



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΗ ΡΟΜΑ»**

ΝΗΣΑΡΓΙΩΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ (Α.Μ. 0216070)

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:
ΚΑΤΣΑΡΙΔΟΥ ΜΑΡΘΑ
ΜΑΓΟΣ ΚΩΣΤΑΣ

ΒΟΛΟΣ 2020

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς κάθε έναν ξεχωριστά, τους δύο επόπτες καθηγητές μου, κυρία Μάρθα Κατσαρίδου και κύριο Κώστα Μάγο, εκφράζοντας την ευγνωμοσύνη μου για όλη τη στήριξη και τη βοήθεια που μου παρείχαν. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, είχα τη χαρά και την τιμή να παρακολουθώ μαθήματα των δύο καθηγητών, που με ενέπνευσαν κάνοντάς με να ονειρεύομαι έναν καλύτερο κόσμο.

Ευχαριστώ ιδιαίτερα την κυρία Κατσαρίδου που πίστεψε σε μένα και στήριξε το εγχείρημά μου. Την ευχαριστώ επίσης για το ότι στάθηκε για μένα αρωγός σε κάθε δυσκολία που αντιμετώπιζα είτε κατά τη συγγραφή είτε στη συνέχεια λόγω των έκτακτων συνθηκών της πανδημίας του κορονοϊού, ώστε να γίνει αναπροσαρμογή του σχεδιασμού της εργασίας στα νέα δεδομένα και να τη φέρω εις πέρας. Η θετική της ενέργεια, η ενθάρρυνση, η υπομονή και επιμονή της καθώς και η μεθοδικότητα, οι στοχευμένες παρατηρήσεις και επισημάνσεις της, απετέλεσαν ένα δημιουργικό συνδυασμό, που όρισε το τελικό αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά τον κύριο Κώστα Μάγο, που με την πάντα καλή του διάθεση, μου έδινε θάρρος να συνεχίσω και με ενίσχυε σε κάθε περίπτωση. Τα μαθήματά του στο σύνολο καθώς και η προσωπικότητά του αποτελούν σημεία αναφοράς για έναν κόσμο πιο πολύχρωμο, πιο αλληλέγγυο.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να αφιερώσω στο 10^ο Δημοτικό σχολείο Αλιβερίου Νέας Ιωνίας Βόλου, που δέχτηκε αβίαστα την εθελοντική παρουσία μου στο τμήμα της Α΄ τάξης του σχολείου. Πιο πολύ όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα παιδιά του τμήματος που με υποδέχτηκαν, με αγκάλιασαν και φύτεψαν το σπόρο ώστε να δημιουργηθεί αρχικά ένας κύκλος θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων γι' αυτούς, με αυτούς. Θα ήθελα να σημειωθεί πως σ' έναν κόσμο που κατά κύριο λόγο επικρατεί ο φόβος και η καχυποψία, τα παιδιά του συγκεκριμένου τμήματος απέδειξαν ότι ο «ξένος», ο «διαφορετικός», ο «άλλος», που στην προκειμένη περίπτωση ήμουν εγώ γι' αυτούς, αυτό που μένει είναι ένα χαμόγελο και μια αγκαλιά.

Τέλος, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, φίλους και συγγενείς που με στήριξαν στον αγώνα δρόμου που έπρεπε να διανύσω στο σύντομο χρονικό διάστημα της υλοποίησης αυτής της εργασίας. Περισσότερα ευχαριστώ όμως θα ήθελα να δώσω στην προσωπική μου Άνοιξη που άνηθε κάθε φορά που τη χρειαζόμουν.

Θα κλείσω μ' ένα ποίημα του Χρίστου Λάσκαρη «επιμένω σ' έναν κόσμο», με την ελπίδα ότι ο καθένας από εμάς θα γίνει η αλλαγή για έναν κόσμο χωρίς διαχωριστικές γραμμές:

«Επιμένω σ' έναν άλλο κόσμο.

Τον έχω ονειρευτεί.

Τόσο πολύ που έχω σεργιανίσει μέσα του,

Που είναι αδύνατο να μην υπάρχει».

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	5
Περίληψη	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο – ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	11
1.1 Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα	11
1.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	13
1.3 Διαπολιτισμική Ικανότητα	14
1.4 Μοντέλα ανταπόκρισης στην ετερότητα	17
1.4.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης	17
1.4.2 Το μοντέλο της ένταξης/ενσωμάτωσης.....	18
1.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	19
1.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο.....	20
1.4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	20
1.5 Στρατηγικές συμπερίληψης Ρομά	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο – ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	28
2.1 Εφαρμοσμένο Θέατρο.....	30
2.2 Εννοιολογική οριοθέτηση του Δράματος στην Εκπαίδευση/ Drama in Education	32

2.3 Θεατρικές καταβολές.....	37
2.4 Παιδαγωγικές Καταβολές.....	43
2.5 Η Θεατρική Αγωγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης..	45
2.6 Το μοντέλο της Θεατροπαιδαγωγικής που βασίζεται η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση.....	48
2.6.1. Η δομή της Θεατροπαιδαγωγικής που ακολουθείται σε κάθε συνάντηση.....	49
2.6.2. Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.....	52
2.6.3. Τεχνικές/ θεατρικές συμβάσεις που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική πρόταση.....	53
2.7 Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα	57
2.7.1 Διαπολιτισμικότητα και Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα	60
ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	64
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο –Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ	64
3.1 Σχεδιασμός.....	64
3.2 Εκπαιδευτική πρόταση	65
3.3 Αντί Επιλόγου.....	88
Περιορισμοί.....	91
Προεκτάσεις και Μελλοντικές προτάσεις	92
Βιβλιογραφία	93
Βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα	104
Ιστοσελίδες.....	104

Περίληψη

Η συμπερίληψη του Ρομά μαθητικού πληθυσμού στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα δύσκολο έργο. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας των Ρομά μαθητών αλλά και οι γλωσσικές τους νόρμες συνιστούν σημαντικά στοιχεία, τα οποία οφείλουν να εμπλέκονται σε οποιαδήποτε παιδαγωγική παρέμβαση στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Η διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού και η εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας βασικών γνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αξιοποίησης των διαδικασιών του Θεάτρου/ Δράματος στην Εκπαίδευση και ειδικά μέσω της εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να αποτελέσει ένα χρήσιμο εφόδιο κυρίως για τον κάθε εκπαιδευτικό που επιδιώκει να εφαρμόσει αποτελεσματικά μία θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση με διαπολιτισμική προσέγγιση με στόχο την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών και ιδιαίτερα των μαθητών που προέρχονται από πολιτισμικές μειονότητες. Μέσα από την επισταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση, η εργασία προσδοκά να φωτίσει πτυχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και της Θεατροπαιδαγωγικής, ώστε στη συνέχεια να παρουσιαστεί η εκπαιδευτική πρόταση, δηλαδή το πακέτο του εκπαιδευτικού για έναν επί χάρτου θεατροπαιδαγωγικό σχεδιασμό, με στόχο την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών από μειονοτικές ομάδες. Το προτεινόμενο πακέτο αποτελεί έναν σημαντικό οδηγό για την περαιτέρω ευαισθητοποίηση κάθε εκπαιδευτικού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να δραστηριοποιηθεί πάνω στο αντικείμενο.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ρομά, Δράμα στην Εκπαίδευση, Θεατροπαιδαγωγική, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες

Abstract

The inclusion of the Roma student population in the formal education system is a difficult task. The particular characteristics of the Roma culture of students and their language norms are important elements, which must be involved in any pedagogical intervention in the context of Intercultural Education. The differentiation of pedagogical material and the alternative proposal of teaching basic cognitive, communication and social skills can be achieved through the processes of Drama/Theatre in Education.

This paper aims to be a useful tool mainly for any teacher who seeks to effectively implement a theatrical pedagogical program with an intercultural approach aimed at developing the communication and social skills of all students and especially students from cultural minorities. Through a comprehensive bibliographic overview, the work expects to shed light on all aspects of Intercultural Education, Drama in Education and Theatre in Education, and then presents the teacher's package for a paper-based communication planning of a drama/theatre intervention and social skills of students from minority groups. The proposed package is important for the further awareness of every teacher, who is characterized by intercultural ability to be active on the subject.

Keywords: Intercultural Education, Roma, Drama in Education, Theatre in Education, Communication and Social Skills

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα καλείται να αντιμετωπίσει το επιτακτικό αίτημα της διαπολιτισμικής απόκρισης μέσω της διδασκαλίας, με στόχο τη συμπερίληψη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως πολιτισμικού φορτίου. Ένα χρόνιο ζήτημα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος επίσης, είναι η συμπερίληψη και η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της κατ' επέκταση διαρροής από την υποχρεωτική εκπαίδευση των Ρομά μαθητών. Η μειονότητα των Ρομά εμφανίζει ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, η αξιοποίηση των οποίων δεν προβλέπεται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το σχολείο ως χώρος μάθησης και κοινωνικοποίησης είναι απαραίτητο να ευνοεί την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού διαλόγου, αφήνοντας πίσω τις περιοριστικές αντιλήψεις υπέρ της επικράτησης ενός κυρίαρχου μονοπολιτισμικού μοντέλου, στο οποίο θα πρέπει να συμμορφώνονται και να ενστερνίζονται όλοι οι μαθητές.

Το γεγονός αυτό επιτάσσει από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό την αξιοποίηση εναλλακτικών μέσων και μεθόδων, προκειμένου να διευκολύνει τη συμπερίληψη των μαθητών αυτών στο πλαίσιο του σχολείου αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύστημα. Μια αποτελεσματική πρόταση για την υποστήριξη της συγκεκριμένης διαδικασίας αποτελεί η αξιοποίηση του Δράματος στην Εκπαίδευση όπως και της εφαρμογής Θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Η Θεατροπαιδαγωγική, λοιπόν, μπορεί να εναρμονιστεί με τις αρχές της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, προσφέροντας το πλαίσιο ανάπτυξης πρακτικών, οι οποίες ευνοούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων αναφορικά με το Ρομά μαθητικό πληθυσμό στο πλαίσιο της τυπικής τάξης. Η εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων διαθέτει ευελιξία αναφορικά με την ακολουθούμενη μεθοδολογική προσέγγιση, ωστόσο εφαρμόζοντας δομημένη στοχοθεσία και αξιοποιώντας τις τεχνικές και τις συμβάσεις του Θεάτρου μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα στο πεδίο που εξετάζουμε.

Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει απομακρυνθεί από το επίπεδο επισήμανσης προβλημάτων, τα οποία προκαλούνται από την πολυπολιτισμική συνύπαρξη ή τους τρόπους αντιμετώπισης αυτών αλλά ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες προκύπτουν αλλά και συμβαδίζουν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Το νέο επίπεδο του ενδιαφέροντος αναφορικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αποτελεί τον κοινό τόπο σύμπλευσης της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τη

Θεατροπαιδαγωγική. Η κοινή τους στοχοθεσία αναφέρεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την καλλιέργεια της αντιληπτικής ικανότητας καθώς επίσης την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων με στόχο τον παραγωγικό διάλογο.

Στην ελληνική πραγματικότητα έχουν αρχίσει να σχεδιάζονται και να υλοποιούνται όλο και περισσότερα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την απόκριση στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην εν γένει συμπερίληψη των πολιτισμικών και άλλων ετεροτήτων στο σχολικό και κοινωνικό σύστημα. Η παρούσα μελέτη προσδοκά να ενισχύσει το επίπεδο αυτό και να εξειδικεύσει τη στοχοθεσία της στην ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των Ρομά και μη Ρομά μαθητών μέσα από την παρουσίαση ενός στοχευμένου θεατροπαιδαγωγικού πακέτου για τον εκπαιδευτικό. Η ενίσχυση του εκπαιδευτικού με το απαραίτητο υλικό προσδοκά να μειώσει την ανασφάλεια και το άγχος του και να του προσφέρει μια ευκαιρία να εξοικειωθεί με τη Θεατροπαιδαγωγική ως εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας εργασίας πραγματοποιείται μια εκτεταμένη βιβλιογραφική επισκόπηση με σκοπό να πραγματοποιηθεί αρχικά η εννοιολογική οριοθέτηση της διαπολιτισμικότητας, να περιγραφούν τα βασικά διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης και να αναδυθεί το πλαίσιο συμπερίληψης του Ρομά μαθητικού πληθυσμού στη σχολική πραγματικότητα. Στη συνέχεια της στοιχειοθέτησης του θεωρητικού μέρους περιγράφεται διεξοδικώς το πλαίσιο του Θεάτρου στην εκπαίδευση με αναφορές στο Εφαρμοσμένο Θέατρο και στο Δράμα στην Εκπαίδευση/ Drama in Education. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι θεατρικές και παιδαγωγικές καταβολές του Δράματος στην Εκπαίδευση ενώ στο τέλος του κεφαλαίου αναλύεται το μοντέλο της Θεατροπαιδαγωγικής καθώς επίσης και οι τεχνικές/ θεατρικές συμβάσεις που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική πρόταση.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας παρουσιάζεται το πρακτικό κομμάτι, που αναφέρεται στο θεατροπαιδαγωγικό πακέτο που σχεδιάστηκε για τον εκπαιδευτικό με στόχο την ενίσχυση των επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ειδικά για τη μειονότητα των Ρομά μαθητών αλλά και των μη Ρομά σε επίπεδο σχολικής τάξης. Πηγή έμπνευσης της συγκεκριμένης θεατροπαιδαγωγικής πρότασης αποτέλεσε η εθελοντική μου παρουσία σε δημοτικό σχολείο με μικτό μαθητικό πληθυσμό, Ρομά και μη Ρομά, στο Αλιβέρι της Νέας Ιωνίας Βόλου.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο – ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1 Πολυπολιτισμικότητα-Διαπολιτισμικότητα

Ο τρόπος σύνθεσης των σύγχρονων κοινωνιών στην εποχή της παγκοσμιοποίησης έχει διαμορφώσει ένα νέο πλαίσιο σε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο. Η συνύπαρξη αλλά και η κοινωνική και οικονομική αλληλεπίδραση ανθρώπων με διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές καταβολές περιγράφεται υπό τον όρο της πολυπολιτισμικότητας. Η πολυπολιτισμικότητα αφορά διάφορους παράγοντες και μπορεί να βασίζεται σε εγγενή πολυφυλετικά χαρακτηριστικά ή σε οικονομικούς παράγοντες (Νικολάου, 2011: 288).

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας βασίζεται στη θεωρητική βάση της κοινής συνύπαρξης διαφορετικών υπο-ομάδων σε μια κοινωνία με τον κυρίαρχο πολιτισμό μιας χώρας, συγκροτώντας ένα δυναμικό σύνολο ανθρώπων. Η αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών, που φέρει η κάθε ομάδα, αποτελεί σημαντική παράμετρο στη διαδικασία ενός λειτουργικού κοινωνικού συνόλου, το οποίο αναγνωρίζει την ισοτιμία της κάθε κοινωνικό-πολιτισμικής ομάδας ενώ συνάμα καθορίζει ένα πλαίσιο κοινών αρχών και αξιών που συμμερίζονται όλοι (Γεωργογιάννης, 2008. Coelho, 2007).

Οι πολυεπίπεδες κοινωνικό-οικονομικές, πολιτισμικές αναδιρθρώσεις αλλά και οι μεταναστευτικές ροές (Λυκίδη, 2012), διαμορφώνουν μια σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η οποία ετεροκαθορίζει καταλυτικά και τη διαμόρφωση ενός πολυπολιτισμικού πεδίου στην ελληνική πραγματικότητα. Η συμβίωση πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων με διαφορετικό τρόπο ζωής, ήθη, έθιμα αξίες και ιδεώδη στην ελληνική επικράτεια αποτελεί σημαντικό μοχλό αναδιάρθρωσης της κοινωνίας και επαναπροσδιορισμού στρατηγικών σκέψης και δράσης υπό το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο ενός παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος (Μάρκου, 2013). Η πολυπολιτισμικότητα δεν αποτελεί απειλή για μια κοινωνία καθώς δεν ενέχει το κριτήριο της κυριαρχίας μιας εθνοφυλετικής ταυτότητας αλλά αποτελεί στοιχείο δημοκρατικής και πολιτισμικής αναβάθμισης (Γεωργογιάννης, 2008: 81).

Βασικός στόχος για την αποτελεσματική κοινωνική συνύπαρξη μεταξύ του κυρίαρχου πολιτισμού και των πολιτισμικών ετεροτήτων είναι η μετάβαση σε ένα λειτουργικό πλαίσιο με τους όρους της διαπολιτισμικότητας (Γεωργογιάννης, 2008).

Η διαπολιτισμικότητα σε σύγκριση με την έννοια της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί μια σαφώς πιο δυναμική διαδικασία, η οποία εμπερικλείει την αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές φυλετικές, κοινωνικο-οικονομικές, πολιτιστικές καταβολές. Η διαπολιτισμικότητα ενέχει το στοιχείο της επικοινωνίας, συνεργατικότητας και της δόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης και κατανόησης μεταξύ ανθρώπων (Πορτελάνος, 2015: 61,173. Μάρκου, 2010). Αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς αναπροσαρμογής και πολιτισμικής ολοκλήρωσης υπό το πρίσμα διαφόρων οικουμενικών χαρακτηριστικών. Βασική προϋπόθεση, ώστε να λειτουργήσει αυτό είναι η επίδειξη προθυμίας και ευελιξίας από όλες τις ομάδες, ώστε να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες, γλωσσικά χαρακτηριστικά και να υιοθετήσουν στάσεις, αξίες και σύμβολα από διαφορετικά πολιτιστικά συστήματα (Μάρκου, 2010). Η διαπολιτισμικότητα βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς μέσω της αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικού προσωπικού αλλά και μαθητών μεταξύ τους, επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πραγματικότητας και συγκεκριμένα του κάθε σχολείου και κατά συνέπεια της κοινωνίας, ώστε να εκφράζονται ανεμπόδιστα όλα τα ατομικά και συλλογικά πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Η διαδικασία αυτή δεν εμπεριέχει το στοιχείο της αλλοτρίωσης και αλλοίωσης της κάθε πολιτισμικής ταυτότητας αλλά αντίθετα αναφέρεται στον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση της ταυτότητας του άλλου, παραμερίζοντας αποτελεσματικά στερεοτυπικές αντιλήψεις που αποτελούν εμπόδιο στη γνωριμία με τον άλλο (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2014. Νικολάου, 2011).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικότητας αναφέρονται στον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της κουλτούρας του άλλου, στην ανάπτυξη της πολιτισμικής επικοινωνίας που θέτει στο επίκεντρο την ανταλλαγή στοιχείων καθώς επίσης και στην προαγωγή ενός οικουμενικού ισότιμου αξιακού συστήματος αποδεκτού από όλα τα μέλη που ζουν σε μια κοινωνία (Πορτελάνος, 2015). Η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό και εξασφαλίζεται μέσω μιας σειράς συγκεκριμένων αλλαγών που αφορούν τη δομή του κοινωνικού συστήματος εν γένει. Βασικός στόχος της διαπολιτισμικότητας δια μέσω μιας εποικοδομητικής κοινωνικής αναδόμησης είναι η αρμονική συνύπαρξη όλων των ανθρώπων απ' όπου κι αν προέρχονται, συνύπαρξη που δεν βασίζεται στην ανοχή αλλά σε αμοιβαιότητα, σε σεβασμό της ιδιαιτερότητας τους καθενός, σε

αλλαγή περιοριστικών στάσεων και συμπεριφορών και σε συνολική προάσπιση και προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που οφείλουν να απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι δίχως περιορισμούς (Λυκίδη, 2012. Νικολάου, 2011).

1.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η μετάβαση των κοινωνιών στην πολυπολιτισμικότητα και οι επιταγές της διαπολιτισμικότητας για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθιστούν απαραίτητη τη συμβολή της εκπαίδευσης. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προωθείται η βασική ανάγκη αναφορικά με τη συμβολή της εκπαίδευσης στην επίλυση των εθνοφυλετικών συγκρούσεων αλλά και της υπεράσπισης και προστασίας των συλλογικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων, που ζουν σε μια κοινωνία (Σιούφα, 2014).

Η πολυπολιτισμικότητα αναδεικνύεται ως μια κρίσιμη κοινωνική πραγματικότητα την οποία καλείται να αντιμετωπίσει το σχολείο και ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της εκπαίδευσης, τόσο αναφορικά με τη σχολική διαρροή των παιδιών διαφορετικών κοινωνικών/μειονοτικών ομάδων, όσο και με τη διαχείριση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού με γνώμονα την παροχή υψηλού ποιοτικά μαθησιακού προϊόντος (Mitakidou, Tressou & Daniilidou, 2009).

Το σχολείο στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως σημαντικός θεσμός, ο οποίος πέρα από ενίσχυση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών δύναται να συντελέσει και ως μοχλός ευαισθητοποίησης, τόσο κοινωνικά όσο και αξιακά. Ο στόχος του σχολείου σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι η κανονικοποίηση του μαθητικού πληθυσμού στις επιταγές της ομοιομορφίας αλλά η καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος αναφορικά με τον πολιτισμικό και κοινωνικό πλουραλισμό, η ενίσχυση των αξιών για το σεβασμό της διαφορετικότητας από κοινού με την αποδόμηση στερεοτυπικών τρόπων σκέψης και δράσης (Γκόβαρης, 2004, αναφορά στο Δεληγιάννη & Τσούνη, 2020). Σημαντικές προεκτάσεις οι οποίες είναι δυνατόν να καλλιεργηθούν αλλά και να ενισχυθούν μέσα σε ένα σαφώς προσανατολισμένο στη διαπολιτισμικότητα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι ο σεβασμός, η αποδοχή, η δημοκρατικότητα, η κοινωνική ευθύνη και ευαισθησία, η νομιμότητα και η ισότητα.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο έχει δρομολογηθεί μια διαπολιτισμικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική στοχοθεσία, εξελίσσοντας τον παραδοσιακό ρόλο του σχολείου με το να του

προσδίδει μια σειρά από λειτουργίες κοινωνικής και πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, οι οποίες διαμορφώνονται ως εξής: α) αναδιάρθρωση των στόχων που παραδοσιακά ακολουθούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, β) πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, γ) ανάδειξη του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου και δ) παροχή εφοδίων στους μαθητές με γνώμονα τη μελλοντική κοινωνική και οικονομική τους ένταξη (Μάρκου, 1997: 84-86).

Σημαντικός αναδεικνύεται επίσης και ο ρόλος του δασκάλου σε ένα διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός χαρακτηριζόμενος από διαπολιτισμική ικανότητα δύναται να συμβάλλει καταλυτικά στη διαμόρφωση μιας σχολικής φυσιγνωμίας, μετασχηματίζοντας ουσιαστικά, τόσο γλωσσικά, όσο και πολιτισμικά το ποικιλόμορφο μαθητικό δυναμικό. Ο εκπαιδευτικός, που καλείται να διδάξει σε μικτές τάξεις στις οποίες υπάρχουν μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας αλλά και μαθητές προερχόμενοι από διάφορες μειονοτικές ομάδες οφείλει να γνωρίζει το νομικό πλαίσιο που προβλέπει την ένταξη όλων των μαθητών αλλά και να διακρίνεται από ευελιξία και ευαισθησία προκειμένου να εφαρμόζει το πλαίσιο αυτό (Γκότοβος, 2006). Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να εφαρμόζει τις κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές λαμβάνοντας υπόψη το πώς θα ανταποκριθεί το σύνολο του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στη διδασκαλία του. Σημαντική λοιπόν, καθίσταται η εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης, ώστε οι μαθητές να αξιοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες και πάνω σ' αυτές να δομήσουν τη νέα μάθηση, προσδίδοντας σε αυτή προσωπική ουσιαστική νοηματοδότηση (Δαμανάκης, 2007). Ακολούθως, σύμφωνα με την προκείμενη προσέγγιση έχει στοιχειοθετηθεί ερευνητικά η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία είναι σημαντικό να χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτικό.

1.3 Διαπολιτισμική Ικανότητα

Αρχικά είναι σημαντικό να τονιστεί πως ακόμα και σήμερα έχει παρατηρηθεί μια ασάφεια στη βιβλιογραφία αναφορικά με την προσέγγιση του όρου, γι' αυτό και δεν έχει καθορισθεί ένας κοινά αποδεκτός και χρησιμοποιούμενος ορισμός. Η διαπολιτισμική ικανότητα μπορεί να εμφανίζεται και ως διαπολιτισμική ετοιμότητα, διαπολιτισμική ευαισθησία κα. (Vegh & Luu, 2018).

Πολλοί ερευνητές έχουν προσδώσει διάφορα χαρακτηριστικά και διαστάσεις στην έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένοι ερευνητές προσδιορίζουν τη

διαπολιτισμική ικανότητα ως ένα σύνολο γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων (Hajisoteriou, Maniatis, & Angelides, 2019). Κατά άλλους η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί ένα συνδυασμό από γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές παραμέτρους τις οποίες διαθέτει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός (Borghetti, 2016). Η Borghetti και οι συνεργάτες της (2017) επισημαίνουν στη διαπολιτισμική ικανότητα τη σημασία τόσο της νοοτροπίας και της κατανόησης όσο και των κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός ώστε να καθίσταται αποτελεσματικός στην εκπαίδευση του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού. Προεκτείνοντας ένα βήμα περισσότερο την εννοιολογική οριοθέτηση της διαπολιτισμικής ικανότητας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί και η θεωρητική τεκμηρίωση της Deardorff (2015, 2018) σύμφωνα με το Διαδικαστικό Μοντέλο της Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Process Model of Intercultural Competence). Το μοντέλο αυτό προσδιορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα με βάση τις προαναφερθείσες διαστάσεις των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των αντιλήψεων, προσθέτοντας την παράμετρο των κινήτρων, που έχουν ως συνέπεια την εμφάνιση εσωτερικών και εξωτερικών αποτελεσμάτων στο κομμάτι της συμπεριφοράς, τόσο για το ίδιο το άτομο, όσο και για τους γύρω του.

Σύμφωνα με την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία, η διαπολιτισμική ικανότητα θα μπορούσε να οριοθετηθεί ως ένα κράμα από δεξιότητες και ικανότητες που καθιστούν τον εκπαιδευτικό αποτελεσματικό, ώστε να λειτουργεί και να ανταπεξέρχεται με επιτυχία σε διάφορα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και ευέλικτο, ώστε να διαφοροποιεί και να αναδιαμορφώνει την πολιτισμική του κοσμοθεωρία, προσαρμοζόμενος στις εκάστοτε πολιτισμικές και επικοινωνιακές ανάγκες των μαθητών του (Byram & Zarate, 1997. Fantini, 2009). Παράλληλα, σε άλλες βιβλιογραφικές πηγές η διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί με επάρκεια σε έναν ετερογενή μαθητικό πληθυσμό με διαφορετικές ανάγκες, αφετηρίες και γλωσσικά/επικοινωνιακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Κοσσυβάκη, 2001).

Ιδιαίτερος σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό που καλείται να ανταποκριθεί σε ένα διαπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον είναι η «πολιτισμική αυτογνωσία», σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός σε μια προσπάθεια ενδοσκόπησής του αναγνωρίζει τα προσωπικά πολιτισμικά στερεότυπα και τις νόρμες, που έχει υιοθετήσει συνειδητά ή μη. Παράλληλα με αυτή την εσωτερική παραδοχή, ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να αντιλαμβάνεται την πολιτισμική διαφορετικότητα, αναγνωρίζοντάς της το δικαίωμα να υφίσταται σε μια ετερογενή ομάδα, επιδεικνύοντας κριτικό πνεύμα (Deardorff, 2009).

Ο εκπαιδευτικός στο διαπολιτισμικό πλαίσιο θα πρέπει να βρίσκεται συνεχώς σε εγρήγορση προκειμένου να αντιλαμβάνεται εγκαίρως τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από τα οποία απαρτίζεται η ομάδα της τάξης του, να επιδεικνύει ενσυναίσθηση και να επιδιώκει τη γεφύρωση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, έχοντας ως προτεραιότητα την επικοινωνία των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Davis & Roblyer, 2005).

Όπως επισημάνθηκε νωρίτερα οι δύο βασικές παράμετροι που χαρακτηρίζουν τον διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό είναι αυτές της επίδειξης ανοιχτού πνεύματος και της ευελιξίας. Ως ανοιχτό πνεύμα νοείται ένα σύνολο δεξιοτήτων, οι οποίες κατά κύριο λόγο αφορούν την ικανότητα προσαρμογής του εκπαιδευτικού σε ένα νέο πλαίσιο που περιέχει τα στοιχεία της αλλαγής, της αποδόμησης περιοριστικών στερεοτύπων και στρεβλώσεων (Callen, 2008). Παράλληλα, η δεύτερη παράμετρος, αυτή της ευελιξίας, αναφέρεται στην υιοθέτηση μιας σειράς πρακτικών, οι οποίες καθιστούν πρόσφορη την προσαρμογή και επομένως την αποτελεσματικότητα του ατόμου να ανταποκριθεί σε ένα πλουραλιστικό και ετερογενές κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Carter, 2010). Οι συγκεκριμένες παράμετροι αποδεικνύονται άκρως σημαντικές στον τρόπο που λειτουργεί ένας εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική ευαισθησία, καθώς ενδυναμώνονται οι ικανότητες εκείνες που τον βοηθούν να ανταποκρίνεται με σεβασμό και να διαχειρίζεται κατάλληλα το διαφορετικό μαθητικό δυναμικό, που καλείται να εκπαιδεύσει, προάγοντας τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνεννόηση (Bennett, 1993). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διαθέτει και την ικανότητα της πρόβλεψης με στόχο να δομήσει κατάλληλες περιστάσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών αποφεύγοντας συγκρούσεις (Neuliep, 2006).

Συνοψίζοντας θα μπορούσε να υποστηριχθεί, όπως υπογραμμίζεται από την Deardorff (2009), πως η διαπολιτισμική ικανότητα-επάρκεια ενός εκπαιδευτικού εμπεριέχει πέντε σημαντικές δεξιότητες: α) τη γνωστική ευελιξία, β) την παρατηρητικότητα η οποία οδηγεί σε πρόβλεψη πολιτισμικών συγκλίσεων και αποκλίσεων, γ) την ευελιξία με στόχο την προσωπική αλλαγή και προσαρμογή σε νέα δεδομένα, γ) την αποδοχή της διαφορετικότητας με παράλληλη επίδειξη κατανόησης και αλλαγής και ε) τη διαπολιτισμική ενσυναίσθηση.

1.4 Μοντέλα ανταπόκρισης στην ετερότητα

Η ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες κοινωνίες επιτάσσει την υιοθέτηση μιας σειράς οργανωτικών και στρατηγικών αλλαγών με στόχο τη συμπερίληψη των μειονοτήτων, που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε αυτό της κυρίαρχης κουλτούρας τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο. Η αποδοχή και ο σεβασμός, όπως επίσης και η εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας, καθορίζεται σε διαφορετικό βαθμό και με διαφορετικό τρόπο από την εκάστοτε πολιτική που εφαρμόζει κάθε κράτος πάνω στο ζήτημα αυτό. Ακόλουθα με αυτή τη στρατηγική ορισμένες χώρες επιλέγουν να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν πολιτικές, χαρακτηριζόμενες ως μοντέλα που ανταποκρίνονται στην ετερότητα, τα οποία είτε πρεσβεύουν τη λογική της αφομοίωσης και της άμβλυνσης της πολιτισμικής διαφορετικότητας είτε προωθούν το σεβασμό, την αποδοχή και τη διατήρηση του πολιτιστικού πλουραλισμού (Κεσίδου, 2008).

1.4.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης αποτελεί ένα άκρως περιοριστικό μοντέλο το οποίο κυριάρχησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο βασικός στόχος κάθε χώρας είναι η διατήρηση της ομοιογένειας σε εθνικό και κοινωνικό επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο βασικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός στο πλαίσιο μιας εθνικής πολιτικής προβλέπει την αφομοίωση των ήδη υπαρχόντων πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, τις μειονότητες από την κυρίαρχη κουλτούρα. Μέσα στο πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα θεωρείται πως αντιμετωπίζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας λόγω της ελλιπούς γνώσης της κυρίαρχης γλώσσας και των πολιτισμικών νορμών της κυρίαρχης ομάδας και κατά συνέπεια δεν δικαιούνται ιδιαίτερης μεταχείρισης ή προσαρμογών στην εκπαίδευση. Γίνεται επομένως αντιληπτό το γεγονός πως οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα φέρουν την αποκλειστική ευθύνη της ένταξής τους δίχως να τους παρέχεται υποστήριξη από το τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η αναποτελεσματική εκμάθηση της κουλτούρας αλλά και της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας βαραίνει ακόμα

περισσότερο τον εκάστοτε μαθητή και η αποτυχία του συνιστά προσωπικό πρόβλημα, που δυσχεραίνει την ακαδημαϊκή πορεία αλλά και κοινωνική ένταξή του (Γκόβαρης, 2004).

Μέσα στο περιοριστικό πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου ο κάτοχος διαφορετικής πολιτισμικής αφετηρίας αναγκάζεται να εγκαταλείψει τη μητρική του γλώσσα, καθώς η εκμάθησή της δεν προβλέπεται από το κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα, και να αποποιηθεί-απαρνηθεί τις πολιτισμικές του αναφορές, εάν αυτές συγκρούονται με τις νόρμες της κυρίαρχης κουλτούρας (Coelho, 2007). Οι αρχές του αφομοιωτικού μοντέλου δεν συμβιβάζονται με τα δημοκρατικά ιδεώδη καθώς οποιαδήποτε, πέρα από την κυρίαρχη, κουλτούρα θεωρείται κατώτερη και δεν δικαιούται σεβασμού και αποδοχής με στόχο τη διατήρησή της (Banks, 1994 αναφορά στο Coelho, 2007). Για τους παραπάνω περιοριστικούς λόγους το συγκεκριμένο μοντέλο δεν μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματικό και αποδοτικό καθώς στερείται ηθικής νομιμοποίησης.

1.4.2 Το μοντέλο της ένταξης/ενσωμάτωσης

Η αναποτελεσματικότητα του προηγούμενου μοντέλου άφησε χώρο κατά τη δεκαετία του 1970 να αναπτυχθεί το μοντέλο της ένταξης, σύμφωνα με το οποίο η εκάστοτε χώρα υποδοχής ακολουθεί μια ήπια στάση αποδοχής των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων της εκάστοτε μειονότητας, χωρίς ωστόσο να θέτει σε κίνδυνο την υπάρχουσα κυρίαρχη κουλτούρα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου παρατηρείται ένα είδος ανεκτικότητας, στην κουλτούρα των μειονοτήτων με σαφή περιοριστικό προσανατολισμό, ο οποίος υπαγορεύεται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Τα στοιχεία συνήθως που επιτρέπεται να διατηρηθούν αφορούν ήθη και έθιμα, θρησκευτικές πεποιθήσεις.

Σε ακαδημαϊκό επίπεδο τώρα, στο πλαίσιο του ενταξιακού μοντέλου αποτελεί καινοτομία πως προβλέπεται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με στόχο όμως την καλύτερη και αποτελεσματικότερη εκμάθηση τέτοιων δεξιοτήτων και των γνωστικών παραμέτρων, που και πάλι απαιτούνται στο πλαίσιο του κυρίαρχου πολιτισμού (Γκόβαρης, 2004). Για το σκοπό αυτό είναι πολύ πιθανό να αναπτύσσονται ενισχυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα παράλληλα με την εκπαίδευση στο τυπικό σχολικό πλαίσιο, την οποία και διδάσκονται όλοι οι μαθητές. Το συγκεκριμένο μοντέλο παρότι εφαρμόζει ορισμένες καινοτομίες σε σχέση με το προηγούμενο, εντούτοις χαρακτηρίζεται ως επιφανειακό. Κατοχυρώνει νομικά την ύπαρξη ενός πολιτισμικού πλουραλισμού, ο οποίος στην ουσία

περιορίζεται σε σημείο, που να μην αποτελεί απειλή για την κυρίαρχη κουλτούρα μέσω μιας ενδεχόμενης ουσιαστικής αλληλεπίδρασης (Coelho, 2007).

1.4.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο προτάθηκε ως απάντηση αναφορικά με την αδυναμία των δύο προηγούμενων μοντέλων να προσφέρουν ουσιαστικές λύσεις στο ζήτημα της συμπερίληψης των μαθητών προερχομένων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1970.

Το συγκεκριμένο μοντέλο προτάσσει τη συνύπαρξη των διαφορετικών πολιτισμών με ισότιμο τρόπο με στόχο τη δημιουργία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας ως απάντηση στην περιθωριοποίηση και το διαχωρισμό. Η διαφορετικότητα στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου δεν αποτελεί απειλή για την εθνική ομοιογένεια, τουναντίον, η αποδοχή της συμβάλλει στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και στον εμπλουτισμό της. Η αναγνώριση και ο σεβασμός του πολιτισμικού πλουραλισμού δεν σημαίνει αποδυνάμωση της εθνικής κυριαρχίας και δεν θέτει σε κίνδυνο την εθνική ενότητα.

Ο ρόλος του σχολείου στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού μοντέλου είναι να παρέχει ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση σε όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτως πολιτισμικών αναφορών, που τον χαρακτηρίζουν. Μέσω της κατάρτισης κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλοι οι μαθητές θα αξιοποιήσουν εποικοδομητικά τις βιωματικές εμπειρίες τους με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών, τη θετική ενίσχυση και την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους πρόοδο εν γένει (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Μέσω του πολυπολιτισμικού μοντέλου οι μαθητές έρχονται σε επαφή και γνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά διαφορετικών κουλτούρων και στοιχείων που χαρακτηρίζουν άλλους λαούς, όπου η διαφορετικότητα συμβάλλει στη συλλογική ενότητα δίχως να παραγκωνίζεται η προσωπική ταυτότητα του καθενός (Coelho, 2007).

Το συγκεκριμένο μοντέλο έφερε μια καινοτόμα προοπτική στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, ιδίως αν συγκριθεί με τα προηγούμενα δύο μοντέλα. Ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως δεν εμβάθυνε ουσιαστικά στην εξάλειψη των πολιτισμικών στερεοτύπων, μένοντας σε ένα πρώτο επιδερμικό επίπεδο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Οι

διάφορες κουλτούρες έχουν τη δυνατότητα να διατηρηθούν αλλά σε ένα ανεξάρτητο επίπεδο δίχως να επιχειρείται μια ουσιαστική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, η οποία θα οδηγούσε σε μια πλουραλιστική σύνθεση του πληθυσμού ανταλλάσσοντας στοιχεία που θα ενίσχυαν τη σε βάθος γνωριμία των μελών του (Κεσίδου, 2008).

1.4.4 Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο βρήκε το πεδίο εφαρμογής του, ιδίως κατά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, έπειτα από την αποδεδειγμένη αδυναμία του πολυπολιτισμικού μοντέλου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικής προέλευσης. Οι βασικές αρχές του συγκεκριμένου μοντέλου προκύπτουν από κοινωνικά κινήματα και συγκρούσεις, θέτοντας ως επιτακτική ανάγκη τη θεσμοθέτηση μέτρων για κοινωνική δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρίες για όλους και εξάλειψη του ρατσισμού από το εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο (Γκόβαρης 2001, όπως αναφέρεται στο Πανταζής, 2015). Στο θεωρητικό αλλά και πρακτικό πλαίσιο του αντιρατσιστικού μοντέλου η ευθύνη για τις δυσκολίες των μαθητών, που προέρχονταν από μειονότητες στα προηγούμενα μοντέλα, μετατίθεται στους φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού, οι οποίοι δεν παρέχουν σε θεσμικό επίπεδο τις κατάλληλες ευκαιρίες και προσαρμογές προκειμένου να διατηρηθούν τα ιδιαίτερα στοιχεία του καθενός και να προαχθούν ισότιμα.

Παρόλες τις φιλόδοξες προσπάθειες του αντιρατσιστικού μοντέλου και αυτό δεν κατάφερε να προχωρήσει σε βαθιές τομές, καθότι μπήκε στο στόχαστρο έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ θεσμικών και κοινωνικών θεσμών, δημιουργώντας πόλωση και συγκρούσεις, κάτι που αποπροσανατόλισε την εκπαιδευτική πρακτική (Κεσίδου, 2008).

1.4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο διαμορφώθηκε ως ανάγκη στην πραγματικότητα της συνεχούς μετακίνησης μεταναστευτικών ρευμάτων, τα οποία οδηγούν σε αναπροσαρμογή των κατεστημένων κοινωνικό-πολιτικών μέχρι τώρα δεδομένων. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία χρήζει της ανάπτυξης

και καθιέρωσης επαναστατικών πρακτικών, τόσο σε θεσμικό όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο λειτουργικό κομμάτι του διαπολιτισμικού μοντέλου, όλοι αντιμετωπίζονται ισότιμα δίχως να εντοπίζονται διακρίσεις, οι οποίες όταν υπάρχουν λειτουργούν όχι ως παράγοντας διάκρισης αλλά ως αφορμή για εμπλουτισμό, εξέλιξη και γνωριμία (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2003. Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Το διαπολιτισμικό μοντέλο βρήκε ευρύ πεδίο εφαρμογής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, πρεσβεύοντας την αρχή πως η διαφορετικότητα δεν αποτελεί κίνδυνο αλλά ευκαιρία για ανάπτυξη και πρόοδο. Παράλληλα στο πλαίσιο αυτό η ισότητα αναφορικά με την παροχή των κατάλληλων μέσων για την ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο όλων ανεξαιρέτως των μαθητών αποτελεί δομικό συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η Leeman (2008) υποστηρίζει πως το διαπολιτισμικό μοντέλο παρέχει ευκαιρίες προόδου και στα άτομα από διάφορες μειονότητες καθώς προωθεί τη γνώση και την κατανόηση των πολιτιστικών διαφορών με στόχο την πληρέστερη αντίληψη και την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων, οι οποίες δυσχεραίνουν τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2004) οι βασικές αρχές στο πλαίσιο λειτουργίας του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι οι εξής: α) όλοι οι πολιτισμοί και οι κουλτούρες να αντιμετωπίζονται ισότιμα δίχως να επικρατούν στερεότυπα περί κυρίαρχων και υποδεέστερων πολιτισμών β) να υπάρχει εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης, μέσω της αξιοποίησης των βιωματικών εμπειριών και προηγούμενων γνώσεων, που φέρει ο κάθε μαθητής με διαφορετικό πολιτισμικό φορτίο και γ) να παρέχονται ίσες ευκαιρίες για όλους σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα στη ζωή και την εκπαίδευση. Το διαπολιτισμικό μοντέλο θεωρεί ξεπερασμένο το πλαίσιο των εθνοκεντρικών σχολείων που κατά βάση στοχοποιούν και απομονώνουν και αντιπαραβάλλει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θα διέπεται από ισότητα, αλληλεγγύη και ενσυναίσθηση. Η διαπολιτισμικότητα στο συγκεκριμένο πλαίσιο δεν αποτελεί ένα διακριτό αντικείμενο, το οποίο διδάσκεται αλλά μια καθημερινή αδιάκοπη βιωματική διαδικασία (Νικολάου, 2011, όπως αναφέρεται στο Σγούρα, Μάνεσης & Μητροπούλου, 2018).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο με στοιχειοθετημένες θεμελιώδεις αρχές και ρεαλιστικές πρακτικές αποτελεί σήμερα την ενδεδειγμένη προσέγγιση για ένα σχολείο που επιδιώκει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών δίχως διαχωρισμούς με στόχο την ουσιαστική μάθηση και τη δόμηση ενσυνείδητων πολιτών.

1.5 Στρατηγικές συμπερίληψης Ρομά

Οι Ρομά στην Ελλάδα και σε διεθνές επίπεδο αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, η οποία διέπεται από διαφορετικά χαρακτηριστικά και ιδιαίτερη κουλτούρα ανά περιοχή. Οι Ρομά ή αλλιώς αθίγγανοι, Τσιγγάνοι αποτελούν μια πρόκληση για οποιοδήποτε εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί να τους εντάξει στο πρόγραμμά του (Γκότοβος, 2013). Οι διαφορετικές ονομασίες, που επιχειρούν να χαρακτηρίσουν την κοινότητα των Ρομά αντικατοπτρίζουν την ετερογένεια, που παρατηρείται στη συγκεκριμένη μειονοτική ομάδα, η οποία εμφανίζει διαφορετικά χαρακτηριστικά, τόσο αναφορικά με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα όσο και εσωτερικά με άλλες χαρακτηριζόμενες ως Ρομά ομάδες (Ράντης, 2008).

Η εκπαίδευση των Ρομά, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα δύσκολο και απαιτητικό εγχείρημα, καθώς τα άτομα αυτά σε πολλές περιπτώσεις βιώνουν έντονο ρατσισμό και κοινωνική περιθωριοποίηση (Πίτσιου & Λάγιος, 2007). Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα από το 1990 έως το 2015, υπεύθυνα για την κατάρτιση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται σε Ρομά ήταν τα Πανεπιστήμια, μέσω της διαδικασίας δημιουργίας «ενός σχολείου για όλους» (Σκούρτου, 2015. Μαυρομάτης, 2005). Στη βασική στοχοθεσία της ανάπτυξης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ήταν η εγγραφή και η μείωση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά από τη σχολική κοινότητα παράλληλα με τη βελτίωση των ακαδημαϊκών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Σε αυτή την κατεύθυνση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το πρόγραμμα ΦΤΩΧΕΙΑ 3 από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Κογκίδου, Τρέσσου-Μυλωνά & Τσιάκαλος, 1997). Η παρέμβαση του συγκεκριμένου προγράμματος εξακτινώθηκε σε διάφορα επίπεδα, τα οποία αφορούσαν την προετοιμασία παιδιών που έχουν αποκλειστεί από την εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να ενταχθούν σε δεύτερο χρόνο στο σχολικό πλαίσιο, την παροχή ενίσχυσης σε παιδιά, τα οποία ήταν ήδη εγγεγραμμένα και παρακολουθούσαν το επίσημο σχολικό πρόγραμμα και τέλος στον αλφαριθμητισμό των ενηλίκων, οι οποίοι στερούνταν της βασικής/υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Η αρχική φάση του προγράμματος περιλάμβανε τον αλφαριθμητισμό της ενήλικης ομάδας στόχου ενώ παράλληλα παρείχε εκπαιδευτική υποστήριξη υπό τη μορφή φροντιστηρίων, που δημιουργήθηκαν και απευθύνονταν σε παιδιά δημοτικού. Μετέπειτα κατά την εξέλιξη του προγράμματος προωθήθηκε η δημιουργία του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Υλικού.

Προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του προγράμματος υλοποιήθηκε μια σειρά από εναλλακτικές δράσεις, οι οποίες περιλάμβαναν την παροχή υγειονομικής φροντίδας, όπως ο εμβολιασμός των παιδιών μεταναστών/Ρομά στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης προκειμένου να μην υπάρχει αποκλεισμός στην εγγραφή τους στο Δημοτικό. Επίσης, μια άλλη ενέργεια αφορούσε τη δημιουργία τάξεων ανάλογα όχι με το ηλικιακό επίπεδο αλλά με βάση το επίπεδο δεξιοτήτων αλφαριθμητισμού που κατείχαν. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ειδικά για το Ρομά μαθητικό πληθυσμό αλλά και όχι μόνο, προέβλεπε την υλοποίηση παρεμβάσεων που θα εναρμονιζόταν με τη γενικότερη φιλοσοφία του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος λαμβάνοντας υπόψη την ουσιαστική ένταξη και την αποφυγή φαινομένων περιθωριοποίησης και στιγματισμού. Πιο συγκεκριμένα, μέσω του Προγράμματος Φτώχεια 3, λαμβάνονταν ειδική μέριμνα κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον απ' όπου προέρχονταν οι μαθητές και ιδίως η ιδιάζουσα ομάδα των Ρομά. Επίσης, σημαντικό είναι πως παρέχονταν επιπρόσθετη βοήθεια στους μαθητές ιδίως στην ενίσχυση της γλώσσας εντός όμως του χώρου του σχολείου, στον οποίο παρακολουθούσαν κανονικά στην τάξη τους τα υπόλοιπα διδακτικά αντικείμενα. Μια παράμετρος ακόμη του προγράμματος υλοποίησης προέβλεπε τη διαφοροποίηση και την προσαρμογή, τόσο του διδακτικού υλικού, όσο και των εφαρμοζόμενων διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών με σεβασμό στο διδακτικό εγχειρίδιο και στη γενικότερη φιλοσοφία, ώστε να μην παρατηρούνται φαινόμενα στιγματισμού με παράλληλο στόχο οι μαθητές να αισθάνονται ικανοί πως μπορούν να τα καταφέρουν, ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους. Η αποτίμηση του προγράμματος προσέφερε δύο σημαντικές διαπιστώσεις ως οδηγούς για ενδεχόμενες μελλοντικές παρεμβάσεις. Πρώτον, επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής τέτοιων δράσεων αναφορικά με την αύξηση της σχολικής επιτυχίας και της ένταξης παιδιών προερχόμενα από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες, όπως οι Ρομά και δεύτερον, επέστησε την προσοχή στις δυσκολίες που δημιουργεί η γραφειοκρατική ακαμψία.

Ακόμη άξιο αναφοράς είναι το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 1996 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ο στόχος του συγκεκριμένου εγχειρίματος ήταν η εγγραφή και η φοίτηση των παιδιών Ρομά στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα περιέκλειε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στη διδασκαλία αυτής της ευαίσθητης πολιτισμικά ομάδας, την αξιολόγηση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και την κατασκευή διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού με

σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών Ρομά (Πέτρου, 2016). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται όμως σε μεταγενέστερη περίοδο κατά τα έτη 2001-2004. Βασικός στόχος του προγράμματος αποτελεί η εκ νέου παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε μαθητές Ρομά, προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαιδευτική και εν γένει κοινωνική τους ένταξη (Μαυρομάτης, 2005). Στη συνέχεια μέσα από ένα πρόγραμμα, του οποίου την υλοποίηση αναλαμβάνει το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας από το 2006-2008 επιδιώκεται η ενίσχυση των εκπαιδευτικών δράσεων με στόχο την αλλαγή και από τις δύο πλευρές, των στάσεων και πεποιθήσεων μεταξύ του σχολείου και των μαθητών Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, οι δράσεις του προγράμματος αναφέρονται στη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών των Ρομά, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ευαισθητοποιούνται διαπολιτισμικά για την εκπαίδευση των μαθητών αυτών στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και στις παρεμβάσεις προς τα παιδιά Ρομά και τις οικογένειές τους για την αλλαγή των στάσεών τους προς το θεσμό του σχολείου και της εκπαίδευσης γενικότερα (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2006). Η τέταρτη φάση των συγκεκριμένων προγραμμάτων, διαχειριζόμενα από τα Πανεπιστήμια της Ελλάδας, πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 2010-2013 –με παράταση έως το 2015– από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τα οποία ανέλαβαν την πραγματοποίηση προγραμμάτων σε ένα μεγάλο εύρος περιφερειών με τίτλο «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» (Πέτρου, 2016).

Ο απολογισμός, ωστόσο των συγκεκριμένων προγραμμάτων δεν σημείωσε απόλυτη επιτυχία καθώς ένα μεγάλο ποσοστό Ρομά μαθητών είτε εξακολουθούσε να βρίσκεται εκτός του εκπαιδευτικού συστήματος είτε διέρρεε μετά από μικρό χρονικό διάστημα παραμονής στο σχολείο με συνέπεια την περιορισμένη ακαδημαϊκή του εξέλιξη. Πιο συγκεκριμένα, τα προαναφερθέντα πανεπιστημιακά προγράμματα δεν χαρακτηρίζονταν από συνέχεια, δεν είχαν δηλαδή χρονική συνέπεια και αλληλουχία κι έτσι εντοπίζονται σημαντικά κενά αλλά και όσον αφορά τους φορείς υλοποίησης, οι οποίοι διαφοροποιούνταν κατά περίπτωση με αποτέλεσμα να μην ακολουθούνται οι ίδιες διαδικασίες ή να αξιοποιούνται τα ίδια μέσα (Σκούρτου, 2015).

Παράλληλα με τις δράσεις που υλοποιούνταν από πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας το Υπουργείο Παιδείας από τον Οκτώβριο του 2008, στο πλαίσιο των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεσπίζει μια σειρά ενεργειών για την ένταξη Παλινοστούντων, Αλλοδαπών και

Ρομά μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα¹. Σύμφωνα με τις προκείμενες δράσεις θεσπίζεται η λειτουργία εντός των τυπικών σχολείων Τάξεων Υποδοχής I και II. Στις Τάξεις Υποδοχής I προτείνεται να φοιτούν μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν ή γνωρίζουν ελάχιστα την ελληνική γλώσσα με στόχο τη μετέπειτα ένταξή τους στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα ανάλογα με την τάξη στην οποία αντιστοιχούν. Στις Τάξεις Υποδοχής II σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου προτείνεται να φοιτούν μαθητές, οι οποίοι δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, παρακολουθώντας παράλληλα και το πρόγραμμα της τάξης τους. Πέρα από τις Τάξεις Υποδοχής ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε μαθητή θεσπίζονται επίσης και τα Φροντιστηριακά τμήματα, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθητές είτε που δεν φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής και εμφανίζουν ποικίλες γλωσσικές και μαθησιακές αδυναμίες είτε που φοίτησαν αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης τους. Τα Φροντιστηριακά τμήματα παρέχονται πέραν του διδακτικού ωραρίου ως επιπρόσθετη εκπαιδευτική ενίσχυση και μπορούν να απασχολούν τον κάθε μαθητή το ανώτερο δέκα ώρες εβδομαδιαίως (Γκόφα, 2011).

Πέρα από τις πρωτοβουλίες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για την ακαδημαϊκή κυρίως ενίσχυση των μαθητών Ρομά, σημαντικές είναι και οι δράσεις που ξεκίνησαν το 2012, στοχεύοντας στην ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών Ρομά. Πιο χαρακτηριστικά, στο πλαίσιο αυτό κινείται το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά»², το οποίο έθετε ως βασικό του στόχο την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στο δυναμικό της σχολικής κοινότητας, εμπερικλείοντας σε αυτό και την ευαίσθητη ομάδα των Ρομά μαθητών με γνώμονα την παροχή εξειδικευμένης υποστήριξης και τη βελτίωση του ψυχοκοινωνικού στάτους των μαθητών. Υποβοηθητικά κατά την ίδια χρονιά μέσω του Υπουργείου Παιδείας προτάθηκε η κατάρτιση Διαθεματικών εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών προγραμμάτων με τη συνεισφορά εκπαιδευτικών, ψυχολόγων αλλά και άλλων ειδικοτήτων. Τα προγράμματα αυτά είχαν πεδίο υλοποίησης τάξεις στις οποίες φοιτούσαν παιδιά Ρομά και αφορούσαν βιωματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων θα αξιοποιούνταν προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να αποδεικνύεται ενδιαφέρουσα και να αποκτά νόημα για τον κάθε μαθητή, αυξάνοντας κατ' αυτό τον τρόπο το βαθμό συμμετοχής και ενεργοποίησής τους.

1 (http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/programma_gia_tin_endaxi.pdf)

2 (http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/18357_2012.pdf)

Στη σημερινή εποχή οι δράσεις με πρωτοβουλία των θεσμικών παραγόντων για την εκπαίδευση και την κοινωνική ανάπτυξη των Ρομά μαθητών εντάσσονται μέσω της Επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ του ΥΠΕΠΘ-Τομέα Παιδείας, στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020» της Πράξης «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Το έργο αυτό υλοποιείται υπό την καθοδήγηση τριών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της Θεσσαλίας και έχει ως βασικούς κατευθυντήριους άξονες την εγγραφή και φοίτηση στην προσχολική εκπαίδευση νηπίων Ρομά, την εγγραφή και την παραμονή των Ρομά μαθητών στην υποχρεωτική εκπαίδευση και την παροχή δεύτερης ευκαιρίας σε όσους Ρομά επιθυμούν να επανεκπαιδευτούν. Επικουρικά σε αυτό λειτουργεί και η δημιουργία Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ στο πλαίσιο λειτουργίας των παλαιότερων Τάξεων Υποδοχής³. Μια ακόμη ενέργεια στο πλαίσιο της παροχής υποστήριξης στους Ρομά και εκτός του στενού σχολικού πλαισίου είναι η τοποθέτηση των ειδικοτήτων του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία, όπου τμήματα ΖΕΠ, ώστε να δρουν υποστηρικτικά και διαμεσολαβητικά μεταξύ σχολείου, μαθητών και οικογενειών Ρομά⁴.

Η πολυπλοκότητα που διέπει το εγχείρημα της εκπαίδευσής τους μπορεί να αποτελεί ένα πολυεπίπεδο και δύσκολο έργο, ωστόσο αφενός μεν η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών αυτών αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμά τους αφετέρου δίνεται η δυνατότητα να εμπλουτιστεί διαπολιτισμικά η σχολική κοινότητα προς όφελος όλων (Κωστούλη, 2015). Οι Ρομά αποτελούν μια ευάλωτη ομάδα, που το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτής χαρακτηρίζεται από ένα μεγάλο ποσοστό σχολικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας. Ως επιπρόσθετη δυσκολία θα πρέπει να επισημανθεί και η δυσκολία που εντοπίζεται στους πληθυσμούς των Ρομά αναφορικά με τον εγγραμματισμό τους καθώς συχνά αναφερόμαστε σε δίγλωσσους μαθητές, των οποίων η μητρική γλώσσα δε διδάσκεται από το εκάστοτε τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα ενώ επίσης σημαντική παράμετρος είναι η διαφορετικότητα αναφορικά με το γραμματικό και συντακτικό σύστημα, που χρησιμοποιούν ακόμα και όταν ομιλούν την κυρίαρχη γλώσσα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012. Κωστούλη κ.ά., 2010). Ορισμένοι ερευνητές επισημαίνουν αυτό το κενό, τόσο στη φιλοσοφία, όσο και στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που υλοποιήθηκαν κατά καιρούς. Η ετερογένεια, που παρατηρείται στη χρήση

3 (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph1-63691-d1-2017.html>)

4 (<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/psychologoi.pdf>)

της ελληνικής γλώσσας από τις Ρομά κοινότητες καθιστά αναγκαία την εκμάθησή της ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γκότοβος, 2013. Φλουρήs & Σπινθουράκη, 2013).

Όπως καθίσταται αντιληπτό τα περισσότερα προγράμματα, που υλοποιήθηκαν διαχρονικά, ώστε να καλύψουν την ανάγκη της εκπαίδευσης του Ρομά μαθητικού πληθυσμού βασίζονταν στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2015). Η κουλτούρα και οι περισσότερες βιωματικές εμπειρίες των Ρομά αναφορικά με την καλλιέργεια ακαδημαϊκών δεξιοτήτων βασίζονται κυρίως στην προφορικότητα. Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε Ρομά μαθητές να λαμβάνει ιδιαίτερη μέριμνα του συγκεκριμένου χαρακτηριστικού. Ο γραμματισμός αποτελεί μια σύνθετη, πολυεπίπεδη διαδικασία και ως εκ τούτου για να επιδράσει αποτελεσματικά θα πρέπει να συνδεθεί στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κουλτούρας των Ρομά με στόχο να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και η μάθηση να λάβει ουσιαστική νοηματοδότηση. Η γλώσσα των Ρομά ως ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της κουλτούρας τους, παράλληλα με τη θρησκεία αλλά και τις παραδόσεις τους θα πρέπει να αποτελούν τα δομικά χαρακτηριστικά σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβαση προσδοκά να έχει ουσιαστικά οφέλη (Μάρκου, 2013). Οι περισσότερες προσπάθειες εκπαίδευσης των συγκεκριμένων μαθητών αποτυγχάνουν επειδή δεν σχεδιάζονται με γνώμονα την προκειμένη παράμετρο (Κωστούλη, 2015). Μέσα από το τυπικό σχολικό πρόγραμμα δεν προβλέπεται η αξιοποίηση των εμπειριών των Ρομά μαθητών, ώστε να στηριχτεί πάνω σε αυτές η κατάκτηση της νέας γνώσης με αποτέλεσμα να αμβλύνονται οι αδυναμίες των μαθητών και να οδηγούνται είτε σε σχολική αποτυχία είτε σε εγκατάλειψη του σχολείου.

Προκειμένου να έχει αποτέλεσμα οποιαδήποτε εκπαιδευτική προσπάθεια θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει συνεπικουρικά και το σχεδιασμό παρεμβάσεων στην κοινότητα των Ρομά (Κωστούλη, 2015. Μητακίδου, 2015. Μαυρομάτης 2005). Η παροχή κοινωνικής στήριξης, υγειονομικής φροντίδας και ευαισθητοποίησης, η δεύτερη ευκαιρία στην εκπαίδευση, η δια βίου μάθηση και η βιωματικότητα των δράσεων αναδεικνύονται ως καταλυτικές και απαραίτητες παρεμβάσεις προκειμένου να έχει αποτέλεσμα οποιαδήποτε εκπαιδευτική προσπάθεια στο εκπαιδευτικό πεδίο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο – ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται το ευρύτερο πεδίο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, καθώς η εκπαιδευτική πρόταση που σχεδιάστηκε δομείται στη βάση των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών που θα αναλυθούν επισταμένως παρακάτω. Το θέατρο αποτελεί πολυδιάστατη έννοια, που επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από παιδαγωγικές και κοινωνικές συνιστώσες, τις οποίες και επηρεάζει. Η επίδραση του θεάτρου στην παιδαγωγική διαδικασία σημειώνεται μέσω της κατοχύρωσής του στα Αναλυτικά Προγράμματα της Ελλάδος. Προκειμένου να κατανοηθεί ολιστικά η έννοια αλλά και ο ρόλος του Θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι σημαντικό να περιγραφούν οι σημαντικότερες προσωπικότητες στο πλαίσιο των θεατρικών και παιδαγωγικών καταβολών, που άσκησαν επιρροή και εισήγαγαν σημαντικές καινοτομίες στο θέατρο, οι οποίες στη συνέχεια με τις κατάλληλες προσαρμογές βρήκαν πεδίο εφαρμογής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παιδαγωγική διάσταση του θεάτρου υπογραμμίζεται συνεχώς μέσω της θεσμικής του κατοχύρωσης στο τυπικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το θέατρο απευθύνεται άμεσα στο κοινό, εκδηλώνοντας την παιδευτική του αξία με το να ζωντανεύει χαρακτήρες, καταστάσεις, σχέσεις, αξίες που προβληματίζουν μικρούς και μεγάλους, επενδύοντας στην επίκληση στο συναίσθημα αλλά και στη λογική-κριτική και μέσα από αυτό στην ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Η αποστολή του θεάτρου πολλαπλασιάζεται όταν απευθύνεται σε μαθητές, που στοχεύει κατευθείαν στην ψυχή του παιδιού, προσφέροντάς του ουσιαστική γνώση-πληροφορία, αισθητική καλλιέργεια, εμπλοκή μέσω της ταύτισης αυτού που παρακολουθεί. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Θεόδωρος Γραμματάς (1997) αναφορικά με το σχολικό θέατρο, η «ιστορική εμπειρία» και το «κοινωνικό βίωμα» αποτελούν σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι παραδειγματίζουν το ανήλικο κοινό μέσω των προτύπων που παρουσιάζουν. Μέσα από καταστάσεις κοινωνικού και ιστορικού περιεχομένου οι ανήλικοι θεατές λαμβάνουν μέρος σε ένα είδος τέχνης, η οποία συμβολίζει την πραγματικότητα ή πώς αυτή θα έπρεπε να είναι, καταρρίπτοντας ιστορικές και πολιτισμικές διαχωριστικές γραμμές. Επιπλέον, θέατρο και παιδεία διαπλέκονται, όταν πρόκειται οι ίδιοι οι μαθητές να παίξουν θέατρο καθώς αναπτύσσουν επικοινωνιακούς και συναισθηματικούς δεσμούς και λειτουργούν αποτελεσματικά ως ομάδα που πρέπει να επιτύχει έναν κοινό στόχο μέσα από βιωματική διαδικασία (Γραμματάς, 1997).

Στον τομέα της εκπαίδευσης το θέατρο εμφανίζει, τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, μια εκτεταμένη αμφισημία αναφορικά με τη στοιχειοθέτηση και την αξιοποίηση των κατάλληλων ορισμών. Στη συνέχεια πριν την εννοιολογική οριοθέτηση του Δράματος στην Εκπαίδευση θα πρέπει να επισημανθεί η ευελιξία αναφορικά με τη χρήση διαφορετικών ορισμών από σύγχρονους μελετητές. Ωστόσο, είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η αλλαγή της περιοριστικής θεώρησης του Θεάτρου στην Εκπαίδευση απλώς ως θεατρικού παιχνιδιού ή θεατρικής παράστασης (Κατσαρίδου 2014: 21).

Πιο συγκεκριμένα, ο Αστέριος Τσιάρας (2014) υποστηρίζει πως το Δράμα στην Εκπαίδευση αποτελεί διάσταση του όρου Θεάτρο στην Εκπαίδευση, ο οποίος και χρησιμοποιείται ως όρος ομπρέλα.

Οι Αύρα Αυδή και Μελίνα Χατζηγεωργίου (2018) κάνουν χρήση του όρου Δράμα, γιατί ακριβώς το Δράμα στην Εκπαίδευση «εμπεριέχει την έννοια της δράσης» με περιεχόμενο αυστηρά παιδαγωγικό, αφού οι συμμετέχοντες είναι αυτοί που δρουν, παίρνουν αποφάσεις, επιλύουν προβλήματα, αναστοχάζονται πάνω σε φανταστικά-υποθετικά σενάρια, που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει. Επομένως σύμφωνα με τις συγγραφείς: «η βίωση και ο αναστοχασμός απαιτούν νοητική επεξεργασία και έτσι επιτυγχάνεται ο κύριος στόχος του Δράματος που είναι η κατανόηση του εαυτού αλλά και του κόσμου που μας περιβάλλει ενώ παράλληλα οι συμμετέχοντες μούνται στην τέχνη του θεάτρου» (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018: 23-24).

Ένας ακόμη ορισμός που παρατίθεται είναι αυτός της Άλκηστης Κοντογιάννη, η οποία υιοθετεί τον όρο «Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση», δίνοντας σημασία στη διαδικασία μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες προβληματίζονται αναφορικά με υπαρξιακά και κοινωνικά ζητήματα ενώ παράλληλα επιδιώκεται ο μετασχηματισμός, η αναδόμηση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Κοντογιάννη, 2008).

Το Δράμα, σύμφωνα με τις Θάλεια Καλλιαντά και Αθηνά Καραβόλτσου (2006: 1) οριοθετείται ως «μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία η οποία υιοθετεί τη θεατρική φόρμα – δηλαδή τις τεχνικές και τα εργαλεία της δραματικής τέχνης– με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την καλύτερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο».

Επίσης, κατά τον Σίμο Παπαδόπουλο, ο αγγλικός όρος «Drama in Education» οριοθετείται ως «διερευνητική δραματοποίηση», καθώς επικεντρώνεται στην έννοια της δράσης ως συστατικό στοιχείο του δράματος και όχι τόσο στο παραγόμενο προϊόν αυτής (Παπαδόπουλος, 2007).

Η διαφορετικότητα αναφορικά με τη χρήση συγκεκριμένων ορολογιών ενδεχομένως να συμβολίζουν την ευελιξία στη θεωρητική τους προσέγγιση, η οποία ωστόσο δεν παρεκκλίνει από τη βασική στοχοθεσία του Δράματος στην Εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία θα αξιοποιήσουμε τον όρο Θεατροπαιδαγωγική υπό την ομπρέλα του ευρύτερου όρου Δράμα στην Εκπαίδευση καθώς αποδίδει με μεγαλύτερη ακρίβεια, τόσο εννοιολογικά όσο και μεθοδολογικά το αντικείμενο της μελέτης.

Έτσι σύμφωνα με τον Αντώνη Λενακάκη (2013) –έναν από τους εισηγητές του όρου «θεατροπαιδαγωγική»- ο όρος «θεατροπαιδαγωγική» χρησιμοποιείται προκειμένου να ορίσει την «καλλιτεχνική επιστήμη» που συνδυάζει το παιχνίδι και το θέατρο ως πρακτική τέχνη και την παιδαγωγική ως επιστήμη. Το κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής της είναι η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες και τύπους. Στη νέα αυτή διαλεκτική σύνθεση οι δύο όροι, θέατρο και παιδαγωγική χωρίς να χάνουν την αυτοτέλειά τους εμπλουτίζονται με νέα πεδία αναζήτησης. Η νέα ενότητα εμπεριέχει μεν στοιχεία της μιας και της άλλης, χωρίς όμως να εξαντλείται σε αυτά. Αποτελεί έτσι, όχι το άθροισμά τους αλλά ένα δυναμικό σύνολο, το οποίο υπερβαίνει και τις δύο παραμέτρους (Λενακάκης, 2013).

2.1 Εφαρμοσμένο Θέατρο

Το θέατρο με την πολυδιάστατη λειτουργικότητά του μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα αναγκών και προκλήσεων στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί το κάθε άτομο. Έχει τη δυναμική να λειτουργήσει σε πολλαπλά επίπεδα, όπως την πνευματική ενεργοποίηση, την ψυχοσυναισθηματική ολοκλήρωση, την κοινωνική και πολιτισμική δραστηριοποίηση με κριτικό και συνθετικό πρόσημο. Η παιδευτική αξία του θεάτρου δυναμικά συμβάλλει στην ολοκληρωμένη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του κάθε μαθητή ενώ παράλληλα τον καλλιεργεί, τόσο αισθητικά, όσο και πολιτισμικά (Γραμματάς, 1997).

Το Εφαρμοσμένο Θέατρο αφορά ένα σύγχρονο επιστημονικό πεδίο, στο οποίο εντάσσονται μη παραδοσιακές μορφές της τέχνης (Prendergast & Saxton, 2009 : 6).

Το Εφαρμοσμένο Θέατρο αφορά ένα σχετικά πρόσφατο όρο, ο οποίος εμφανίστηκε στη δεκαετία του '90 και αποτέλεσε τομή στα μέχρι τότε παραδοσιακά πρότυπα της θεατρικής τέχνης (Prendergast & Saxton, 2009 :6). Σύμφωνα με τη Ζώνιου (2016 :88) ο σαφής προσδιορισμός του

Εφαρμοσμένου Θεάτρου αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, καθώς εμπλέκονται πολλές συνιστώσες στην έκφασή του. Οι συνιστώσες αυτές σχετίζονται με το σκοπό αλλά και το χώρο εφαρμογής του Εφαρμοσμένου Θεάτρου και αναφέρονται στις περιοχές του Θεραπευτικού Θεάτρου, του Κοινωνικού Θεάτρου και των Παραστατικών Τεχνών στην Εκπαίδευση, όπου περιλαμβάνονται το Δράμα στην εκπαίδευση, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και άλλες μορφές.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Helen Nicholson (2005) το Εφαρμοσμένο Θέατρο διαθέτει έναν εγγενή κοινωνικό ρόλο που στοχεύει, τόσο στην ατομική ενδυνάμωση, όσο και στην κοινωνική αναδόμηση. Συχνά εμφανίζεται μια ευελιξία αναφορικά με τη χρήση όρων, όπως Εφαρμοσμένο Δράμα και Εφαρμοσμένο Θέατρο, ωστόσο το σημασιολογικό τους φορτίο παραμένει το ίδιο. Έτσι, το Εφαρμοσμένο Θέατρο αποτελεί έναν όρο ομπρέλα μέσα στον οποίο εμπερικλείονται διάφορα είδη και μορφές θεάτρου. Η βασική στοχοθεσία του Εφαρμοσμένου Θεάτρου βασίζεται στην ενίσχυση, τόσο σε ατομικό, όσο και ομαδικό επίπεδο και αφορά περισσότερο στη διαδικασία και όχι απαραίτητα στο τελικό προϊόν (Nicholson, 2005: 10-12). Αποτελεί μια έκφραση της δραματικής δραστηριότητας πέρα από τα παραδοσιακά πρότυπα των θεατρικών οργανισμών, αναδεικνύοντας τη λειτουργία του θεατρικού εργαστηρίου σε γεγονός αντίστοιχης αξίας με αυτή του παραστατικού συμβάντος.

Μεταξύ άλλων, το Εφαρμοσμένο Θέατρο αναφέρεται στη χρήση του θεάτρου με σκοπό να επιτευχθούν κοινωνικές παρεμβάσεις σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Nicholson, 2005: 3). Σημαντική έμφαση στο πλαίσιο αυτό δίδεται περισσότερο στη διαδικασία παρά στο παραστατικό αποτέλεσμα. Το κομμάτι της διαδικασίας παρέχει τη δυνατότητα σε όλους και ειδικά σε άτομα, που προέρχονται από ευάλωτες ή περιθωριοποιημένες ομάδες να συμμετέχουν και να επενεργούν στην ομάδα, καθώς το Εφαρμοσμένο Θέατρο αξιοποιεί τη θεατρικότητα ως εγγενές ανθρώπινο χαρακτηριστικό, που διαθέτουν όλοι ανεξαιρέτως, παρά ως ιδιαίτερο ταλέντο, που απαντάται σε ορισμένους (Ζώνιου, 2016). Βασική συνιστώσα ανάπτυξης του Εφαρμοσμένου Θεάτρου είναι η πλήρης συμμετοχή της εκάστοτε ομάδας ατόμων καθ' όλη τη διάρκεια της θεατρικής διαδικασίας, ολιστικά και όχι αποσπασματικά. Οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της ομάδας επενεργούν, καθορίζουν και επανακαθορίζουν την παρέμβαση ολιστικά (Nicholson, 2005: 4). Η παρέμβαση ξεκινά με ένα ερέθισμα το οποίο ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες με στόχο την ουσιαστική και αποτελεσματική συμμετοχή τους. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της κάθε

ομάδας αναδομούν το παραδοσιακό πρότυπο του θεάτρου, του οποίου στόχος δεν είναι μόνο η παροχή ευχαρίστησης αλλά και η αφύπνιση, η υποστήριξη και η απελευθέρωση της κοινότητας.

Σύμφωνα με την ακαδημαϊκό Judith Ackroyd ο όρος «εφαρμοσμένος» μοιάζει να ανοίγει το δρόμο για την απορρόφηση των επαγγελματιών στην αγορά εργασίας σε σύγκριση με τον όρο «εκπαιδευτικός», ο οποίος δεν ηχεί ελκυστικά στους οργανισμούς ή στους χώρους, όπου επιθυμούν να φιλοξενήσουν μια τέτοια δράση. Επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις το Εφαρμοσμένο Θέατρο μεταφράζεται ως κάτι ξεχωριστό, αποκόπτεται από τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα και εμποτίζεται με ιδεολογικά στοιχεία, καταλήγοντας να μην ανταποκρίνεται στις επιταγές του πλαισίου στο οποίο παρουσιάζεται. Μολαταύτα είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί πως το διακύβευμα του «Εφαρμοσμένου Θεάτρου» ή διαφορετικά κατ' άλλους «δράμα ως μέσο παρέμβασης/κοινωνικής αλλαγής» βρίσκει άμεσο πεδίο εφαρμογής στη σχολική τάξη (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

2.2 Εννοιολογική οριοθέτηση του Δράματος στην Εκπαίδευση/ Drama in Education

Το Δράμα στην Εκπαίδευση ή διαφορετικά Drama in Education (DiE) αποτελεί έναν θεσμό με αναφορά την Αμερική και την Αγγλία αλλά και την Ευρώπη γενικότερα, ο οποίος στοχεύει στη σύζευξη της παιδαγωγικής επιστήμης με το θέατρο (Τσιάρας, 2005). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη εννοιολογική οριοθέτηση, η θεατρική τέχνη συνεπικουρεί αποτελεσματικά το έργο της εκπαίδευσης με στόχο τη μάθηση μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε μια σειρά από δραστηριότητες δραματοποίησης. Μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία αναδεικνύεται ο δυναμικός ρόλος της μάθησης σε συνεργατικό πλαίσιο καθώς η τάξη αποτελεί ένα πολυδιάστατο κοινωνικό σύνολο. Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή-εμπυχωτή, εναλλάσσουν τους ρόλους τους ανάλογα με την κατάσταση και αναπτύσσουν μια αμφίδρομη επικοινωνία με γλωσσικά και παραγλωσσικά χαρακτηριστικά, συντονίζοντας το χώρο, το χρόνο, το πλαίσιο, την κίνηση, τα γλωσσικά και μη σύμβολα (Πασιαρδής, 2014:88-90. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Το Δράμα διαχρονικά δέχτηκε σημαντικές επιρροές από διάφορα ρεύματα και φιλοσοφικές θεωρήσεις, επηρεάζοντας, τόσο τη μεθοδολογία του, όσο και τη στοχοθεσία του καθώς επίσης και την αποτελεσματικότητά του. Με εφελτήριο το μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό

κίνημα της «προοδευτικής εκπαίδευσης» (progressive education), το οποίο έλαβε χώρα στην Αγγλία κατά τις αρχές του 20ου αιώνα, προωθήθηκε η ολόπλευρη φυσική ανάπτυξη του κάθε παιδιού με την ενίσχυση της αυθόρμητης έκφρασής του και της βιωματικής εμπειρίας του (Bolton, 2007).

Από τους πρωτοπόρους του Δράματος στην Εκπαίδευση είναι ο Peter Slade με το βιβλίο του *Child Drama*, που θέτει ως στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, προτείνοντας την αξιοποίηση της παιγνιώδους μορφής του Δράματος, όχι ως μεθόδου διδασκαλίας ή διδακτικού αντικειμένου αλλά κυρίως υπό το πρίσμα της θεραπευτικής προσέγγισης της τέχνης ως μέσου αυτογνωσίας και δημιουργικής έκφρασης. (Fleming, 2010. Slade, 1954, όπως αναφέρεται στο Μαυρουδής, 2019). Στη συνέχεια ο Brian Way μέσω της θεωρητικής του τεκμηρίωσης πέρα από την προσωπική ενδυνάμωση και ανάπτυξη των συμμετεχόντων στο Δράμα, υπογράμμισε τη σημασία της αξιοποίησης του αυτοσχεδιασμού με την παράλληλη χρήση ασκήσεων και μεθόδων του συστήματος Stanislavski (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Καθίσταται κατανοητό πως η οριοθέτηση του Δράματος στην εκπαίδευση αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία η οποία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και διαφοροποιείται ανάλογα με το περιεχόμενο. Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί σε ορισμένους από τους οποίους θα αναφερθούμε συγκεκριμένα. Η λέξη Δράμα προέρχεται από το αρχαίο ρήμα δράω-ω εκφράζει την ενεργητική συμμετοχή του ατόμου και συνδέεται με το θέατρο, όχι όμως με μια σχέση, που προσκολλάται σε παραδοσιακά χαρακτηριστικά, αλλά σε πρακτικές που χρησιμοποιεί ο μαθητής με την ευρεία έννοια, με ή χωρίς κείμενο (Πίγκου- Ρεπούση, 2019).

Το Δράμα στην Εκπαίδευση μετεξελίχθηκε σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη θεωρητική τεκμηρίωση της Dorothy Heathcote (1984), η οποία επηρεασμένη σαφώς από τον Brecht προσδίδει ένα σαφή εκπαιδευτικό προσανατολισμό στην όλη διαδικασία. Εστιάζει στην παιδαγωγική διάσταση του Εκπαιδευτικού Δράματος εφόσον, οι μαθητές συνικοδομούν τη γνώση, συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για το προς επίλυση πρόβλημα, είναι δημιουργοί στο ίδιο έργο. Πιο συγκεκριμένα, η Heathcote υποστηρίζει πως το Δράμα στην Εκπαίδευση, εμπλέκοντας μεθοδολογικά διάφορες τεχνικές του θεάτρου, του θεατρικού παιχνιδιού και των θεατρικών ασκήσεων μπορεί να αξιοποιηθεί για τη μάθηση γνωστικών αντικειμένων με ουσιαστική νοηματοδότηση για τον εκάστοτε συμμετέχοντα. Το κάθε άτομο μέσα από τη βιωματική προσέγγιση δύναται να προσδώσει διαφορετικό νόημα στο εκάστοτε αντικείμενο μέσω του Δράματος, σημειώνοντας έξι βασικά συστατικά στοιχεία, που ενυπάρχουν στον καθημερινό

κόσμο του καθενός: το σκοτάδι και το φως, την ηρεμία και κίνηση, τη σιωπή και τον ήχο (Heathcote, 1984, όπως αναφέρεται στο Μαυρουδής, 2019). Σημαντική παράμετρος η οποία εισήχθη στη θεωρητική προσέγγιση της Heathcote, είναι ο δάσκαλος σε ρόλο, όπου σύμφωνα με αυτή την κατεύθυνση, ο ίδιος συμμετέχει ουσιαστικά στο εκπαιδευτικό δράμα, υποδύμενος ένα ρόλο ενώ παράλληλα, όταν η περίσταση το απαιτεί, διαθέτει το ρόλο του καθοδηγητή (Anderson, 2012 :35). Ο δάσκαλος σε ρόλο δημιουργεί σκηνικό δράσης. Το θέμα που επεξεργάζεται κάθε φορά η ομάδα αντανακλά και μια διαφορετική πτυχή της πραγματικότητας με κοινωνικό προσανατολισμό, το οποίο και προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές. Η σχέση δασκάλου-μαθητή στο προκείμενο πλαίσιο δεν υπάγεται στα παραδοσιακά πρότυπα, καθώς συχνά αντιστρέφονται με τον δεύτερο να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στο βαθμό που να δημιουργεί ο ίδιος τη γνώση, φτάνοντας σε συμπεράσματα σε συλλογικό και όχι ατομικό επίπεδο, ενώ ο δάσκαλος- εμψυχωτής θέτει συνεχώς την ομάδα σε εγρήγορση μέσω των αυτοσχεδιασμών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018: 36 στο Πίγκου- Ρεπούση, 2019). Η παιδαγωγική παράμετρος, που προσδίδεται στη διάσταση του εκπαιδευτικού δράματος καθίσταται ιδιαίτερος αποτελεσματική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κατανόησης της πολιτισμικής ετερότητας του άλλου.

Στο ίδιο μήκος με τη Heathcote βρίσκεται και η προσέγγιση της Cecily O'Neill (1995) εμφανίζοντας όμως σημαντικές διαφοροποιήσεις. Πιο χαρακτηριστικά η O'Neill στο πλαίσιο του «διαδικαστικού δράματος» εισάγει την έννοια του επινοημένου κλειστού κόσμου. Στο πλαίσιο του φαντασιακού κόσμου στον οποίο οι συμμετέχοντες καλούνται να δράσουν, εναλλάσσοντας ρόλους, καθίσταται δυνατή η κατανόηση υπαρξιακών εννοιών και ο επαναπροσδιορισμός στάσεων και αντιλήψεων υπό το πρίσμα μιας γενικότερης κοσμοθεωρίας. Ο εκπαιδευτικός αρωγός σε αυτή τη διαδικασία αποτελεί τον διευκολυντή και καθοδηγητή, ώστε οι μαθητές αυτόνομα να κατακτήσουν τη γνώση.

Η O'Neil (όπως αναφέρεται στο Ozbek, 2014 και στο Αυδή- Χατζηγεωργίου, 2018) έθεσε ως προτεραιότητα του Δράματος στην Εκπαίδευση τη βιωματική μάθηση μέσω της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας, μη εστιασμένης στο τελικό προϊόν (process drama). Οι συμμετέχοντες αποκομίζουν τα μαθησιακά οφέλη μέσω των αυτοσχεδιασμών, που πραγματοποιούν κατά τη διάρκεια ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος⁵, επιστρατεύοντας τη φαντασία, την αντίληψη και ένα πλέγμα κοινωνικών δεξιοτήτων. Ο συμμετέχων ερευνά ένα

⁵ Εφεξής Θ.Π

θέμα που συνεχώς εμπλουτίζει, επιλύει προβλήματα και οδηγείται σε βαθύτερα συμπεράσματα μέσω των βιωματικών καταστάσεων (Πίγκου- Ρεπούση, 2019). Επίσης, σημαντική είναι η λειτουργία του «προ-κείμενου» (pre-context) ως παρωθητική λειτουργία, που συμβάλλει στη δόμηση ενός δραματικού κόσμου ενεργοποιώντας τους συμμετέχοντες. Στο πεδίο αυτό παρατηρείται σύγκλιση με τη Heathcote (όπως αναφέρεται στο Özbek, , 2014 και στο Τσεφαλά, 2006), η οποία υπογράμμισε τη σημασία των αυτοσχεδιασμών που πραγματοποιούν οι συμμετέχοντες σε ένα πρόγραμμα. Το Δράμα στην εκπαίδευση αποτελεί την εισαγωγή σε υποθετικές καταστάσεις και μέσα από τη διαχείριση αυτών, οι συμμετέχοντες μεταγνωστικά αποκομίζουν εμπειρίες και δεξιότητες τις οποίες αξιοποιούν στην καθημερινή τους ζωή.

Η Ο' Neil επισημαίνει τη σημασία του Δράματος για τους μαθητές καθώς προάγει την προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη, παράμετροι, οι οποίες αντικατοπτρίζονται και στο πιλοτικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το Δράμα στην Εκπαίδευση δεν είναι κάτι θεωρητικό και απόμακρο αλλά αντίθετα αποτελεί την άμεση ενέργεια και παρέμβαση στο εδώ και τώρα, την αντίληψη αυτού που κάνει κάποιος, την κατανόηση της συμπεριφοράς στο πλαίσιο ενός ρόλου που αποτελεί προσωπική επιλογή κάποιου ή του έχει ανατεθεί και την αξιολόγηση των άμεσων αποτελεσμάτων αυτής. Το κέρδος της ενασχόλησης με το εκπαιδευτικό Δράμα σύμφωνα με την Ο' Neil θα μπορούσε να κωδικοποιηθεί ως εξής (Κοντογιάννη, 2000):

- ✓ α) Βασική μεθοδολογική προσέγγιση αλλά και απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού Δράματος είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση σε ομαδικό πλαίσιο, ώστε να επιτευχθεί και να παραχθεί η μάθηση για κάθε ένα συμμετέχοντα ξεχωριστά. Η μάθηση προκύπτει με τρόπο ενδιαφέροντα και ελκυστικό για τα παιδιά μέσα από ενδιαφέρουσες τεχνικές και πρακτικές, λαμβάνοντας εν γένει ένα «διορθωτικό» χαρακτήρα στρεβλών προτύπων και στάσεων, που χαρακτηρίζουν τα παιδιά αναφορικά με τα ίδια αλλά και με τον κόσμο που τα περιβάλλει.
- ✓ β) Οι παράμετροι της δημιουργικότητας και της φαντασίας αποτελούν χαρακτηριστικά συστατικά στοιχεία του εκπαιδευτικού Δράματος και συμβάλλουν στην εξεύρεση λύσεων για ενδεχόμενα προβλήματα, στην ενσυναίσθηση, στην ανακάλυψη, στην διαθεματική προσέγγιση και στην εκμάθηση της γλώσσας.
- ✓ γ) Η βιωματική προσέγγιση μέσα από το εκπαιδευτικό Δράμα οδηγεί στη μάθηση με ουσιαστική νοηματοδότηση.

Σε μια προσπάθεια περιγραφής των διαδικασιών που μετέρχεται το εκπαιδευτικό Δράμα κατά την ανάπτυξή του, η Nicholson (2005: 56-61) υπό το πρίσμα της «ενσώματης παιδαγωγικής» της, αναδεικνύει τη δυναμική του σώματος, το οποίο αξιοποιείται ως μέσω επίτευξης της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης αλλά και ως φορέας γνώσης στην προσπάθεια οικοδόμησης προσωπικών νοημάτων.

Επίσης, σημαντική στο πεδίο αυτό είναι και η συνεισφορά του Jonothan Neelands, ο οποίος με σαφείς επιρροές από τη Heathcote υποστηρίζει πως στο πλαίσιο της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας ο μαθητής δημιουργεί την προσωπική ταυτότητά του. Μέσω της ενοποιημένης προσέγγισής του υποστηρίζει: «πως το εκπαιδευτικό θέατρο αφορμάται πάντα από ένα θέμα σχετικά με τον κόσμο που μας περιβάλλει ενώ η διερεύνηση, η απόδοση και η ερμηνεία του σχετίζονται πάντα με τη θεατρική φόρμα». Δράμα στην Εκπαίδευση και βίωμα συνδέονται άρρηκτα «αφού το βασικό εργαλείο του μαθητή για να προσεγγίσει τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία είναι ο ίδιος του ο εαυτός και η ολιστική (διανοητική, φυσική, συναισθηματική) συμμετοχή του σε αυτή» (Πίγκου- Ρεπούση, 2019). Στη φιλοσοφία του Neelands συνυπάρχει η γνώση του θεάτρου ως καλλιτεχνική φόρμα μαζί με την προσωπική κατάθεση του κάθε συμμετέχοντα. Αυτό σημαίνει πως το εκπαιδευτικό θέατρο, έχοντας διπλή κατεύθυνση είναι μεν κάτι ζωντανό που χρειάζεται όμως άτομα τα οποία οφείλουν να γνωρίζουν στοιχεία του θεάτρου.

Ουσιώδες χαρακτηριστικό συστατικό της θεατροπαιδαγωγικής αποτελεί ο βιωματικός της χαρακτήρας. Βασική παράμετρος της δυναμικής του Δράματος στην Εκπαίδευση επομένως είναι η προετοιμασία των μαθητών μέσω της απόκτησης βιωματικών εμπειριών και η ενδυνάμωσή τους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά ενδεχόμενες καταστάσεις στην πορεία της ζωής τους (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Η παράμετρος της ομάδας αποτελεί σημαντικό συστατικό στοιχείο της διαδικασίας της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, οριοθετώντας τη ως δυναμικό σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Το κάθε άτομο καθίσταται κοινωνός μιας ιδέας, μιας πράξης την οποία καλείται να μοιραστεί με διάφορους τρόπους με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, των οποίων η άποψη προστίθεται δημιουργικά με στόχο την οικοδόμηση μιας ισχυρής πολυσυλλεκτικής ιδέας με πλουραλιστικό περιεχόμενο. Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία ασκείται σε ομαδικό πλαίσιο με κανόνες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Μια τεχνική που αναπτύσσεται στο πλαίσιο αυτό σχετίζεται με το παιχνίδι ρόλων μέσω της οποίας οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να προσεγγίσουν, να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν διάφορους κοινωνικούς

ρόλους, που είτε δεν είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή, είτε δεν ένιωθαν ασφάλεια να έρθουν σε επαφή μαζί τους σε οποιαδήποτε άλλο πλαίσιο (Κοντογιάννη, 2000).

Η συμπερίληψη του Δράματος στην Εκπαίδευση στη βάση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όσο και στα αντίστοιχα άλλων χωρών, όπως της Αγγλίας, αποτέλεσε μια δύσκολη διαδικασία, καθότι παραδοσιακά δίδεται βαρύτητα στο σχεδιασμό της διδασκαλίας των λεγόμενων κύριων μαθημάτων, όπως γλωσσικό μάθημα ή/και τα μαθηματικά (Neelands, 2009). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Μεγάλης Βρετανίας, η οποία παρότι υπήρξε πρωτοπόρος αναφορικά με τη στοιχειοθέτηση και την ανάπτυξη του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, δεν έχει προσδώσει τη σημασία που θα έπρεπε στη Θεατρική Αγωγή ως μέρος του πλαισίου του Αναλυτικού της Προγράμματος (Davis, 2015: 327).

Παρακάτω αναλύονται οι βασικές θεατρικές και παιδαγωγικές καταβολές του πεδίου, υπογραμμίζοντας την επίδρασή τους στην έκφανση του Θεάτρου/Δράματος στην Εκπαίδευση.

2.3 Θεατρικές καταβολές

Οι θεατρικές καταβολές του Θεάτρου/Δράματος στην Εκπαίδευση προέρχονται από σημαντικές προσωπικότητες, οι οποίες άφησαν το στίγμα τους, θέτοντας ουσιαστικά τα θεμέλια για τη θεωρητική αλλά και πρακτική τεκμηρίωση της αξίας του.

Το Δράμα στην Εκπαίδευση αποτελεί έναν δημιουργικό συνδυασμό διαφορετικών φιλοσοφικών θεωρήσεων και τεχνικών, οι οποίες εναρμονίζονται μεταξύ τους συνθετικά. Πιο συγκεκριμένα, από τον χώρο του θεάτρου, ιδιαίτερη επιρροή έχουν ασκήσει στη θεατροπαιδαγωγική το Σύστημα του Konstantin Stanislavski, το Επικό θέατρο του Bertolt Brecht καθώς και το θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal.

Ο Stanislavski δομεί το Σύστημά του πάνω στα εξής στοιχεία: «ποιος, που, πότε, τι θέλω να πετύχω και πώς». Το «πώς» είναι το πιο σημαντικό στοιχείο που αφορά τον ηθοποιό, καθώς καλείται να υποδυθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπαρασύρει το κοινό αλλά και ο ίδιος να διανύσει τη δική του εσωτερική διαδρομή, ανακαλύπτοντας και χτίζοντας τον ήρωά του στη βάση των δικών του προσωπικών εμπειριών. Έτσι αποδίδεται στο βέλτιστο ο ψυχισμός και ο συναισθηματικός κόσμος του χαρακτήρα που υποδύεται (Γκόβας, 2001).

Βασικές έννοιες που διαπνέουν το Σύστημα Stanislavski είναι αυτές του ψυχολογικού ρεαλισμού και της συναισθηματικής εμβάθυνσης, οι οποίες για να προκληθούν και να διασφαλιστούν είναι απαραίτητη η προϋπόθεση του βιώματος. Για αυτό το λόγο, η παιδαγωγική προέκταση του συγκεκριμένου συστήματος ευνοεί και καλλιεργεί συστηματικά τη βιωματική μάθηση, ως μέσο για την απόκτηση της γνώσης. Ο Stanislavski έθεσε υπό αμφισβήτηση την επικρατούσα μιμητική τάση, που υιοθετήθηκε παραδοσιακά στη θεατρική τεχνική και έθεσε ως προτεραιότητα την αισθησιοκινητική εμπειρία του ηθοποιού (Panov & Ivashkin, 2018). Το θέατρο αποτελεί για τον Stanislavski ένα σημαντικό θεσμό με μεγάλη πολιτιστική και ηθικοπλαστική δυναμική, όπου δύναται να συμβάλλει αποτελεσματικά στην καλλιέργεια και τη μάθηση του ατόμου. Η θεατρική φιλοσοφία του ενστερνίζεται τις αρχές της ηθικής, της πνευματικότητας, της γνώσης και της αισθητικής αρτιότητας (Μουρ, 2012). Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική πραγμάτωση της υποκριτικής από τον εκάστοτε ηθοποιό, που καλείται να ερμηνεύσει έναν ρόλο, είναι η αναπαράσταση της αλήθειας μέσα από το ειλικρινές και ουσιαστικό βίωμα σε αντίθεση με το παραδοσιακό κατεστημένο του θεάτρου (Παλίλης, 2012: 9). Σύμφωνα με το Σύστημά του οι ηθοποιοί δεν προβαίνουν απλώς σε μια επιφανειακή μίμηση αλλά εμβαθύνουν, μελετούν και επεξεργάζονται διεξοδικά, τόσο τον εαυτό, όσο και το κοινωνικό σύστημα με στόχο την ολοκλήρωση του θεατή μέσα από αυτούς (Μποζιζίο, 2006: 198).

Ο ρεαλισμός υπήρξε η κατευθυντήρια οδός όλων των καινοτομιών, που στοιχειοθέτησε ο Stanislavski. Για την απόδοση του ρεαλισμού στο κοινό, ο ηθοποιός πρέπει να επιστρατεύει τις δυνάμεις του σώματος αλλά και της ψυχής δίχως να αρκείται σε μια επιφανειακή προσέγγιση, η οποία εκπηγάζει από την επιφανειακή μίμηση ενός χαρακτήρα. Μέσα από τη φιλοσοφία του ενισχύεται παράλληλα η συλλογικότητα και η δυναμική της ομάδας καθώς οι σχέσεις των ηθοποιών αποτελούν πιστές αναπαραστάσεις εκείνων της πραγματικής ζωής (Μουρ, 2012).

Όπως υποστηρίζει ο Stanislavski στις διαδικασίες του Θεάτρου υπάρχει έντονο το στοιχείο του φαντασιακού καθώς οι συμμετέχοντες καλούνται να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους μέσω των ηρώων σε υποθετικές καταστάσεις. Με αυτό τον τρόπο οι συμμετέχοντες μεταφέρονται με τη συνθήκη «σαν να...» σε ένα όχι απλά κόσμο φαντασίωσης αλλά σε ένα υπαρκτό περιβάλλον, το οποίο επιβεβαιώνουν οι ίδιοι με την παρουσία τους. Παράλληλα, μέσω της υπόδυσης ενός ρόλου υπάρχει η ασφάλεια της μη έκθεσης του εαυτού καθώς ουσιαστικά συντελείται μια άτυπη αποποίηση ευθυνών και έτσι ο καθένας μπορεί να εκφραστεί δίχως να ελλοχεύει ο κίνδυνος του στιγματισμού. Συνάμα η δημιουργία υπαρξιακών και μη ερωτημάτων για την τύχη και τις επιλογές

των ηρώων, μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και οπτικές, αναδομεί το κάθε άτομο, συντελώντας στην ανακάλυψη, τόσο του εαυτού, όσο και του κόσμου, που περιβάλλει τον κάθε συμμετέχοντα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Οι μαθητές ταλαντεύονται ανάμεσα στο φανταστικό και το πραγματικό, γεγονός το οποίο τους παρέχει τη δυνατότητα να προβούν σε συγκρίσεις και επικοινωνιακό προβληματισμό. Το γεγονός αυτό λειτουργεί ως μέσο αυτογνωσίας και εσωτερικής αναδόμησης του κάθε ατόμου, ώστε να εμβραθύνει, να συνειδητοποιεί καθώς επίσης και να αντιλαμβάνεται πώς αισθάνεται ή πώς μπορεί να αισθανθεί κάποιος άλλος σε μια αντίστοιχη περίπτωση. Αποτελεί εν γένει ένα είδος ψυχοθεραπείας καθώς θεωρείται προαπαιτούμενο ένα άτομο να αποκτήσει την εσωτερική αυτογνωσία ενώ παράλληλα να αποτελεί και μέλος μιας συλλογικότητας, με την οποία πρέπει να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει, ώστε να επιτευχθεί η εξέλιξη (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Η βασική τεχνική του Συστήματος Stanislavski, η οποία αξιοποιείται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού αλλά και θεραπευτικού δράματος είναι το «μαγικό εάν»/magic if. Μέσω αυτής της τεχνικής ο κάθε ηθοποιός προσεγγίζει ρεαλιστικά το χαρακτήρα, που καλείται να ενσαρκώσει, τοποθετώντας τον εαυτό του στη θέση και την ψυχολογική του κατάσταση. Η εμβάθυνση επίσης επιτυγχάνεται και μέσω της απόδοσης κινήτρων για το χαρακτήρα, που ενσαρκώνει. Όλες οι κινήσεις του ηθοποιού διαθέτουν συγκεκριμένη σκοπιμότητα και αποδίδονται με ακρίβεια στην ψυχосύνθεση του ήρωα. Πέρα από τα κίνητρα και τα ερωτήματα, που θέτει ο ηθοποιός βασιζόμενος στο χαρακτήρα που υποδύεται, διατυπώνεται και ένας υπερ-στόχος, ο οποίος απαντάται με το ερώτημα «θέλω να». Το επιστέγασμα της υποκριτικής μέσα από ένα χαρακτήρα είναι η απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα, το οποίο διατρέχει τη δράση του έργου ολιστικά (Carnicke, 2009).

Ιδιαίτερη επιρροή στην ανάπτυξη της θεατροπαιδαγωγικής έχει ασκήσει και το έργο του Brecht με τις σημαντικές και ριζοσπαστικές για την εποχή του απόψεις. Σημαντικές παράμετροι του θεάτρου κατά τον Brecht ήταν η ενεργοποίηση του θεατή με τα κατάλληλα ερεθίσματα με απώτερο στόχο την κοινωνική αλλαγή. Το θέατρο για τον ίδιο αποτελεί παράγοντα κοινωνικής αλλά και εσωτερικής αφύπνισης και οι τεχνικές του μεταφέρονται στο εκπαιδευτικό Δράμα με την κατάλληλη διαμόρφωση προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Ο Brecht στόχευε να προβληματίσει το κοινό, ώστε μετά το τέλος της κάθε παράστασης να έχει δημιουργηθεί μια ρωγμή στον κάθε ενεργό θεατή, η οποία θα επιφέρει την κοινωνική αλλαγή που τόσο πίστευε.

Η θεωρητική θεμελίωση της φιλοσοφίας του Brecht από το 1956 έφερε αναπροσαρμογές, τόσο στη μεθοδολογία που ακολουθεί η θεατρική τέχνη, όσο και στην παραγωγή και ερμηνεία των θεατρικών κειμένων και τεχνικών. Ο Brecht υπογράμμισε τη σημασία της συναισθηματικής απεμπλοκής του κοινού από τον ηθοποιό, τη μη ταύτιση δηλαδή μαζί του, την «αποστασιοποίηση» όπως αναφέρει, με στόχο την αντικειμενική θεώρηση των θεατρικών δρώμενων, πραγματοποιώντας παράλληλα τις αντίστοιχες προσομοιώσεις στην πραγματικότητα.

Το έργο του Brecht διακατέχεται από τις έννοιες της κοινωνικής ενεργοποίησης και του διδακτισμού. Ο πρακτικός τρόπος εφαρμογής, όμως που πρεσβεύει, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως συμβάλλει στην οικοδόμηση ενός θεάτρου, που λειτουργεί αφυπνιστικά με στόχο την αλλαγή και το μετασχηματισμό. Ο Brecht, επίσης μέσα από το έργο προβάλλει την «ιστοριοποίηση», η οποία ερμηνεύεται ως η κατανόηση των πεπραγμένων του παρελθόντος με στόχο να διορθωθεί το μέλλον. Παράλληλα εξετάζει πώς πρόσωπα μιας άλλης εποχής θα μπορούσαν δυνητικά να σταθούν σε ένα άλλο περιβάλλον-πλαίσιο υπό διαφορετικές συνθήκες. Η έννοια της «ιστοριοποίησης» βασίζεται στην «από-εξοικείωση», δηλαδή το να καθίσταται κάτι άξιο προσοχής, ώστε μέσα από αυτό να στραφεί η προσοχή στο παρελθόν και να παραχθεί μια νέα οπτική με μελλοντικό πρόσημο.

Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές ερευνητικές συζητήσεις και έχουν εκφραστεί διαφωνίες σχετικά με το εάν το θέατρο αναπαριστά τον κόσμο με αντικειμενικό τρόπο ή αν παρουσιάζει συχνά διαστρεβλωμένες ή εξωραϊσμένες καταστάσεις. Σύμφωνα με τον Brecht, το θέατρο αποκαλύπτει την πραγματικότητα μέσω της αποστασιοποίησης. Η έννοια της αποστασιοποίησης βρίσκει ως αντικείμενα αναφοράς και τον θεατή αλλά και τον ίδιο τον ηθοποιό. Ο ηθοποιός πρέπει να υπενθυμίζει με κάθε τρόπο στο θεατή πως αυτός που δρα, μιλά, κινείται είναι ένας ρόλος χωρίς ο ίδιος (ηθοποιός) να συνδέεται περισσότερο μαζί του. Ο ηθοποιός σύμφωνα με τον Brecht παρουσιάζεται στο κοινό, κάνοντας φανερά τα σημεία για το πότε υποδύεται και πότε είναι ο εαυτός του, ώστε να αποφευχθεί με αυτό τον τρόπο οποιαδήποτε συσχέτιση με το ρόλο και κατ' επέκταση ο θεατής με τη σειρά του να μη δεσμευτεί συναισθηματικά με όσα διαδραματίζονται επί σκηνής. Ο ηθοποιός δε βιώνει όσα το πρόσωπο που υποδύεται, ούτε προετοιμάζεται συναισθηματικά γι' αυτές τις καταστάσεις, αλλά ακολουθεί τεχνικές για το εντελώς αντίθετο. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται, «το πιο σημαντικό στοιχείο της αποστασιοποίησης έρχεται να εκφράσει ο ίδιος ο ηθοποιός με την υποκριτική του. Αυτός καλείται να υποδυθεί και όχι να ενσαρκώσει το ρόλο του, να δείξει και όχι να βιώσει τη δραματική κατάσταση, να πείσει και όχι

να συγκινήσει το κοινό» (Γραμματάς, 1997). Αυτό φανερώνει μια άλλου είδους προσέγγιση, πιο εγκεφαλική από τη μεριά του ηθοποιού, ο οποίος απέχει από οτιδήποτε μπορεί να τον εμπλέξει συναισθηματικά με το ρόλο αλλά συνάμα υποδηλώνει δυναμικότητα, αυτοσυγκέντρωση και κυριαρχία πάνω στον ίδιο του τον εαυτό αλλά και στο ρόλο, που υποδύεται (Γραμματάς, 1997).

Για τον Augusto Boal πάλι, ο οποίος βρίσκεται στην ίδια γραμμή με τον Brecht, το θέατρο ήταν όπλο, που ενδυναμώνει το θεατή σε συνθήκες προσομοίωσης, όπως η θεατρική παράσταση και του δίνει την ευκαιρία να κάνει ο ίδιος πρόβα τους τρόπους αντίδρασης του στον έξω κόσμο. Στις αρχές του 1960 ο Boal (όπως αναφέρεται στο Μαυρουδής, 2019: 135-137) διαφοροποιεί τις θεατρικές συμβάσεις, οι οποίες ήθελαν μέχρι τότε το θεατή σε απόσταση από τον ηθοποιό, μετατρέποντάς τον σε συνδιαμορφωτή (spect-actor) της παράστασης. Αυτό σημαίνει πως έχει δικαίωμα να διακόψει τη ροή του έργου σε σημεία που κρίνει πως πρέπει να αλλαχθούν ή πως ο θεατρικός χαρακτήρας πρέπει να αντιδράσει διαφορετικά ή ακόμα και να γίνει μέρος της παράστασης, ενσαρκώνοντας το ρόλο αλλιώς.

Ο Boal παρομοιάζει το θέατρο με μαγικό καθρέφτη στον οποίο: «μπορείς να μπεις μέσα και να αλλάξεις την εικόνα σου αν δεν σου αρέσει». Στο σημείο αυτό θα παραθέσω ακριβές απόσπασμα από μια ομιλία του:

«Μπορείς να παρέμβεις στο τώρα δημιουργώντας το μέλλον και όχι περιμένοντάς το. Η πράξη είναι αυτή που σε κάνει να είσαι. Το θέατρο κάνει πράξη την έννοια της δημοκρατίας και της συμμετοχικότητας. Το κοινό επομένως, εισάγεται σε μια υποθετική διαδικασία κατά την οποία κάποιος, στη δεδομένη περίπτωση ο ηθοποιός, ζητάει βοήθεια και το κοινό καταγράφει την πρότασή του ώστε να έχει άμεση πρακτική εφαρμογή⁶»

Πρόκειται για έναν επαναστάτη με καινοτόμες και ριζοσπαστικές αντιλήψεις, που έθετε ως βασικό του στόχο να προπονήσει τους θεατές στο να αλλάζουν ό,τι δεν τους αρέσει και κυρίως να σκέφτονται πάνω σε όσα συμβαίνουν. Επιστέγασμα της συγκεκριμένης θεώρησης ήταν η δημιουργία του «Θεάτρου του Καταπιεσμένου» στη στοιχειοθέτηση του οποίου δέχθηκε σημαντική επιρροή από το έργο του παιδαγωγού και φιλοσόφου Paulo Freire (Κοντογιάννη, 2008. Bresler, 2007).

Σύμφωνα με τον Boal το θέατρο αναδεικνύει τη δυναμική του με το να μετουσιώνει το θεατή σε άτομο που δρα το ίδιο, καλώντας τον εν τέλει να καταστεί ο ίδιος ηθοποιός όπου σε

⁶ [<https://www.youtube.com/watch?v=RunACGJSrPk> (28/6/2020)]

συνθήκες προσομοίωσης, όπως η θεατρική παράσταση, του δίνεται η ευκαιρία να προβάρει τον τρόπο που θα αντιδράσει σε ενδεχόμενες μελλοντικές καταστάσεις (Babbage, 2018: 42. Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Προκειμένου αυτό να καταστεί εφικτό, ο Boal στοιχειοθετεί τα στάδια, που ακολουθεί «Το Θέατρο του Καταπιεσμένου» στην προσπάθεια υλοποίησης αυτής της μετουσίωσης (Sadler, 2010: 82-85, όπως αναφέρεται στο Καρακώστα, 2016):

A) Γνωριμία με το σώμα: το πρώτο στάδιο αναφέρεται σε μια σειρά ασκήσεων με γνώμονα τη γνωριμία και την κατανόηση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου σώματος.

B) Σωματική έκφραση: σε αυτό το στάδιο πραγματοποιείται μια σειρά από παιχνίδια, τα οποία έχουν ως στόχο την ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών έκφρασης.

Γ) Το Θέατρο ως γλώσσα: η γλώσσα σε αυτό το στάδιο παρουσιάζεται ως μια ζωντανή και ενεργή δύναμη, που παρέχει μια ευρεία γκάμα δυνατοτήτων στο άτομο, που δρα μέσω αυτής. Σε αυτό το στάδιο αναδεικνύεται ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας της γλώσσας. Το τρίτο στάδιο απαρτίζεται από τρεις βαθμίδες: 1) την ταυτόχρονη δραματουργία, όπου ο θεατής βρίσκεται σε μια παράλληλη δράση μαζί με τον ηθοποιό, 2) το θέατρο της εικόνας, σύμφωνα με την οποία οι δρώντες θεατές καλούνται να δημιουργήσουν εικόνες μέσα από την κιναισθητική υπόσταση των ηθοποιών και 3) το θέατρο της αγοράς (Forum), όπου οι θεατές αναλαμβάνουν δράση «αντικαθιστώντας» τους ηθοποιούς.

Δ) Το θέατρο ως λόγος: οι συμμετέχοντες σε αυτό το στάδιο, δημιουργούν ομιλίες/διαλόγους σύμφωνα με τις ανάγκες που έχουν ή ασκούνται στο να υποδύονται συγκεκριμένες πράξεις. Στο στάδιο αυτό αναδεικνύεται και η πολιτική διάσταση του θεάτρου. Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει επίσης διάφορες τεχνικές με τις σημαντικότερες εκ των οποίων να αφορούν το «Αόρατο Θέατρο» και το «Θέατρο Εφημερίδα» ενώ παράλληλα υποστηρίζεται από απλούς αυτοσχεδιασμούς μέχρι και σύνθετες μορφές υποκριτικής.

Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Boal στην ανάπτυξη της θεατροπαιδαγωγικής είναι εύλογη, καθιστώντας το μια πολυσύνθετη, ολιστική παιδαγωγική διαδικασία η οποία μέσα από την αξιοποίηση στοχευμένων και δομημένων θεατρικών τεχνικών οδηγεί στη βιωματική μάθηση προς όφελος όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά (Μποάλ, 2013).

2.4 Παιδαγωγικές Καταβολές

Το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με τις αρχές της Παιδαγωγικής επιστήμης και αναφέρεται στην πολλαπλότητα των τρόπων κατάκτησης της γνώσης και στους διαφορετικούς ρυθμούς που το κάθε άτομο φτάνει σε αυτή. Η θεατροπαιδαγωγική διαδικασία δεν ακολουθεί μια γραμμική πορεία, αλλά ενθαρρύνει τη συμμετοχή του ατόμου με τρόπο ολιστικό, επιστρατεύοντας τις δυνάμεις του νου, του σώματος και της ψυχής. Ο μαθητής παύει να θεωρείται ένα άδειο δοχείο το οποίο καλείται να γεμίσει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός με κάθε είδους γνώση, η οποία μπορεί να μην αξιοποιηθεί ποτέ, αλλά ο ίδιος είναι ενεργός κατασκευαστής της πραγματικότητάς του. Το εκπαιδευτικό Δράμα δίνει κατ' αναλογία αυτό ακριβώς στο μαθητή, καθώς μεταφράζεται ως η δυνατότητα να μαθαίνει ενώ παράλληλα συμμετέχει, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dewey (learning by doing). Επομένως, όπως καθίσταται αντιληπτό, είναι διπλό το κέρδος που αποκομίζει ο κάθε μαθητής, χρησιμοποιώντας θεατρικές τεχνικές και μεθόδους, καθώς αναλαμβάνει ρόλους θεατρικούς, άρα μαθαίνει για το θέατρο ενώ ταυτόχρονα δέχεται ερεθίσματα για τον κόσμο και επεμβαίνει σε αυτόν (Πίγκου- Ρεπούση, 2019).

Σημαντική επιρροή στη φιλοσοφική θεώρηση Δράματος στην Εκπαίδευση άσκησαν οι Lev Vygotsky και Jerome Seymour Bruner μέσω θεωριών μάθησης, που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της αναπτυξιακής ψυχολογίας.

Σύμφωνα με τον Vygotsky κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας φορτίζεται νοηματικά από το κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το κάθε άτομο. Στη θεωρία του, το παιχνίδι διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, καθώς συνδυάζει την ικανοποίηση των κλίσεων, των ενδιαφερόντων, των επιθυμιών του παράλληλα με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Το παιχνίδι συνδυάζει τη μετάβαση από το φανταστικό κόσμο στον κόσμο της πραγματικότητας και η μετάβαση αυτή μπορεί να επιτευχθεί σε μέγιστο βαθμό στο πεδίο του εκπαιδευτικού θεάτρου με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ο Vygotsky επέδρασε σημαντικά στο Δράμα στην Εκπαίδευση μέσα από την ανάπτυξη δύο σημαντικών θεωρητικών προσεγγίσεων, αυτών της κοινωνικό-πολιτισμικής θεωρίας και της θεωρίας της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση υπογραμμίζεται η σημαντικότητα των κοινωνικών μηχανισμών στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης ενώ στο πλαίσιο της δεύτερης σημειώνεται η ανάπτυξη ως αλληλουχία συμπεριφορών, οι

οποίες αντιστοιχούν στο πραγματικό αναπτυξιακό, που βρίσκεται το κάθε παιδί και στο δυνητικό που μπορεί να φτάσει, υπό την καθοδήγηση ενός ενηλίκου (Vygotsky, 1997).

Η θεωρία του Bruner συντελεί, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στο θέατρο και την παιδαγωγική, εφόσον επιχειρείται η πρόκληση του μαθητή, η κινητοποίηση και η συνεχής εγρήγορσή του μέσω των αλληπάλληλων εναλλαγών. Επιπλέον, ο μαθητής στοχάζεται πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο τι μπορεί να προσφέρει ο ίδιος σε αυτή, σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο αλλά και σε πόσο χρόνο. Όπως καθίσταται εύληπτο μέσω της συγκεκριμένης θεώρησης το εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί μια δομημένη διαδικασία με σαφή σχεδιασμό, κατάλληλους στόχους και περιεχόμενο, τα οποία οικοδομούνται σταδιακά από τους συμμετέχοντες, μαθητές και εκπαιδευτικό, δίνοντας στον καθένα τον αναγκαίο χώρο και το χρόνο, ώστε να έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί με το δικό του τρόπο μέσα σε ένα κλίμα ισότητας και αμοιβαίου σεβασμού (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Επιπλέον ο Bruner επεκτείνοντας τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZEA) του Vygotsky, που θέλει τους ικανότερους συνομήλικους να έχουν παρωθητικό ρόλο λειτουργώντας ως κίνητρο για την εξέλιξη του ατόμου (Καμπεζά, 2016), κάνει χρήση του όρου «σκαλωσιά», ως σκαλοπάτι που θα εντάξει το άτομο στη ZEA. Διαμορφώνεται δηλαδή ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής αποκτά δυνατότητες και πρόσβαση στον κόσμο της γνώσης διευρύνοντας τόσο τις γνωστικές του εμπειρίες ενώ παράλληλα αναζητά την προσωπική του ταυτότητα. Επομένως το Εκπαιδευτικό Δράμα όχι μόνο εμπνέεται από τις παραπάνω θεωρίες αλλά τις αξιοποιεί εν γένει στην εφαρμογή των προγραμμάτων του (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018).

Στο πλαίσιο των παιδαγωγικών καταβολών θα πρέπει να γίνει ειδική αναφορά στον Paulo Freire και το έργο του, που συνδέεται αναπόδραστα με την κριτική παιδαγωγική. Ο Freire πιστεύει σε ένα σύστημα αξιών, όπου η ατομική ευθύνη λειτουργεί ως κύμα που παρασύρει και αφυπνίζει τη συλλογική συνείδηση, βάζοντας άλλα θεμέλια στην κοινωνία και ουσιαστικά μετασηματίζοντάς τη. Στη νέα αυτή κοινωνία, η οποία δεν είναι ουτοπική, κυριαρχεί η δημιουργία, η φαντασία, η κριτική σκέψη, η ενδυνάμωση και η υποστήριξη του αδυνάτου καθώς επίσης και η ελεύθερη έκφραση. Πρόκειται για μια κοινωνία αλληλοϋποστήριξης και αρμονίας από την οποία απουσιάζει ο φόβος της έκφρασης του εαυτού, μια κοινωνία που μεταμορφώνεται συνεχώς, άρα έχει μια δυναμική πορεία προς το καλύτερο. Με αφορμή από το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, όπου ο ένας μαθαίνει από τον άλλο και μαζί με τον άλλο, τίθεται υπό αμφισβήτηση το κυρίαρχο πρότυπο και επανεξετάζεται, ώστε να μην αποκλείεται κανείς από τη

συμμετοχή και την κατάκτηση της γνώσης. Είναι μια βαθιά πολιτική θέση, που μεριμνά προς όφελος όλων και όχι λίγων εκλεκτών, η οποία γαλουχεί τον επόμενο υπεύθυνο πολίτη, αρθρώνει λόγο, κρίνει αλλά δεν αδικεί. Η έννοια λοιπόν της δημοκρατίας, έχει βαρύνουσα σημασία και αναφέρεται στη συμπερίληψη όλων απ' όπου και αν προέρχονται (Κοντογιάννη, 2008)

Από την άλλη πλευρά η φυσική περιέργεια, εγγενές στοιχείο των παιδιών για ανακάλυψη, η διαλογική σχέση που υπόκειται στην ανάγκη για επικοινωνία με τον άλλο και η αλλαγή ως αποτέλεσμα γνώσης και κριτικού στοχασμού είναι σημεία κομβικά στη θεωρία του Freire. Όλη η κοινωνία μπορεί να αλλάξει αρκεί το κάθε μόριο ξεχωριστά να θελήσει αυτή την αλλαγή, από μια κοινωνία μιζέριας, αποξένωσης, ανισότητας στη μετατροπή σε μια κοινωνία αλληλεγγύης, προσφοράς, επικοινωνίας και αρμονικής συνύπαρξης. (Κοντογιάννη, 2008).

Η κατάργηση της μετωπικής διδασκαλίας βρίσκει πρόσφορο έδαφος στη θεωρία του Freire, γεγονός που ενισχύει την εικόνα του μαθητή, ο οποίος είναι ενεργό μέλος της κοινότητας και της κοινωνίας του μέλλοντος. Ο μαθητής σκέφτεται, προβληματίζεται, δίνει λύσεις, προσαρμόζεται, δημιουργεί. Η έννοια του «εξανθρωπισμού» διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο στη φιλοσοφική θεώρηση του Freire, υποδηλώνοντας τη δυνατότητα του να αναπτύξει το άτομο «κριτική συνείδηση, ώστε να γίνει δημιουργός της ιστορίας και του πολιτισμού του». Θεμελιώνεται πάνω στην πάλη για απελευθέρωση με σκοπό το μετασχηματισμό της πραγματικότητας, εφόσον έχει προηγηθεί η συνειδητοποίηση. Ακόμη, προϋπόθεση της αλλαγής των καταπιεζόμενων είναι ο αμοιβαίος σεβασμός ανάμεσα στις ποικίλες πολιτισμικές εκφράσεις που συγκροτούν το όλο (Κατσαρίδου, 2014: 81).

2.5 Η Θεατρική Αγωγή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών περιλαμβάνει ένα ολιστικό σχεδιασμό διδασκαλίας αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται σε όλες τις τάξεις της Πρωτοβάθμιας και όχι μόνο εκπαίδευσης. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει όλες τις προδιαγραφές προκειμένου να προσεγγιστεί η γνώση από το σύνολο του μαθητικού δυναμικού και να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξή του. Επίσης, είναι σημαντικό πως διαπνέεται από σημαντικές αρχές, όπως

η ισότιμη πρόσβαση όλων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και η επίτευξη της επιτυχίας με τις κατάλληλες εναλλακτικές παρεμβάσεις

Η Ελλάδα βρίσκεται στις χώρες, που πρόσφατα ενέταξαν στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τη Θεατρική Αγωγή. Παρότι υπήρχαν αξιόλογες προσπάθειες ήδη από τη δεκαετία του '80 μέσω της ανάδειξης της σημασίας της θεατρικής αγωγής ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα τελευταία χρόνια κατεβλήθησαν συντονισμένες προσπάθειες από παιδαγωγούς, οι οποίοι αναγνώριζαν την παιδαγωγική αξία του θεάτρου με ανάλογα αποτελέσματα (Giannouli, 2016: 90). Το Θέατρο λοιπόν στην Εκπαίδευση εντοπίζεται ως Θεατρική Αγωγή και αποτελεί μέρος του ευρύτερου αντικειμένου με το όνομα Αισθητική Αγωγή στο οποίο και εμπερικλείονται και τα αντικείμενα της Μουσικής και των Εικαστικών (Giannouli, 2016: 90).

Μια σημαντική ενέργεια, η οποία μέσω της υλοποίησης και της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της κατέδειξε τη σημασία της εμπλοκής των Τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία και προετοίμασε το έδαφος για τη θεσμοθέτησή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο ήταν το πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση και πολιτισμός». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το 1995 έως και το 2003 από το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και τη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη, τη διασύνδεση αλλά και τη διερεύνηση των παιδαγωγικών πλεονεκτημάτων του Θεάτρου και άλλων τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βεργίδης & Τουρκάκη, 2005: 41). Μέσα από αυτό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιείτο περί τη μια δεκαετία, στόχος ήταν η διασύνδεση του σχολείου με τις Τέχνες και τον Πολιτισμό με βιωματικό τρόπο.

Η επίσημη εισαγωγή της Θεατρικής Αγωγής ως γνωστικού αντικειμένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έγινε κατά τη δεκαετία του '90 (ΦΕΚ 53/10-04-1990: 545) με στόχο την προετοιμασία των μαθητών και την ανταπόκρισή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αυτός προσδιορίζεται μέσω των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ⁷ (2003:161). Αρμόδιος για την υλοποίηση των στόχων της Θεατρικής Αγωγής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός της τάξης. Το γεγονός αυτό έτυχε και πολλών στρεβλώσεων στην εφαρμογή του, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν τη διδακτική ώρα της Θεατρικής Αγωγής, όπως οριζόταν στο ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα για να καλύπτουν κενά στα «πρωτεύοντα μαθήματα» (Γραμματάς, 2001: 11). Στα χρόνια που ακολούθησαν και συγκεκριμένα κατά τα έτη 2002-2003 σύμφωνα με

⁷ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών –Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

το ΦΕΚ για τον «Ορισμό Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου τοποθετούνται τα μαθήματα, που εντάσσονται στο φάσμα της Αισθητικής Αγωγής (Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική) ως προαιρετική ζώνη στο πλαίσιο λειτουργίας του ολοήμερου δημοτικού σχολείου με διδασκαλία δύο διδακτικών ωρών εβδομαδιαίως. Σύμφωνα με την προκείμενη απόφαση προβλέπεται η δημιουργία δύο ζωνών: στην πρώτη, όπου περιλαμβάνονταν οι τάξεις Α΄, Β΄ και Γ΄ και στη δεύτερη, όπου περιλαμβάνονταν οι τάξεις Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄. Στην πρώτη ζώνη με τις μικρότερες τάξεις προβλεπόταν κυρίως η ανάπτυξη θεατρικών τεχνικών, οι οποίες περιλάμβαναν αυτοσχεδιασμούς, δραματοποίηση, δημιουργική γραφή κ.α ενώ στη δεύτερη ζώνη με τις μεγαλύτερες τάξεις, οι τεχνικές αυτές επεκτείνονταν και βελτιώνονταν στην έκφασή τους με στόχο και τη δημιουργία θεατρικών παραστάσεων. Η στοχοθεσία, που συνόδευε τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής περιλάμβανε: «την ισόρροπη και ολιστική ανάπτυξη των ψυχοσυναισθηματικών και διανοητικών τους δυνατοτήτων παράλληλα με την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων» (ΦΕΚ 1471/22-11-2002, τ. Β').

Η διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση υλοποιούταν από τους γενικούς εκπαιδευτικούς ενώ η απασχόληση επαγγελματιών θεατρολόγων ή ειδικευμένων εκπαιδευτικών στη Θεατρική Αγωγή πραγματοποιήθηκε με την τοποθέτησή τους στη μεσημβρινή ζώνη των ολοήμερων δημοτικών σχολείων (Γραμματάς κ.α., 1997:73). Οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων ειδικοτήτων στην πλειονότητά τους αποτελούν αναπληρωτές ή ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός της πρόσληψης εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού αναφορικά με τη διδασκαλία της Θεατρικής Αγωγής έχει αποτελέσει σημείο διγνομίας μεταξύ επιστημόνων, καθώς ο Γραμματάς υπογραμμίζει τη σημασία της απασχόλησης επαρκώς και άρτια καταρτισμένου προσωπικού με αντικείμενο τη θεατρολογία ενώ η Κοντογιάννη (2008 :176-178) υποστηρίζει πως δεν είναι απαραίτητες οι εξειδικευμένες γνώσεις του προσωπικού, που θα κληθεί να διδάξει Θεατρική Αγωγή στο σχολείο και γι' αυτό το λόγο μπορεί να το αναλάβει ένας απλός εκπαιδευτικός καθώς όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει: «ο εκπαιδευτικός/εμπνηχωτής δεν χρειάζεται να έχει τεράστιες γνώσεις ή εμπειρίες για να εφαρμόσει τη Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση».

Ένα αξιοσημείωτο βήμα στη θεσμοθέτηση της Θεατρικής Αγωγής στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος έγινε μέσω των ολοήμερων δημοτικών Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (ΕΑΕΠ), στο πλαίσιο λειτουργίας του «Νέου

Σχολείου». Στα συγκεκριμένα σχολεία η Θεατρική Αγωγή όπως και τα υπόλοιπα αντικείμενα, που αποτελούσαν την Αισθητική Αγωγή, τέθηκαν στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα και κλήθηκαν να τα διδάξουν μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων κλάδων. Η ώρα διδασκαλίας για τη Θεατρική Αγωγή ήταν μία διδακτική ώρα εβδομαδιαίως σε αντιδιαστολή με τα αντικείμενα των Εικαστικών και της Μουσικής, τα οποία διδάσκονταν δύο ώρες την εβδομάδα (ΦΕΚ 1139/28-7-2010, τ' Β.).

Όσο αφορά την προσχολική εκπαίδευση και το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ, 2014), η Θεατρική Αγωγή, που αποτελεί σύμφωνα με την παραπάνω θεσμοθέτηση διακριτό αντικείμενο ταυτόχρονα και μέσο μάθησης, δεν αποκλείει τη σύμπραξη με άλλες μορφές Τέχνης ή ακόμα και άλλα διδακτικά αντικείμενα, ώστε τα παιδιά να εισαχθούν στον αισθητικό γραμματισμό και στον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης.

Σημαντική αλλαγή αναφορικά με την κατοχύρωσή της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έλαβε η Θεατρική Αγωγή με τη μετατροπή των Σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος σε Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία (Υ.Α. Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016), σύμφωνα με την οποία το συγκεκριμένο αντικείμενο αφαιρείται από το ωρολόγιο πρόγραμμα της Ε' και ΣΤ' τάξης και παραμένει ως μονόωρο μάθημα στις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού σύμφωνα με το ΦΕΚ για το «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Ενιαίου Τύπου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 1324/11-5-2016, τ. Β').

2.6 Το μοντέλο της Θεατροπαιδαγωγικής που βασίζεται η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να γίνει αναλυτική περιγραφή του μοντέλου της Θεατροπαιδαγωγικής, στο οποίο βασίζεται ο σχεδιασμός της παρούσας εκπαιδευτικής πρότασης. Πιο συγκεκριμένα, βάση αποτελεί το Δράμα στην Εκπαίδευση/ Drama in Education, όπως εμφανίζεται στην Αγγλία, εφαρμόζεται σε ευρύτερο πλαίσιο και αναλύεται παραπάνω καθώς επίσης σταδιακά εμπλουτίζεται από διάφορα επιστημονικά πεδία και θεατρικές σχολές. Όπως σημειώθηκε, κατά τη διάρκεια της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες, υποδύομενοι ρόλους, οδηγούνται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες και θεατρικές συμβάσεις σε μια διαδικασία αλληλόδρασης, διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα (Κατσαρίδου, 2014: 53).

2.6.1. Η δομή της Θεατροπαιδαγωγικής που ακολουθείται σε κάθε συνάντηση

Η δομή της Θεατροπαιδαγωγικής που ακολουθείται στην προτεινόμενη εκπαιδευτική πρόταση βασίζεται στο τριμερές σχήμα α) της εισαγωγής/προετοιμασίας των παιδιών στο δραματικό πλαίσιο, β) της συνάντησης των συμμετεχόντων με το γνωστικό αντικείμενο ή ερέθισμα και της θεατροπαιδαγωγικής εμβάθυνσης σε αυτό και γ) της ανταπόκρισης της τάξης στη συνολική εμπειρία της κάθε συνάντησης (Κατσαρίδου, 2014: 55-58). Αναλυτικότερα, στον σχεδιασμό που προτείνεται στο επόμενο κεφάλαιο, αξιοποιούνται οι συμβάσεις/τεχνικές που προτείνουν οι Jonothan Neelands και Tony Goode, οι οποίοι δημιούργησαν μια ολοκληρωμένη πρόταση σχετικά με την κατηγοριοποίησή τους σε σχέση πάντα με τη στόχευσή τους στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία (Κατσαρίδου, 2011). Έτσι, σε κάθε συνάντηση αξιοποιούνται:

α) Τεχνικές οι οποίες συμβάλλουν στην οριοθέτηση του πλαισίου διεξαγωγής του Δράματος, όπως ο χώρος, ο χρόνος, οι ήρωες (context building).

β) Τεχνικές, οι οποίες επικεντρώνονται στο αφηγηματικό μέρος της ιστορίας (narrative).

γ) Τεχνικές, οι οποίες αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων με τη χρήση λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων (poetic) και

δ) τεχνικές, οι οποίες αφορούν στην εμβάθυνση στα νοήματα και κατ' επέκταση στον αναστοχασμό με βάση αυτά (reflective).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τον προτεινόμενο σχεδιασμό, στην πρώτη φάση αξιοποιούνται συμβάσεις για την οριοθέτηση και εισαγωγή της ομάδας στο δραματικό πλαίσιο, στη δεύτερη συνδυάζονται οι συμβάσεις που επικεντρώνονται στο αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και παράλληλα στη δημιουργία αναπαραστάσεων σε σχέση με αυτή και τέλος στην τρίτη φάση ακολουθούν τεχνικές που οδηγούν σε αναστοχασμό (Κατσαρίδου 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι φάσεις του παρόντος σχεδιασμού για κάθε συνάντηση περιλαμβάνουν:

- **Α' φάση/εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο:** κατά την αρχική φάση ο/η εμπνευστής/τρια αξιοποιεί μια σειρά τεχνικών, πρακτικών και μέσων προκειμένου να ενεργοποιήσει και να εισάγει την ομάδα στο δραματικό πλαίσιο. Στο στάδιο αυτό διενεργούνται ασκήσεις

ενεργοποίησης, με σκοπό τη δημιουργία του κατάλληλου δραματικού πλαισίου, ώστε να λειτουργήσουν κατάλληλα όλοι οι συμμετέχοντες. Η λειτουργία των συγκεκριμένων ασκήσεων έχει ως στόχο την προθέρμανση των συμμετεχόντων και την ενεργοποίηση των αισθησιοκινητικών μηχανισμών τους, ώστε στη συνέχεια να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Παράλληλα με τις ασκήσεις ενεργοποίησης μπορεί κατά περίπτωση να αξιοποιούνται παιχνίδια χαλάρωσης, τα οποία ενεργοποιούν τους μηχανισμούς των αισθήσεων καθώς επίσης και το μυϊκό σύστημα, το διάφραγμα, την αναπνοή. Στόχος είναι μέσω των παιχνιδιών να κατασταλεί η φυσική/σωματική υπερδιέγερση των συμμετεχόντων και να αποσυμπιεστούν από το άγχος τους, ώστε να αυτοσυγκεντρωθούν και να ασκήσουν έλεγχο πάνω σε συγκεκριμένα σημεία τους σώματός τους (Beauchamp, 1998).

- **Β' φάση/αφηγηματικό μέρος/εμβάθυνση:** Σε αυτή τη φάση του σχεδιασμού, οι μαθητές περνάνε από το αρχικό στάδιο της εισαγωγής στο δραματικό πλαίσιο στο αφηγηματικό μέρος/εμβάθυνση, προσεγγίζοντας το προς διερεύνηση θέμα μέσω του κύριου ερεθίσματος και των θεατρικών συμβάσεων/τεχνικών. Πιο χαρακτηριστικά, ο/η εμπυλωτής/τρια-εκπαιδευτικός παρουσιάζει πτυχές του ερεθίσματος, είτε πρόκειται για παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο είτε για βίντεο, προκειμένου να καταστήσει τους μαθητές έτοιμους για δραστηριοποίηση και ανάληψη ρόλων στην πλοκή του εργαστηρίου. Τονίζονται ιδιαίτερα σημεία της ιστορίας μέσα από αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων, τα οποία αφορούν ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των ηρώων ή των καταστάσεων που εμπλέκονται. Η ανάπτυξη του σχεδιασμού κατ' αυτό τον τρόπο συντελεί στη δημιουργία «επεισοδίων» με τις ανάλογες συνδέσεις μεταξύ τους, συντελώντας καταλυτικά μέσω της αναδρομής σε αυτά στον αναστοχασμό της τρίτης φάσης.
- **Γ' φάση/Αναστοχασμός:** Στην τρίτη και τελευταία φάση των θεατροπαιδαγωγικών σχεδίων της προτεινόμενης εκπαιδευτικής πρότασης λαμβάνει χώρα ο αναστοχασμός των μαθητών αναφορικά με όσα προηγήθηκαν. Τα μέλη της ομάδας με την καθοδήγηση και τη συμμετοχή του/της εμπυλωτή/τριας-εκπαιδευτικού καλούνται να προσεγγίσουν κριτικά, τόσο τους χαρακτήρες όσο και τις καταστάσεις που διαδραματίστηκαν κατά την προηγούμενη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση. Η αναστοχαστική διαδικασία επικαιροποιείται από διάφορα μέσα και τεχνικές, όπως η παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού, η αναφορά σε πραγματικές ειδήσεις και προσωπικές μαρτυρίες των μελών της

ομάδας και τα καλλιτεχνικά έργα. Οι μαθητές ατομικά ή σε συλλογικό επίπεδο, επικαιροποιούν τις βιωματικές εμπειρίες του προηγούμενου σταδίου, αναδεικνύοντας συγκλίσεις ή αποκλίσεις με πρότυπα συμπεριφοράς και δράσης, που αναλύθηκαν στην προσέγγιση της διαφορετικότητας, της αναδόμησης στερεοτύπων και της επικοινωνίας ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η θετική επίδραση της Θεατροπαιδαγωγικής κατά την εκπαιδευτική διαδικασία έχει επισημανθεί διεπιστημονικά, τόσο από την επιστήμη της Παιδαγωγικής, όσο και από τις επιστήμες της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας, τονίζοντας τα πλεονεκτήματα σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο ομάδας (Μιχαηλίδου & Πετρά, 2016). Η Θεατροπαιδαγωγική μέσα από την εφαρμογή μιας σειράς εναλλακτικών μεθόδων και πρακτικών κυρίως σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο δυναμικά μέσω της αξιοποίησης της φαντασίας, του χρόνου και του χώρου παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητικό δυναμικό να εκφράσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και να επικοινωνήσει αλληλεπιδραστικά με τους γύρω του (Λενακάκης, 2013). Τα παιδαγωγικά οφέλη για όλη την ομάδα προκύπτουν μέσω της δράσης κατά την υλοποίηση της διαδικασίας και όχι απαραίτητα με το πέρας της επίτευξης των στόχων. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση προσεγγίζεται κριτικά καθ' όλη τη διάρκεια της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας ενώ γίνονται συνεχώς αναπροσαρμογές στην προσπάθεια επίλυσης των αναδυόμενων προβλημάτων (Vygotsky, 1997).

Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο αρχικός σχεδιασμός της συγκεκριμένης έρευνας προέβλεπε την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πρότασης, που παρατίθεται στο επόμενο κεφάλαιο, στη διαπολιτισμική τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Όμως, οι έκακτες συνθήκες και τα περιοριστικά μέτρα που λήφθηκαν λόγω της πανδημίας του κορονοϊού covid-19 κατά το εαρινό εξάμηνο του 2020 δεν επέτρεψαν την εκπαιδευτική παρέμβαση στο σχολείο. Θεωρώντας απαραίτητη την αναπροσαρμογή της έρευνας στις νέες συνθήκες και ανάγκες, κατάλληλη κρίθηκε η μετατροπή του θεατροπαιδαγωγικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πρότασης σε «Θεατροπαιδαγωγικό υλικό» –ή αλλιώς εκπαιδευτικό πακέτο– για τον εκπαιδευτικό, ένα υλικό που συνήθως συνδυάζεται με μια άλλη μορφή Θεάτρου στην Εκπαίδευση, τα Θ.Π (Theatre in Education). Έτσι, η επί χάρτου εκπαιδευτική πρόταση που ακολουθεί θέτει στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές και ό,τι αυτή η επιλογή συνεπάγεται σε σχέση με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τη δυναμική της εκάστοτε ομάδας. Αναπόδραστα λοιπόν συνδυάζονται χαρακτηριστικά των Θ.Π που «εμπλουτίζουν τη ζωή με ενέσεις τέχνης και προβληματισμού,

δημιουργούν προοπτικές για περαιτέρω δημιουργικές ώρες μέσα στην τάξη (follow up work) και προσφέρουν προτάσεις και ιδέες για υλοποίηση (teachers' pack) στους εκπαιδευτικούς» (Κατσαρίδου, 2014: 52. Σέξτου, 2007: 27). Παρά την εμφανή διάκριση των Θ.Π από τον θεατροπαιδαγωγικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πρότασης που ακολουθεί, λόγω της προαναφερθείσας σύνδεσης με αυτά, σημαντική κρίνεται μια σύντομη αναφορά στα Θ.Π.

2.6.2. Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν ως αναφορά τους τον κοινωνικό προβληματισμό κατά τη δεκαετία του '60 στη Μ. Βρετανία με στόχο την πραγματοποίηση αλλαγών σε κοινωνικό επίπεδο.

Η θεατρική τέχνη με πεδίο έκφρασης το εναλλακτικό κοινωνικό θέατρο, το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal, το πολιτικό θέατρο του Brecht, καθώς επίσης και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της θεατρικής τέχνης, όπως εκφράστηκαν κυρίως από τους Vygotsky, Bruner, Dewey, λειτούργησε αποτελεσματικά σε επίπεδο κοινωνικής αφύπνισης αλλά και διαμόρφωσης μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018. Κοντογιάννη, 2000). Η Περσεφόνη Σέξτου (2005: 14) οριοθετεί τα Θ.Π ως: «ένα είδος θεάτρου που βασίζεται στις δυνάμεις της καλλιτεχνικής φόρμας και συμβουλεύεται την παιδαγωγική για να προσφέρει σε ειδικό κοινό (μαθητές) και σε ειδικές συνθήκες (σχολεία, εκπαιδευτικό σύστημα) ευκαιρίες για μάθηση με αποτελεσματικό τρόπο. Τα Θ.Π είναι ένα είδος εναλλακτικού θεάτρου για νέους με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και προσφέρουν βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση».

Αξίζει να γίνει αναφορά στα Θ.Π καθώς επιστρατεύουν την τέχνη με σκοπό την παροχή μαθησιακών αποτελεσμάτων σε εκπαιδευτικό επίπεδο (Γκόβας & Ζώνιου, 2010 :9). Παράλληλα βασίζονται κυρίως στη δημιουργική εμπλοκή της θεατρικής τέχνης με την εκπαίδευση και προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης σε συλλογικό πλαίσιο μέσω της εφαρμογής ομαδοσυνεργατικών πρακτικών, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την εφαρμογή εργαστηρίων όπως αυτά που ακολουθούν και προτείνονται στον εκπαιδευτικό.

Η ψυχαγωγία και η διασκέδαση δεν αποτελούν τις προτεραιότητες των Θ.Π αλλά συνεκτιμώνται ως παράλληλα οφέλη. Μέσω των Θ.Π δεν επιχειρείται η διδασκαλία της τέχνης

του θεάτρου καθώς επίσης και των διαφορετικών ειδών που το απαρτίζουν. Οι συμμετέχοντες, σε μια θεατρική παράσταση προσεγγίζουν το περιεχόμενο αυτής μέσω της δράσης καθώς δεν αποτελεί πρωταρχικό στόχο η βαθύτερη γνώση σε θεωρητικό επίπεδο των διαδικασιών και των χαρακτηριστικών που εμπερικλείονται σε αυτή. Τέτοιου είδους προγράμματα λοιπόν αποτελούν μια μορφή εναλλακτικού θεάτρου με κοινωνικό πρόσημο, παρέχοντας στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης της γνώσης με βιωματικό και πολυαισθητηριακό τρόπο (Σέξτου, 2005: 12). Πρόκειται για προγράμματα που απευθύνονται σε όλους και ιδίως σε άτομα που ενδιαφέρονται για τις τέχνες εν γένει ενώ παράλληλα επιδιώκουν την προσωπική τους βελτίωση, την ανάπτυξη δεσμών με τους γύρω τους μέσα από πρακτικές εφαρμογές και βιωματικά εργαστήρια (Φιλιππάκης, 1995).

Τέλος, σημαντική συνιστώσα στο πεδίο υλοποίησης των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων αποτελεί το πακέτο/υλικό για τον εκπαιδευτικό (teacher's package). Μέσα λοιπόν, από την υλοποίηση ενός ανάλογου προγράμματος συνιστάται η στοιχειοθέτηση ενός πακέτου με έντυπο υλικό το οποίο περιλαμβάνει ασκήσεις δραματικού παιχνιδιού, υλικό για δραματοποίηση, διαθεματική προσέγγιση της παράστασης σε συνδυασμό με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Το πακέτο του εκπαιδευτικού συνετέλεσε αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της διδασκαλίας του Δράματος στην Εκπαίδευση αλλά και στην υποβοήθηση του εκπαιδευτικού, ώστε να υποστηρίξει το αντικείμενο στη σχολική τάξη (Σέξτου, 2005).

2.6.3. Τεχνικές/ θεατρικές συμβάσεις που αξιοποιούνται στην εκπαιδευτική πρόταση

Το Δράμα στην Εκπαίδευση χρησιμοποιεί μια πληθώρα τεχνικών με βιωματικό κυρίως χαρακτήρα τις οποίες δανείζεται από τις διάφορες μορφές του θεάτρου. Η στοχοθεσία του Δράματος στην Εκπαίδευση υλοποιείται μέσω ομαδοσυνεργατικών δράσεων, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με μια προωθημένη έκφραση του συμβολικού παιχνιδιού. Μέσα από τη συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις και διαδικασίες οι μαθητές με βιωματικό και εμπειρικό τρόπο μαθαίνουν να διερευνούν, να ανακαλύπτουν, να προβληματίζονται, να βρίσκουν και να εφαρμόζουν λύσεις σε προβλήματα καθώς επίσης και να αξιολογούν τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο των πράξεών τους σε συλλογικό επίπεδο (Κοντογιάννη, 2000. Γκόβας & Ζώνιου, 2010). Οι συμμετέχοντες μέσα από τα βιώματα που αποκομίζουν οδηγούνται σε διαφορετικά επίπεδα αυτογνωσίας αλλά και κοινωνικής ενσυναίσθησης στην πορεία κατάκτησης της γνώσης (Καλλιαντά & Καραβόλτσου, 2006).

Οι τεχνικές δραματοποίησης ή συμβάσεις που αξιοποιήθηκαν στον συγκεκριμένο θεατροπαιδαγωγικό σχεδιασμό (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Γκόβας, 2001. Γραμματάς, 1999) είναι οι εξής:

- Διάδρομος συνείδησης: αποτελεί σχηματικά έναν διάδρομο μέσα από τον οποίο περνάει ο ήρωας, ο οποίος βρίσκεται σε μια διλημματική κατάσταση. Ο συγκεκριμένος διάδρομος είναι «σχηματισμένος» με τα σώματα των συμμετεχόντων σε «δύο παράλληλες σειρές». Κάθε μέλος της ομάδας σύμφωνα με την τεχνική παρουσιάζει τις σκέψεις αλλά και τα βαθύτερα συναισθήματα σχετικά με την εκτυλισσόμενη δράση. Μέσω αυτής της διαδικασίας αποκαλύπτονται βαθύτερες συγκρούσεις και εσωτερικά διλήμματα.
- Αναδρομή (flashback): η συγκεκριμένη τεχνική αναφέρεται στην παρεμβολή σκηνών από το παρελθόν, οι οποίες αξιοποιούνται προκειμένου να ρίξουν φως και να εξηγήσουν γεγονότα του παρόντος.
- Ανίχνευση της σκέψης: μέσω αυτής της τεχνικής ο ήρωας καλείται να προβεί σε κατάθεση των μύχιων σκέψεων και συναισθημάτων του. Οι μαθητές ή οι ηθοποιοί ενώ είναι ακίνητοι «ξεπαγώνουν» μ' ένα άγγιγμα και εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα, δίνοντας επιπρόσθετες πληροφορίες που βοηθούν στην αποσαφήνιση της σκηνής.
- Ανακριτική καρτέκλα ή καρτέκλα των αποκαλύψεων: ο ήρωας υποβάλλεται σε ερωτήσεις αναφορικά με συναισθήματα που βιώνει, με εκπεφρασμένες συμπεριφορές, χτίζοντας ουσιαστικά το ρόλο του και εμβαθύνοντας στο χαρακτήρα. Ο ήρωας σύμφωνα με την τεχνική χρησιμοποιεί ένα πλήθος λεκτικών και εξωλεκτικών στοιχείων με σκοπό να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις στις ερωτήσεις που του τίθενται.
- Παγωμένες εικόνες: μέσω αυτής της τεχνικής παρέχεται στους συμμετέχοντες η δυνατότητα να αποστασιοποιούνται από την κατάσταση, ώστε να κρίνουν ολιστικά, να αξιολογούν το πλήθος των δεδομένων και να ασκούν κριτική (Κατσαρίδου, 2011).
- Πινακίδες ή τίτλοι: μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής προσδίδονται εναλλακτικές/διαφορετικές ερμηνείες των σκηνικών εικόνων (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2018).
- Συλλογικός χαρακτήρας: πολλά παιδιά υποδύονται συλλογικά ένα κοινό ρόλο. Τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν ως ένα πρόσωπο, αναδεικνύοντας τη συνθετότητα του ρόλου χωρίς όμως να αποκλίνουν κατά πολύ οι αποκρίσεις των όσων έχουν λεχθεί από τον προηγούμενο συμμετέχοντα. Στη συγκεκριμένη τεχνική υπογραμμίζεται η

διαφορετικότητα του καθενός, καθώς κάθε άτομο λόγω των διαφορετικών αναφορών του υποδύεται διαφορετικά τον ίδιο ρόλο.

- **Περίγραμμα χαρακτήρα:** στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής σε ένα χαρτί σχεδιάζεται το περίγραμμα του ήρωα. Στο εσωτερικό οι συμμετέχοντες καταγράφουν σκέψεις του ήρωα, λέξεις που τον χαρακτηρίζουν και συναισθήματα ενώ στο εξωτερικό κομμάτι καταγράφονται όσα η κοινωνία θεωρεί γι' αυτόν.
- **Αντικείμενα του ήρωα:** μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής ο δάσκαλος επιλέγει διάφορα προσωπικά αντικείμενα του ήρωα, όπως το προσωπικό του ημερολόγιο, φωτογραφίες, μικροαντικείμενα, τα οποία με έναν τρόπο παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με την προσωπικότητα, τα ενδιαφέροντα, την οικογενειακή ή συναισθηματική κατάστασή του.
- **Πακέτο εξερεύνησης:** σε απόλυτη συνάφεια με την προηγούμενη τεχνική, η παρούσα αφορά τον δημιουργικό συνδυασμό των προσωπικών αντικειμένων του ήρωα «τοποθετημένα σε μια τσάντα, ένα κουτί» βοηθώντας έτσι τους συμμετέχοντες να προβούν σε υποθέσεις αναφορικά με τη ζωή του ήρωα.
- **Συνέντευξη:** στη συγκεκριμένη τεχνική οι συμμετέχοντες προσπαθούν να συλλέξουν πληροφορίες προκειμένου να σκιαγραφήσουν το προφίλ του ήρωα μέσω της υποβολής κατάλληλων και στοχευμένων ερωτήσεων σε μια σχέση δημοσιογράφου-συνεντευξιαζόμενου (Κατσαρίδου: 2011).
- **Δάσκαλος σε ρόλο:** ο εκπαιδευτικός-εμπνευστής καλείται να αναλάβει διάφορες αρμοδιότητες προκειμένου να λειτουργεί συμβουλευτικά, να παροτρύνει και να καθοδηγεί τη δράση. Σε δεύτερο επίπεδο, αναλαμβάνει δράσεις, ώστε να διερευνά ο ίδιος αλλά να ευνοεί και τη διερεύνηση εκ μέρους των συμμετεχόντων, να συντονίζει, να δημιουργεί τεχνητά εμπόδια ή δυσκολίες προκειμένου να ενεργοποιήσει τους μαθητές στην επίλυσή τους, να υποδύεται διάφορους ρόλους με στόχο την εξέλιξη της δράσης και την επιτυχία των στόχων του προγράμματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).
- **Συμβούλια:** οι μαθητές σε ρόλο, αφού συγκεντρωθούν στην ολομέλεια, καλούνται να λάβουν αποφάσεις, να επικοινωνήσουν για ένα θέμα, να εκφράσουν τις απόψεις τους, εξασκώντας την κριτική τους σκέψη και τον προφορικό τους λόγο.
- **Μια μέρα στη ζωή του ήρωα:** κατά την εξέλιξη αυτής της τεχνικής πραγματοποιείται παρουσίαση σκηνών από διάφορες στιγμές της καθημερινής ζωής του ήρωα,

εμβαθύνοντας στον ψυχισμό του, γνωρίζοντάς τον καλύτερα και εξηγώντας καταστάσεις και αντιδράσεις του.

- Υποστήριξη θέσης- σύγκρουση: οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε διαφορετικές/αντίπαλες ομάδες και κάθε μία καλείται να υποστηρίξει μια αντικρουόμενη θέση, χρησιμοποιώντας την κατάλληλη επιχειρηματολογία στο πλαίσιο της λογομαχίας. Χαρακτηριστικά οι Neelands και Goode προτείνουν τη συμμετοχή και τη σωματική δραστηριοποίηση στη συγκεκριμένη τεχνική, τοποθετώντας τους αντίπαλους συμμετέχοντες σε μια νοητή γραμμή.
- Διακοπή της αφήγησης: οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο αυτής της τεχνικής έχουν τη δυνατότητα να διακόψουν την αφήγηση και να προσδώσουν τη δική τους εκδοχή αναφορικά με την εξέλιξη ή την έκβαση της ιστορίας.
- Ο χορός επίσης μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του Δράματος στην Εκπαίδευση ως μια εναλλακτική μορφή έκφρασης μέσω παραγωγιστικών χαρακτηριστικών. Η ενασχόληση με το χορό από διάφορες πληθυσμιακές ομάδες, από παιδιά μέχρι υπερήλικες και από αρχάριους μέχρι άτομα με διαταραχές πάσης φύσεως, λειτουργεί ως εργαλείο παρέμβασης, ως μέσο έκφρασης κι απελευθέρωσης, τόσο σωματικής όσο ψυχοσυναισθηματικής. Ο χορός ενδυναμώνει, εμπνυχώνει, δίνει ενέργεια, πίστη στον εαυτό, απόλαυση. Το σώμα από την άλλη είναι αυτό που κάνει πράξη το χορό, είναι αυτό που βιώνει, επεξεργάζεται, στέλνει τα μηνύματα στην ψυχή και στο μυαλό, με περισσότερες ή λιγότερες κινήσεις, με αργές ή πιο γρήγορες (Neamțu & Pîrvulescu, 2011) είναι αυτό που δημιουργεί σχέσεις με τους άλλους ή με τον εαυτό που αναπτύσσεται στο χώρο. Πρόκειται επομένως για ένα διανοητικό, συναισθηματικό, φυσικό διαμεσολαβητή για τον τρόπο ύπαρξής μας στον κόσμο. «Η αποδοχή, η αίσθηση του ανήκειν, η αποσυμφόρηση όλης της μέρας, η ενέργεια, η έκφραση συναισθημάτων με μη λεκτικό τρόπο, η αυτοπεποίθηση» είναι μόλις μερικά από τα πλεονεκτήματα της ενασχόλησης με το χορό (Duberg, Möller & Sunvisson, 2016). Ο χορός βοηθά στον επαναπροσδιορισμό του ατόμου, στην ανασύνταξη σκέψεων και συναισθημάτων (Krantz, 2016).

Οι συγκεκριμένες τεχνικές, που ακολουθούνται κατά τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία έχουν ως σκοπό να ενισχύσουν μια σειρά από εσωτερικές και εξωτερικές δεξιότητες του ατόμου, όπως η αυτοσυγκέντρωση, η κριτική ικανότητα, η αναδόμηση του προσωπικού αξιακού κώδικα, ο αυτοέλεγχος καθώς επίσης και η λεκτική και εξω-λεκτική ικανότητα αντίστοιχα (Τσιάρας, 2007).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι «τα όρια ανάμεσα στις κατηγορίες είναι ρευστά και υπάρχουν μόνο για να διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην επιλογή των τεχνικών» (Κατσαρίδου, 2014: 62). Εξατομικεύονται και εφαρμόζονται ανάλογα με το έμφυχο δυναμικό και τη στοχοθεσία της παρέμβασης.

2.7 Θεατροπαιδαγωγική και Διαπολιτισμικότητα

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια διαχρονική απαίτηση στην οποία καλείται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών. Οι προσκλήσεις για αποτελεσματική ανταπόκριση στο σύνολο των ετεροτήτων στο σχολικό πλαίσιο είναι πολλές και ολοένα αυξανόμενες. Η Χριστίνα Ζώνιου (2016) επισημαίνει μέσα από το ερευνητικό της έργο πως σε πολλές περιπτώσεις εντοπίζεται μια δυσκαμψία σε επίπεδο θεώρησης κυρίως από τον εκπαιδευτικό της συμπερίληψης των ετεροτήτων με χαρακτηριστικά σεβασμού και όχι αφομοίωσης. Έτσι, συχνά αναδεικνύεται η ελλιπής προετοιμασία των εκπαιδευτικών προκειμένου να καταρτιστούν διαπολιτισμικά, αναθεωρώντας δύσκαμπτες προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο εκπαιδευτικός, ορίζοντας την διαπολιτισμική επιδεξιότητα της προσδίδει: «έναν χρηστικό διαχειριστικό χαρακτήρα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της πολυπολιτισμικότητας... Η διαχείριση αυτή δεν συμπεριλαμβάνει την αλλαγή, την εξέλιξη του εκπαιδευτικού σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο...» (Ζώνιου, 2016: 341).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να αλληλεπιδράσουν πολιτισμικές ετερότητες, αναπτύσσοντας διάφορα συστήματα και διαύλους επικοινωνίας και μέσα από την κατανόηση της διαφορετικότητας να καταστεί εφικτή η κατανόηση αλλά και ο σεβασμός των διαφορετικών αξιών, στάσεων και αναφορών, που φέρει το κάθε άτομο. Είναι σημαντικό να διατρέχει συλλήβδην το εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να καταστεί δυνατή η διαπολιτισμική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και η ομαλή ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές διαφορές (Γκόβαρης, 2001). Όπως υποστηρίζει ο Κώστας Μάγος (2013) η διαπολιτισμική αγωγή αναφέρεται ως ένα συμπεριληπτικό πλαίσιο στο οποίο η διαφορετικότητα και η ανομοιογένεια μεταξύ ατόμων από διαφορετικές ομάδες δε θα πρέπει να αποτελεί παράγοντα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης αλλά αντίθετα θα πρέπει να αξιοποιείται συνθετικά, ενισχύοντας τη συνεκτικότητα της ομάδας. Η απλή συνύπαρξη των μαθητών καθώς επίσης και η

εφαρμογή δασκαλοκεντρικών μεθόδων δεν κρίνονται ικανές επιλογές, ώστε να συντελέσουν στην άρση των περιορισμών, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μειονοτήτων και διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στο σχολείο και συνήθως προάγουν και υπηρετούν το μονοπολιτιστικό παιδαγωγικό πρότυπο με αναφορά μόνο στον κυρίαρχο πολιτισμό (Νικολάου, 2005: 313). Η διαπολιτισμική αγωγή με τη χρήση ευέλικτων και ανοιχτών στρατηγικών και πρακτικών μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών και όχι μόνο των μεταναστών ή των παιδιών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

Το σχολείο ως χώρος μάθησης και πολιτισμού είναι ικανό να προάγει τη λειτουργία της ενδυνάμωσης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας. Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί ο στόχος της ενδυνάμωσης αποτελεί η διαπολιτισμική ικανότητα που χαρακτηρίζει το σύγχρονο εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός υπό αυτή τη θεώρηση με τη σειρά του θα καλλιεργήσει στους μαθητές του, τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες το «διαφορετικό» θα αποτελεί παράγοντα σεβασμού και προσωπικής και συλλογικής εξέλιξης (Κοντογιάννη, 2008).

Η αξιοποίηση του Δράματος στην Εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών/συμβάσεων, μπορεί να συνεισφέρει στη δόμηση ενός διαπολιτισμικού πλαισίου, που θα διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και το σεβασμό μεταξύ μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, όπως οι Ρομά και μη Ρομά μαθητές.

Το Δράμα στην Εκπαίδευση δυνητικά συμβάλλει αποτελεσματικά στην προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία βρίσκονται πλήρως εναρμονισμένα με τους σκοπούς και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει η Κοντογιάννη (2008: 210) η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μέσα από τις πρακτικές και τις τεχνικές του δύναται να προωθήσει την προσωπική ανάπτυξη του καθενός, που μετέχει σε αυτό δομώντας παράλληλα την πολιτιστική του ταυτότητα μέσω της αλληλεπίδρασης και του εμπλουτισμού με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, στάσεις και αξίες.

Παράλληλα, η αξιοποίηση των θεατρικών τεχνικών εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και την αυτόνομη μάθηση. Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης στο διαπολιτισμικό πλαίσιο διευκολύνει και προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία μέσα σε ένα ελεύθερο και ανοιχτό περιβάλλον, όπου ο κάθε συμμετέχων αισθάνεται περισσότερο ασφαλής, τόσο να εξωτερικεύσει αυτό το οποίο πιστεύει αλλά και να δεχτεί τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του άλλου (Λενακάκης, 2015: 357).

Μια άλλη παράμετρος της Θεατροπαιδαγωγικής είναι και η ενίσχυση τη πολιτισμικής ενσυναίσθησης ως παράγοντας που εκπορεύεται και έπεται των βιωματικών προσεγγίσεων που αναπτύσσονται. Η ευκαιρία έκφρασης μέσω λεκτικών αλλά κυρίως μη λεκτικών χαρακτηριστικών, αναδεικνύουν τη δυναμική αυτής της μορφής Θεάτρου. Τα διαφορετικά νοήματα μπορούν να εκφραστούν μέσω εικόνων, συμβόλων και χειρονομιών τα οποία ευνοούν μια εναλλακτική διαπολιτισμική επικοινωνία, συμβάλλοντας στην αποδόμηση περιοριστικών αντιλήψεων και στρεβλών στερεοτύπων (Γκόβαρης, 2001).

Η στοχοθεσία του Θεάτρου/Δράματος στην Εκπαίδευση εμφανίζει συγκλίσεις και πολλά κοινά με αυτή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, η επικοινωνία, η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η πολιτισμική διάδραση, η αλληλεγγύη και η υπευθυνότητα αποτελούν ορισμένες από τις κοινές συνισταμένες, που εμφανίζουν τα δύο προαναφερθέντα εκπαιδευτικά συγκείμενα. Το Δράμα στην Εκπαίδευση με την ευελιξία που το χαρακτηρίζει αναφορικά με τη χρήση και την αξιοποίηση τεχνικών, διαφορετικών από αυτές που υιοθετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο της παραδοσιακής διδασκαλίας, μπορεί να οδηγήσει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Σέξτου, 2007). Παράλληλα, και η Κοντογιάννη (2008) εντοπίζει μια σειρά από κοινές συνιστώσες μεταξύ της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες προωθούν την αποδόμηση των μονοπολιτιστικών παραδοσιακών προτύπων που ενυπάρχουν στη σχολική πραγματικότητα, υπογραμμίζοντας την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του κριτικού πνεύματος, της επικοινωνίας και της προσωπικής αναδόμησης. Η Θεατροπαιδαγωγική προωθώντας την ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας μεταξύ των συμμετεχόντων μπορεί να παράσχει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν και να επεξεργαστούν κριτικά διάφορα κοινωνικά ζητήματα, όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο κοινωνικός αποκλεισμός, τα ανθρώπινα δικαιώματα κ.α. Η βιωματική προσέγγιση τέτοιων ζητημάτων μέσα από την εφαρμογή πολυδιάστατων θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων συμβάλλουν αποτελεσματικά στην προσωπική ανάπτυξη του καθενός, στην κοινωνική ευθύνη, στο σεβασμό της διαφορετικότητας και στη μείωση των στάσεων, που οδηγούν στο ρατσισμό (Κοντογιάννη, 2008). Επιπρόσθετα, η επαφή και η γνωριμία με την πολυπολιτισμικότητα μέσω του Δράματος στην Εκπαίδευση μπορεί να ενισχύσει την προσωπική- εθνική ταυτότητα του καθενός, αίροντας οποιαδήποτε προκατάληψη εκπηγάζει από την αλλοίωση ή αλλοτρίωση της συμπερίληψης πολιτιστικών ή άλλου είδους ετεροτήτων (Γραμματάς, 2001).

2.7.1 Διαπολιτισμικότητα και Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του πεδίου του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και της ένταξης της Θεατρικής Αγωγής στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υλοποιούνται διάφορα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με κοινωνικές και διαπολιτισμικές αναφορές, τα οποία ενισχύουν τη βιωματική μάθηση και οδηγούν τόσο στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε μαθητή όσο και στην κοινωνική του ενσυναίσθηση σχετικά με τη διαφορετικότητα, που περιβάλλει τον καθένα. Σημαντικό θεωρείται σε αυτό το σημείο να γίνει μια αναφορά σε σχετικά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, των οποίων η αποτελεσματικότητα έχει επισημανθεί ερευνητικά.

Ειδική αναφορά χρειάζεται να γίνει στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», ένα βιωματικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στο προσφυγικό ζήτημα. Το προαναφερθέν πρόγραμμα δημιουργήθηκε από μια ομάδα επιμορφωτών και θεατροπαιδαγωγών του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση κατόπιν σχετικής πρόσκλησης από την Ύπατη Αρμοστεία του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (Choleva, 2017). Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ» ξεκίνησε να υλοποιείται από το Φεβρουάριο του 2015 και εξακολουθεί να εφαρμόζεται ως σήμερα. Εμφανίζει μεγάλο εύρος αναφορικά με τις κατηγορίες συμμετεχόντων από εκπαιδευτικούς, συντονιστές και μέλη ανθρωπιστικών οργανώσεων, μελών κοινωνικών φορέων, γονέων καθώς επίσης και μαθητών/σπουδαστών. Είναι χαρακτηριστικό πως ως το Μάρτιο του 2018 το συγκεκριμένο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα είχε υλοποιηθεί 49 φορές σε διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας με χρηματοδότηση από τους δύο προαναφερθέντες φορείς.

Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ» αποτελεί ένα δημιουργικό συνδυασμό, που αξιοποιεί θεατροπαιδαγωγικές συμβάσεις και πιο συγκεκριμένα τεχνικές από το θέατρο του καταπιεσμένου και το θέατρο των εικόνων (Χολέβα, 2010) ενώ παράλληλα χρησιμοποιεί και διάφορες βιωματικές δραστηριότητες και παιχνίδια σχετικά με την ευαισθητοποίηση σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του επίσης συμπεριλαμβάνονται και αναστοχαστικές δραστηριότητες με στόχο τη μεταγνωστική ενεργοποίηση των συμμετεχόντων.

Η μάθηση μέσω του βιώματος καθίσταται πρωταρχικός στόχος του προγράμματος για όλους τους συμμετέχοντες, προκειμένου να υποστηριχθούν σε ζητήματα που άπτονται των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Έτσι, μαζί με τους εκπαιδευόμενους και ο εκπαιδευτής συμμετέχει σε ρόλους, τους οποίους εναλλάσσει κατά τη διάρκεια της θεατρικής διαδικασίας. Παράλληλα σε ευρύτερο πλαίσιο, οι στόχοι του προγράμματος αφορούν την παροχή υποστήριξης και κατάρτισης σε σχολεία που υλοποιούν το πρόγραμμα. Σαφώς, σημαντική προσδοκάται να είναι η συνεισφορά του προγράμματος στις τοπικές κοινότητες, ειδικότερα εκείνες που καλούνται να αντιμετωπίσουν προσφυγικά ζητήματα. Μέσω του ανοίγματος των δράσεων του προγράμματος στην ευρύτερη κοινωνία, παρέχεται ενδυνάμωση, ώστε φορείς και σύλλογοι σε τοπικό επίπεδο να προασπίζουν και να προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Choleva, 2017).

Η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος κρίνεται σημαντική αν ληφθεί υπόψη πως εφαρμόζεται ανελλιπώς από ένα αξιοσημείωτο αριθμό σχολείων σε όλη την Ελλάδα. Συνάμα η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων σχετικά με τις εντυπώσεις τους από την παρακολούθηση των σχετικών δράσεων προσφέρουν μια επιπρόσθετη υποστήριξη (Choleva, 2017). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να αναφερθεί και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του και σε ερευνητικό επίπεδο μέσω της έρευνας που διεξήγαγαν οι Χολέβα, Κρητικού και Λενακάκης, (2018). Για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκε ένα δείγμα 941 εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρακολούθησαν στο πλαίσιο του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ» ένα επιμορφωτικό σεμινάριο διάρκειας 24 ωρών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, που περιείχαν ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Τα ευρήματα κατέδειξαν πως η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετείχαν στο σεμινάριο, εμπλούτισαν τις γνώσεις και τις δεξιότητες σε διαπολιτισμικό επίπεδο και συγκεκριμένα σε ζητήματα, που άπτονται των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των προσφύγων.

Μεταξύ άλλων, ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Μυρωδιά από κακάο» που σχεδιάστηκε για τις ανάγκες της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας από την Σέξτου σε συνεργασία με τη θεατρολόγο Fiona Cornes (αναφορά στο Κατσαρίδου, 2014: 112). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως στόχο να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές πάνω σε ζητήματα ατομικής και συλλογικής διαφορετικότητας. Μέσω του προγράμματος εξετάζεται ο βαθμός αποδοχής των αλλοδαπών μαθητών από τους μαθητές, που ανήκουν στην ομάδα του κυρίαρχου πολιτισμού και μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία διερευνώνται και περιγράφονται τα συναισθήματα και των δύο ομάδων. Ο τελικός σκοπός του προγράμματος

είναι να άρει τους περιορισμούς και να εξοικειώσει τα παιδιά με τη διαφορετικότητα, υπερτονίζοντας τα θετικά χαρακτηριστικά της ποικιλομορφίας.

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερη είναι η συμβολή της Κοντογιάννη, η οποία, μεταξύ άλλων, έχει σχεδιάσει τα εξής τρία θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: «Φτερωτά άλογα υπάρχουν», «Εγώ, ο άλλος, ο μετανάστης» και «Η άλλη όχθη». Ο στόχος των συγκεκριμένων προγραμμάτων φέρει καθαρά διαπολιτισμικό πρόσημο και αναφέρεται στην ενίσχυση του σεβασμού στη διαφορετικότητα, στην άρση στρεβλών και περιοριστικών στερεοτύπων βασισμένα σε μονοπολιτιστικά πρότυπα καθώς επίσης και στην ενίσχυση της αποδοχής και της επικοινωνίας με τον Άλλο (αναφορά στο Κατσαρίδου, 2014: 112). Πιο αναλυτικά, το πρώτο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο: «Φτερωτά άλογα υπάρχουν» σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης και εμπερικλείει αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή παιδιών του Μειονοτικού Δημοτικού Σχολείου της Ορεινής Ξάνθης, έχοντας ως στόχο την άρση στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με τη διαφορετικότητα, το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου καθώς επίσης και την ανάπτυξη της συνεργατικότητας κάτω από πλαίσιο της διαπολιτισμικής συνύπαρξης. Η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου βιωματικού προγράμματος επιβεβαιώθηκε μέσω της ενίσχυσης της γλωσσικής ευχέρειας των μαθητών, της ενίσχυσης της αποδοχής των πολιτισμικών διαφορών και την αύξησης της αυτοπεποίθησης όλων των συμμετεχόντων.

Η συμβολή του θεάτρου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εξετάστηκε και μέσω της εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών δράσεων σε σχολείο της περιοχής του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης, όπου η συντριπτική πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού αφορά σε Ρομά μαθητές. Καθώς συνδέεται απόλυτα με τον μαθητικό πληθυσμό της παρούσας ερευνητικής εργασίας, μια σύντομη αναφορά σε αυτές τις δράσεις θεωρείται χρήσιμη. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται παραδείγματα δράσεων όπου η θεατροπαιδαγωγική προσεγγίστηκε με τρεις μορφές: ως μορφή τέχνης, ως διδακτικό εργαλείο και ως εργαλείο έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης. Κοινός στόχος όλων των δράσεων ήταν η προώθηση της συμμετοχής, της συνεργασίας και τελικά της ενδυνάμωσης των συμμετεχόντων της διαπολιτισμικής ομάδας, μέσα από τη διερεύνηση σημαντικών κοινωνικών θεμάτων που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν καθημερινά ως πραγματικότητα και έχουν ανάγκη να συζητήσουν (Κατσαρίδου & Vio, 2012). Η διαμόρφωση και συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα

οποιασδήποτε μορφής και η αύξηση της αυτοπεποίθησης των μελών μειονοτικών ομάδων τέθηκαν σε απόλυτη προτεραιότητα. Παράδειγμα αποτελεί η θεατρική παράσταση «Ο Σαίξπηρ... αλλιώς», όπου οι μαθητές της Β΄ τάξης σε συνεργασία με τα παιδιά της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μέσα από τη θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση διασκευασμένων έργων του μεγάλου θεατρικού συγγραφέα, ήταν σε θέση να προσδώσουν την προσωπική τους νοηματοδότηση, να καταθέσουν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα και να εκφραστούν στη δική τους γλώσσα, τη Ρομανί. Αναφορικά με την αξιοποίηση της θεατροπαιδαγωγικής ως διδακτικού εργαλείου, άξια αναφοράς είναι η εφαρμογή του δημοσιευμένου αναγνωστικού προγράμματος *Διαβάζοντας Λογοτεχνία στο Σχολείο* της Ομάδας Έρευνας για τη Διδασκαλία της λογοτεχνίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σαφώς, παράλληλα με τους αναγνωστικούς και θεατρικούς στόχους, έμφαση δόθηκε στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσα στα πολιτισμικά συμφραζόμενα της διαπολιτισμικής τάξης, τις ανάγκες και τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών. Τέλος, στο πλαίσιο της αξιοποίησης της Θεατροπαιδαγωγικής ως εργαλείου έρευνας και κοινωνικής παρέμβασης οργανώθηκε και λειτούργησε στον Δενδροπόταμο Εργαστήριο Κοινωνικού Θεάτρου, μια δράση που απευθυνόταν στα παιδιά και στους γονείς της κοινότητας με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση, την ενδυνάμωση, την κοινωνική δράση και αλλαγή.

ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο –Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

3.1 Σχεδιασμός

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής απετέλεσε ανάγκη έπειτα από την εμπειρία που απέκτησα ως εθελόντρια σε γενικό σχολείο με Ρομά και μη Ρομά πληθυσμό στο Αλιβέρι της Νέας Ιωνίας στο Βόλο. Στο πλαίσιο του εθελοντικού προγράμματος είχα έναν ενισχυτικό ρόλο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τις ώρες της γλώσσας και των μαθηματικών σε τάξη Α΄ δημοτικού. Η παρουσία μου εκεί κυμαινόταν από μία έως δύο φορές την εβδομάδα. Η σύνθεση της τάξης περιλάμβανε Ρομά κατά το μεγαλύτερο μέρος της και μη Ρομά παιδιά, συγκεκριμένα 15 παιδιά Ρομά και 5 μη Ρομά, χωρίς όμως να υπήρχε ποτέ απαρτία της ομάδας.

Έπειτα από επισταμένη παρατήρηση των δραστηριοτήτων και των λειτουργιών της ομάδας, συλλέχθηκαν πολλά στοιχεία τα οποία αξιοποιήθηκαν εποικοδομητικά για το σχεδιασμό του προτεινόμενου πακέτου για τον εκπαιδευτικό, που παρουσιάζεται στο παρόν πρακτικό μέρος της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αυτό που παρατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας μου στην τάξη, ήταν η ανάγκη των παιδιών για παιχνίδια και πιο βιωματικούς τρόπους μάθησης, οι οποίοι μπορεί να λειτουργήσουν ως εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας γνωστικών και κοινωνικών αντικειμένων. Στην κατεύθυνση αυτή πολλές φορές φρόντιζα, είτε σε σημεία που επιτρεπόταν είτε σε χρόνο που μας παραχωρούσε η δασκάλα του τμήματος, να παρεμβάλλονται παιχνίδια κυρίως με γλωσσικό περιεχόμενο καθώς και παιχνίδια συνεργασίας. Τα συγκεκριμένα παιδιά, πέρα από τη φοίτησή τους στην Α΄ δημοτικού, που συνεπάγεται και την εισαγωγή στην εκμάθηση του γλωσσικού συστήματος με οργανωμένο και επίσημο τρόπο, δεν είχαν απαραίτητα προηγούμενη συμμετοχή σε οργανωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εφόσον δεν είχαν φοιτήσει όλα στην προσχολική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός πως τα παιδιά Ρομά αναλάμβαναν το ρόλο διερμηνέα, ώστε να μεταφέρουν σε ορισμένες περιπτώσεις σε άλλα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα όσα ειπώθηκαν είτε από τη δασκάλα είτε από εμένα κατά την παρουσία μου στην τάξη.

Το εθνοπολιτισμικό σύνολο από το οποίο αποτελείτο η τάξη απετέλεσε κίνητρο για μένα για περαιτέρω έρευνα σε βάθος μέσω εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, οι έκτακτες συνθήκες στη χώρα μας, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού και το κλείσιμο των σχολείων για λόγους ανωτέρας βίας, ανέτρεψαν τον αρχικό σχεδιασμό. Η εναλλακτική λύση που προτάθηκε από την επόπτρια καθηγήτριά μου κ. Μάρθα Κατσαρίδου σε συνεννόηση με τον δεύτερο επόπτη καθηγητή μου κ. Κώστα Μάγο, ήταν η δημιουργία θεατροπαιδαγωγικού πακέτου για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πρόταση για την προσέγγιση του θέματος. Γι' αυτό περιορίστηκα στη βιβλιογραφική επισκόπηση για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας αυτής, ορμώμενη φυσικά από την εμπειρία που είχα εντός τάξης, τη συναναστροφή μου με τα παιδιά αυτής και το προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών που είχα διαμορφώσει από την παρατήρηση μέσα από την εθελοντική μου δραστηριοποίηση.

Η παρούσα εργασία δομήθηκε πάνω σε δύο άξονες προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών/συμβάσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ενίσχυση κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε Ρομά και μη Ρομά μαθητές. Ο πρώτος άξονας της εργασίας αποτέλεσε το θεωρητικό μέρος, όπου μεθοδολογικά αναπτύχθηκε μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης, με στόχο να παρουσιαστούν με συνθετικό τρόπο οι κυριότερες θεωρητικές πλευρές αλλά και οι σύγχρονες τάσεις, που αφορούν το παρόν θέμα. Ο δεύτερος άξονας αποτέλεσε το πρακτικό μέρος της εργασίας, ο οποίος μεθοδολογικά οριοθετήθηκε ως επί χάρτου εκπαιδευτική πρόταση βασισμένη στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη Θεατροπαιδαγωγική.

3.2 Εκπαιδευτική πρόταση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πλαίσιο της βασικής στοχοθεσίας της εκπαιδευτικής πρότασης, που ακολουθεί, περιλαμβάνει την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιοποίηση και την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, που κατευθύνονται στην άρση των προκαταλήψεων σχετικά με ζητήματα διαφορετικότητας καθώς επίσης και στην ενίσχυση μιας σειράς κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης σε

ομαδικό περιβάλλον. Βασικός άξονας των εκπαιδευτικών σχεδίων, που παρατίθενται, είναι ο εκπαιδευτικός να αντλήσει ιδέες και να αισθανθεί ασφάλεια σχετικά με τη διαδικασία εφαρμογής τους καθώς επίσης και την αποτελεσματικότητα των θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών, που πρόκειται να υλοποιήσει. Δύναται επίσης να ενισχύσει τους μαθητές στην καλλιέργεια μιας σειράς γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τόσο το επιλεγμένο υλικό όσο και οι προτεινόμενες τεχνικές για την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών σχεδίων στοχεύουν στην ανάδειξη κοινωνικών ζητημάτων που άπτονται της αποδοχής, του σεβασμού και της αλληλεπίδρασης με τον άλλο. Οι μαθητές μέσα από τη βιωματική προσέγγιση του υλικού ενισχύουν την αυτογνωσία τους και συνάμα θέτουν ισχυρές βάσεις για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Τσιάρας, 2014:31-51. Κοντογιάννη, 2008:37). Η χρήση κατάλληλα επιλεγμένου υλικού αποτελεί σημαντική παράμετρο για την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού. Αναλυτικότερα, τόσο τα επιλεγμένα κείμενα, όσο και τα βίντεο ή οι πίνακες ζωγραφικής, που προτείνονται, έχουν ως βασικό στόχο την εποικοδομητική προσέγγιση των ήδη υπαρχουσών στάσεων και πεποιθήσεων σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα και το μετασχηματισμό στερεοτυπικών και περιοριστικών αντιλήψεων υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας (Ζώνιου, 2016. Λέτσιου, 2010).

Πιο συγκεκριμένα, το υλικό αναφέρεται σε ιστορίες όπου πρωταγωνιστούν ήρωες που αντιμετωπίζονται ως ξένοι, εκ προοιμίου λόγω των προκαταλήψεων, ήρωες που παραγκωνίζονται λόγω της εμφάνισής τους, που αναζητούν την ταυτότητά τους και τη θέση τους μέσα στον κόσμο και ήρωες που το χαμηλό status τους αποτελεί εμπόδιο στην επικοινωνία με τους άλλους. Η αποδόμηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, η οποία επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό μέσω της συχνής και αποτελεσματικής διάδρασης των μελών μιας ομάδας-στόχου (Healey, 2006:116, στο Παπαστεριάδη, 2019).

Εν προκειμένω, βασικό ζητούμενο του θεατροπαιδαγωγικού σχεδιασμού είναι οι μαθητές να δημιουργήσουν, να εκφραστούν, να βιώσουν, να ζωντανέψουν ιστορίες, να αποκτήσουν ή να καλλιεργήσουν δεξιότητες, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και να παράγουν δικές τους αφηγήσεις (Μιχαλοπούλου, 2016).

ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ:

-Να ενεργοποιηθούν οι μαθητές και οι επικοινωνιακές, γλωσσικές, κοινωνικές τους δεξιότητες.

-Να ενισχυθεί/διαμορφωθεί/ενδυναμωθεί τόσο η προσωπική όσο και κοινωνική ταυτότητα των μαθητών, ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικής καταγωγής.

- Να προβληματιστούν οι μαθητές απέναντι στον τρόπο που οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τις σχέσεις με τους άλλους.

-Να αναδειχθούν ποικίλα είδη διαφορετικότητας και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην αποδοχή του άλλου.

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ – ΠΡΩΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

Ο επί χάρτου θεατροπαιδαγωγικός σχεδιασμός που προτείνεται έχει ως πλαίσιο αναφοράς μία τάξη Α΄ Δημοτικού γενικού σχολείου, στην οποία φοιτούν παιδιά Ρομά και μη Ρομά. Λαμβάνοντας υπόψη τη σύνθεση της τάξης, τους στόχους που έχουν τεθεί εξ αρχής και την ενδεχόμενη μελλοντική υλοποίηση της εκπαιδευτικής αυτής πρότασης καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές πιθανόν να μην έχουν πρότερη επαφή με το αντικείμενο της θεατρικής αγωγής, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη ενός εισαγωγικού εργαστηρίου.

Σε αυτό ο/η εκπαιδευτικός⁸ δύναται να εφαρμόσει παιχνίδια με στόχο την ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Ακόμη βασική στοχοθεσία των προτεινόμενων παιχνιδιών αποτελεί η ανάδειξη των πρώτων απόψεων των παιδιών για τη διαφορετικότητα καθώς επίσης και η ανίχνευση των προϋπάρχουσων αντιλήψεων των μαθητών που αφορούν και τους μηχανισμούς αναπαραγωγής των στερεοτύπων.

Το πρώτο παιχνίδι του εργαστηρίου αποτελεί παραλλαγή της άσκησης που προτείνει ο Boal (2013) «το παιχνίδι με τα ζώα» και έχει ως στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές. Ο/η εμπυχωτής/τρια- εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά με τυχαίο τρόπο κάρτες που απεικονίζουν τόσα ζώα όσες οι ομάδες που πρόκειται να δημιουργηθούν. Για παράδειγμα αν οι μαθητές είναι είκοσι, ο/η εμπυχωτής/τρια χρησιμοποιεί πέντε ζώα, ένα ζώο ανά τέσσερα άτομα και κατ'επέκταση πέντε ομάδες. Κάθε μαθητής διαλέγει μία κάρτα, βλέπει το ζώο που αναπαριστά

⁸ Στον παρόντα σχεδιασμό η αναφορά στον/την εκπαιδευτικό γίνεται ομοίως με τους όρους εμπυχωτής/τρια- εκπαιδευτικός, εμπυχωτής/τρια, δάσκαλος/α.

και προσπαθεί να μιμηθεί, όπως μπορεί μέσω ήχων ή κινήσεων, το ζώο αυτό. Ο/η εμψυχωτής/τρια παράλληλα δίνει οδηγίες, «πώς τρώει το ζώο σας;», «πώς περπατάει;», «είναι μικρόσωμο ή μεγάλοςωμο;» κ.ά. Στη συνέχεια ψάχνει να βρει τους όμοιους του μέχρις ότου ολοκληρωθεί η ομάδα.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και το επόμενο παιχνίδι, το «*μαζί σταματάμε- μαζί ξεκινάμε*» (Γκόβας, 2003). Στο παιχνίδι αυτό όλοι περπατούν ελεύθερα στο χώρο. Ο/η εκπαιδευτικός παρακινεί ένα παιδί, όποιο νιώσει έτοιμο και θέλει, να σταματήσει και τα υπόλοιπα ακολουθούν. Όταν δηλαδή σταματήσει ένα, σταματάνε όλα. Το ίδιο ισχύει και για το ξεκίνημα, ξεκινάει ένας μαθητής και ξεκινάνε όλοι. Η διαφορά στην επανεκκίνηση είναι ότι αυτός που θα ξε-παγώσει πρώτος επιλέγει να κάνει κάτι ιδιαίτερο, να περπατήσει, να ξαπλώσει στο πάτωμα, να πει μία φράση μ' έναν παράξενο τρόπο. Οι άλλοι καλούνται να τον μιμηθούν.

Το παιχνίδι που ακολουθεί είναι μια παραλλαγή του «*χαλασμένου τηλεφώνου*» συνδυασμένο με την τεχνική *κύκλος του κουτσομπολιού*. Μέσα από αυτό το παιχνίδι οι μαθητές εισάγονται στο πλαίσιο δημιουργίας των στερεότυπων. Στόχος είναι μετά τη λήξη του παιχνιδιού να ακολουθήσει συζήτηση ώστε οι μαθητές να αποσαφηνίσουν την έννοια του στερεότυπου και να προβληματιστούν για τις διαστάσεις που μπορούν να πάρουν οι προκαταλήψεις και οι αναληθείς ειδήσεις. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εμψυχωτής/τρια ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα κύκλο. Ο/η εκπαιδευτικός κάνει την αρχή λέγοντας μια πληροφορία στο αντί ενός παιδιού και στη συνέχεια αυτή η πληροφορία κατά τον ίδιο τρόπο μεταδίδεται μέχρι να φτάσει στο τελευταίο άτομο του κύκλου. Ο τελευταίος λέει φωναχτά όσα άκουσε. Βασική οδηγία του/της εκπαιδευτικού πριν το παιχνίδι είναι ο καθένας πέρα από αυτό που ακούει να προσθέτει τη δική του πληροφορία, αλλάζοντας ίσως μία μόνο λέξη, προσθέτοντας ή αφαιρώντας ένα στοιχείο.


Στο σημείο αυτό ο/η εμψυχωτής/τρια καλεί τους μαθητές να επινοήσουν *φανταστικές ιστορίες* με θέμα τη διαφορετικότητα. Χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες, ώστε να δημιουργήσουν πέντε σκηνές, χωρίς κείμενο, στιγμιαία, μπαίνοντας σε ρόλους και παράγοντας θεατρική δράση. Μια ομάδα τη φορά, αφού τα μέλη της συζητήσουν νωρίτερα για τη μορφή της διαφορετικότητας που θέλουν να προβάλλουν, παρουσιάζει στην ολομέλεια και οι υπόλοιποι μαθητές ως κοινό δίνουν έναν τίτλο σε αυτό που είδαν. Η ομάδα επιβεβαιώνει τις εικασίες και καταθέσεις του κοινού και τελικά αποκαλύπτει στοιχεία για την ιστορία που παρουσίασε.

Το συγκεκριμένο εργαστήριο κλείνει με *ζωγραφική*, καθώς τα παιδιά της ηλικίας που απευθύνεται ο σχεδιασμός είναι Α' δημοτικού και πιθανότατα δεν έχουν κατακτήσει σε επαρκή

βαθμό το γραπτό γλωσσικό σύστημα. Ο/η εμπυχωτής/τρια θέτει στους συμμετέχοντες τον εξής προβληματισμό: «αναρωτιέμαι αν...», καλώντας τους να ζωγραφίσουν πώς θα ήταν ο κόσμος αν δεν κυριαρχούσαν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα. Στο τέλος κάθε παιδί σημειώνει δυο λόγια για το έργο του και μοιράζεται σκέψεις για έναν ιδανικό κόσμο που κυριαρχούν θετικά συναισθήματα.

Σημείωση για τους σχεδιασμούς που ακολουθούν: Ο/η εμπυχωτής/τρια επενδύει τα εργαστήρια με μουσικά κομμάτια στην αρχή κατά τη διαμόρφωση του δραματικού πλαισίου και σε όποιο άλλο σημείο κρίνει ο/η ίδιος/α πως χρειάζεται. Επίσης, εκτός από τα κύρια ερεθίσματα που ακολουθούν, για την περαιτέρω εμβάθυνση της ομάδας στο θέμα, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει πλήθος υλικού, όπως πίνακες ζωγραφικής, επιπρόσθετα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, καλλιτεχνικές φωτογραφίες ή ειδήσεις-ντοκουμέντα από εφημερίδες. Ο/η εκπαιδευτικός καλό είναι να κάνει χρήση επιπρόσθετου υλικού, έχοντας ως γνώμονα τη διερεύνηση του θέματος και από άλλες οπτικές, την επικαιροποίησή του. Παράλληλα η ποικιλία του υλικού συμβάλλει στην έκφραση των μαθητών με διαφορετικούς τρόπους, στην αναδόμηση στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων, στην ενδυνάμωση και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

«Ο ΒΑΤΡΑΧΟΣ ΚΙ Ο ΞΕΝΟΣ», ΤΟΥ ΜΑΞ ΒΕΛΘΟΥΙΣ- ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΘΕΜΑ	Ο ξένος
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	 Οι μαθητές να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στους άλλους ανεξαρτήτως εθνοπολιτισμικής καταγωγής.
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Ο Βάτραχος κι ο ξένος», του Μαξ Βέλθουις
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Μια μέρα στην άκρη του δάσους κατασκηνώνει ένας ποντικός. Για όλα τα ζώα είναι ένας ξένος... Για όλα όμως; Τι θα μπορούσε να γίνει για να ανατρέψει την εικόνα που έχουν στο μυαλό τους τα ζώα γι' αυτόν; Εν τέλει έχουν δίκιο ή άδικο;
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	2 διδακτικές ώρες

ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	Ζώα του δάσους, συμμετέχοντες στο δρώμενο
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	Ποντικός, βάτραχος, εμψυχωτής

Α' ΦΑΣΗ – ΕΙΣΑΓΩΓΗ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Το πρόγραμμα αρχίζει με ζέσταμα/ενεργοποίηση της ομάδας-στόχου, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο *δραματικό πλαίσιο*, που θα εισάγει τους μαθητές στο υπό διερεύνηση θέμα. Ο/η εμψυχωτής/τρια παρακινεί τα παιδιά να κινηθούν ελεύθερα στο χώρο ενώ παράλληλα ακούγεται μουσική με ήχους του δάσους. Ακολούθως, ζητά από τους μαθητές να δημιουργήσουν μία δήλωση για τον εαυτό τους. Για να συνδεθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα με το στόχο της πρώτης συνάντησης, που αφορά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, ο/η εμψυχωτής/τρια δίνει την επιλογή στα παιδιά να «μπλοφάρουν». Αυτό σημαίνει ότι η δήλωση των μαθητών βασίζεται σε ένα ψέμα, για παράδειγμα «κλαίω όλη την ώρα», είτε σε μισή αλήθεια και μισό ψέμα, είτε το μήνυμά τους ανταποκρίνεται στην αλήθεια. Τη δήλωση αυτή εν συνεχεία, τη μοιράζονται με το πρώτο άτομο που θα δουν μπροστά τους. Κάθε παιδί αποτελεί ταυτόχρονα πομπό και δέκτη μηνύματος. Επομένως, κανόνας του παιχνιδιού είναι το κάθε παιδί να διαβιβάσει ένα μήνυμα/δήλωση και να ακούσει ένα μήνυμα. Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής έχει ολοκληρώσει κατά το ήμισυ τη δραστηριότητα, αναζητά το επόμενο διαθέσιμο άτομο, ώστε να προβεί και στις δύο ενέργειες.

Αφού αφιερωθεί ο απαραίτητος χρόνος για να αναπτυχθεί η διαδικασία, ο/η εμψυχωτής/τρια κλείνει τη μουσική και καλεί τα παιδιά να διαμορφώσουν ένα κύκλο, όπου ο καθένας θα αποκαλύψει όσα του εκμυστηρεύτηκαν, ενώ παράλληλα οι υπόλοιποι προβαίνουν σε εικασίες για το ποιος μπορεί να είναι ο πομπός του εκάστοτε μηνύματος. Στην παρούσα φάση ζητείται να αιτιολογήσουν τα λεγόμενά τους και ο/η εμψυχωτής/τρια προσπαθεί να διερευνήσει το λόγο που οδήγησε τους συμμετέχοντες να υποδείξουν ένα συγκεκριμένο άτομο. Επιπλέον ο κάθε μαθητής επιβεβαιώνει αν κάτι απ' όσα είπε ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα ή αν η δήλωσή του ήταν δικό του επινόημα. Στο κλείσιμο του παιχνιδιού, κομβικό σημείο για τον/ην εμψυχωτή/τρια είναι να εκμαιεύσει από τα παιδιά προσωπικές εικασίες/ερμηνείες σχετικά με το θέμα των στερεοτύπων και τον τρόπο που αυτά δημιουργούνται.

Β' ΦΑΣΗ – ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ / ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ

Ακολουθεί η δεύτερη φάση, το *αφηγηματικό μέρος* του θεατροπαιδαγωγικού σχεδιασμού, όπου εμφανίζεται ο *Δάσκαλος σε Ρόλο* ποντικού φορώντας ένα αξεσουάρ, που σηματοδοτεί ότι υποδύεται το συγκεκριμένο ρόλο. Ξεκινάει να αφηγείται την ιστορία του στην τάξη. Κάθεται στην *ανακριτική καρέκλα* και προτρέπει τα παιδιά να του απευθύνουν ερωτήσεις για όσα θα ήθελαν να μάθουν σχετικά με τη ζωή του. Ο/η εμπυχωτής/τρια οδηγείται σε αποκαλύψεις για την ιστορία ενώ παράλληλα χτίζει το χαρακτήρα που υποδύεται επιστρατεύοντας λεκτικά και μη μέσα. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται στον/η εμπυχωτή/τρια να αναφέρει βασικά σημεία του βιβλίου, καθώς σε αυτά θα στηριχθούν τα επεισόδια που θα λάβουν χώρα στη συνέχεια του εργαστηρίου. Για παράδειγμα, θα ήταν σημαντικό να επισημανθεί ότι ο ήρωας ταξιδεύει πολύ και γνωρίζει διαφορετικά μέρη με διαφορετικά ζώα, όπως και ότι ένας από τους σταθμούς που βρέθηκε ήταν ένα δάσος, όπου οι περισσότεροι χωρίς να τον ξέρουν ή να τον έχουν δει, είχαν πλάσει μια εικόνα γι' αυτόν που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Παραθέτω ενδεικτικά ένα απόσπασμα του βιβλίου:

«Κατά τη γνώμη μου, μοιάζει μ' ένα βρωμιάρη ποντίκαρο» είπε το Γουρούνι.

«Πρέπει να έχει κανείς τα μάτια του δεκατέσσερα με τα ποντίκια» είπε η Πάπια.

«Είναι κάτι κλεφταράδες!».

«Κι εσύ πως το ξέρεις;» ρώτησε ο Βάτραχος

«Μα τι λες τώρα! Δεν υπάρχει και κανείς που να μην το γνωρίζει!» απάντησε η Πάπια προσβεβλημένη.

Στόχος του/της εμπυχωτή/τριας είναι να αναδειχθεί η σταθερότητα της προσωπικότητας του ήρωα και πως ενώ δεν είναι αποδεκτός από το σύνολο των ζώων, ο ίδιος δεν επηρεάζεται από αυτό.

Σε αυτό το σημείο ο ποντικός «αποσύρεται», δηλαδή αφαιρεί τα σκηνικά αντικείμενα που σηματοδοτούν τον ρόλο του πρωταγωνιστή. Ως εμπυχωτής/τρια χωρίζει τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες και στην καθεμιά μοιράζει χαρτί του μέτρου και μιογιές, ώστε να σχεδιάσουν το *περίγραμμα του χαρακτήρα* του ποντικού. Στο εσωτερικό του περιγράμματος τα παιδιά γράφουν όπως μπορούν, με λέξεις ή σχέδιο, όσα πιστεύουν ότι νιώθει ο ήρωας, σύμφωνα με την προηγούμενη αφήγηση του *Δασκάλου σε Ρόλο* και στο εξωτερικό του περιγράμματος όσα

φαντάζονται ότι πιστεύουν οι άλλοι γι' αυτόν. Όταν ολοκληρωθεί η δραστηριότητα, την παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους.

Στη συνέχεια, ο/η εμπυχωτής/τρια αναλαμβάνει να διαβάσει σε κάθε ομάδα από ένα διαφορετικό απόσπασμα-επεισόδιο της ιστορίας, η οποία καλείται να το αναπαραστήσει με την τεχνική των *παγωμένων εικόνων*. Έτσι, τα επεισόδια της ιστορίας διαδέχονται το ένα το άλλο. Η μία ομάδα αναπαριστά τη σκηνή που ο ποντικός κατασκηνώνει στο δάσος και τον τρόπο που τα ζώα διαδίδουν αυθαίρετες φήμες για το ποιόν του ποντικού. Η δεύτερη ομάδα αναλαμβάνει τη σκηνή που ο βάτραχος κατασκοπεύει τον ποντικό και τελικά τον αποδέχεται, αγνοώντας τις προκαταλήψεις και στερεοτυπικές διαθέσεις των υπόλοιπων ζώων. Η τρίτη ομάδα παρουσιάζει τη σκηνή που το γουρούνι επιτίθεται λεκτικά στον ποντικό και την αίσθηση πικρίας που προκαλεί στον ποντικό η μη αποδοχή των υπολοίπων. Τέλος, η τέταρτη ομάδα αναλαμβάνει τη σκηνή με το σοφό-λαγό που παρεμβαίνει ώστε να εξομαλύνει την ένταση.

Στο σημείο αυτό ο δάσκαλος της τάξης, προκειμένου να προωθήσει την εμπάθυνση/νοηματοδότηση της ιστορίας, δύναται να αξιοποιήσει, σε συνδυασμό με τις *παγωμένες εικόνες*, τις ακόλουθες τεχνικές:

-*Ανίχνευση της σκέψης* των ηρώων προκειμένου να αποσαφηνιστούν συμπεριφορές και να έρθουν στο φως σκέψεις και συναισθήματά τους.

-*Αυτοσχεδιασμό* με στόχο να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να εκφράσουν ελεύθερα και να αποδώσουν τα ίδια όσα έχουν αντιληφθεί από τη μέχρι τώρα ιστορία αλλά και από το απόσπασμα που τους ανατέθηκε.

-*Συλλογικό χαρακτήρα* για να αναδειχθεί ο προσωπικός τρόπος σκέψης του κάθε παιδιού ενώ ταυτόχρονα εξασκείται ο προφορικός λόγος και η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων.

Ακολούθως, ο/η εμπυχωτής/τρια καλεί τα παιδιά να *πάρουν θέση* στο χώρο υποστηρίζοντας ή όχι τον ποντικό και να εκθέσουν τα επιχειρήματά τους. Αφού καταθέσουν τις απόψεις τους, ο/η εμπυχωτής/τρια-εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά, στις προηγούμενες ομάδες που ήταν, να παρουσιάσουν με *αυτοσχεδιασμό* το δικό τους τέλος στην ιστορία, όπως το φαντάζονται.

Αντίστοιχα, ο/η εμπυχωτής/τρια αυτή τη φορά σε *Ρόλο βατράχου*, αναλαμβάνει να δώσει το τελευταίο επεισόδιο της ιστορίας. Αναλυτικότερα, ο /η εμπυχωτής/τρια ως βάτραχος κάθεται στο νοερό παγκάκι που έφτιαξε ο ποντικός και πληροφορεί τα παιδιά μέσω της αφήγησής του ότι

ο ίδιος από την πρώτη στιγμή της γνωριμίας τους έγινε φίλος με τον ποντικό. Αντίθετα, τα υπόλοιπα ζώα χρειάζονταν χρόνο να συνηθίσουν την παρουσία του ποντικού στο δάσος και να τον γνωρίσουν καλύτερα για να αποφασίσουν να γίνουν φίλοι μαζί του.

Τα ζώα ήρθαν αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις, όπως το επεισόδιο με την πυρκαγιά στο σπίτι του γουρουνιού και τον παρ' ολίγον πνιγμό του σοφού-λαγού, ωστόσο τα περιστατικά αυτά στάθηκαν η αφορμή να έρθουν όλοι πιο κοντά στον ποντικό, αφού αυτός τους βοήθησε να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Στο τέλος, ο Δάσκαλος, συνεχίζοντας να υποδύεται το ρόλο του βατράχου, βγάζει από την τσέπη μία καρτ-ποστάλ που - σύμφωνα με τη φανταστική συνθήκη - του είχε στείλει ο ποντικός από το νέο μέρος που βρίσκεται τώρα και αναπολεί τις στιγμές που μοιράστηκαν.

Γ' ΦΑΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Με την ολοκλήρωση του σχεδιασμού, ο/η εμπυχωτής/τρια καλεί τους μαθητές, αν το επιθυμούν, να μοιραστούν στην ολομέλεια μια ιστορία που οι ίδιοι βίωσαν ή άκουσαν, η οποία σχετίζεται με την ιστορία του Ποντικού. Γίνεται σαφές ότι τα παιδιά είναι ελεύθερα να αφηγηθούν μια ιστορία σε οποιονδήποτε ρόλο τη βίωσαν ή την άκουσαν, όπως του Ποντικού που σχολιάζεται στερεοτυπικά από τους υπόλοιπους, του Βάτραχου, που πρώτος αποδέχεται τον Ποντικό ή των υπόλοιπων ζώων, που αναπαράγουν στερεοτυπικές αντιλήψεις και τελικά αγκαλιάζουν τον Ποντικό. Στόχος είναι να αντιληφθεί η ομάδα τα συναισθήματα και τους λόγους που μπορεί να ωθήσουν κάποιον να βρεθεί στη μία ή την άλλη θέση, του ατόμου που τυγχάνει αποδοχής ή όχι.

Σε αυτό το σημείο, προτείνεται στον/την εκπαιδευτικό ως επικαιροποίηση του θέματος, υλικό από βίντεο που έχει δημιουργηθεί από μαθητές δημοτικού σχολείου και παρουσιάζει διαφορετική εκδοχή του θέματος.

Παραδείγματα αποτελούν τα βίντεο «Μια ευκαιρία» (55^ο Δημοτικό σχολείο Πάτρας⁹, 2015) ή το «Ritesh- πρόσφυγας μαθητής» (Δημοτικό σχολείο Σβορώνου Περίας¹⁰, 2013). Αναλυτικότερα στα συγκεκριμένα βίντεο παρουσιάζεται μία άλλη οπτική από αυτή του βιβλίου «ο βάτραχος κι ο ξένος», που διερευνήθηκε παραπάνω, κυρίως ως προς την περιγραφή και παρουσίαση του πρωταγωνιστή.

⁹ [<https://www.youtube.com/watch?v=ij0ebxLPG-s> (23/6/2020)]

¹⁰ [<https://www.youtube.com/watch?v=95EO1Xcgh68> (26/6/2020)]

Έτσι, στο πρώτο βίντεο ο κεντρικός ήρωας είναι χαρακτήρας χωρίς αυτοπεποίθηση που παραγκωνίζεται με κάθε τρόπο από τους συμμαθητές του. Ο ήρωας αποκόπτεται από τις ομαδικές δραστηριότητες, ενώ δεν λείπει η χρήση βίας εναντίον του σε λεκτικό επίπεδο και σωματικό. Ο ίδιος όμως, θέλοντας να ενταχθεί στην κυρίαρχη ομάδα, καταφεύγει στο ψέμα με σκοπό να σώσει παραβάτες-συμμαθητές του τη στιγμή που διακυβεύεται η παραμονή τους στο σχολείο. Τελικά η πράξη του απέδωσε διπλά, καθώς οι συμμαθητές του δεν απεβλήθησαν από το σχολείο και ο ίδιος έγινε αποδεκτός από το σύνολο της τάξης. Αξίζει στο σημείο αυτό να συζητηθεί από τον/την εμπυχωτή/τρια και τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, η εγκυρότητα των μέσων που χρησιμοποίησε ο μαθητής στο βίντεο για να γίνει αρεστός, αν χρειαζόταν δηλαδή να καταφύγει στο ψέμα.

Στο δεύτερο βίντεο, ο ήρωας κατά το μεγαλύτερο μέρος προβάλλεται ως ένα άτομο με συστολή στη συμπεριφορά, αφού έχει συνεχώς σκυμμένο το κεφάλι μη κοιτώντας τους άλλους στα μάτια. Οι συμμαθητές όμως του κεντρικού ήρωα προσπαθούν να τον πλησιάσουν μ' έναν τρόπο και να μάθουν στοιχεία για τη ζωή του, σε σχέση με το προηγούμενο βίντεο ή το αρχικό ερέθισμα της παρούσας συνάντησης «ο βάτραχος κι ο ξένος». Παράλληλα ένας από τους μαθητές παρουσιάζεται ως ο πιο ευαίσθητοποιημένος. Καταφεύγει κι αυτός στο ψέμα, σε αντίθεση όμως με το προηγούμενο βίντεο, το ψέμα του είναι πρόφαση/δικαιολογία, ώστε να δώσει την ευκαιρία στο νέο του συμμαθητή να ενταχθεί ομαλά στην κυρίαρχη ομάδα και να αναδείξει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως το ταλέντο του στο ποδόσφαιρο.

Οι εκπαιδευτικοί που θα ήθελαν να επεκτείνουν το πρόγραμμα που προηγήθηκε, μπορούν να αξιοποιήσουν κάποιο από τα προαναφερθέντα βίντεο, που δύνανται να αποτελούν νέο ερέθισμα. Ο/η εμπυχωτής/τρια διερευνά αυτή τη φορά με την ομάδα του την ψυχοσύνθεση του «αδύναμου» ήρωα για να συζητηθεί το δικαίωμα του καθενός στη διαφορά, ο σεβασμός απέναντι στη διαφορετικότητα και τα θετικά που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση μαθητών σε μια ποικιλόμορφη τάξη.

Για τη θεατροπαιδαγωγική ανάλυση των τελευταίων ερεθισμάτων, πέρα από την αξιοποίηση των τεχνικών που αναφέρθηκαν παραπάνω, θα μπορούσαν επιπλέον να προταθούν:

- *Αντικείμενα του ήρωα*, όπως κάποιο ημερολόγιο που περιγράφει τη συμπεριφορά των υπόλοιπων απέναντί του και πώς ο ίδιος βιώνει τον αποκλεισμό.

- *Μια μέρα στη ζωή του ήρωα*, για να εμβαθύνουν οι συμμετέχοντες στον ψυχισμό του ήρωα και να τον γνωρίσουν καλύτερα.

- *Συμβουλές*, με σκοπό την ενδυνάμωση του ήρωα. Ο/η εμπυχωτής παρακινεί τα παιδιά να σκεφτούν άλλους τρόπους που θα οδηγήσουν το μαθητή της ιστορίας στο ίδιο αποτέλεσμα, την αποδοχή και την κάλυψη της ανάγκης του να ανήκει κάπου.

Σημείωση- Επιπρόσθετη συνάντηση: Στο σημείο αυτό προτείνεται στον/ην εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει εναλλακτικά ή επιπρόσθετα σε μεταγενέστερη συνάντηση στο πλαίσιο του ίδιου στόχου, το βιβλίο «Ο Ρίκο Κοκορίκο» της Σοφίας Μαντούβαλου. Το παραπάνω εικονογραφημένο βιβλίο θίγει το θέμα της ξενοφοβίας, παρουσιάζοντας το «ξένο», το «διαφορετικό», το «νέο» ως ενοχλητικό για κάποιους, ως κάτι που ταράζει τις ισορροπίες μιας κοινωνίας. Μέσα από το βιβλίο προβάλλεται επομένως ο διχασμός της κοινωνίας, σε αυτούς που υποστηρίζουν το Ρίκο και σε αυτούς που δυσκολεύονται από την παρουσία του. Η ιστορία ολοκληρώνεται με όμορφο τρόπο, επισημαίνοντας την ομορφιά της ποικιλομορφίας.

Αναφορικά με την παραπάνω ιστορία, ο/η εκπαιδευτικός- εμπυχωτής δύναται να αναδείξει επεισόδιά της και να φωτίσει τις παραπάνω πτυχές της μέσω των εξής τεχνικών/συμβάσεων:

- *Αυτοσχεδρισμός*, με την οικογένεια του Ρίκο που επρόκειτο να μεταναστεύσει,
- *Παγωμένες εικόνες*, με τη δυσaráσκεια των νέων γειτόνων που εκφράζεται με διαμαρτυρία στο δήμαρχο.
- *Μια μέρα στη ζωή του Ρίκο*, ώστε να φωτιστεί η καθημερινότητά του, τι πραγματικά είναι αυτό που ενοχλεί τους γείτονες και πώς ο ίδιος ο Ρίκο εισπράττει όλη αυτή τη συμπεριφορά.
- *Συμβούλιο*, όπου παρουσιάζεται η αντίδραση των συμμαθητών του Ρίκο στο σχολείο. Οι συμμαθητές του καταστρώνουν σχέδιο δράσης για την υπεράσπισή του. Έτσι, οι συμμαθητές του αντιπαρατίθενται στους γονείς τους προτάσσοντας τα θετικά στοιχεία του χαρακτήρα του Ρίκο ενώ καταλήγουν σε διαμαρτυρία για χάρη του.

**«ΓΟΥΛΦΙ: ΜΙΣΟΣ ΛΥΚΟΣ, ΜΙΣΟΣ ΠΡΟΒΑΤΟ, ΜΙΑ ΚΑΡΔΙΑ»,
ΤΟΥ ΑΛΕΞ ΛΑΤΙΜΕΡ- ΤΡΙΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ**

ΘΕΜΑ	Αποδοχή του εαυτού
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Οι μαθητές να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν (Π.Σ.Ν 2014) ✚ Οι μαθητές να εναλλάσσουν ρόλους ώστε να αντιληφθούν τις διαφορετικές οπτικές των χαρακτήρων.
ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«Γούλφι: μισός λύκος, μισός πρόβατο, μία καρδιά», του Άλεξ Λάτιμερ
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Ο Γούλφι είναι ένα πλάσμα με ιδιαιτερότητες, για την ακρίβεια είναι μισός λύκος και μισό πρόβατο. Οι γονείς του αγαπήθηκαν πολύ, κάτι που τα άλλα ζώα δεν ενέκριναν. Αυτό όμως είναι κάτι που δυσκολεύει το Γούλφι κι αυτό γιατί δεν ξέρει πού ανήκει, δεν ξέρει ποιος είναι. Για να δούμε τι θα ανακαλύψει..
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	2 διδακτικές ώρες
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	Ζώα του δάσους, κοινό
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	Εμψυχωτής, ρεπόρτερ, κεντρικός ήρωας

Α΄ ΦΑΣΗ – ΕΙΣΑΓΩΓΗ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Ο/η εμψυχωτής/τρια έχοντας επιλέξει την κατάλληλη μουσική υπόκρουση, ζητά από τους συμμετέχοντες να περπατήσουν στο χώρο. Επιλέγει ελεύθερα στο διαδίκτυο ή από προσωπική του συλλογή τη μουσική της αρεσκείας του/της, ώστε οι συμμετέχοντες να χαλαρώσουν και να νιώσουν άνετα. Ο/η εμψυχωτής/τρια καλεί τα παιδιά να ακολουθήσουν τις οδηγίες του, ώστε να εισαχθούν ομαλά στο δραματικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εμψυχωτής/εμψυχώτρια, αξιοποιώντας *κινητικές δραστηριότητες* προτρέπει τα παιδιά να περπατήσουν, να κινηθούν και να εκφραστούν σαν να είναι άγρια ζώα. Ακολούθως, ο/η εμψυχωτής/τρια τροποποιεί κατά ένα μέρος την οδηγία, προτρέπει δηλαδή τα παιδιά να επαναλάβουν την ίδια διαδικασία σαν να είναι ήρεμα

ζώα αυτή τη φορά και συγκεκριμένα ήρεμα πρόβατα. Ακολουθούν δύο επιπλέον οδηγίες που δίνονται από τον/την εμπυχωτή/τρια, ο οποίος ζητά τη μία φορά από τα παιδιά να συμπεριφερθούν σαν να μη θέλουν να είναι ο ένας κοντά στον άλλο και τη δεύτερη σαν να επιδιώκουν να έρθουν σε επαφή.

B' ΦΑΣΗ – ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ / ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ

Σε αυτό το σημείο ο/η εκπαιδευτικός παρουσιάζει μια τσάντα εφαρμόζοντας την τεχνική του *πακέτου εξερεύνησης*, που περιέχει μία φωτογραφία (εδώ ο/η εμπυχωτής/τρια δείχνει την πρώτη εικόνα του βιβλίου όπου απεικονίζεται η λύκαινα με το πρόβατο), ένα μικρό γούνινο λευκό γιλέκο ή βαμβάκι, ώστε να φαίνεται σαν τούφα από τρίχωμα προβάτου, μία στέκα που έχει κολλημένα αυτιά λύκου και ένα ημερολόγιο. Στο ημερολόγιο είναι σημαντικό να δίνονται στοιχεία που περιγράφουν τους προβληματισμούς του πρωταγωνιστή της ιστορίας, του Γούλφι, χωρίς να αποκαλύπτεται όλη η πλοκή. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται ενδεικτικά το ακόλουθο κείμενο για το ημερολόγιο:

25.1.2020

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Μόνο σε σένα μπορώ να λέω όσα σκέφτομαι... Και σήμερα ένιωσα αμήχανα... πάλι έπρεπε να κρυφτώ, να αλλάξω αυτό που είμαι...

15.2.2020

Αγαπημένο μου ημερολόγιο,

Για όλα φταίνε οι γονείς μου! Εξαιτίας τους δεν ξέρω τι είμαι, πού ανήκω... Αν δεν ήταν αυτοί... εγώ θα ήμουν φυσιολογικός.

Ακολούθως, δίνεται χρόνος στα παιδιά να επεξεργαστούν τα αντικείμενα. Ο/η εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση στην οποία γίνονται υποθέσεις αναφορικά με την ιστορία: ποιος ή ποιοι μπορεί να είναι οι ήρωες, τι μπορεί να έχει συμβεί. Μετά τη συζήτηση, οι μαθητές

χωρίζονται σε ομάδες, ώστε μέσα από τη σύμβαση της *παγωμένης εικόνας* να αποδώσουν τη δική τους εκδοχή για την ιστορία, συνδυάζοντας και τα αντικείμενα. Όσο η μία ομάδα παρουσιάζει, οι υπόλοιπες ως κοινό αποκωδικοποιούν την εικόνα της, προσπαθώντας να εικάσουν την κάθε ιστορία. Όταν ακουστούν όλες οι απόψεις, η *παγωμένη εικόνα* ζωντανεύει και τα παιδιά οδηγούνται σε *αυτοσχεδιασμό*.

Με την ολοκλήρωση της προηγούμενης διαδικασίας, κάθονται όλοι σε κύκλο και ο/η εμπυχωτής/τρια αναλαμβάνει με φωναχτή ανάγνωση να διαβάσει το βιβλίο, δείχνοντας ταυτόχρονα τις εικόνες, μέχρι το σημείο που ο Γούλφι φτάνει σε αδιέξοδο και κλαίει απαρηγόρητος.

Σε αυτό το σημείο γίνεται *αναδρομή στο παρελθόν (flashback σκηνή)*, ώστε να αποκαλυφθεί στην ομάδα η αρχή της ιστορίας. Έτσι, ο/η εμπυχωτής/τρια εμφανίζεται σε *ρόλο δημοσιογράφου* που κάνει *ρεπορτάζ* για «μια είδηση της τελευταίας στιγμής, ένα γεγονός φαινόμενο, λύκαινα και πρόβατο παντρεύονται!». Ο/η εκπαιδευτικός ως δημοσιογράφος καλεί τα παιδιά, που βρίσκονται σε *ρόλο ζώων του δάσους*, να εκφράσουν την άποψή τους έπειτα από ερωτήσεις που τους απευθύνει. Εναλλακτικά, ο/η εμπυχωτής/τρια -εκπαιδευτικός μπορεί να προετοιμάσει την είδηση σε βίντεο, το οποίο προβάλλει στην ολομέλεια ως έκτακτη επικαιρότητα.

Ακολουθεί ο *κύκλος του κουτσομπολιού* σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές, υποδύμενοι τα ζώα που βρίσκονται στο δάσος, στο άκουσμα της είδησης ξεσηκώνονται. Στη σκηνή αυτή οι μαθητές ως ζώα συζητούν για το παράξενο αυτό γεγονός και *παίρνουν θέση* υπέρ ή κατά του γάμου των δύο φαινομενικά αταίριαστων ηρώων. Ο δημοσιογράφος-εκπαιδευτικός εκφράζει την άποψή του και τάσσεται αρχικά κατά της σχέσης του παράξενου ζευγαριού, κρίνοντάς την αρνητικά, υποστηρίζοντας για παράδειγμα «εγώ πιστεύω πάντως ότι δεν πρέπει να γίνει αυτός ο γάμος. Φαντάζεστε τα παιδιά που θα γεννηθούν πώς θα είναι;». Εφόσον τοποθετηθούν τα παιδιά και εκφράσουν τις απόψεις τους, στη συνέχεια ο ίδιος πάλι, ως *Δάσκαλος σε Ρόλο (ΔσΡ)* μετατοπίζεται και σημειώνει «εντάξει ας μην είμαστε άδικοι, πόσο κακό είναι το να παντρευτούν, αφού αγαπιούνται! Εσείς τι λέτε;».

Στη συνέχεια τα παιδιά σε ομάδες καλούνται να διαμορφώσουν το *χάρτη της ιστορίας* από το επεισόδιο που προηγήθηκε μέχρι το σημείο που ο κεντρικός ήρωας Γούλφι βρίσκεται σε αδιέξοδο. Στόχος είναι κάθε ομάδα να επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στον πρωταγωνιστή και να παρατηρήσει τα στάδια από τα οποία περνάει, καθώς βρίσκεται σε μια προσωπική εσωτερική σύγκρουση.

Η πορεία του ήρωα γίνεται ακόμη πιο καθαρή μέσα από τους *αυτοσχεδιασμούς*, που κάθε ομάδα καλείται διαδοχικά να παρουσιάσει. Αναλυτικότερα, η μία ομάδα αναπαριστά τη σκηνή που ο ήρωας προσεγγίζει την αγέλη των λύκων, στη συνέχεια η δεύτερη ομάδα τη σκηνή που ο ήρωας πλησιάζει τα πρόβατα και τέλος η τρίτη ομάδα παρουσιάζει το Γούλφι σε *συλλογικό χαρακτήρα*, που εκφράζει σκέψεις, συναισθήματα, παράπονα καθώς και το αδιέξοδο στο οποίο βρίσκεται.

Επιπρόσθετα, στα δύο πρώτα επεισόδια ο/η εμπυχωτής/τρια-εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τη σύμβαση της *ανακριτικής καρέκλας* στις αγέλες των ζώων. Έτσι, ένας εθελοντής-εκπρόσωπος από κάθε αγέλη, ύστερα από συνεννόηση με την ομάδα του, αναφέρει τους λόγους για τους οποίους φαίνεται παράξενος ο Γούλφι. Η τεχνική αυτή συντελεί στο να ακουστεί η οπτική των ζώων της κάθε αγέλης και να εκφραστούν οι απόψεις τους για την ταυτότητα του Γούλφι. Παράλληλα μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής, οι συμμετέχοντες προβληματίζονται σε σχέση με την παράξενη συμπεριφορά του κεντρικού ήρωα, καθώς αυτή επηρεάζει και τη συμπεριφορά των υπολοίπων απέναντί του. Επιπλέον ο/η εκπαιδευτικός- εμπυχωτής παρακινεί τους εκπρόσωπους της κάθε αγέλης καθώς και τους λοιπούς συμμετέχοντες να προβληματιστούν σε σχέση με την αντίδραση που θα είχαν σε περίπτωση που μάθαιναν την αληθινή ταυτότητα του ήρωα, αν θα άλλαζε δηλαδή η συμπεριφορά τους απέναντί του και γιατί.

Στο σημείο αυτό, τα παιδιά καλούνται στην ολομέλεια σε *συμβούλιο*, ώστε να δώσουν λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το λυκοπρόβατο, ο Γούλφι, αφού ο ίδιος μονολογεί ότι δεν ανήκει πουθενά:

«Δεν ανήκω πουθενά. Δεν είμαι ούτε λύκος ούτε πρόβατο», είπε ο Γούλφι με αναφιλητά.

Ο/η εμπυχωτής/τρια παρακινεί τα παιδιά, προσφέροντας την ανάλογη βοήθεια για κάθε μαθητή, να γράψουν σε *γράμμα (παραγωγή κειμένου)* τη λύση-συμβουλή που προτείνουν στο Γούλφι, προκειμένου να βγει από το αδιέξοδο. Μπορούν ακόμη να υπαγορεύσουν το γράμμα στον/την εκπαιδευτικό ή να το καταγράψουν σε βίντεο, παράγοντας προφορικό κείμενο. Εναλλακτικά, σχηματίζουν κύκλο, όπου στη μέση μπαίνει ο/η εμπυχωτής/τρια- εκπαιδευτικός σε *ρόλο* Γούλφι και να του προτείνουν απευθείας τη λύση που αποφάσισαν.

Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με φωναχτή ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό του τελευταίου μέρους του βιβλίου. Σε αυτό οι δύο γονείς, λύκαινα και πρόβατο, πλησιάζουν το γιο

τους και τον συμβουλεύουν να αποδεχτεί τη μοναδικότητά του, ως μόνο μέσο για την επίτευξη της προσωπικής του ευτυχίας.

Γ' ΦΑΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Στο σημείο αυτό, με σκοπό την ενίσχυση της αναστοχαστικής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει ως επικαιροποίηση μία πραγματική είδηση, που προσεγγίζει το θέμα του εργαστηρίου, που έχει προηγηθεί. Συγκεκριμένα, ο/η εμψυχωτής/τρια παρουσιάζει στα παιδιά άρθρο με τίτλο «πρόβατο σώθηκε χάρη στη δίχρωμη μουσούδα του»¹¹, με στόχο αυτή τη φορά να συζητηθεί η θετική πλευρά της διαφορετικότητας. Ένα πρόβατο, που διαφέρει ως προς το χρώμα από τα υπόλοιπα, καταφέρνει να σωθεί χάρη σε αυτή του τη διαφορά, η οποία αναδεικνύεται ως προτέρημά του.

Στο κλείσιμο της δράσης ο/η εμψυχωτής/τρια δίνει χώρο και χρόνο για συζήτηση, ώστε να κατατεθούν και να διερευνηθούν εμπειρίες και μαρτυρίες των παιδιών που σχετίζονται με την ιστορία του ήρωα που «μοιράζεται» μεταξύ δύο κόσμων. Ο/η εκπαιδευτικός δηλαδή ξεκινά μία συζήτηση ως κατακλείδα του εργαστηρίου, ώστε οι μαθητές Ρομά κατά κύριο λόγο, να μιλήσουν για δικές τους ενδεχόμενες στιγμές, που ένιωσαν ότι βρέθηκαν σε ανάλογη θέση με κάποιον από τους ήρωες που προσέγγισαν νωρίτερα και η «διαφορετικότητά» τους λειτούργησε είτε θετικά είτε όχι.

Σημείωση- επιπρόσθετη συνάντηση: Εναλλακτική πρόταση για τον/την εκπαιδευτικό που επιθυμεί να ενισχύσει περαιτέρω την ταυτότητα της ομάδας-στόχου στην οποία απευθύνεται, αποτελεί το βιβλίο «Ξεχωρίζω και σφυρίζω» του Rob Biddulph. Το παρόν βιβλίο ενδείκνυται προς αξιοποίηση από εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να προάγουν τα θετικά σημεία των πλουραλιστικών κοινωνιών και τη δυναμική της μοναδικότητας του ατόμου.

Η ιστορία προβάλλει τη μοναξιά που νιώθει μια σκυλίτσα σ' έναν κόσμο που προωθεί την ομοιομορφία. Η ίδια αισθάνεται ότι τα ενδιαφέροντά της δεν συμβαδίζουν με των υπόλοιπων σκυλιών στην πόλη που ζει. Αποφασίζει να αναζητήσει έναν άλλο τόπο για να αισθάνεται οικεία, να είναι ο εαυτός της, ένα μέρος που να την καταλαβαίνουν. Ταξιδεύει πολύ και για καιρό, ώσπου φτάνει σε μια πόλη όπου όλα τα σκυλιά είναι ακριβώς όπως αυτή. Εκεί όμως ανακαλύπτει κάτι

¹¹ [<https://www.newsbeast.gr/environment/arthro/527905/provato-sothike-hari-sti-dihromi-mousouda-tou> (26/6/2020)]



ξεχωριστό: Έναν σκύλο με αυτοπεποίθηση, που σπάει τη μονοτονία της πόλης του. Έναν σκύλο, που σε αντίθεση με τη σκυλίτσα, δεν έχει τάσεις φυγής, αλλά επιδιώκει να είναι μοναδικός και να ξεχωρίζει. Το βιβλίο ολοκληρώνεται με αισιόδοξο τόνο, αναδεικνύοντας το δικαίωμα στη διαφορά και το θετικό της ποικιλομορφίας.

Τεχνικές/συμβάσεις που δύνανται να αξιοποιηθούν για την εμβάθυνση στα θέματα του βιβλίου είναι:

- *Ανακριτική καρτέκλα ή ο Δάσκαλος στο Ρόλο* της ηρωίδας, ώστε να γίνουν φανερά συναισθήματα, σκέψεις, προβληματισμοί της σχετικά με όσα την απασχολούν.
- *Διάδρομος συνείδησης*, με σκοπό να παρουσιαστεί η εσωτερική σύγκρουση της σκυλίτσας και να αποφασίσει αν θα φύγει ή αν θα μείνει στην πόλη της.
- *Οπτική γωνία*, παρουσίαση της συνάντησης των δύο ηρώων και η οπτική του καθενός για το θέμα της διαφορετικότητας. Η σκυλίτσα αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα ως πρόβλημα ενώ ο σκύλος ως κάτι φυσιολογικό και δεδομένο.
- *Παραγωγή κειμένου ή ζωγραφιά*, κάθε μαθητής σε ρόλο σκύλου στέλνει γράμμα σε κάθε σκύλο-συμπολίτη της σκυλίτσας στην άλλη πόλη. Το γράμμα-ζωγραφιά έχει ως στόχο οι κάτοικοι των δύο πόλεων να αλληλεπιδράσουν και να ενισχυθεί η διαφορετικότητά τους, σύμφωνα με το παράδειγμα των δύο σκύλων της ιστορίας.

«THE OTHER PAIR: SHORT FILM»,

ΤΩΝ MOHAMED MAHER ΚΑΙ SARAH ROZIK- ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΘΕΜΑ	Η εξοικείωση με την έννοια του μοιράζεσθαι (Α.Π.Σ.- Α.Π.Σ Θεάτρου για το δημοτικό)
ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΧΟΙ	 Οι μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση  Να αναδειχθούν και άλλες μορφές διαφορετικότητας

ΠΗΓΗ/ΕΡΕΘΙΣΜΑ	«The other pair: short film», των Mohamed Maher και Sarah Rozik
ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟ	Δύο παιδιά σ' ένα σταθμό τρένου, ένα παπούτσι χαλασμένο κι ένα καινούργιο ζευγάρι παπούτσια είναι ικανό να τους ενώσει; Και με ποιο τρόπο;
ΔΙΑΡΚΕΙΑ	2 διδακτικές ώρες
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	Συμμετέχοντες στο δρώμενο, κοινό
ΡΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΟ ΔΑΣΚΑΛΟ	Εμψυχωτής, παιδί

Α' ΦΑΣΗ – ΕΙΣΑΓΩΓΗ/ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΔΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Το εργαστήρι ξεκινά στην ολομέλεια. Ο/η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να περπατήσουν ελεύθερα στο χώρο και ενώ κινούνται, ο καθένας ξεχωριστά καλείται να δημιουργήσει σταδιακά τον ήρωα που πρόκειται να υποδυθεί, αποδίδοντάς του συγκεκριμένες ιδιότητες της επιλογής του. Για παράδειγμα, ποιος είναι, πού πηγαίνει, τι δουλειά κάνει, την οικονομική του κατάσταση, διαμορφώνοντας έτσι το προφίλ του, το οποίο πρέπει να αποτυπώνεται με κάποιο τρόπο στις κινήσεις, στο περπάτημα, στη συμπεριφορά του προς τους γύρω του. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να φανταστούν τα παπούτσια που φοράει ο χαρακτήρας που επέλεξαν να δημιουργήσουν και στη συνέχεια, αφού τα ζωγραφίσουν σε χαρτί του μέτρου, να τα κολλήσουν πάνω στα δικά τους παπούτσια. Ακολούθως, ο/η εμψυχωτής/τρια μαζί με τα παιδιά σχηματίζουν ένα κύκλο και το κάθε παιδί παρουσιάζει σύντομα το χαρακτήρα που δημιούργησε.

Σε αυτό το σημείο, ο/η εκπαιδευτικός αφήνει στη μέση του κύκλου ένα φθαρμένο παπούτσι. Ο/η εμψυχωτής/τρια προσκαλεί ένα-ένα παιδί να πάρει στα χέρια του το παπούτσι, να το επεξεργαστεί και να πει μια σύντομη πρόταση σχετική με αυτό (*ιστορία με προσφορά δύο λέξεων*). Όταν ολοκληρώσει την κατάθεσή του, το προωθεί στο αμέσως επόμενο παιδί, που με τη σειρά του καλείται να συμπληρώσει μια ιδέα σε όσα είπε το προηγούμενο, ώστε να αρχίσει να υφαίνεται μια ιστορία. Σκοπός είναι το αντικείμενο να περνάει από χέρι σε χέρι μέχρι να καταλήξει στον τελευταίο συμμετέχοντα του κύκλου, ενώ παράλληλα καθένας από τους παρευρισκόμενους προσθέτει από ένα προφορικό στοιχείο, χτίζοντας έτσι μια ιστορία-μύθο γύρω από αυτό το

αντικείμενο. Η ιστορία μπορεί να πάρει μεγάλες διαστάσεις, οπότε ο/η εκπαιδευτικός οδηγεί τα παιδιά είτε στο επόμενο επεισόδιο είτε αξιοποιεί περαιτέρω την ιστορία που προέκυψε μέσα από την τεχνική της δραματοποίησης από την τάξη.

Στη συνέχεια ο/η εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να *πάρουν θέση*, θέτοντάς τους ερωτήσεις σχετικές με το θέμα του εργαστηρίου που ακολουθεί. Τα παιδιά απαντούν, επιλέγοντας πλευρά προτίμησης που φανερώνει τις αρχικές σκέψεις, αντιλήψεις και στάσεις τους αναφορικά με τα υπό διερεύνηση θέματα. Ενδεικτικές ερωτήσεις που υποβάλλει ο/ εμπυχωτής/τρια:

- *«Αν βλέπατε κάποιον να χάνει κάτι, θα του το λέγατε; Ναι ή Όχι;»*
- *«Αν βρίσκατε κάποιο αντικείμενο αξίας, θα το επιστρέφατε. Ναι ή Όχι;»*

B' ΦΑΣΗ – ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ / ΕΜΒΑΘΥΝΣΗ

Στο σημείο αυτό ο/η δάσκαλος/α προβάλλει το κύριο ερέθισμα, το βίντεο «the other pair»¹² (Maher & Rozik, 2016) μέχρι τη σκηνή που το οικονομικά ασθενέστερο παιδί κρατάει στα χέρια του το παπούτσι και βρίσκεται σε δίλημμα τι να το κάνει, αν θα το επιστρέψει στον κάτοχό του ή όχι (στο 3.12').

Ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες με οδηγία να παρουσιάσουν *μια μέρα στη ζωή* των δύο ηρώων. Έτσι, δύο ομάδες δημιουργούν *μια μέρα στη ζωή* του πρωταγωνιστή που αντιμετωπίζει τις οικονομικές δυσκολίες και οι άλλες δύο *μια μέρα στη ζωή* του ευκατάστατου παιδιού. Στόχος είναι να προβούν σε άμεσες συγκρίσεις και να αντλήσουν με αυτό τον τρόπο πληροφορίες για τους ήρωες πριν το συμβάν στο σταθμό. Ο/η εμπυχωτής/τρια αφήνει τις ομάδες να αυτοσχεδιάσουν εναλλάξ. Οι πρώτες δύο ομάδες, ξεκινούν δείχνοντας *μια μέρα στη ζωή* του κάθε ήρωα, όπως προαναφέρθηκε και ακολουθούν οι δύο επόμενες δίνοντας τη δική τους εκδοχή για τους δύο πρωταγωνιστές. Ο/η εκπαιδευτικός δύναται να εμπλουτίσει τη διαδικασία, ζητώντας από τις δύο ομάδες που έχουν τον κοινό ήρωα να συνεχίσουν την ιστορία από το σημείο που σταμάτησε η προηγούμενη ομάδα.

Με την ολοκλήρωση της παραπάνω σύμβασης, όπου οι μαθητές διερευνούν το κοντινό περιβάλλον και τον τρόπο ζωής των δύο κεντρικών ηρώων ενώ παράλληλα «χτίζουν» το προφίλ

¹² [<https://www.youtube.com/watch?v=FGh0iduZOJQ> (26/6/2020)]

τους, ακολουθεί η σκηνή στο σταθμό. Ο/η εμπυχωτής/τρια καλεί τις ομάδες να ανατρέξουν στο χρόνο λίγο νωρίτερα του συμβάντος με *flashback* σκηνή. Κάθε ομάδα παρουσιάζει με *παγωμένη εικόνα* τη δική της εκδοχή για τα λεπτά που προηγήθηκαν μέχρι και τη στιγμή που το παιδί με την οικονομική ευχέρεια χάνει το παπούτσι του, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες που παρακολουθούν, προσπαθούν μέσα από εικασίες να συνθέσουν την εκάστοτε ιστορία. Σε περίπτωση που παραστεί ανάγκη για επεξηγήσεις, ο/η εμπυχωτής/τρια -εκπαιδευτικός *ανιχνεύει τη σκέψη των ηθοποιών*, ώστε να αποκαλυφθούν στοιχεία που βοηθούν το κοινό να αντιληφθεί την ιστορία. Ακολούθως, ο/η εμπυχωτής/τρια *φέρει στη ζωή* τους ήρωες και *ζωντανεύει τα στιγμιότυπα*.

Με την ολοκλήρωση όλων των παρουσιάσεων των ομάδων, οι μαθητές συγκεντρώνονται και πάλι στην ολομέλεια, όπου ο/η εμπυχωτής/τρια τους μεταφέρει το δίλημμα του ήρωα. Ο/η δάσκαλος/α, υποδύμενος τον ήρωα, καλείται να περάσει μέσα από το *τούνελ συνείδησης*, ώστε τα παιδιά, στοιχισμένα στα δεξιά και αριστερά, να του δώσουν συμβουλές, να εκφράσουν τις σκέψεις του και να προτείνουν λύσεις.

Στη συνέχεια, τα παιδιά σε ολομέλεια πια αναλαμβάνουν ρόλους και αναπαριστούν όσα είδαν στο βίντεο (μέχρι το 3.12') ενώ παράλληλα δίνουν το δικό τους τέλος στην ιστορία με *αυτοσχεδιασμό*. Κάποιοι κάνουν τους περαστικούς, άλλοι τους επιβάτες ή ό,τι άλλο φαντάζονται πως θα ήθελαν να συμπεριλάβουν. Ο/η εμπυχωτής/τρια-εκπαιδευτικός υποδύεται το παιδί που έχει βρει το παπούτσι (*ΔσΡ*) και τα παιδιά παίρνουν *συνέντευξη* από αυτόν/η. Ο/η εκπαιδευτικός ως παιδί κάθεται στην *ανακριτική καρέκλα* και μέσα από τη διαδικασία των ερωταπαντήσεων δίνονται στην τάξη στοιχεία της ιστορίας που δε φάνηκαν στο βίντεο. Παρατίθενται ενδεικτικές ερωτήσεις:

- «Τι σου συμβαίνει;»,
- «Γιατί είναι σκισμένο το παπούτσι σου;»
- «γιατί είσαι μόνος;»
- «τι σκοπεύεις να κάνεις με το παπούτσι που έχασε το άλλο παιδί;»

Συμπληρωματικά ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει μια *τηλεοπτική εκπομπή* με καλεσμένους, για παράδειγμα πολιτικούς, υπαλλήλους του σταθμού, περαστικούς που είδαν το συμβάν, τους γονείς του εύπορου ήρωα και να συζητήσουν για τις πράξεις των δύο ηρώων και πώς τις κρίνουν, ενώ παράλληλα μπορεί οι ήρωες να παρέμβουν σε *τηλεφωνική επικοινωνία* και να μιλήσουν για το πώς ένιωσαν οι ίδιοι.

Στο σημείο αυτό προβάλλεται το τέλος του βίντεο.

Γ' ΦΑΣΗ – ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Στο πλαίσιο της διερεύνησης άλλης μορφής διαφορετικότητας και της ανάδειξης της αρμονικής συνύπαρξης και ουσιαστικής επικοινωνίας ανθρώπων με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό και οικονομικό υπόβαθρο, προτείνεται στον/ην εκπαιδευτικό η αξιοποίηση ενός νέου ερεθίσματος, του πίνακα “Indian Latin America” (Catoira, 1999)¹³.

Σημαντικό είναι ο/η εμπυχωτής/τρια να επιστήσει την προσοχή των μαθητών στα πρόσωπα που αναπαριστώνται στον πίνακα. Τα παιδιά προτρέπονται να παρατηρήσουν λεπτομέρειες στις φιγούρες και τα εξωτερικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, το ντύσιμο είναι αυτό που προδίδει μ' έναν τρόπο τη διαφορά στην κουλτούρα των εικονιζόμενων. Έτσι ο/η εκπαιδευτικός απευθυνόμενος στους μαθητές θέτει προβληματισμούς σχετικά με τις διαφορές ή τις ομοιότητες που διακρίνουν μεταξύ των ανθρώπων στον πίνακα, τι ρούχα φοράνε ή τι πληροφορίες μπορούν να αντληθούν για τις σχέσεις των αναπαριστώμενων προσώπων.

Προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να ενσαρκώσει έναν από τους εικονιζόμενους και να δώσει μέσω του ρόλου περισσότερες πληροφορίες. Για παράδειγμα, ο ρόλος εστιάζει περισσότερο στο ότι παρά τις φαινομενικές διαφορές τους, εκείνοι κάθονται όλοι μαζί, συζητούν, αλληλεπιδρούν. Οι μαθητές μπορούν με *παγωμένη εικόνα* να αναπαραστήσουν τον πίνακα, να δημιουργήσουν διαλόγους μέσω *αυτοσχεδιασμού*, να αναδείξουν σχέσεις που μπορεί να έχουν μεταξύ τους τα εικονιζόμενα πρόσωπα.

Σημείωση - επιπρόσθετη συνάντηση: Προς την ίδια κατεύθυνση προτείνεται στον/την εμπυχωτή/τρια που επιθυμεί να επεκτείνει το πρόγραμμα και να αξιοποιήσει εναλλακτικό υλικό, ο πίνακας “The bus” (Kahlo, 1929)¹⁴. Ο πίνακας αναπαριστά ανθρώπους από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, συμπεριλαμβανομένης και της ζωγράφου, να κάθονται δίπλα δίπλα σε στάση λεωφορείου. Στον πίνακα παρατηρείται σύνδεση με το κεντρικό ερέθισμα του εργαστηρίου που προηγήθηκε, καθώς μία από τις γυναίκες δεν φοράει παπούτσια ενώ οι άλλες φοράνε. Προχωρώντας σε βαθύτερη ανάλυση και παρατήρηση του πίνακα, ο/η εμπυχωτής-εκπαιδευτικός καλείται μέσω ερωτήσεων να ενεργοποιήσει τη φαντασία των παιδιών. Οι μαθητές

¹³ [<http://www.ginagallery.com/front/ShowArtWork.aspx?ItemID=23156&Lang=EN> (2/7/2020)]

¹⁴ [<https://www.fridakahlo.org/the-bus.jsp> (5/7/2020)]

δηλαδή εξασκούνται στον αποκλίνοντα τρόπο σκέψης αποδεσμευόμενοι από τα προφανή. Επιπλέον δίνεται έτσι η δυνατότητα στους μαθητές να ανασύρουν δικές τους μνήμες, να συμμετέχουν περισσότερο εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα και να οδηγηθούν σε συνδέσεις με το θέμα που προβάλλει ο πίνακας μέσα από δικές προσωπικές τους ερμηνείες. Για παράδειγμα, ερωτήματα που μπορεί να απασχολήσουν την ομάδα αποτελούν: τι δουλειά μπορεί να κάνει ο καθένας από τους απεικονιζόμενους, τι μπορεί να περιμένει, πού να πηγαίνει, τι μπορεί να έχει η κυρία στο καλάθι της, πώς να βρέθηκε η κυρία με τη μαντήλα σε μια άλλη χώρα, τι μπορεί να βλέπει το παιδί από το τζάμι. Οι ερωτήσεις αυτές λειτουργούν ως συλλογή πληροφοριών. Όπου κρίνει κατάλληλο ο/η εκπαιδευτικός, οι ερωτήσεις μπορούν να ολοκληρωθούν.

Στη συνέχεια ο/η εμπνευστής/τρια-εκπαιδευτικός δύναται να χρησιμοποιήσει συμβάσεις/τεχνικές δραματοποίησης. Για παράδειγμα:

- *Παγωμένη εικόνα* τον ίδιο τον πίνακα και στη συνέχεια *ανίχνευση σκέψης* των εικονιζόμενων προσώπων.

- *Αυτοσχεδιασμός*, που λειτουργεί ως γνωριμία με τον κάθε εικονιζόμενο δίνοντας στοιχεία για τη ζωή του.

- *Flashback* σκηνή για κάθε εικονιζόμενο, τι έχει προηγήθηκε της σκηνής στη στάση του λεωφορείου.

- Στο τέλος καλό θα ήταν οι μαθητές να δώσουν μια *επόμενη σκηνή*, αναδεικνύοντας κάποια σύνδεση ενδεχομένως μεταξύ των προσώπων. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να προκύψει κάποια σχέση μεταξύ των εικονιζόμενων, ίσως ότι κατευθύνονται προς τον ίδιο προορισμό με κοινό σκοπό, ενδεχομένως κάποια τελετή, όπου είναι όλοι καλεσμένοι.

ΚΛΕΙΣΙΜΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ – Πέμπτη συνάντηση

Ο κύκλος των εργαστηρίων ολοκληρώνεται με μια συνάντηση που αποσκοπεί στον αναστοχασμό της ομάδας πάνω στα θέματα που διερευνήθηκαν μέσα από τους προηγούμενους σχεδιασμούς. Ως κατακλείδα ο/η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να καταθέσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους για τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκαν, τον τρόπο που υλοποιήθηκαν οι συναντήσεις και τα ερεθίσματα που αξιοποιήθηκαν. Σημαντικό είναι να δοθεί από τον/την εκπαιδευτικό το βήμα στα παιδιά να συζητήσουν, να αναλογιστούν τι αποκόμισαν απ' όλη τη διαδικασία των εργαστηρίων και να τοποθετηθούν σχετικά με παρατηρήσεις, τυχόν μετατοπίσεις και διαφορές που παρατηρούν στον εαυτό τους και στην ομάδα από την έναρξη του προγράμματος μέχρι τη λήξη του.

Σε άμεση σύνδεση με τις παραπάνω παρατηρήσεις των παιδιών βρίσκεται και η δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να αξιολογήσει και ο/η ίδιος/ια το εκπαιδευτικό του/της έργο, τη συμμετοχή του καθώς και την πρόοδο των παιδιών. Στο πλαίσιο της παραπάνω συζήτησης ο/η εκπαιδευτικός δύναται να διερευνήσει την ανάπτυξη ουσιαστικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, την ενδεχόμενη μετατόπιση των αντιλήψεων των παιδιών σε σχέση με τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, καθώς επίσης και τις ευρύτερες απόψεις τους για το θέμα της διαφορετικότητας.

Προς αυτή την κατεύθυνση ο/η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να αποδώσουν σχηματικά μέσω της δημιουργίας ενός *χάρτη*, όσα βίωσαν από την πρώτη συνάντηση μέχρι την τελευταία. Οι μαθητές καταγράφουν ό,τι τους φάνηκε ενδιαφέρον, σημεία που οι ίδιοι ένιωσαν ότι ήταν σημαντικά, που θέλουν να τα αποτυπώσουν και να συζητήσουν γι' αυτά.

Στη συνέχεια γίνεται χρήση της τεχνικής *περίγραμμα χαρακτήρα* με μια παραλλαγή. Συγκεκριμένα, ο/η εμπυχωτής/τρια-εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να καταγράψουν, όπως μπορούν, στο εξωτερικό μέρος του περιγράμματος τι θεωρούσαν διαφορετικό πριν την έναρξη των εργαστηρίων και εντός του πλαισίου, τι σημαίνει για τα ίδια το διαφορετικό, τώρα με τη λήξη του προγράμματος.

Στη συνέχεια όλοι οι συμμετέχοντες σχηματίζουν έναν κύκλο και κάθονται στο πάτωμα. Στη μέση του κύκλου ο *δάσκαλος σε ρόλο* παιδιού έχει κολλημένο στην μπλούζα του ένα χαρτί που γράφει «διαφορετικό παιδί» ενώ στέκεται σιωπηλός και μαζεμένος. Κάθε μαθητής πλάθει με τα χέρια του *με παντομίμα* ένα φανταστικό *δώρο* και το στέλνει στο παιδί στη μέση του κύκλου,

τον δάσκαλο δηλαδή σε ρόλο. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι συγκεντρωμένοι ώστε να μην προσφέρουν το ίδιο δώρο με κάποιον άλλο συμμαθητή τους.

Τέλος, όταν ολοκληρωθεί η προηγούμενη διαδικασία, οι μαθητές παραμένουν σε κύκλο. Έρχονται πιο κοντά και ο/η εκπαιδευτικός τους καλεί να πλέξουν τα χέρια τους, σε σημείο που να μπερδευτούν. Το λύσιμο στη συνέχεια των χεριών, του κόμπου που έχει δημιουργηθεί, σηματοδοτεί τη λήξη των εργαστηρίων, το κλείσιμο του θεατροπαιδαγωγικού σχεδιασμού.

3.3 Αντί Επιλόγου

Βασική επιδίωξη του παραπάνω σχεδιασμού ήταν η μελέτη της συμβολής του ρόλου της Θεατροπαιδαγωγικής στη ανάπτυξη επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών. Γι' αυτό ιδιαίτερα σημαντική ήταν η μελέτη των θεωριών της Θεατροπαιδαγωγικής και των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Καθώς όμως η παρούσα εφαρμογή δεν έγινε εφικτή λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που αναφέρθηκαν παραπάνω, σημαντική κρίνεται μια σύντομη αναφορά στον ερευνητικά αποδεδειγμένο ρόλο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση στην ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων εθνοπολιτισμικά μικτών ομάδων, γεγονός που συνδέεται αναπόδραστα με τους στόχους και τον σχεδιασμό της παραπάνω εκπαιδευτικής πρότασης. Ο παιδαγωγικός ρόλος που διαδραματίζει η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι αποδεδειγμένος ερευνητικά και τα οφέλη, που δύναται να αποκομίσει ο εκάστοτε μαθητής, διαχέονται σε πολλούς τομείς δεξιοτήτων. Ένα σημαντικό πεδίο στο οποίο επιδρά η Θεατροπαιδαγωγική είναι ο τομέας των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Παρόλα αυτά, στο επίπεδο που συνδυάζει τις πρακτικές του Θεάτρου και τις επιστημονικές αρχές της Παιδαγωγικής (Λενακάκης, 2008) δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πανάκεια ιδίως όταν αναφερόμαστε σε παιδαγωγικά αλλά και κοινωνικά ζητήματα. Η Θεατροπαιδαγωγική επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα και την ισχύ της, όταν διατηρεί τον πειραματικό και διαδικαστικό χαρακτήρα της δίχως να εργαλειοποιείται για τη διαχείριση οποιουδήποτε κοινωνικο-παιδαγωγικού προβλήματος (Λενακάκης 2012: 121 όπως αναφέρεται στο Λενακάκης 2013).

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα δεν αποτελούν αποκλειστικά και μόνον ένα μέσο ψυχαγωγίας αλλά περιγράφονται ως ένα πολυδιάστατο μέσο που εφαρμόζει σύγχρονες και

συλλογικές μεθόδους στην προσπάθεια αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη (Τσιμπιδάκη & Κλαδάκη, 2009, όπως αναφέρεται στο Κλαδάκη, Τσιμπιδάκη & Δάρρα, 2016).

Όπως υποστηρίζει η Τσιμπιδάκη και οι συνεργάτες της (2009) τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στην εφαρμογή τους αποτελούν σύνθετες δράσεις με πολυδιάστατα οφέλη, αξιοποιώντας ουσιαστικά την τέχνη στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής. Βασικές συνιστώσες τους αποτελούν η βιωματική προσέγγιση και η άμεση δραστηριοποίηση των συμμετεχόντων για την κατάκτηση της προσωπικής γνώσης. Το κάθε άτομο, συμμετέχοντας σε ένα υλοποιούμενο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα αξιοποιεί ένα ευρύ πλέγμα δεξιοτήτων, συμμετέχει, μιλά, δρα, κινείται και αλληλεπιδρά με άλλα άτομα σε ομαδικό πλαίσιο, δεχόμενο παράλληλα δυναμικές επιρροές από το κοινωνικό δίκτυο, που αναπτύσσεται (Κοντογιάννη, 2012, όπως αναφέρεται στο Τσαμπούκα, 2019). Ακόμη τα θεατρικά παιχνίδια, που υλοποιούνται στο πλαίσιο εφαρμογής των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στην αύξηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε ομαδικό πλαίσιο (Κοντογιάννη, όπως αναφέρεται στο Κλαδάκη, Τσιμπιδάκη & Δάρρα, 2016). Η Θεατροπαιδαγωγική διαθέτει έναν εγγενή εργαστηριακό χαρακτήρα μέσω του οποίου μπορεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα της ανάπτυξης διαπροσωπικής επικοινωνίας σε ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον. Μέσω των εργαστηρίων στο πλαίσιο ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος μπορούν να αποδομηθούν οι στερεοτυπικές και περιοριστικές αντιλήψεις συνοδεύουν το διαφορετικό/ανοίκειο, να υποστούν επεξεργασία και να αξιοποιηθούν κατά το παραστατικό παιχνίδι, ως αντικείμενο προβληματισμού. Η συνειδητοποίηση αλλά και η ζωντανή παρουσίαση της διαφορετικότητας μέσα σε ένα ευέλικτο και ασφαλές πλαίσιο –όπως αυτό του θεατρικού εργαστηρίου– επιδρά σημαντικά στην απελευθέρωση των συμμετεχόντων, στον πειραματισμό και στην εν γένει επίλυση συγκρούσεων (Λενακάκης, 2015).

Σημαντική είναι η συμβολή της Θεατροπαιδαγωγικής στο επίπεδο ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση αναφορικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια σημαντική συνθήκη για την αποτελεσματικότητα και την ποιοτική αναβάθμιση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων εμπλέκει ενεργά τους συμμετέχοντες, τοποθετώντας τους στην ψυχοσυναισθηματική κατάσταση των ηρώων ενός έργου και καλώντας τους συχνά να ενεργήσουν με βάση το σκεπτικό και τα συναισθήματά τους (Al-Yamani, 2006, όπως αναφέρεται στο Προυσανίδου, 2016).

Μια επιπρόσθετη παράμετρος στο πλαίσιο της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων, που προωθείται μέσω της εφαρμογής θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων είναι η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι συμμετέχοντες καλούνται να ακολουθήσουν μια σειρά από κοινωνικές συμβάσεις και κανόνες, προκειμένου να επιτευχθεί εποικοδομητική αλληλεπίδραση και συνεργασία προς επίτευξη του συλλογικού στόχου (Τριλιβά, Ξαρλή & Σπινθάκη, 2012). Παράλληλα η ενίσχυση της δραστηριοποίησης σε ομαδικό πλαίσιο παρέχει τη δυνατότητα ενίσχυσης μια σειράς επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Η εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης συμβατικών αλλά και εναλλακτικών μέσων, τα οποία ξεπερνούν τους περιορισμούς της επικοινωνιακής συνθήκης με τη χρήση λεκτικών μέσων. Το πρόσωπο, το σώμα, η έκφραση από κοινού με τη λεκτική επικοινωνία ευνοούν την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας ομάδας με δυσκολίες στο επίπεδο λεκτικής έκφρασης (Νικολούδη, 2012).

Μέσα από τη διαδικασία της επικοινωνίας σε επίπεδο ομάδας ο κάθε συμμετέχων καλείται να διαπραγματευτεί σημαντικά ζητήματα, ώστε να ληφθούν συλλογικές αποφάσεις για την εξέλιξη της δράσης, γεγονός το οποίο συχνά φέρνει στην επιφάνεια κοινωνικά ζητήματα, τα οποία απαιτούν το διάλογο παράλληλα με την ανάληψη προσωπικής πρωτοβουλίας για τη διευθέτησή τους. Σημαντική είναι η συμβολή της ομάδας, αναπτύσσοντας λοιπόν εναλλακτικές μορφές συνεργατικής μάθησης. Υπάρχει μια γενική αρχή, που διέπει τη συνεργατική μάθηση και αναφέρει πως όταν τα παιδιά εργάζονται σε συλλογικό πλαίσιο έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν με αποτελεσματικότερο τρόπο τον στόχο παρά αν στηρίζονταν μόνο σε ατομικό επίπεδο (Κακανά, 2008: 27 στο Καμπεζά & Σφυρόερα, 2016). Μέσω της συνεργασίας σε ομάδες τα μέλη εξασκούνται στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία για τη διεκπεραίωση ενός κοινού έργου, το οποίο έχει νόημα γι' αυτά, ανταλλάσσοντας ελευθέρως απόψεις και ιδέες μέσα σε ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής.

Έτσι, όλα τα παραπάνω λήφθηκαν υπόψη με κάθε προσοχή προκειμένου στον θεατροπαιδαγωγικό σχεδιασμό που κατατέθηκε να διατηρείται ο πειραματικός και διαδικαστικός χαρακτήρας της θεατροπαιδαγωγικής και μέσα από άμεση δραστηριοποίηση των παιδιών να δύνανται να οδηγηθούν στην προσωπική γνώση. Παράλληλα, οι δραστηριότητες και τα ερεθίσματα επιλέχθηκαν με τρόπο που να ωθούνται τα παιδιά στην αξιοποίηση ενός μεγάλου φάσματος δεξιοτήτων, στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, στη συνεργασία, στη συλλογική λήψη αποφάσεων και τελικά μέσα από ενσυναίσθηση και κριτική συνειδητοποίηση στην αποδόμηση στερεοτυπικών και περιοριστικών αντιλήψεων, στην απελευθέρωση.

Περιορισμοί

Ο βασικός περιορισμός της παρούσας εργασίας ήταν η αναθεώρηση του αρχικού σχεδιασμού της λόγω των συνθηκών της πανδημίας του κορονοϊού. Αυτό συνεπάγεται ότι ο αρχικός σχεδιασμός που περιλάμβανε έρευνα δράσης, ένα είδος έρευνας που επιδιώκει το μετασχηματισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας εν γένει, διαφοροποιήθηκε, προκειμένου να προσαρμοστεί στις νέες περιστάσεις. Η αρχική επιλογή του συγκεκριμένου μοντέλου έγινε καθώς στη συγκεκριμένη μέθοδο ο/η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στις λεπτομέρειες, φωτίζοντάς τες αλλά ταυτόχρονα κάνει συγκρίσεις ανάμεσα στους στόχους που εξ αρχής έχει θέσει και στο κατά πόσο αυτοί όντως υλοποιούνται. Στην έρευνα δράσης οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που κάνουν την έρευνα, ώστε τα αποτελέσματά της να τους βοηθήσουν να βελτιωθούν, τόσο οι ίδιοι, όσο και κατ' επέκταση οι πρακτικές που ακολουθούν. Η νέα γνώση, που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί ύστερα από την εφαρμογή της ερευνητικής μεθόδου μέσα από μια αναστοχαστική διαδικασία στην οποία εισέρχονται, αποτελεί κινητήριο δύναμη για την προσωπική τους εξέλιξη και την αλλαγή στη δυναμική της ομάδας (Altrichter, Posch & Somekh, 1993).

Ο εκπαιδευτικός έχοντας διττό ρόλο λειτουργεί ταυτόχρονα ως ερευνητής και ως εκπαιδευτικός. Είναι αυτός που έχει άμεση πρόσβαση στη γνώση εφαρμόζοντας ερευνητική δράση, στοχάζεται πάνω σε αυτή, αξιολογεί τα αποτελέσματα και επαναπροσδιορίζεται ο ίδιος καθώς και η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός έχει ενεργό ρόλο σε σχέση με αυτό που μελετά με σκοπό να το βελτιώνει όλο και περισσότερο. Προκειμένου να επιτύχει αυτή τη βελτίωση, βασίζεται στα δεδομένα που συλλέγει, στον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς επίσης και στις πρακτικές που εφαρμόζει. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής είναι σε θέση να ερμηνεύει όσα συμβαίνουν στην τάξη με βάση τις δικές του εμπειρίες, προσωπικά βιώματα, αντιλήψεις χωρίς να σημαίνει ότι μένει ανεπηρέαστος από τα εκπαιδευτικά συμβάντα. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται σύγκρουση στο θεωρητικό κόσμο του εκπαιδευτικού, που τον καλεί να συμμορφωθεί με το εκάστοτε πλαίσιο της τάξης που εφαρμόζει την έρευνα και να αλληλεπιδράσει ουσιαστικά με αυτό (Αυγητίδου, 2014).

Δυστυχώς ο σχεδιασμός αναπροσαρμόστηκε και περιορίστηκε ως επί χάρτου εκπαιδευτική πρόταση για εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να αντλήσουν ιδέες και να εφαρμόσουν έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης μέσα από την εφαρμογή θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών. Ωστόσο η ενεργός εμπλοκή και η δια ζώσης συμμετοχή μου στις πρακτικές της ομάδας

στο πλαίσιο της εθελοντικής δραστηριοποίησής μου στην τάξη μπόρεσε να παράσχει την απαιτούμενη εμπειρία, προκειμένου να δομηθούν πάνω σε αυτή οι βασικοί άξονες του πρακτικού σχεδιασμού της παρούσας εργασίας, οι οποίοι περιλαμβάνουν το πακέτο του εκπαιδευτικού.

Ο κύριος αυτός περιορισμός αποτέλεσε τροχοπέδη στην υλοποίηση του προτεινόμενου σχεδιασμού σε πραγματικές συνθήκες μιας διαπολιτισμικής τάξης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη μη καταγραφή των πλεονεκτημάτων, των αδυναμιών και κατ' επέκταση των ενδεδειγμένων τροποποιήσεων που απαιτούνται ύστερα από την εφαρμογή ανάλογων θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων. Γι' αυτό το λόγο, ως συνέπεια των ανωτέρω κρίθηκε αναγκαία η αναπροσαρμογή του αρχικού θεατροπαιδαγωγικού σχεδιασμού σε μια επί χάρτου εκπαιδευτική πρόταση, που δύναται να υποστηρίξει τον εκπαιδευτικό, που προτίθεται να εφαρμόσει μελλοντικά τέτοιου είδους εκπαιδευτικές πρακτικές.

Προεκτάσεις και Μελλοντικές προτάσεις

Η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος αλλά και η απαιτητική και συνθετική διαδικασία του σχεδιασμού, που αφορά η εκπαιδευτική αυτή πρόταση προς αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό, κατέδειξε τη σημαντική διάσταση της σύνδεσης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θεατροπαιδαγωγικής. Το Δράμα στην Εκπαίδευση καθώς και η υλοποίηση θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσφέρει την ευκαιρία της αξιοποίησης εναλλακτικών μεθόδων, οι οποίες δυνητικά προσφέρουν τόσο μαθησιακά, όσο και κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη σε όλους τους μαθητές και ιδίως σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι Ρομά μαθητές εμφανίζουν ιδιαίτερα στοιχεία στην κουλτούρα τους, τα οποία μπορούν να αναδειχθούν και να αξιοποιηθούν συνθετικά μέσω της αξιοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής, προσφέροντας έτσι μάθηση με ουσία αλλά και συμπερίληψη των συγκεκριμένων μαθητών στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της τάξης.

Ο σκοπός της εκπαιδευτικής πρότασης που προηγήθηκε είναι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα να αντλήσουν ιδέες, ώστε με τη σειρά τους να ενδυναμώσουν στους μαθητές τους τις επικοινωνιακές, γλωσσικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, ενώ παράλληλα να αναπτύξουν ένα κλίμα συνεργασίας στη μικρή κοινότητα της τάξης. Η μελέτη του θέματος αλλά και η παρατήρηση των ιδιαίτερων εκφάνσεων της δραστηριοποίησης των Ρομά μαθητών εντός του πλαισίου της τάξης ανέδειξαν σημαντικές αδυναμίες του ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ στην

ανάπτυξη γλωσσικών αλλά και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συγκεκριμένων μαθητών μέσα από την αξιοποίηση στοιχείων του πολιτισμικού τους υποβάθρου. Η εμπειρία από την εθελοντική μου δραστηριοποίηση στην τάξη μου έδωσε τη δυνατότητα, ώστε να εμπλακώ σε διάφορα παιχνίδια, που είχαν ως στόχο την γλωσσική ανάπτυξη ή την ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσω δραματοποιημένης αφήγησης. Η πλειονότητα των μαθητών έδειξε να ανταποκρίνεται θετικά, σε σημείο που οι ίδιοι οι μαθητές να επιζητούν τη συμμετοχή τους. Η σύζευξη επομένως της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου με τις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει ένα εναλλακτικό πεδίο ενίσχυσης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων μέσα από βιωματική προσέγγιση. Γι' αυτό το λόγο ο προτεινόμενος θεατροπαιδαγωγικός σχεδιασμός μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο στον εκάστοτε εκπαιδευτικό, που έχει στην τάξη του τόσο μαθητές Ρομά, όσο και μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η αξιοποίηση των στοιχείων της κουλτούρας των Ρομά είναι σημαντικό να γίνεται με σταθερό και συνεπή τρόπο, ώστε να χαρακτηρίζεται από αποτελεσματικότητα. Δεδομένου πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν λαμβάνει ειδική μέριμνα για τη μειονότητα των Ρομά μαθητών, το κενό αυτό θα μπορούσε να αναπληρώσει η Θεατροπαιδαγωγική, ενδυναμώνοντας όλους του μαθητές, ενισχύοντας την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αποδυναμώνοντας περιοριστικές στάσεις και στερεότυπα, τα οποία δεν έχουν θέση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό είναι καλό να αξιοποιηθεί μελλοντικά το υλικό που προκύπτει από την παρούσα εργασία με στόχο να επιτευχθεί η αισθητική εξοικείωση των παιδιών και η κοινωνική παρέμβαση, ώστε να έρθουν στο φως ανάγκες των παιδιών Ρομά, ανάγκες που με το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν δύνανται να φωτιστούν. Η μελλοντική αξιοποίηση και πρακτική εφαρμογή της εκπαιδευτικής θεατροπαιδαγωγικής πρότασης από εκπαιδευτικούς, που καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα πολυπολιτισμικότητας εντός της τάξης τους, ελπίζω να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω δραστηριοποίησή τους σε ευρύτερα θέματα θεάτρου στην εκπαίδευση, θέματα που δύνανται να ευνοήσουν τη μάθηση και την ολιστική ανάπτυξη όλων των μαθητών, προσφέροντας μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1993).

Anderson, M. (2012). *Master Class in Drama Education. Transforming Teaching and Learning*. London: Continuum.

Augusto Boal & Son Julian Lead Theater of the Oppressed Seminar
<https://www.youtube.com/watch?v=RunACGJSrPk>

Babbage, F. (2018). *Augusto Boal. Routledge performance practitioners*. Psychology Press.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το θέατρο* (μτφ. Ε. Πάνιτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. *Education for the intercultural experience*, 2, 21-71.

Boal, A. (2013). *The rainbow of desire: The Boal method of theatre and therapy*. London & New York: Routledge.

Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance. In *International handbook of research in arts education* (pp. 45-66). Springer: Dordrecht.

Borghetti, C. (2016). Intercultural education in practice: two pedagogical experiences with mobile students. *Language and Intercultural Communication*, 16(3), 502-513.

Borghetti, C., & Beaven, A. (2017). Monitoring class interaction to maximise intercultural learning in mobility contexts. In *Intercultural interventions in study abroad* (pp. 37-54). Routledge.

Bresler, L. (Ed.). (2007). *International handbook of research in arts education* (Vol. 16). Springer Science & Business Media.

Byram, M., & Zarate, G. (1997). *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching* (Vol. 2). Council of Europe.

Callen, D. (2008). How intercultural competence drives success in global virtual teams: Leveraging global virtual teams through intercultural curiosity, sensitivity, and respect. *Graziadio Business Review*, 11(4).

Carnicke, S. M. (2009). *Stanislavsky in focus: An acting master for the twenty-first century*. London: Taylor & Francis.

Carter, P. L. (2010). Race and cultural flexibility among students in different multiracial schools. *Teachers College Record*, 112(6), 1529-1574.

Choleva, A. (2017). Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιοματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και

εκπαιδευτικού δράματος. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 142-156.

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

Davis, N. E., & Roblyer, M. D. (2005). Preparing teachers for the “Schools that technology built” Evaluation of a program to Train teachers for virtual schooling. *Journal of Research on Technology in Education*, 37(4), 399-409.

Davis, S. (2015). Drama, education and curriculum: alive, kicking and counting. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(3), 327-330.

Deardorff, D. K. (2009). Implementing intercultural competence assessment. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 477-491.

Deardorff, D. K. (2015). A 21st Century Imperative: integrating intercultural competence in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137-147.

Duberg, A., Möller, M., Sunvisson, H. (2016). ‘I feel free’’: Experiences of a dance intervention for adolescent girls with internalizing problems. *International Journal Qualitative studies in Health and Well-Being*, 11, Article 31946. doi: 10.3402/qhw.v11.31946

Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.

Fleming, M. P. (2010). *Arts in education and creativity: A literature review*. London: Creativity, Culture and Education.

Giannouli, P. B. (2016). Theatre/Drama and the development of the Greek curriculum: coercion or liberty? *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21(1), 90-92.

Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166-188.

Krantz, A. (2016). Dance/ movement therapy. *American fitness*.

Leeman, Y. (2008). Education and Diversity in the Netherlands. *European Educational Research Journal*, 7(1), 50-59.

Mitakidou, S., Tressou, E., & Daniilidou, E. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem? *International Critical Childhood Policy Studies Journal*, 2(1), 61-74.

Neamțu, M. , Pîrvulescu, D. (2011). Drama and ecstasy. Body language. Στο *The annals of “Dunarea de jos” University of Galati Fascicle XV* (p. 264-267). ISBN: 1454-9832-2011

Neelands, J. (2009). The Art Of Togetherness: Reflections On Some Essential Artistic And pedagogic Qualities of Drama Curricula. NJ: Drama Australia Journal, 33(1). Ανακτήθηκε 18 Μαΐου 2020 από:

<http://web.b.ebscohost.com/abstract?site=ehost&scope=site&jrnl=14452294&AN=58080018&h=EuFLA9f6PebXyWkl1cc0vmXg|NGFBnPYr3GLvh%2bu565QvN6y6qudvQRaPHEvvAhCpy%2f2Qf13K1gDo0fV8MFKZQ%3d%3d&crl=c&resultLocal=ErrCr|NoResults&resultNs=Ehost&crlhashurl=|ogin.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authype%3dcrawler%26jrnl%3d14452294%26AN%3d58080018>

Neuliep, J. W. (2006). The necessity of intercultural communication. *Intercultural Communication a Contextual Approach*. Sage Publications Inc., Thousand Oaks, California, 1-42.

Nicholson, H. (2005). *Applied drama: The gift of theatre*. London: Pelgrave Macmillan.

Özbek, G. (2014). Drama in education: key conceptual features. *Sodobna Pedagogika*, 65(1), 46.

Panov, S., & Ivashkin, S. (2018). Stanislavski's language in Fomenko's theatre. *Stanislavski Studies*, 6(1), 3-9.

Prendergast, M., & Saxton, J. (2009). Applied Theatre, International Case Studies and Challenges for Practice, Briston: Intellect Salas, J.(1983): Culture and Community: Playback Theatre. *The Drama Review*, 27(2), 15-25.

Vegh, J., & Luu, L. A. N. (2018). INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENTAL MODELS–THEORY AND PRACTICE THROUGH COMPARATIVE ANALYSIS. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3).

Vygotsky, L. S. (1997). *The collected works of LS Vygotsky: Problems of the theory and history of psychology* (Vol. 3). Springer Science & Business Media.

Ελληνική

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο: 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. & Τουρκάκη, Δ. (2005). Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα τι μένει στα σχολεία; Η περίπτωση του προγράμματος «Μελίνα» μετά την πειραματική εφαρμογή του. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, σσ. 37-58.

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γκόβας, Ν. (2001). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες! Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.). *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, 21-28.

Γκόβας, Ν., Ζώνιου, Χ. (2010). Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και τεχνικές θεάτρου Φόρουμ. Στο Ν. Γκόβας, Χ. Ζώνιου (Επιμ.), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με τεχνικές θεάτρου Φόρουμ. Διαφυγές... από κάθε εξάρτηση- Μικρές σκηνές καθημερινής βίας* (σελ. 9-15). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. Ε. (2006). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 203-247.

Γκότοβος, Α. (2013). Διγλωσσία, ετερότητα και νόρμα της Ελληνικής: θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα και τάξεις με δίγλωσσους (Ρομά) μαθητές. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγήρια νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 179-203). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο διαπολιτισμικής Αγωγής.

Γκόφα, Π. (2011). *Ετερότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδα –η μελέτη περίπτωσης του Ζουδημοτικού σχολείου Ζευγολατίου*, Διπλωματική διατριβή, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2020 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4546/1/Nimertis_Gkofa.pdf

Γραμματάς, Θ., (1997). *Θεατρική Παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (1999). *Διδακτική του θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (2001). *Νεοελληνικό θέατρο και κοινωνία: η σύγκρουση των νέων με το σύστημα στο ελληνικό θέατρο του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δαμανάκης, Μ., (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (2007). Κέντρο, διασπορά και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 17, 1-37.

Δελγιάννη, Π., & Τσουνή, Β. (2020). Η παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της ξενιτιάς στη Διαπολιτισμική πραγματικότητα. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 198-207.

Ζώνιου, Χ. (2016) *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*, Διδ. Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Καλλιαντά, Θ. & Καραβόλτσου, Α. (2006). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Παιδαγωγικός Ρόλος, Πεδία Εφαρμογής και ...Παραμύθια*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση». Βόλος.

Καμπεζά, Μ. (2016). Οι διδακτικοί στόχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Μ. Τζακάκη (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν, αναστοχάζονται*, τ.3, (σελ.62-78). Αθήνα: Gutenberg.

Καμπεζά, Μ., Σφυρόερα, Μ. (2016). Διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο Μ. Τζακάκη (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν, αναστοχάζονται*, τ.3, (σελ.148-157). Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε., Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Sadler, K. (2010). Creating Venues for Student Involvement and Social Justice Education Utilizing Augusto Boal's Theatre of the Oppressed. *The Vermont Connection. Art as Activism and Education*, 31(4), 2-93. Στο Καρακώστα, Ο. (Επιμ.), *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση: Εργαστήρι θεάτρου του καταπιεσμένου σε ομάδα φοιτητών. Έρευνα πεδίου στα πλαίσια του οργανισμού " Krila-Θ. τ. Κ."* στη Μπολόνια της Ιταλίας.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας* (Doctoral dissertation, Aristotle University Of Thessaloniki (AUTH). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ).

Κατσαρίδου, Μ., Vio, K., (2012). Θέατρο και Διαπολιτισμικότητα: μια εμπειρία για την ενδυνάμωση των παιδιών, νέων και ενηλίκων. Στο Ν. Ονοράτο (Επιμ.), *Τέχνη και Διαπολιτισμικότητα στη Μεσόγειο. Εκκινώντας από την αρχαιότητα- κοιτάζοντας προς το μέλλον* (σσ. 211-242). Ιόνιο Πανεπιστήμιο: Fagotto books.

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

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ-ΑΠΘ.

Κλαδάκη, Μ., Τσιμπιδάκη, Α., & Δάρρα, Μ. (2016). Μια φορά και ένα καιρό ήταν... τα χρώματα: Ένα θεατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα σε άτομα με νοητική υστέρηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 643-652.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., & Τσιάκαλος, Γ. (1997). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Στο Ελ. Σκούρτου (Επιμ.), *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης* (σσ 139-163). Αθήνα: Νήσος.

Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα [Konidouyianni, Alkistis. Black Cow–White Cow. Drama and Intercultural Education]*. Αθήνα: Τόπος.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη, Φ. (2001). *Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του Έλληνα εκπαιδευτικού και η σημερινή σχολική πραγματικότητα. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Εισήγηση στο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, με θέμα: «Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση».

Κωστούλη, Τ., Βασιλειάδης, Β., Χατζηνικολάου, Α., & Χασιώτης, Β. (2010). *Βασικές Δεξιότητες Τσιγγάνων II*. ΚΕΕ

Κωστούλη, Τ. (2015). Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μεικτές τάξεις: προς έναν νέο γλωσσολογικό λόγο. Στο Μητακίδου, Σ. (Επιμ.), *Ένταξη Ρομά: διεθνής και ελληνική εμπειρία, το παρόν μιας διάρκειας*. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Λενακάκης, Α. (2008). *Η Θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στην ζωή και στη μάθηση* (No. IKEEBOOKCH-2015-031, pp. 455-470). Aristotle University of Thessaloniki.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφολογική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία*. Ανακοίνωση στο Πρόγραμμα για την Ενίσχυση της Διεπιστημονικής Έρευνας: Θαλής, Αθήνα.

Λενακάκης, Α. (2015). Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα. Στο Κ. Μπίκος & Ε. Ταρατόρη (Επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Λέτσιου, Χ. (2010). *Η δραματική τέχνη ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: μια εμπειρική έρευνα σε νηπιαγωγείο* (Bachelor's thesis).

Λυκίδη Στ.-Φ. (2012). Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για τους Μαθητές και οι Προσδοκίες τους για τη Σχολική Επίδοση. Μια Ερευνητική Προσέγγιση σε Πολιτισμικά Διαφορετικούς Μαθητές. Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Μάγος, Κ. (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg, 199-222.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές τέχνες.

Μάρκου, Γ.Π. (2010). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μάρκου, Γ. (2013). Μία ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 17-41). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας -Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρούδης, Ν. (2019). *Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην αποδοχή της ετερότητας σε πολυπολιτισμική τάξη* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού).
- Μητακίδου, Σ. (2015). Οι τέχνες διάυλος σχολικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο RLDE, Rethinking Language Diversity and Education, Ρόδος, Μάιος 2015.
- Μιχαηλίδου, Μ., & Πετρά, Ζ. (2016). Η Τέχνη διδάσκει και διδάσκεται. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(2)*, 842-847.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (2016). Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Μ. Τζακάκη (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν, αναστοχάζονται*, τ.3, (σελ.119-135). Αθήνα: Gutenberg
- Μουρ, Σ., (2012). *Το σύστημα Στανισλάβσκι, η επαγγελματική εκπαίδευση ενός ηθοποιού*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Μποάλ, Α. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και Μη Ηθοποιούς*, μτφρ. Παπαδήμα. Θεσσαλονίκη: Μ. Σοφία.
- Μποζιζίο, Π. (2006). *Ιστορία του Θεάτρου* (Τόμ. Δεύτερος). Αθήνα: Αιγόκερος.
- Μπονίδης, Κ. & Παπαδοπούλου, Β. (2014). *Καλές πρακτικές στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αντλώντας από την επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολούδη, Τ. (2012). *Η συμβολή των θεατρικών δραστηριοτήτων στη δημιουργία σχέσεων αναγνώρισης μεταξύ Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, διδακτικές & ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παλίλης, Μ. Δ. (2012). *Η αμερικανική σχολή υποκριτικής εκπαίδευσης* (No. GRI-2013-10125). Aristotle University of Thessaloniki.

Πανταζής, Β. 2015. Παιδαγωγική των αλλοδαπών - Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Παιδείωση - Αντιρατσιστική εκπαίδευση. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Πανταζής, Β. 2015. *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 8. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1631>

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). *Με τη γλώσσα του θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της γλώσσας*. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). *Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών*. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» (σσ. 93-134).

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Πέτρου, Α., (2016). «*Κοινωνικοοικονομικό status οικογένειας και σχολική διαρροή μαθητών Ρομά: Η περίπτωση του Δροσερού*», Διπλωματική Εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πίγκου- Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην Εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Πίτσιου, Χ. & Λάγιος, Β. (2007). *Η θέση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπαίδευσή τους*. Ανακτήθηκε 18 Μαρτίου, 2020 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/16_22.pdf

Πορτελάνος, Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός πολιτισμός*. Αθήνα: Έννοια.

Προυσανίδου, Α. Μ. (2016). *Θεατροπαιδαγωγική και ένταξη: Μια έρευνα για τις σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών ελληνικής και μεταναστευτικής καταγωγής και τη δημιουργία ομάδας* (No. GRI-2017-18222). Aristotle University of Thessaloniki.

Ράντης, Μ. (2008). Οι μορφές οργάνωσης των Ελλήνων Τσιγγάνων στο πλαίσιο του ελληνικού κράτους. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες* (σσ. 189-198). Αθήνα: Κριτική.

Σέξτου, Π. (2005). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία. τ.6. Εκπαίδευση και θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.

Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108-129.

Σιούφα, Β. (2014). Φιλελεύθερη αυτονομία και εκπαίδευση του πολίτη: Διαστάσεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(62).

Σκούρτου, Ε. (2015). Η Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Σκούρτου Ε. –Καζούλλη-Κούρτου Β.(Επιμ), *Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου, 2020, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6346>.

Τριλίβα, Σ., Ξαρλή, Π., & Σπινθάκη, Α. (2012). *Πλάθοντας ταυτότητες: από τη μαθητεία στη διδασκαλία*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Τσαμπούκα, Κ. (2019). *Η Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού σχολείου*. Ναύπλιο: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

Τσεφαλά, Ε. (2006). Drama in education και πολιτισμική ετερότητα. Στο Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική εκπαίδευση* (σελ.252-267). Αθήνα: ΔΑΙΔΑΛΟΣ.

Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.

Τσιάρας, Α. (2007). Η εμφάνιση και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού δράματος στον 20^ο αιώνα. Στο Α. Τσιάρας, (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: θεωρία και πράξη* (σσ.127-140). Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Τσιμπιδάκη, Α., & Κλαδάκη, Μ (2009). Γνωρίζω τη γειτονιά μου: Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών με νοητική καθυστέρηση μέσα από τη χρήση θεατρικού παιχνιδιού. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνος (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (τόμος β', σσ.1054-1062). Αθήνα: Ατραπός.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) –Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υποέργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» Επιστημονικό Πεδίο: Πρώτη Σχολική Ηλικία. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αναθεωρημένη Έκδοση, 2014. Αθήνα.

Φιλιππάκης, Μ. (1995). *Κοινωνικό θέατρο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές*. Χανιά: Λευκό αερόστατο.

Φλουρής, Γ., Σπινθουράκη, Α. (2013). Η χρήση του «αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ. 275-295). Αθήνα: πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο διαπολιτισμικής Αγωγής.

Χολέβα, Α., Κρητικού, Ε., & Λενακάκης, Α. (2018). *Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών* (No. ΙΚΕΕCONF-2019-544, pp. 389-397). Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (ΙΑΚΕ).

Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ- εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Υπουργικές Αποφάσεις/ΦΕΚ/Εγκύκλιοι

Εφημερίδα της κυβερνήσεως (2018). Αριθμ. 158733/ΓΔ4 (2) Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

Εφημερίς της κυβερνήσεως (2002). Αριθ.: Φ.50/76/121153/Γ1. Ορισμός Προγραμμάτων Σπουδών, ωραρίου λειτουργίας και ωρολογίου προγράμματος Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου.

Εφημερίς της κυβερνήσεως (2010). Αριθμ.: Φ. 12/879/88413 /Γ1. Διδασκαλία-πρόγραμμα σπουδών των νέων διδακτικών αντικειμένων που θα εισαχθούν στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία που θα λειτουργήσουν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ)–επανεξέταση & επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και οδηγιών για τα διδακτικά αντικείμενα του ολοήμερου προγράμματος.

ΦΕΚ 1139/28-7-2010, τ' Β

ΦΕΚ 1324/11-5-2016, τ. Β

ΦΕΚ 1471/22-11-2002, τ. Β'

ΦΕΚ 53/10-04-1990:545

ΦΕΚ 304 Β'/13-3-2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

ΦΕΚ 3032/Β/4-9-2017

Υπουργική Απόφαση Φ12/657/70691/Δ1/26-4-2016)

Υπουργική Απόφαση Φ1/63691/Δ1/2017 - ΦΕΚ 1403/Β/25-4-2017

[Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΔΒΜΘ αρ. 18357/Γ1/21-2 -2012](#)

[Εγκύκλιος Φ. 1. Τ.Υ /1254/126877/Γ1 «Προγράμματα για την ενεργό ένταξη Παλιννοστούτων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο Εκπαιδευτικό μας σύστημα». 3-10-2008 Διεύθυνση Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας](#)

Βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα

Βέλθιους, Μ., (2007). *Ο βάτραχος κι ο ξένος* (μτφ. Μ. Κοντολέων). Αθήνα: Πατάκης. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).

Biddulph, R. (2017). *Ξεχωρίζω και σφουρίζω* (μτφρ. Κ. Σχίνα). Αθήνα: Παπαδόπουλος. (έτος πρωτοτύπου 2016).

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, πρακτικές- ένα πρακτικό βοήθημα για εμψυχωτές θεατρικών ομάδων και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λάτιμερ, Α. (2018). *Γούλφι. Μισός λύκος, μισός πρόβατο, μία καρδιά* (μτφρ. Γ. Τσάκωνα). Αθήνα: Φουρφούρι. (έτος πρωτοτύπου 2017).

Μαντούβαλου, Σ. (2002). *Ρίκο Κοκορίκο*. Αθήνα: Μίλητος.

Μποάλ, Α. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για Ηθοποιούς και Μη Ηθοποιούς* (μτφρ. Παπαδήμα). Μ. Σοφία: Θεσσαλονίκη. (έτος πρωτοτύπου 2012).

Ιστοσελίδες

55° σχολείο Πάτρας, (2015). *Μια ευκαιρία*. <https://www.youtube.com/watch?v=ij0ebxLPG-s> (23/7/2020).

Δημοτικό σχολείο Σβορώνου Πιερίας, (2013). *Ritesh- Πρόσφυγας μαθητής*. <https://www.youtube.com/watch?v=95EO1Xcgh68> (23/7/2020).

Newsbeast (2013). *Πρόβατο σώθηκε χάρη στη δίχρωμη μουσούδα του*. <https://www.newsbeast.gr/environment/arthro/527905/provato-sothike-hari-sti-dihromi-mousouda-tou> (23/7/2020).

Rozik, S., Maher, M. (2016). *The other pair*. <https://www.youtube.com/watch?v=FGh0iduZOJQ> (23/7/2020).

Catoira, N. (1999). *Indian Latin America*. <http://www.ginagallery.com/front/ShowArtWork.aspx?ItemID=23156&Lang=EN> (23/7/2020)

Kahlo, F. (1929). *The bus*. <https://www.fridakahlo.org/the-bus.jsp> (23/7/2020).

