

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Η συνάντηση της Θεατροπαιδαγωγικής με τη  
Διαπολιτισμικότητα: αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών  
πρακτικών για την προσέγγιση του 'άλλου' μέσα από την  
ομάδα.**

**Σύκα Γεωργία**

**Επιβλέπουσα καθηγήτρια  
Μάρθα Κατσαρίδου**

**Μάιος 2017**

# **Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών**

**Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Θεατρικές Σπουδές**

## **Μεταπτυχιακή Διατριβή**



**Η συνάντηση της Θεατροπαιδαγωγικής με τη  
Διαπολιτισμικότητα: αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών  
πρακτικών για την προσέγγιση του 'άλλου' μέσα από την  
ομάδα.**

**Σύκα Γεωργία**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια  
Μάρθα Κατσαρίδου**

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

**Μάιος 2017**



## Περίληψη

Θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η μελέτη της θεατροπαιδαγωγικής σε συνάρτηση με τη διαπολιτισμικότητα, με στόχο τη διερεύνηση της ετερότητας εντός της ομάδας. Η μελέτη αυτή πραγματοποιείται, βιβλιογραφικά, όπου σε θεωρητικό επίπεδο επιχειρείται η σύνδεση της θεωρίας της θεατροπαιδαγωγικής με τη θεωρία μιας διευρυμένης διαπολιτισμικής προσέγγισης, που λαμβάνει υπόψιν τόσο την αξία της ετερότητας, όσο και την αξία της ομάδας, για τη δόμηση ταυτοτήτων, εντός κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεατροπαιδαγωγική περιλαμβάνει πρακτικές και τεχνικές κυρίως από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal, αλλά και κάποιες τεχνικές από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Επίσης, η παρούσα μελέτη περιλαμβάνει το σχεδιασμό μιας διδακτικής πρότασης, που συμπυκνώνει τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, αξιοποιώντας υλικό μύθων, για την εμπλοκή των μαθητών-τριών σε δραστηριότητες που τους αφορούν. Στόχος της συγκεκριμένης πρότασης, καθίσταται η επαφή με το διαφορετικό μέσω ομαδικών δράσεων, όπως και η επικαιροποιημένη σύνδεση της θεωρίας με την καθημερινότητα των παιδιών, για την ανάδειξη μιας πιθανότητας για αλλαγή.

## **Summary**

The subject of this master thesis is the study of Theatre/Drama in Education, in relation to Interculturalism, aiming to investigate diversity into a students' group. Basically, this master thesis is structured upon theoretical research about drama and diversity with the focus on individuals and how identity is structured inside a community, where economic and social powers function and orient human actions. In this way, this research includes techniques from Theatre of the Oppressed of Augusto Boal, and some techniques of Drama. Also, this master thesis includes an educational proposal, with the purpose to associate theory with practice. This proposal, is based upon material from fable, related to students' interests, in order to create the opportunity for dealing with different aspects of diversity. Also, there is the purpose to make connections with everyday problems and with the students' reality, giving the possibility of change.

## **Ευχαριστίες**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ιδιαίτερα, την κυρία Μάρθα Κατσαρίδου, για την πολύτιμη συνεισφορά της στο πλαίσιο της διερεύνησης, αλλά και της ολοκλήρωσης της συγκεκριμένης διατριβής.

Επίσης, ευχαριστώ πολύ τον Αντώνη Λενακάκη που μου πρόσφερε το εισιτήριο για τον κόσμο της Θεατροπαιδαγωγικής, καθώς και την οικογένεια και τους φίλους, που με στήριξαν σε αυτή την προσπάθεια.

# Περιεχόμενα

|  |              |
|--|--------------|
| Εισαγωγή.....  | 9-10         |
| <b>1 Διαπολιτισμικότητα: Θεωρητική τοποθέτηση.....</b>   | <b>11-17</b> |
| 1.1 Διευρυμένη προσέγγιση διαπολιτισμικότητας<br>–Σύνδεση πολιτισμικού σχετικισμού και πολιτισμικού<br>οικουμενισμού.....  | 11-14        |
| 1.2 Η σημασία της ενσυναίσθησης στη διάρκεια μιας διαπολιτισμικής συνάντησης....   | 14-15        |
| 1.3 Ο πολιτισμός ως δυναμική διαδικασία – Κριτική συνειδητοποίηση και αλλαγή.....  | 15-17        |
| <b>2 Σύνδεση Θεατροπαιδαγωγικής και Διαπολιτισμικότητας.....</b>   | <b>18-35</b> |
| 2.1 Ορισμός της Θεατροπαιδαγωγικής.....  | 18-22        |
| 2.2 Θεωρητική σύνδεση διαπολιτισμικότητας και Θεατροπαιδαγωγικής.....  | 22-28        |
| 2.2.1 Θεωρητικές Μελέτες.....  | 22-25        |
| 2.2.2 Παραδείγματα από το χώρο του θεάτρου.....  | 25-28        |
| 2.2.2.1 Το πολυπολιτισμικό θέατρο του Peter Brook.....   | 25-26        |
| 2.2.2.2 Προς ένα θέατρο ενορμήσεων και σωματικών αντιδράσεων εντός τελετουργίας:<br>το παράδειγμα του Jerzy Grotowski..... | 26-27        |
| 2.2.2.3 Ο «ασιατικός άλλος» στο πολυπολιτισμικό θέατρο του Eugenio Barba.....  | 27-28        |
| 2.3 Έρευνες – προγράμματα που συνδέουν τη διαπολιτισμικότητα με τη<br>θεατροπαιδαγωγική.....                               | 28-35        |
| 2.3.1 Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα βασισμένα σε θέατρο του<br>Καταπιεσμένου.....  | 29-30        |
| 2.3.2 Προγράμματα που βασίζονται στην Παράσταση – στο Διαδραστικό<br>Θέατρο.....   | 30-32        |
| 2.3.3 Θεατρικό παιχνίδι και διαπολιτισμικά θέματα.....   | 32           |
| 2.3.4 Προγράμματα και έρευνες με «τεχνικές δράματος στην εκπαίδευση».....  | 33-35        |
| <b>3 Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα στην παρούσα διατριβή.....</b>   | <b>36-46</b> |
| 3.1 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal.....  | 36-39        |
| 3.1.1 Χαρακτηριστικά του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.....  | 36-38        |
| 3.1.2 Μορφές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου.....  | 38-39        |
| 3.2 Το Δράμα στην Εκπαίδευση: Βασικά χαρακτηριστικά και επιρροές.....  | 40-42        |
| 3.3 Το Θεατροπαιδαγωγικό Μοντέλο στην παρούσα διατριβή.....  | 42-46        |
| 3.3.1 Σε θεωρητικό επίπεδο: Σημεία τομής του μοντέλου με τις αρχές της<br>διαπολιτισμικότητας.....                         | 42-45        |
| 3.3.2 Σε πρακτικό επίπεδο: Η μεθοδολογία του θεατροπαιδαγωγικού μοντέλου.....  | 45-46        |
| <b>4 Η Διδακτική Πρόταση.....</b>  | <b>47-59</b> |
| 4.1 Πρώτη συνάντηση.....   | 47-49        |
| 4.2 Δεύτερη συνάντηση.....   | 49-52        |
| 4.3 Τρίτη συνάντηση.....   | 52-54        |
| 4.4 Τέταρτη συνάντηση.....   | 54-56        |
| 4.5 Πέμπτη συνάντηση.....  | 57-59        |
| <b>5 Συμπεράσματα.....</b>   | <b>60-64</b> |
| 5.1 Ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας.....  | 60-61        |
| 5.2 Ταξίδι στο ανοίκειο και πολυπολιτισμικός γραμματισμός.....   | 61           |
| 5.3 Κατάκτηση της ενσυναίσθησης εντός θεατροπαιδαγωγικού περιβάλλοντος.....  | 61-62        |
| 5.4 Κατανόηση της διαδικασίας δόμησης της ταυτότητας εντός κοινωνικού συνόλου.....   | 62           |

|  |  |              |
|--|--|--------------|
| 5.5  | Προϋποθέσεις για την ιστορικότητα της ταυτότητας: μνήμη, αναγνώριση και οι σημαντικοί «άλλοι»..... | 62-63        |
| 5.6  | Άσκηση στην κριτική συνειδητοποίηση: προοπτική κοινωνικής αλλαγής.....                             | 63           |
| 5.7  | Επικαιροποίηση της θεματικής: αλλαγή στο Τώρα.....   | 63-64        |
| 5.8  | Ενδεχόμενοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.....  | 64           |
| <b>Επίλογος.....</b>   |  | <b>65</b>    |
| <b>Παραρτήματα.....</b>                                      |  | <b>66-72</b> |
| Παράρτημα Α - Περίληψη αποσπασμάτων Διδακτικής Πρότασης..... |  | 66-70        |
| A1   | Οδύσσεια.....  | 66           |
| A2   | Οδυσσεβάχ.....   | 66-69        |
| A3   | Σεβάχ ο θαλασσινός.....  | 69           |
| A4   | Φωτογραφίες από την επικαιρότητα.....  | 69-70        |
| Παράρτημα Β - Θεατροπαιδαγωγικές Τεχνικές.....               |  | 71-72        |
| B1   | Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος.....   | 71           |
| B2   | Τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου.....  | 72           |
| <b>Βιβλιογραφία.....</b>                                     |  | <b>73-84</b> |



# Εισαγωγή

Θέμα της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής είναι η σύνδεση της διαπολιτισμικότητας με τη Θεατροπαιδαγωγική, με σκοπό την ανάδειξη της ετερότητας εντός της ομάδας. Ως μεθοδολογία της έρευνας, επιλέγεται αρχικά η βιβλιογραφική, όπου στη συνέχεια εμπλουτίζεται από την προοπτική πρακτικής εφαρμογής, μέσω του σχεδιασμού της διδακτικής πρότασης. Αφορμή για την παρούσα έρευνα, υπήρξε η προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας, σε πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά, όπου προέκυψε ο προβληματισμός ως προς τη σύνδεση διαπολιτισμικότητας και θεατροπαιδαγωγικής.<sup>1</sup> Με βάση το συγκεκριμένο προβληματισμό, στη συνέχεια, διαμορφώθηκε το έδαφος για θεωρητική ενδοσκοπήση και περαιτέρω μελέτη στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο κεφάλαιο της διατριβής, διερευνά θεωρητικά τη διαπολιτισμικότητα. Η διαπολιτισμικότητα μελετάται διευρυμένα, με σκοπό να πραγματωθεί σύνδεση μεταξύ πολιτισμικού σχετικισμού και πολιτισμικού οικουμενισμού, όπου ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως δυναμική διαδικασία. Στη συνέχεια, το δεύτερο κεφάλαιο, αφορά στη σύνδεση της Θεατροπαιδαγωγικής με τη διαπολιτισμικότητα. Εδώ, γίνεται αναφορά στον τρόπο που ορίζεται η Θεατροπαιδαγωγική και στη συνέχεια παρατίθενται θεωρητικές έρευνες και προγράμματα που αφορούν τη σύνδεση διαπολιτισμικότητας και Θεατροπαιδαγωγικής. Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται αναφορά και σε κάποιους καλλιτέχνες του Θεάτρου, που έχουν εντρυφήσει μέσω του έργου τους στο διαπολιτισμικό θέατρο.

Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη σύνδεση Θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας στην παρούσα διατριβή. Σε αυτό το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal και στο Εκπαιδευτικό Δράμα, από τα οποία αξιοποιούνται κάποιες τεχνικές, για τη διαμόρφωση του θεατροπαιδαγωγικού μοντέλου της παρούσας έρευνας.

---

<sup>1</sup> Πρόγραμμα: *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης*. Επιστημονικώς υπεύθυνη: Ευαγγελία Τρέσσου, Έτος: 2014, Περιοχή: Δενδροπόταμος Θεσσαλονίκης, Δράση: Φροντιστηριακά μαθήματα σε παιδιά με αισθητηριακές βλάβες. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Το τέταρτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τη διδακτική πρόταση της συγκεκριμένης μελέτης, η οποία αποσκοπεί στη σύνδεση θεωρίας και πράξης εντός ενός επικαιροποιημένου πλαισίου αναφοράς. Τέλος, το πέμπτο κεφάλαιο ολοκληρώνει τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, καθώς περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας.

# Κεφάλαιο 1

## Διαπολιτισμικότητα: Θεωρητική τοποθέτηση

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο μελετά τη διαπολιτισμικότητα διευρυμένα, με άξονα την έννοια του «άλλου». Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιούνται πτυχές της θεωρίας του πολιτισμικού σχετικισμού και της θεωρίας του πολιτισμικού οικουμενισμού. Επίσης, ερευνάται η έννοια της ενσυναίσθησης, για την κατανόηση του άλλου. Τέλος, ο πολιτισμός αντιμετωπίζεται ως δυναμική διαδικασία, υπό το πρίσμα της κριτικής συνειδητοποίησης και αλλαγής.

### 1.1 Διευρυμένη προσέγγιση διαπολιτισμικότητας – Σύνδεση πολιτισμικού σχετικισμού και πολιτισμικού οικουμενισμού

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιείται, κυρίως, ο όρος «διαπολιτισμικότητα», ο οποίος περιλαμβάνει την ισότιμη συνάντηση, την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τον αλληλοεμπλουτισμό ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Δαμανάκης, 2007). Με τη συγκεκριμένη επιλογή, επιδιώκεται η «αποστασιοποίηση» από μια πολυπολιτισμικότητα, η οποία υποδέχεται ανώδυνα το διαφορετικό, από την προνομιούχο απόσταση του «κενού σημείου της καθολικότητας»<sup>2</sup> (Žižek 1997: 44). Με άλλα λόγια, με τον όρο διαπολιτισμικότητα, δηλώνεται η συνηγορία στην άποψη του Ζάχου, σύμφωνα με την οποία η συνάντηση ατόμων και ομάδων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πρέπει να εκτείνεται πέρα από φολκλορικού τύπου εκδηλώσεις και να θίγει ζητήματα οικονομικών ανισοτήτων, ανισοκατανομής εξουσίας και θεσμικών αδικιών (Ζάχος 2012).

---

<sup>2</sup> “empty point of universality”

Με βάση τα παραπάνω, στην παρούσα μελέτη, τίθεται ως στόχος η διευρυμένη αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας, όπου συνδυάζονται πτυχές του πολιτισμικού σχετικισμού με πτυχές του πολιτισμικού οικουμενισμού. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πολιτισμός δεν προσδιορίζεται σε στενό εθνικό πλαίσιο, αλλά περισσότερο ως έκφραση της ετερότητας κάθε ατόμου, που φέρει τα δικά της πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Με αυτό τον τρόπο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει ως σημείο αναφοράς τις γενικότερες ανάγκες και ιδιαιτερότητες των πλουραλιστικών κοινωνιών, διαμορφώνοντας το έδαφος για την εκπαίδευση βασικών ανθρώπινων ικανοτήτων και για την αποδοχή των «άλλων» (Γκόβαρης 2001: 57-58).

Επίσης, σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντική η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ικανότητας»<sup>3</sup>, που αναφέρεται στην ικανότητα κατάλληλης συμπεριφοράς και διατήρησης σχέσεων εντός διαπολιτισμικών καταστάσεων, έτσι ώστε το άτομο να μπορεί να διατηρεί την ατομική του ταυτότητα, ενώ δρα μεσολαβητικά μεταξύ διάφορων πολιτισμών (Alfred 2003: 19). Ειδικότερα, μέσω της διαπολιτισμικής δράσης, κάθε άτομο έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει διάφορους πολιτισμούς, να μεσολαβεί μεταξύ του εαυτού και των άλλων, διατηρώντας παράλληλα μια εξωτερική ματιά σε αυτή τη σχέση. Αναφέρεται ότι, όση περισσότερη εμπειρία έχει κανείς από άλλες κουλτούρες, τόσο πιο εύκολα αντιλαμβάνεται τη «σχετικότητα»<sup>4</sup> της δικής του κουλτούρας και των άλλων (Byram 2003: 60-63).

Η κατανόηση της σχετικότητας των πολιτισμών, στο πλαίσιο της θεωρίας του πολιτισμικού σχετικισμού, ευνοεί την πολιτισμική ισότητα, το σεβασμό απέναντι σε κάθε πολιτισμική ετερότητα, στο πολιτισμικό κεφάλαιο και στις προηγούμενες εμπειρίες των παιδιών. Σύμφωνα και με τον Bourdieu, ως πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε παιδιού, εκλαμβάνονται όλα όσα αντιμετωπίζονται ως πολιτισμικά πλεονεκτήματα εμπειριών της ζωής, που προκύπτουν από επαφές του παιδιού με τους συνομηλίκους και με την οικογένειά του (Coelho 2007: 547). Επίσης, ως προς τις προηγούμενες εμπειρίες, τονίζεται η ανάγκη να δράσουν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τις ταυτότητες που έχουν διαμορφώσει σε συνάρτηση με κυρίαρχες ηγεμονικές δυνάμεις (Kincheloe & Steinberg

---

<sup>3</sup> “intercultural competence”

<sup>4</sup> “relativity”

1997: 40). Επίσης, ο Paulo Freire, τονίζει ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί «τις εμπειρίες των παιδιών από τη ζωή»<sup>5</sup>, προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας (Freire 1998: 36-41).

Συνολικά, στο πλαίσιο του πολιτισμικού σχετικισμού ενθαρρύνεται η ανάπτυξη «πολυπολιτισμικού γραμματισμού»<sup>6</sup>, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία για ισότιμη ένταξη στην κυρίαρχη κουλτούρα και αντίστοιχη αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς (Kincheloe & Steinberg 1997: 15-16). Η καλλιέργεια πολυπολιτισμικής εγγραμματοσύνης, μπορεί να ευνοηθεί σε ένα περιβάλλον «διερευνητικής μάθησης»<sup>7</sup>, όπου οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν τον εαυτό τους σε άμεση συνάρτηση με το δικό τους πολιτισμό (Reggy-Mamo 2008: 113-114). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να εμπλακούν σε μια «διαρκή εξερεύνηση»<sup>8</sup> των ιστορικών και πολιτισμικών θεμάτων που επηρεάζουν την ατομική τους εξέλιξη (Ronciano & Shabazian 2012: 23). Ωστόσο, αυτού του είδους η πλουραλιστική χειραφέτηση σε ένα περιβάλλον όπου όλα σχετικοποιούνται, ενδέχεται να συνδέεται με το κίνδυνο της απομόνωσης της αυταξίας κάθε πολιτισμού και αντίστοιχα της αποπλαισίωσης της δόμησης ταυτοτήτων από την επιρροή της ομάδας.

Ακολούθως, στον αντίποδα του σχετικισμού, τοποθετείται η θεωρία του πολιτισμικού οικουμενισμού, που προσφέρει όψεις για εκτίμηση της αξίας της ομαδικότητας, της συλλογικής δράσης, δίνοντας έμφαση στα κοινά καθολικά γνωρίσματα, που συνδέουν τους πολιτισμούς μεταξύ τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι, για να υλοποιηθεί αυτή η συνάντηση, χρειάζεται να εξευρεθούν ομοιότητες στον τρόπο σκέψης, έκφρασης, συμπεριφοράς και δράσης των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα, όπως και να ξεπεραστούν τα εμπόδια που υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω των πολιτισμικών διαφορών (Ευαγγέλου 2007: 37-39).

Ως προς τα οφέλη που μπορεί να προσφερθούν εντός της ομάδας, έχουν αποτυπώσει τις εκτιμήσεις τους ο Jerome Bruner και ο Lev Vygotsky. Σύμφωνα με τον Bruner, το παιδί αποκτά τη γνώση μέσα στην κοινωνία, με την οποία μοιράζεται την αίσθηση του

---

<sup>5</sup> “students’ experience of life”

<sup>6</sup> “multicultural literacy”

<sup>7</sup> “experiential learning”

<sup>8</sup> “ongoing exploration”

«ανήκειν» σε μια κουλτούρα. Η συμβολή του κοινωνικού περίγυρου είναι, επομένως, κομβική στην κονστρουκτιβιστική θεωρία του Bruner, γι' αυτό είναι, επίσης, πολύ σημαντική και η κατάλληλη συμβολή του/της εκπαιδευτικού, στη μαθησιακή διαδικασία μιας καθοδηγούμενης ανακάλυψης και κατανόησης του κόσμου, εκ μέρους των παιδιών (Κολιάδης 2007: 168-169). Επίσης, ο Vygotsky εισήγαγε τον όρο «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», για να αναφερθεί σε μια μάθηση που ολοκληρώνεται με τη βοήθεια των ενηλίκων στο «επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης», όπου προσφέρεται καθοδήγηση από τους ενήλικες του περιβάλλοντος του παιδιού (Δαφέρμος 2002: 198).

## 1.2 Η σημασία της ενσυναίσθησης στη διάρκεια μιας διαπολιτισμικής συνάντησης

Η «ενσυναίσθηση»<sup>9</sup> ορίζεται ως η κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (Goldstein & Winner 2012: 20). Αναφέρεται, χαρακτηριστικά, ότι, στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής συνάντησης, τα άτομα καλούνται να αντιμετωπίσουν τον «άλλον» ως δομικό στοιχείο της ταυτότητάς τους και ως πρόσωπο που ενεργεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο δυνατοτήτων και περιορισμών που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής του, όχι ως μια γενικευμένη κατηγορία. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναγνώρισης του άλλου, πραγματοποιείται και η κατάκτηση της ενσυναίσθησης, δηλαδή της «ικανότητας γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του 'εγώ' στη θέση του 'άλλου'», με στόχο την κατανόηση των προβλημάτων και της διαφορετικότητας των άλλων (Γκότοβος 2002: 3, Ευαγγέλου 2007: 49).

Γενικότερα, η έννοια της ενσυναίσθησης, αξιοποιείται σε χώρους όπου εδρεύει κάθε είδους θεραπεία, καθώς εκεί αναπτύσσεται ένας βαθμός ετερότητας μεταξύ θεραπευτή και θεραπευόμενου. Πιο ειδικά, στη θεραπεία πραγματοποιείται μια διαπολιτισμική συνάντηση, καθώς ο θεραπευτής καλείται να λειτουργήσει ως «μεσολαβητής»<sup>10</sup>, ενθαρρύνοντας τη διαφορετικότητα κάποιου που προέρχεται από μια άλλη κουλτούρα (Alfred 2003: 20-21). Αντίστοιχα, η ενσυναίσθηση είναι ένας σημαντικό όρος που μπορεί να λαμβάνεται υπόψιν κατά την ανάπτυξη διαπολιτισμικών συναντήσεων στο

---

<sup>9</sup> "empathy"

<sup>10</sup> "a mediator"

πλαίσιο θεατροπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων, όπου τα παιδιά καλούνται να μπουν στη θέση του άλλου.

Σε φιλοσοφικό επίπεδο, ο Friedrich Nietzsche τονίζει τη σημασία της ενσυναίσθησης, επισημαίνοντας ότι η ανάπτυξη της συνείδησης, μέσω μιας πολύπλευρης εκτίμησης των πραγμάτων, ενθαρρύνει τα άτομα να αποκτήσουν πνευματικότητα. Αυτή η εκτίμηση των πραγμάτων μέσω πολλών προοπτικών, πραγματώνεται μέσω του διαλόγου και μέσω της επαφής με την ιστορία (Yacek 2014: 102-121). Αντίστοιχα, συνδέοντας τη φιλοσοφία με την παιδαγωγική, η Maxine Greene, τονίζει τη σημασία της ενσυναίσθησης για την κατανόηση του άλλου και για την πιθανότητα πραγμάτωσης αλλαγής. Πιο συγκεκριμένα, η Greene υποστηρίζει ότι η φαντασία, μπορεί να συμβάλλει στη διαφορετική θέαση των πραγμάτων, προσφέροντας τη δυνατότητα επαναπροσδιορισμού του κόσμου (Greene 2013: 182-188). Ειδικότερα, η Greene δίνει έμφαση στην κοινωνική διάσταση της ελευθερίας, που διαμορφώνεται σε συνάρτηση με τον «άλλον», καθώς και στη σημασία μιας «εμπλεκόμενης συνείδησης»<sup>11</sup>, που πραγματώνεται μέσω της βίωσης των πραγμάτων (Rasheed 2002: 394-397). Τέλος, η Greene συμφωνεί με τον Merleau-Ponty, υποστηρίζοντας ότι μέσω της γλώσσας, τα άτομα καθίστανται «ενσώματα όντα»<sup>12</sup> και, έτσι, μπορούν να συμμετέχουν στην κουλτούρα και σε κοινωνικούς κανόνες (Rasheed 2002: 399).

### **1.3 Ο πολιτισμός ως δυναμική διαδικασία – Κριτική συνειδητοποίηση και αλλαγή**

Ο πολιτισμός, ορίζεται ως μια έννοια που αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι, ατομικά και συλλογικά, κατανοούν, οργανώνουν και αντιδρούν στο περιβάλλον γύρω τους. Η διαμόρφωση του πολιτισμού εξαρτάται από τις δυνάμεις εξουσίας που επικρατούν, συνακόλουθα, η «πολιτισμική ταυτότητα»<sup>13</sup> κάθε ατόμου, οικοδομείται εντός κοινωνικού πλαισίου και χαρακτηρίζεται από συνθετότητα και αστάθεια (James 1999: 23-41). Το χαρακτηριστικό της αστάθειας, συνδέεται με το ότι ο πολιτισμός αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, καθώς δεν είναι σώμα αμετάβλητων στοιχείων, αλλά περιλαμβάνει μια ιστορική διάσταση (Ζάχος 2014: 218). Σύμφωνα και

---

<sup>11</sup> “involved consciousness”

<sup>12</sup> “embodied beings”

<sup>13</sup> “cultural identity”

με τον Borrelli, η συνειδητοποίηση της ιστορικότητας του πολιτισμού, γίνεται εφικτή όταν ο πολιτισμός ορίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, ως ένα ανοιχτό σύστημα, που αντιστοιχεί σε μια ιστορική-κοινωνική διαδικασία και εμπειρία, περιλαμβάνοντας την προοπτική της υπέρβασής του (Γκόβαρης 2001: 82-86).

Αυτή η δυναμική διαδικασία διαμόρφωσης ενός πολιτισμού πραγματοποιείται σε άμεση συνάρτηση με τα άτομα της ομάδας που συμμετέχουν σε αυτόν, τα οποία δεν είναι, απλοί φορείς, αλλά υποκείμενα πολιτισμού, με την προοπτική της αλλαγής. Ειδικότερα, στο πλαίσιο μιας «μετασχηματιστικής προσέγγισης» της μάθησης<sup>14</sup> που στοχεύει στην αλλαγή, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να προκαλέσει την ανάδυση συγκεκριμένων νοημάτων στους μαθητές, μέσω της διατύπωσης προβλημάτων και της εισόδου των μαθητών-τριών σε υποθετικές καταστάσεις μάθησης (Gardner 2011: 129). Έτσι οι μαθητές-τριες ενθαρρύνονται να στηριχτούν στις δικές τους δυνάμεις και ιδέες, να πειραματιστούν πάνω σε αυτές και να οδηγηθούν στην κατανόηση.

Ανάλογα, ο Freire υποστηρίζει την κριτική διαδικασία μάθησης, που συνδέεται με την κριτική συνειδητοποίηση του μαθητευόμενου. Σε αυτή την κριτική διαδικασία, οι μαθητευόμενοι εμπλέκονται σε μια «συνεχή μεταμόρφωση»<sup>15</sup>, μέσω της οποίας καθίστανται αυθεντικά υποκείμενα της ανακατασκευής του διδασκόμενου αντικειμένου, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, που είναι ισότιμο υποκείμενο σε αυτή τη διαδικασία (Freire 1998: 33). Για την πραγματοποίηση αυτού του μετασχηματισμού, ο Freire δίνει έμφαση στο διάλογο, επισημαίνοντας ότι ένας σωστός τρόπος σκέψης είναι ο «διαλογικός»<sup>16</sup> (Freire 1998: 43). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι, μέσω του διαλόγου, ο/η εκπαιδευτικός παραιτείται από το ρόλο της μοναδικής αυθεντίας στην τάξη και μαθαίνει να ακούει τους μαθητές και τις μαθήτριές του (Ζάχος 2014: 317).

Παράλληλα με τη λειτουργία του διαλόγου, επισημαίνεται η αξία του αναστοχασμού, για την προώθηση του μετασχηματισμού των συμμετεχόντων. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ο αναστοχασμός είναι σημαντικό να συμβαίνει τόσο από την πλευρά των

---

<sup>14</sup> “transformative approach”

<sup>15</sup> “a continuous transformation”

<sup>16</sup> “a correct way of thinking is dialogical”



μαθητών, όσο και από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιείται ο όρος «αναστοχαζόμενος επιτελεστής»<sup>17</sup> και προσδιορίζεται έτσι, ο εκπαιδευτικός που ενδυναμώνεται για να αντιμετωπίσει κριτικά, κάποιες όψεις της μαθησιακής διαδικασίας (Taylor 2000: 84). Στη σημασία της αναστοχαστικής σκέψης, αναφέρεται και η Maxine Greene, δίνοντας έμφαση στη δύναμη του «πολυφωνικού»<sup>18</sup> παρελθόντος, που προσφέρει πολλές προοπτικές για την ανάγνωση του παρόντος (Giarelli 2016: 5-9).

Συνολικά, η διαδικασία δόμησης ταυτοτήτων, υλοποιείται ενταγμένη στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, υπό το πρίσμα καταπιεστικών και δημοκρατικών δυνάμεων (Kincheloe & Steinberg 1997: 28-29). Επίσης, η διαμόρφωση των ταυτοτήτων των ατόμων πραγματοποιείται μέσω συλλογικών διαδικασιών αναγνώρισης, μέσω κοινών αγώνων, αρχών και κοινωνικών δικτύων, τα οποία δεν είναι μόνο όσα κατοχυρώνονται από το νόμο, αλλά επεκτείνονται σε όλες τις πλευρές της ζωής (Nicholson 2005: 21-23). Σε αυτό το πλαίσιο, αντίστοιχα σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, οι μαθητές-τριες καλούνται να συνδέσουν τη δόμηση των ταυτοτήτων τους με τις εξελίξεις στον κοινωνικοοικονομικό τομέα, προσδίδοντας την αίσθηση της ιστορικότητας και άρα της, εν δυνάμει, ανατροπής αυτών των ταυτοτήτων. Μάλιστα, η αίσθηση της ιστορικότητας, μπορεί να προκύψει στη διάρκεια της αφήγησης, όπου υπάρχει η δυνατότητα «δημιουργίας ιστορίας»<sup>19</sup> (Rancière 2004: 13-39).

Συμπερασματικά, μπορεί να αναφερθεί ότι μια διευρυμένη αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας, μπορεί να εστιάσει στην έννοια του «άλλου» και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, μέσω του προσανατολισμού στη δυναμική φύση του πολιτισμού, όπου τα άτομα καθίστανται ενεργοί φορείς αλλαγής και κριτικής συνειδητοποίησης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείται το έδαφος για σύνδεση της θεατροπαιδαγωγικής με τη μάθηση εντός δραματικού περιβάλλοντος, όπου ενθαρρύνονται η έκφραση της διαφορετικής φωνής, οι ομαδοσυνεργατικές δράσεις, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ενδυνάμωσης.

---

<sup>17</sup> “reflective practitioner”

<sup>18</sup> “multivocal”

<sup>19</sup> “making history”

# Κεφάλαιο 2

## Σύνδεση Θεατροπαιδαγωγικής και Διαπολιτισμικότητας

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο, περιλαμβάνει μια επισκόπηση ως προς το υπάρχον πλαίσιο που συναντάται μεταξύ Θεατροπαιδαγωγικής και Διαπολιτισμικότητας. Αρχικά, υπάρχει μια σύντομη αναφορά σε ορισμούς ως προς τη Θεατροπαιδαγωγική γενικότερα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται σε θεωρητικό επίπεδο, μελέτες που ερευνούν τη σχέση Θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας, όπως και κάποιες αναφορές στο έργο καλλιτεχνών του θεάτρου, με αντίστοιχες επιρροές και υπόβαθρο. Στο τέλος, πραγματοποιείται αναφορά σε προγράμματα και έρευνες που έχουν υλοποιηθεί στην πράξη και αφορούν τη σύνδεση Θεατροπαιδαγωγικής και Διαπολιτισμικότητας.

### 2.1 Ορισμός της Θεατροπαιδαγωγικής

Ως προς τη Θεατροπαιδαγωγική, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι, ο όρος αυτός συνδέεται με έναν εννοιολογικό προβληματισμό, καθώς χρησιμοποιείται, συχνά, ως ευρύτερος όρος, εντός του οποίου φιλοξενούνται διάφορες μορφές δράματος, χωρίς να υπάρχει πάντα σαφής διάκριση μεταξύ τους. Στη συνέχεια, παρατίθενται κάποιοι από αυτούς τους όρους.

Αρχικά, ως όρος, η Θεατροπαιδαγωγική συναντάται, στο έργο του Αντώνη Λενακάκη, όπου ορίζεται ως «η επιστημονική και καλλιτεχνική κατηγορία που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την Παιδαγωγική ως επιστήμη» (Λενακάκης 2008: 460). Επίσης, για το ίδιο αντικείμενο συναντάται ο όρος «θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση»<sup>20</sup>, με βασικούς εισηγητές την Dorothy Heathcote και τον

---

<sup>20</sup> “theatre/drama in education”

Gavin Bolton (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19-42). Οι Heathcote και Bolton υποστηρίζουν ότι το δράμα, επιτρέπει στα παιδιά να συνδέσουν την προσωπική κατανόηση με τη συλλογική εμπειρία της ομάδας, όπου κατακτάται η «αίσθηση της κουλτούρας»<sup>21</sup> (Heathcote & Bolton 1995: 169-170). Επίσης, το συγκεκριμένο είδος μάθησης, αφορά τόσο «το περιεχόμενο όσο και τη μορφή θεατρικής έκφρασης»<sup>22</sup> (Fleming 2001: 11-25). Συνολικά, η χρήση του όρου «δράμα» στην εκπαίδευση, εμπεριέχει κάποιες βασικές αρχές, όπως είναι ο παιγνιώδης χαρακτήρας που δεν επιτρέπει την ανία, η αξιοποίηση των αφηγήσεων, η τροποποίηση των συνηθισμένων κανόνων χρόνου, χώρου και ταυτότητας, η κοινωνική διάσταση του δράματος και η ύπαρξη κανόνων και συμβάσεων για την εύρυθμη λειτουργία του (Winston & Tandy 2009: 1-7).

Επίσης, στο ίδιο πλαίσιο μιας θεατροπαιδαγωγικής προσέγγισης που προσανατολίζεται κατά βάση στη διαδικασία, ανήκει το Θεατρικό Παιχνίδι και το Θέατρο της Επινόησης. Αρχικά, το Θεατρικό Παιχνίδι, με βασικό εισηγητή το Λάκη Κουρετζή, για να εξελιχθεί, διέρχεται από τέσσερις φάσεις. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει την απελευθέρωση των συμμετεχόντων, ενώ η δεύτερη είναι η φάση της αναπαραγωγής, μέσα από παιχνίδια ρόλων. Η τρίτη φάση αφιερώνεται στο σκηνικό αυτοσχεδιασμό και η τελευταία, η φάση των πολλαπλών επεξεργασιών, περιέχει δράσεις με στόχο τον αναστοχασμό όλης της διαδικασίας από τους συμμετέχοντες (Κουρετζής 2012: 241-242). Επίσης, ως προς το θέατρο της επινόησης, αξίζει να σημειωθεί ότι διακρίνεται για το γεγονός ότι δε βασίζεται σε κάποιο προϋπάρχον κείμενο, αλλά περιλαμβάνει τη συλλογική δημιουργία του κειμένου από τους συμμετέχοντες της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας. Αναφέρεται χαρακτηριστικά πως, η διαδικασία του θεάτρου επινόησης είναι πάντα μια εξερεύνηση των ανθρώπινων εμπειριών που προτείνονται από ένα θέμα (Neelands & Dobson 2000: 164-194).

Από την άλλη, υπάρχουν κάποιες εκφάνσεις της Θεατροπαιδαγωγικής, που προσανατολίζονται κατά βάση στο αποτέλεσμα και στην πραγμάτωση ενός καλλιτεχνικού προϊόντος, εντός της σχολικής πραγματικότητας. Σε αυτή την κατηγορία, συγκαταλέγονται οι σχολικές θεατρικές παραστάσεις, τα χάπενινγκ, όπως

---

<sup>21</sup> “a sense of culture”

<sup>22</sup> “meaning is a function of both content and form”

και τα πολυθεάματα. Ως προς τη διαδικασία προετοιμασίας μιας σχολικής παράστασης, απαιτείται εργασία ως προς το κείμενο που συμβάλλει σε μια διακειμενική σύνθεση, αλλά και ως προς την εμπύχωση των παιδιών, που καλούνται να εξοικειωθούν με τη θεατρική φόρμα υποκριτικής λειτουργίας και έκθεσης μπροστά σε ένα κοινό. Επίσης, σε αυτή την περίπτωση μετατοπίζεται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού και από εμπυχωτή, γίνεται περισσότερο «παιδαγωγός-σκηνοθέτης» (Γραμματάς 2014: 110-125).

Συνδυάζοντας τη διαδικασία με το αποτέλεσμα, η ενοποιημένη προσέγγιση που εισήγαγε ο Jonothan Neelands, ενώνει τη μάθηση με το καλλιτεχνικό προϊόν. Ειδικότερα, στο πλαίσιο της «μεθόδου/προσέγγισης των συμβάσεων»<sup>23</sup>, η θεατρική δράση εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως μέσο μάθησης, προσφέροντας ερεθίσματα για κατανόηση, αναστοχασμό και για κοινωνική πράξη (Neelands 2008: 60-65, Neelands & Goode 2000: 5-116). Στο ίδιο πλαίσιο σύνδεσης της διαδικασίας με το αποτέλεσμα μάθησης, ο David Hornbrook, εξελίσσει τη σκέψη της Heathcote και του Bolton, εισάγοντας το ενδεχόμενο της κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορικότητας, στο πλαίσιο της οποίας ενδέχεται να κατακτάται η μάθηση και να διαμορφώνονται οι εμπειρίες των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο, η δραματική τέχνη διευρύνεται, προσφέροντας στους συμμετέχοντες τη δυνατότητα της προσωπικής εμπλοκής, στη βίωση της δικής τους ιστορικής στιγμής, συμβάλλοντας τελικά, στην «πολιτισμική ισότητα»<sup>24</sup> (Hornbrook 1998a: 85-131).

Ακόμη, στην ομπρέλα της Θεατροπαιδαγωγικής συγκαταλέγονται και πρακτικές, οι οποίες προσανατολίζονται, κυρίως, στον κοινωνικό σκοπό της θεατροπαιδαγωγικής πράξης, στην ανάπτυξη πολιτειότητας και στη «χειραφετική παιδαγωγική»<sup>25</sup>, που εισήγαγε ο Freire (Apple & Gandin 2009: 4). Σε αυτή τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, οι μαθητές-τριες επεξεργάζονται ζητήματα που τους αφορούν και καλλιεργούν τη «διαλεκτική σκέψη»<sup>26</sup>, η οποία προβάλλει την ιστορική διάσταση των πραγμάτων (Freire 2003: 54-57, Nicholson 2005, 4). Έτσι, ενθαρρύνεται η αξία ενός

---

<sup>23</sup> "conventions approach"

<sup>24</sup> "cultural egalitarianism"

<sup>25</sup> "liberating education"

<sup>26</sup> "dialectical thought"

«εφαρμοσμένου θεάτρου»<sup>27</sup>, στη λογική της ανάπτυξης νέων πιθανοτήτων για την καθημερινή διαβίωση (Hughes & Wilson 2004: 64, Giroux 2009: 34). Κατά βάση κεντρική θέση καταλαμβάνει εδώ, το θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal, που θα αναλυθεί περαιτέρω στη συνέχεια.

Επίσης, σε αυτή την κατηγορία θεατροπαιδαγωγικής, εντάσσεται και το Θέατρο της Κοινότητας. Ειδικότερα, ο όρος «θέατρο της κοινότητας»<sup>28</sup> γεννιέται σε ένα πλαίσιο, όπου η έμπνευση για την παραγωγή ενός έργου παράγεται από την ίδια την κοινότητα και από ερεθίσματα που προέρχονται εκτός αυτής, με στόχο την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και των θεατών (Boon & Plastow 2004: 43-220). Στο θέατρο της κοινότητας, η ευθύνη των ηθοποιών δεν είναι μόνο να κινητοποιήσουν τους θεατές να σκεφτούν, αλλά και να τους ενθαρρύνουν να μετατρέψουν τις σκέψεις τους σε δράση (Boon & Plastow 2004: 246).

Ειδικότερα, μέσω μιας τέτοιου είδους κοινωνικής θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας, οι μαθητές-τριες έχουν την ευκαιρία να ασκηθούν στο κοινωνικό φαντασιακό και να οραματιστούν την κοινωνία με δικούς τους όρους. Με αυτό τον τρόπο, η κοινωνία «αυτοδημιουργείται»<sup>29</sup>, καθώς οι ιστορικο-κοινωνικές φόρμες δεν προσδιορίζονται από φυσικούς ή ιστορικούς νόμους (Anyon 2009: 392). Σύμφωνα και με τον Καστοριάδη, η ιστορία διαμορφώνεται από τους ανθρώπους, δηλαδή «η ιστορία είναι δημιουργία»<sup>30</sup> (Castoriadis 1983: 269). Στο πλαίσιο αυτής της ιστορικής διάστασης των πραγμάτων, ο/η εκπαιδευτικός καλείται να μεταφέρει στους/στις μαθητές-τριες την αίσθηση ότι οι άνθρωποι υπάρχουν ως «ιστορικά όντα»<sup>31</sup>, ικανά να παρέμβουν και να γνωρίσουν κριτικά τον κόσμο (Freire 1998: 35). Μέσω αυτής της ιστορικής αντιμετώπισης των πραγμάτων, οι μαθητές-τριες μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες του ενεργού πολίτη, αλλά και να συν-οικοδομήσουν δημοκρατικά την «ταυτότητα του πολίτη»<sup>32</sup> (Nicholson 2005: 21-23).

---

<sup>27</sup> “applied drama”

<sup>28</sup> “community play”

<sup>29</sup> “society is self-creation”

<sup>30</sup> “history is creation”

<sup>31</sup> “historical beings”

<sup>32</sup> “a shared sense of identity as citizens”

Επίσης, στις θεατροπαιδαγωγικές διαδικασίες που στοχεύουν κατεξοχήν σε κάποιο κοινωνικό σκοπό, ενθαρρύνεται η έννοια της συν-οικοδόμησης μιας ταυτότητας. Ειδικότερα, στο «συλλογικό θέατρο»<sup>33</sup>, οι μαθητές-τριες ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή πορεία, μέσα από διαδικασίες ισοτιμίας και ένταξης, που αντιστοιχούν στη μεταφορική προοπτική μιας δημοκρατικής διαβίωσης (Neelands 2009: 175-182). Με αυτό τον τρόπο, μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, συγκροτείται δημοκρατικά μια «συλλογική ταυτότητα»<sup>34</sup>, παρά μια ιδέα που επιβάλλεται έξωθεν στα μέλη της ομάδας (Pigkou-Repousi 2012: 81-88). Με αυτό τον τρόπο, η συλλογικότητα λειτουργεί ως μια «γεφυρωτική μεταφορά»<sup>35</sup> ανάμεσα στο κοινωνικό και το καλλιτεχνικό, όπως και ανάμεσα στις ανεπίσημες χρήσεις του δράματος και στο επαγγελματικό θέατρο, ανοίγοντας, παράλληλα, το διάλογο ανάμεσα σε θέματα που άπτονται του δράματος και σε όσα άπτονται ευρύτερων κοινωνικών θεμάτων (Nelson 2011: 163).

## **Κεφάλαιο 2.2 – Θεωρητική σύνδεση διαπολιτισμικότητας και θεατροπαιδαγωγικής**

Έχουν καταγραφεί διάφορες θεωρητικές μελέτες που διερευνούν τη σχέση διαπολιτισμικότητας και θεατροπαιδαγωγικής. Επίσης, από το χώρο του θεάτρου στον άξονα της διαπολιτισμικότητας, η δράση σημαντικών καλλιτεχνών, θα μπορούσε να συνδυαστεί με τις επιδιώξεις της θεατροπαιδαγωγικής.

### **2.2.1. Θεωρητικές μελέτες**

Σε θεωρητικό πλαίσιο, η Sharon Grady μελετά τη σχέση του δράματος με τη διαφορετικότητα, μέσω μιας πλουραλιστικής οπτικής, όπου δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται κοινωνικά η ταυτότητα, εντός ειδικών κατηγοριών διαφορετικότητας. Σημειώνεται από τη συγγραφέα, ότι η πλουραλιστική οπτική μπορεί να υπάρχει εφόσον πραγματοποιείται, μαζί με τους μαθητές, προσεκτική ανάλυση διάφορων πτυχών της ταυτότητας και της διαφορετικότητας. Αυτή η ανάλυση οδηγεί στην οικοδόμηση μιας προοδευτικής κατανόησης της διαφορετικότητας. Με αυτόν τον

---

<sup>33</sup> “ensemble theatre”

<sup>34</sup> “a collective identity”

<sup>35</sup> “as a bridging metaphor”

τρόπο, εμπλουτίζεται παράλληλα και η διδασκαλία, καθώς συνεπάγεται τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου όλοι οι μαθητές έχουν λόγο και φωνή (Grady 2000: 1-140).

Επίσης, στο πλαίσιο θεωρητικής μελέτης, ο Mike Fleming επισημαίνει την αξία του δράματος, ως προς τη διαπολιτισμική μάθηση και ειδικότερα ως προς τη διερεύνηση της έννοιας του «άλλου». Συνολικά, ο Fleming θεωρεί ότι το δράμα αποτελεί μορφή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επιτρέπει στους συμμετέχοντες να είναι συναισθηματικά ενεργοί, να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των πράξεών τους με την παράλληλη ελευθερία που παρέχει το φανταστικό πλαίσιο δράσης, να είναι συμμετέχοντες και παρατηρητές της δράσης και να έχουν ανοιχτή στάση απέναντι στο καινούριο διατηρώντας τις βάσεις του οικείου (Fleming 2003: 88-99).

Ως προς τη σύνδεση θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας στη σφαίρα της κοινωνικής αλλαγής, συγκαταλέγεται και μια μελέτη του Michael Balfour. Στο σχετικό άρθρο, ο Balfour μελετά τη χρησιμότητα του εφαρμοσμένου θεάτρου και προτείνει ένα «θέατρο μικρών αλλαγών»<sup>36</sup> (Balfour 2009: 347-358). Σύμφωνα με τον Balfour, το εφαρμοσμένο θέατρο προωθεί την κοινωνική παρέμβαση για την οικοδόμηση της αμφισβήτησης συγκεκριμένων συμπεριφορών. Όσοι συμμετέχουν σε πρακτικές εφαρμοσμένου θεάτρου, ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν την πρόθεση να ερμηνεύσουν λογικά τις ιδεολογίες που εδράζονται εντός αυτής της πρακτικής.

Τη μεταμορφωτική δύναμη του θεάτρου στον άξονα επίτευξης κοινωνικής αλλαγής, μελετά και ο Jonothan Neelands. Ο Neelands υποστηρίζει ότι, μέσω του δράματος, οι μαθητές-τριες έχουν τη δυνατότητα να φανταστούν τους εαυτούς τους διαφορετικά, καθώς αναλαμβάνουν ρόλους όπου συμπεριφέρονται αλλιώς, σε σχέση με την καθημερινή συμπεριφορά και δράση. Σύμφωνα με τον ερευνητή, σε αυτή την ενδιάμεση κατάσταση, μεταξύ καθημερινού και μη καθημερινού-φανταστικού, συντελείται η αλλαγή. Μεγάλη σημασία για την επίτευξη οποιασδήποτε αλλαγής, διαδραματίζει η προσδοκία για αλλαγή. Ειδικότερα αναφέρεται ότι, μέσω της ανάληψης διαφορετικών ρόλων, οι μαθητές μπορούν να υπερβούν τους εαυτούς τους και να δράσουν

---

<sup>36</sup> "a theatre of little changes"

διαφορετικά, λειτουργώντας στην «ετερότητα»<sup>37</sup>, όπου είναι εφικτή η μεταμόρφωση της ταυτότητάς τους (Neelands 2004, 47-55).

Επίσης, την αλλαγή μέσω δράματος, υποστηρίζει και ο Gavin Bolton, ο οποίος αξιοποιεί τον όρο «ενδιαμεσότητα» του Boal, για να προσδιορίσει το δράμα ως μια κατά βάση πνευματική κατάσταση, όπου οι συμμετέχοντες βιώνουν ταυτόχρονα το πραγματικό και το φαντασιακό. Για τον Bolton, όταν οι μαθητές μπαίνουν σε ένα ρόλο, αποκόπτονται από τον εαυτό τους, από ό,τι είναι κατανοητό στην καθημερινότητά τους και έτσι, συντελείται η μάθηση, η οποία βασίζεται στη διαδικασία της κατανόησης των πραγμάτων. Συνολικά, για τον Bolton το δράμα, δεν περιορίζεται στην ανακάλυψη του εαυτού, αλλά εντέλει αφορά την ομάδα, συνιστώντας μια μορφή συλλογικού συμβολισμού των πραγμάτων (Bolton 1985: 151-156).

Ακόμη, η έννοια της μετατόπισης από τα οικεία νοήματα, καθώς και της αλλαγής, έχει απασχολήσει τον David Pammeter και τον Tim Prentki. Αρχικά, οι ερευνητές θέτουν το ερώτημα κατά πόσο το δράμα μπορεί να εγκαθιδρυθεί εντός αναλυτικού προγράμματος, ως μέσο για να αναπτύξουν τα παιδιά κριτική σκέψη, φαντασία και ικανότητα αμφισβήτησης της υπάρχουσας πολιτικής κατάστασης. Με αφορμή το παραπάνω ερώτημα, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα πως, το δράμα μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, με την προϋπόθεση ότι είναι κοινωνικά ενταγμένο, δίνοντας την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να αποκτήσουν νέα γνώση, στη βάση της «συνάντησης της βιωμένης εμπειρίας και της φαντασίας»<sup>38</sup> (Pammeter & Prentki 2012: 73-79).

Επίσης, την αξία της ενδυνάμωσης σε σχέση με το δράμα, υποστηρίζουν σε άρθρο τους οι Birgitte Malm και Horst Löfgren. Ειδικότερα, στο πλαίσιο του πρότζεκτ *Dracon*, ερευνήθηκε κατά πόσο μπορεί το εκπαιδευτικό δράμα να αξιοποιηθεί ως μέσο ενδυνάμωσης των μαθητών, για τη γεφύρωση των διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων. Οι ερευνητές, συμπεραίνουν πως η ενδυνάμωση συνδέεται με τη μάθηση που προκύπτει όταν οι μαθητές αντιμετωπίζουν συγκρουσιακές καταστάσεις. Με αυτό

---

<sup>37</sup> "alterity"

<sup>38</sup> "the meeting of lived experience with imagination"



τον τρόπο, η μάθηση καθίσταται «πειραματική»<sup>39</sup>, προσφέροντας νέες οπτικές ως προς το διαφορετικό (Malm & Löfgren 2007: 2-18).

Επιπρόσθετα, ο Αντώνης Λενακάκης εξετάζει το κατά πόσο μπορεί να πραγματωθεί το μοντέλο του διαπολιτισμικού διαλόγου εντός της Θεατροπαιδαγωγικής. Στο πλαίσιο του παραστατικού παιχνιδιού, το θέατρο εκλαμβάνεται ως διαπολιτισμικό φαινόμενο διαμεσολάβησης, όπου λαμβάνει χώρα η συνειδητοποίηση των αντιστάσεων απέναντι στο ανοίκειο. Σε αυτό το πλαίσιο, η Θεατροπαιδαγωγική «φέρνει στην επιφάνεια κρυμμένες/ξεχασμένες πτυχές της ατομικότητας, αποκαλύπτει την ετερότητα και διαφορά ως συστατικά στοιχεία της, και υποδέχεται τη συνάντηση με τον άλλο ως ευκαιρία συνάντησης με το χειραφετημένο εγώ με διαφορετικό τρόπο» (Λενακάκης 2011: 9-11).

Τέλος, ως προς τη μετακίνηση από το γνωστό στο ανοίκειο, ασχολείται και αντίστοιχη μελέτη του Fleming, όπου δίνεται έμφαση στην έννοια της «αποκεντροποίησης»<sup>40</sup>, που προσφέρεται εντός δράματος, κάτι που ευνοεί τη μετάθεση από το οικείο στο ανοίκειο, και κατ' επέκταση, την αλλαγή (Fleming 2006: 54-62). Πιο ειδικά, αναφέρεται ότι σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο όπου αξιοποιείται το δράμα, τα παιδιά μετατίθενται από το γνωστό περιβάλλον σε κάτι μη οικείο, όπου ενθαρρύνονται να θέσουν ερωτήματα ως προς τις πρακτικές και τα έθιμα των δικών τους χωρών. Με αυτό τον τρόπο, η τέχνη του δράματος συνδέεται με τη ζωή, προσφέροντας, συνολικά, τη δυνατότητα για ενατένιση του κόσμου και ανακάλυψη πιθανών τρόπων αλλαγής του.

### **2.2.2. Παραδείγματα από το χώρο του θεάτρου**

Συνοπτικά, από το χώρο του θεάτρου παρατίθενται κάποιες αναφορές, ως προς το έργο του Peter Brook, του Jerzy Grotowski και του Eugenio Barba.

#### **2.2.2.1 Το πολυπολιτισμικό θέατρο του Peter Brook**

Το θέατρο που εισήγαγε ο Peter Brook ενθαρρύνει τη συνεργασία με ηθοποιούς από διάφορες χώρες. Ειδικότερα, ο Brook δίνει έμφαση στη δύναμη των συμμετεχόντων στο θέατρο και στη μεταξύ τους διάδραση, μέσω μιας «εμπειρίας

---

<sup>39</sup> “experiential learning”

<sup>40</sup> “the concept of ‘decentering’”

συλλογικότητας/κοινότητας»<sup>41</sup> (Counsell 1996: 145-148). Ως προς την πολυπολιτισμική εμπειρία, θεωρείται πολύ κομβικό το έργο *Mahabharata* του Brook, που βασίζεται σε γνωστό Ινδικό μύθο και αντλεί επιρροές από το θέατρο της Ανατολής. Στόχος αυτού του πολυπολιτισμικού πειράματος, ήταν κάθε καλλιτέχνης να μπορέσει να φέρει κάτι δικό του σε αυτό το μύθο, έτσι ώστε να «εορτάζεται» μια δουλειά, η οποία φέρει καθολικά γνωρίσματα και απευθύνεται εντέλει στον καθένα (Brook 1987: 160-162). Επίσης, ο Brook τονίζει τη σημασία της αρχικής διαισθητικής κατανόησης των θεμάτων, κυρίως μέσω του σώματος και της σιωπής του σώματος, σε αντίθεση με μια ορθολογική και πολύ λογοκεντρική προσέγγιση. Αυτή η διαισθητική κατανόηση προτείνεται να υλοποιείται μέσα σε έναν «άδειο χώρο» που επιτρέπει στους ηθοποιούς να ανοίγουν τον εαυτό τους προς το άγνωστο, προς το τυχαίο και προς την προοπτική της αλλαγής (Μπρουκ 1999: 41- 158).

#### **2.2.2.2 Προς ένα θέατρο ενορμήσεων και σωματικών αντιδράσεων εντός τελετουργίας: το παράδειγμα του Jerzy Grotowski**

Το «φτωχό θέατρο»<sup>42</sup> του Jerzy Grotowski συνδέεται με τη διαπολιτισμικότητα, καθώς, ενσωματώνει πρακτικές που ευνοούν τη μετάθεση από το πολιτισμικά οικείο, στο ανοίκειο (Grotowski 1968: 19). Ειδικότερα, το θέατρο αυτό, αξιοποιεί τη χρήση της «ιεροτελεστίας»<sup>43</sup>, όπου το θέαμα εμπλουτίζεται από ρωγμές επιτελεστικότητας και ενδιαμεσότητας, δίνοντας την ευκαιρία για τη βίωση της αμεσότητας της πολιτισμικής εμπειρίας (Slowiak & Cuesta 2007: 56-87). Στην ίδια κατεύθυνση, ο Grotowski απομακρύνεται από τις οικείες πρακτικές του δυτικού θεάτρου, εισάγοντας στοιχεία από το θέατρο της Ανατολής.

Ένα ακόμη σημείο σύνδεσης με τη διαπολιτισμικότητα, εντοπίζεται στη σχέση που εγκαθιδρύεται ανάμεσα σε θεατές και ηθοποιούς. Ειδικότερα, για τον Grotowski, ο ηθοποιός καλείται να λειτουργεί «σε αναμέτρηση»<sup>44</sup> με τους θεατές. Οι ηθοποιοί ενθαρρύνονται να καλούν τους θεατές να συμμετάσχουν σε συγκρουσιακές καταστάσεις, όπου δύναται να αποκαλυφθεί η αληθινή ουσία των πραγμάτων και να επιτευχθεί η αλλαγή (Richie 1997: 151, Γκροτόφσκι 1982). Η συγκεκριμένη έννοια της

---

<sup>41</sup> “experience of communitas”

<sup>42</sup> “poverty in theatre”

<sup>43</sup> “ritualistic theatre”

<sup>44</sup> “in confrontation with the spectators”

αλλαγής, μπορεί να συνδεθεί αντίστοιχα με την αλλαγή των συμμετεχόντων, που επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί, στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής εμπειρίας.

Τέλος, η εκπαίδευση των ηθοποιών μπορεί να ιδωθεί σε διαπολιτισμικό πλαίσιο, καθώς οδηγεί σε μια διαδικασία απογύμνωσης, που επιτρέπει στους ηθοποιούς να απεκδυθούν τις παγιωμένες πολιτισμικές τους ταυτότητες. Πιο ειδικά, το θέατρο του Grotowski βασίζεται στην παρουσία ενός «ιερού ηθοποιού»<sup>45</sup>, που καλείται να ενώνει το ανθρώπινο με το ζωώδες στοιχείο εντός μιας ενσώματης πρακτικής, που εμποτίζεται από την τελετουργία (Wolford 1996: 18-142). Η αγιότητα του ηθοποιού συνδέεται με τη δουλειά εντός της ομάδας, όπου ο κάθε ηθοποιός προσφέρεται με αυτοθυσία σε μια διαδικασία έκστασης, όπου λαμβάνει χώρα η απογύμνωση από καθημερινές μάσκες έκφρασης, η απόσταξη από τα σύμβολα, η αποπροσωποποίηση από τους χαρακτήρες και εντέλει η αποκάλυψη νέων πραγμάτων. Για να κατορθωθεί αυτή η αγιότητα, εφαρμόζεται μια ασκητική διαδικασία αφαιρετικής εκπαίδευσης, όπου το σώμα απελευθερώνεται από κάθε αντίσταση, φτάνοντας στη σιωπή. Ως προς τη σημασία της σιωπής, αναφέρεται ότι, «ένα έργο δημιουργίας απαιτεί το μέγιστο της σιωπής και το ελάχιστο των λέξεων»<sup>46</sup> (Grotowski 1968, 214).

### **2.2.2.3 Ο «ασιατικός άλλος» στο πολυπολιτισμικό θέατρο του Eugenio Barba**

Εμπνευσμένος από το έργο του Grotowski, ο Eugenio Barba ασχολήθηκε με το διαπολιτισμικό θέατρο και με την ανθρωπολογία σε σχέση με το θέατρο. Ως προς τη χρήση της τελετουργίας, ο Barba επηρεάστηκε αρκετά από το θέατρο της Ανατολής, εισάγοντας τον όρο «ασιατικός άλλος»<sup>47</sup> (Zarrilli 1988: 95-102). Ειδικότερα, στο ασιατικό θέατρο, ο Barba είδε την ουσία του θεάτρου, υποστηρίζοντας ότι οι Ασιάτες ενσαρκώνουν την απουσία, το άορατο και το άυλο, που εκλείπει από το δυτικό θέατρο. Επίσης, ο Barba υποστηρίζει τον κοινωνικό σκοπό του θεάτρου, διατείνοντας ότι το θέατρο αποτελεί ένα μέσο για κοινωνική και πνευματική αλλαγή, όπου αναδεικνύεται «η άλλη φωνή»<sup>48</sup>, το διαφορετικό (Milosevic 2006: 291). Αυτή η επαφή με το διαφορετικό και η συνακόλουθη αλλαγή, μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της διαμόρφωσης

---

<sup>45</sup> “holy actor”

<sup>46</sup> “ An act of creation demands a maximum of silence and a minimum of words”

<sup>47</sup> “the Asian other”

<sup>48</sup> “the Other voice”

κατάλληλης δραματουργίας. Ο Barba διακρίνει τη δραματουργία σε «οργανική»<sup>49</sup>, «αφηγηματική»<sup>50</sup> και «υποβλητική»<sup>51</sup>, όπου η πρώτη επηρεάζει τους θεατές κιναισθητικά και τους καλεί στη βίωση του ρυθμού μέσω του σώματος, η δεύτερη επιδρά στη σκέψη των θεατών και γεννά ερωτήματα, και η τρίτη επηρεάζει σε επίπεδο στάσης ζωής και αξιών, αλλάζει την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι θεατές (Barba 2010: 10). Τέλος, ως προς τη σημασία του «άλλου» στη διάρκεια της παράστασης, ο Barba αναφέρει πως «μπορείς να διασχίσεις την έρημο μόνο όταν συγκεντρώνεσαι σε κάποιον άλλον και γίνεσαι αναισθητός στην εξάντληση, στην αδιαλλαξία του σώματος και τις αμφιβολίες του μυαλού» (Μπάρμπα 2004: 41).

Συνολικά, το έργο του Brook, του Grotowski και του Barba, αποκαλύπτουν συνδέσεις του θεάτρου με τη διαπολιτισμικότητα, που μπορούν να αναχθούν και στο πεδίο της θεατροπαιδαγωγικής. Ειδικότερα, η έμφαση που δίδεται στην πολυπολιτισμική συνάντηση και στην αξιοποίηση πολιτισμικών στοιχείων της Ανατολής για ένα θέατρο που τείνει περισσότερο στην ιεροτελεστία, στην αποκάλυψη, στην αναμέτρηση και στην αγιότητα παρά στην απλή εκτέλεση, όπως και η σημασία που αποδίδεται στη συλλογικότητα, στον κοινωνικό σκοπό του θεάτρου και στην εμπιστοσύνη στον «άλλον» για επίτευξη αλλαγής, συμβάλλουν στην άμεση σύνδεση αυτών των θεατρικών προσεγγίσεων με τις αρχές μιας διευρυμένης διαπολιτισμικής συνάντησης, εντός της οποίας είναι πιθανή και η σύνδεση με μια πιο αποκαλυπτική και διαπολιτισμικά ανοιχτή θεατροπαιδαγωγική δράση.

## **2.3 Έρευνες-προγράμματα που συνδέουν τη διαπολιτισμικότητα με τη θεατροπαιδαγωγική**

Συνολικά, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με πρακτική εφαρμογή, που εστιάζουν στη σύνδεση θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας. Στο παρόν κεφάλαιο, οι έρευνες-προγράμματα έχουν κατηγοριοποιηθεί, με βάση το είδος της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης που έχει επιλεγεί, ανά περίπτωση, για την προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας.

---

<sup>49</sup> “organic”

<sup>50</sup> “narrative”

<sup>51</sup> “evocative”

### **2.3.1 Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα βασισμένα σε Θέατρο του Καταπιεσμένου**

Αρχικά, υπάρχουν αρκετά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που αξιοποιούν το θέατρο φόρουμ, για την προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας. Πιο ειδικά, το πρόγραμμα «Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση», που οργανώθηκε από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση το 2000-2001 και αργότερα το 2010-2011, θέτει ως σκοπό τον προβληματισμό των εφήβων ως προς σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και ως προς τις καταστάσεις που πιθανόν οδηγούν στη διαμόρφωση εξαρτήσεων. Επίσης, στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μικρές σκηνές καθημερινής βίας», αξιοποιείται το θέατρο φόρουμ, από την «Ακτιβιστική Ομάδα Θεάτρου του Καταπιεσμένου», σε σκηνοθεσία Χριστίνας Ζώνιου. Οι ιστορίες που επιλέγονται, είναι από την καθημερινή ζωή, με βασική θεματική τη διαφορετικότητα και τον τρόπο αντιμετώπισης του «ξένου» από την κυρίαρχη ομάδα. Στόχος της παράστασης, είναι να έρθουν τα παιδιά αντιμέτωπα με τη σκληρή πραγματικότητα των ημερών και να αισθανθούν την ανάγκη για αλλαγή αυτού του κόσμου. Με το τέλος της παράστασης, με την τεχνική του θεάτρου φόρουμ, οι θεατές μπορούν να παρέμβουν στη δράση ως «θεατές-ηθοποιοί» και να την αλλάξουν (Γκόβας & Ζώνιου 2010: 17-54).

Επιπρόσθετα, το Θέατρο Φόρουμ συχνά αξιοποιείται σε πλαίσιο ερευνητικών εφαρμογών σε σχολεία και πανεπιστήμια, ως μέσο για την ενδυνάμωση των μαθητών-τριών. Σε έρευνα του Nick Hammond, μελετάται το κατά πόσο το θέατρο φόρουμ μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο χειραφέτησης των παιδιών, για να υποστηριχθεί η φωνή του κάθε παιδιού. Μέσω ερευνητικής παρέμβασης με χρήση θεάτρου φόρουμ διαπιστώθηκε ότι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε ανοιχτό διάλογο και να εκφραστούν σε ένα χώρο, όπου νιώθουν ασφαλή. Με αυτό τον τρόπο, το θέατρο φόρουμ φάνηκε να λειτουργεί ως μέσο για την ενδυνάμωση των παιδιών, καθώς επέτρεψε τη μάθηση μέσω ενός προβλήματος, με έμφαση στην εξερεύνηση και οικοδόμηση της γνώσης (Hammond 2013: 2-12).

Σε ανάλογα θετικά πορίσματα καταλήγει και η Katelyn Sadler, η οποία παρουσιάζει το Θέατρο του Καταπιεσμένου ως μέσο για να παρακινηθούν οι φοιτητές-τριες να εμπλακούν ενεργά σε διάλογο, ως προς την κοινωνική δικαιοσύνη και τα δικαιώματα. Βάση της έρευνας ήταν το πανεπιστήμιο της Αριζόνα, όπου υλοποιήθηκαν εφαρμογές

του θεάτρου του καταπιεσμένου σε ομάδες φοιτητών. Μέσω της εφαρμογής, προέκυψε το συμπέρασμα ότι το θέατρο του καταπιεσμένου μπορεί να αποτελέσει μια παιδαγωγική μέθοδο ακτιβισμού, καθώς παρέχει ένα πλαίσιο για συζήτηση της πολυπολιτισμικότητας που προάγει την κοινωνική αλλαγή, βασιζόμενη στην προσωπική έκφραση και την αφήγηση του κάθε ατόμου (Sadler 2010: 82-93).

Εκτός από την επίδραση στους μαθητές, το θέατρο φόρουμ μπορεί να έχει σημαντική επίδραση και στους εκπαιδευτικούς. Στη διδακτορική διατριβή της, η Χριστίνα Ζώνιου μελετά τη συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών. Η διατριβή περιλαμβάνει τόσο θεωρητικό μέρος ως προς τη διαπολιτισμικότητα και το θέατρο του καταπιεσμένου, όσο και επιμορφωτικό πρόγραμμα εκπαιδευτικών και ερευνητική παρέμβαση, όπου αξιοποιήθηκε το μοντέλο της έρευνας δράσης. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι μέσω του προγράμματος των εκπαιδευτικών, οικοδομήθηκε σταδιακά ο μετασχηματισμός σχετικά με την έννοια της διαπολιτισμικότητας, της ταυτότητας και της ετερότητας. Ενώ στην αρχή του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί είχαν κάποιες γνωστικές ελλείψεις και δεν αντιλαμβάνονταν επαρκώς την αξία της ενδυνάμωσης, στο τέλος, είχαν εξελιχθεί γνωστικά, φτάνοντας σε ένα στάδιο συνειδητής ικανότητας και κριτικής συνειδητοποίησης. Επίσης, ως προς τη θεατρικότητα, οι εκπαιδευτικοί σταδιακά έγιναν πιο ευέλικτοι σωματικά και συναισθηματικά, καθώς εξοικειώθηκαν ενεργά με τη δραματοποίηση, τα παιχνίδια ρόλων και τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία, επιτυγχάνοντας, συνολικά, τη μετατόπιση από το εγώ στο «άλλο» (Ζώνιου 2016: 14-470).

### **2.3.2 Προγράμματα που βασίζονται στην Παράσταση – στο Διαδραστικό Θέατρο**

Έχει παρατηρηθεί, πως αρκετά προγράμματα έχουν στον πυρήνα τους την ίδια τη θεατρική παράσταση, για να κινητοποιήσουν τους μαθητές, ως θεατές, να συμμετάσχουν στη δράση και να προβληματιστούν ως προς ζητήματα ετερότητας. Πιο ειδικά, η Περσεφόνη Σέξτου, αναφέρεται στο πρόγραμμα «Ένα αλλιώτικο ταξίδι», μέσω του οποίου επανήλθε στο προσκήνιο το θέμα του αποκλεισμού ειδικών ομάδων πληθυσμού. Τελικό προϊόν του προγράμματος ήταν μια θεατρική παράσταση, που προέκυψε από τη σύμπραξη καλλιτεχνών και μαθητών του σχολείου. Παράλληλα, στο

πλαίσιο του προγράμματος «Ένα καπέλο γεμάτο βροχή», παρουσιάστηκε μια θεατρική παράσταση, με σκοπό να καταδειχθεί ότι το θέατρο μπορεί να προσεγγίσει σε βάθος σημαντικά προβλήματα των νέων, ειδικά ως προς το θέμα των ναρκωτικών, επιδρώντας στη μεταμόρφωση της συνείδησης της τοπικής κοινωνίας (Σέξτου 2005: 76-79).

Αξιοποιώντας την ίδια την παράσταση ως δράση, πολλές έρευνες εστιάζουν, ειδικότερα, στην ευεργετική δύναμη της διάδρασης, για την ευαισθητοποίηση ως προς έντονα κοινωνικά ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα, σε σχετική μελέτη των Tromski και Doston, το διαδραστικό θέατρο παρουσιάζεται ως μέσο για τη μάθηση αναφορικά με θέματα διαφορετικότητας και πολυπολιτισμικότητας, που εκτείνεται εκτός σχολικής τάξης. Οι ερευνητές συμπεραίνουν πως, το διαδραστικό δράμα βοήθησε στη βελτίωση της αλληλεπίδρασης με το κοινό, σε δύσκολα θέματα διαφορετικότητας, καθώς οι μαθητές-τριες ήρθαν σ' επαφή με το διαφορετικό και αναγνώρισαν δικές τους προκαταλήψεις (Tromski & Doston 2003: 52-61).

Αντίστοιχα, σε έρευνα της Leigh Anne Howard, πραγματοποιήθηκαν εθνογραφικές συνεντεύξεις και, στο τέλος, μια διαδραστική παράσταση, με στόχο να μελετηθεί το ζήτημα των διατροφικών συνηθειών και το πώς γίνεται αντιληπτή η εικόνα του σώματος, στη βάση πολιτισμικών παραγόντων. Η παράσταση αποτέλεσε ένα ασφαλές πλαίσιο για να μιλήσουν τα ίδια τα παιδιά, ως θεατές, για τις διατροφικές τους συνήθειες, καθώς μέσω αυτού του πλαισίου ενδυναμώθηκαν με την προοπτική προσωπικής και κοινωνικής αλλαγής, όπου αμφισβητούνται τυχόν στερεότυπα που σχετίζονται με το φύλο και την εικόνα του σώματος. Επίσης, ωφελήθηκαν και οι ίδιοι οι ηθοποιοί, καθώς απέκτησαν αυτοεπίγνωση, όντας πιο ενήμεροι για τις δικές τους διατροφικές συνήθειες, με την προοπτική να τις αναθεωρήσουν (Howard 2004: 217-232).

Επίσης, η αξία της παράστασης ως εφαρμογής για τη διερεύνηση διαπολιτισμικών θεμάτων απασχόλησε την Bethany Nelson. Σε άρθρο της ερευνήτριας, μελετάται η επίδραση ενός πρότζεκτ βασισμένου στο παιχνίδι, σε μαθητές αγροτικής περιοχής στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, που βιώνουν τη φτώχεια και υφίστανται κοινωνική καταπίεση. Στόχος του πρότζεκτ ήταν να ερευνηθούν, οι απόψεις των παιδιών

αναφορικά με τις άνισες δυνάμεις εξουσίας που εντοπίζονται σε κοινωνικό επίπεδο και να αναπτυχθούν οι ικανότητες εκείνες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να γίνουν φορείς κοινωνικής αλλαγής. Για αυτό το σκοπό, αξιοποιήθηκαν αυθεντικές αφηγήσεις των ίδιων των παιδιών, με βάση τις οποίες, στο τέλος, δημιουργήθηκε μια θεατρική παράσταση. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές έμπρακτα απέκτησαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την ανισότητα και να εξερευνήσουν την «πολιτισμική ηγεμονία»<sup>52</sup>, με προοπτική να την αλλάξουν (Nelson 2011: 157-170).

### **2.3.3 Θεατρικό παιχνίδι και διαπολιτισμικά θέματα**

Η ίδια η διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού, έχει μελετηθεί ότι μπορεί να αποβεί καρποφόρα, ως προς τη διερεύνηση διαπολιτισμικών θεμάτων. Χαρακτηριστικά, σε άρθρο της Linda Huber, μελετάται κατά πόσο μπορεί να προωθηθεί η «πολυπολιτισμική επίγνωση»<sup>53</sup> μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (Huber 2000: 235-237). Αναφέρεται ότι, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και μετακινούνται απ' το γνωστό οικογενειακό περιβάλλον, στο άγνωστο. Για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, προτείνεται η χρήση διάφορων υλικών, αντιπροσωπευτικών της κουλτούρας των παιδιών. Η ερευνήτρια, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το θεατρικό παιχνίδι των παιδιών είναι ένα φυσικό όχημα για την προώθηση της πολυπολιτισμικής επίγνωσης και της εκτίμησης της διαφορετικότητας.

Επίσης, στη διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία της Μαρίας Βαφειάδου και της Ευφροσύνης Γρίμπιλα, μελετάται η σχέση θεατρικού παιχνιδιού και μουσικής με τη διαπολιτισμικότητα. Πιο ειδικά, οι ερευνήτριες πραγματοποίησαν ερευνητική παρέμβαση σε διαπολιτισμικό σχολείο κοινότητας Ρομά, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως, τα παιδιά ενδυνάμωσαν την πολιτισμική τους ταυτότητα μέσα από μια μουσικο-θεατρική πράξη με διαπολιτισμικά στοιχεία, καθώς τοποθετήθηκαν ως προς την πολιτισμική καταπίεση, τη θέση της κυρίαρχης ομάδας και ως προς τη συγκρότηση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας (Βαφειάδου & Γρίμπιλα 2010).

---

<sup>52</sup> “cultural hegemony”

<sup>53</sup> “multicultural awareness”



### 2.3.4 Προγράμματα και έρευνες με «τεχνικές δράματος στην εκπαίδευση»

Αρχικά, στη διδακτορική της διατριβή, η Μάρθα Κατσαρίδου μελετά τη συμβολή της δραματοποίησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα δράσης σε διαπολιτισμικό σχολείο, όπου αξιοποιήθηκε το μοντέλο της διερευνητικής δραματοποίησης, με τεχνικές δράματος, Θεάτρου στην εκπαίδευση και Θεάτρου του Καταπιεσμένου, για την εφαρμογή του αναγνωστικού προγράμματος «διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...». Βασικός στόχος του προγράμματος, ήταν η προώθηση της ανάγνωσης και η δημιουργία κριτικών αναγνωστών. Από τα αποτελέσματα της παρέμβασης, συμπεραίνεται ότι σημειώθηκε επιτυχία ως προς την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, όπου εκτιμήθηκε η σημασία της προσωπικής ανάγνωσης. Επίσης, οικοδομήθηκε η αίσθηση της κοινότητας, καθώς και η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και η σύνδεση της ανάγνωσης με την καθημερινότητά τους. Ακόμη, μέσω της θεματικής του «ταξιδιού», τα παιδιά αντιμετώπισαν την έννοια του διαφορετικού και του ανοίκειου, κάτι που αποτέλεσε ανάγκη της συγκεκριμένης ομάδας, όπως τελικά συμπεραίνεται στη διατριβή. Συνολικά, μέσω της ποικιλίας των πολιτισμικών υπόβαθρων, τα παιδιά εξερεύνησαν συλλογικά την κοινωνική δράση και την έννοια της κριτικής πολυπολιτισμικότητας (Κατσαρίδου 2011: 10-438).

Επίσης, σε σχετικό άρθρο, ο Ben-Zion Weiss, παρουσιάζει ένα αντιρατσιστικό πρότζεκτ<sup>54</sup>, που υλοποιήθηκε σε λύκειο της Αυστραλίας, με στόχο να μελετηθεί, μέσω του δράματος, η «πολιτισμική οικολογία»<sup>55</sup>, δηλαδή η σχέση της κουλτούρας κάθε παιδιού με τον τόπο προέλευσής του (Weiss 2002, 221-232). Στη διαδικασία του πρότζεκτ, μέσω εργαστηρίων, τα παιδιά ανέπτυξαν την ικανότητα ενεργητικής ακρόασης του άλλου, έχοντας την αίσθηση της ταυτότητας της ομάδας. Επίσης, συμμετείχαν σε βιωματικές δραστηριότητες, σχετικά με τα ονόματά τους και τον πολιτισμό τους, καθώς και σε παιχνίδια ρόλου, μέσω των οποίων, τα παιδιά ανέπτυξαν στρατηγικές για να δρουν αντιρατσιστικά, χωρίς βία και θυμό.

Σε αυτό το πλαίσιο, ως προς μια πιο αντιρατσιστική δράση που στοχεύει στη βελτίωση της κοινότητας, στοχεύει και το θέατρο για την ανάπτυξη. Σε συναφές άρθρο, ο Alex

---

<sup>54</sup> “The Anti-Racism Radio Show”

<sup>55</sup> “cultural ecology”

Mavrocordatos υποστηρίζει ότι το θέατρο για την ανάπτυξη μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω παιχνιδιών ρόλου, αντλώντας θέματα από την ίδια την κοινότητα. Η ανάπτυξη συνδέεται με την ενσωμάτωση καινούριων απόψεων και συμπεριφορών στα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά πρότυπα, με στόχο την κοινωνική αλλαγή. Ενδεικτικά, αναφέρεται το πρόγραμμα «δίνοντας φωνή στους περιθωριακούς», όπου πραγματοποιήθηκε εφαρμογή πρακτικών του θεάτρου συμμετοχής στη Ζάμπια, όπως και το πρόγραμμα «το θέατρο του δρόμου για τα ανθρώπινα δικαιώματα», που υλοποιήθηκε στο Νεπάλ και ενέπνευσε μια ομάδα παιδιών σε θέματα αναπηρίας (Mavrocordatos 2003: 1-8).

Τέλος, ένα πιο επικαιροποιημένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, με τίτλο «Κι αν ήσουν εσύ;» στοχεύει στην ευαισθητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων (Διδακτική Ομάδα 2007). Το πρόγραμμα, άρχισε να υλοποιείται το Φεβρουάριο του 2015, σε διάφορες πόλεις της Ελλάδας, από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, και συνεχίζεται να υλοποιείται μέχρι και σήμερα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιλαμβάνει δράσεις, που σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των μελών της τοπικής κοινωνίας, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και θεατροπαιδαγωγών, όπως και με τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτοτελή θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια. Χαρακτηριστικά, αναφέρεται η Ημέρα Διεθνούς Δράσης «Μονόλογοι από το Αιγαίο» (Τσουκαλά 2016), όπως και η δράση «Μαζί», η οποία υποστηρίζει δράσεις συνεργασίας μεταξύ τοπικού και προσφυγικού πληθυσμού, με έμφαση στα παιδιά και τους νέους.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, μέσω θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και ερευνών, μπορεί να μελετηθεί και να βιωθεί κριτικά η έννοια της διαπολιτισμικότητας. Αυτή η πολιτισμική όσμωση εντός θεατροπαιδαγωγικού περιβάλλοντος, μπορεί να συμβάλλει στην άρση στερεοτύπων, στην ενδυνάμωση των παιδιών, στην πιο ενεργή και κριτική έκφραση της φωνής τους, στη μετατόπιση από το οικείο στο πολιτισμικά ανοίκειο, στον αφουγκρασμό της ετερότητας, στην καλλιέργεια πλουραλιστικού και δημοκρατικού διαλόγου εντός μαθησιακών περιβαλλόντων, στην ενίσχυση της συλλογικής και συμμετοχικής μάθησης, καθώς και στη χειραφέτηση της ίδιας της διδακτικής διαδικασίας. Επίσης, η διερεύνηση αυτής της θεωρητικής

σύνδεσης μεταξύ θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας, έτσι όπως προέκυψε στο πλαίσιο της μελέτης ερευνών και προγραμμάτων, οδήγησε στην ανάγκη της σύνδεσης της συγκεκριμένης θεωρητικής μελέτης της βιβλιογραφίας με μια διδακτική πρόταση, όπου υιοθετούνται πρακτικές και θεωρίες, που αναλύθηκαν παραπάνω. Η διδακτική πρόταση αποτελεί το πρακτικό μέρος της παρούσας διατριβής, το οποίο βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με τη θεωρία.

# Κεφάλαιο 3

## Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα στην παρούσα διατριβή

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει το περιεχόμενο της Θεατροπαιδαγωγικής που έχει αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα. Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου, πραγματοποιείται μια γενικότερη επισκόπηση ως προς το Θέατρο του Καταπιεσμένου και το Εκπαιδευτικό Δράμα, ενώ στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται το θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο της έρευνας.

### 3.1 Το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal

Ο Augusto Boal, ήταν βραζιλιάνος σκηνοθέτης, συγγραφέας και πολιτικός, ο οποίος ίδρυσε το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Στη διάρκεια των χρόνων 1956-71, ο Boal έμεινε στη Βραζιλία, όπου δραστηριοποιήθηκε στο θέατρο Αρένα, του Σάο Πάολο. Αργότερα, στα χρόνια της εξορίας (1971-1986), ο Boal μελέτησε το έργο του Paulo Freire και δέχτηκε την επιρροή του. Στη διάρκεια αυτών των χρόνων, και με ερέθισμα την «αγωγή του καταπιεσμένου» του Freire, ο Boal ανέπτυξε τη θεωρία του για το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Babbage 2004: 11-18).

#### 3.1.1. Χαρακτηριστικά του Θεάτρου του Καταπιεσμένου

Για τη διαμόρφωση του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, ο Boal επηρεάστηκε αρκετά από το έργο του Brecht και του Marx, ως προς την πολιτική στόχευση του έργου του, αλλά και ως προς την κατεύθυνση μιας δραματουργίας που εμπλέκει ενεργά το κοινό, με σκοπό την αφύπνιση της συνείδησης για παρέμβαση και αλλαγή του κόσμου (Schutzman & Cohen-Cruz 1994: 128). Επίσης, ως προς το παιδαγωγικό κομμάτι της δουλειάς του, ο Boal βασίστηκε αρκετά στο έργο του Freire, ως προς την έννοια της

καταπίεσης, και της συνακόλουθης ανάγκης για μια αγωγή εξανθρωπισμού, που θα συμβάλλει στην άρση αυτής της καταπίεσης (Φρέιρε 1977: 39-47). Επίσης, ο Boal ενσωμάτωσε στο έργο του αρκετές αρχές από τη ψυχοθεραπεία. Επηρεαζόμενος από το έργο του Moreno, ο Boal υποστηρίζει την αρχή της αυθόρμητης δράσης, τη δυναμική της παρατήρησης, την έννοια της κάθαρσης και τη συμβολή της στην απελευθέρωση του ατόμου (Schutzman & Cohen-Cruz 1994: 95-99). Ως προς την έννοια της κάθαρσης, ο Boal επηρεάστηκε και από τον Αριστοτέλη, εκφράζοντας, ωστόσο, την αντίθεσή του ως προς την αριστοτελική κάθαρση, που προκύπτει με τη βίωση ελέου και φόβου, στο πλαίσιο του δράματος (Rotry 2006: 145-162). Ο Boal αναφέρει πως, το αριστοτελικό θέατρο μπορεί να βοηθήσει στο χειρισμό βασικών θεμάτων, όμως για τη συνέχιση της επανάστασης, «πρέπει πάντα να υπάρξει ένα θέατρο του καταπιεσμένου» (Μποάλ 1981, 213).

Ως προς τα χαρακτηριστικά του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, είναι σημαντικός, καταρχήν, ο ορισμός που δίνει ο Boal για το θέατρο. Πιο ειδικά, το ορίζει ως «μια παθιασμένη διαμάχη ανάμεσα σε δύο ανθρώπους, που βρίσκονται πάνω σε μια πλατφόρμα/σκηνή»<sup>56</sup> (Keefe & Murray 2007: 32-37). Στη βάση του παραπάνω ορισμού του θεάτρου, ο Boal εισήγαγε το θέατρο του Καταπιεσμένου, που είναι στον πυρήνα του πολιτικού. Όντας και ο ίδιος ο Boal πολιτικός, στόχευε μέσω της δουλειάς του, στη «δημοκρατικοποίηση της πολιτικής διαδικασίας μέσω του θεάτρου»<sup>57</sup> (Heritage 1994: 25-27).

Επίσης, στο θέατρο του Καταπιεσμένου, αλλάζουν οι ρόλοι θεατών και ηθοποιών, όπως και ο τρόπος δόμησης της δραματουργίας. Πλέον, ο θεατής από απλός παθητικός παρατηρητής, μετατρέπεται σε «θεατή-ηθοποιό»<sup>58</sup> και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη συννοικοδόμηση της δραματουργίας, καθώς προτείνει έμπρακτα λύσεις για αλλαγή της δράσης (Boal 2006: 39-85, Lariscy 2016, 131). Επίσης, η παραδοσιακή προκατασκευασμένη δραματουργία εγκαταλείπεται, προς χάριν της «ταυτόχρονης δραματουργίας»<sup>59</sup>, που συντίθεται στο εδώ-και-τώρα, ανάμεσα σε θεατές και ηθοποιούς (Schutzman & Cohen-Cruz 1994: 27). Πολύ κομβική είναι, ακόμα, η χρήση

---

<sup>56</sup> "Theatre is the passionate combat of two human beings on a platform"

<sup>57</sup> "democratization of the political process through theatre"

<sup>58</sup> "spectator"

<sup>59</sup> "simultaneous playwriting"

της αφήγησης στο έργο του, ως εργαλείου για τη «συλλογική ερμηνεία»<sup>60</sup> των ιστοριών (Caro 2003: 33). Επιπρόσθετα, ο Boal στη διαμόρφωση του θεάτρου του, δίνει έμφαση τόσο στο σώμα, όσο και στη σημασία των λέξεων και των ήχων, για τη δημιουργία μιας παράστασης, αναφέροντας ότι το σωματικό κείμενο, υπερέχει έναντι του λεκτικού κειμένου (Schaedler 2010: 145).

### **3.1.2 Μορφές του Θεάτρου του Καταπιεσμένου**

Αρχικά, το «Θέατρο Εικόνας»<sup>61</sup>, προσφέρει τη δυνατότητα για οπτικοποίηση της σκέψης, με τρόπο ώστε το ανθρώπινο σώμα να αξιοποιείται ως ένας εκφραστικό τύπος, για την αναπαράσταση συναισθημάτων, ιδεών και σχέσεων (Boal 1995a: 77, Boal 1979, 115). Ειδικότερα, στο Θέατρο Εικόνας, οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν με τα σώματά τους γλυπτά, δηλαδή εικόνες που δείχνουν οπτικά μια συλλογική προοπτική σε ένα δοσμένο θέμα. Κατά τη διαδικασία δημιουργίας γλυπτών, που αναπαριστούν την πραγματικότητα, την ιδανική εικόνα της πραγματικότητας και μια εικόνα πιθανής μετάβασης, πραγματοποιείται η «δυναμοποίηση»<sup>62</sup> των συμμετεχόντων, η οποία, συνδέεται άμεσα με την προοπτική για αλλαγή (Boal 1992: 79).

Επίσης, το «Θέατρο της Αγοράς»<sup>63</sup> ή αλλιώς «Θέατρο Φόρουμ» αποτελεί μια τεχνική του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, που ξεκινά με την παρουσίαση μιας σκηνης ή μιας σύντομης παράστασης, κατά την οποία ο πρωταγωνιστής προσπαθεί ανεπιτυχώς να ξεπεράσει ένα είδος καταπίεσης που σχετίζεται με τους συγκεκριμένους θεατές της παράστασης (Boal 1992: 18-21). Στη διάρκεια της παράστασης, οι θεατές μπορούν να πουν «στοπ» και να παρέμβουν στη δράση, αντικαθιστώντας μια δράση με μια άλλη. Βασικό ρόλο στο θέατρο της αγοράς διαδραματίζει ο μεσολαβητής, που συντονίζει τη διαδικασία και στο τέλος θέτει ερωτήματα στους θεατές. (Άλκηστις 2008, 55-56). Βασικά στοιχεία στο θέατρο φόρουμ είναι η δημιουργικότητα και η τυχαιότητα – το απρόοπτο, που δίνουν χώρο για πιο άμεση πρόσβαση στα δεδομένα της καταπίεσης (Babbage 2004, 67-70).

---

<sup>60</sup> “collective interpretation of the narrative”

<sup>61</sup> “Image Theatre”

<sup>62</sup> “dynamisation”

<sup>63</sup> “Forum theatre”

Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζουν το Αόρατο Θέατρο, το Νομοθετικό Θέατρο και το Θέατρο της Εφημερίδας. Στο Αόρατο Θέατρο, με αφητηρία το θέμα ενός έργου, στήνεται μια μικρή θεατρική παράσταση, η οποία μεταφέρεται σε μη θεατρικό χώρο και για θεατές που δεν είναι συνειδητά θεατές. Με αυτό τον τρόπο, η προσχεδιασμένη δράση γίνεται πραγματικότητα και «η μυθοπλασία διαπερνά την πραγματικότητα»<sup>64</sup> (Boal 1995a: 184-185). Επίσης, στο Νομοθετικό θέατρο, «ο πολίτης μεταμορφώνεται σε νομοθέτη»<sup>65</sup> και, ακολούθως, δυναμοποιείται για να νομιμοποιήσει τις επιθυμίες του για αλλαγή (Boal 1998: 19-20). Συνολικά, σε αυτή τη μορφή θεάτρου, πραγματώνεται επιστροφή στην πολιτική πράξη, όπου το θέατρο λειτουργεί ως μέσο «μεταβατικής δημοκρατίας»<sup>66</sup>, με στόχο την αντίσταση στη φτώχεια, στην κοινωνική εξαθλίωση και σε κάθε είδους καταπίεση και στη διαμόρφωση νόμων για κατοχύρωση της αλλαγής (Boal 1998: 22-37). Ακόμη, με το «θέατρο της Εφημερίδας»<sup>67</sup>, οι ίδιοι οι πολίτες ερευνούν διάφορα είδη κειμένων, με σκοπό να φέρουν στην επιφάνεια τις πολιτικές θέσεις που κρύβονται πίσω από αυτά (Boal 1998, 234-235).

Τέλος, το «ουράνιο τόξο της επιθυμίας»<sup>68</sup> απαρτίζεται από ένα σύνολο θεατρικών τεχνικών που βοηθούν το άτομο να ξεπεράσει τις καταπιέσεις που έχει ενστερνιστεί (Άλκηστις 2008: 69). Σε αυτό το πλαίσιο, το σύστημα «μπάτσοι στο κεφάλι»<sup>69</sup>, προτείνει τρεις υποθέσεις: την όσμωση, τη μέθεξη (*metaxis*)<sup>70</sup> και την αναλογική επαγωγή. Η όσμωση, συνδέεται με τις διαδικασίες που υλοποιούνται στο αξιακό σύστημα του ατόμου, κατά τη διάρκεια της μετακίνησης από έναν χώρο σε έναν άλλο. Η μέθεξη, συνδέεται με την κατάσταση «του ανήκειν» ταυτόχρονα μεταξύ της εικόνας της πραγματικότητας και της πραγματικότητας της εικόνας, ενώ η αναλογική επαγωγή, σχετίζεται με τη μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό, προσφέροντας μια αποστασιοποιημένη ανάλυση των καταστάσεων (Boal 1995a, 40-46).

---

<sup>64</sup> "Fiction penetrates reality"

<sup>65</sup> "citizen is transformed into legislator"

<sup>66</sup> "transitive democracy"

<sup>67</sup> "Newspaper Theatre"

<sup>68</sup> "the Rainbow of Desire"

<sup>69</sup> "the Cop in the Head system"

<sup>70</sup> Για τη μετάφραση του όρου *metaxis* ως «μέθεξη», βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 30. Για τη μετάφραση του όρου ως «ενδιαμεσότητα», βλ. Ζώνιου 2016: 86.

## 3.2 Το Δράμα στην Εκπαίδευση: Βασικά χαρακτηριστικά και επιρροές

Κατά τη δεκαετία του 1970, η Dorothy Heathcote εισήγαγε το «Δράμα στην Εκπαίδευση»<sup>71</sup> (Somers 2001: 76). Το συγκεκριμένο είδος θεατροπαιδαγωγικής, συνδυάζει τη συναισθηματική εμπλοκή με τη νοητική επεξεργασία, τη βίωση με τον αναστοχασμό και αποβλέπει στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου. Σε αυτό το είδος μάθησης, ο εκπαιδευτικός καλείται να διατυπώνει κατάλληλα ερωτήματα στους μαθητές, έτσι ώστε οι ίδιοι να ενθαρρυνθούν να διερευνήσουν τα επίπεδα του νοήματος μιας πράξης (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19-20). Συνολικά, στο Δράμα δίνεται έμφαση στη μελέτη ενός θέματος και στη «βίωση»<sup>72</sup> μιας σύνθετης κοινωνικής κατάστασης, όπου τα παιδιά σε θεατρικό ρόλο, με το δάσκαλο ως «διαμεσολαβητή»<sup>73</sup>, εμπλέκονται στη διερεύνηση της κατάστασης και στην αντιμετώπισή της (Παπαδόπουλος 2010: 37-38).

Στόχος αυτής της διερεύνησης, καθίσταται η «αλλαγή στην κατανόηση»<sup>74</sup> (Bolton 2007: 52). Ειδικότερα, το δράμα στην εκπαίδευση, αφορά την κατανόηση θεμάτων από τους μαθητές, μέσω της ενθάρρυνσής τους για ενεργό προσωπική εμπλοκή στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία. Χαρακτηριστικά αναφέρεται, πως μέσω του δράματος, οι μαθητές ενδέχεται να κατανοήσουν νέα πράγματα, τόσο όσον αφορά τη δική τους ζωή, αλλά και τη ζωή άλλων (Nicholson 2000: 1-3). Επίσης, το είδος της κατανόησης που αναπτύσσουν οι μαθητές, σχετίζεται άμεσα με τις κουλτούρες στις οποίες οι ίδιοι ανήκουν. Σε αυτή την κατεύθυνση, οι θεατροπαιδαγωγοί, οφείλουν να καθοδηγούν τους μαθητές προς τη διεύρυνση των αντιλήψεών τους, προσφέροντας ευκαιρίες για «πολιτισμική επαγωγή»<sup>75</sup> (Hornbrook 1998b: 14). Αυτή η πολιτισμική επαγωγή, οφείλει να επιτρέπει σε κάθε παιδί να αισθάνεται ότι έχει «έναν ιδιαίτερο ρόλο στο Δράμα, ότι η παρουσία του ή η απουσία του θα επηρεάσει αυτό που συμβαίνει στο Δράμα» (Woolland 1999: 118).

---

<sup>71</sup> "Drama in Education"

<sup>72</sup> "living through"

<sup>73</sup> "mediator"

<sup>74</sup> "change in understanding"

<sup>75</sup> "cultural induction"



Επίσης, το Δράμα λειτουργεί προς την κατεύθυνση της δημιουργίας ενός φανταστικού κόσμου εντός της πραγματικότητας. Τα βασικότερα στοιχεία του δράματος που επιτρέπουν αυτή τη μεταφορά, είναι οι ρόλοι, η δραματική ένταση, η εστίαση, ο χώρος, ο χρόνος, ο λόγος και η κίνηση, η ατμόσφαιρα, τα σύμβολα και το νόημα. Στόχος είναι όλα αυτά τα στοιχεία να συνθέσουν μαζί την εμπειρία, από την οποία θα προκύψει το νόημα του Δράματος. Επίσης, ως προς το σχεδιασμό ενός Δράματος, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η επιλογή ενός θέματος, η διαμόρφωση κατάλληλης στοχοθεσίας, η εστίαση σε βασικά ερωτήματα και η επιλογή ενός ερεθίσματος. Συνολικά, η διερεύνηση του νοήματος, σε όλη τη διάρκεια του δράματος, πραγματοποιείται με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου, για την ανάπτυξη της πλοκής, για τη δημιουργία αναπαραστάσεων και για τον αναστοχασμό (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 42-98).

Ως προς τη σχέση του Δράματος με άλλες παραστατικές μορφές, είναι χαρακτηριστικό ότι, το Εκπαιδευτικό Δράμα κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους, στο παιχνίδι και στο θέατρο. Ανάλογα με την ηλικία και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, το Δράμα τείνει άλλοτε προς το παιχνίδι και άλλοτε προς το θέατρο. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και κατευθύνει τη θεατρική δραστηριότητα, προς μια συγκεκριμένη πλευρά της ζωής (Somers 2001: 76). Αναφέρεται, χαρακτηριστικά, πως «το δράμα είναι κάτι περισσότερο από ένα ψυχαγωγικό παιχνίδι και δεν στοχεύει να εκπαιδεύσει τους μαθητές ως ηθοποιούς, αλλά επιδιώκει να τους δώσει την ευκαιρία να κατανοήσουν την καλλιτεχνική μορφή του και κατ' επέκταση την τέχνη του θεάτρου» (Τσιάρας 2005: 26). Στην ίδια κατεύθυνση, η Dorothy Heathcote επιμένει για τη σύνδεση του δράματος περισσότερο με τη μάθηση, παρά με τη δραματική τέχνη. Ως εξέλιξη του μοντέλου της Heathcote, εμφανίστηκε αργότερα, το μοντέλο «δραματική / θεατρική αγωγή»<sup>76</sup>, που περιλαμβάνει την προσέγγιση των συμβάσεων και επιδιώκει να χρησιμοποιήσει τη θεατρική αγωγή ως μέσο μάθησης, αλλά και ως μέσο διδασκαλίας τεχνικών του θεάτρου (Neelands 2008: 60).

Επίσης, το Δράμα έχει επηρεαστεί κατά τη διαμόρφωσή του, από το έργο προοδευτικών παιδαγωγών και ερευνητών ψυχολογίας, όπως και καλλιτεχνών του θεάτρου. Ειδικότερα, το Δράμα δεχόμενο επιρροές από το έργο του John Dewey, του

---

<sup>76</sup> "Drama Education"

Lev Vygotsky και του Jerome Bruner, αξιοποιεί την ιδέα της κατασκευής του νοήματος εντός κοινωνικής διαδικασίας, εντός της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης», όπου διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο οι «άλλοι», για την οικοδόμηση της ανάπτυξης του ατόμου. Ακόμη, το Δράμα αξιοποιεί βασικά στοιχεία από το χώρο του θεάτρου, καθώς δανείζεται επιρροές από το έργο του Στανισλάφσκι, ως προς τη βίωση μιας δραματικής κατάστασης, με έμφαση στις έννοιες της ταύτισης, της αλήθειας και της πιστής απόδοσης ενός ρόλου. Επίσης, από τον Μπρεχτ, το Δράμα έχει επηρεαστεί ως προς την κατάκτηση της συναισθηματικής απόστασης του θεατή, της αποστασιοποίησης και του κριτικού στοχασμού (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 21-37).

Συμπερασματικά, ως Θεατροπαιδαγωγική, στην παρούσα διατριβή, προτείνεται η αξιοποίηση μορφών και τεχνικών από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal και από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Ο συνδυασμός μορφών και τεχνικών από το Θέατρο του Καταπιεσμένου, με τεχνικές από το Εκπαιδευτικό Δράμα, θεωρείται ουσιαστικός, με την προοπτική της σύνδεσης με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, διαμορφώνοντας το Θεατροπαιδαγωγικό Μοντέλο στην παρούσα διατριβή.

### **3.3 Το Θεατροπαιδαγωγικό Μοντέλο στην παρούσα διατριβή**

Το θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο της παρούσας έρευνας, συνδυάζει τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου και τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος, με αρχές της διαπολιτισμικότητας, δίνοντας έμφαση στην έννοια του «άλλου» και στο πώς η συγκεκριμένη έννοια αναδύεται εντός της ομάδας.

#### **3.3.1 Σε θεωρητικό επίπεδο: Σημεία τομής του μοντέλου με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας**

Αρχικά, η πολιτική και παιδαγωγική επιρροή του Boal από τον Freire και την κριτική παιδαγωγική, συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμικότητα, με την έμφαση στη δυναμική διαδικασία του πολιτισμού, που στοχεύει στην αλλαγή των συμμετεχόντων (Freire 1998: 36-41). Ειδικότερα, οι έννοιες του καταπιεστή και καταπιεζόμενου, που συναντώνται στο Θέατρο Φόρουμ και το πρόσταγμα για κριτική συνειδητοποίηση και

άρση της καταπίεσης, συνδέονται άμεσα με τη φιλοσοφία μιας διευρυμένης διαπολιτισμικής συνάντησης, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να συνειδητοποιήσουν κριτικά το δικό τους πολιτισμό (Γκόβαρης 2001: 57-58). Επίσης, η πολιτική διάσταση του έργου του Boal και το πρόσταγμα για «δημοκρατικοποίηση της πολιτικής διαδικασίας μέσω του θεάτρου»<sup>77</sup>, συνδέεται με το δημοκρατικό προσανατολισμό της διαπολιτισμικότητας, που στοχεύει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής ταυτότητας του πολίτη και στη σύνδεση με την πολιτική πράξη (Boal 1998: 19-23).

Ακόμη, ως προς το ρόλο των θεατών και το βαθμό συμμετοχής τους στο θεατρικό γεγονός, εντοπίζονται σχέσεις με αρχές της διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ο Boal υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή στο θεατρικό γεγονός και την ταυτόχρονη δραματουργία στο παρόν, με την άμεση παρέμβαση των θεατών στη δράση και την έμπρακτη πρόταση λύσεων στη δραματουργία, όπου διαμορφώνεται η εικόνα του «πώς θα μπορούσε ο κόσμος να μετασχηματιστεί»<sup>78</sup> (Boal 1995b: 253). Αυτή η ενεργή συμμετοχή, συνδέεται με την αρχή της διαπολιτισμικότητας για δυναμική αλλαγή στο παρόν. Όπως στο θέατρο του Boal οι ίδιοι οι θεατές και οι συντελεστές δημιουργούν, έτσι και στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής συνάντησης, οι ίδιοι οι πολίτες διαμορφώνουν τον πολιτισμό τους στο εδώ και τώρα.

Ωστόσο, αυτή η διάσταση του «τώρα» ενέχει και το στοιχείο του αναστοχασμού, για τη λήψη της απαιτούμενης απόστασης και τη διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στα πράγματα. Στο θέατρο του Boal, ο αναστοχασμός υλοποιείται μέσω της χρήσης κατάλληλων τεχνικών, που ευνοούν την αντιμετώπιση της δράσης μέσω μιας αποστασιοποιημένης και ιστορικής διάστασης αλλαγής, όπου τα συναισθήματα των παικτών υπόκεινται σε εκλογίκευση (Boal 2013: 118-120). Αντίστοιχα, σε μια διαπολιτισμική συνάντηση, ο αναστοχασμός θεωρείται κομβικό κομμάτι για την αντίληψη της ιστορικότητας των ταυτοτήτων και του πολιτισμού, και άρα για την ανατροπή ή αλλαγή αυτών (Γκόβαρης 2001: 82-86).

Ως προς τα μέσα που αξιοποιούνται εντός του Θεάτρου του Καταπιεσμένου, παρατηρείται, επίσης, σύνδεση με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Ειδικότερα, η

---

<sup>77</sup> "Theatre as politics and transitive democracy as theatre"

<sup>78</sup> "a world as it could be"

χρήση της αφήγησης αξιοποιείται στο Θέατρο του Καταπιεσμένου για την προσωπική έκθεση συμβάντων, για τη μετάβαση από την ατομική ιστορία στη συλλογική Ιστορία, για την ανατροπή συμβάντων και άρα για κατάκτηση μιας «πρόβας επανάστασης» για ανατροπή γεγονότων στην ευρύτερη Ιστορία (Boal 2013: 329-331). Αντίστοιχα, στη διαπολιτισμικότητα, σύμφωνα και με την Maxine Greene, η αφήγηση αντιμετωπίζεται ως σημαντικό εργαλείο, τόσο για τον προσδιορισμό της ταυτότητας του υποκειμένου, όσο και για τη γνωριμία με τον «άλλον» (Rasheed 2002: 39). Επίσης, εκτός από τις λέξεις, ο Boal δίνει έμφαση και στη σωματική έκφραση. Ειδικότερα, μέσω του Θεάτρου Εικόνων, ο Boal τονίζει την αξία της μη λεκτικής έκφρασης για τη δυναμοποίηση του ατόμου (Boal 2013, 275-324). Αντίστοιχα, στη διαπολιτισμικότητα, η μη λεκτική έκφραση, αποτελεί πρώτιστο σημείο για τη συνάντηση με τον «άλλον», μέσω μιας επαφής που προκύπτει, κυρίως, ως σωματοποιημένη συνειδητοποίηση της ετερότητας.

Παράλληλα με το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal, το Δράμα στην Εκπαίδευση, παρουσιάζει αρκετά σημεία τομής με τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Αρχικά, στο Δράμα, κομβικό ρόλο διαδραματίζει η έννοια της μάθησης με την έννοια της κατανόησης του εαυτού και του κόσμου (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19-20). Αυτού του είδους η μάθηση, προϋποθέτει τόσο την παρατήρηση και γνωριμία του εαυτού, όσο και τη γνωριμία με τον «άλλον». Σε αυτό το πλαίσιο, ενθαρρύνεται ο διαπολιτισμικός διάλογος και η αποδοχή της ετερότητας, με τελικό στόχο την πολιτισμική επαγωγή και τη σύνδεση της κατανόησης με τον κόσμο (Hornbrook 1998b: 14). Επίσης, αυτή η μάθηση προϋποθέτει τη λήψη κριτικής απόστασης από τα πράγματα, όπου διαμορφώνεται το έδαφος για τον αναστοχασμό και την κριτική συνειδητοποίηση του νοήματος. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές-τριες, καθίστανται ενεργοί φορείς πολιτισμού, καθώς ενθαρρύνονται να κατασκευάσουν τα νοήματά τους, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, αλλά, κυρίως, στον πυρήνα της δικής τους ενεργής συνειδητοποίησης της διευρυμένης, διαπολιτισμικά, κατασκευής των νοημάτων.

Ακόμη, ως προς τα μέσα και τις τεχνικές που προτείνει το Εκπαιδευτικό Δράμα, αναδύονται συνδέσεις με τη διαπολιτισμικότητα, στη βάση της διαμόρφωσης μιας μάθησης που προσανατολίζεται στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα, όπου μέσω κατάλληλων συμβάσεων, οι μαθητές-τριες ενθαρρύνονται να πλάσουν το φανταστικό κόσμο, με υλικά της πραγματικότητας (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 42-98). Αυτή η

ενθάρρυνση, για βίωση ενός φανταστικού κόσμου με όχημα το μαγικό εάν, δίνει την ώθηση στους/στις μαθητές-τριες να φανταστούν γενικότερα τη δική τους πραγματικότητα αλλιώς και να σκεφτούν πιθανούς τρόπους για να παρέμβουν σε αυτήν και να την αλλάξουν. Τέλος, η έμφαση της Heathcote σε μια παιδαγωγική διαδικασία που αναπτύσσεται στο «εδώ-και-τώρα», με αφορμή τα προβλήματα και την πραγματικότητα των ίδιων των μαθητών-τριών, επικαιροποιεί την πιθανότητα επίτευξης αλλαγής στο τώρα.

### **3.3.2 Σε πρακτικό επίπεδο: Η μεθοδολογία του θεατροπαιδαγωγικού μοντέλου**

Το παρόν θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο στοχεύει στη σύνδεση με αρχές της διαπολιτισμικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, ως βασικός σκοπός, τίθεται η γνωριμία με το «άλλο»-το διαφορετικό, τόσο για την εξοικείωση με την ετερότητα, όσο και για την αναγνώριση της ετερότητας ως μέρους ενός συνόλου, με σκοπό την κριτική συνειδητοποίηση, την κοινωνική αλλαγή και την ενδυνάμωση.

#### **Τα ερευνητικά ερωτήματα / στόχοι**

Ως ερευνητικά ερωτήματα (στόχοι) του παρόντος μοντέλου και της διδακτικής παρέμβασης που ακολουθεί, παρατίθενται τα ακόλουθα:

- Η ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου και της ταυτότητας κάθε παιδιού, καθώς και η ενίσχυση της αξίας της πολιτισμικής ετερότητας, μέσω της έμφασης στον πολιτισμικό σχετικισμό.
- Η εξοικείωση με το διαφορετικό μέσω ενός «ταξιδιού» και η συνακόλουθη πολυπολιτισμική εγγραματοσύνη, μέσω της επαφής με άλλους πολιτισμούς σε κάθε σταθμό αυτού του ταξιδιού / περιπέτειας.
- Η κατάκτηση της ενσυναίσθησης, δηλαδή της αίσθησης ότι μπαίνει κάποιος στη θέση κάποιου άλλου.
- Η κατανόηση της διαδικασίας δόμησης της ταυτότητας εντός κοινωνικού πλαισίου και συλλογικότητας, στο πλαίσιο του πολιτισμικού οικουμενισμού.
- Η σημασία της μνήμης και της αναγνώρισης από τους άλλους, για τον καθορισμό της ιστορικότητας της ταυτότητας, η οποία στην πάροδο του χρόνου είτε διατηρείται, είτε ενέχει τη δυνατότητα αλλαγής.

- Η άσκηση στην κριτική συνειδητοποίηση, ως προς τη σημασία ενός ταξιδιού, και ο προβληματισμός, ως προς τους κινδύνους που αντιμετωπίζει κάποιος που αποφασίζει να πραγματοποιήσει ένα ταξίδι προς το ανοίκειο.
- Η σύνδεση της θεματικής με το σήμερα και η αντίστοιχη επικαιροποίηση της παρέμβασης.

### **Μεθοδολογία παρέμβασης**

Το παρόν θεατροπαιδαγωγικό μοντέλο, αναπτύσσεται διαθεματικά, ακολουθώντας μια συγκεκριμένη δομή, στη διάρκεια κάθε συνάντησης. Η δομή αυτή, περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια (Κατσαρίδου 2014, 55-58) :

- Πρώτο στάδιο: Ενεργοποίηση (προετοιμασία των παιδιών για εισαγωγή στο δραματικό περιβάλλον).
- Δεύτερο στάδιο: Κυρίως δράση (συνάντηση των παιδιών με το υλικό / με τα κείμενα και μετάβαση στις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για διερεύνηση του υλικού).
- Τρίτο στάδιο: Αναστοχασμός (επικαιροποίηση, σύνδεση του θέματος με προσωπικές εμπειρίες των παιδιών, αυθεντικές καταθέσεις των παιδιών)

Η επιλογή της συγκεκριμένης δομής συνδέεται τόσο με την ανάγκη για μάθηση και αναστοχασμό, εντός της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης, όσο και με την ανάγκη για δημιουργική καλλιτεχνική εμπλοκή των συμμετεχόντων.

### **Περιεχόμενο - Υλικό ως ερέθισμα για δράση**

Στην παρούσα έρευνα, προτείνεται ως υλικό το έργο «Οδυσσεβάχ», της Ξένιας Καλογεροπούλου. (Καλογεροπούλου 1989). Παράλληλα, αξιοποιούνται αποσπάσματα από την Οδύσεια του Ομήρου και από την ιστορία «Σεβάχ ο θαλασσινός» (Μαρωνίτης 2006, Ιορδανίδου 1990) . Το συγκεκριμένο υλικό παρέχει σημεία για σύνδεση με τους στόχους της διαπολιτισμικότητας, εντός (παρα)μυθικού πλαισίου αφήγησης και δράσης.

# **Κεφάλαιο 4**

## **Η Διδακτική Πρόταση**

Η παρούσα διδακτική πρόταση έχει σχεδιαστεί, με σκοπό να πραγματοποιηθεί στη διάρκεια πέντε συναντήσεων. Επίσης, απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10-12 ετών. Ως περιεχόμενο για την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων, προτείνεται υλικό από την ιστορία του Οδυσσεβάχ, από την Οδύσσεια, καθώς από την ιστορία Σεβάχ ο Θαλασσινός. Επίσης, προτείνεται η χρήση κάποιων φωτογραφιών, για σύνδεση της θεματικής με την επικαιρότητα. Ακόμη, η διδακτική πρόταση περιλαμβάνει δραστηριότητες που προσφέρουν στα παιδιά τη δυνατότητα να παράγουν δικά τους κείμενα και υλικά. Για τη διερεύνηση του υλικού, προτείνονται διάφορες τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος<sup>79</sup>, που καλούν τους/τις μαθητές-τριες στη βίωση ρόλων εντός συμβάσεων, αλλά και στη μάθηση με την έννοια της κατανόησης και του αναστοχασμού. Επίσης, από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal<sup>80</sup>, προτείνονται παιχνίδια ενεργοποίησης, τεχνικές από το Θέατρο Εικόνας και τεχνικές από το Θέατρο Φόρουμ.

#### **4.1 Πρώτη συνάντηση**

Βασικός σκοπός: η ανάδειξη του πολιτισμικού κεφαλαίου και της ταυτότητας κάθε παιδιού, καθώς και η ενίσχυση της αξίας της πολιτισμικής ετερότητας, μέσω της έμφασης στον πολιτισμικό σχετικισμό.

Περιεχόμενο θεατροπαιδαγωγικής δράσης: Αποσπάσματα από «Οδύσσεια» (αυτοπαρουσίαση του Οδυσσέα, ραψωδία ι, στίχοι 33-107)<sup>81</sup> και «Σεβάχ ο Θαλασσινός» (αυτοπαρουσίαση του Σεβάχ)<sup>82</sup>.

#### **Πρώτο μέρος: Εισαγωγή στο θέμα / ενεργοποίηση**

Δραστηριότητα: Αποτύπωμα παλάμης

---

<sup>79</sup> Βλ. Παράρτημα Β1 «Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος», σ. 69.

<sup>80</sup> Βλ. Παράρτημα Β2 «Τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal», σ. 70.

<sup>81</sup> Μαρωνίτης. 2006, σσ. 125-126, Βλ. Παράρτημα Α1 «Οδύσσεια», σ. 64.

<sup>82</sup> Ιορδανίδου. 1990, σ. 27, Βλ. Παράρτημα Α3 «Σεβάχ ο θαλασσινός», σ. 67.

Στόχοι: 1. Γνωριμία των μελών της ομάδας, 2. πρώτη έκφραση της διαφορετικής ταυτότητας (διαφορετικό αποτύπωμα παλάμης), 3. Έκφραση του ονόματος – βασικό στοιχείο της ταυτότητας του κάθε παιδιού

Περιγραφή: Όλη η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου υπάρχει ένα μεγάλο χαρτί μέτρου. Τα παιδιά καλούνται να βουτήξουν την παλάμη τους σε μπογιά και μετά να αφήσουν το αποτύπωμά τους στο χαρτί. Αφού συμβεί αυτό, καλούνται να πουν το όνομά τους σε όλους. Η ομάδα επαναλαμβάνει το όνομα. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται όταν όλα τα παιδιά θα έχουν αφήσει το αποτύπωμά τους και θα έχουν πει το όνομά τους.

#### Δραστηριότητα: Πακέτο εξερεύνησης

Στόχος: εισαγωγή στο θέμα της ιστορίας – ερέθισμα για προσωπικές καταθέσεις των παιδιών και για ανάδειξη πολιτισμικού κεφαλαίου

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός δίνει στα παιδιά ένα πακέτο, που περιλαμβάνει τα ακόλουθα: 2 γράμματα (αποσπάσματα από Οδυσσέα και Σεβάχ), μία φωτογραφία ενός τόπου και μία μπλούζα που θα γράφει πάνω «Οδυσσεβάχ». Τα παιδιά καλούνται να διαβάσουν τα αποσπάσματα και να εξερευνήσουν τα αντικείμενα, καθώς και να αναρωτηθούν για το πώς συνδέονται όλα αυτά μεταξύ τους. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά καταθέτουν προφορικά τις υποθέσεις τους.

#### **Δεύτερο μέρος: Κυρίως δράση**

##### Δραστηριότητα: Παγωμένες εικόνες και Ανίχνευση σκέψης

Στόχος: Να οπτικοποιηθούν οι ιστορίες τους Οδυσσέα και του Σεβάχ.

Περιγραφή: Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η πρώτη ομάδα καλείται να παρουσιάσει, σε μια παγωμένη εικόνα, την ιστορία του Οδυσσέα και η δεύτερη, την ιστορία του Σεβάχ, με ερέθισμα από τα αποσπάσματα που διαβάστηκαν πριν. Παράλληλα, ο/η θεατροπαιδαγωγός πραγματοποιεί την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης, για να αναδυθούν πτυχές από τον τρόπο ζωής των ηρώων. Στο τέλος, πραγματοποιείται συζήτηση για εύρεση κοινών σημείων ανάμεσα στις δυο ιστορίες.

##### Δραστηριότητα: Ανακριτική καρτέλα

Στόχος: Διερεύνηση του ονόματος «Οδυσσεβάχ» και σύνδεση των δυο ιστοριών σε μία.



Περιγραφή: Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα εξερευνά τη φωτογραφία τύπου (εξώφυλλο του βιβλίου του Οδυσσεβάχ) και με αφορμή αυτό, καλείται σε συλλογικό ρόλο να διερευνήσει το όνομα Οδυσσεβάχ. Ειδικότερα, ένα παιδί από κάθε ομάδα αυτοπαρουσιάζεται ως Οδυσσεβάχ, φορώντας την μπλούζα με το όνομα του ήρωα και οι υπόλοιποι σε συλλογικό ρόλο του διατυπώνουν ερωτήσεις, για να μάθουν ποιος είναι, από πού έρχεται και ποια είναι η ιστορία του. Στο τέλος, όλες οι ομάδες καταγράφουν τις απαντήσεις τους σε ένα χαρτόνι, γράφοντας γύρω από τη λέξη «Οδυσσεβάχ» διάφορες λέξεις ως προς την ταυτότητά του.

### **Τρίτο μέρος: Αναστοχασμός**

Δραστηριότητα: Προσωπικό γράμμα από κάθε παιδί

Στόχος: Σύνδεση της ιστορίας με το προσωπικό, με σκοπό την ανάδειξη της ετερότητας μέσα από το σύνολο.

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός ζητά από κάθε παιδί να γράψει τη δική του ιστορία, ξεκινώντας από το όνομά του. Σε αυτή την ιστορία, το κάθε παιδί καλείται να αναφέρει την καταγωγή του, κάποια στοιχεία για τον εαυτό του και για την ταυτότητά του. Στο τέλος, όλες οι ιστορίες διαβάζονται δυνατά, σε κύκλο.

## **4.2 Δεύτερη συνάντηση**

Βασικός σκοπός: Η εξοικείωση με το διαφορετικό μέσω ενός «ταξιδιού» και η συνακόλουθη πολυπολιτισμική εγγραματοσύνη, μέσω της επαφής με άλλους πολιτισμούς σε κάθε σταθμό αυτού του ταξιδιού / περιπέτειας.

Περιεχόμενο θεατροπαιδαγωγικής δράσης: Αποσπάσματα από τον Οδυσσεβάχ: Δρακοκύκλωπας, Χώρα Ινιζιμρίτ, Γοργόνα. (Καλογεροπούλου 1989<sup>83</sup>)

### **Πρώτο μέρος: Εισαγωγή στο θέμα / ενεργοποίηση**

Δραστηριότητα: Ρυθμικός κύκλος του Τορόντο (Boal 2013: 186)

Στόχος: Ενεργοποίηση του σώματος.

---

<sup>83</sup> Βλ. Παράρτημα Α2 «Οδυσσεβάχ», σ. 64-67. Πιο αναλυτικά, στα pdf των ιστοριών, βλ. για τον «Δρακοκύκλωπα»: σελ. 12-20, για «Χώρα Ινιζιμρίτ»: σελ. 53-55, για «Γοργόνα»: σελ. 33-34 και 42-43.

Περιγραφή: Κάθε παιδί με τη σειρά του αρχίζει ένα ρυθμό με το σώμα και με τη φωνή του και ο επόμενος καλείται να επαναλάβει το ρυθμό. Στη συνέχεια, παράλληλα με τη μίμηση, ο καθένας προσθέτει σταδιακά και το δικό του ρυθμό.

#### Δραστηριότητα: Δάσκαλος σε ρόλο

Στόχος: Παροχή ερεθίσματος για εισαγωγή στην ιστορία.

Περιγραφή: Ο δάσκαλος σε ρόλο παραμυθά, αφηγείται στα παιδιά την ιστορία του Οδυσσεβάχ, σε γενικές γραμμές<sup>84</sup>, αναφέροντας ότι αποτελεί μια «παραμυθοϊστορία», όπου ο Οδυσσεβάχ πραγματοποιεί ένα ταξίδι μαζί με τους συντρόφους του και στο τέλος, επιστρέφει στην πατρίδα του την Ιθαγάτη.

#### Δραστηριότητα: Ομαδική κατασκευή μακέτας

Στόχος: δημιουργική ομαδική κατασκευή της πορείας του Οδυσσεβάχ στη θάλασσα – έμπρακτη οπτικοποίηση της έννοιας ταξίδι.

Περιγραφή: ο θεατροπαιδαγωγός μοιράζει στα παιδιά υλικά (πλαστελίνη, μπογιές, χαρτόνια). Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να κατασκευάσουν το ταξίδι και στους σταθμούς από τους οποίους πέρασε ο Οδυσσεβάχ, έτσι όπως τους φαντάζονται. Μετά, πραγματοποιείται παρουσίαση των κατασκευών στην ομάδα, μέσω προφορικής αφήγησης.

### **Δεύτερο μέρος: Κυρίως δράση**

Στο μέρος της κυρίως δράσης, τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες. Σε κάθε ομάδα δίνεται ως ερέθισμα ένα διαφορετικό απόσπασμα από τον Οδυσσεβάχ (1. Δρακοκύκλωπας, 2. Χώρα Ινιζιμίριτ, 3. Γοργόνα).

#### Δραστηριότητα: Ομαδική ανάγνωση αποσπάσματος

Στόχος: διερεύνηση του κειμένου και εύρεση στοιχείων που αφορούν την πολιτισμική επαφή.

Περιγραφή: Κάθε ομάδα διαβάζει συλλογικά το απόσπασμά της και καλείται να εντοπίσει τα σημεία εκείνα, όπου εντοπίζεται αλλαγή στον πολιτισμό ή πολιτισμικός εμπλουτισμός της ετερότητας σε ένα άλλο πολιτισμικό περιβάλλον. Για παράδειγμα

---

<sup>84</sup> Βλ. Παράρτημα Α2 «Σύντομη αφήγηση της ιστορίας του Οδυσσεβάχ από τον/την θεατροπαιδαγωγό», σ. 65.

στον χώρο Ινιζιμιρίτ παρατηρείται αλλαγή στη γλώσσα ομιλίας μόνο με ι, στο Δρακοκύκλωπα ο Οδυσσεβάχ αλλάζει το όνομά του και αυτοαποκαλείται «Κανένας» και, τέλος, η Γοργόνα εκφράζει τη διάθεση να μάθει το τραγούδι του Οδυσσεβάχ, κάτι που αποτελεί στοιχείο ενός άλλου πολιτισμού. Στο τέλος, όλες οι ομάδες παρουσιάζουν τα σημεία που εντόπισαν στις ιστορίες και τα κοινοποιούν στην τάξη.

#### Δραστηριότητα: Δυναμική εικόνα, Ανίχνευση σκέψης

Στόχος: Προσέγγιση πολυπολιτισμικής εγγραμματοσύνης μέσω της βιωματικής παρουσίασης ενός διαφορετικού πολιτισμικού περιβάλλοντος.

Περιγραφή: Τα παιδιά καλούνται να προετοιμάσουν αρχικά μια παγωμένη εικόνα που παρουσιάζει τον σταθμό του ταξιδιού, πάνω στον οποίο εργάστηκαν. Στη διάρκεια της δράσης, ο θεατροπαιδαγωγός περνά από τα μέλη της ομάδας και αγγίζοντάς τα στην πλάτη, ζητά να πουν 1-2 λέξεις, ως προς αυτό που βιώνουν αυτή τη στιγμή, εντός ιστορίας. Στη συνέχεια, με ερέθισμα του θεατροπαιδαγωγού, η εικόνα ζωντανεύει. Στη διάρκεια της δράσης της δυναμικής εικόνας, τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιούν αντικείμενα του χώρου. Με αυτό τον τρόπο, ενισχύεται η δυναμική εικόνα με τη χρήση αντικειμένων παράλληλα με κινητικό ή λεκτικό αυτοσχεδιασμό. Οι άλλες ομάδες, ως θεατές καλούνται να παρατηρούν τη δράση και ανά ομάδα να διατυπώνουν ερωτήματα ως προς την υπόθεση της ιστορίας που διαδραματίζεται και κυρίως ως προς τα σημεία πολιτισμικής επαφής, που διακρίνουν. Στο τέλος, σε ένα χαρτόνι, τα παιδιά σημειώνουν όλα τα σημεία που αφορούν τον άλλο πολιτισμό και την αλλαγή της ταυτότητας λόγω μετάβασης σε έναν άλλο πολιτισμό.

#### **Τρίτο μέρος: Αναστοχασμός**

##### Δραστηριότητα: Ατομική καταγραφή μιας ιστορίας με θέμα το «ταξίδι»

Στόχος: Ανάδειξη προσωπικών εμπειριών των παιδιών, γύρω από τη θεματική του ταξιδιού και της επαφής με άλλους πολιτισμούς.

Περιγραφή: Τα παιδιά καλούνται να γράψουν, ατομικά, μια δική τους προσωπική ιστορία, ως προς ένα ταξίδι που βίωσαν, όπου ήταν έντονο το στοιχείο της περιπέτειας και της επαφής με άλλους πολιτισμούς και γενικά με το ανοίκειο. Στο τέλος, όλες οι ιστορίες διαβάζονται δυνατά, εντός της ομάδας.

### Δραστηριότητα: Ομαδική σύνθεση τραγουδιού και Συλλογικός Ρόλος

Στόχος: Αναστοχασμός ως προς το σκοπό της θεατροπαιδαγωγικής δράσης της ημέρας, μέσω δημιουργικής εμπλοκής των παιδιών σε δράση.

Περιγραφή: Τα παιδιά καλούνται να συνθέσουν ένα τραγούδι, σε ρυθμό της επιλογής τους, όλοι μαζί ως μια ενιαία ομάδα. Στο κείμενο του τραγουδιού, καλούνται να συμπεριλάβουν όλα τα στοιχεία της πολιτισμικής επαφής, τόσο όσα εντόπισαν στην ιστορία του Οδυσσεβάχ, όσο και όσα προέκυψαν από τις δικές τους ιστορίες. Στο τέλος, τα παιδιά μελοποιούν το τραγούδι και το τραγουδούν. Ένα παιδί της ομάδας τραγουδά και τα υπόλοιπα, σε ρόλο Γοργόνας, επαναλαμβάνουν το τραγούδι.

### **4.3 Τρίτη συνάντηση**

Βασικός σκοπός: Κατάκτηση ενσυναίσθησης, δηλαδή της αίσθησης ότι μπαίνει κάποιος στη θέση κάποιου άλλου. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, θα αξιοποιηθεί το θέατρο φόρουμ.

Περιεχόμενο θεατροπαιδαγωγικής δράσης: Απόσπασμα από τον Οδυσσεβάχ (Λαριζάντ<sup>85</sup>) και απόσπασμα από το Σεβάχ το Θαλασσινό (εγκλωβισμός στον πάτο του φαραγγιού<sup>86</sup>).

### **Πρώτο μέρος: Εισαγωγή στο θέμα / ενεργοποίηση**

#### Δραστηριότητα: Ατμόσφαιρα από χιόνι (Boal 2013: 231)

Στόχος: Σωματική ενεργοποίηση

Περιγραφή: Κάθε παιδί καλείται να φανταστεί ότι η ατμόσφαιρα είναι εύπλαστη σαν να ήταν από χιόνι και έτσι φτιάχνει ένα γλυπτό στον αέρα. Οι υπόλοιποι τον παρατηρούν και πρέπει να ανακαλύψουν τη φύση του αντικειμένου που έπλασε. Είναι σημαντικό να παρατηρεί το κάθε παιδί, ποιοι μύες ενεργοποιούνται κατά την εκτέλεση κάθε κίνησης.

#### Δραστηριότητα: Δάσκαλος σε ρόλο και παιδιά σε Συλλογικό ρόλο

Στόχος: Εισαγωγή στο θέμα της ιστορίας και στη συνθήκη του προβληματισμού ως προς το θέμα άρσης της καταπίεσης και τις πιθανές λύσεις πάνω σε αυτό.

---

<sup>85</sup> Βλ. Παράρτημα Α2, «Λαριζάντ» σ. 66. Πιο αναλυτικά, στο pdf της ιστορίας, βλ. σελ. 45-50.

<sup>86</sup> Βλ. Παράρτημα Α3, «Εγκλωβισμός του ήρωα στον πάτο ενός φαραγγιού», σ. 67. Πιο αναλυτικά, στο pdf της ιστορίας, βλ. σελ. 34-38.

Περιγραφή: ο Θεατροπαιδαγωγός σε ρόλο δημοσιογράφου, ανακοινώνει στα παιδιά τα συμβάντα της καταπίεσης των δύο ηρώων, αποκρύπτοντας τον τρόπο επίλυσης κάθε κατάστασης. Για παράδειγμα, στον Οδυσσεβάχ ένα σημείο καταπίεσης του ήρωα, εντοπίζεται όταν ο ίδιος λέει αινίγματα στη Λαριζάντ με σκοπό να πάρει ένα πλοίο για να επιστρέψει στην πατρίδα του. Η Λαριζάντ βρίσκει τις απαντήσεις στους γρίφους και ο Οδυσσεβάχ κινδυνεύει να θανατωθεί, καθώς στο τέλος του έχει απομείνει μόνο ένας γρίφος, για να σωθεί. Επίσης, στην ιστορία του Σεβάχ, ο ήρωας καταπιέζεται όταν βρίσκεται ξαφνικά στον πάτο ενός φαραγγιού και πρέπει να βρει άμεσα έναν τρόπο να αποδράσει, για να σωθεί από τα αρπακτικά πουλιά. Τα παιδιά, σε ρόλο ανταποκριτών, καλούνται να προβληματιστούν πάνω στα 2 συμβάντα και μέσω διαλόγου να αποστασιοποιηθούν από το πρόβλημα, συζητώντας πιθανές λύσεις ως προς αυτό.

### **Δεύτερο μέρος: Κυρίως δράση**

#### Δραστηριότητα: Θεάτρο Φόρουμ

Στόχοι: 1. Κατάκτηση της ενσυναίσθησης, 2. τα παιδιά να παραστήσουν τα συμβάντα καταπίεσης και να παρέμβουν στη δράση για να προτείνουν λύσεις.

Περιγραφή: Στο πλαίσιο του Θεάτρου Φόρουμ παίζονται οι δύο ιστορίες που αποτελούν τη βασική υπόθεση προς διερεύνηση. Ακολουθώντας, στα σημεία όπου προκύπτει καταπίεση, τα παιδιά ως θεατές-ηθοποιοί έχουν τη δυνατότητα να πουν «στοπ» και να παρέμβουν στη δράση, αλλάζοντας το ρου της ιστορίας. Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά μπαίνουν στη θέση του «άλλου» (Οδυσσεβάχ και Σεβάχ), προτείνοντας τις δικές τους λύσεις για τον απεγκλωβισμό των προσώπων από την καταπιεστική κατάσταση που βιώνουν.

### **Τρίτο μέρος: Αναστοχασμός**

#### Δραστηριότητα: Θεάτρο Φόρουμ (ως προς την πραγματικότητα των παιδιών)

Στόχος: Να προσεγγίσουν τα παιδιά την έννοια της ενσυναίσθησης, μέσω θεμάτων καταπίεσης της δικής τους πραγματικότητας και να συνδέσουν αυτά τα θέματα με τις ιστορίες του Οδυσσεβάχ.

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός καλεί τα παιδιά σε συζήτηση, ως προς πιθανές περιστάσεις της καθημερινής τους ζωής, όπου έχουν βιώσει καταστάσεις καταπίεσης. Έπειτα, επιλέγεται μία ιστορία και με την τεχνική του θεάτρου Φόρουμ τα παιδιά συμμετέχουν έμπρακτα σε αυτήν, προτείνοντας λύσεις για αλλαγή και άρση της

καταπίεσης. Στο τέλος, πραγματοποιείται ανάγνωση της συνέχειας των ιστοριών του Οδυσσεβάχ και του τρόπου που επιλύθηκε η καταπίεση, ανά περίπτωση, με στόχο τη σύνδεσή τους με τις ιστορίες των παιδιών.

#### **4.4 Τέταρτη συνάντηση**

Βασικός σκοπός: Η κατανόηση της διαδικασίας δόμησης της ταυτότητας εντός κοινωνικού πλαισίου και συλλογικότητας, στο πλαίσιο της θεωρίας του πολυπολιτισμικού οικουμενισμού. Επίσης, ως σκοπός τίθεται και η έμφαση στη σημασία της μνήμης και της αναγνώρισης από τους άλλους, για τον καθορισμό της ιστορικότητας της ταυτότητας, με την έννοια της διατήρησης ή της αλλαγής μιας ταυτότητας στην πάροδο του χρόνου.

Περιεχόμενο θεατροπαιδαγωγικής δράσης: Αποσπάσματα από τον Οδυσσεβάχ<sup>87</sup> και από την Οδύσσεια<sup>88</sup>. Ειδικότερα, από τον Οδυσσεβάχ προτείνεται να αξιοποιηθούν αποσπάσματα που περιλαμβάνουν τα γράμματα που βρίσκει τυχαία ο Οδυσσεβάχ στη διάρκεια του ταξιδιού του και προέρχονται από το γιο του. Μέσω αυτής της αλληλογραφίας από ένα πολύ οικείο πρόσωπο, πραγματοποιείται η αίσθηση της νοσταλγίας για επιστροφή. Επίσης, ο Οδυσσεβάχ ανανεώνει την αίσθηση της ταυτότητάς του, η οποία υπενθυμίζεται ότι έχει δομηθεί εντός της οικογένειάς του.

Αντίστοιχα, από την Οδύσσεια προτείνεται να αξιοποιηθεί το απόσπασμα της τελικής αναγνώρισης του Οδυσσέα από την Πηνελόπη, χάρη σε σημάδια που μόνο οι 2 τους γνωρίζουν. Με αυτό τον τρόπο, πάλι χάρη στην αναγνώριση από ένα οικείο πρόσωπο, η ταυτότητα του ατόμου διατηρείται στο πέρασμα του χρόνου.

---

<sup>87</sup> Βλ. Παράρτημα Α2, «Γράμματα από το γιο», σ. 66. Ειδικότερα, στο pdf της ιστορίας βλ. σσ. 21-22, 34, 43.

<sup>88</sup> Βλ. Παράρτημα Α1 «Αναγνώριση από την Πηνελόπη», σ. 64. Ειδικότερα, βλ. «Οδυσσέως υπό Πηνελόπης αναγνωρισμός», ραψωδία ψ, 218-215, σσ. 329-330.

## **Πρώτο μέρος: Εισαγωγή στο θέμα / ενεργοποίηση**

Δραστηριότητα: Καθρέφτης και δραστηριότητα «Βλέπω ό,τι κοιτάζω» (Boal 2013: 215)

Στόχοι: 1. Η παρατήρηση του άλλου, 2. Η κατανόηση της επιρροής του άλλου στη δόμηση της ατομικής ταυτότητας. 3. Καταγραφή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του άλλου, μέσω των οποίων τον αναγνωρίζει η ομάδα.

Περιγραφή: Τα παιδιά χωρίζονται σε δυάδες και παίζουν το παιχνίδι του καθρέφτη. Με αυτό τον τρόπο, ένας κάνει μια κίνηση και ο απέναντι τη μιμείται. Στο τέλος, τα παιδιά καλούνται να γράψουν σε ένα χαρτί 3 ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εντοπίζουν στον άλλον, που τον κάνουν μοναδικό και χαρακτηρίζουν την ταυτότητά του. Τα χαρτάκια διαβάζονται στο τέλος, δυνατά, σε όλη την ομάδα.

Δραστηριότητα: Διάδρομος συνείδησης

Στόχος: σύνδεση της θεματικής με την ιστορία του Οδυσσεβάχ – ανάδειξη της σημασίας των άλλων για τη δόμηση της ταυτότητας, εντός του συλλογικού.

Περιγραφή: Ζητείται από τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν διάδρομο με τα σώματά τους. Κάθε φορά, ένα παιδί περνά μέσα από το διάδρομο ως Οδυσσεβάχ. Τα υπόλοιπα παιδιά γίνονται τα οικεία πρόσωπα του Οδυσσεβάχ, οι άνθρωποι από την πατρίδα του, οι οποίοι του υπενθυμίζουν λόγους για να επιστρέψει πίσω.

## **Δεύτερο μέρος: Κυρίως δράση**

Δραστηριότητα: Αναγνώριση αντικειμένου

Στόχος: κατανόηση της σημασίας της αναγνώρισης κάποιου μετά από το πέρασμα χρόνου, μέσα από μυστικά σημάδια.

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός τοποθετεί κάποια αντικείμενα στο χώρο (φρούτα, αντικείμενα με ιδιαίτερη υφή). Η δραστηριότητα πραγματοποιείται σε ζευγάρια. Τα παιδιά, αρχικά, αναγνωρίζουν πρώτα το ένα το άλλο, μέσω της αφής. Σε αυτό το στάδιο της αναγνώρισης, λένε χαρακτηριστικά γνωρίσματα του «άλλου». Έπειτα, γνωρίζουν τα αντικείμενα, τα περιγράφουν, βρίσκουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά / σημάδια που τα διαφοροποιούν. Σε δεύτερο στάδιο, τα παιδιά απλά καλούνται να αναγνωρίσουν τα αντικείμενα που τους δίνονται, χάρη στα σημάδια που έχουν προηγουμένως εντοπίσει.

### Δραστηριότητα: Ομαδική γραφή γράμματος και Παγωμένες Εικόνες

Στόχος: Να εμπλακούν τα παιδιά στη θεματική της αναγνώρισης του Οδυσσέα από την Πηνελόπη.

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός διαβάζει στα παιδιά το απόσπασμα από την Οδύσεια, όπου η Πηνελόπη αναγνωρίζει τον Οδυσσέα, χάρη στο κοινό τους μυστικό: τη θέση του κρεβατιού. Με αφορμή αυτό το απόσπασμα, τα παιδιά καλούνται να γράψουν, σε ομάδες, ένα γράμμα. Το γράμμα το γράφει ο Οδυσσέας και το στέλνει σε κάποιο φίλο του. Σε αυτό, του περιγράφει πώς τον αναγνώρισε τελικά η γυναίκα του και ποια είναι η σημασία αυτής της αναγνώρισης για τον ίδιο. Μετά, κάθε ομάδα καλείται να διαβάσει το γράμμα της και ταυτόχρονα μέλη της ομάδας να αναπαραστήσουν εικόνες της ιστορίας.

### Δραστηριότητα: Ανολοκλήρωτο υλικό

Στόχος: Αξιοποίηση της φαντασίας και της προηγούμενης γνώσης των παιδιών, μέσω της εμπλοκής στη συμπλήρωση των γραμμάτων του γιου του Οδυσσεβάχ προς τον πατέρα του.

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός δίνει στα παιδιά τα γράμματα του γιου του Οδυσσεβάχ προς τον πατέρα του, όπου εσκεμμένα κάποια μέρη της αφήγησης έχουν σβηστεί. Τα παιδιά, σε ομάδες, καλούνται να συμπληρώσουν την ιστορία, βάζοντας και δικές τους ιδέες. Στο τέλος, όλες οι ομάδες διαβάζουν τα γράμματα και εντοπίζουν τα κοινά σημεία ή τα σημεία στα οποία διαφέρουν.

### **Τρίτο μέρος: Αναστοχασμός**

Δραστηριότητα: Ανάμνηση και συγκίνηση: θυμάμαι μια μέρα από το παρελθόν (Boal 2013: 270).

Στόχος: Αφήγηση μιας ιστορίας από το παρελθόν. Έμφαση στη σημασία της ανάμνησης με βοήθεια από έναν συνοδηγό.

Περιγραφή: Κάθε παιδί καλείται να αφηγηθεί σε έναν συνοδηγό, μια μέρα από το παρελθόν, όπου συνέβη κάτι που ήταν πραγματικά σημαντικό. Οι αφηγήσεις των παιδιών, αφορούν δικές τους εμπειρίες. Σε αυτή τη δραστηριότητα, «ο συνοδηγός καλείται να βοηθά το άτομο να συνδέσει τις αναμνήσεις με τις συγκινήσεις, υποβάλλοντας ερωτήσεις που αφορούν τις αισθητηριακές λεπτομέρειες» (Boal 2013, 270).



## 4.5 Πέμπτη συνάντηση

Βασικός σκοπός: Άσκηση στην κριτική συνειδητοποίηση ως προς τη σημασία ενός ταξιδιού και προβληματισμός, ως προς τους κινδύνους που αντιμετωπίζει κάποιος που αποφασίζει να πραγματοποιήσει ένα ταξίδι προς το ανοίκειο. Σύνδεση με το σήμερα και επικαιροποίηση της θεματικής.

Περιεχόμενο θεατροπαιδαγωγικής δράσης: Απόσπασμα από το τέλος της ιστορίας του Οδυσσεβάχ<sup>89</sup>, όπου αποκαλύπτεται η θετική έκβαση ταξιδιού. Στο τέλος αυτής της ιστορίας είναι σημαντικό το ότι ο Οδυσσεβάχ έρχεται σε επαφή με τους οικείους του και με αυτό τον τρόπο ενδυναμώνεται η προσωπική του εξέλιξη. Επίσης, ως περιεχόμενο προτείνονται φωτογραφίες από την επικαιρότητα<sup>90</sup> με θεματική σχετική με τους πρόσφυγες, που συνήθως πραγματοποιούν ένα ταξίδι δύσκολο που δεν έχει πάντα αίσιο τέλος.

### Πρώτο μέρος: Εισαγωγή στο θέμα / ενεργοποίηση

#### Δραστηριότητα: Ομαδικό γλυπτό

Στόχος: οπτικοποίηση όλης της ιστορίας του Οδυσσεβάχ, συνολικά.

Περιγραφή: τα παιδιά καλούνται να αφηγηθούν όλη την ιστορία του Οδυσσεβάχ. Έπειτα, όλη η τάξη, με βάση αυτή την αφήγηση, δημιουργεί ένα ομαδικό γλυπτό, βασιζόμενο στα σώματα των παιδιών. Τα σώματα ενώνονται σε κάποια σημεία και παριστούν ανά ομάδες, εικόνες από την ιστορία του Οδυσσεβάχ. Ως προς τη διαδικασία δόμησης του γλυπτού, κάθε φορά ένα παιδί ως γλύπτης, βγαίνει από την εικόνα του γλυπτού των σωμάτων και με αυτό τον τρόπο μπορεί να προχωρεί σε διορθώσεις. Στο τέλος, τα παιδιά καλούνται να γράψουν έναν τίτλο γι' αυτή την εικόνα που δημιούργησαν.

### Δεύτερο μέρος: Κυρίως δράση

#### Δραστηριότητα: Συμπλήρωση εικόνας

Στόχος: οπτικοποίηση των απαντήσεων ως προς τη λέξη «κυκλολωτογοργοκιρκιλάριζο» - ολοκλήρωση της ιστορίας του Οδυσσεβάχ.

---

<sup>89</sup> Βλ. Παράρτημα Α2 «Το τέλος της ιστορίας», σ. 67. Ειδικότερα από την ιστορία βλ. σσ. 57-58.

<sup>90</sup> Βλ. Παράρτημα Α4 «Φωτογραφίες από την επικαιρότητα», σ. 67-68.

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός δίνει στα παιδιά τη λέξη «κυκλολωτογοργοκιρκιλάριζο» και ζητά από αυτά, να ζωγραφίσουν σε ένα χαρτί τι νομίζουν ότι είναι. Με αφορμή τις απαντήσεις που δίνουν τα παιδιά, ζητείται από αυτά να δημιουργήσουν μια παγωμένη εικόνα που θα αναπαριστά το «κυκλολωτογοργοκιρκιλάριζο». Μετά, ένα-ένα παιδί φεύγει από την εικόνα και κάποιος άλλο το αντικαθιστά, συμπληρώνοντας την εικόνα. Στο τέλος, πραγματοποιείται ανάγνωση του τέλους της ιστορίας, όπου αποκαλύπτεται τι είναι το «κυκλολωτογοργοκιρκιλάριζο».

Δραστηριότητα: Επικαιροποίηση της θεματικής: Παγωμένες εικόνες, Ανίχνευση σκέψης και Συνέντευξη

Στόχος: η οπτικοποίηση της ιστορίας μιας φωτογραφίας (στο τώρα), όπως και του παρελθόντος και της πιθανής μελλοντικής της έκβασης για την επικαιροποίηση της θεματικής.

Περιγραφή: Ο θεατροπαιδαγωγός δίνει στα παιδιά μια φωτογραφία προσφύγων (της επικαιρότητας). Τα παιδιά χωρίζονται σε 3 ομάδες. Κάθε ομάδα οδηγείται σε διάλογο ως προς την εικόνα. Η πρώτη ομάδα αναπαριστά με μια παγωμένη εικόνα το παρόν της ιστορίας, η δεύτερη το παρελθόν και η τρίτη το μέλλον. Για την ανάλυση κάθε εικόνας, ο θεατροπαιδαγωγός αξιοποιεί την τεχνική της ανίχνευσης σκέψης, ζητώντας από τα παιδιά που συνθέτουν την εικόνα να καταθέσουν κάποιες σκέψεις / συναισθήματα. Επίσης, ένα παιδί από κάθε ομάδα που εκπροσωπεί το βασικό πρόσωπο της ιστορίας της εικόνας, μπορεί να καθίσει σε μια καρέκλα και με την τεχνική της συνέντευξης, τα υπόλοιπα παιδιά του θέτουν ερωτήματα για τη συνολική του πορεία, το ρόλο του σε αυτό το ταξίδι, τα πιθανά του συναισθήματα.

### **Τρίτο μέρος: Αναστοχασμός**

Δραστηριότητα: Εννοιολογικός χάρτης και μουσικοκινητικός αυτοσχεδιασμός

Στόχοι: Προσωπικές καταθέσεις των παιδιών ως προς τη σύνδεση των ιστοριών της μυθοπλασίας, δηλαδή του Οδυσσεβάχ, του Σεβάχ του θαλασσινού και του Οδυσσέα, με την επικαιροποιημένη ιστορία των προσφύγων. Προβληματισμός ως προς την επίτευξη αλλαγής στο Τώρα.

Περιγραφή: Με αφορμή τη λέξη «ταξίδι», τα παιδιά συμπληρώνουν γύρω από τη λέξη δικές τους εντυπώσεις / φράσεις / λέξεις, ως προς την έννοια του ταξιδιού, έτσι όπως

τη συνάντησαν στη μυθοπλασία, στην ιστορία των προσφύγων, αλλά και στο δικό τους ταξίδι μέσα στην ομάδα. Μετά, με αφορμή αυτές τις απαντήσεις, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες. Κάθε ομάδα, βρίσκει ένα δικό της ρυθμό, παραγόμενο από τα σώματα των παιδιών ή από αντικείμενα του χώρου και συνθέτει το δικό της κινησιολογικό αυτοσχεδιασμό, αξιοποιώντας λέξεις του εννοιολογικού χάρτη. Στο τέλος, όλες οι ομάδες παρουσιάζουν τον αυτοσχεδιασμό τους. Έπειτα, μπορεί να πραγματοποιηθεί συζήτηση σε κύκλο, για όλη τη διαδικασία της θεατροπαιδαγωγικής παρέμβασης και κάθε παιδί να καταθέσει, ατομικά, σκέψεις ως προς το πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί αλλαγή στο Τώρα, μέσω σύμπραξης της ετερότητας με την ομάδα, εντός διευρυμένης διαπολιτισμικής επαφής.

# Κεφάλαιο 5

## Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η θεωρητική σύνδεση της διαπολιτισμικότητας με τη θεατροπαιδαγωγική, με σκοπό την ανάδυση της ετερότητας, του «άλλου», εντός της ομάδας, στη σφαίρα της κατάκτησης της κριτικής συνειδητοποίησης, για την πραγμάτωση κοινωνικής αλλαγής. Για την πραγματοποίηση αυτής της σύνδεσης, αρχικά, υλοποιήθηκε βιβλιογραφική έρευνα, η οποία, στη συνέχεια οδήγησε στο σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδακτική πρόταση συνδέει μυθολογικό υλικό με το σήμερα, με την προοπτική της επικαιροποίησης αυτής της σύνδεσης θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας, στο σήμερα των μαθητών-τριών. Στη συνέχεια, παρατίθενται ομαδοποιημένα κάποια συμπεράσματα, συνδέοντας τη θεωρία με την πρακτική πλευρά της διδακτικής πρότασης. Τα συγκεκριμένα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή για μια μελλοντική έρευνα πεδίου, ευνοώντας περαιτέρω την εμβάθυνση στην πράξη.

### 5.1 Ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας

Το διαφορετικό, δύναται να αναδειχθεί εντός θεατροπαιδαγωγικού περιβάλλοντος, όπου δίνεται χώρος για ανάδυση της προηγούμενης γνώσης, του πολιτισμικού κεφαλαίου και της ιδιαιτερότητας κάθε μαθητή/τριας. Για την πραγματοποίηση αυτής της δυνατότητας, είναι σημαντικό να προσφέρεται μυθολογικό υλικό, μέσω του οποίου τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν τις ιδιαιτερότητές τους με την ομάδα, να αποτυπώσουν τα δικά τους σημεία αναγνώρισης και να αφηγηθούν κάτι από τη δική τους ζωή. Η επιλογή των μύθων του Οδυσσεβάχ, του Σεβάχ του θαλασσινού και της Οδύσσειας, προσφέρει, ίσως, αυτό το πλαίσιο για ασφαλή εκδίπλωση της ετερότητας εντός της ομάδας, καθώς σε αυτές τις ιστορίες μεμονωμένοι ήρωες ανακαλύπτουν την ιδιαιτερότητά τους, εμπλεκόμενοι, όμως, σε περιπέτειες και σε κινδύνους, μαζί με άλλους. Σε αυτό το πλαίσιο, οι τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, δηλαδή η *Ανακριτική καρέκλα*, η *καταγραφή προσωπικού γράμματος* και το

*Πακέτο εξερεύνησης*, επιτρέπουν την αρχική διερεύνηση της ετερότητας. Παράλληλα, η τεχνική *Παγωμένες εικόνες* από το Θέατρο Εικόνας του Boal, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία για εμβάθυνση στο προσωπικό, για οπτικοποίηση της ατομικής εμπειρίας και για σύνθεση εικόνων, όπου η ατομικότητα δε χάνεται εντός του συνόλου, αλλά αναδεικνύεται ως σημαντικό μέρος του όλου.

## **5.2 Ταξίδι στο ανοίκειο και πολυπολιτισμικός γραμματισμός**

Για την κατάκτηση του πολυπολιτισμικού γραμματισμού, εντός της ομάδας, είναι σημαντικό τα παιδιά να μπορούν να απομακρύνονται από το οικείο, από το δικό τους πολιτισμικό περιβάλλον αναφοράς και να αφήνονται σε ένα ταξίδι σε κάτι ανοίκειο. Ως προς αυτό το στόχο, επιλέχθηκαν σταθμοί του ταξιδιού του Οδυσσεβάχ, όπου είναι εμφανές το ότι ο ήρωας έχει απομακρυνθεί από την πατρίδα του, από τα αγαπημένα του πρόσωπα και από τις οικείες του ασχολίες. Στη διάρκεια αυτών των σταθμών, ο ήρωας γνωρίζει διαφορετικούς πολιτισμούς, δοκιμάζει νέους πολιτισμικούς κώδικες και, εν μέρει, αναπροσαρμόζει, την ταυτότητά του ανάλογα με το πολιτισμικό περιβάλλον που συναντά. Έτσι, αξιοποιώντας αυτό το υλικό, παράλληλα με τις τεχνικές *Δάσκαλος σε Ρόλο (ΔσΡ)*, *Ομαδική κατασκευή μακέτας*, *Ατομική καταγραφή ιστορίας*, *Ομαδική σύνθεση τραγουδιού* και *Συλλογικός ρόλος*, τα παιδιά θα έχουν, ίσως, την ευκαιρία να εμπλακούν σε ένα ταξίδι με προορισμό το άγνωστο, όπου θα εμπλουτίσουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Παράλληλα, σε αυτό το στάδιο, προτείνεται η χρήση της *Δυναμικής Εικόνας* από το Θέατρο Εικόνας του Boal, για την κατάκτηση μιας πιο σωματοποιημένης συνειδητοποίησης της διαδικασίας της πολιτισμικής εγγραμματοσύνης και χειραφετικής αλλαγής, που λαμβάνει χώρα σε ένα πρόσωπο, όταν το ίδιο επισκέπτεται το πολιτισμικά ανοίκειο.

## **5.3 Κατάκτηση της ενσυναίσθησης εντός θεατροπαιδαγωγικού περιβάλλοντος**

Ως προέκταση της πολυπολιτισμικής εγγραμματοσύνης, όπου πραγματοποιείται μια πρώτη επαφή και αναγνώριση του άλλου, προτείνεται η κατάκτηση της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του άλλου. Γι' αυτό το σκοπό, στο πλαίσιο της διδακτικής πρότασης, προτείνονται αποσπάσματα από τον Οδυσσεβάχ και από την ιστορία του Σεβάχ, όπου αναδεικνύονται καταστάσεις

καταπίεσης των ηρώων. Σε αυτές τις καταστάσεις καταπίεσης, προκύπτει, ίσως η ανάγκη της σύνδεσης των θεατών-ηθοποιών με τους ήρωες, όχι με σκοπό την κάθαρση και τη παθητική απομάκρυνση, αλλά με σκοπό την ενσυναίσθηση και την ανάγκη για άρση της καταπίεσης. Έτσι, προτείνεται η χρήση του *Θεάτρου Φόρουμ*, όπου δίνεται χώρος στους/στις μαθητές-τριες να αντιμετωπίσουν παραστασιακά συνθήκες καταπίεσης, όπου θα κινητοποιηθούν να μπουν στη θέση του ήρωα, για να προτείνουν λύσεις για τη χειραφέτησή του από την καταπιεστική κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Με αυτό τον τρόπο, προτείνεται να δοθεί έμπρακτα χώρος για παρατήρηση του άλλου, με σκοπό τη δοκιμή λύσεων, σε μια συνθήκη που αποτελεί πρόβα για επανάσταση. Στο τέλος, προτείνεται η χρήση του *Θεάτρου Φόρουμ* με αφορμή εμπειρίες των ίδιων των παιδιών, για μεταφορά της έννοιας της ενσυναίσθησης και σε προσωπικό επίπεδο.

#### **5.4 Κατανόηση της διαδικασίας δόμησης της ταυτότητας εντός κοινωνικού συνόλου**

Σταδιακά, πραγματώνεται η μετακίνηση από την ετερότητα στην ομάδα, με σκοπό να καταδειχθεί η σημασία του κοινωνικού συνόλου για τη δόμηση της ταυτότητας, εντός του πλαισίου του πολυπολιτισμικού οικουμενισμού. Γι' αυτό το σκοπό, προτείνονται τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος, που επιτρέπουν την παρατήρηση των άλλων, όπως είναι ο *Καθρέφτης* και ο *Διάδρομος συνείδησης*. Επίσης, αξιοποιείται το υλικό από τον Οδυσσεβάχ και από την Οδύσεια, όπου γίνεται εμφανής η σημασία των άλλων για την αναγνώριση του εαυτού. Ακόμη, με της τεχνικής του Boal *Θυμάμαι μια μέρα από το παρελθόν*, τα παιδιά ενθαρρύνονται να αφεθούν στην καθοδήγηση ενός άλλου, ενός συνοδηγού και να αντιληφθούν έτσι έμπρακτα, στη σημασία του «άλλου» για την οικοδόμηση της ατομικής ταυτότητας.

#### **5.5 Προϋποθέσεις για την ιστορικότητα της ταυτότητας: μνήμη, αναγνώριση και οι σημαντικοί «άλλοι».**

Ωστόσο, η δόμηση της ταυτότητας δεν πραγματοποιείται μόνο εντός κοινωνικού συνόλου, αλλά ενέχει και δυνατότητα αλλαγής ή ανατροπής, διαμορφώνεται δυναμικά και ιστορικά. Για την κατάκτηση της ιστορικής διάστασης της ταυτότητας, μέσω της διδακτικής πρότασης πραγματοποιείται προσανατολισμός στη σημασία της μνήμης, αλλά και της αναγνώρισης από τους σημαντικούς «άλλους». Με αυτό τον τρόπο,

αξιοποιούνται αποσπάσματα από τον Οδυσσεβάχ, όπου ο γιος γράφει γράμματα στον πατέρα, υπενθυμίζοντάς του τη σημασία του νόστου και αντίστοιχα, η Πηνελόπη αναγνωρίζει τον Οδυσσέα, χάρη σε κοινά μυστικά σημάδια. Η διερεύνηση αυτού του υλικού, προτείνεται να πραγματοποιηθεί με τη χρήση των τεχνικών *Ανολοκλήρωτο υλικό* και *Ομαδική γραφή γράμματος*. Επίσης, από το θέατρο του Καταπιεσμένου, προτείνεται η χρήση της τεχνικής *Παγωμένες Εικόνες*.

## **5.6 Άσκηση στην κριτική συνειδητοποίηση: προοπτική κοινωνικής αλλαγής**

Η διδακτική πρόταση προτείνεται να ολοκληρώνεται με έμφαση στη σημασία της κατάκτησης της κριτικής συνειδητοποίησης, για την ανάδυση της προοπτικής της παρέμβασης στην πραγματικότητα και στην επίτευξη κοινωνικής αλλαγής. Γι' αυτό το σκοπό, προτείνεται η ολοκλήρωση του ταξιδιού στην ιστορία του Οδυσσεβάχ και η συνειδητοποίηση της σημασίας του ταξιδιού για τον ίδιο τον ήρωα. Σύμφωνα με την ιστορία, ο Οδυσσεβάχ ολοκληρώνοντας το ταξίδι, γίνεται πιο σοφός και ταυτόχρονα αποκαθίσταται η κατάσταση των πραγμάτων στην οικογένεια αλλά και στην πόλη του. Έτσι και τα παιδιά, καλούνται να συνειδητοποιήσουν κριτικά στη σημασία ενός ταξιδιού, τόσο για την ενδυνάμωση και αλλαγή του ίδιου του ήρωα, όσο και για την προοπτική κοινωνικής και ευρύτερης αλλαγής. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η χρήση των τεχνικών *Ομαδικό γλυπτό* και *Συμπλήρωση εικόνας*, όπου δίνεται χώρος για οπτικοποίηση της ιστορίας και συνολική θέασή της ως γλυπτού.

## **5.7 Επικαιροποίηση της θεματικής: αλλαγή στο Τώρα**

Σε τελικό στάδιο, η διδακτική πρόταση επιχειρεί σύνδεση της θεματικής με το ιστορικό και κοινωνικό Τώρα των μαθητών-τριών, για την ενεργοποίηση μιας ιστορικοποιημένης μεταφοράς της προοπτικής κοινωνικής παρέμβασης στην παροντική κοινωνική πραγματικότητα. Γι' αυτό το σκοπό, προτείνεται η διερεύνηση κάποιων φωτογραφιών που απεικονίζουν στιγμές από το «ταξίδι» προσφύγων, όπου αναδεικνύονται πτυχές της δυσκολίας μιας τέτοιας Οδύσσειας. Με την τεχνική των *Παγωμένων Εικόνων* από τον Boal, αλλά και με τη χρήση της τεχνικής της *Συνέντευξης* και της *Ανίχνευσης σκέψης*, τα παιδιά καλούνται να διερευνήσουν μια εικόνα της πραγματικότητας και να εκφράσουν σκέψεις και πιθανά συναισθήματα ως προς την ιστορία αυτής της εικόνας και ως προς ενδεχόμενη επίτευξη αλλαγής. Στο τέλος, με την

τεχνική του *Εννοιολογικού χάρτη* και του *μουσικοκινητικού αυτοσχεδιασμού*, τα παιδιά καλούνται να συνδέσουν τη θεματική του ταξιδιού, έτσι όπως προέκυψε από το μυθολογικό υλικό, από τις προσωπικές τους καταθέσεις, αλλά και από τις φωτογραφίες του σήμερα, με προοπτική του προβληματισμού για μια ενδεχόμενη αλλαγή στο Τώρα. Η συγκεκριμένη προοπτική αλλαγής μπορεί να εμπλουτιστεί με το αρχικό πλαίσιο, ότι σκοπός είναι η σύμπραξη της ετερότητας με την ομάδα εντός διευρυμένης διαπολιτισμικής επαφής, με σκοπό την κοινωνική παρέμβαση.

Συνολικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ότι η διαπολιτισμικότητα μπορεί να συναντηθεί με τη θεατροπαιδαγωγική, σε έναν χώρο όπου η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας προσφέρεται μέσα από ένα συλλογικό ταξίδι στο ανοίκειο, όπου αναδύονται ρωγμές για πολυπολιτισμική εγγραμματοσύνη, για κατάκτηση της ενσυναίσθησης, για κατανόηση της διαδικασίας δόμησης της ταυτότητας εντός ομάδας, καθώς και για παραδοχή της σημασίας των άλλων για κατοχύρωση της ιστορικότητας της ταυτότητας. Το ταξίδι αυτό ολοκληρώνεται προσφέροντας την επιστροφή από το μύθο στην πραγματικότητα των μαθητών, όπου γεννιέται η κριτική συνειδητοποίηση της προοπτικής της κοινωνικής αλλαγής, σε ένα παρόν επικαιροποιημένο.

### **5.8 Ενδεχόμενοι περιορισμοί της παρούσας έρευνας**

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε να αξιοποιηθεί στην παρούσα έρευνα, οδήγησε στα προαναφερθέντα συμπεράσματα, ως προς τη θεωρητική σύνδεση θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας και ως προς το ενδεχόμενο πρακτικής εφαρμογής αυτής της σύνδεσης, μέσω δυναμικής υλοποίησης της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης. Ωστόσο, επειδή η παρούσα έρευνα δεν περιλαμβάνει συμπεράσματα που προκύπτουν από πρακτική παρέμβαση, θεωρείται αναγκαίο να σημειωθούν κάποιοι πιθανοί περιορισμοί. Πιο ειδικά, ανάλογα με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης / ομάδας παιδιών που θα εφαρμοστεί η διδακτική πρόταση, η μεθοδολογία όπως και η συνολική στοχοθεσία, ενδέχεται να προσαρμοστούν στο εκάστοτε πλαίσιο εφαρμογής. Αντίστοιχα, το στάδιο του αναστοχασμού, ενδέχεται να εμπλουτιστεί από περαιτέρω δραστηριότητες, ανάλογα με την πορεία της θεατροπαιδαγωγικής δράσης. Επίσης, κάποιες θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες μπορεί να αφαιρεθούν ή να αντικατασταθούν από άλλες, πιο πρόσφορες για τις ανάγκες της ομάδας, ανάλογα και με την κριτική ματιά του/της θεατροπαιδαγωγού.



# Επίλογος

Συνολικά, μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη έγινε προσπάθεια για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικότητας, στον άξονα του διαλόγου, της δημοκρατικής αλληλεπίδρασης και της επαφής με το διαφορετικό. Μέσω μιας μελλοντικής πρακτικής εφαρμογής, η σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης σίγουρα αναδεικνύεται πιο λειτουργική και πραγματική, προσφέροντας το έδαφος για προβληματισμό, για αντιμετώπιση συγκρούσεων και πραγματικών προβλημάτων, καθώς και για ανάδυση σκέψεων και πιθανών ερωτημάτων για περαιτέρω έρευνα, με σκοπό τη διαρκή κοινωνική παρέμβαση και την αλλαγή της πραγματικότητας.

# Παράρτημα Α

## Περίληψη αποσπασμάτων Διδακτικής Πρότασης

### A.1 Οδύσσεια

#### 1. Αυτοπαρουσίαση Οδυσσέα

Ο Οδυσσέας μιλά στον Αλκίνοο και του αυτοπαρουσιάζεται, δίνοντας έμφαση στα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, δηλαδή στο δόλο του, χάρη στον οποίο έχει αποκτήσει φήμη παντού. Επίσης, αναφέρει ότι είναι γιος του Λαέρτη. Μετά μιλά για την πατρίδα του, την Ιθάκη, περιγράφει τη γεωγραφική της ομορφιά και την παινεύει.

#### 2. Αναγνώριση από την Πηνελόπη

Η Πηνελόπη για να ελέγξει αν όντως βρίσκεται μπροστά της ο Οδυσσέας, τον δοκιμάζει, αναφέροντας μια διαφορετική θέση για το κρεβάτι τους. Ο Οδυσσέας πέφτει στην παγίδα και αναρωτιέται ποιος θα μπορούσε να είχε μετακινήσει αυτή την «κλίνη», που μόνο θεός θα μπορούσε να το είχε καταφέρει. Χάρη στα «απαραγνώριστα σημάδια», η Πηνελόπη πείθεται ότι αυτός είναι ο άντρας της.

### A.2 Οδυσσεβάχ

#### 1. Δρακοκύκλωπας

Ο Οδυσσεβάχ συναντά το Δρακοκύκλωπα, ο οποίος είναι ανθρωποφάγος και για να προστατευτεί αλλάζει το όνομά του και αυτοπροσδιορίζεται ως «Κανένας», ζητώντας δυο αρνιά και δυο κατσίκια. Ο Δρακοκύκλωπας δεν τα δίνει και ο Οδυσσεβάχ δεν μπορεί να τα πάρει, γιατί είναι πιο αδύναμος. Ο Δρακοκύκλωπας πίνει γάλα, ενώ ο Οδυσσεβάχ κρασί. Διαφέρουν πολιτισμικά. Ο Δρακοκύκλωπας δοκιμάζει κρασί και μεθά. Έτσι αποκοιμιέται. Όσο κοιμάται, ο Οδυσσεβάχ αποφασίζει να τον τιμωρήσει. Αφαιρεί από το Δρακοκύκλωπα τη δύναμή του, τις τρεις χρυσές τρίχες του ομφαλού του. Μετά από αυτό, ο Δρακοκύκλωπας ξυπνά, ο Οδυσσεβάχ λέει το πραγματικό του όνομα, παίρνει τα αρνιά και τα κατσίκια και φεύγει.

## 2. Χώρα Ινιζιμιρίτ

Σε αυτή τη χώρα όλοι μιλούν παράξενα, μόνο με το γράμμα «ι». Ο Οδυσσεβάχ αρχικά συναντά έναν ταβερνιάρη, που τραγουδά το τραγούδι της Ιθαγδάτης, έναν συμπατριώτη του. Μετά από το τραγούδι, ο ταβερνιάρης του ανακοινώνει τους πολιτισμικούς κώδικες αυτής της χώρας. Έτσι και ο Οδυσσεβάχ αρχίζει να μιλά μόνο με το γράμμα «ι». Μάλιστα, σε αυτή τη χώρα δε λέγεται πλέον Οδυσσεβάχ, αλλά «Ιδισσιβίχ». Εκεί, ο Οδυσσεβάχ συνομιλεί με έναν Δημήτρη και με έναν πελάτη της ταβέρνας. Μετά, ο Οδυσσεβάχ φεύγει για να συνεχίσει το ταξίδι του προς την Ιθαγδάτη.

## 3. Γοργόνα

Η Γοργόνα Πριμαντόνα αναδύεται μέσα από τη θάλασσα, με αφορμή το τραγούδι της Ιθαγδάτης, που τραγουδούν ο Οδυσσεβάχ με τους συντρόφους του, ένα τραγούδι ξένο προς αυτήν, αλλά αγαπητό. Η Γοργόνα ενθουσιάζεται με το τραγούδι αυτό και ζητά τους στίχους, για να το μάθει. Ο Οδυσσεβάχ της γράφει τους στίχους. Αργότερα, όταν ο Οδυσσεβάχ με το Μαρούφ είναι μεταμορφωμένοι σε μαϊμού και γάτο, αρχίζουν πάλι να τραγουδούν το ρυθμό του τραγουδιού της Ιθαγδάτης. Με αυτή την αφορμή, εμφανίζεται πάλι η Γοργόνα και ζητά τους στίχους. Ο Οδυσσεβάχ της δίνει τους στίχους, η Γοργόνα διαβάζει το τραγούδι ανάποδα και έτσι οι ήρωες γίνονται πάλι άνθρωποι.

## 4. Σύντομη αφήγηση της ιστορίας του Οδυσσεβάχ από τον/την θεατροπαιδαγωγό

Η ιστορία ξεκινά με το ταξίδι του Οδυσσεβάχ. Ο Οδυσσεβάχ είναι ένας ήρωας κουρασμένος από τους πολέμους, ο οποίος ξεκινά ένα ταξίδι για να επιστρέψει στην πατρίδα του, μαζί με τους συντρόφους του. Ο Οδυσσεβάχ φορτώνει κόσμο στο καράβι του, για την Ιθαγδάτη. Όμως, στη διάρκεια του ταξιδιού αυτού, τα πράγματα δεν κύλησαν τόσο εύκολα. Ο Οδυσσεβάχ πέρασε πολλές περιπέτειες και δυσκολίες. Πρώτα ο Οδυσσεβάχ πέρασε από το Δρακοκύκλωπα, που έτρωγε ανθρώπους και ήταν πολύ δυνατός. Μετά, πέρασε από τους Λωτοφάγους, που μιλούσαν περίεργα, έτρωγαν συνέχεια λωτούς και ξεχνούσαν τα πάντα. Μετά, ο Οδυσσεβάχ συνάντησε στη θάλασσα τις Σειρήνες, που τραγουδούσαν μαγικά, όπως και τη Γοργόνα Πριμαντόνα. Έπειτα, ο Οδυσσεβάχ βρέθηκε αντιμέτωπος με τη Μάγισσα Κιρκίλα, ή οποία μεταμόρφωσε αυτόν και τους συντρόφους του σε ζώα. Στο ταξίδι του στη θάλασσα ο Οδυσσεβάχ συνάντησε πειρατές, αλλά και τη Γοργόνα Πριμαντόνα πάλι, η οποία τον μεταμόρφωσε πάλι σε

άνθρωπο. Μόνος ο Οδυσσεβάχ, έχοντας χάσει τους συντρόφους του, έφτασε στον Πρίγκιπα Αμαντούρ-Αμαντούρ, όπου άρχισε να λέει αινίγματα στην πριγκίπισσα Λαριζάντ. Αν κέρδιζε, θα την έκανε γυναίκα του, αλλά αν έχανε, θα έχανε τη ζωή του. Επίσης, ο Οδυσσεβάχ πέρασε από τη χώρα Ινιζιμιρίτ, έχασε κάποτε το δρόμο του, ώσπου μια μέρα τα κατάφερε και γύρισε στην πατρίδα του, την Ιθαγδάτη.

#### 5. Λαριζάντ

Η αγέλαστη πριγκίπισσα Λαριζάντ ψάχνει έναν άντρα, πιο έξυπνο από την ίδια, γι' αυτό βάζει τους υποψήφιους γαμπρούς σε δοκιμασία. Κάθε γαμπρός έχει την ευκαιρία να της πει 3 αινίγματα και αν η ίδια δε βρει απάντηση σε κανένα από αυτά, τότε θα τον παντρευτεί. Αν όμως βρει απάντηση σε κάποιον, ο υποψήφιος γαμπρός θα θανατωθεί. Κανείς μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχε γλιτώσει. Ο Οδυσσεβάχ θέτει στη Λαριζάντ 2 αινίγματα, τα οποία τα βρίσκει. Του μένει μόνο ένα. Σε αυτό το σημείο, ο ήρωας βιώνει καταπίεση, καθώς κινδυνεύει να χάσει τη ζωή του. Έτσι, ρωτά τη Λαριζάντ τι είναι το κυκλολωτογοργοκιρκιλάριζο. Η ίδια δεν απαντά, δε γνωρίζει. Έτσι, ο Οδυσσεβάχ νικά και ζητά ένα καράβι για να φύγει. Αλλά μετά, όταν η Λαριζάντ αποκαλύπτει το πρόσωπό της, ο Οδυσσεβάχ την ερωτεύεται και πάλι βιώνει καταπίεση. Να φύγει για να γυρίσει στην πατρίδα του ή να μείνει με τη Λαριζάντ; Τελικά αποφασίζει να φύγει για την Ιθαγδάτη, λέγοντας πως αν ξαναέβλεπε τη Λαριζάντ, δε θα έφευγε ποτέ.

#### 6. Γράμματα από το γιο

Ο Οδυσσεβάχ σε διάφορα σημεία της ιστορίας βρίσκει μέσα στη θάλασσα γράμματα από το γιο του, τα οποία είναι κρυμμένα μέσα σε μπουκάλια. Ο γιος του, του λέει πως από τότε που έμαθε γραφή κάθε πρωί ρίχνει στη θάλασσα σαράντα γράμματα, με την ελπίδα ότι κάπου, κάποτε κάποιος θα τον βρει. Ο γιος του, ζητά από τον Οδυσσεβάχ να γυρίσει πίσω, λέγοντάς του ότι τον χρειάζεται και ότι τον περιμένει. Σε άλλο γράμμα, αναφέρεται και στη μητέρα του, λέγοντας ότι δε μιλάει μόνο κεντάει και κλαίει. Ζητά από τον πατέρα του να επιστρέψει άμεσα, να μην αργήσει. Σε τελευταίο γράμμα, ο γιος λέει στον πατέρα πως κανένας δεν ελπίζει ότι θα επιστρέψει, όλο νομίζουν ότι χάθηκε και ότι δε θα γυρίσει πια. Αλλά ο γιος υπενθυμίζει στον Οδυσσεβάχ ότι τον περιμένει και ότι αν σε ένα χρόνο δε γυρίσει, ο ίδιος θα πάρει μια βάρκα και θα ανοιχτεί στο πέλαγος για να ψάξει να τον βρει.

### 7. Το τέλος της ιστορίας

Στο τέλος, ο Οδυσσεβάρχ φτάνει στην πατρίδα του την Ιθαγάδάτη. Εκεί συναντά έναν νέο, ο οποίος ψάχνει τον πατέρα του. Συνειδητοποιεί ότι είναι ο γιος του και έτσι αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον. Μετά, ο Οδυσσεβάρχ συνειδητοποιεί ότι το κυκλολωτογοργοκιρκιλάριζο που έψαχνε τόσο καιρό ήταν οι σταθμοί από τους οποίους είχε περάσει, στη διάρκεια του ταξιδιού του. Καταλαβαίνει πως έπρεπε τελικά να τα γνωρίσει όλα και έτσι να γίνει πιο σοφός.

## **A.3 Σεβάρχ ο θαλασσινός**

### 1. Αυτοπαρουσίαση του Σεβάρχ

Ο Σεβάρχ ο θαλασσινός αυτοπαρουσιάζεται, αναφέροντας την ερμηνεία του ονόματός του και τη σύνδεσή του με τη θάλασσα. Επίσης, αναφέρεται στη σχέση του με τον πατέρα του, στην κληρονομιά που του άφησε και στους λόγους που τον οδήγησαν στα ταξίδια. Στη διάρκεια ενός ταξιδιού, όμως, έπιασε τρομερή θαλασσοταραχή και έτσι άρχισαν οι περιπέτειές του.

### 2. Εγκλωβισμός του ήρωα στον πάτο ενός φαραγγιού

Ο Σεβάρχ είναι εγκλωβισμένος στον πάτο μιας χαράδρας, ενός φαραγγιού. Έφτασε εκεί τυχαία, καθώς σε εκείνο το σημείο προσγειώθηκε το πουλί Ροκ, που τον είχε αρπάξει προηγουμένως. Στον πάτο του φαραγγιού, τώρα η ζωή του Σεβάρχ κινδυνεύει, καθώς το μέρος είναι γεμάτο από αρπακτικά πουλιά, αετούς, και από φίδια. Οι αετοί ρίχνουν στη χαράδρα τα κομμάτια κρέατος, που πρόκειται να φάνε αργότερα. Ο Σεβάρχ, μετά από σκέψη, χρησιμοποιεί έναν αετό για να βγει από το φαράγγι, τυλίγοντας το σώμα του κάτω από ένα κομμάτι κρέας. Έτσι, το κόλπο πιάνει, ένας αετός τον γραπώνει και ο Σεβάρχ μεταφέρεται αλλού, σε έναν τόπο με ανθρώπους.

## **A.4 Φωτογραφίες από την επικαιρότητα**

Προτείνονται δύο φωτογραφίες που απεικονίζουν στιγμές μετά από το ταξίδι προσφύγων στη θάλασσα. Η πρώτη, απεικονίζει μια μητέρα που αγκαλιάζει το παιδί της, ενώ η δεύτερη απεικονίζει ένα παιδί που περπατά σε ένα τοπίο ερημωμένο, δίπλα στη θάλασσα.



# Παράρτημα Β

## Θεατροπαιδαγωγικές Τεχνικές

### Β.1 Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος<sup>91</sup>

| Ατομικές                   | Ομαδικές                        |
|----------------------------|---------------------------------|
| Αποτύπωμα παλάμης          | Πακέτο Εξερεύνησης              |
| Ανίχνευση Σκέψης           | Ανακριτική Καρέκλα              |
| Προσωπικό γράμμα           | Δάσκαλος σε Ρόλο (ΔσΡ)          |
| Ατομική καταγραφή ιστορίας | Ομαδική κατασκευή μακέτας       |
| Αναγνώριση αντικειμένου    | Ομαδική ανάγνωση αποσπάσματος   |
|                            | Ομαδική σύνθεση τραγουδιού      |
|                            | Συλλογικός Ρόλος                |
|                            | Καθρέφτης                       |
|                            | Διάδρομος συνείδησης            |
|                            | Ομαδική γραφή γράμματος         |
|                            | Ανολοκλήρωτο υλικό              |
|                            | Συνέντευξη                      |
|                            | Εννοιολογικός χάρτης            |
|                            | Μουσικοκινητικός αυτοσχεδιασμός |

<sup>91</sup> Βλ. Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 86-97.

## **B.2 Τεχνικές από το Θέατρο του Καταπιεσμένου<sup>92</sup>**

|  |
|--|
| Παγωμένες Εικόνες  |
| Ρυθμικός κύκλος του Τορόντο                              |
| Δυναμική εικόνα  |
| Ατμόσφαιρα από χιόνι                                     |
| Θέατρο Φόρουμ  |
| Ανάμνηση και συγκίνηση: θυμάμαι μια μέρα από το παρελθόν |
| Ομαδικό γλυπτό   |
| Συμπλήρωση εικόνας                                       |

---

<sup>92</sup> Βλ. Boal 2013: 80-318.



# Βιβλιογραφία

Άλκηστις, Κ. 2008. *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Alred, G. 2003. "Becoming a 'Better Stranger': A Therapeutic Perspective on Intercultural Experience and/as Education", στο: *Intercultural Experience and Education*, (edit. Alred, G & Byram, M. & Fleming, M). σ.14-30. Multilingual Matters Ltd.

Anyon, J., 2009. "Critical Pedagogy is not Enough: Social Justice Education, Political Participation and the Politicization of Students" στο Apple, M., Au, W., and Gandin, L.A., (eds). 2009. *The Routledge International Handbook of Critical Education*, New York: Routledge: 389-396.

Apple, W. M., Au W. & Gandin L. A. 2009 "Mapping Critical Education" στο: Apple, M., Au, W., and Gandin, L.A., eds. 2009. *The Routledge International Handbook of Critical Education*, New York: Routledge: 3-21.

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

Babbage, F. 2004. *Augusto Boal*. London and New York: Routledge.

Balfour, M. 2009. "The politics of intention: looking for a theatre of little changes", στο: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol. 14, No 3. Routledge.

Βαφειάδου, Μ. & Γρίμπιλα Ε. 2010. *Προσεγγίζοντας τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και τη μουσική*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός».

Barba, E. 2010. *On directing and dramaturgy: burning the house*. London and New York: Routledge.

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

Boal, A. 1992. *Games for Actors and Non-Actors*. (Μτφ. Jackson, A.). London and New York: Routledge.

Boal, A. 1995a. *The Rainbow of Desire: the boal method of theatre and therapy*. London and New York: Routledge.

Boal, A. 1995b. "Forum Theatre", στο: *Acting (Re)Considered: Theories and Practices*. (Επιμ. P.B. Zarrilli). London and New York: Routledge.

Boal, A. 1998. *Legislative Theatre: Using Performance to make politics*. (Μτφ. Jackson, A.). London and New York: Routledge.

Boal, A. 2006. *The Aesthetics of the Oppressed*. (μτφ. Jackson, A.). London and New York: Routledge.

Boal, A. 2013. *Θεατρικά Παιχνίδια: Για Ηθοποιούς και Μη Ηθοποιούς*. (μτφ. Παπαδήμα, Μ.). Θεσσαλονίκη 2013: σοφία.

Bolton, G. 1985. "Changes in Thinking about Drama in Education", στο: *Theory into Practice*, Vol. XXIV, No 3. Taylor & Francis.

Bolton, G. 2007. "A history of Drama Education: a search for substance", στο: L. Bresler (ed.) *International Handbook of research in Arts Education*. Dordrecht: Springer.

Boon, R. & Plastow, J. 2004. *Theatre and Empowerment: Community Drama on the World Stage*. Cambridge University Press.

Brook, P. 1987. *The Shifting Point: Forty years of theatrical exploration: 1946-1987*. Great Britain: Methuen London Ltd.

Byram, M. 2003. "On Being 'Bicultural' and 'Intercultural'", στο: *Intercultural Experience and Education*, (edit. Alred, G & Byram, M. & Fleming, M). σελ.50-66. Multilingual Matters Ltd.

Capo, K. E. 2003. "Performance of Literature as Social Dialectic", στο: *Literature in Performance*. EBSCO Publishing.

Castoriadis, C., 1983. "The Greek Polis and the Creation of Democracy" στο: Curtis, D.A., (επιμ.) 1997. *The Castoriadis Reader*, Oxford: Blackwell Publishers: 267-290.

Coelho, E. 2007. *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Τρέσσου, Ε και Μητακίδου, Σ. (Επιμ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Counsell, C. 1996. *Signs of Performance: an introduction to twentieth century theatre*. New York and Canada: Routledge.

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. 2010. *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ για την πρόληψη και την κοινωνική ενσωμάτωση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

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

Γκότοβος, Α. 2002. *Εκπαίδευση και ετερότητα : ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκροτόφσκι, Γ. 1982. *Για ένα Φτωχό Θέατρο*. (μτφ. Κονδύλης, Φ. και Γαϊτή-Βορρέ, Μ.). Αθήνα: Εκδόσεις Θεωρία.

Γραμματάς, Θ. 2014. *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Καλλιτεχνική Έκφραση και Παιδαγωγία*. Αθήνα: Διάδραση.

Δαμανάκης, Μ. 2007. *Ταυτότητες και Εκπαίδευση στη Διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμος, Μ. 2002. *Η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky. Φιλοσοφικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Διδακτική Ομάδα. 2007. «Κι αν ήσουν εσύ;: Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος», στο: *Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. (URL: <http://www.theatroedu.gr/el-gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/2017%CE%BA%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%B5%CF%83%CF%8D;/%CE%BF%CF%81%CE%B3%CE%AC%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B72017.aspx>)

Ευαγγέλου, Ο. 2007. *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Fleming, M. 2001. *Teaching Drama in Primary and Secondary Schools: An Integrated Approach*. London: David Fulton Publishers.

Fleming, M. 2003. "Intercultural Experience and Drama", στο: *Intercultural Experience and Education*, (edit. Alred, G & Byram, M. & Fleming, M). σελ. 87-100. Multilingual Matters Ltd.

Fleming, M. 2006. "Justifying the Arts: Drama and Intercultural Education", στο: *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 40, No. 1: 54-64. University of Illinois Press.

Φρέιρε, Π. 1977. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (μτφ. Κρητικός, Γ). Αθήνα: Κέδρος.

Freire, P. 1998. "There is no teaching without learning" στο: *Pedagogy of Freedom*. London: Rowman & Littlefield.

Freire, P. 2003. "From the Pedagogy of the Oppressed" in By Darder, A., Baltodano, M. and Torres, R. (eds) (2003) *The Critical Pedagogy Reader*, New York-London: Routledge Falmer: 52-61.

Gardner, H. 2011. *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books.

Giarelli, J. M. 2016. "Maxine Greene on Progressive Education: Toward a Public Philosophy of Education", στο: *Education and Culture*. Vol 32. Purdue University Press.

Giroux, H. A., 2009. "Critical Theory and Educational Practice in Darder", A., M.P. Baltodano, M.P., Torres, R.D., eds. 2009 στο: *The Critical Pedagogy Reader*, 2nd edition, New York: Routledge: 27-52.

Goldstein, T. R. & Winner, E. 2012. "Enhancing Empathy and Theory of Mind", στο: *Journal of Cognition and Development*. Psychology Press – Taylor and Francis Group.

Grady, S. 2000. *Drama and Diversity: A pluralistic perspective for educational drama*. Portsmouth: Heinemann.

Greene, M. 2013. "The Artistic-Aesthetic Curriculum: Leaving Imprints on the Changing Face of the World", στο: Boersema, D. 2013. *Philosophy of Art: Aesthetic Theory and Practice*. Westview Press.

Grotowski, J. 1968. *Towards a Poor Theatre*. Great Britain: Methuen & Co Ltd.

Hammond, N. 2013. *Introducing Forum Theatre to elicit and advocate children's views*, στο: *Educational Psychology in Practice*, 2013, Vol. 29, No. 1, 1–18. Routledge.

Heathcote, D. & Bolton, G. 1995. *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education*. Heinemann Portsmouth, NH.

Heritage, P. 1994. "The Courage to Be Happy: Augusto Boal, Legislative Theatre, and the 7th International Festival of the Theatre of the Oppressed", στο: *The Drama Review*. New York University and the Massachusetts Institute of Technology: The MIT Press.

Hornbrook, D. 1998a. *Education and Dramatic Art*. (2<sup>nd</sup> ed). London and New York: Routledge.

Hornbrook, D. 1998b. *On the Subject of Drama*. New York and London: Routledge.

Howard, L. A. 2004. *Speaking Theatre/Doing Pedagogy: Re-Visiting Theatre of the Oppressed*, στο: *Communication Education* Vol. 53, No. 3. Routledge.

Huber, L. 2000. "Promoting Multicultural Awareness Through Dramatic Play Centers", στο: *Early Childhood Education Journal*. Vol. 27. No. 4.

Hughes, J. & Wilson K., 2004. "Playing a part: the impact of youth theatre on young people's personal and social development" στο: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol.9 (1): 57-72.

James, C. E. 1999. *Seeing Ourselves: Exploring Race, Ethnicity and Culture*. (2<sup>nd</sup> ed.). Toronto: Thompson Educational Publishing.

Κατσαρίδου, Μ. 2011. *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Σχολή Παιδαγωγική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Τομέας Παιδαγωγικής και Κοινωνικού Αποκλεισμού.

Κατσαρίδου, Μ. 2014. *Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος: Σταμούλη.

Keefe, J. & Murray, S. (edit.). 2007. *Physical Theatres: A Critical Reader*. London and New York: Routledge.

Kincheloe, J. L. & Steinberg, S. R. 1997. *Changing Multiculturalism*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Κολιάδης, Ε. 2007. *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τομ. Γ'. Αθήνα: Γνωστικές Θεωρίες.

Κουρετζής, 2012. «Θεατρικό Παιχνίδι: η δια του Θεάτρου Εκπαίδευση», στο: *Θέατρο και Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Lariscy, N. 2016. "Staging Stories that Heal: Boal and Freire in Engaged Composition", στο: *Community Literacy Journal*, Volume 11, Issue 1. Community Literacy Journal.

Λενακάκης, Α. 2008. «Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση», στο: Κουρκούτας Η./Chaertier J.P. (επιμ.). 2008. *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*. Αθήνα: Τοπίο, σσ. 455-470.

Λενακάκης, Α. 2011. «Οι αντιστάσεις μας στο ανοίκειο ως πρόκληση: Ευκαιρίες διαπολιτισμικής συνάντησης και επικοινωνίας μέσω Θεατροπαιδαγωγικής», στο: Ανδρουλάκης Γ./Μητακίδου Σ./Τσοκαλίδου Ρ. επιμ. 2011. *Σταυροδρόμι Γλωσσών & Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή Α.Π.Θ: 114-128.

Malm, B. & Löfgren, H. 2007. "Empowering students to handle conflicts through the use of drama", στο: *Journal of Peace Education*. Vol. 4, No. 1. Routledge.

Mavrocordatos, A. 2003. «Θέατρο για την Ανάπτυξη: πολιτισμική δράση για κοινωνική αλλαγή». Μτφ: Μάζη, Σ., στο: *Περιοδικό Εκπαίδευση και Θέατρο*. Τεύχος 4. Αθήνα.

Milosevic, D. 2006. "'Big Dreams': An Interview with Eugenio Barba", στο: *Contemporary Theatre Review*, Vol. 16(3). Routledge.

Μπάρμπα, Ε. 2004. *Η γη της Στάχτης και των Διαμαντιών*. (Μτφ. Κουτσάκη, Ε.). Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.

Μποάλ, Α. 1981. *Το Θέατρο του Καταπιεσμένου*. (Μτφ. Μπραουδάκη, Ε.). Αθήνα: Εκδόσεις Θεωρία.

Μπρουκ, Π. 1999. *Η Ανοιχτή Πόρτα*, μτφ Φραγκουλάκη, Μ. Αθήνα: ΚΟΑΝ.

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

Neelands, J. 2004. "Miracles are happening: beyond the rhetoric of transformation in the Western traditions of drama education", στο: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Routledge.

Neelands, J. 2008. «Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής: Μοντέλα και Στόχοι», (Μτφρ. Πιτούλη, Γ.), στο: *Εκπαίδευση και Θέατρο*, Τεύχ. 9. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Neelands, J., 2009. "Acting together: Ensemble as a Democratic Process in Art and Life" στο: *RiDE: The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol. 14(2): 173-189.

Nelson, B. 2011. "I made myself: playmaking as a pedagogy of change with urban youth", στο: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, Vol. 16, No. 2: 157-172. Routledge.

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

Nicholson, H. 2005. "An introduction to Applied Drama" στο: *Applied Drama: the gift of theatre*. London: Palgrave Macmillan.

Pammenter, D. & Prentki, T. 2012. "Living beyond our means: meaning beyond our lives, Theatre as Education for Change", στο: *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης* (επιμ.



Κατσαρίδου Μ, Γκόβας Ν, Μαυρέας Δ). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Παπαδόπουλος, Σ. 2010. «Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Ιστορική Αναδρομή», στο: *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Σ. Παπαδόπουλος.

Pigkou-Repousi, M. 2012. "Ensemble Theatre" στο: *Ensemble Theatre and Citizenship Education*, University of Warwick: a thesis submitted for the degree of PhD (<http://wrap.warwick.ac.uk/56233/>).

Ponciano, L. & Shabazian, A. 2012. "Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood", στο: *Dimensions of Early Childhood*, Vol. 40, No 1. Southern Early Childhood Association.

Rancière, J. 2004. *The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible*. (μτφ. Rockhill, G). London and New York: continuum.

Rasheed, S. 2002. "The Existential Concept of Freedom for Maxine Greene: The Influence of Sartre and Merleau-Ponty on Greene's Educational Pedagogy", στο: *Philosophy of Education*. C W. Post, Long Island University: Philosophy of Education Society.

Reggy-Mamo, M. A. 2008. "An Experiential Approach to Intercultural Education", στο: *An Experiential Approach*. Routledge.

Richie, D. 1997. "Asian Theatre and Grotowski", στο: *The Grotowski Sourcebook*. (Ed. Schechner, R. & Wolford, L.). London and New York: Routledge.

Rotry, A. O. 2006. *6 + 1 Δοκίμια για την Ποιητική του Αριστοτέλη*. (Μτφ. Χατζοπούλου, Κ.). Αθήνα: Εκδόσεις Βάνιας.

Sadler, K. 2010. Art As Activism and Education: Creating Venues for Student Involvement and Social Justice Education Utilizing Augusto Boal's Theater of the Oppressed, στο: *The Vermont Connection*, Vol 31.

Schaedler, M. T. 2010. "Boal's Theater of the Oppressed and how to derail real-life tragedies with imagination", στο: *New Directions for Youth Development*, No. 125. Wiley Interscience.

Schutzman, M. & Cohen-Cruz, J. (edit). 1994. *Playing Boal: Theatre, Therapy, Activism*. London and New York: Routledge.

Σέξτου, Π. 2005. *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία, για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, θεατρολόγους και παιδαγωγούς-εμπυχωτές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slowiak, J. & Cuesta, J. 2007. *Jerzy Grotowski*. London and New York: Routledge.

Taylor, P. 2000. *The Drama Classroom: Action, Reflection, Transformation*. London and New York: Routledge/Falmer.

Somers, J. 2001. «Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές, 1η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση», στο: *Αναζητώντας τη θέση του Θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, (Επιμ. Γκόβας, Ν. & Κακλαμάνη, Φ).

Tromski, D & Doston, G. 2003. "Interactive Drama: A Method for Experiential Multicultural Training", στο: *Journal of Multicultural Counseling and Development*, Vol 31.

Τσιάρας, Α. 2005. *Το Δράμα και το Θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσουκαλά, Χ. 2016. *Μονόλογοι από το Αιγαίο: Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Weiss, B. 2002. "The Anti-Racism Radio Show: Steps to an ecology of culture", στο: *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. Vol. 7, No. 2.

Winston, J. & Tandy, M. 2009. *Beginning Drama 4-11*. London and New York: Routledge.

Wolford, L. 1996. *Grotowski's Objective Drama Research*. University Press of Mississippi.

Woolland, B. 1999. *Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*. (Μτφ. Κανηρά, Ε.)  
Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Yacek, D. W. 2014. "Learning to See with Different Eyes: A Nietzschean Challenge to Multicultural Dialogue", στο: *Educational Theory*, Vol 64, No 2. University of Illinois: Board of Trustees.

Zarrilli, P. 1988. "For Whom Is the "Invisible" Not Visible?: Reflections on Representation in the Work of Eugenio Barba", στο: *The Drama Review (TDR)*. The MIT Press.

Ζάχος, Δ. 2012. *Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα*. Πανεπιστημιακή Διάλεξη Θεσσαλονίκη, 6 Νοεμβρίου.

Ζάχος, Δ. 2014. *Επίκαιρα Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αντ. Σταμούλη.

Žižek, S. 1997. "Multiculturalism, Or, the Cultural Logic of Multinational Capitalism", στο: *New Left Review*. (URL: <https://newleftreview.org/I/225/slavoj-zizek-multiculturalism-or-the-cultural-logic-of-multinational-capitalism>)

Ζώνιου, Χ. 2016. *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης.

## **Βιβλιογραφία Διδακτικής πρότασης**

Ιορδανίδου, Ν. 1990. *Χίλιες και μια Νύχτες: Τα καλύτερα παραμύθια του κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Καλογεροπούλου, Ξ. 1989. *Οδυσσεβάχ*. Αθήνα: Εκδόσεις Ιθάκη.

Μαρωνίτης, Δ. 2006. *Ομήρου Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

## **Ηλεκτρονικές Πηγές (φωτογραφιών)**

<http://www.efsyn.gr/arthro/agoyres-elpides-hamenes-sto-aigaio>

<http://www.kolivas.de/archives/233693>