευθύνεται τόσο στα μέλη της μειονότητας όσο και στα μέλη της πλειονότητας (Λιακοπούλου, 2006).

Για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση διατυπώνονται από τον Nieke(1994:81) οι εξής τέσσερις θέσεις:

- α. Είναι «Κοινωνική μάθηση» και προϋποθέτει την έλλειψη των διακρίσεων.
- β. Είναι «Πολιτική Παιδεία» καθώς οφείλει να προετοιμάσει την πολυπολιτισμική κοινωνία καλλιεργώντας την ανοχή και την έλλειψη συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους αλλοδαπούς.
- γ. Είναι «Αντιρατσιστική Παιδεία» διότι αναφέρεται στον «πολιτισμικό σχετικισμό».
- δ. Είναι «Παιδαγωγική της Υποστήριξης», διότι υποστηρίζει την ισότητα ευκαιριών για τους αλλοδαπούς (Παλαιολόγου, 2003:76).

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση που βασίζεται στα ιδανικά της κοινωνικής δικαιοσύνης και της εκπαιδευτικής ισότητας, αναγνωρίζει ότι τα σχολεία μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική μεταρρύθμιση και την καταστολή των φαινομένων ρατσισμού, της καταπίεσης και της αδικίας (Gorski, 2000 από Παλαιολόγου, 2003:84).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά ενός Διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος είναι μεταξύ άλλων:

- Προωθεί αξίες, συμπεριφορές και στάσεις που υποστηρίζουν την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία.

- Καταπολεμά στερεότυπα, προκαταλήψεις, σκόπιμες παραλήψεις ή ανακρίβειες, ανισότητες, περιθωριοποίηση και ρατσισμό στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων και στις παιδαγωγικές πρακτικές.

- Χρησιμοποιεί τη βιωματική μάθηση.

- Βοηθά τους μαθητές να ερμηνεύουν τα γεγονότα μέσα από την οπτική διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων (Ευαγγέλλου, 2007).

Κατά τον Lynch (1986: 100-102) ένα διαπολιτισμικό Α.Π. θα πρέπει να έχει, μεταξύ άλλων, υπόψη του και ότι: *«Μια πολυδιάστατη προσέγγιση στην αλλαγή συμπεριφοράς-σε τομείς όπως η λογοτεχνία, η υποκριτική, το θέατρο, τα παιχνίδια, τα κατάλληλα οπτικοακουστικά υλικά, οι επισκέψεις και η αναπλήρωση εμπειριών, καθώς και η επαφή με τις διάφορες εθνικές ομάδες- έχει πολύ περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας από μια μονοδιάστατη προσέγγιση»*,

«Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού αποτελεί τον πυρήνα της ανάπτυξης ενός διαπολιτισμικού Α.Π.» (Ευαγγέλου, 2007: 143-144).

3.2.1 Χαρακτηριστικά του/της διαπολιτισμικά προετοιμασμένου/ης εκπαιδευτικού.

«Στο πλαίσιο του επιστημονικού λόγου που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια και αφορά τη διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που σχετίζονται μεταξύ άλλων, με την ενσυναίσθηση και την ικανότητα κατάλληλης διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας» (Στεργίου & Μπάρος, 2009:343 από Αβραμίδου, 2014:23).

Ως διαπολιτισμική ετοιμότητα, θα μπορούσε να οριστεί, η ικανότητα διαχείρισης αλλά και μετουσίωσης των γνώσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε πρακτική εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως η ικανότητα άμεσης αντίληψης διαπολιτισμικών ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά, αντίδραση που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και άσκησης (Γεωργογιάννης, 2006:51-52).

Ως διαπολιτισμική επάρκεια (intercultural competence) εννοούμε τη γνώση των απαραίτητων γνωστικών αντικειμένων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γεωργόγιαννης, 2006:30-32). Έρευνες που έγιναν σε πανελλήνιο επίπεδο στα πανεπιστημιακά τμήματα των παιδαγωγικών τμημάτων, έδειξαν ότι μόνο μετά το 1990 άρχισαν να εισάγονται σταδιακά γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τη

διαπολιτισμική εκπαίδευση στα προγράμματα σπουδών τους ενώ η παρουσία τέτοιων αντικειμένων είναι ανύπαρκτη στα πανεπιστημιακά τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αβραμίδου, 2014:25).

Η διαπολιτισμική ικανότητα υπονοεί, εκτός από τις απαραίτητες γνώσεις σε επίπεδο διδακτικών χειρισμών και ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, και την εμπειρία της επικοινωνίας με τους διαφορετικούς μαθητές και την ολοκλήρωση της αποδοχής της διαφορετικότητας μέσα από βιωματικές καταστάσεις και εφαρμογές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός αυτοβελτιώνει τη στάση και τη συμπεριφορά του απέναντι στη διαφορετικότητα των μαθητών του. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να φτάσει στο επίπεδο της διαπολιτισμικής ικανότητας απαιτείται κατάλληλη βιωματική δια βίου εκπαίδευση σε συνδυασμό με τη διδακτική του εμπειρία στη σχολική τάξη (Gundara, 1994 από Παλαιολόγου, 2003:93-94). Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη (2002) η διαπολιτισμική ικανότητα απαιτεί ιδιαίτερη βαρύτητα: α. στη διαπολιτισμοποίηση των περιεχομένων της διδασκαλίας και β. στη μείωση των προκαταλήψεων, με τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών μοντέλων διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, που επιτρέπουν τη συνεργασία, την αυτοέκφραση και την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών. Η Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης, τον Σεπτέμβριο του 1984, αποφάσισε ότι η εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να είναι ικανοί να διδάξουν διαπολιτισμικά θα πρέπει μεταξύ άλλων:

- α. να τους καθιστά γνώστες των διαφόρων μορφών πολιτιστικής έκφρασης.
- β. να τους δίνει τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν ότι οι εθνοκεντρικές πράξεις, τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μπορούν να βλάψουν τα άτομα και την κοινωνία.
- γ. να τους κάνει να αντιληφθούν ότι αυτοί μπορούν να αποτελέσουν τους καταλύτες μιας διαδικασίας διαπολιτισμικής ανταλλαγής και εξέλιξης.

Ο/η διαπολιτισμικά έτοιμος/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποδέχεται τον άλλο πολιτισμό ως απλά διαφορετικό και όχι ως κατώτερο ή ανώτερο. Συνεπώς, θα μπορεί να εντοπίζει φαινόμενα ρατσισμού και να παρεμβαίνει κατάλληλα ώστε, όσο αυτό είναι δυνατό, να τα αποτρέπει (Αβραμίδου, 2014:34-35). Να έχει αναπτύξει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα, καθώς και την κατανόηση της αξίας της ταυτότητας των άλλων. Να δημιουργεί κλίμα θετικής επικοινωνίας, μείωσης των αντιλήψεων που δημιουργούν προκαταλήψεις και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός γόνιμου αλληλεπιδραστικού-επικοινωνιακού και συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης στη σχολική τάξη για όλους τους μαθητές, που θα προάγει την κοινωνική συνοχή των ανομοιογενών ομάδων. Να αναπτύσσει την

αποδοχή και την ενσυναίσθηση μέσα από σύγχρονες μεθόδους για την προσέγγιση του μαθητή ως ξεχωριστού ατόμου που έχει τη δική του αξία (Παλαιολόγου, 2003:95-96). Η παρουσία των «ξένων» παιδιών μέσα στο σχολείο αποτελεί μια ευκαιρία για τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την αδυναμία ενός βιβλιοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος και να αναλάβει πρωτοβουλίες διαφορετικής αντιμετώπισης του αναλυτικού προγράμματος με μια σειρά πρωτοβουλιών και δημιουργικής θέασης των πραγμάτων (Ευαγγέλου, 2007:19-20).

3.3 Εκπαιδευτικό Δράμα και Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία η θεατρική γλώσσα συμβάλλει καθοριστικά στην προώθηση της διαθεματικής γνώσης και παιδείας στο σχολείο αλλά εξίσου σημαντικά συμβάλλει στη διαπολιτισμική επικοινωνία, παράγοντα πολύ βασικό για τα σημερινά δεδομένα, καθώς στο σύγχρονο σχολείο φοιτούν παιδιά διαφόρων εθνικοτήτων, με διαφορετικές καταβολές και προσλαμβάνουσες. Το σημερινό σχολείο, ως μικρογραφία τη κοινωνίας υποδοχής, αντικατοπτρίζει όλες τις δυναμικές που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν, και ενώ εκπαιδεύει, παράλληλα προετοιμάζει και τα υποψήφια μέλη της αυριανής κοινωνίας για την ομαλή τους ένταξη. Αποτελεί βασικό παράγοντα στην προσπάθεια κοινωνικοποίησης τόσο για τους μαθητές μετανάστες όσο και για τους γηγενείς μαθητές, καθώς δημιουργεί την ευκαιρία για συνάντηση, γνωριμία, διαπραγμάτευση, αλληλεπίδραση και καλλιέργεια στάσεων, στη συνύπαρξη και συμβίωση με το «διαφορετικό» (Μπερερής, 2007:51).

Το Εκπαιδευτικό Δράμα, καθώς προάγει τη βιωματική προσέγγιση στη μάθηση, μπορεί να απελευθερώσει τη δημιουργική ενέργεια του παιδιού και να προωθήσει συνολικά την ανάπτυξή του από επικοινωνιακή, κοινωνική και συναισθηματική άποψη (Edwards, Gandini & Forman, 1995 από Άλκηστις, 2088:167) . Σύμφωνα με τους Boud, Cohen & Walker (1993), μάθηση είναι το καθετί γύρω μας που δημιουργεί και διαμορφώνει τη ζωή μας, η ενασχόλησή μας με σύνθετα προβλήματα που απαιτεί την προσωπική μας συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με τους άλλους ενώ τη βιωματική μάθηση καθορίζουν τα παρακάτω πέντε σημεία:

α) Η μάθηση στηρίζεται στη εμπειρία.

β) Οι μαθητές κατασκευάζουν, οι ίδιοι, ενεργά τις εμπειρίες τους.

γ) Η μάθηση είναι ολιστική διαδικασία.

δ) Η μάθηση δομείται κοινωνικά και πολιτισμικά.

ε) Η μάθηση επηρεάζεται από το κοινωνικοσυναισθηματικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα.

Ο Rogers (1983) έχοντας παρόμοιες θέσεις υπογραμμίζει τη μάθηση μέσα από την πράξη, με το μαθητή να παίρνει την πρωτοβουλία για τη μάθησή του, η δημιουργικότητά του να συνδυάζεται με την αυτοκριτική, την αυτοαξιολόγησή του και τη μάθηση της διαδικασίας ενώ κατακτά την γνώση και αποκτά δεξιότητες διαδικασίας, μεθόδευσης και οργάνωσης (Sunal, 1990 από Άλκηστις, 2008:166).

Σκοπός της τέχνης μέσω του εκπαιδευτικού θεάτρου και του κοινωνικού του ρόλου είναι η ολοκλήρωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας. Του δίνεται η δυνατότητα να εξερευνήσει τον κόσμο γύρω του, να εκφραστεί προσωπικά, να γνωρίσει τον εσωτερικό του κόσμο και τον κόσμο του άλλου, να ανακαλύψει, να επεξεργαστεί το περιβάλλον του, να ασκήσει κριτική, να βρει λύσεις, να εκτονωθεί και να δράσει δημιουργικά και εποικοδομητικά μαζί με άλλους. Το Εκπαιδευτικό Δράμα προσφέρει περισσότερο από άλλες δραστηριότητες στο σχολείο, ευκαιρίες για βιωματική διαπολιτισμική μάθηση, καθώς μέσα από τις εμπειρίες αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του το παιδί αναπτύσσει την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, την αποδοχή του άλλου, τις κοινωνικές δεξιότητες και την κριτική στάση του προς τη ζωή. Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι όσο πιο έγκαιρα εμπλακεί το παιδί σε δραματικές δραστηριότητες τόσο πολλαπλά οφέλη θα έχει. Σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική βιωματική εκπαίδευση, και όχι μόνο, οι εφαρμογές του Εκπαιδευτικού Δράματος ενδείκνυται να αρχίζουν από την προσχολική εκπαίδευση, καθώς οι εμπειρίες που αποκτώνται από αυτή την ηλικία διαμορφώνουν τις αξίες, και τις στάσεις απέναντι στα πρόσωπα και τον κόσμο του παιδιού και διατηρούνται σε όλη του τη ζωή (Wilson, 1997 από Άλκηστις, 2008:167).

Ο Abdunnur από ομιλία του στην Αθήνα, καλεσμένος του Πανελληνίου Δικτύου για το θέατρο στην Εκπαίδευση, 11-12/11/06, επισημαίνει το ρόλο της θεατρικής εκπαίδευσης στη επικοινωνία με τους άλλους και ιδιαίτερα στο χτίσιμο των σχέσεων, στο μοίρασμα συναισθημάτων και εμπειριών, στην αναζήτηση της ταυτότητας και της ουσίας της ζωής.

Το Εκπαιδευτικό Δράμα συνιστά μια πολύτιμη και σημαντική διαδικασία στο σχολείο και ειδικότερα για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τον Karppinen (2002b) οι δημιουργικές εκφράσεις μέσω του Δράματος:

- Οδηγούν στην ανάλυση και την κατανόηση του εαυτού και του άλλου.

- Συντελούν στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων, στη συμμετοχή και το μίσθμα μιας κοινής δημιουργίας.
- Ενισχύουν και συναναπτύσσουν τις γνώσεις και τα συναισθήματα.
- Ενδυναμώνουν τη δημιουργική φαντασία, τη δυνατότητα μεταφοράς και συμβολοποίησης, την αφαιρετική ικανότητα.
- Προωθούν την ομαδική έκφραση και τη διαλογική συζήτηση.
- Επεξεργάζονται τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα και οδηγούν σε νέα απόψεις.
- Επιτρέπουν τη βαθύτερη γνώση των πραγματικών συνεπειών της ρατσιστικής ή βίαιης συμπεριφοράς και ευαισθητοποιούν οδηγώντας στην πρόληψη.
- Εισάγουν την έννοια της υπευθυνότητας των πράξεών μας, που οδηγεί στη διαμόρφωση της ηθικής.
- Ανακαλύπτουν και θέτουν σε κρίση και μετασχηματισμό όλη την γκάμα της ανθρώπινης ζωής.
- Αποκαλύπτουν τη διαλεκτική σχέση μεταξύ καταπιεζόμενου και καταπιεστή, αποκαλύπτοντας πως σε μια μάχη υπάρχουν πάντα θύματα μεταξύ τόσο των ηττημένων όσο και των νικητών.
- Ενδυναμώνουν τη δράση του καθενός για προσωπικό και κοινωνικό μετασχηματισμό.
- Αποδεικνύουν, τέλος, ότι η ζωή είναι συνεργασία, αλληλοκατανόηση, αλληλεπίδραση, που προϋποθέτει το σεβασμό, την αποδοχή και την ισοτιμία (Άλκηστις, 2008:37-38).

Ενώ σύμφωνα με τον Helmut Essinger οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι τέσσερις (Νικολάου, 2005:231-232):

α. *Η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)*: το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους και, σταδιακά, να καλλιεργεί την συμπάθειά του γι αυτούς.

β. *Η εκπαίδευση για αλληλεγγύη*: το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση παραμερίζοντας κοινωνικές ανισότητες και αδικίες υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.

γ. *Η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*: το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς καλλιεργώντας το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.

δ. *Η εκπαίδευση εναντίον του εθνοκρατικού τρόπου σκέψης*: το άτομο προσπαθεί να απαλλαγεί από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Αβραμίδου, 2014:66).

Ο Μάρκου (1996α) και ο Δαμανάκης (2003) τονίζουν ότι η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει το ξεπέρασμα της στενής έννοιας έθνους-κράτους, την εγκατάλειψη εθνοκεντρικών προτύπων που διαπερνούν τα σχολικά προγράμματα και τη αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης, για το μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας προς μια κατεύθυνση που θα χαρακτηρίζεται από την ανεκτικότητα, την αποδοχή του διαφορετικού και την όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη και συγκατοίκηση ατόμων και ομάδων με διαπολιτισμικές διαφορές (Νικολάου, 2000:132).

3.4 Διερευνητική Δραματοποίηση και Ενσυναίσθηση

Βασική προτεραιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η κατανόηση της ομαλής συμβίωσης με τους άλλους, με την αλληλοκατανόηση, τον αλληλοσεβασμό απέναντι στη ετερότητα και κυρίως με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Schewe, 1998). Της ικανότητας δηλαδή του να καταλαβαίνει κανείς πώς νιώθουν οι άλλοι και να μπαίνει στη θέση τους, να συμπάσχει μαζί τους ειλικρινά. Σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά της διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης. «Το θέατρο προσφέρει το χώρο όπου ασκείται η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία με τη σειρά της διευκολύνει το θεατή στη διαμόρφωση της ηθικής του» αναφέρει η Άλκηστις μιλώντας για τη συναισθηματική νοημοσύνη και την αξία της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Άλκηστις, 2008:20).

Ο Ίαν Μακιούαν τονίζει την αξία της ενσυναίσθησης λέγοντας ότι «Το να μπορείς να μπεις με τη φαντασία σου στη θέση του άλλου είναι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπιάς μας. Είναι η ουσία της συμπόνιας και η απαρχή της ηθικής» (Μακιούαν, 2005:3).

Η θεωρία της ενσυναίσθησης προσπαθεί να εξηγήσει τα αισθητικά φαινόμενα. Διαμορφώθηκε στο τέλος του 19^{ου} αι. από τους Fr. Vischer, R. Vischer (1873), H. Lotze, K. Groos (1882), H. Siebeck, P.Stern και Th. Lipps (1923), J. Volkelt (1905) (Einfuhlung, empathy, sympathie symbolique, ενσυναίσθηση). Εν-συναισθάνομαι σημαίνει βυθίζομαι μέσα στα εξωτερικά αντικείμενα, προβάλλομαι, διαχέομαι μέσα σε αυτά. Ερμηνεύω το εγώ των άλλων κατά το δικό μου εγώ, ζω τις κινήσεις, τις χειρονομίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Ζωντανεύω εμψυχώνω, προσωποποιώ τα αντικείμενα από τα πιο απλά μορφολογικά στοιχεία έως τις υπέρτερες εκδηλώσεις της φύσης και της τέχνης (Παπανούτσου, 1956 από Αγγελίδης, 2004:318-319). Ένα από τα κύρια σημεία στο

οποίο στηρίζονται τόσο οι μορφές όσο και οι διάφορες τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος είναι και η ενσυναίσθηση (*empathy*).

Η διερευνητική δραματοποίηση-για την οποία έγινε λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο-ως μορφή του εκπαιδευτικού δράματος και της παραστατικής τέχνης προσφέρει το πλεονέκτημα της βίωσης των ρόλων. Οι μαθητές δε μπαίνουν στη διαδικασία να σκεφτούν πως θα ήταν να είναι ο «άλλος», να αναρωτηθούν «κι αν ήμουν εγώ;», αλλά μέσα από τους ρόλους που αναλαμβάνουν είναι ο «άλλος». Ο βιωματικός χαρακτήρας της διερευνητικής δραματοποίησης ενεργοποιεί τις αισθήσεις και την στοχαστική και κριτική σκέψη, βοηθώντας το παιδί να μεταλλάσσει τη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του (Άλκηστις, 1998:28). Έτσι οι ιστορίες των παραμυθιών και των βιβλίων γίνονται η βάση για να βιώσουν επί της ουσίας οι μαθητές διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, να νοιαστούν για τους άλλους, όλους όσους συναντούν στην καθημερινότητά τους ή ακούν, βλέπουν ή διαβάζουν για αυτούς στα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Αυτή η εξερεύνηση του διαφορετικού, γίνεται μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του θεάτρου, όπου οι αποφάσεις μπορούν να αλλάξουν, όπου δοκιμάζονται διάφορες λύσεις και γίνεται αποδεκτή η καλύτερη. Τα διάφορα γεγονότα δοκιμάζονται μέσα στην ασφάλεια του φανταστικού. Ο μαθητής επανεξετάζει τις εμπειρίες του, μπορεί να τις μετασχηματίσει, ενώ του δίνεται η ευκαιρία να ανακαλύψει πιθανές δυνατότητές του, να διαφοροποιήσει τη στάση του, να ξανασχεδιάσει τον εαυτό του ή και να τον βρει μέσα από τον άλλο (Άλκηστις, 2008:28). Η γνωριμία με το ξένο, το ανοίκειο, το διαφορετικό οδηγεί στην κατανόηση, στη υπέρβαση των προκαταλήψεων και των φόβων για το διαφορετικό, και στη συνέχεια στην αποδοχή, πράγμα που αποτελεί τον βασικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η τεχνική της διερευνητικής δραματοποίησης βοηθά τους μαθητές να ανακαλύψουν τη σύνθετη εικόνα του άλλου πέρα από τα στερεότυπα που η κοινωνία τους έχει προσδώσει. Τα παιδιά δεν ταυτίζονται με το ρόλο αλλά τον κατανοούν. Ο Σίμος Παπαδόπουλος λέει για τη διερευνητική δραματοποίηση «πως ενώ ασκεί τα παιδιά στο να οικοδομήσουν πίστη στο ρόλο, δεν τα αφήνει να κυριαρχηθούν από τα συναισθήματά του. Σε δεδομένες στιγμές τα ζητά να αποστασιοποιηθούν από αυτόν και να κρίνουν τις καταστάσεις, τις συμπεριφορές και τις στάσεις τις δικές τους και των άλλων» (Παπαδόπουλος, 2004:2)

Η αποδοχή του διαφορετικού οδηγεί στον αλληλοσεβασμό και την ομαλή συνύπαρξη και συμβίωση αλλά και στη δυναμική της αλληλεπίδρασης, αφού αμβλύνονται οι διακρίσεις, ενισχύονται οι πολιτισμικές ανταλλαγές και η κοινωνία λαμβάνει ένα πολιτισμένο χαρακτήρα.

3.5 Προτεινόμενη Εφαρμογή μέσω της Διερευνητικής Δραματοποίησης

Η θεατρική Αγωγή είναι σύστημα εκπαίδευσης. Μελετά και καλλιεργεί την έκφραση και επικοινωνία βάζοντας τις βάσεις για δημιουργία. Ο μαθητής περνάει σταδιακά σε μια συνθετική αντίληψη του κόσμου, ενώ συγχρόνως κατακτά την κοινωνική του εικόνα. Έτσι η τέχνη του θεάτρου αποτελεί ένα ουσιαστικό και μοναδικό μάθημα ζωής. Διευκολύνει το παιδί και το νέο να εκφράζεται, να επικοινωνεί, να παρατηρεί, να αναλύει, να αντιλαμβάνεται τα αίτια και τα αποτελέσματα κάθε ενέργειας (Μουγιακάκος-Μώρου, σ.7,13).

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο ως παιδαγωγικά εργαλεία σε δράσεις για την ειρήνη τα ανθρώπινα δικαιώματα, την πολιτιστική ποικιλία των λαών, καθώς διερευνούν και ερμηνεύουν κοινωνικά στερεότυπα, διακρίσεις, προκαταλήψεις, στάσεις μαθητών και συμπεριφορές απέναντι σε τρίτους μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Το θέμα των διακρίσεων και των προκαταλήψεων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές βρίσκεται, όπως προαναφέρθηκε, στη λίστα της σχολικής επικαιρότητας. Όλα αυτά μας ωθούν να σκεφτούμε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι θεατροπαιδαγωγοί που ασχολούνται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν να καλύψουν ένα μεγάλο θεματικό φάσμα, καθώς οι ανισότητες, οι πόλεμοι, η καταπάτηση αξιών και ανθρωπίνων δικαιωμάτων δε λείπουν ποτέ από την ατζέντα της παγκόσμιας και τοπικής ιστορίας. Το ζητούμενο είναι πως θα προσεγγίσουν το θέμα, πώς θα το εκθέσουν μπροστά στα μάτια των παιδιών, χωρίς κατήχηση και διδακτικά υπονοούμενα, ώστε να παρακινήσουν τα παιδιά να πάρουν θέση από μια νέα αφετηρία, διαφορετική από τις πιθανές προκαταλήψεις που ως τότε είχαν. Να προσεγγίσουν το σωστό και το λάθος, μέσα από τις διαφωνίες και τις αντιθέσεις σε μια ομάδα (Σέξτου, 2007:28-29).

Το δράμα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν επικεντρώνεται, όπως προαναφέρθηκε, στη διδασκαλία ή στη σκηνοθεσία του έργου ή στην αποστήθιση και τη διεκπεραίωση του ρόλου. Είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και δράσης μέσα από τη θεατρική σύμβαση. Κατά την εφαρμογή του δίνεται σημασία στον αυτοσχεδιασμό και όχι στο τελικό προϊόν, στη διαδικασία κυρίως, χωρίς βέβαια να αποκλείεται, αν το επιλέξουν τα μέλη της ομάδας, και η παράσταση που όμως δεν αποτελεί αυτοσκοπό. Παράλληλα ο χώρος της τάξης μεταλλάσσεται σε ένα είδος σκηνης, οριοθετείται, ο τόπος και ο χρόνος που προσδιορίζει τη σκηνική σύμβαση και περιορίζεται στο παιχνίδι

της ταλάντευσης μεταξύ πραγματικού και φανταστικού στα πλαίσια της ομάδας. Το δράμα ως μια κοινωνική μορφή τέχνης ασχολείται με το πώς οι άνθρωποι σχετίζονται με το περιβάλλον τους, πως αλληλεπιδρούν τα άτομα στις μεταξύ τους σχέσεις και ευρύτερα στην κοινωνία. Δραστηριοποιεί το παιδί οδηγώντας το στη βαθύτερη γνώση του εαυτού και του άλλου (Παπαδόπουλος, 2004:154).

Με αφορμή-ερέθισμα την ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο θα προτείνω μια επέμβαση που στηρίζεται στη μέθοδο της «διερευνητικής δραματοποίησης» παραμυθιού και αφορά στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στην επέμβαση εντάσσονται τεχνικές που βασίζονται στη μέθοδο του εποικοδομισμού και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Thomlinson, 2000). Προωθείται η ενεργός οικοδόμηση της γνώσης, χρησιμοποιώντας ως βάση ένα παραμύθι και τις εμπειρίες της καθημερινότητας. Όταν οι εμπειρίες ακούγονται και ανταλλάσσονται στη τάξη, τα παιδιά-μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους και την κοινωνική επαφή-οικοδομούν ένα ευρύ φάσμα ιδεών για το πώς λειτουργεί ο κόσμος. Ο εγκέφαλος οικοδομεί ενεργά τις δικές του ερμηνείες των πληροφοριών και από αυτές οδηγείται σε συμπεράσματα ενώ ταυτόχρονα τα παιδιά μοιράζονται τα συναισθήματά τους με εποικοδομητικό τρόπο, επομένως γνωρίζονται καλύτερα και δημιουργείται ένα θετικό και δημιουργικό κλίμα στην τάξη. Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό τα κύρια στοιχεία ενός πολιτισμού είναι η ανθρώπινη δραστηριότητα, η συμμετοχή και η ενεργοποίηση. Τα στάδια ενός εποικοδομητικού μοντέλου, κατά τους Driver & Oldham (1986), που αναπτύσσονται σε κάθε διαδικασία του Εκπαιδευτικού Δράματος, είναι ο προσανατολισμός, η ανάδειξη ιδεών, η αναδόμηση των ιδεών μέσα από τη γνωστική σύγκρουση και τη συζήτησή τους στην ομάδα, η εφαρμογή των νέων ιδεών σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής και η ανασκόπηση (Άλκηστις, 2008:168-169). Παράλληλα, ενεργοποιούνται τα εσωτερικά κίνητρα για διερεύνηση και μάθηση. Συγκεκριμένα στην επέμβαση εμπλέκονται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, το παιχνίδι ρόλων, η βιωματική μάθηση, η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, η αφήγηση παραμυθιού, η χρήση διαφοροποιημένων ερωτήσεων μέσα από κάποιες τεχνικές του Δράματος, η συνεργατική λύση προβλήματος και η εννοιολογική χαρτογράφηση. Ασφαλώς απαραίτητη προϋπόθεση είναι η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να εργαστεί ως εμπυχωτής/διευκολυντής ο οποίος οφείλει να κατευθύνει δυναμικά την ομάδα, εισάγοντας και συντονίζοντας τη συζήτηση, την κριτική, το πνεύμα πρωτοβουλίας, και προωθώντας σταθερά την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους (Κανακίδου, 1998:71) Η επέμβαση μπορεί να γίνει από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή στα πλαίσια του μαθήματος της φιλιαναγνωσίας ή στην ευέλικτη ζώνη ως κομμάτι ενός ευρύτερου

πρότζεκτ Αγωγής Υγείας, που θα σχετίζεται με το ρατσισμό, με φυλετικές και άλλου είδους διακρίσεις και αφορά μαθητές των μικρών τάξεων του δημοτικού σχολείου (Α', Β', Γ'). Το παραμύθι που επιλέχτηκε είναι της Έρης Ρίτσου, «Η Μαύρη Πεταλούδα» από τις εκδόσεις ΚΕΔΡΟΣ, Φεβρουάριος 2015. Πολύ ισχυρός για τις μικρές τάξεις είναι ο ρόλος του παραμυθιού, ως διδακτικού εργαλείου, με το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσεγγίσει αβίαστα τον πνευματικό κόσμο των παιδιών και να τα φέρει σε επαφή με κοινωνικά φαινόμενα με τρόπο απλοϊκό και κατανοητό. Το παραμύθι ασκεί ιδιαίτερη γοητεία στην παιδική ψυχή και προσφέρει ερεθίσματα στην παιδική φαντασία. Μέσω του παραμυθιού δίνεται η ευκαιρία στο παιδί να προβεί στην αναδιήγηση, στη ανάπλαση ή στην αναπαράσταση μέσω της δραματοποίησης ή της περεταίρω διεύρυνσης μέσω της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) και των ποικίλων τεχνικών του θεάτρου (Μπερελής, 2007:71-72). Κυρίαρχο αίσθημα της εποχής των ραγδαίων αλλαγών είναι το αίσθημα μιας ανασφάλειας και αβεβαιότητας που κυριαρχεί, όχι μόνο σχετικά με την τύχη και τις ικανότητες του καθενός μας, αλλά και σχετικά με τη μελλοντική μορφή του κόσμου (Bauman, 2002).

Στο παραμύθι «Η Μαύρη Πεταλούδα» η Έρη Ρίτσου πραγματεύεται τα θέματα της μετανάστευσης, του ρατσισμού, της διαφορετικότητας, της καχυποψίας, της αλληλεγγύης, της αλληλοβοήθειας, της αγάπης. Επίσης θίγονται δύο από τις βασικές αιτίες του ρατσισμού που είναι: α) Ο φόβος της διαφορετικότητας: οι άνθρωποι συνηθίζουν να νιώθουν ασφαλείς ζώντας σε ένα οικείο περιβάλλον, μαζί με ανθρώπους της ίδιας κουλτούρας, που σε γενικές γραμμές αντιδρούν και συμπεριφέρονται σαν τους ίδιους. Οτιδήποτε διαφέρει αποτελεί γι αυτούς απειλή ενώ έχουν την τάση να το θεωρούν κατώτερό τους ή να το φοβούνται. β) Ο φόβος της απώλειας: η προσπάθεια του ανθρώπου να προστατέψει όσα ήδη έχει και αποτελούν την περιουσία του, την ταυτότητά του, τη δουλειά του, την κοινωνική του θέση ακόμα και την ίδια του την ύπαρξη. Οι παραπάνω αιτίες σε συνδυασμό και με την άγνοια, ως αποτέλεσμα έλλειψης παιδείας, κάνουν τον άνθρωπο να μην μπορεί να κρίνει σωστά θέματα που δεν καταλαβαίνει ώστε είναι πλέον εύκολο να φανατιστεί εναντίον άλλων ομάδων. Διερευνώντας το θέμα του παραμυθιού μέσα από το εκπαιδευτικό δράμα και τις τεχνικές της διερευνητικής δραματοποίησης τα παιδιά μπορούν να αποκτήσουν τροφή για σκέψη για όλα αυτά τα σημαντικά αλλά και δυσνόητα, για τις πιο μικρές ηλικίες, θέματα.

Ο μύθος: Το παραμύθι αναφέρεται σε μια μικρή μαύρη πεταλούδα που ζούσε χαρούμενη και ανέμελη στον τόπο της, ώσπου ο τόπος αυτός, εξαιτίας της μεγάλης ξηρασίας που έπεσε, άρχισε να ερημώνει. Οι πεταλούδες αρρώστησαν, δε μπορούσαν να πετάξουν και η ετοιμοθάνατη μητέρα της την παρότρυνε να φύγει, να πετάξει μακριά για να σωθεί. Έτσι η μικρή μαύρη πεταλούδα πέταξε σε τόπους άγνωστους και άγριους με πολλές δυσκολίες και κινδύνους, αλλά αποφασισμένη να καταφέρει να επιβιώσει. Φτάνοντας τελικά με πολύ κόπο, αποκαμωμένη, σε ένα υπέροχο καταπράσινο λιβάδι γεμάτο πολύχρωμα λουλούδια, γνώρισε ένα μικρό κίτρινο πεταλουδάκι που παραξενεύτηκε από το μαύρο χρώμα της και θεώρησε ότι είναι κακιά, μια που είναι τόσο διαφορετική από τις άλλες πολύχρωμες πεταλούδες που ήξερε. Η μαύρη πεταλούδα του εξήγησε πως και γιατί έφτασε εκεί ολομόναχη και έγιναν φίλοι. Σε λίγο άρχισαν να μαζεύονται κι άλλες πολλές χρωματιστές πεταλούδες που γεμάτες περιέργεια και καχυποψία παρατηρούσαν τη μικρή μαύρη πεταλούδα. Και ενώ αυτή τους διηγήθηκε την ιστορία της αυτές την αντιμετώπισαν εχθρικά δείχνοντας την δυσαρέσκειά τους με διάφορους άσχημους τρόπους ώσπου να την αναγκάσουν να φύγει. Το κίτρινο πεταλουδάκι την ακολουθεί και της ζητά να γυρίσει πίσω. Κρύβονται μαζί και της προσφέρει βοήθεια. Ο καιρός πέρασε, η φιλία τους μεγάλωσε, έγιναν δύο αρχοντικές πεταλούδες με δυνατά φτερά. Όσπου, κάποια στιγμή, ένα μαύρο σύννεφο κάλυψε την περιοχή για καιρό με αποτέλεσμα τα λουλούδια να μαραίνονται, να μην υπάρχει τροφή για τις πολύχρωμες πεταλούδες του λιβαδιού, που πλέον κινδύνευαν να πεθάνουν από ασιτία. Η μαύρη πεταλούδα όμως βρήκε τη λύση. Μαζί με την κίτρινη και κάποιους λίγους φίλους τους, αποθήκευσαν τροφή μέσα στους κρίνους της Παναγίας που είχαν φυτρώσει μέσα στους θάμνους. Ενώ όλες οι πεταλούδες στο λιβάδι ήταν σε απόγνωση, η μαύρη πεταλούδα με τους λίγους φίλους της, τους πρόσφερε φαγητό ώσπου να περάσει το κακό. Έτσι ενώ εκείνοι κάποτε τη διώξαν για να μη τους φάει το φαγητό, αυτή τους έσωσε. Λίγο πριν σωθούν οι αποθηκευμένοι χυμοί, το σύννεφο εξαφανίστηκε, ο ήλιος έλαμψε ξανά πάνω από το λιβάδι και τα μαραμένα λουλούδια άρχισαν να ξαναγεννιούνται. Οι πεταλούδες είχαν επιζήσει χάρη στη μαύρη πεταλούδα που κάποτε έδιωξαν από τον τόπο τους. Ξέροντας πια πως της χρωστούσαν τη σωτηρία τους, την αποδέχτηκαν και δεν είπαν ποτέ ξανά κακό λόγο γι αυτήν. Εκτός από τον καφέ-γκρι πεταλούδο που μουρμούριζε μέσα από τα δόντια του, αλλά κανείς δεν του έδινε σημασία. Όσο για τους δύο φίλους αγαπήθηκαν, έγιναν ζευγάρι και γέμισαν το λιβάδι με πολλές μαύρες πεταλούδες με κίτρινες βούλες και κίτρινες πεταλούδες με μαύρες βούλες, και όλοι έζησαν καλά και εμείς καλύτερα (Ρίτσου, 2015).

Το θέμα:

«Φυλετικές και άλλου είδους διακρίσεις»

Οι στόχοι:

- Να λειτουργήσουν ως ομάδα.
- Να εξασκήσουν ψυχοκινητικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες.
- Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και το αίσθημα αλληλεγγύης ως πράξη ζωής.
- Να εξασκήσουν τη φαντασία τους.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.
- Να εξασκηθούν στη αποδοχή της διαφορετικότητας.
- Να αναθεωρήσουν την αρχική τους στάση με νέα κατανόηση.
- Να συνειδητοποιήσουν την αξία της προσωπικότητας του καθενός ως μοναδική, ανεξαρτήτως φύλου, χρώματος ή θρησκείας.
- Να αναγνωρίσουν τα οφέλη αλλά και τις προκλήσεις του να ζει κανείς σε ποικιλόμορφες κοινωνίες.
- Να συνειδητοποιήσουν πως είναι να ανήκει κανείς σε ομάδες μειονοτήτων.
- Να αξιολογήσουν τα κίνητρα για την εκδηλούμενη συμπεριφορά των ρόλων και την κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις και τη συνήθη πρακτική τους.
- Να κατανοήσουν πως μπορούν να βοηθούν ο ένας τον άλλο, δουλεύοντας και παίζοντας όλοι μαζί.
- Να αναγνωρίζουν και να εκτιμούν όσους του βοηθούν.
- Να αποκτήσουν επικοινωνιακή ικανότητα.
- Να ψυχαγωγηθούν.

Τα στάδια της μεθόδου που θα ακολουθηθούν αναπτύχθηκαν παραπάνω.

Προτεινόμενες τάξεις: Οι μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α', Β', Γ').

Υλικά-μέσα: CD player, μουσική από cd, απαλή μουσική δωματίου, λίγο έντονη και ρυθμική.

Ρόλος δασκάλου-εμπυχωτή:

Ο δάσκαλος δημιουργεί τις προϋποθέσεις αρμονικής συνύπαρξης της ομάδας και εμπυχώνει συνεχώς το έργο της με διακριτική υποστήριξη. Φροντίζει με τον τρόπο του να μην είναι τυχαία η επιλογή των βασικών ρόλων, προτρέποντας τα συνεσταλμένα, εσωστρεφή και λιγότερο δημοφιλή παιδιά της τάξης να αναλάβουν πρωταγωνιστικούς ρόλους (BEAUCHAMP,1998:82-83).

Διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες.

Μεθοδολογία:

1) Απελευθέρωση και δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας:

α) Είμαστε στην πρώτη φάση της εμπλοκής των συμμετεχόντων στη δράση. Ενδεικτικά μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να καθίσουν στο πάτωμα, σχηματίζοντας κύκλο. Τους ζητούμε να φανταστούν με πόσους διαφορετικούς τρόπους μπορούν να πουν τη φράση «Καλημέρα! Τι κάνεις;» εκτός από τον συνηθισμένο. Θέτουμε ως όρο ότι το κάθε παιδί θα πει με τον δικό του διαφορετικό τρόπο τη φράση. Αφήνουμε τα παιδιά να επιλέξουν μόνα τους πως θα το κάνουν. Αν θα χρησιμοποιήσουν το σώμα τους, τις εκφράσεις του προσώπου τους, τους διαφορετικούς χρωματισμούς της φωνής τους (ευγενικά, γλυκά, βαριεστημένα, νυσταγμένα, εκνευρισμένα κ.λπ). Η αρχή γίνεται από τον εκπαιδευτικό-εμπνευστή του παιχνιδιού και στη συνέχεια ακολουθούν όλοι οι μαθητές με τη σειρά.

β) Στη συνέχεια βάζουμε απαλή μουσική και καλούμε τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο, ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής. Όταν η μουσική σταματήσει, ζητάμε να παραμείνουν ακίνητα ως έχουν, έχοντας τα μάτια τους κλειστά. Βγάζουμε έξω από την ομάδα ένα παιδί, και ζητάμε από τα υπόλοιπα, αφού ανοίξουν τα μάτια τους, να βρουν ποιος λείπει. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται αρκετές φορές. Η οδηγία προς τα παιδιά είναι να μη μιλούν όταν κινούνται στο χώρο ούτε όταν αναζητούν το παιδί που λείπει. (Σέξτου, 1998:94-95)

2) Αναδημιουργία ρόλων και καταστάσεων:

α) Βάζουμε πάλι απαλή μουσική και καλούμε τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο. Η κίνησή τους ακολουθεί τη μουσική υπόκρουση. Όταν η μουσική σταματήσει, τους ζητάμε να σχηματίσουν με το σώμα τους όποιο ζώο θέλουν. Τους υπενθυμίζουμε ότι θα πρέπει να είναι συγκεντρωμένοι σε αυτό που κάνουν και να μη μιλούν μεταξύ τους. Επαναλαμβάνουμε τη διαδικασία αρκετές φορές. Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να καθίσουν κυκλικά στο πάτωμα. Ζητάμε από ένα παιδί να μπει στη μέση του κύκλου και να δείξει με το σώμα του στους υπόλοιπους μαθητές, ποιο ζώο αναπαριστά. Τα άλλα παιδιά παρακολουθούν το κάθε παιδί, προσπαθούν να καταλάβουν και αφού ολοκληρώσει, εκφράζουν αυτό που κατάλαβαν.

β) Λέμε στα παιδιά να κινηθούν αργά, το ένα ανάμεσα στο άλλο, χωρίς να μιλούν μεταξύ τους ή να ακουμπά ο ένας τον άλλο. Τους ζητάμε να επικοινωνούν μόνο με τα μάτια. Τους καλούμε να συνεχίσουν να περπατούν ελεύθερα στο χώρο και μόλις συναντήσουν με το βλέμμα κάποιο παιδί, να το χαιρετήσουν μιμούμενα τη φωνή από κάποιο ζώο.

Αφού χαιρετηθούν, να προσπαθήσουν να συνεννοηθούν, να συνομιλήσουν στη γλώσσα των ζώων (UNHCR, 2014:34-35).

3) Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον.

Ζητούμε από τα παιδιά να συγκεντρωθούν στο χώρο δράσης της ομάδας. Λέμε στα παιδιά ότι θα διηγηθούμε μια ιστορία . Ο εμψυχωτής διαβάζει φωναχτά τη μαύρη πεταλούδα χρησιμοποιώντας κατάλληλα τα εκφραστικά του μέσα (σώμα, φωνή, λόγος).

4) Δημιουργία θεατρικού νέου περιβάλλοντος.

α) Πρώτες επισημάνσεις:

Ο εμψυχωτής καλεί τα παιδιά να επισημάνουν τα δομικά στοιχεία της θεατρικής μορφής (δραματικό περιβάλλον, ρόλοι, σημεία εστίασης focus), το χώρο, το χρόνο. Έτσι γίνεται προσπάθεια να κατανοήσουν τη ζωή, τις σχέσεις και τις συμπεριφορές των προσώπων –πεταλούδων.

β) Δημιουργία δράσης και στοχασμού –Εξοικείωση με τους ρόλους:

Οι συμμετέχοντες επιλέγουν το χώρο δράσης και αναλαμβάνουν τους ρόλους. Ο εμψυχωτής με τις κατάλληλες ερωτήσεις αναδεικνύει τα διλήματα για τον απαραίτητο στοχασμό.

Ακολουθεί περαιτέρω διερεύνηση μέσα από επιλεγμένες θεατρικές τεχνικές:

α) Αισθησιοκινητική δράση-Καθοδηγούμενη φαντασία:

Με την διακριτική καθοδήγηση του εμψυχωτή, αναπαριστούν σκηνές από τη ζωή της μαύρης πεταλούδας στον τόπο της, με την οικογένειά της, πριν αναγκαστεί να τον εγκαταλείψει. Σταδιακά εισάγει το φανταστικό αφηγηματικό πλαίσιο. Προτείνει καθημερινά στιγμιότυπα από τη ζωή στο νέο τόπο πριν και μετά την άφιξη της μαύρης πεταλούδας. Από τη ζωή των πολύχρωμων πεταλούδων, από τη συνάντηση της μαύρης με την κίτρινη, και με τις άλλες που την κοίταζαν με καχυποψία και εχθρικότητα. Η δράση εντάσσεται σε θεματικές ενότητες για την πληρέστερη διερεύνηση των ρόλων. Ο εμψυχωτής τους ζητά να αναπαραστήσουν τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά της μαύρης της κίτρινης και των άλλων πεταλούδων ενώ παράλληλα τους επιτρέπει να δείξουν τα συναισθήματα και τις στάσεις που θέλουν ή τους προτείνει συγκεκριμένες συμπεριφορές.

β) Παγωμένη εικόνα:

Κάποιες από τις παραπάνω δράσεις μπορεί να οδηγηθούν σε στιγμιαία παγωμένη εικόνα για να ακολουθήσει η ανίχνευση της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης

των εμπλεκομένων. Αγγίζοντας τον καθένα από τον ώμο τους ζητά να απαντήσουν φωναχτά προκειμένου να καταλάβουν και οι άλλοι την κατάσταση, την οποία βιώνει. Ο εμπυχωτής θέτει ερωτήματα του τύπου *ποιός είσαι, πού βρίσκεσαι, πώς νιώθεις, τι θα επιθυμούσες κ.ά.* Έτσι δίνονται απαντήσεις σχετικά με τι κάνει ρόλος, τα κίνητρα, τις επιδιώξεις, τα πρότυπα και τις αξίες του. Ενδεικτικά ερωτήματα, μπορεί να είναι τα ακόλουθα:

- προς τη μαύρη πεταλούδα: Γιατί κλαις; Τι φοβάσαι; Νοσταλγείς τον τόπο σου; Νιώθεις μοναξιά; Πιστεύεις ότι θα τα καταφέρεις; Τι μπορείς να κάνεις για τις πολύχρωμες πεταλούδες αυτού του τόπου;

-προς τη μητέρα της μαύρης πεταλούδας: Γιατί την άφησες να φύγει; Τι εύχεσαι; Πιστεύεις ότι θα τα καταφέρει;

-προς την κίτρινη πεταλούδα: Πώς είναι που απέκτησες μια νέα διαφορετική φίλη; Φοβήθηκες στην αρχή; Γιατί τη βοήθησες; Πώς ένοιωσες όταν την πρωτοείδες;

-προς τον καφέ-γκρι μεγάλο πεταλούδο: Γιατί δε πιστεύεις αυτά που λέει η μαύρη πεταλούδα; Γιατί θέλεις να φύγει από τον τόπο σας; Γιατί εξακολουθείς να μη τη θέλεις ακόμη και μετά το καλό που μας έκανε;

-προς τις άλλες πολύχρωμες πεταλούδες: Γιατί φοβάστε τη μαύρη πεταλούδα; Γιατί θέλετε να τη διώξετε; Πώς νιώθετε τώρα που σας απέδειξε ότι είχατε άδικη συμπεριφορά απέναντί της; Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση της;

γ) Κύκλος του κουτσομπολιού: Ο εμπυχωτής διαδίδει μία φήμη (π.χ. μια μαύρη πεταλούδα ήρθε και ποιος ξέρει αν δε γεμίσει σε λίγο ο τόπος από μαύρες πεταλούδες που θα ρουφήξουν όλους τους χυμούς από τα λουλούδια και εμείς θα πεινάσουμε) καθώς οι φήμες διαδίδονται στη ομάδα μπορεί να πάρουν δραματικές διαστάσεις βγάζοντας ταυτόχρονα στην επιφάνεια προκαταλήψεις αντιθέσεις συγκρούσεις που μπορεί να διερευνηθούν στη συνέχεια.

δ) Συμβούλια: Οι συμμετέχοντες σε ρόλο συγκεντρώνονται για να βρουν μια λύση, να πάρουν μια κοινή απόφαση ακούγοντας διάφορες προτάσεις και υποστηρίζοντας με επιχειρήματα την άποψή τους. Οι πολύχρωμες πεταλούδες με το κίτρινο πεταλούδάκι και προεδρεύοντα τον καφέ-γκρι πεταλούδο κάνουν συμβούλιο για να αποφασίσουν για την τύχη της μαύρης. Μέσω αυτής της τακτικής προωθείται η κριτική σκέψη.

ε) Θέατρο Φόρουμ: Αυτοσχεδιαστική τεχνική κατά την οποία εκτός από τους εμπλεκόμενους στον αυτοσχεδιασμό, μπορεί και όποιος θεατής (spectator) θέλει, να εκφράσει την άποψή του σηκώνοντας το χέρι και να αντικαταστήσει κάποιον εκφράζοντας τη δική του άποψη για τη συμπεριφορά και την πρακτική του ρόλου. Ενδεικτικά στιγμιότυπα από τη μαύρη πεταλούδα, θα μπορούσαν, να είναι: η μητέρα

που προτρέπει τη μαύρη πεταλούδα να φύγει από τον τόπο της για να σωθεί. Η συνάντηση της μαύρης πεταλούδας με τις πολύχρωμες. Η συνάντησή της με τον καφέ-γκρι πεταλούδο. Η στιγμή που τη διώχνουν για να μη τους φάει το φαγητό. Η στιγμή που έκανε τα πάντα για να τους βοηθήσει ενώ τη διώξαν. Η στιγμή που ο καφέ-γκρι αρκούδος εξακολουθούσε να μουρμουρίζει, παρά το καλό που τους έκανε.

στ)Καρέκλα των αποκαλύψεων: Ο ερωτώμενος καθισμένος σε κεντρικό σημείο στο χώρο (καρέκλα) απαντά στις ερωτήσεις που αυτός κρίνει ότι θέλει να απαντήσει χωρίς να κάνει διάλογο με αυτόν που τον ρωτάει, και ο οποίος έχει δικαίωμα μιας ερώτησης. Από τις ερωτήσεις διαφαίνεται και ο προσανατολισμός του ενδιαφέροντος της ομάδας.

ζ)Περίγραμμα του ρόλου: ένας από την ομάδα τοποθετεί το σώμα του πάνω σε χαρτί του μέτρου και οι άλλοι το σχεδιάζουν. Μέσα στο περίγραμμα γράφουν τις σκέψεις του ρόλου ενώ από έξω γράφουν τις απόψεις τους για την κατάσταση και τη συμπεριφορά του. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορα γραφικά σύμβολα ή ακόμα και να τοποθετήσουν συμβολικά αντικείμενα. Το περίγραμμα μπορεί να είναι της μαύρης πεταλούδας ή της μητέρας της ή της κίτρινης ή μιας πολύχρωμης ή του καφέ-γκρι πεταλούδου.

η)Διάδρομος συνείδησης: Τα μέλη της ομάδας στέκονται όρθιοι σε δυο σειρές απέναντι δημιουργώντας ένα τούνελ με τα χέρια τους. Μέσα από αυτό περνάει ο ρόλος που αντιμετωπίζει μια διλημματική κατάσταση η οποία προσδιορίζεται από τον εμπυχωτή και τους συμμετέχοντες. Μπορεί να είναι η μητέρα ή η μαύρη πεταλούδα ή η κίτρινη ή μια πολύχρωμη ή ο πεταλούδος. Τα μέλη από τις δύο πλευρές του δίνουν συμβουλές για το τι πρέπει να κάνει ή εναλλακτικά μπορεί να είναι και οι φωνές της συνείδησής του.

θ) Συλλογικός ρόλος: Ο καθένας μπορεί να μιλήσει σαν φωνή του ίδιου χαρακτήρα αναπαριστώντας τις σκέψεις του, ενώ αυτός κάθεται μπροστά τους και αντιδρά μόνο σωματικά.

ι)Τελετή (ceremony):Μπορεί να αναπαρασταθεί η σκηνή του γάμου της μαύρης και της κίτρινης πεταλούδας αφού στο τέλος αναφέρεται ότι οι δυο καλοί φίλοι αγαπήθηκαν πολύ και έγιναν ένα αγαπημένο ζευγάρι.

ια) Ομαδική ζωγραφική: Τα μέλη της ομάδας δημιουργούν μια ζωγραφιά από κοινού με τους χώρους και τα πρόσωπα του δράματος δίνοντας συγκεκριμένη μορφή για τα πρόσωπα ή τους χώρους που έχουν συλλάβει με τη φαντασία τους.

ιβ) Γραφή σε ρόλο: Οι συμμετέχοντες μπορεί να δημιουργήσουν γραπτά κείμενα (writing in role), όπως επιστολές, ημερολόγια, μηνύματα κ.ά. Από το κίτρινο πεταλούδακι προς τη μαύρη πεταλούδα, για να εξομολογηθεί τον έρωτά της, από τη

μαύρη προς το κίτρινο για να τον ευχαριστήσει για τη φιλία, την αλληλεγγύη και τη συμπαράσταση ή ημερολόγιο από την μαύρη περιγράφοντας μια μέρα στον ξένο τόπο, ή τις εντυπώσεις της από τη γνωριμία με το κίτρινο πεταλουδάκι. Ο καφέ-γκρι πεταλούδος να γράψει μια επιστολή στη μαύρη ζητώντας της να φύγει κ.λπ.

5) Η διαμόρφωση της ιστορίας.

Όλες οι σκηνικές και βιωματικές δραστηριότητες του προηγούμενου σταδίου εφοδιάζουν τα μέλη της ομάδας με την απαραίτητη εμπειρία για να δημιουργήσουν ένα δικό τους αφηγηματικό ποίημα ή να δραματοποιήσουν το παραμύθι γράφοντας ένα θεατρικό κείμενο. Αν το επιθυμούν μπορούν να το παρουσιάσουν και σε θεατρική παράσταση ζητώντας τη συμμετοχή και των δασκάλων εικαστικών και μουσικής για σκηνικά, κοστούμια (φτερά πεταλούδων κλπ.), μουσική επιμέλεια. (Παπαδόπουλος, 2012 στο Γκόβας, 2012:166-175)

6) Αξιολόγηση.

Η αξιολόγηση είναι συνεχής κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Η αρχική αξιολόγηση έχει σκοπό να διαγνώσει τις αρχικές ιδέες και στάσεις των παιδιών για το ρατσισμό, μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες. Η διαμορφωτική αξιολόγηση συντελείται μέσα από τη συνεχή παρακολούθηση της ανταπόκρισης των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ώστε να προσαρμοστούν ανάλογα ο ρυθμός και οι απαιτήσεις της. Αφού ολοκληρωθεί η διερευνητική διαδικασία, καλούμε τα παιδιά να καθίσουν στο πάτωμα οκλαδόν σχηματίζοντας ένα κύκλο και να συζητήσουμε με την ολομέλεια τις εντυπώσεις μας από τη δραστηριότητα. Σε αυτή την τελευταία φάση γίνεται ανάλυση και αξιολόγηση των όσων συντελέστηκαν. Διατυπώνεται ένας κριτικός λόγος των συμμετεχόντων στη δράση (αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση). Μπορεί να γίνει με συζήτηση, σχόλια, φύλλα παρατηρήσεων και προτάσεων, να διατυπώσουν δηλαδή προφορικά ή γραπτά τις απόψεις τους, για ό,τι πήγε ή δεν πήγε καλά και για ό,τι θα μπορούσε να πάει καλύτερα. Εκφράζουν τα συναισθήματά τους για το πώς βίωσαν το εργαστήριο και τις σχέσεις ανάμεσά τους και σχολιάζουν την ανταπόκρισή τους σε όσα συνέβησαν. Η αξιολόγηση είναι σημαντικό κομμάτι της όλης διαδικασίας, γιατί βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις που σχετίζονται με την ενσυναίσθηση, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία (Μουγιακάκος, 2007:16). Ένας αποτελεσματικός αναστοχασμός προϋποθέτει τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων και μπορεί να είναι ατομικός ή ομαδικός. Ο Dewey (1938) συνόψισε αυτή την αντίληψη στην εξίσωση: «Βίωμα + Αναστοχασμός = Ανάπτυξη». Ο αναστοχασμός μπορεί να γίνει μέσα από διάφορα είδη ερωτήσεων:

α) **Ανοιχτές ερωτήσεις:** Ποιος ο στόχος της δραστηριότητας, τι μάθατε για τον εαυτό σας, τι έμαθε η ομάδα;

β) **Συναισθηματικές ερωτήσεις:** Πώς νοιώσατε στην αρχή και πώς κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας;

γ) **Ερωτήσεις κρίσης:** Ποια η καλύτερη στιγμή της δραστηριότητας; Κάναμε καλά που την πραγματοποιήσαμε, γιατί ναι, γιατί όχι;

δ) **Καθοδηγητικές ερωτήσεις:** Τι σας άρεσε, τι σας εντυπωσίασε, κατά πόσο έμοιαζαν ή διέφεραν οι αντιδράσεις σας; Συμμετείχαμε όλοι και τι φανερώνει αυτό για την ομάδα;

ε) **Ερωτήσεις κλεισίματος:** Τι μάθατε σήμερα, τι θα κάνατε διαφορετικά αν προκύψει ένα τέτοιο θέμα στη ζωή σας; Πώς μπορούμε ως τάξη να λειτουργήσουμε αποτελεσματικότερα, ποιες δραστηριότητες να πραγματοποιήσουμε στο μέλλον; Συνήθως οι ερωτήσεις είναι ανοιχτές, αρχίζουν με το «Τι;» και το «Πώς;», επικεντρώνονται στο παρόν ή το μέλλον, διευκρινίζουν την κατάσταση, βοηθούν τους μαθητές/τριες να επικεντρωθούν στις σκέψεις και στα συναισθήματά τους, να δημιουργήσουν νόημα από τις εμπειρίες τους, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνία, τη συνεργατικότητα και την συλλογική λήψη των αποφάσεων (Τριλίβα, 2008:45-47).

Γίνονται λοιπόν ερωτήσεις προς συζήτηση όπως:

-Πώς σας φάνηκε η δραστηριότητα;

- Ποιες στιγμές νιώσατε μεγαλύτερη ευχαρίστηση;

- Πότε νιώσατε αγανάκτηση και θυμό;

- Πότε νιώσατε συμπόνια;

-Πώς αποφασίσατε να δεχτείτε ή όχι τη μαύρη πεταλούδα στον τόπο σας;

-Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν η μαύρη πεταλούδα;

- Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν οι πολύχρωμες;

-Με ποιους ανθρώπους θα παρομοιάζατε τη μαύρη πεταλούδα, με ποιους το κίτρινο πεταλουδάκι, τον καφέ-γκρι πεταλούδο ;

-Με ποιες ανθρώπινες αξίες σχετίζεται η δράση;

-Πώς άραγε θα ήταν η ζωή μας χωρίς αυτές τις αξίες;

Στην τελική αξιολόγηση περιλαμβάνεται και η συνεργατική δημιουργία εννοιολογικού χάρτη για τις δυνατές αντιδράσεις απέναντι στο ρατσισμό.

6) Ομαδικό γλυπτό.

Κλείνοντας καλούμε τα παιδιά να δημιουργήσουν με τα σώματά τους, ένα ομαδικό γλυπτό με θέμα ή συναίσθημα που θα επιλέξουν, σχετικό με τη δραστηριότητα που προηγήθηκε (Αυδή, 2007:129). Η συλλογική δημιουργία του γλυπτού, ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να δώσουν τη δική τους ερμηνεία για τα γεγονότα που διερευνήθηκαν. Όπως ο ρατσισμός είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, έτσι και οι στρατηγικές για την πρόληψη και αντιμετώπισή του χρειάζεται να είναι ολιστικές και να αποσκοπούν στην άμβλυση όλων των γενεσιουργών αιτιών, στα επίπεδα-τουλάχιστον-της οικογένειας, του σχολείου, της τάξης και του ατόμου. Η συγκεκριμένη παρέμβαση προτείνεται ως μικρό μέρος μόνο της πολιτικής που η σχολική κοινότητα οφείλει να αναπτύσσει, ώστε το σχολείο να αποτελεί πεδίο προάσπισης διαπολιτισμικής αγωγής εκπληρώνοντας μεταξύ άλλων και τον κοινωνικό του ρόλο. Μέσα από τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης ενισχύθηκε η κατανόηση, η αποδοχή και ο σεβασμός των άλλων και δόθηκε ώθηση στα παιδιά να κατανοήσουν με ποιον τρόπο οι άνθρωποι μπορούν να διαφέρουν και να μοιάζουν, χωρίς να αξιολογούν τη διαφορετικότητα ως «κακή» και την ομοιότητα ως «καλή» (Τριλίβα, 2008:91)

Επίλογος

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία, όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα από τις αντιθέσεις και τις συγκρούσεις της. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που είναι η βάση της αντιρατσιστικής αγωγής, θεωρείται ως η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που αναπόφευκτα ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Πρωταρχικό της έργο να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, για τα προβλήματα, τη διαφορετικότητάς τους, εξαλείφοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η διαπολιτισμικότητα είναι στάση ζωής που επιτρέπει στο άτομο να γνωρίσει τον εαυτό του και τον Άλλο, τον ξένο, τον διαφορετικό, να σεβαστεί τη διαφορετικότητά του, να τον κατανοήσει, να τον αποδεχτεί ως ισότιμο, να επικοινωνήσει μαζί του και να συνεργαστεί για ένα κοινό αποτέλεσμα. Το Εκπαιδευτικό δράμα συμβάλλει καθοριστικά προς αυτή τη κατεύθυνση. Με βάση το αξίωμα «μπαίνω στη θέση του Άλλου» ο μαθητής αποκαλύπτει τον άλλο, έχει τη δυνατότητα να του μιλήσει, να του απευθύνει ερωτήσεις, να μάθει για τα κίνητρα των πράξεών του, τις επιθυμίες, τις ιδέες και τις αξίες του. Όπως διαφαίνεται και από την ενδεικτική εφαρμογή, έχει τη δύναμη να διαπραγματευτεί, να διερευνήσει καταστάσεις να αλλάξει στερεότυπα, στάσεις, πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, έτσι ώστε τα παιδιά του 21^{ου} αιώνα και αυριανοί ενήλικες, να μπορέσουν να συνεργαστούν δημιουργικά και εποικοδομητικά, φτιάχνοντας έναν καλύτερο κόσμο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αβραμίδου Κ. Βαρ.(2014). *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Το παράδειγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στο εξωτερικό*, Αθήνα: Διάδραση

Αγγελίδης Π., Μαυροειδής Γ., (2004). Επιμ. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ, ΤΟΜΟΣ Β΄*, Αθήνα: τυπωθήτω.

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα- άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος

Αρχοντάκη Ζ. & Φιλίππου Δ., (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα:Καστανιώτης.

Αυδή Α. και Χατζηγεωργίου Μ., (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βίτσου, Μ., Αγτζίδου, Α. (2008). *Persona Dolls: ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*. Στο Δόμνα-Μίκα Κακανά, Γιώτα Σιμούλη (επιμ.): «*Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21^ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*», Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Γεωργογιάννης Π., (2006). *Βηματισμοί για μια Αλλαγή στην Εκπαίδευση (τόμ. 1): Εκπαιδευτική Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα Εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης -Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Γκόβαρης Χ., (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβας Ν., Κατσαρίδου Μ., Μαυρέας Δ., (επιμ.) (2012) *Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκόβας Ν. [επιμ.], (2002). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος Α., (1997). *Εθνική Ταυτότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός

Γραμματάς Θ., Παρουσίαση της 1^{ης} Ο.Σ.Σ. ΑΠΚΥ: Λευκωσία 2014:
[<http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=164>]

Γραμματάς Θ., (12-5-2011), *Το θέατρο ως πάμμουσος παιδαγωγία*.

- Γραμματάς Θ., (1999). *Διδακτική του Θεάτρου*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς Θ., (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς Θ., (1996). *Fantasyland: Θέατρο για Παιδικό και Νεανικό κοινό*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Γραμματάς Θ., - Μουδατσάκης Τ., (2008). *ΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*: για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαφιώτη Α., (2010). *ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Θεατρικές παραστάσεις και θεατρικό παιχνίδι*, Αθήνα: Διάπλαση.
- Δραγώνα Θ., και Φραγκουδάκη Α., (1996). Ένα Πολυεπίπεδο Πρόγραμμα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, στο περιοδικό « Η λέσχη των εκπαιδευτικών» τεύχος 15, σελ. 33-35.
- Ευαγγέλου Ο., (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ευαγγέλου Ο., – Παλαιολόγου Ν.,(2003) *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β., (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*, Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Κατσαρίδου Μ., (2014). *Η ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ: ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΕ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ*, Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Κουρετζής, Λ., (1991) *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Λάμπρος Δ.,..... Παπαδημήτρης Δ. *Ρατσισμός*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <https://symvstathmos.files.wordpress.com/.../cf81ceb1cf84cf83ceb9cebccf8ccf823ceb>
- Λιακοπούλου Μ., (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαγουλιώτης Α. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία-στις τέχνες-στην εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Μακιούαν Ί., (2005) 11/9- ένα κενό στην καρδιά μας άρθρο εφημερίδας *Guardian* που παρατίθεται στο περιοδικό "Θέατρο & Εκπαίδευση", τεύχος 2^ο
- Μανιάτης Π., (2015). *Το θέατρο για παιδιά και νέους ως μέσο ανατροπής των στερεοτύπων. Η περίπτωση της παράστασης Μια γιορτή στου Νουριάν*.
- Μάρκου Γ., (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.

- Μπαμπινιώτης Γ., (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (β' έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μουγιακάκος Π., Μώρου Α.,(2007). *Σχολικές & Πολιτιστικές Εκδηλώσεις Α' - Στ' Δημοτικού – Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μουδατσάκης Τ., (1994), *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη. Το θεατρικό παιχνίδι – Η δραματοποίηση*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μουδατσάκης Τ., (2005). *Το θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Από τον Stanislavsky, τον Brecht και τον Grotowski στο σκηνικό δράμα*, Αθήνα: Εξάντας.
- Μπερερής Π., Σιασιάκος Κ., Λαζακίδου Γ., (2007). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση – Αξιοποίηση των Τεχνολογιών και Επικοινωνιών*, Αθήνα: Ελληνοεκδοτική
- Μπιρμπίλη Σ., (2012). «*Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα από αναστοχαστικές τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος σε θέματα αποδοχής της ετερότητας*»,
- Μποάλ Α., (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*, μτφρ. Ε. Μπραουδάκη, Αθήνα: Θεωρία.
- Μπρεχτ Μπ., (1979). *Μικρό όργανο για το θέατρο. Στο Από τον Αριστοτέλη στο Μπρεχτ*, μτφρ. Α. Βερυκοκάκη, Αθήνα: Κάλβος.
- Νικολάου Γ., (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου Γ., (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παπαδόπουλος Σ., (2013), «*ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ*»,
- Παπαδόπουλος, Σ., (2004) *Δραματοποίηση: Η δημιουργική και στοχαστική ματιά στα λογοτεχνικά κείμενα*. Εισήγηση στην 4^η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Αθήνα
- Ρίτσου Ε., (2015). *Η μαύρη πεταλούδα*, Αθήνα: Κέδρος.
- Σέξτου Π., (2005). *Θεατρο – παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου Τ., Χατζηνικολάου Σ., (2008), *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος...απλά διαφορετικός!*, Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου, Αθήνα: GUTENBERG
- Τσιάκαλος Γ., (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Freire P. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR), (Νοέμβριος 2014). *Δραστηριότητες Βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων*, Αθήνα

Ξενόγλωσση

- Badura, A. (1997). *Social Learning Theory*, NJ: Prentice-Hall.
- Bauman, Z. (2002). *Η μετανεωτερικότητα και τα δεινά της*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Beauchamp H. [μετ. Πανίτσκα],(1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι: Εξοικείωση με το Θέατρο*, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Boal, A. (1979). *Theatre of Oppressed*, London, 2000: Pluto Press.
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. London: Longman.
- Bolton G. (1992). *New perspectives on Classroom*. Λονδίνο:Simon και Schuster
- Brown, B. (2001). *Combating Discrimination: Persona Dolls in Action*, Trentham Books, Stoke on Trent, UK.
- Brown, B. (2008). *Equality in action, a way forward with Persona Dolls*. Trent: Trentaham Books.
- Bruner J., και Haste H., (1990). *Making Sense*, Λονδίνο: Routledge
- Depouny, E. (2002). Puppets as a teaching tool. In E. Majaron & L. Kroflin (Ed.). *"The Puppet-What a Miracle!"* (69-76). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission.
- Dewey J. (1963). *Experience and Education*. New York: Macmillan (αρχική έκδοση 1938)
- Dolci, M. (2000). Pupperty and Education (74-81). In *The Worldwide Art of Pupperty*, UNIMA: Poland.
- Heathcote, D. και Bolton, G. (1995) *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*, ΗΠΑ. Heinemann.
- Johnon L. και O'Neill C. (1984). Dorothy Heatcote. Collected writing on education and Drama. Λονδίνο:Hutchinson.
- Joyce, M. (2005). Enhancing a 5th grade multicultural unit with the art of puppetry. In M. Bernier & J. O'Hare (Ed.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (53-57). Indiana: Author House.
- Keen E. & Georgescu M., (2014). *Bookmarks*. Council of Europe.
- Lynch, J. (1986). *Multicultural Education: principles and practice*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Neelands J. (1984). *Making sense of Drama*. Λονδίνο:Heinemann

- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early Childhood education and care*. Sage Publications.
- O'Neill C. (1995). *Drama Worlds, a framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- Piaget J. (1932). *The moral judgement of the child*. Illinois: The Free Press.
- Schewe M. (1998). Culture through literature through drama. In M. Byram & M. Fleming(Eds), *Language learning in intercultural perspectives: Approaches through drama(pp. 204-221)*. Cambridge: University Press.
- Short G., & Carrington B. (1992). Towards an antiracist initiative in the all-white primary school: a case study. In D Gill, B Mayo & M Blair (eds) *Racism and education*. London: Sage in association with Open University, pp 56-79.
- Stephan, W. & Vogt, P. (2004). *Education Programs for Improving Intergroup relations. Theory, research and practice* New York: Teachers Colleges Press. p. 1-36.
- Taus K. (2006). Personna Dolls στο E. Knowles & W. Ridley (επιμ.). *Another spanner in the works, challenging prejudice and racism in mainly white schools*. p. 74-76.
- Tomlinson C.A.,(2000). Reconcilable differences? Standards – based teaching and Differentiation, *The Educational Leadership*, 58 (1), pp. 6-11.
- Vygotsky L.S., (2000). *Νους στην κοινωνία*, επιμ. Σ. Βοσνιάδου, Αθήνα: Gutenberg
- Wooland B., (1999). *Η Διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο, Ρόλοι στη ζωή & ρόλοι στο θέατρο*, μτφρ. Ε. Κανηρά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.