



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«Επιστήμες της Αγωγής: δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης και**  
**παιχνίδι»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**«Κριτικός Γραμματισμός και Θεατροπαιδαγωγική: μία έρευνα**  
**δράσης για την ενδυνάμωση της πολιτισμικής και**  
**διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών Ρομά»**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ**

**Βασιλεία-Φύλλις Ουέλλς**

**1ος Επιβλέπων: Φίλιππος Τεντολούρης, Επίκουρος Καθηγητής**  
**2η Επιβλέπουσα: Μάρθα Κατσαρίδου, Επίκουρη Καθηγήτρια**  
**3ος Επιβλέπων: Κωνσταντίνος Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής**

**ΒΟΛΟΣ 2023**

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</b>	<b>1</b>
<b>1. Εισαγωγή</b>	<b>6</b>
1.1 Τίτλος και επιστημονικά πεδία	6
1.2. Οι προσωπικές παρατηρήσεις-αφορμές για έρευνα	6
1.3 Οι λόγοι της εργασίας	8
1.4 Οι στόχοι και τα μέσα της έρευνας	10
1.5 Οι έρευνες στο πεδίο	12
<b>2. Θεωρητικό πλαίσιο</b>	<b>15</b>
2.1 Κριτικός Γραμματισμός και Κριτική Γλωσσική Επίγνωση	15
2.1 α) Περιγραφή της έννοιας του γραμματισμού	15
2.1 β) Νοηματοδοτήσεις της έννοιας του “κριτικού” στον Κριτικό Γραμματισμό	16
2.1 γ) Η ιστορία και οι αρχές-σκοποί του κριτικού γραμματισμού	17
2.1 δ) Η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση	19
2.1 ε) Οι δυσχέρειες στη θεωρητική πλαισίωση-διδασκτική πράξη του κριτικού γραμματισμού και η γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα	21
2.2 Θεατροπαιδαγωγική - Δράμα στην Εκπαίδευση	22
2.2 α) Η Θεατροπαιδαγωγική και οι στόχοι της	22
2.2 β) Ιστορία του πεδίου	24
2.2 γ) Οι τεχνικές δραματοποίησης ή θεατρικές συμβάσεις	26
2.2 δ) Θέατρο και Διαπολιτισμική εκπαίδευση	30
2.3 Διαπολιτισμικότητα, Εκπαίδευση και πολιτισμική ενδυνάμωση παιδιών Ρομά	32
2.3 α) Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι στόχοι της	32
2.3 β) Η πολιτισμική και διαπολιτισμική συνείδηση	35
2.3 γ) Η πολιτισμική κοινότητα και ταυτότητα των Ρομά	36
2.3 δ) Οι Συνθήκες εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα με έμφαση στη συνοικία Δενδροποτάμου	37
<b>3. Μεθοδολογία Έρευνας</b>	<b>40</b>
3.1 Το πλαίσιο της έρευνας	40
3.2 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα	41
3.3 Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου: Έρευνα Δράσης	42
3.4 Η οργάνωση της δράσης	44
3.5 Τα δεδομένα της έρευνας	45
3.6 Ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων	47
3.7 Η διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας	48
<b>4. Περιγραφή και ερμηνεία δεδομένων</b>	<b>50</b>
4.1 Ο 1ος κύκλος της έρευνας δράσης	50
4.2 Ο 2ος κύκλος της έρευνας δράσης	67
4.3 Ο 3ος κύκλος της έρευνας δράσης	82
4.4 Ο 4ος κύκλος της έρευνας δράσης	101
4.5 Ο 5ος κύκλος της έρευνας δράσης	121
<b>6. Αποτελέσματα</b>	<b>147</b>
6.1 Θέματα και μοτίβα	147

6.2 Μετασχηματισμοί	155
6.3 Σύνδεση με ερευνητικούς στόχους	157
6.3 α) Θέμα 1ο: «ικανότητα πολλαπλών οπτικών»	158
6.3 β) Θέμα 2ο: «(δια)πολιτισμική συνείδηση ταυτοτήτων»	158
6.3 γ) Θέμα 3ο: «δράση κοινωνικής δικαιοσύνης»	159
6.3 δ) Θέμα 4ο: «λειτουργικότητα του θεατροπαιδαγωγικού μέσου και των συνδέσεων»	161
<b>7. Συμπεράσματα και Προτάσεις</b>	<b>163</b>
<b>8. Περιορισμοί της έρευνας</b>	<b>167</b>
<b>9. Βιβλιογραφία</b>	<b>169</b>
<b>10. Παράρτημα</b>	<b>176</b>
10.1 Ημερολόγια	176
10.1 α) Ημερολόγιο Ερευνήτριας	176
10.1 β) Ημερολόγιο Κριτικής Φίλης	188
10.2 Πίνακες μοτίβων	198
10.3 Επεξήγηση εισαγωγικών παιχνιδιών	209
10.4 Κείμενα και τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν	212

## Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ενδυνάμωση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών Ρομά μέσω μιας έρευνας δράσης στην οποία συνδυάζονται τρία θεωρητικά και εκπαιδευτικά σχήματα: (α) ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος πραγματεύεται κοινωνικές πτυχές της γλώσσας, (β) η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, που ασχολείται με θέματα της κοινωνικής πραγματικότητας, και (γ) η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία αφορά τη παιδαγωγική διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών. Ως ερέθισμα λειτούργησε ένα εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο για την ιστορία των Ρομά, ανάμεσα στα αναγνωστικά επεισόδια του οποίου λάμβαναν μέρος οι τεχνικές δραματοποίησης και οι δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού. Η έρευνα δράσης διεξήχθη στο «Φάρο του Κόσμου», ένα κέντρο προστασίας παιδιών Ρομά που στεγάζεται στην συνοικία Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης. Πραγματοποιήθηκε σε πέντε συναντήσεις, δηλαδή πέντε κύκλους, στους οποίους συμμετείχαν 8 παιδιά από τη Δ' Δημοτικού έως τη Β' Γυμνασίου. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε στη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας, σε ημερολόγια της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, καθώς και με ηχογραφήσεις των αναστοχαστικών διαδικασιών, τα οποία αναλύθηκαν με επαγωγική θεματική ανάλυση.

Τα κύρια ευρήματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής: (α) ενδυναμώθηκε η πολιτισμική και διαπολιτισμική συνείδηση των παιδιών, (β) η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια βελτίωσε σταδιακά την πρακτική συνένωσης των τριών θεωρητικών και εκπαιδευτικών σχημάτων, (γ) ασκήθηκε η κριτική γλωσσική επίγνωση των παιδιών και ενδυναμώθηκε η αίσθηση κοινωνικής δικαιοσύνης τους, (δ) διερευνήθηκε η δημιουργική σύνδεση γλώσσας και δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης που επιφέρει ο συνδυασμός της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου με τον κριτικό γραμματισμό.

Τέλος, φαίνεται ότι τα παραπάνω τρία θεωρητικά και εκπαιδευτικά σχήματα μπορούν να αλληλοσυμπληρωθούν και να συνεισφέρουν σημαντικά στη διερεύνηση πολύπλοκων διαπολιτισμικών ζητημάτων και θεμάτων κοινωνικής δικαιοσύνης. Μοιράζονται το αναστοχαστικό στοιχείο πάνω σε κοινωνικές πρακτικές και, επομένως, συνδέουν δημιουργικά τον αναστοχασμό με την πράξη,

τη γλώσσα με τη δράση, την αποστασιοποίηση από την πραγματικότητα και την ταύτιση με αυτήν.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, δράμα στην εκπαίδευση, θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, κριτική γλωσσική επίγνωση, κριτικός γραμματισμός

### **Abstract**

The purpose of this research was to strengthen the cultural and intercultural awareness of Roma children through an action research that combines three theoretical and educational schemes: (a) critical literacy, which deals with social aspects of language, (b) the theater-pedagogical method that deals with issues of social reality, and (c) intercultural education, which concerns the pedagogical management of cultural differences. The stimulus was a teenage literature book on Roma history, for which the successive reading sessions included dramatization techniques and critical literacy activities. The research was conducted at "Faros tou Kosmou", a Roma child protection center housed in the Dendropotamos district of Thessaloniki. It took place during five meetings, i.e. five cycles, in which 8 children from the 4th grade to the 2<sup>nd</sup> year, i.e. junior year, of high school participated. Data collection was based on participant observation by the researcher, the diaries of the researcher and a critical friend, as well as audio recordings of the reflective processes, which were analyzed using inductive thematic analysis.

The main findings of the research can be summarized as follows: (a) the children's cultural and intercultural awareness was strengthened, (b) the teacher-researcher gradually improved the practice of combining three theoretical and educational schemes, (c) the children's critical linguistic awareness was exercised and their sense of social justice was strengthened, (d) a creative connection of language and social justice action brought about by the combination theater-pedagogical method with critical literacy was explored.

Finally, it appears that the above three theoretical and educational schemes can complement each other and contribute significantly to the investigation of complex cross-cultural and social justice issues. They promote reflection on social practices

and, thus, they link creative reflection with action, language with action, and distancing from reality while simultaneously trying to identify with reality.

Keywords: critical language awareness, critical literacy, drama in education, intercultural education, theater-pedagogical method

# 1. Εισαγωγή

## 1.1 Τίτλος και επιστημονικά πεδία

Ο τίτλος «Κριτικός Γραμματισμός και Θεατροπαιδαγωγική: μία έρευνα δράσης για την ενδυνάμωση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών Ρομά» δηλώνει τουλάχιστον τρία διακριτά επιστημονικά πεδία, το ένα της Διδακτικής της Γλώσσας (στην έκφανση του κριτικού γραμματισμού), το δεύτερο της Θεατροπαιδαγωγικής και το τρίτο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Ο λόγος «συνύφανσης» αυτών των πεδίων είναι ότι μοιράζονται το στοιχείο της αναστοχαστικότητας πάνω στις κοινωνικές πρακτικές και, συνεπώς, δύνανται να συνεισφέρουν παιδαγωγικά το ένα στο άλλο. Μία τέτοια προσπάθεια συγκερασμού της δυναμικής αυτών των τριών πεδίων έγινε με την παρούσα έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε στον χώρο του «Φάρου του Κόσμου» στην περιοχή Μενεμένης Δενδροποτάμου της Θεσσαλονίκης<sup>1</sup> ([farostoukosmou.com](http://farostoukosmou.com)).

## 1.2. Οι προσωπικές παρατηρήσεις-αφορμές για έρευνα

Ο «Φάρος του Κόσμου», που λειτουργεί ως χώρος προστασίας και δημιουργικής απασχόλησης των νέων του Δενδροποτάμου και φιλοξενεί σε μόνιμη βάση ανήλικα αγόρια, με ενέπνευσε το προηγούμενο έτος να προσφέρω εθελοντικά λίγο από τον ελεύθερό μου χρόνο ώστε να διαβάζουμε με τα μικρά παιδιά τα μαθήματά τους. Παρατηρούσα τη σχολική κουλτούρα των παιδιών και τις πολιτισμικές συγκρούσεις μέσα τους σχετικά με τον γραμματισμό ή τη γλώσσα και αυτά τα σημεία υπήρξαν μετέπειτα η αφορμή να οργανώσω την παρούσα έρευνα δράσης.

Θα ξεκινήσω με μια περιγραφή αυτών των διαφόρων συμπεριφορών, αντιλήψεων και, γενικά, γεγονότων που παρατήρησα και με οδήγησαν σε προβληματισμό και κινητοποίηση. Αρχικά, θα μπορούσα να πω, ότι ίσως τα παιχνίδια γραμματισμού που παίζαμε με τα παιδιά να ήταν η δικιά μου τελευταία ανακάλυψη, με την έννοια ότι αποτελούσε δραστηριότητα που είχε νόημα για μένα και ένιωσα ότι είχε νόημα

---

<sup>1</sup> Ο «Φάρος του Κόσμου» είναι ένα Κέντρο Νεότητας Ρομά παιδιών που βρίσκεται στην περιοχή Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης και τελεί υπό την αιγίδα της Ιεράς Μητρόπολης Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως (περιγράφεται αναλυτικότερα στο κεφάλαιο 3).

και για τα παιδιά. Κάποια από αυτά τα παιδιά, τότε που τα επισκεπτόμουν εθελοντικά, πήγαιναν στην πέμπτη και έκτη τάξη του Δημοτικού και είχαν δυσκολευτεί μέχρι τότε να συγκεράσουν τα γράμματα με τις υπόλοιπες δραστηριότητές τους καθώς εμφάνιζαν προβλήματα στην αντιστοίχιση των φωνημάτων της Ελληνικής γλώσσας με τα αντίστοιχα γραφήματα.

Συνεπώς, αρχίσαμε με παιχνίδια εκμάθησης της αλφαβήτας και πρώτων μαθηματικών. Γνωστά παιχνίδια όπως «Όνομα Ζώα Φυτά», «Φιδάκι», «Θάρρος ή αλήθεια», το επιτραπέζιο «Με το στόμα ανοιχτό» (που περιέχει παροιμίες και γλωσσοδέτες) αλλά και παιχνίδια που εφηύραμε μαζί με τα παιδιά (π.χ. «ποιος θα θυμάται με τη σειρά να πει τον γλωσσοδέτη απ' έξω»), έγιναν αφορμή να μάθουμε να γράφουμε, να διαβάζουμε και να εκφωνούμε τις λέξεις και τους αριθμούς. Η αιτία της στροφής σε «εκπαιδευτικά» παιχνίδια ήταν ότι κάθε φορά που ρωτούσα τα παιδιά τι μαθήματα είχαν για το σπίτι, απαντούσαν «τίποτα ιδιαίτερο κυρία» και έδειχναν απροθυμία να καταπιαστούν με αυτά. Εγώ τα παρακινούσα να ανοίξουν τα βιβλία, να μου δείξουν τις ασκήσεις, και με αφορμή την κάθε άσκηση (για παράδειγμα άσκηση επαναλαμβανόμενης γραφής ενός φθόγγου, μιας λέξης ή μιας συλλαβής) έκανα προτάσεις παιχνιδιού στα παιδιά για το πώς θα τα εξασκήσουμε με εναλλακτικό τρόπο. Τα παιδιά επέλεξαν -θυμάμαι συγκεκριμένα που επέλεξαν το «Όνομα, Ζώα, Φυτά»- και, στη συνέχεια, αφού εκτονώνονταν, πιάναμε το βιβλίο και προσπαθούσαμε να τα εφαρμόσουμε σε ό,τι κάναμε εξάσκηση, συνήθως με τη μορφή διαγωνισμού -ποιος θα το κάνει πιο γρήγορα και ολοκληρωμένα.

Βέβαια παρατήρησα διάφορες μικρές επιπλοκές τόσο στην πορεία των παιχνιδιών γραμματισμού που παίζαμε όσο και στη γενική συμπεριφορά τους. Μία ήταν ένας υπόρρητος ανταγωνισμός που υπήρχε μερικές φορές μεταξύ των παιδιών που ξεπερνούσε κάπως την άμιλλα του παιχνιδιού (π.χ. «κυρία αυτός είναι πέμπτη τάξη και δεν ξέρει να γράφει, ενώ εγώ τρίτη και ξέρω»). Βέβαια, και το είδος των παιχνιδιών που επιλέγαμε φαίνεται να δημιουργούσε ένα είδος ασυνείδητης κατάταξης ταυτοτήτων «καλύτερου» και «χειρότερου μαθητή» και, παράλληλα, ένα είδος μονόπλευρης ατομικής ανέλιξης, όπως αυτή που πολλές φορές παρατηρούμε και στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Επίσης, μερικά από αυτά τα

παιδιά είχαν μείνει αλλεπάλληλες φορές στην ίδια τάξη στο σχολείο και κάποιες φορές αναρωτιόντουσαν αν έπρεπε να είναι καλοί μαθητές.

Μία επιπλέον παρατήρησή μου ήταν η ανάγκη μερικών παιδιών για αυτο-διαπραγμάτευση με την παροντική κατάσταση ή την ταυτότητά τους: όπως είπε ένα πιο μεγάλο παιδί που γράφτηκε εκ νέου στο γυμνάσιο: «πρώτον εσύ μην τον κοροϊδεύεις που δεν ξέρει καλά να γράφει και, δεύτερον, εσύ τι ντρέπεσαι, δεν είναι ντροπή να μην ξέρεις να γράφεις». Μία άλλη παρατήρηση ήταν ότι τα περισσότερα παιδιά, έχοντας δύο ονόματα, ένα ρομανικής καταγωγής και ένα βαφτιστικό ελληνικό (άλλες φορές χρησιμοποιούν το πρώτο και άλλες το δεύτερο όνομα ανάλογα με τη συνθήκη), ενδεχομένως για πλάκα ή μεταξύ σοβαρού και αστείου έκαναν ένα παιδί να νιώθει μειονεκτικά που έχει μόνο ένα ελληνικό όνομα. Το παιδί αυτό -που υιοθετήθηκε εκεί από πολύ μικρό- δεν γνώριζε καθόλου τη γλώσσα Ρομανί και αυτό αποτελούσε ακόμη έναν λόγο να στοχοποιείται από τα άλλα παιδιά.

### 1.3 Οι λόγοι της εργασίας

Σιγά σιγά αρχίζουν να διαφαίνονται οι λόγοι της παρούσας εργασίας:

Πρώτον, είναι φανερό ότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσχέρεια στις πρακτικές γραφής και ανάγνωσης. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι η μητρική τους γλώσσα, η Ρομανί, δεν έχει γραφή και, άρα, τα παιδιά Ρομά δεν έρχονται σε επαφή με πρακτικές γραμματισμού από μικρή ηλικία, ούτε είναι στοιχείο της καθημερινής τους κουλτούρας (Τεντολούρης, 2016). Αυτό δημιουργεί ένα χάσμα στο σχολικό περιβάλλον που είναι οργανωμένο γύρω από τη γραφή και ανάγνωση (και εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί έχουν «προβλήματα» σε αυτές) (Τεντολούρης, υπό έκδοση). Τα παιδιά Ρομά θεωρούνται από το σχολικό θεσμό ως μονόγλωσσα και όχι δίγλωσσα άτομα γιατί αν και οι Ρομά θεωρούνται ως πολιτισμική ομάδα, η γλώσσα τους δεν έχει θεσμική υπόσταση, ούτε αναγνωρίζεται ως σχολική γλώσσα (Τεντολούρης, 2018).

Δεύτερον, τα παιδιά αυτά δεν αντιμετωπίζουν τα σχολικά μαθήματα ως δραστηριότητες που έχουν άμεσο νόημα για αυτά ή τα θεωρούν ανιαρά ή

δυσκολονόητα και, για τον λόγο αυτό, αναζητήθηκαν και θα αναζητηθούν παιγνιώδεις εναλλακτικοί τρόποι ενασχόλησης με αυτά, και με τη μάθηση γενικότερα. Όσον αφορά τη Διδακτική της Γλώσσας, το σχολείο βασίζεται στη διδασκαλία της Ελληνικής που αποτελεί δεύτερη/ξένη γλώσσα για τα παιδιά αυτά, χωρίς να λαμβάνει υπόψη ούτε την κουλτούρα τους σε θέματα γραμματισμού ούτε το ίδιο το γεγονός της διγλωσσίας τους, και, επομένως, αυτά τα παιδιά έχουν μειονέκτημα σε σχέση με τα συνομήλικά τους γιατί διδάσκονται την κυρίαρχη γλώσσα με έναν ετερογενή τρόπο. Αυτός μπορεί να είναι ένας από τους λόγους που αποθαρρύνονται και χάνουν την όρεξη για ενασχόληση με τα σχολικά μαθήματα, αλλά για αυτό η παρούσα δράση θα προσπαθήσει, όπως ειπώθηκε, να αναπληρώσει αυτή την αποθάρρυνση εισάγοντας παιγνιώδεις διαδικασίες μάθησης.

Τρίτον, κάποια παιδιά κάνουν άλλα να νιώθουν μειονεκτικά γιατί δεν ξέρουν να γράφουν, άρα αποδέχονται τη συμβολική αξία/δύναμη γραφής στην κυρίαρχη κουλτούρα - ίσως μάλιστα να τη συνδέουν και με ειδικές νοητικές ικανότητες. Συνεπώς, ίσως υπάρχει το «προζύμι» για ενασχόληση με θέματα κουλτούρας γραμματισμού. Το γεγονός, μάλιστα, ότι ένας μαθητής γυμνασίου συμβουλεύει τα παιδιά αυτά να μην κοροϊδεύουν τα άλλα για την έλλειψη σε γνώσεις γραμματισμού υποδηλώνει μάλλον ότι τα παιδιά Ρομά ωριμάζοντας ηλικιακά αντιλαμβάνονται όλες τις αντιφάσεις γύρω από τα ζητήματα της γραφής.

Επομένως, φαίνεται, κατά τη γνώμη μου, ότι τα θέματα του καθαρά λειτουργικού γραμματισμού των παιδιών αυτών υπόκεινται σε διαπραγμάτευση με την ταυτότητα, τον αυτο-προσδιορισμό τους και την ιεράρχηση των δικών τους προτεραιοτήτων στην κοινωνική ζωή. Ερωτήματα όπως, «τι πιστεύει η κοινωνία (και ποια κοινωνία)», και «τι πιστεύω εγώ για τον γραμματισμό ή για το τάδε θέμα», μάλλον υποβόσκουν στο καθημερινό προσκήνιο. Οι συνθήκες αυτές αυτο-διαπραγμάτευσής τους με οδήγησαν στην αναζήτηση κάποιου είδους γραμματισμού που να εμπεριέχει το κριτικό στοιχείο ώστε τα παιδιά να μην μάθουν απλά να διαβάζουν και να γράφουν, αλλά να γίνονται κριτικοί αναγνώστες του κόσμου τους απαντώντας σε τέτοιου είδους ερωτήματα: «τι πιστεύουν οι άλλοι και τι εγώ», «γιατί και πότε να μιλάω τη Ρομανί», «γιατί έχω δύο ονόματα και τι σημαίνει για μένα», «γιατί η ιστορία των Ρομά και η Ρομανί δεν διδάσκεται στο Διαπολιτισμικό Σχολείο», «πώς κρίνω τη γλώσσα και πώς αντιδρώ με εργαλείο

τη γλώσσα». Για όλα αυτά τα ερωτήματα θεωρήθηκε κατάλληλη η επαφή με το πεδίο του Κριτικού Γραμματισμού (και συγκεκριμένα της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης), γιατί, όπως είπε και ο Paulo Freire -πρωτοπόρος στα θέματα κριτικού γραμματισμού- «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται της ανάγνωσης της λέξης» (Ντίνας & Γώτη, 2016, σελ.35).

Σε συνέχεια αυτού, κατά τη γνώμη μου, μάλλον σε αυτά τα παιδιά διακυβεύονται γενικότερα θέματα πολιτισμικής επίγνωσης, δηλαδή επίγνωσης του πώς διάφορες σχολικές και άλλες συμπεριφορές σχετίζονται με την πολιτισμική νοοτροπία. Εφόσον υπόκεινται ταυτόχρονα σε δύο διακριτές κουλτούρες, όπως φαίνεται και από την υιοθέτηση δύο ονομάτων (ρομά και ελληνικό), είναι ίσως επόμενο κάπου-κάπου αυτές να συγκρούονται. Αναφέρομαι συγκεκριμένα σε αυτή των Ρομά συγγενών και συμπολιτών τους και σε αυτή των μη Ρομά θετών κηδεμόνων και δασκάλων τους. Όπως θα διαφανεί και παρακάτω (Hancock, 2020), οι «μη Ρομά» αποτελούν διακριτή ταυτότητα για τους Ρομά (ετεροκαθορίζονται ουσιαστικά ως «μη Ρομά») και αυτό έχει ιστορικούς λόγους που αφορούσαν την επιβίωση του πολιτισμού τους σε τόσες πολλές και διαφορετικές χώρες («Ρομά» και «μη Ρομά» δεν είναι, δηλαδή, για αυτούς μια απλή πολιτισμική διαφοροποίηση). Συνεπώς, η ενδυνάμωση της διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών φαίνεται να αποτελεί ένα δεύτερο σημαντικό ζητούμενο και, μάλιστα, ανάγκη προσαρμογής σε ένα τέτοιο διαπολιτισμικό περιβάλλον. Το πεδίο διαπραγμάτευσης πολιτισμικών θεμάτων που επιλέχθηκε στην παρούσα μελέτη είναι αυτό της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

#### 1.4 Οι στόχοι και τα μέσα της έρευνας

Απώτερος σκοπός, λοιπόν, της παρούσας δράσης είναι, κατά κάποιον τρόπο, διάφορα επίπεδα επίγνωσης και ενδυνάμωσης. Ήδη διαφαίνονται αμυδρά κοινοί τόποι και στόχοι στα πεδία της (δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης και του κριτικού γραμματισμού. Ο αυτο-καθορισμός, η αυτο-συνειδησία, η γλωσσική επίγνωση, η επίγνωση μιας δυναμικής ταυτότητας που μεταβάλλεται, η κριτική σε κυρίαρχες ταυτότητες που υπάρχουν σε κείμενα και στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα, η διαπολιτισμική επάρκεια, η αναζήτηση πολλαπλών οπτικών σε ένα θέμα, η

ενδυνάμωση της αυτο-αντίληψης είναι μονάχα μερικοί από τους κοινούς τόπους και τις συγκλίσεις των δύο αυτών πεδίων. Ο κριτικός γραμματισμός κρίθηκε σκόπιμο να αποτελεί ταυτόχρονα ενδιάμεσο στόχο της παρούσας έρευνας δράσης και μέσο επίτευξης της (δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης.

Αναζητήθηκε, λοιπόν, ένα παιγνιώδες και νοηματοφόρο κύριο μέσο για την επίτευξη όλων αυτών των στόχων και τη συνοχή της δράσης και επιλέχθηκε το «εκπαιδευτικό δράμα» ή «δράμα στην εκπαίδευση» (συγκεκριμένα η Θεατροπαιδαγωγική μέθοδος). Ένας λόγος της επιλογής του δράματος ως συνδεδετικού κρίκου είναι διότι το δράμα έχει σκοπό να φέρει τα παιδιά αντιμέτωπα με την κοινωνική πραγματικότητα, να τα εξοικειώσει με αυτή και, με βάση πλέον την ομαδική θεατρική διάδραση, να τα επιτρέψει να επιδράσουν στην ίδια τους τη ζωή και τη ζωή των υπολοίπων μελών ώστε να μάθουν την ουσία μιας κατάστασης (Kempfe, 2009). Ένας ακόμα λόγος είναι ότι η Θεατροπαιδαγωγική αποτελεί πλαίσιο που δεν επικροτεί το ανταγωνιστικό πνεύμα (Κατσαρίδου, 2014), που, όπως είδαμε, υπήρχε έντονο στη συγκεκριμένη ομάδα παιδιών. Οι πραγματικές καταστάσεις που ζουν τα παιδιά, ξαναβιώνονται στο δράμα μέσα από τους ρόλους που παίζουν κι, έτσι, ανακαλύπτουν κριτικά και με απελευθερωτικό τρόπο νέα μονοπάτια στην εξερεύνηση της πραγματικότητας. Δεν θα μπορούσε να βρεθεί πιο κατάλληλο μέσο, κατά τη γνώμη μου, για να δραματοποιηθούν οι σχέσεις δύναμης που ενυπάρχουν στη γλώσσα και στον πολιτισμό, να αναθεωρηθούν, να αμφισβητηθούν και να επανα-δραματοποιηθούν για να επέλθει ο μετασχηματισμός και η ενδυνάμωση.

Για να γίνει συνεκτική η όλη δράση, ως προκείμενο ή ερέθισμα για τις θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού επιλέχθηκε ένα βιβλίο ιστορικής μυθοπλασίας που ονομάζεται «*Ο Μεγάλος Ίσκιος. Η ιστορία του τσιγγάνικου λαού σαν παραμύθι*» του συγγραφέα Φίλιππου Μανδηλαρά. Το βιβλίο επιλέχθηκε ως τέτοιο ώστε να είναι ικανό να διεγείρει φιλοσοφικά ερωτήματα πολιτισμικών και ιστορικών ταυτοτήτων.

Εκ των ανωτέρω ορίστηκαν και οι βασικοί ερευνητικοί στόχοι της έρευνας δράσης, που διαμορφώθηκαν από τα επιμέρους συστατικά της:

1. Η ενδυνάμωση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης παιδιών Ρομά μέσω θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών.
2. Η καλλιέργεια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσής τους μέσω της γλωσσικής διάστασης των μεθόδων και των πρακτικών αυτών.
3. Η (δια)πολιτισμική ενδυνάμωση και η κριτική γλωσσική επίγνωση των παιδιών αυτών μέσω ιστορικής μυθοπλασίας που σχετίζεται με την κουλτούρα των Ρομά και την επαφή τους με άλλους λαούς.

### 1.5 Οι έρευνες στο πεδίο

Αν και ως εδώ προσπαθώ να καταστήσω προφανή την κοινή φιλοσοφία και πρακτική στοχοθεσία των τριών πεδίων, του Κριτικού Γραμματισμού, της Θεατροπαιδαγωγικής και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ωστόσο δεν υπάρχει εκτενής σύνδεσή τους στη βιβλιογραφία και σε ερευνητικό επίπεδο. Υπάρχουν πολλές έρευνες που συνδέουν το Εκπαιδευτικό Δράμα με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση με τον Κριτικό Γραμματισμό, όπως θα διαφανεί και στη βιβλιογραφία. Ωστόσο υπάρχουν ελάχιστες που συγκεραίνουν το Εκπαιδευτικό Δράμα με τον Κριτικό Γραμματισμό και καμία που συνδυάζει και τα τρία.

Μία έρευνα που βρέθηκε αναφορικά με τη σύνδεση του κριτικού γραμματισμού με το εκπαιδευτικό δράμα είναι της Martello (2001), η οποία εξηγεί πολύ γλαφυρά γιατί η σύνδεση των δύο πεδίων υπόσχεται τόσα πολλά. Στο άρθρο της *“Drama: Ways into critical literacy in the early childhood years”* τονίζει ότι το δράμα στην εκπαίδευση δύναται να προσφέρει μία πρωτοφανή και μοναδική προοπτική στη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού. Η προοπτική αυτή είναι η δημιουργική σύνδεση γλώσσας και δράσης με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες/χουσες να βιώνουν άμεσα και ψυχοσωματικά τις συνέπειες κάποιας αλλαγής στη γλώσσα ή αλλαγής οπτικής γωνίας ή δοκιμής άλλης λύσης στα προβλήματα. Στο δράμα, δηλαδή, οι συμμετέχοντες/χουσες μεταχειρίζονται τη γλώσσα παράλληλα με τη δράση, βιώνοντας έτσι από πρώτο χέρι τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική κι, έτσι, έχουν την ευκαιρία εξερευνήσουν στην πράξη τη σχέση γλώσσας - κοινωνικής πρακτικής

«παίζοντάς την», να προβληματιστούν με τις δικές τους καθημερινές εμπειρίες αυτής της σχέσης και να τις αμφισβητήσουν.

Αριθμεί, λοιπόν, πέντε χαρακτηριστικά-κλειδιά του δράματος (στην εκπαίδευση) που αντιστοιχούν σε πέντε σημαντικά χαρακτηριστικά-κλειδιά του κριτικού γραμματισμού και εξηγεί πώς το καθένα από αυτά μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για κριτικό γλωσσικό αναστοχασμό. Αυτά είναι: ο ρόλος, η ένταση, η εστίαση, το σύμβολο και ο αναστοχασμός-απεμπλοκή:

1. Η υιοθέτηση «ρόλου» είναι το πρώτο βήμα για να μπει κάποιος/α στη θέση και την οπτική γωνία του/της άλλου/ης και να αποκτήσει συνειδητή επίγνωση της οπτικής του/της (διαπραγματεύονται πολλαπλές οπτικές και σχέσεις δύναμης).
2. Η «ένταση» που ενέχει το δράμα (αφού χωρίς κάποιο πρόβλημα προς διερεύνηση, συνήθως δεν υπάρχει δράμα) δημιουργεί πλαίσιο νοήματος ώστε τα παιδιά να εμπλακούν και να εξερευνήσουν διαφορετικές κοινωνικές λύσεις που απορρέουν από διαφορετικές πεποιθήσεις, ώστε να γίνουν κριτικοί των κοινωνικών πρακτικών.
3. Η «εστίαση» συνεπάγεται ότι όταν το θέμα του δράματος συμπέσει με το θέμα που επιθυμεί να εισάγει ο/η δάσκαλος/α ή υπάρξει ως εργαλείο για μαθησιακή εμπλοκή στο θέμα αυτό (π.χ. θέμα θύτης-θύμα σε πλαίσιο δράματος θύτη-θύματος). τότε οι μαθητές/τριες εστιάζουν ασυνείδητα στο θέμα και διδάσκονται συνειδητά.
4. Τα «σύμβολα» στο δράμα μπορούν να υπάρξουν αφορμή συζήτησης για τις επιλογές, τα νοήματα και τις κοινωνικές πρακτικές και κατασκευές πίσω από τα σύμβολα, αφού τα σύμβολα είναι «κοινωνικές κατασκευές».
5. Ο «αναστοχασμός» ως στοιχείο του εκπαιδευτικού δράματος είναι απαραίτητος για την κριτική πάνω σε κοινωνικές πρακτικές και ιδίως πάνω σε καθημερινές πρακτικές των μαθητών/τριών. Η δοκιμή να «παιχτούν» εναλλακτικές λύσεις είναι βήμα συνειδητής κοινωνικής δράσης και χειραφέτησης.

Με δεδομένο ότι η γλώσσα στο θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού εγκιβωτίζει σχέσεις δύναμης και κοινωνικές κατασκευές, αποτελεί κοινωνική

πρακτική και μπορεί να υπάρξει ως εργαλείο χειραφέτησης, γίνεται δηλαδή φανερό από τα παραπάνω ότι το εκπαιδευτικό δράμα έχει ασυναγώνιστες δυνατότητες στο πεδίο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης.

Ωστόσο, αυτή η σχεδόν αυτονόητη βιωματική προοπτική που προσφέρει το δράμα στη διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού, δεν έχει εξερευνηθεί ακόμα σε βάθος γιατί, αν και τόσο η θεατροπαιδαγωγική όσο και ο κριτικός γραμματισμός είναι πρακτικές που έχουν «ζημωθεί» και έχουν ισχυροποιήσει το επιστημολογικό τους πλαίσιο, δεν έχει ακόμα δοθεί ερευνητική έμφαση στο «πάντρεμά» τους τόσο σε πρακτικό εκπαιδευτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων (Martello, 2001).

Πόσο μάλλον, θα προσθέσω εγώ, δεν έχει δοθεί ερευνητική κατεύθυνση στην σύνδεση των δύο αυτών πεδίων (εκπαιδευτικό δράμα και κριτικός γραμματισμός) με «απότοκο γέννημά» τους την ενδυνάμωση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών, και ιδιαιτέρως των Ρομά παιδιών που μεγαλώνουν σε δομή οργανωμένη από «μη Ρομά» Έλληνες πολίτες.

## 2. Θεωρητικό πλαίσιο

### 2.1 Κριτικός Γραμματισμός και Κριτική Γλωσσική Επίγνωση

#### 2.1 α) Περιγραφή της έννοιας του γραμματισμού

Ο «γραμματισμός» ως προς το περιεχόμενό του είναι ένας κοινωνικά καθοριζόμενος όρος. Εν αντιθέσει με τον παλαιότερο όρο «αλφαβητισμός», δεν δηλώνει μονάχα την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης αλλά και την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών πληροφορίας και γραπτού λόγου, ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικές-επικοινωνιακές περιστάσεις (Χαραλαμπόπουλος, 2006).

Σύμφωνα με τον Gee (1996), η εκάστοτε επιλογή του τρόπου χρήσης του όρου «γραμματισμός» του δίνει και κάθε φορά διαφορετικό περιεχόμενο, γιατί κρύβει μία συνειδητή ή ασυνείδητη θεωρία σχετικά με την κατανομή των κοινώς αποδεκτών ωφέλιμων αγαθών μέσα σε μια κοινωνία (υλικών και μη), και την πρόσβαση σε αυτά. Οποιαδήποτε χρήση του όρου «γραμματισμός» επιφέρει σημαντικές ηθικές συνέπειες στον διαμερισμό κοινωνικών αγαθών και, επομένως, η παραδοσιακή σημασία της λέξης αυτής ως απλώς «ικανότητας γραφής και ανάγνωσης» δεν είναι κοινωνικά αυτονόητη ούτε αθώα αφού τοποθετεί τον γραμματισμό σε ατομικό και όχι κοινωνικό επίπεδο και αποκρύπτει τους πολλαπλούς τρόπους που αυτός συνδέεται με την κατανομή της κοινωνικής εξουσίας (Gee, 1996). Διαφωτιστική είναι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η άποψη του Freire -πρωτεργάτη στο πεδίο του κριτικού γραμματισμού- ότι «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται της ανάγνωσης της λέξης» και συνεπώς ο γραμματισμός φέρει δύναμη, άρα υπάρχει η ανάγκη κριτικής στάσης στο πεδίο του (Ντίνιας & Γώτη, 2016, σελ.35).

Αυτή η αντίληψη αποτελεί μία από τις βασικότερες θέσεις του Κριτικού Γραμματισμού. Πρόκειται για την πιο σύγχρονη προσέγγιση στη Διδακτική της Γλώσσας αλλά ταυτόχρονα καθόλου καινούργια, με πάνω από μισό αιώνα θεωρητικής ζύμωσης (Luke, 2014, όπως αναφέρεται στο Zacher & Ávila, 2014). Εάν στον ορισμό του γραμματισμού, προσθέσουμε στη λειτουργική του διάσταση (= οι εγγράμματοι να πετύχουν τους κοινωνικούς τους στόχους) μία κριτική διάσταση (=οι εγγράμματοι να αμφισβητούν τους κυρίαρχους θεσμούς και λόγους), ορίζουμε τον «κριτικό γραμματισμό» (Χαραλαμπίδης, 2006).

## 2.1 β) Νοηματοδοτήσεις της έννοιας του “κριτικού” στον Κριτικό Γραμματισμό

Όπως αναφέρει ο Τεντολούρης (2021), στις φιλοσοφικές και κοινωνικές σπουδές υπάρχουν τρεις εκδοχές νοηματοδότησης της λέξης «κριτικός» που εγείρουν ερωτήματα συμβατότητας μεταξύ τους στην επιστημολογική πλαισίωση του Κριτικού Γραμματισμού και, κατά συνέπεια, στη γλωσσοδιδακτική πράξη. Αυτές οι σημασίες του «κριτικού» είναι: «(α) έλεγχος της διαδικασίας τεκμηρίωσης (αξιολογικών) συλλογισμών που βασίζονται σε κρίσεις, (β) ορθολογική και αξιολογική υπέρβαση αντίθετων θέσεων που οδηγεί σε νέες επιστημολογικές αρχές αναφορικά με τη συγκρότηση πληρέστερων οντολογικών περιγραφών και (γ) μαρξιστικός προσανατολισμός της αρνητικής αξιολόγησης της ανθρώπινης χειραγώγησης στις ταξικά διαρθρωμένες κοινωνίες» (Τεντολούρης, 2021, σελ. 4).

Οι τρεις αυτές νοηματοδοτήσεις μπορούν να βρεθούν σε διάφορες γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις-προδιαγραφές, π.χ. τα προγράμματα σπουδών του 2003 και 2011. Μία προσέγγιση που έχει ασκήσει μεγάλη επίδραση είναι αυτή της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης (εφεξής ΚΓΕ) η οποία χρησιμοποιείται στην παρούσα εργασία - βασίστηκε στην Κριτική Ανάλυση Λόγου του Fairclough (Τεντολούρης, 2021). Παρακάτω θα γίνει πιο εκτενής περιγραφή της προσέγγισης της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης αλλά στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι, ενώ στα νέα Προγράμματα η προσέγγιση αυτή καλείται να συνδυάσει και τις τρεις νοηματοδοτήσεις του κριτικού με σκοπό την «αποφυσικοποίηση» της πραγματικότητας (που ως πραγματικότητα συνήθως θεωρείται «αυτονόητη»), φαίνεται δύσκολη η σύμπτυξη αφενός του «κριτικού» στοιχείου της «επίγνωσης»

του Fairclough και αφετέρου της θεώρησης της πραγματικότητας ως άμεσα αντιληπτής και εύκολα εξηγήσιμης και αυτονόητης (Τεντολούρης, 2021).

Οι διαφορές, όμως, στο πώς μεταφράζεται η «κριτική» αντιμετώπιση της πραγματικότητας, συνεπάγονται και διαφορετικές διδακτικές πράξεις. Ας δώσουμε ένα παράδειγμα που αποτελεί απλοποίηση ενός παραδείγματος του Τεντολούρη (2021: 58-59). Είναι διαφορετικό πράγμα μέσω του γραμματισμού να «ξυπνήσουν» οι μαθητές και οι μαθήτριες για να κάνουν μια «δράση χειραφέτησης» (π.χ. επίσημη επιστολή προς τον δήμαρχο), και άλλο η «δράση χειραφέτησης» τους να είναι η αμφισβήτηση και η άρνηση των κανονιστικών και «επιβεβλημένων» τρόπων μέσω των οποίων γίνεται συνήθως μια «δράση χειραφέτησης» (μέσω π.χ. μιας γραμμένης σε ανεπίσημη γλώσσα επιστολής προς τον δήμαρχο). Όπως επίσημη και ανεπίσημη γλώσσα δεν είναι εύκολο να γίνουν συμβατές στο ίδιο κείμενο, έτσι και δύο διαφορετικές οπτικές της «δράσης χειραφέτησης» (και της «κριτικής» πίσω από αυτήν) δεν είναι a priori συμβατές. Άρα, διαφορετικές ερμηνείες του «κριτικού» οδηγούν και σε διαφορετικές γλωσσοδιδασκτικές πράξεις.

## 2.1 γ) Η ιστορία και οι αρχές-σκοποί του κριτικού γραμματισμού

Η γέννηση του κριτικού γραμματισμού ως έννοια έγινε υπό δύο εκφάνσεις, τη «γλωσσολογική», με αρχική έμπνευση το έργο του γλωσσολόγου M.A.K. Halliday, και την «παιδαγωγική», με αρχική έμπνευση το έργο του παιδαγωγού Paolo Freire<sup>2</sup> (Ντίνας & Γώτη, 2016). Και οι δύο εκφάνσεις δέχτηκαν επιδράσεις από τη Μαρξιστική Φιλοσοφία, την Κριτική Γλωσσολογία και την Κριτική Παιδαγωγική. Σκοπός των εκφάνσεων αυτών είναι η δημιουργία ενός πλαισίου αρχών όπου η κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού να έχει στόχο τη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση.

Συγκεκριμένα, ο σκοπός του κριτικού στοιχείου στην παιδαγωγική του Freire ήταν η βοήθεια «απελευθέρωσης» των μεγάλων μαζών αναλφάβητων στη Βραζιλία. Ο κριτικός γραμματισμός, υπό την οπτική αυτή, αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων

---

<sup>2</sup> Στο πεδίο του Κριτικού Γραμματισμού πρωτοστάτησαν έπειτα και κοινωνιολόγοι και ανθρωπολόγοι (βλ. ενδεικτικά Τεντολούρης & Χατζησαββίδης 2014) αλλά στην παρούσα εργασία -λόγω περιορισμών χώρου- θα εστιάσουμε στη γλωσσολογική και παιδαγωγική πλαισίωση του κριτικού.

κριτικής ανάγνωσης, βαθύτερης κατανόησης και ερμηνείας πληροφοριών (γραπτών και μη) για τη δημιουργία υποκειμένων τα οποία είναι σε θέση να αμφισβητούν τα κυρίαρχα κοινωνικά μοντέλα που μεταδίδονται μέσω γλωσσικών στοιχείων, να δρουν, να διεκδικούν ισότιμες θέσεις μέσα στις κοινωνικές δομές και να τις μετασχηματίσουν συμμετέχοντας στην κοινωνία ενεργά (Ντίνας & Γώτη, 2016).

Ο κριτικός γραμματισμός στην παιδαγωγική του έκφανση έχει ως αρχή να δημιουργήσει ενεργούς πολίτες με κριτικό πνεύμα που κατανοούν τον κόσμο, παρεμβαίνουν και διαμορφώνουν την κοινωνία. Βασίζεται στις παρακάτω αρχές: α) σκοπός του γλωσσικού μαθήματος είναι η συν-διαμόρφωση των συμμετεχόντων/χουσών σε κριτικά υποκείμενα, β) έμφαση τόσο στην «οπτική του δημιουργού» των κειμένων όσο και στην «οπτική του αποδέκτη/καταναλωτή» των κειμένων, γ) στόχος η ενδυνάμωση και η συνεργασία όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στην παραγωγή και διαπραγμάτευση νοημάτων που την αφορούν, δ) διεύρυνση της δημιουργικότητας μέσω εμπλοκής σε ποικιλία κειμενικών πρακτικών (Ντίνα & Γώτη (2016).

Επομένως και αντιστοίχως, σύμφωνα με τους Lewison, Flint & Van Sluys (2002, σελ. 382-384, όπως αναφέρεται στον Τεντολούρη, 2021), τα διάφορα γλωσσοδιδασκτικά σχήματα εστιάζουν σε άλλες κάθε φορά εκδοχές του «κριτικού» στοιχείου του κριτικού γραμματισμού, οι οποίες είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθούν για μεθοδολογικούς λόγους ως εξής (όντας ωστόσο και αλληλένδετες): «(α) Η αμφισβήτηση της κανονικότητας (π.χ. πώς η γλώσσα κατασκευάζει συγκεκριμένες ταυτότητες υποκειμένων), (β) Η εξέταση ενός θέματος από πολλαπλές οπτικές γωνίες (π.χ. η εξέταση κειμένων αναφορικά με το ποιες φωνές «ηχούν» και ποιες «αποσιωπούνται»), (γ) Η εστίαση σε κοινωνικο-πολιτισμικά θέματα (π.χ. η εξέταση κειμένων για την αντίληψη των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών εντός των οποίων ζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες) και (δ) Η ανάληψη δράσης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. η γραφή κειμένων για παρέμβαση-διαμαρτυρία σε κάποιο κοινωνικό ζήτημα)». Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, όλα αυτά τα γλωσσοδιδασκτικά σχήματα μπορούν να ποικίλουν ή και να αντιφάσκουν όταν αλλάζει η φιλοσοφική-επιστημολογική τους βάση και θεωρία.

## 2.1 δ) Η Κριτική Γλωσσική Επίγνωση

Η θεωρία της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης που αναπτύχθηκε, όπως προαναφέρθηκε, από τον Fairclough και βασίστηκε πάνω στη θεωρία της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (εφεξής ΚΑΛ), χρησιμοποιεί το σχήμα/έννοια «λόγος» για να περιγράψει τη θέση της γλώσσας μέσα στην κοινωνία, δηλαδή αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως κοινωνική πρακτική (Fairclough, 1996). Διαφορετικοί «λόγοι» συνεπάγονται διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές και, επομένως, ο κάθε «λόγος» στον Fairclough είναι μορφή κοινωνικής πρακτικής.

Παραθέτοντας τον ορισμό των Τεντολούρη και Χατζησαββίδη (2014, σελ. 412), οι «λόγοι», με τη φιλοσοφική έννοια που απέδωσε σε αυτούς ο Foucault, είναι “συστήματα δηλώσεων που αποτελούνται από ιδέες, συμπεριφορές, τρόπους δράσης, πεποιθήσεις και πρακτικές που συγκροτούν μια αφηρημένη δομή κοινωνικά κατασκευασμένων διακριτών μορφών γνώσης». Η γνώση, αλλά και το υποκείμενο ως κοινωνικό ον, αποτελούν για τον Foucault ιστορικά κατασκευασμένες έννοιες που ενεργοποιούνται και γίνονται βίωμα μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Tentolouris, 2021). Οι λόγοι καθορίζονται από κοινωνικά κατεστημένες επιταγές λόγου (orders of discourse) ή αλλιώς κατεστημένες αλληλουχίες λόγων (=συμβάσεις που σχετίζονται με κοινωνικούς θεσμούς, π.χ. ένα μάθημα σε μία τάξη πλαισιώνεται από τις επίσημες προδιαγραφές, την παιδαγωγική πρακτική του/της εκπαιδευτικού, τα εγχειρίδια κ.τ.λ.). Οι συμβάσεις αυτές είναι ιδεολογικά κατεστημένες από συγκεκριμένες σχέσεις δύναμης ή εξουσίας εντός των κοινωνικών θεσμών (Fairclough, 1996). Επομένως υπάρχει διαλεκτική σχέση λόγου και κοινωνικής δομής και ο καθένας επιδρά αμφίδρομα στον άλλον. Σε αυτή τη θεώρηση η γλώσσα είναι άμεσα εμπλεκόμενη στα θέματα δύναμης-εξουσίας στην κοινωνία και στους αγώνες δύναμης, μέσω των εγγενών ιδεολογικών της ιδιοτήτων (Fairclough, 1996).

Όσον αφορά τον ιστορικό πρόδρομο της ΚΓΕ, στις αρχές του 1980, εμφανίστηκε στη γλωσσική εκπαίδευση ο όρος «γλωσσική επίγνωση» για να περιγράψει τάσεις που υπήρχαν και νωρίτερα με παρόμοιες μορφές στις γλωσσικές σπουδές (όπως π.χ. η «γνώση για τη γλώσσα» = language awareness). Η «γλωσσική επίγνωση» αφορά τη συνειδητή προσοχή πάνω στη φύση, τις ιδιότητες και τη χρήση της

γλώσσας (Fairclough, 1992, σελ. 1-3). Ο Fairclough (1992) που εισήγαγε τον όρο «κριτική γλωσσική επίγνωση», αναφέρει πως η πρόσθεση του «κριτικού» στοιχείου στην επίγνωση επιφέρει την έννοια της συνειδητής προσοχής πάνω σε σημαντικές κοινωνικές πτυχές της γλώσσας και κυρίως σε ζητήματα σχέσης της γλώσσας με την εξουσία (power). Οξύνει την κριτική συνείδηση των μαθητών πάνω στις επιταγές των λόγων (discourses) στην κοινωνία τους (Fairclough, 1996).

Ο ίδιος, στο βιβλίο του «Γλώσσα και εξουσία» (Fairclough, 1996), παρατηρεί ότι η σύγχρονη εκπαίδευση δίνει έμφαση στη στείρα εργαλειακή διδασκαλία της γλώσσας, ενώ θα ήταν καλό να αναπτύσσει την κριτική επίγνωση των μαθητών/τριών πάνω σε κοινωνικά μοτίβα που παράγει και αναπαράγει η γλώσσα (ιδεολογικά και εξουσιαστικά σχήματα), ώστε να τους εφοδιάσει με δεξιότητες ως (ανα)παραγωγούς και ερμηνευτές «λόγων» (με έμφαση στον «λόγο της χειραφέτησης»). Δεν μιλάει μονάχα για ατομικές δεξιότητες αλλά συλλογικές δεξιότητες, ιδίως μαθητών/τριών που προέρχονται από ομάδες που υφίστανται κοινωνική καταπίεση.

Το γλωσσοδιδασκτικό μοντέλο που προτείνει βασίζεται σε δύο αρχές: α) το «πάντρεμα» επίγνωσης και πρακτικής, και β) το «χτίσιμο» πάνω στην εμπειρία (την προϋπάρχουσα γλωσσική εμπειρία των παιδιών). Για την πρώτη αρχή υπάρχουν δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι η επίγνωση των «αναπαραστατικών πόρων του/της συμμετέχοντος/ουσας» (member's resources) και η σύνδεσή τους με την παραγωγή και ερμηνεία λόγων. Το "member's resources" αντιστοιχεί στη «δεξαμενή» γλωσσικών και μη αναπαραστάσεων στην οποία κάνει διασυνδέσεις ο ανθρώπινος εγκέφαλος όταν προσπαθεί να ερμηνεύσει κάτι, σύμφωνα με τη Γνωστική Ψυχολογία (Fairclough, 1996). Το δεύτερο επίπεδο είναι η επίγνωση των κοινωνικών οριζουσών/πηγών των «αναπαραστατικών πόρων του συμμετέχοντος». Από την άλλη, η δεύτερη αρχή, δηλαδή το «χτίσιμο» πάνω στην εμπειρία, σημαίνει ουσιαστικά ότι η νέα κάθε φορά κριτική γλωσσική επίγνωση θα βασίζεται στις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές ικανότητες και εμπειρίες των παιδιών. Είναι φανερό ότι η ΚΓΕ φέρνει μια νέα παράδοση στο πεδίο του κριτικού γραμματισμού και οι αρχές της συνεπάγονται και αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις.

## 2.1 ε) Οι δυσχέρειες στη θεωρητική πλαισίωση-διδασκτική πράξη του κριτικού γραμματισμού και η γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα

Μιλώντας για παραδόσεις και για αρχές που διέπουν τον Κριτικό Γραμματισμό και τις διδακτικές του προτάσεις, ερχόμαστε, σύμφωνα με τον Τεντολούρη (2021), σε μια εγγενή δυσχέρεια ή και αντίφαση: εάν, στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, όλα τα κείμενα (γραπτά και μη) φέρουν ιδεολογικές θέσεις που προκύπτουν σε σχέσεις δύναμης/εξουσίας, είναι επομένως δυνατόν να δημιουργηθούν «αντικειμενικές» ή «ουδέτερες» κειμενικές αναπαραστάσεις του κριτικού γραμματισμού, εκτός των θέσεων και των σχέσεων αυτών; Με άλλα λόγια, μπορούμε να μιλήσουμε μη ιδεολογικά και μη υποκειμενικά για ένα ρεύμα όπως ο κριτικός γραμματισμός, που ισχυρίζεται ότι οτιδήποτε πούμε θα φέρει μέσα του μια ιδεολογική ή υποκειμενική αναπαράσταση;

Αυτό το παράδοξο θυμίζει αμυδρά το δίλημμα στη λύση του μύθου του γραμματισμού του Πλάτωνα. Ο Πλάτων επέκρινε τον γραπτό (ή μη διαλογικό) λόγο στο εξής σημείο: αν όλες οι ερμηνείες/επαναδιατυπώσεις ενός κειμένου (εκ μέρους του πομπού ή και του δέκτη) ισχύουν, τότε καμιά δεν ισχύει γιατί τότε το κείμενο σημαίνει τα πάντα, και συνεπώς τίποτε (Gee, 1996). Ο Πλάτωνας θέλησε να τιμήσει τη σκεπτόμενη και κριτική φωνή πίσω από κάθε προφορικό ή γραπτό κείμενο και να τη διασφαλίσει απέναντι σε ιδιοτελείς ερμηνευτές/αναγνώστες/ακροατές, καταστρώντας τη διαλογική μορφή λόγου ως την πλέον ικανή να απαντά στο ερώτημα «τι εννοείς;», και άρα ως την πιο ιδανική (Gee, 1996). Αλλά, σύμφωνα με τον Gee, 1996), αυτή του ακριβώς η επιθυμία να ενδυναμώσει την ιδιοτελή/υποκειμενική φωνή του «πομπού» του κειμένου μας οδηγεί στον «απολυταρχισμό» του Πλάτωνα. Βλέπουμε, λοιπόν, πόσα εκατοντάδες χρόνια πίσω μας μεταφέρουν οι μύθοι/θεωρίες περί δύναμης ή αδυναμίας του γραμματισμού.

Για να άρουν γλωσσοδιδασκτικά το πρόβλημα των διαφόρων παραδόσεων του κριτικού γραμματισμού, οι Τεντολούρης και Χατζησαββίδης (2014) ανέπτυξαν την έννοια την γλωσσοδιδασκτικής αναστοχαστικότητας (reflexivity), μια μέθοδο που παραδέχεται τους λόγους του Foucault ως αρχές που σε ένα αφηρημένο επίπεδο διαπερνούν τα πεδία και τις παραδόσεις. Η γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα

οριοθετεί τη σχέση μεταξύ αφενός των υποκειμένων που αναζητούν τη γνώση και αφετέρου του αποδεκτού γνωστικού προϊόντος . Η επιλογή, δηλαδή, των διαφορετικών γλωσσολογικών και παιδαγωγικών οπτικών δεν θα πρέπει να είναι προκαθορισμένη στη διδακτική πράξη και άρα αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο (Τεντολούρης, 2014). Κανένας λόγος δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα στη διδακτική πράξη αλλά απαιτείται ένας συνδυασμός αυτών με ταυτόχρονη επικαιροποίηση στο κοινωνικό πλαίσιο της διδασκαλίας και των μαθητών.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, το κοινωνικό μόρφωμα του κριτικού γραμματισμού δεν είναι αυτοπροσδιοριζόμενο ούτε προσδιορίζεται από έναν μονάχα λόγο. Πρόκειται για παιδαγωγική φιλοσοφία και σύνολο διδακτικών αρχών που η σημαντικότητά τους στην κοινωνική ζωή και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση είναι υποκείμενη, και πρέπει να είναι υποκείμενη, στην αναστοχαστικότητα και στην προσπάθεια πλαisiώσής της της από κάθε διδάσκοντα σε κάθε διαφορετικό διδακτικό πλαίσιο ξεχωριστά (Τεντολούρης & Χατζησαββίδης, 2014).

## 2.2 Θεατροπαιδαγωγική - Δράμα στην Εκπαίδευση

### 2.2 α) Η Θεατροπαιδαγωγική και οι στόχοι της

Ο όρος «θεατροπαιδαγωγική», όπως εισήχθη ως καλλιτεχνική επιστήμη από τον Λενακάκη (2007, σελ. 460), “πρόκειται για μια αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού μας και του κόσμου που μας περιβάλλει”. Αυτή η μορφή τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση (όπως στην παρούσα μελέτη). Κατά την εφαρμογή της, οι συμμετέχοντες/χουσες υποδύμενοι/ες ρόλους έρχονται αντιμέτωποι/ες με προβλήματα ή διλήμματα, δρουν, παίρνουν αποφάσεις και αναστοχάζονται πάνω σε αυτές (Κατσαρίδου, 2022, σελ. 145).

Συγκεκριμένα, η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος βασίστηκε στο “drama in education” («δράμα στην εκπαίδευση»), όπως αυτό ενσαρκώθηκε στην Αγγλία και διαδόθηκε

στη Βόρεια Αμερική και την Αυστραλία, και κερδίζει συνεχώς έδαφος στην Ελλάδα, όπως θα διαφανεί και παρακάτω (Κατσαρίδου, 2014). Σύμφωνα με τις Αυδή και Χατζηγεωργίου (2007, σελ. 20-21), επιμέρους στόχοι του δράματος είναι: α) η διερεύνηση ποικιλίας κοινωνικών θεμάτων, β) η μύηση στην τέχνη του θεάτρου, γ) η ολόπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων/χουσών ως ατόμων και ως κοινωνικών μελών, δ) η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός των εκφραστικών τους μέσων και των ψυχοπνευματικών τους δυνάμεων, ε) η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και γενικά του συναισθηματικού τους κόσμου, στ) η κοινωνική ανάπτυξη μέσω της βίωσης συλλογικών εμπειριών, ζ) η καλλιέργεια της αίσθησης κοινωνικής ευθύνης, η) η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και θ) η ψυχαγωγία.

Το «δράμα στην εκπαίδευση» προωθεί εξαιρετικά τις διαδικασίες μάθησης διότι (Martello, 2001):

- Βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να αναστοχάζονται πάνω στις δικές τους γνώσεις και εμπειρίες και έτσι να κάνουν τη γνώση τους συνειδητή και προσωπική.
- Χτίζει πάνω στα ήδη υπάρχοντα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τη γλώσσα των παιδιών και τοποθετεί όλα αυτά στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους επειδή τα παιδιά με τον/την εμπυχωτή/τρια «υποδύονται» να ξέρουν περισσότερα και, έτσι, μιμούμενα μαθαίνουν περισσότερα.
- Εμπλέκει τα συναισθήματα κάνοντας οποιαδήποτε κατάσταση ή ιδέα μέρος της μακροπρόθεσμης μνήμης. Επειδή τα παιδιά «νιώθουν» αυτό με το οποίο πειραματίζονται, η μάθηση γίνεται αποτελεσματική.
- Αποτελεί ασφαλές πλαίσιο εξερεύνησης, δοκιμής και λύσης προβλημάτων χωρίς τις συνέπειες της πραγματικής ζωής (συνδυάζει αποστασιοποίηση και ταύτιση)

Με αφορμή αυτήν την τελευταία αναφορά της Martello ότι το θεατρικό μέσο συνδυάζει αποστασιοποίηση και ταύτιση, αξίζει να γίνει μια μικρή αναφορά στους μεγάλους θεατράνθρωπους που συστηματοποίησαν τη θεωρία της αποστασιοποίησης και της ταύτισης, τον Brecht και τον Stanislavski. Ο Ρώσος σκηνοθέτης Stanislavski ωθούσε τους ηθοποιούς του να μπαίνουν σε μια

διαδικασία ψυχοσωματικής ταύτισης με τον ρόλο, μία διαδικασία φανταστικής γνωριμίας με τον πόνο ή τη χαρά του, τέτοια που να επιφέρει το πιο ρεαλιστικό, κατά δύναμιν, αποτέλεσμα, και μαζί με αυτό μία δυνατότητα συμμετοχής στα πάθη και στη λύτρωσή του. Αντίθετα, ο Γερμανός σκηνοθέτης Brecht θεωρούσε ότι η ψευδαίσθηση του απόλυτα ρεαλιστικού αποκοιμίζει το θεατή, δεν τον κάνει κριτικό, και για αυτό παρακινούσε τους ηθοποιούς του να αποστασιοποιούνται από το “ένδυμα” του ρόλου για να μπορούν να δουν τις πράξεις του κριτικά, και μαζί με τους ηθοποιούς να καταφέρει και το ίδιο το κοινό να κρίνει από απόσταση και να αναστοχαστεί, δημιουργώντας έτσι μία διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο θεατρικό συμβάν και στα συμβάντα της καθημερινότητας (Comparing Stanislavski and Brecht’s Acting Techniques, 2017, Mumford, 1995).

## 2.2 β) Ιστορία του πεδίου

Το “Drama in Education” («Δράμα στην Εκπαίδευση») ξεκίνησε σαν μέθοδος στην Αγγλία του 1950 και με την πάροδο του χρόνου εμπλουτίστηκε, αναθεωρήθηκε και φωτίστηκε από ποικίλες οπτικές διαφορετικών θεωρητικών του χώρου. Το ταξίδι αναδρομής στους βασικούς εκπροσώπους του αρχίζει με την επινόηση του «παιδικού δράματος» από τον Slade τη δεκαετία 1950 (Κατσαρίδου, 2014). Ο Slade διαχώρισε το παιδικό δράμα από την έννοια του θεάτρου, όπως είναι για τους ενήλικες αλλά και από το μάθημα καθαυτό, θεωρώντας το ως μορφή τέχνης που από μόνη της κάνει το παιδί να ανακαλύπτει τον κόσμο και τον εαυτό του επειδή ακριβώς εμπλέκεται ψυχοσωματικά, και όχι επειδή του ζητείται, όπως παλιότερα, να υποκριθεί άρτια ρόλους χάνοντας έτσι σε έναν βαθμό την ειλικρίνειά του (Κατσαρίδου, 2014).

Τη δεκαετία του 1970 μια συνεργασία ανάμεσα σε σημαντικούς θεωρητικούς, της Heathcote και του Bolton, έφερε το δράμα (δράμα στην εκπαίδευση) στην ωρίμανσή του, σε περισσότερο διδακτική μέθοδο γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από αλληπάλληλες ζώνες επικείμενης ή εν δυνάμει ανάπτυξης των παιδιών (εμφανής επίδραση από τον θεωρητικό Vygotsky), οι οποίες ζώνες δημιουργούνται μέσα από δύο βασικές θεατρικές τεχνικές, τον «μανδύα του ειδικού» και τον «δάσκαλο σε ρόλο» (Heathcote & Bolton, 1995). Τα παιδιά, για παράδειγμα, σε ρόλο ειδικών (π.χ. δικηγόρων) και σε συνεργασία με τον δάσκαλο

σε ρόλο (π.χ. δικαστή) δραματοποιούν το σκηνικό μιας δίκης και φτάνουν να αγγίζουν τις εν δυνάμει δεξιότητες ρητορικής και πειθούς τους.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ο θεωρητικός Hornbrook καταπιάστηκε, όπως και ο Bolton, με την πολυσύνθετη σχέση δραματικού περιεχομένου και θεατρικής μορφής (διαμάχη δράματος και θεάτρου) στο εκπαιδευτικό δράμα, γιατί οι προηγούμενες προσεγγίσεις εστίαζαν σε μεγάλο βαθμό στο περιεχόμενο έναντι των καθαρά δεξιοτήτων θεάτρου. Αντίθετος με τις θεραπευτικές (Slade) και παιδαγωγικές (Heathcote, Bolton) προσεγγίσεις, ο Hornbrook είδε το δράμα ως διδακτικό εργαλείο μέχρι το σημείο που κάθε μορφή τέχνης διαπαιδαγωγεί και ανοίγει ορίζοντες (Κατσαρίδου, 2014). Πρότεινε ολική ανακατεύθυνση του σχολικού δράματος ώστε αυτό να είναι σε θέση να προσφέρει ευκαιρίες για πρακτική εξερεύνηση των καθαρών στοιχείων του θεάτρου και της γνώσης περί θεάτρου (δραματολογία, θεωρίες υποκριτικής κ.α.). Ταυτόχρονα, θεώρησε απαραίτητη στο δράμα την ανάγνωση θεατρικών κειμένων, ακόμη και δραματικών κειμένων των ίδιων των παιδιών.

Από το 1990 υπήρξε μία αποδοχή ποικίλων προσεγγίσεων, χωρίς να λείπουν οι διαφωνίες και η διαμάχη περιεχομένου και μορφής. Βασικοί εκπρόσωποι του πεδίου που επέδρασαν καταλυτικά στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, και στους οποίους στηρίχθηκε η παρούσα εργασία, είναι οι O'Neill, Neelands, Goode και Κατσαρίδου.

Η O'Neill (1995) εισήγαγε το "process drama" («διαδικαστικό δράμα») ως εναλλακτικό του «δράματος στην εκπαίδευση» για να δώσει έμφαση στη διαδικασία του δράματος, επιχειρώντας έναν συγκερασμό εκπαιδευτικών και θεατρικών στόχων, αφού σε κάθε περίπτωση υπακούν όλοι στους εγγενείς κανόνες της διαδικασίας του φανταστικού θεατρικού κόσμου, δηλαδή τα όρια, τους ρόλους, τα χρονικά επεισόδια, τον ρυθμό εστίασης κ.α. Εισήγαγε, επίσης, την έννοια του «προκειμένου», του ερεθίσματος δηλαδή πάνω στο οποίο θα βασιστούν τα επεισόδια της δραματικής διαδικασίας (έστω και μία εικόνα, μία λέξη). Στη συνέχεια της διαδικασίας αποφασίζονται οι ρόλοι των συμμετεχόντων/χουσών και του καθοδηγητή, μετά χωρίζονται τα επεισόδια δράσης, καθορίζονται ο χρόνος και ο χώρος, ο τρόπος δράσης και το παιχνίδι ξεκινά (O'Neill, 1995).

Ιδιαίτερη μνεία θα δοθεί στον θεωρητικό Neelands που μαζί με τον Goode προσέφεραν ένα πλήρες εγχειρίδιο για τις συμβάσεις/τεχνικές δραματοποίησης της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου (Neelands & Goode, 2000, Κατσαρίδου, 2014). Ο Neelands επιχείρησε μια ισορροπία στη διαμάχη θεάτρου και παιδαγωγικού δράματος και θεώρησε το δράμα και ως γνωστικό αντικείμενο (με δικό του «πρόγραμμα σπουδών» και τις δικές του δεξιότητες, έννοιες, γνώσεις) αλλά και ως μέθοδο διδασκαλίας άλλων δεξιοτήτων (Neelands, 1998). Προσφέρει στην εκπαιδευτική ομάδα επίγνωση του εαυτού και της ίδιας της ομάδας ως ζωντανής κοινότητας με τα μέλη της να είναι ταυτόχρονα και συμμετέχοντες/χουσεσ/χουσεσ και θεατές (Neelands, 1998).

Η Κατσαρίδου (2014), χρησιμοποιώντας στοιχεία από το εκπαιδευτικό δράμα και τις τεχνικές δραματοποίησης των Neelands και Goode (2000), πρότεινε και ανέπτυξε στη θεατροπαιδαγωγική της προσέγγιση την δομή της θεατροπαιδαγωγικής μεθόδου που διακρίνεται στα εξής τρία διαδοχικά στάδια:

- 1ο στάδιο: η προετοιμασία της ομάδας και η επαφή με το προκείμενο,
- 2ο στάδιο: η συνάντηση της ομάδας με το γνωστικό αντικείμενο και ο χωρισμός του προκείμενου/ερεθίσματος σε επεισόδια. Ενδιάμεσα των επεισοδίων χρησιμοποιούνται θεατρικές τεχνικές για την ανάπτυξη της πλοκής και τη δημιουργία αναπαραστάσεων,
- 3ο στάδιο: η χρήση τεχνικών αναστοχασμού, η επικαιροποίηση και η συζήτηση για αξιολόγηση των πεπραγμένων.

## 2.2 γ) Οι τεχνικές δραματοποίησης ή θεατρικές συμβάσεις

Στη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, για να δημιουργηθούν πλαίσια που έχουν νόημα για τους συμμετέχοντες/χουσεσ ώστε αυτοί/ές να εμπλακούν συναισθηματικά, να επιδοθούν στον καταγισμό ιδεών, να βιώσουν ολικά την εμπειρία και να έχουν και μετέπειτα διάθεση για κριτική και αναστοχασμό, χρειάζεται η επιλογή κατάλληλων τεχνικών δραματοποίησης/θεατρικών συμβάσεων τοποθετημένων σε καίρια σημεία και διλήμματα της πλοκής (Katsaridou, 2022). Οι Neelands και Goode (Neelands, Goode, 2000) κατηγοριοποίησαν τις τεχνικές δραματοποίησης με βάση τη λειτουργία τους στη θεατρική δράση ως εξής: 1) Τεχνικές που δημιουργούν και

οριοθετούν το δραματικό πλαίσιο (Context-Building), 2) Τεχνικές που αφορούν το αφηγηματικό μέρος της ιστορίας και την ανάπτυξη της πλοκής (Narrative), 3) Τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic) και 4) Τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων/χουσών αναφορικά με τη δραματική εμπειρία (Reflective).

Παραδείγματα τεχνικών της πρώτης κατηγορίας (Context-Building) στις οποίες βασίστηκε το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, όπως θα εξηγηθεί στο 4ο κεφάλαιο, είναι τα εξής:

- 1) **οι παγωμένες εικόνες** (οι συμμετέχοντες/χουσες με τα σώματά τους αναπαριστούν μια ακίνητη εικόνα η οποία αποτυπώνει μια συγκεκριμένη στιγμή του δράματος ή μια γενικότερη ιδέα αποκρυσταλλώνοντας το νόημά της),
- 2) **η ομαδική διαμόρφωση χώρου** (οι συμμετέχοντες/χουσες δημιουργούν το περιβάλλον στο οποίο θα λάβει μέρος η δραματοποίηση, π.χ. χρησιμοποιούν χαρτόνια, μικροαντικείμενα κ.τ.λ.),
- 3) **ο συλλογικός χαρακτήρας** (μια ομάδα παίζει συλλογικά ένα ρόλο -πρόκειται για μορφή αυτοσχέδιου διαλόγου των συμμετεχόντων/χουσών όπου μπορεί ελεύθερα ο/η καθένας/μία να μιλήσει όποτε νιώθει ότι προσφέρει στον ρόλο),
- 4) **το περίγραμμα χαρακτήρα** (τα παιδιά σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα ενός ρόλου και γράφουν σ' αυτό σκέψεις, συναισθήματα και χαρακτηρισμούς που τον αφορούν ή του αφιερώνουν ποιήματα, τραγούδια, συμβουλές, επιστολές, ευχές και οδηγίες),
- 5) **τα αντικείμενα του ήρωα** (φωτογραφίες ή γράμματα ή ρούχα, ημερολόγια και μικροαντικείμενα χρησιμοποιούνται από τον/την εμπνευστή για να εισάγει έναν νέο ρόλο. Τα αντικείμενα είναι συνδεδεμένα νοηματικά μεταξύ τους έτσι ώστε μέσα από εκμαιευτικές ερωτήσεις να οδηγούν τους/τις συμμετέχοντες/χουσες σε συμπεράσματα για τον ρόλο.),

6) *οι κινητικές δραστηριότητες* (μέσα από κινήσεις ή ολοκληρωμένα κινητικά/χορευτικά δρώμενα προσφέρεται η ευκαιρία στους/στις συμμετέχοντες/χουσες να εκφραστούν),

7) *τα παιχνίδια* (στην αρχή της συνάντησης μπορούν να προετοιμάσουν τη δραματική διαδικασία, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Σε επόμενα στάδια χρησιμοποιούνται ίσως για εισαγωγή του θέματος δραματοποίησης ή, ακόμη, δύναται ένα παιχνίδι να εξελιχθεί σε δράμα).

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία τεχνικών δραματοποίησης (Narrative):

1) *η συνέντευξη* (αποτελεί προσομοίωση συνέντευξης προς έναν ήρωα),

2) *η καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα* (μια ομάδα, εντός ή εκτός ρόλου, κάνει ερωτήσεις σε ένα χαρακτήρα του δράματος που παραμένει σε ρόλο και κάθεται στην «ανακριτική καρέκλα». Έτσι φωτίζονται τα κίνητρα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες του.),

3) *ο αυτοσχεδιασμός* (αυτόνομη μορφή θεατρικής έκφρασης για να βιωθεί άμεσα ένα κομμάτι της ιστορίας και να γίνει συνειδητή η κατάσταση που διακυβεύεται -για την εύρεση βαθύτερων νοημάτων. Μπορούν και να προαποφασίζονται από τα μέλη της ομάδας ή τον/την εμπυχωτή/τρια κάποια σημεία της δομής του αυτοσχεδιασμού.),

4) *ο δάσκαλος σε ρόλο* (ο/η εμπυχωτής/τρια αναλαμβάνει ένα ρόλο για κάποιους σκοπούς: διεγείρει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών, επηρεάζει τη δράση προκαλώντας δραματική ένταση και αμφισβητώντας τις επιφανειακές σκέψεις, αναπτύσσει επιλογές και αμφιβολίες και δυνατότητες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα παιδιά),

5) *μια μέρα στη ζωή* (στιγμιότυπα από την καθημερινότητα ενός ρόλου, ενίοτε για να εξερευνηθούν γεγονότα που οδήγησαν σε συγκεκριμένες εξελίξεις),

6) *ο μανδύας του ειδικού* (τα παιδιά καλούνται να παίξουν ρόλους «ειδικών» (επιστημόνων, επαγγελματιών) και με τη γνώση που τους παρέχει το status τους να αναλάβουν ένα συγκεκριμένο έργο. Ως «ειδικοί» του θέματος αποκτούν υψηλότερο status, κάτι που ενισχύει την ενιαιοποίηση της γνώσης, τη συνάντηση

των γνωστικών αντικειμένων, την ολόπλευρη αξιοποίηση των γνώσεων και των βιωμάτων των συμμετεχόντων/χουσών.),

Όσον αφορά την τρίτη κατηγορία (Poetic), στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι εξής τεχνικές/συμβάσεις:

1) **η δραματοποιημένη αφήγηση** (στην τεχνική αυτή ένα παιδί εκτός ρόλου ή ο/η εμπυχωτής/τρια αφηγείται την ιστορία και, παράλληλα, κάποια παιδιά παίζουν/αναπαριστούν τα γεγονότα της. Έτσι καθυστερείται και αρκετά η δράση και γίνεται εστίαση σε σημαντικά κατά τη γνώμη τους γεγονότα.),

2) **οι λαϊκές μορφές** (τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν σκηνές κάποιων παραδοσιακών πολιτισμών: π.χ. σκηνές της καθημερινότητας μιας εθνοτικής ομάδας, ιεραρχικές και κοινωνικές σχέσεις, παραδοσιακές γιορτές με τραγούδια και χορούς),

3) **η χορική απαγγελία** (οι συμμετέχοντες/χουσες προετοιμάζουν και παρουσιάζουν –«εμείς αυτοσχεδιάσαμε»- ένα κείμενο-ερέθισμα, χρησιμοποιώντας ρυθμικές κινήσεις, αυτοσχέδιες μελωδίες, ήχους και επαναληπτικά μοτίβα).

Οι Neelands και Goode χρησιμοποιούν την τεχνική «χορική απαγγελία» ως σχόλιο ή απάντηση των συμμετεχόντων/χουσών στο κείμενο-ερέθισμα και γι' αυτό την τοποθετούν στις τεχνικές που εμβαθύνουν την ανταπόκριση και τον αναστοχασμό (Reflective). Στη συγκεκριμένη έρευνα, παρόλα αυτά, χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από την επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών και, για αυτό, εντάχθηκε στις τεχνικές που αφορούν τη δημιουργία αναπαραστάσεων μέσα από επιλεκτική χρήση της γλώσσας και των χειρονομιών (Poetic).

Όσον αφορά την τέταρτη κατηγορία (Reflective), στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τεχνικές/συμβάσεις:

1) **η αντίχνευση σκέψης** (ο/η εμπυχωτής/τρια παγώνει τη δραματοποίηση σε κρίσιμο σημείο και καλεί τους/τις συμμετέχοντες/χουσες να αποκαλύψουν τις βαθύτερες σκέψεις/επιθυμίες/ανησυχίες και τα συναισθήματά τους - σε πρώτο πρόσωπο ενικού),

4) *η οπτική γωνία ή αλλαγή οπτικής γωνίας* (είτε μέσω αφηγηματικού μονολόγου, όπου ένας ήρωας παρουσιάζει την ιστορία από τη δική του πλευρά, είτε μέσω θεατρικής αναπαράστασης, όπου τα παιδιά δραματοποιούν τις διάφορες εκδοχές μιας ιστορίας (This Way/ That Way) στις οποίες αποκαλύπτονται ιδεολογικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις τους),

5) *την παραγωγή κειμένου* (π.χ. ημερολόγια, επιστολές, βιβλιοκριτικές, ιστορίες με διαφορετικό τέλος κ.α. που τα παιδιά γράφουν εντός ή εκτός ρόλου).

Εκτός όμως από το ποιόν των θεμάτων και των τεχνικών που θα επιλεγούν, τον χαρακτήρα εν γένει της θεατρικής δράσης τον καθορίζουν κυρίως δύο παράγοντες: η ομάδα και ο/η εμπυχωτής/τρια (Σέξτου, 2007). Η κάθε ομάδα έχει ιδιαιτερότητες όπως π.χ. η ηλικία, η καταγωγή, ο αριθμός και η εμπειρία των ατόμων, που συνθέτουν τη δυναμική της και παίζουν ρόλο στην επιλογή των τεχνικών και των θεμάτων (Σέξτου, 2007). Ο/η εμπυχωτής/τρια, από την άλλη, για να είναι αποτελεσματικός/η χρειάζεται να ψυχανεμιστεί τον ρόλο του/της στην ομάδα και να διαρθρώσει τις σχέσεις του/της με τους/τις άλλους/άλλες για να τους/τις βοηθήσει και να τους/τις υποστηρίξει (Τσιάρας, 2018). Τρία στοιχεία είναι σημαντικά στον/στην εμπυχωτή/τρια για την αποτελεσματική εμπύχωση/διαμεσολάβηση ομάδας: α) οι στάσεις του/της (δηλαδή η «θεωρία» του/της), β) οι δεξιότητές του/της και γ) οι απτές δράσεις του/της (οι «πράξεις» του/της) (Τσιάρας, 2018). Πολλές φορές οι εμπυχωτές/τριες δεν ξέρουν να θέτουν ερωτήματα χωρίς να λένε τις δικές τους απόψεις, δεν ξέρουν να ακούν ενεργητικά, ή ζητούν συμμετοχή και στη συνέχεια με τις πράξεις τους την αποθαρρύνουν (Τσιάρας, 2018).

## 2.2 δ) Θέατρο και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Όταν προκύπτουν διαπολιτισμικά και πολυπολιτισμικά θέματα στα οποία το ανθρώπινο στοιχείο είναι σημαντικό, το θέατρο μπορεί να τα αναδείξει και να τα καλλιεργήσει με ασφαλές και αποτελεσματικό τρόπο (Κοντογιάννη, 2008). Ανέκαθεν το θέατρο είναι μορφοπαιδευτικό επικοινωνιακό σύστημα που διαλέγεται με την εκάστοτε υπάρχουσα πραγματικότητα αλλά, ταυτόχρονα, την κρίνει και τη σχολιάζει διαμορφώνοντας συνειδήσεις, κυρίως λόγω της δύναμης της εικόνας, του ζωντανού παραδείγματος και της βιωματικής μέθεξης (Γραμματάς, 2014). Αυτό

αποκτά ιδιαίτερο περιεχόμενο όταν αναφερόμαστε στην ολιστική εκπαίδευση των νέων παιδιών, επειδή το παιχνίδι της ψευδαίσθησης ανάμεσα στο θεατρικό και στο πραγματικό επιφέρει συνειδησιακό προβληματισμό, ηθική διδαχή, ψυχοπνευματική καλλιέργεια, αισθητική απόλαυση και, συνεπώς, ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας (Γραμματάς, 2014).

Η κοινωνία μας εξελίσσεται γοργά και το προσωπικό μας γίνεσθαι αλληλεπιδρά με το κοινωνικό, αφήνοντάς μας συνεχώς «μετέωρους» απέναντι στη συνεχή μετάβαση στον χώρο και στον χρόνο. Σε όλο αυτό το παγκόσμιο και τοπικό «θέατρο», είμαστε εμείς οι τραγικοί, οι κωμικοί ή οι απαθείς ήρωες στο «θέατρο της ζωής», και ο καθένας συν ένας συν ένας μπορούμε να μετασχηματίσουμε την πλοκή του, όπως οι ήρωες μετασχηματίζουν τη δράση της ζωής τους (Κοντογιάννη, 2008). Για αυτόν το λόγο τα έργα που επιλέγονται ως προκείμενα σε εκπαιδευτικά πλαίσια, χρειάζεται να έχουν κοινωνικό περιεχόμενο και επίκαιρους οικολογικούς προβληματισμούς, να δείχνουν ευαισθησία σε σύγχρονες μορφές πολιτισμικής έκφρασης και να ασχολούνται με θέματα της σύγχρονης και της τεχνολογικής πραγματικότητας που ενδιαφέρουν εν τέλει τα παιδιά (Γραμματάς, 2014).

Ως προς αυτήν την κατεύθυνση, το θέατρο, αποτελώντας πραγματικότητα μέσα στην πραγματικότητα, προσφέρει ένα πλαίσιο σχετικής ασφάλειας και προστασίας, όπως κάνει το πλαίσιο του παιχνιδιού στα παιδιά, με αποτέλεσμα ο λόγος να δίνεται στον καθένα που επιθυμεί να παρουσιάσει κάτι από κοντά και συνάμα από απόσταση, και να μπορεί, έτσι, να προβληματιστεί, να κρίνει, να κάνει αυτοπαρατήρηση και να δώσει λύσεις σε ζητήματα που απασχολούν όλους και να επηρεάσει την εξέλιξή τους (Κατσαρίδου, 2022, Katsaridou, 2022). Το θέατρο, συνεπώς, είναι ο χωροχρόνος όπου αναπτύσσεται διαλογική συζήτηση με τον εαυτό του καθενός και της καθεμιάς αλλά και με τον “άλλον” (Κοντογιάννη, 2008), συζήτηση που είναι απαραίτητη σε διαπολιτισμικά πλαίσια όπου υπάρχει αυτο-διαπραγμάτευση ταυτοτήτων.

## 2.3 Διαπολιτισμικότητα, Εκπαίδευση και πολιτισμική ενδυνάμωση παιδιών Ρομά

### 2.3 α) Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι στόχοι της

Η δομή της πολυπολιτισμικής μας κοινωνίας, οι στόχοι της εκπαίδευσης μέσα σε έναν τέτοιο τύπο κοινωνίας και ο τρόπος διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που «κουβαλούν» οι νέες γενιές είναι καίρια ζητήματα που αφορούν σήμερα την τυπική και άτυπη εκπαίδευση ως φορέα αξιών (Μπερέρης, 2005). Επειδή η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί εκπαιδευτική έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά Ρομά της συνοικίας του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης, θα εξεταστεί στο κεφάλαιο αυτό η σημασία της διαπολιτισμικής ενδυνάμωσής τους και της διαπολιτισμικής «υπόσχεσης» κάθε εκπαιδευτικού φορέα στο χώρο αυτό, μια υπόσχεση που σπάνια τηρείται επαρκώς (Χατζηνικολάου, 2005).

Στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη αξία ο όρος «δημοκρατία» γιατί οι διαδικασίες ωρίμανσης της κοινωνίας και των ανθρώπων είναι αλληλένδετες, με την «πολιτισμική διαφορά» να αποτελεί θετική δύναμη αλληλο-εμπλουτισμού, και συνεπώς οι δημοκρατικές αρχές όπως οι ικανότητες επικοινωνιακής συμβίωσης και διαλόγου, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας, δεν μπορούν παρά να είναι πρωταρχικοί στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Μπερέρης, 2005). Ο αμοιβαίος εμπλουτισμός του πολύμορφου πολιτισμικού και κοινωνικού ιστού επιφέρει και την ωρίμανση αυτού.

Το ερώτημα πώς θα διαχειριστούμε παιδαγωγικά τις πολιτισμικές διαφορές έγκειται στο πώς οι φορείς/εκφραστές αυτών θα απολαμβάνουν επί της ουσίας ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2013, Μάγος, 2022). Ιστορικά η εξέλιξη του τρόπου αντίληψης της κοινωνικής ισότητας πέρασε πρώτα από την «οικονομική ισότητα» στην «πολιτισμική ισότητα» και στις αντίστοιχες «πολιτικές ταυτότητας» και, έτσι, εμφανίστηκε η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική για να συνδέσει τη μετάβαση από την «υπόθεση του ελλείμματος» κάποιας ομάδας στην «υπόθεση της διαφοράς», ώστε να καταφέρει ουσιαστική ισότητα ευκαιριών εκπαίδευσης

(Γκόβαρης, 2013). Βέβαια, ο Γκόβαρης (2013) αναφέρει ότι ο θεωρητικός λόγος της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής δεν είναι ενιαίος, κυρίως ως προς τον ορισμό της σχέσης μεταξύ ισότητας και πολιτισμικών διαφορών.

Η εκπαιδευτική πολιτική, γενικά, ενός έθνους κράτους όπως η Ελλάδα που εντάσσεται πολιτικο-οικονομικο-στρατιωτικά (και εν πολλοίς πολιτισμικά) στη «Δύση» αλλά βρίσκεται μακριά από το διεθνές επίκεντρο αποφάσεων, δέχεται αφενός εξωτερικές πιέσεις «ορθής βιοθεωρίας» (αξίες οικονομικές, πολιτικές κ.α.) από τη Δύση και αφετέρου εσωτερικές πιέσεις που εκφράζονται ως αμφισβήτηση του «κυρίαρχου προτύπου», δηλαδή του συστήματος πεποιθήσεων της πολιτικά κυρίαρχης και πλειοψηφικής κοινότητας γύρω από την εκπαίδευση (Γκότοβος, 2003, Μάγος, 2022). Απώτερος αυτών των εσωτερικών πιέσεων είναι και οι «κριτικές» τάσεις στην εκπαίδευση, όπως εδώ του Κριτικού Γραμματισμού.

Όσον αφορά, λοιπόν, την εκπαίδευση, τα πέντε ιστορικά μοντέλα που προέκυψαν στο 2ο μισό του 20ου αιώνα σε όλες τις χώρες υποδοχής πολλών μεταναστών είναι τα εξής (Γκόβαρης, 2011):

1. *Το Αφομοιωτικό Μοντέλο* (Μοντέλο απορρόφησης των μεταναστευτικών πληθυσμών από τον ντόπιο ομοιογενή πληθυσμό - στην εκπαίδευση τα παιδιά μεταναστών αντιμετωπίζονταν ως “πρόβλημα” και ο στόχος ήταν η γρήγορη εκμάθηση της ντόπιας γλώσσας και του πολιτισμού.),

2. *Το Μοντέλο Ενσωμάτωσης* (Μοντέλο σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα αλλά τα αλλοδαπά στοιχεία ενσωματώνονται σε μια ενιαία τελικά και νέα εθνική ταυτότητα, αυτή των ντόπιων - στην εκπαίδευση επικροτείται η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η εκμάθηση μητρικής γλώσσας και πολιτισμού.),

3. *Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο* (Μοντέλο κοινωνικής συνοχής μέσω της αναγνώρισης των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων ώστε όλοι να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται - στην εκπαίδευση αναπτύσσονται προγράμματα για την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής στη διαφορετική προέλευση.),

4. *Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο* (Μοντέλο που εμφανίστηκε ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο και δίνει προσοχή στο θεσμικό ρατσισμό και στους

νόμους των δομών - στην εκπαίδευση στοχεύει σε ισότητα ευκαιριών και πρόσβασης, σε δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος και σε απαλλαγή από ρατσιστικά πρότυπα.),

5. *Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο* (Μοντέλο που αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία και έχει ως βασικές αρχές την κατανόηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων - χρησιμοποιεί τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως εργαλείο δράσης για επίτευξη της ισότητας τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινωνία).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο κινείται σε τέσσερις βασικές αρχές: α) την κατανόηση, β) την αλληλεγγύη, γ) τον σεβασμό και δ) την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα, αποτελεί ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που θεωρεί αναγκαιότητα την αλληλεπίδραση και αμοιβαία συνεργασία των ατόμων από διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Στόχο θέτει μια ανοιχτή κοινωνία που θα διαπνέεται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες & Σκλάβου, 2004). Συνεπώς, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιδιώκει την ισότητα των μαθητών στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, την πολυμορφία και την πολυγλωσσία, τη διαπολιτισμική κατανόηση και επικοινωνία, τις συμπεριφορές αρμονίας ανάμεσα σε πολιτισμικές ομάδες και τις συμπεριφορές που στρέφονται ενάντια στις εθνοπολιτισμικές διακρίσεις (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες & Σκλάβου, 2004).

Από τη σκοπιά θεωριών κοινωνικής αναγνώρισης από το χώρο της Κοινωνικής Φιλοσοφίας, επιμέρους στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι (Γκόβαρης, 2011):

α) η ενσυναίσθηση (ορίζεται ως η ικανότητα γνωστικής και συναισθηματικής τοποθέτησης του «εγώ» στη θέση του/της «άλλου/ης» και έχει τη σημασία της αποδοχής και ένταξης των προσδοκιών «του/της άλλου/ης» στη συμπεριφορά απέναντί «του/της»),

β) η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους (κοινωνικοί ρόλοι ορίζονται ως το σύνολο των κοινωνικών προσδοκιών, δυνατοτήτων και περιορισμών δράσης μιας συγκεκριμένης κοινωνικής θέσης),

γ) η ανοχή των αντιφάσεων (σκοπός είναι η διασφάλιση της συνέχειας της επικοινωνίας παρά την ύπαρξη συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων, αμφισβητούμενων θεμελιωδών αξιών ή ανικανοποίητων βασικών αναγκών, που πάντα υπάρχουν),

δ) η επικοινωνιακή ικανότητα (γλώσσα και επικοινωνία είναι μέσα συγκρότησης, αντίληψης και παρουσίασης της ταυτότητας).

Για να γίνουν όλα αυτά πρέπει στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης να οργανωθεί και να συγκροτηθεί μια «ισχυρή ταυτότητα» (αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και αναστοχαστικότητα απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους) ή «ταυτότητα του Εγώ». Τα υποκείμενα χρειάζεται να μπορούν να ερμηνεύουν και να επαναπροσδιορίζουν δημιουργικά τους κοινωνικούς τους ρόλους, εκφράζοντας την ατομικότητά τους (Γκόβαρης, 2011, Μάγος, 2022).

Οι κυριότεροι παράγοντες-εμπόδια για τη συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων (των μελών της πλειοψηφίας και των μειονοτήτων) είναι: α) οι σχέσεις-εξουσίας και β) οι συλλογικές εμπειρίες. Οι σχέσεις-εξουσίας σημαίνουν ασυμμετρία στις διαπολιτισμικές συναντήσεις λόγω διαφορετικών δυνατοτήτων και ευκαιριών πρόσβασης στα κοινωνικά αγαθά, με αποτέλεσμα μέλη της πλειοψηφίας να μπορούν να μονοπωλήσουν τα θέματα των διαλόγων. Οι συλλογικές εμπειρίες, από την άλλη, είναι εμπόδιο όταν γνωστικά και συναισθηματικά η αντίληψη του «άλλου» στη διαπολιτισμική συνάντηση διαπνέεται από προκαταλήψεις, στερεότυπα, κοινωνικά και ιστορικά κατεστημένες αναπαραστάσεις του «ξένου», που αποκρύβουν τις ιδιαιτερότητες των πραγματικών προσώπων που επικοινωνούν, με αποτέλεσμα κάποιες φορές οι συναντήσεις να εδραιώνουν ακόμη περισσότερο τις προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2011).

### 2.3 β) Η πολιτισμική και διαπολιτισμική συνείδηση

Οι Tomalin και Stempleski (1993), στο πεδίο της Διδακτικής της Γλώσσας, χρησιμοποιούν τον όρο «πολιτισμική συνείδηση» (cultural awareness) για να δηλωθεί η ευαισθησία αναγνώρισης του αντίκτυπου μιας πολιτισμικά-επαγόμενης συμπεριφοράς στην επικοινωνία και τη χρήση της γλώσσας, με άλλα λόγια, το κατά πόσον μια συμπεριφορά είναι απόρροια πολιτισμικών προτύπων και

αναπαραστάσεων. Η λέξη «συνείδηση/επίγνωση» εδώ συνεπάγεται την επίγνωση κάποιου περί της πολιτισμικά-επαγόμενης συμπεριφοράς του ιδίου και των άλλων, καθώς και την ικανότητα επεξήγησης των πολιτισμικών του απόψεων.

Αντίστοιχα, εντάσσουν τη «διαπολιτισμική συνείδηση» (cross-cultural awareness) στο ίδιο φάσμα επίγνωσης απλά με δεδομένο ότι υπάρχει διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Συνεπώς, η διαπολιτισμική συνείδηση εμπεριέχει την πολιτισμική.

Η διαπολιτισμική συνείδηση δεν έχει τέλος ως προς το περιεχόμενό της, γιατί ποτέ δεν εξαντλούνται τα καινούργια πράγματα που μπορεί να έρθει σε επίγνωση κανείς για άλλες πολιτισμικές διαστάσεις, αλλά αφορά επάρκεια σε διαπολιτισμικές συμπεριφορές, γνώσεις και δεξιότητες:

1. *Διαπολιτισμική συμπεριφορά* (savoir etre) συνεπάγεται να έχει κανείς περιέργεια ή να είναι ανοικτός προς άλλες κουλτούρες και να μη πιστεύει ότι μόνο οι δικές του αξίες, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές είναι οι σωστές. Εκείνος που δύναται να δει τις καταστάσεις από την οπτική ενός ατόμου με άλλη κουλτούρα, μπορεί να υιοθετήσει διαπολιτισμική συμπεριφορά.

2. *Διαπολιτισμική γνώση* έχει κάποιος που γνωρίζει τον τρόπο που λειτουργούν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες και σε επίπεδο διαπολιτισμικής επικοινωνίας γνωρίζει τις κοινωνικές προεκτάσεις τους στις χώρες των συνομιλητών.

3. *Διαπολιτισμικές δεξιότητες* έχει κάποιος που δύναται να ιχνηλατήσει τυχόν παρερμηνεύσεις που μπορούν να δυσχεράνουν την επικοινωνία, ανακαλώντας και συλλέγοντας πληροφορίες και συγκρίνοντας γεγονότα και δεδομένα που προέρχονται από δύο ή περισσότερες κουλτούρες. Αφορούν ικανότητες σύγκρισης, ερμηνείας και σύνδεσης χαρακτηριστικών στοιχείων κάθε κουλτούρας (Byram, 2002, όπως αναφέρεται στην Ιωαννίδου, 2015).

### 2.3 γ) Η πολιτισμική κοινότητα και ταυτότητα των Ρομά

Ένας πληθυσμός περίπου 12 εκατομμυρίων που σήμερα ζει σε όλες τις γνωστές ηπείρους του πλανήτη αυτοαποκαλείται «Ρομά» (Hancock, 2020). Οι λαοί, ωστόσο, που τους περιβάλλουν τους αποκαλούν με λογής ονόματα όπως:

«γύφτους», «τσιγγάνους», «Zigeuner», «heiden», «Gitanos» κ.α. Έχουμε, λοιπόν, δύο διακριτές ταυτότητες: αφενός η πραγματική ταυτότητα και αφετέρου η εικόνα των άλλων για τους Ρομά μέσα από ιστορίες, τραγούδια και αναπαραστάσεις των μέσων ενημέρωσης (Hancock, 2020). Ο όρος «Ρομά» έχει τελευταία καθιερωθεί συμπεριληπτικά για όλους τους πληθυσμούς που μιλούν ή μιλούσαν τη γλώσσα Ρομανί.

Η γλώσσα Ρομανί δεν έχει επίσημη γραπτή μορφή και δεν είναι ενιαία με τη έννοια ότι αποτελείται τουλάχιστον από 60 διαλέκτους μόνο στην Ευρώπη (Fraser, 1998). Κάποιος ακαδημαϊκός, σύμφωνα με τον Fraser, δήλωσε πως “η αληθινή ιστορία της φυλής των Τσιγγάνων βρίσκεται στη μελέτη της γλώσσας τους” (Fraser, 1998, σελ. 15), καθώς, ελλείπει γραπτού λόγου και άλλων παραγόντων, η μισή σχεδόν ιστορία τους έχει ελάχιστα γραπτά ίχνη και όταν πια αρχίζουν οι ιστορικές πηγές, όλες προέρχονται από τους ‘άλλους’ εκτός της φυλής, που μπορεί να οδηγεί σε άγνοια, προκατάληψη και μη κατανόηση (Fraser, 1998).

Χωρίς να ταυτίζεται τελείως η καταγωγή και η εξέλιξη της γλώσσας με αυτή των ομιλητών της, η Ρομανί είναι ινδική γλώσσα. Η ακαδημαϊκή έρευνα με τα χρόνια συνέκλινε στην ινδική καταγωγή του λαού των Ρομά αλλά οι θεωρίες που συγκεκριμενοποιούν την καταγωγή τους, τους λόγους μετανάστευσης και την εξέλιξή τους είναι πολλές και διάφορες (Fraser, 1998, Hancock, 2020). Οι Ρομά πρωτο-έφτασαν στην Ευρώπη τέλη του 13ου αιώνα και στα Βαλκάνια επί Οθωμανών άρχισε η υποδούλωσή τους στις ηγεμονίες της Μολδαβίας και της Βλαχίας. Η υποδούλωση αυτή κράτησε πάνω από πεντακόσια χρόνια και εικάζεται ότι ήταν καταλυτική στο να μεταμορφώσει έναν λαό με ψυχολογία αυτάρκειας και με πολλές δεξιότητες, σε αποκαρδιωμένους σκλάβους με ψυχολογία εξάρτησης (Hancock, 2020).

### 2.3 δ) Οι Συνθήκες εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα με έμφαση στη συνοικία Δενδροποτάμου

Όσον αφορά την εκπαίδευση των Ρομά στη σημερινή Ελλάδα, όσο πιο συγκροτημένα και να οργανώσει ένας δάσκαλος συνθήκες σχολικής επιτυχίας στην τάξη του, αυτή δεν έχει ίδιες διαστάσεις για όλα τα παιδιά Ρομά γιατί αυτή εξαρτάται και από μια πληθώρα παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν τις

συνθήκες διαβίωσής τους, κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες οι οποίοι συνηγορούν στον κοινωνικό αποκλεισμό τους από το σύνολο παροχών του ελληνικού κράτους πρόνοιας, με άμεσες επιπτώσεις στην ισότιμη εκπαίδευσή τους (Χατζηνικολάου, 2005).

Όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, ασχέτως που οι Ρομά θεωρούνται ως πολιτισμική ομάδα, η γλώσσα τους δεν έχει θεσμική υπόσταση και, άρα, δεν αναγνωρίζεται ως σχολική γλώσσα, γεγονός που επηρεάζει άμεσα τους μαθητές Ρομά γιατί θεωρούνται μονόγλωσσοι και όχι δίγλωσσοι και, μάλιστα, διδάσκονται στο σχολείο την Ελληνική σαν να είναι μητρική τους και όχι ως δεύτερη/ξένη γλώσσα (Τεντολούρης, 2016). Μόνο τα τελευταία χρόνια θεωρείται ότι μπορεί η Ρομανί με κάποιον τρόπο να πιστοποιηθεί αλλά αυτό δεν άλλαξε ακόμα τη σχολική της υπόσταση (Τεντολούρης, 2018). Τέλος, η γλώσσα αυτή δεν έχει γραφή, άρα τα παιδιά Ρομά δεν έρχονται καθημερινά σε επαφή με πρακτικές γραμματισμού από μικρή ηλικία. Αυτό δημιουργεί ένα χάσμα στο σχολικό περιβάλλον που είναι οργανωμένο γύρω από τη γραφή και ανάγνωση (και εξηγεί σε μεγάλο βαθμό γιατί έχουν «προβλήματα» σε αυτές).

Ο Χατζηνικολάου (2005) γράφει για τις συνθήκες διαβίωσης και εκπαίδευσης των μαθητών στον συνοικισμό Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης (όπου διεξήχθη η παρούσα έρευνα). Τονίζει ότι η χρήση του όρου «Διαπολιτισμικό Σχολείο», που αφορά ένα Διαπολιτισμικό στο οποίο εργαζόταν στον συνοικισμό αυτό, είναι ανεδαφική όταν αυτό δεν διαφέρει σε τίποτα από τα υπόλοιπα σχολεία και δεν λαμβάνει υπόψιν όχι μόνο τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών, αλλά ούτε και το πιο απλό, ότι διδάσκονται την Ελληνική ως δεύτερη-ξένη γλώσσας αφού μητρική τους είναι η Ρομανί.

Ο χαρακτηρισμός «Διαπολιτισμικό» δόθηκε στο εν λόγω σχολείο με στόχους την ισότητα ευκαιριών και την άρση του οργανικού και λειτουργικού αναλφαβητισμού των Ρομά. Γι' αυτό, υποστηρίζει ότι στα προπαρασκευαστικά τμήματα η έμφαση πρέπει να δοθεί στον γραμματισμό των Ρομά περισσότερο ως κοινωνική πρακτική, κάτι που ο ίδιος εφάρμοσε στην πράξη. Η αντιμετώπιση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική αποσκοπεί στο τι θα κάνουν τα παιδιά με τον γραμματισμό, τι θα κατασκευάσουν με αυτόν και με τι αξίες θα τον επενδύσουν για να υπερβούν τα

καθημερινά κοινωνικά, χωρικά και οικονομικά εμπόδια φοίτησης στο σχολείο (Χατζηνικολάου, 2005).

## 3. Μεθοδολογία Έρευνας

### 3.1 Το πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα εργασία είναι το αποτέλεσμα μιας έρευνας δράσης η οποία πραγματοποιήθηκε στον χώρο του «Φάρου του Κόσμου» (εφεξής «Φάρος»), ενός Κέντρου Νεότητας Ρομά παιδιών που βρίσκεται στον Δενδροπόταμο, περιοχή της Μενεμένης-Θεσσαλονίκης, ο οποίος τελεί υπό την αιγίδα της Ιεράς Μητρόπολης Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως. Ο Φάρος λειτουργεί ευρύτερα ως χώρος προστασίας και δημιουργικής απασχόλησης των νέων του Δενδροποτάμου και φιλοξενεί σε μόνιμη βάση ανήλικα αγόρια.

Οι δραστηριότητες του Φάρου ξεκίνησαν το 2004 με πρωτοβουλία του πατέρα (ιερέα) Αθηναγόρα Λουκατάρη. Ο πατήρ Αθηναγόρας είχε από μικρός το όνειρο της ιεραποστολής στην Αφρική αλλά ο Μητροπολίτης Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως Βαρνάβας που ήξερε το όνειρό του, του είπε «..έχουμε και εμείς εδώ Αφρική, πήγαινε στον Δενδροπόταμο...» (Φάρος Του Κόσμου, 2023). Στην αρχή ξεκίνησε στήνοντας ένα δίκτυο ανθρώπων (εθελοντών ντόπιων ή από γειτονικές περιοχές) το οποίο θα ξυπνούσε το πρωί τα παιδιά για να πάρουν το πρωινό τους, να έχουν καθαρά ρούχα, να πάνε στο σχολείο -δεν ήταν δεδομένα αυτά για κάποια παιδιά- και μετά να έχουν ένα μέρος να φάνε, να κάνουν τα μαθήματά τους και να περάσουν δημιουργικά την υπόλοιπη μέρα τους. Έτσι, καθώς και οι εθελοντές αυξάνονταν, στήθηκε σιγά σιγά ο «Φάρος του κόσμου» που εξελίχθηκε σε μία από τις σημαντικότερες πρωτοβουλίες της Μητρόπολης. Με τα χρόνια έφερε στην επιφάνεια διάφορες δυσλειτουργίες της περιοχής εισάγοντας λύσεις σε τομείς όπως η εκπαίδευση, η υγεία και η εργασία (Φάρος Του Κόσμου, 2023).

Η ερευνήτρια, ένα εξάμηνο πριν ξεκινήσει την προετοιμασία της διπλωματικής έρευνας, επισκεπτόταν τον χώρο του Φάρου για να βοηθάει εθελοντικά στα μαθήματα τα παιδιά που διαμένουν μόνιμα εκεί. Παρατηρούσε τη σχολική κουλτούρα τους και τις πολιτισμικές συγκρούσεις μέσα τους σχετικά με τον γραμματισμό ή τη γλώσσα, γεγονός που αποτέλεσε το ερέθισμα της έρευνας δράσης, όπως περιγράφηκε στην Εισαγωγή της εργασίας. Όταν οργανώθηκε η

δράση, ως χώρος διεξαγωγής της διετέλεσε άλλοτε το «σαλόνι-τραπεζαρία»/καθιστικό του «Φάρου», άλλοτε ο προθάλαμος-καθιστικό και άλλοτε η αυλή του, ανάλογα με τις εργασίες και το πρόγραμμα του κέντρου κάθε Σάββατο πρωί που ήταν εύκαιρα τα περισσότερα παιδιά για να συμμετέχουν.

### 3.2 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 8 ανήλικα Ρομά αγόρια, τα 7 εκ των οποίων διαμένουν στο χώρο του Φάρου ενώ το ένα υπήρξε επισκέπτης και συμμετείχε μόνο στον 1ο κύκλο της δράσης. Από τα 7 παιδιά που διαμένουν μόνιμα, τα δύο φοιτούσαν στην Δ' Δημοτικού, τα τέσσερα στην Ε' Δημοτικού και τα δύο στη Β' Γυμνασίου. Τα παιδιά αυτά αναφέρονται κωδικοποιημένα και ανώνυμα στην εργασία με τον παρακάτω τρόπο (όπως και η ερευνήτρια με τη συντομογραφία «Ε»):

1. Π1 Δ' Δημοτικού
2. Π2 Δ' Δημοτικού
3. Π3 Ε' Δημοτικού
4. Π4 Ε' Δημοτικού
5. Π5 Ε' Δημοτικού
6. Π6 Ε' Δημοτικού (επισκέπτης - συμμετείχε μόνο στον 1ο κύκλο της δράσης)
7. Π7 Β' Γυμνασίου
8. Π8 Β' Γυμνασίου

Τα τρία πρώτα παιδιά (Π1, Π2, Π3), όπως θα διαφανεί και στις ηχογραφήσεις, ήταν παρόντα σε όλη τη διάρκεια των δράσεων ενώ τα Π4 και το Π5 συμμετείχαν σε όλους τους κύκλους αλλά όχι συνεχόμενα από την αρχή μέχρι το τέλος (ανάλογα με τα προγράμματά τους που ποικίλανε και ανάλογα με το βαθμό ενδιαφέροντος

που βρίσκανε τα ίδια στη δράση). Τέλος, τα παιδιά του Γυμνασίου συμμετείχαν συνεχόμενα στους δύο πρώτους κύκλους και μετά πολύ λίγο και περιστασιακά. Συνεπώς οι μετασχηματισμοί που θα φανούν στο κεφάλαιο των Αποτελεσμάτων αφορούν τα πρώτα τρία παιδιά.

Αν και οι σχολικές βαθμίδες των παιδιών ήταν διαφορετικές μεταξύ τους, παρόλα αυτά η ομάδα ήταν αρκετά ομοιογενής στο επίπεδο τουλάχιστον του λειτουργικού γραμματισμού (οι βασικές γνώσεις γραφής και ανάγνωσης για αποτελεσματική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή), καθώς και στη συχνότητα επικοινωνίας, αφού τα παιδιά αυτά ζουν και παίζουν όλη τη μέρα μαζί. Στο κομμάτι του λειτουργικού γραμματισμού υπήρξε μεγάλος βαθμός ομοιογένειας γιατί, όπως αναφέρθηκε και στην Εισαγωγή, κάποια παιδιά έμαθαν να γράφουν και να διαβάζουν σε μεγαλύτερη ηλικία σε σχέση με άλλα παιδιά που έμαθαν γραφή και ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

### 3.3 Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου: Έρευνα Δράσης

Για τη διερεύνηση των στόχων, όπως περιγράφονται στην Εισαγωγή της εργασίας, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, καθώς είναι η καταλληλότερη για τη μελέτη εις βάθος του νοήματος που αποδίδουν οι άνθρωποι στα πράγματα και στις καταστάσεις (Ισαρη & Πουρκός, 2016). Εδώ ζητούμενο ήταν να προσεγγιστεί, να κατανοηθεί, να διερευνηθεί και να ενδυναμωθεί σε βάθος το εύρος αντίληψης και κριτικής ικανότητας των παιδιών, καθώς και της αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους και με την εμπυχωχάτρια. Τα στοιχεία της παρούσας έρευνας που προσιδιάζουν στην ποιοτική μέθοδο (Creswell, 2011) είναι ότι: α) τα δεδομένα αφορούσαν απόψεις των συμμετεχόντων και τον μετασχηματισμό τους, β) η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ύστερα από ανάλυση κειμένου (δηλαδή λέξεων και φράσεων των συμμετεχόντων), περιγραφή και εντοπισμό θεμάτων, και γ) η συγγραφή της μελέτης συμπεριλάμβανε τον υποκειμενικό αναστοχασμό και ευέλικτες και αναδυόμενες δομές αναφοράς.

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε τη δομή που ονομάζεται «έρευνα δράσης» γιατί αξίωνε τον συνδυασμό των όρων «έρευνα» και «δράση» για να μπορέσει να

«δοκιμάσει» την ιδέα της ερευνήτριας στην πράξη, να αυξήσει τη γνώση στο πεδίο και να βελτιώσει την ίδια την πράξη διά της πράξης (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Συγκεκριμένα, η ιδέα αυτή ήταν να διερευνηθεί πώς το αναστοχαστικό στοιχείο που ενυπάρχει τόσο στις διαδικασίες κριτικού γραμματισμού (αναστοχασμός πάνω στη γλώσσα) όσο και στις θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές (αναστοχασμός πάνω σε όλα τα θέματα) μπορεί να συνδυαστεί σε μία ενιαία εκπαιδευτική δράση που θα ενδυναμώνει την πολιτισμική και διαπολιτισμική συνείδηση των παιδιών Ρομά και θα τα καταστήσει κριτικούς «αναγνώστες» του κόσμου τους. Η διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης αξιώνει και στοχεύει σε συγκεκριμένες γνώσεις για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και τοποθεσία (Cohen & Manion, 1997) -ακριβώς αυτό που είχε ως πλαίσιο η συγκεκριμένη ιδέα για να υλοποιηθεί. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης είναι τα εξής:

1. Η έρευνα δράσης πραγματοποιείται από ανθρώπους άμεσα εμπλεκόμενους στην κοινωνική κατάσταση που ερευνάται.
2. Ξεκινά από πρακτικά καθημερινά ζητήματα -η αφόρμηση δεν είναι αφηρημένη αλλά αφορά την καθημερινότητα.
3. Χαρακτηρίζεται από διαρκή κυκλική σπειροειδή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης πρακτικής και προβληματισμού (ώστε ο εκπαιδευτικός να προβληματίζεται συνειδητά ή ασυνείδητα πάνω στο τι κάνει και γιατί, με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής του, και τη διεύρυνση της σκέψης και της σκεπτόμενης δράσης του). Η σκέψη ανοίγει νέες προοπτικές δράσης και, άρα νέους κύκλους δράσης που θα ελέγξουν αυτές τις πρακτικές. Αυτή η σπειροειδής αναστοχαστικότητα θα μπορούσε να μην έχει τέλος.
4. Τα γενικά στάδια μιας έρευνας δράσης είναι τα εξής (Altrichter, 2001):
  - α) Εντοπισμός του αρχικού προβληματισμού: Ο/η εκπαιδευτικός προβληματίζεται για ένα ζήτημα που περιπλέκει τη μαθησιακή διαδικασία και αναζητά τρόπους και νέες πρακτικές αντιμετώπισής του.
  - β) Ανάλυση της κατάστασης και σχεδιασμός στρατηγικών δράσης: Για να εντοπίσει την κατάλληλη πρακτική διαχείρισης του ζητήματος, ο/η

εκπαιδευτικός αναλύει τους λόγους που ενδεχομένως οδηγούν σε αυτή την κατάσταση και σχεδιάζει αντίστοιχες στρατηγικές δράσης.

γ) Εφαρμογή στρατηγικών δράσης: Εφαρμόζει δοκιμαστικά σε συνεχείς κύκλους βελτίωσης τις στρατηγικές δράσης.

δ) Παρατήρηση, αναστοχασμός και επανασχεδιασμός: Κατά τη διάρκεια κάθε κύκλου της δράσης παρατηρεί το αποτέλεσμα των στρατηγικών που επέλεξε και ύστερα αναστοχάζεται κατά πόσο λειτούργησαν ευεργετικά προς την επίλυση του αρχικού ζητήματος. Έπειτα επανασχεδιάζει τον επόμενο κύκλο είτε αλλάζοντας είτε ρυθμίζοντας τις στρατηγικές του, έτσι ώστε να αρμόζουν περισσότερο στην τάξη του και να φέρνουν καλύτερα αποτελέσματα.

### 3.4 Η οργάνωση της δράσης

Η έρευνα δράσης, λοιπόν, είχε τη μορφή σπείρας όπου ο κάθε κύκλος συνάντησης και δράσης έμοιαζε στη δομή με τον προηγούμενο αλλά ήταν ταυτόχρονα και ανοιχτός σε διαφοροποιήσεις οι οποίες προέκυπταν κάθε φορά από τον αναστοχασμό της προηγούμενης δράσης (επανασχεδιασμός). Καθαυτό μεθοδολογικό εργαλείο της δράσης αποτελούσαν οι πρακτικές της Θεατροπαιδαγωγικής και του Κριτικού Γραμματισμού. Ως προκείμενο/ερέθισμα της θεατροπαιδαγωγικής διαδικασίας λειτουργούσε ένα βιβλίο που έχει τίτλο «*Ο Μεγάλος Ίσκιος. Η ιστορία του τσιγγάνικου λαού σαν παραμύθι*» του οποίου συγγραφέας είναι ο Φίλιππος Μανδηλαράς. Περιέχει φανταστικά διηγήματα που βασίζονται σε αληθινά γεγονότα της τσιγγάνικης ιστορίας, τα οποία γεγονότα ο συγγραφέας τα ανέσυρε από μια πραγματική μελέτη του Angus Fraser με τίτλο «*Οι Τσιγγάνοι*». Με βάση αυτό το βιβλίο σαν προκείμενο, η ερευνήτρια-εμψυχώτρια και τα παιδιά-συμμετέχοντες πραγματοποιούσαν ένα ταξίδι στο χρόνο μέσω μιας φανταστικής μηχανής του χρόνου η οποία τους ταξίδευε στο «εδώ» και «τώρα» σε ένα φανταστικό δραματικό περιβάλλον όπου εκτυλίσσονται τα επεισόδια των διηγημάτων του βιβλίου. Το κάθε διήγημα, δηλαδή, ήταν χωρισμένο σε νοηματικά επεισόδια και η διακοπή της αφήγησης γινόταν σε καίρια διλήμματα της αφήγησης

ώστε να μπου «εμβόλιμα» οι δραστηριότητες θεάτρου και κριτικού γραμματισμού. Κάθε διήγημα του βιβλίου αντιστοιχούσε και σε έναν κύκλο/συνάντηση. Έγιναν πέντε κύκλοι δράσης σε πέντε συναντήσεις: 29/4, 6/5, 20/5, 27/5 και 3/6 του 2023, αντίστοιχα.

Η ιστορία, επομένως, του λαού των Ρομά, δοσμένη μυθιστορηματικά, αποτελούσε το κατεξοχήν προκείμενο (ερέθισμα) της δράσης. Τα κείμενα ήταν κατάλληλα επιλεγμένα ώστε να προσφέρονται για διαπολιτισμική και κριτική ανάγνωση γιατί και ο ίδιος ο συγγραφέας φαίνεται να κρατούσε κριτική στάση απέναντι στο τι φαίνεται και τι αποκρύπτεται, απέναντι στα ονόματα και στις ταυτότητες και απέναντι στο ποια ιστορία μας είναι γνωστή και γιατί. Ωστόσο, η εμπυχωτρία επιχείρησε να κατευθύνει τα παιδιά και σε μία κριτική στάση απέναντι ακόμα και στις επιλογές του συγγραφέα, γλωσσικές και μη. Συνεπώς, το αντικείμενο της έρευνας ήταν η κριτική στάση απέναντι στην ιστορική μυθοπλασία, στα νοήματα και στη γλώσσα της, στον τρόπο απόδοσης των ιστορικών πηγών και, αναστοχαστικά, στον τρόπο αντίληψης και απόδοσης των καθημερινών εμπειριών των παιδιών από τα ίδια.

### 3.5 Τα δεδομένα της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) το ημερολόγιο καταγραφής σημαντικών συμβάντων από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας-εμπυχωτριάς, το οποίο έγραφε η ίδια μετά ακριβώς από κάθε κύκλο της δράσης μαζί με κάποια αναστοχαστικά σχόλια, β) το ημερολόγιο καταγραφής σημείων της δράσης που θα έχρηζαν περαιτέρω βελτιώσεις, το οποίο έγραφε η κριτική φίλη (θα εξηγηθεί ο ρόλος της παρακάτω) η οποία λειτούργησε ως εξωτερικός παρατηρητής της δράσης, και γ) οι αποσπασματικές ηχογραφήσεις των αναστοχαστικών δραστηριοτήτων και συζητήσεων της ολομέλειας.

Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε γιατί με αυτήν η ερευνήτρια θα μπορούσε να κάνει παρατήρηση όχι μόνο των αντιδράσεων των παιδιών στα ερεθίσματα και των κινήτρων τους, αλλά και του ίδιου του εαυτού της ως συμμετέχουσα, των

εσωτερικών σκέψεων, με έναν εθνογραφικό τρόπο, και όλα εκ των έσω (Μάγος, 2005). Η ερευνήτρια-εμπυκνωτή συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες που έθετε στα παιδιά ως ένας ακόμη συμμετέχων αλλά αφήνοντας αυτά να μιλήσουν πρώτα, εκτός από όταν διάβαζε το βιβλίο ή όταν χρησιμοποιούσε την τεχνική «Δάσκαλος σε ρόλο» όπου αποκτούσε ρόλο περισσότερο συντονιστή. Είχε στο μυαλό της τους σκοπούς της δράσης και βρισκόταν σε εγρήγορση για να παρατηρήσει κάτι σχετικό. Ακριβώς στο τέλος της δράσης καθόταν να σημειώσει τα σχετικά δεδομένα της παρατήρησης στο ημερολόγιό της, ό,τι σημαντικά συμβάντα θυμόταν, είτε σε συνεχόμενο κείμενο είτε επιγραμματικά, μαζί με αναστοχαστικές σημειώσεις που ξεχωρίζουν από τα γεγονότα καθώς αυτά αποτυπώνονταν σε παρελθοντικό χρόνο.

Ημερολόγιο κατέγραφε και η κριτική φίλη, ο ακριβής ρόλος της οποίας στην έρευνα δράσης είναι να παρατηρεί την κάθε δράση ως εξωτερική παρατηρήτρια, να κρατάει ενίοτε σημειώσεις και να εμπλέκεται κυρίως στη διαδικασία αναστοχασμού μετά το πέρας κάθε κύκλου, ανατροφοδοτώντας την ερευνήτρια, προκαλώντας την με ερωτήματα, επιδεικνύοντας αδυναμίες, προβληματισμούς, εναλλακτικές κατανοήσεις και λύσεις (Κατσαρού, 2016, όπως αναφέρεται στις Κοσμίδου, Αβλάμη, Κωστούδη & Σφυρόερα, 2021). Η κριτική φίλη στην παρούσα έρευνα, εφόσον δεν συμμετείχε στις δραστηριότητες, είχε τη δυνατότητα να καταγράφει απευθείας και επί τόπου τα γεγονότα στο ημερολόγιό της και, εκτός αυτού, μπορούσε να κρατάει μία αποστασιοποιημένη ματιά σε ό,τι γινόταν. Μετά την κάθε δράση η κριτική φίλη ολοκλήρωνε το ημερολόγιο με τα σημεία της δράσης που έχρηζαν περαιτέρω βελτίωσης (σε παρελθοντικό χρόνο) και το συμπλήρωνε με αναστοχαστικές σημειώσεις και ιδέες. Έπειτα, έκαναν με την ερευνήτρια «συμβούλιο» για να της δώσει ανατροφοδότηση και προτάσεις/ιδέες ώστε να σχεδιάσει σύμφωνα με αυτές έναν καλύτερο επόμενο κύκλο.

Οι αποσπασματικές ηχογραφήσεις, από την άλλη, πραγματοποιούνταν από το χέρι της κριτικής φίλης κατ' εντολή της ερευνήτριας και είναι εστιασμένες σε οποιαδήποτε αναστοχαστική διαδικασία έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της δράσης, η οποία θα φαινόταν βοηθητική στο σχεδιασμό των επόμενων κύκλων. Μετά το πέρας όλων των κύκλων, οι ηχογραφήσεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μεταγράφηκαν στον υπολογιστή. Τέλος, όλες οι ηχογραφήσεις έγιναν ανώνυμες,

χωρίς να εκφωνούνται, δηλαδή, τα ονόματα των παιδιών. Όλα, λοιπόν, τα ονόματα των παιδιών αντικαταστάθηκαν στη μεταγραφή με τις κωδικοποιήσεις που αναφέρθηκαν στο υποκεφάλαιο 3.2.

### 3.6 Ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Στην ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης και τα συμπεράσματα εξήχθησαν σύμφωνα με την επαγωγική μέθοδο (από το ειδικό στο γενικό). Στη θεματική ανάλυση οι ερευνητές/τριες «σκανάρουν» το υλικό των δεδομένων για να ανακαλύψουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος που αφορούν τους ερευνητικούς στόχους. Στη συνέχεια, για να τα κατανοήσουν βαθύτερα, τα κωδικοποιούν και τα συγχωνεύουν σε κατηγορίες θεμάτων, ώστε φτάνουν να δημιουργήσουν μία πλήρη καταγραφή των θεμάτων που εντοπίστηκαν και αφορούσαν τους ερευνητικούς στόχους (Γαλάνης, 2018, Creswell, 2011). Επιπλέον, όταν η επιστημονική θεωρία εξάγεται με επαγωγική μέθοδο αυτό σημαίνει ότι οι ερευνητές/τριες αναλύουν τα εμπειρικά δεδομένα για να «χτίσουν» τη θεωρία και όχι αντίστροφα (Γαλάνης, 2018). Η επαγωγική μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά όταν η γνώση πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα είναι λίγη ή ανύπαρκτη, το οποίο συνεπάγεται ότι δεν υπάρχει πολύ σαφές προκαθορισμένο πλαίσιο, και άρα τα δεδομένα τα ίδια καθοδηγούν τους/τις ερευνητές/τριες στην ανάλυση, στην ερμηνεία και στο «χτίσιμο» της θεωρίας (Γαλάνης, 2018).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, η υποφαινόμενη ερευνήτρια, έπειτα από κάθε κύκλο έκανε προσπάθεια για εστίαση και εξαγωγή: α) των «μεμονωμένων» δεδομένων (που εμφανίστηκαν μία φορά) και β) των «μοτίβων» των δεδομένων (δεδομένα που επαναλαμβάνονταν), τα οποία αφορούσαν τους στόχους της δράσης όπως αυτοί αναφέρθηκαν στην Εισαγωγή. Ο απώτερος σκοπός της δράσης, που περιλαμβάνει τους επιμέρους στόχους, ήταν η ενδυνάμωση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών μέσω της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και μέσω της θεατροπαιδαγωγικής με προκείμενο μία ιστορική λογοτεχνική μυθοπλασία που αφορούσε την ιστορία των Ρομά. Επιμέρους στόχοι, λοιπόν, ήταν η πολιτισμική και διαπολιτισμική ενδυνάμωση και κύρια μέσα για την επίτευξή

τους ήταν η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος και η κριτική γλωσσική επίγνωση, τα οποία λειτουργούσαν και ως ενδιάμεσοι στόχοι.

Συνεπώς, τα «μεμονωμένα» δεδομένα και τα μοτίβα από τις μεταγραφές των ηχογραφήσεων και των ημερολογίων (π.χ. η φράση του παιδιού «Δεν είμαστε μαύρα, άσπρα είμαστε»), συγχωνεύτηκαν με τα παρόμοιά τους, κωδικοποιήθηκαν-πήραν ονόματα (π.χ. «μοτίβο λεκτικής χειραφέτησης») και κατηγοριοποιήθηκαν σε θέματα (π.χ. «δράσεις κοινωνικής δικαιοσύνης»). Ύστερα, τα θέματα αντιστοιχήθηκαν το καθένα στον επιμέρους στόχο τον οποίο εξυπηρετούσαν (π.χ. «την πολιτισμική ενδυνάμωση ή την ΚΓΕ»). Έτσι, λοιπόν, προέκυψαν τα θέματα κάθε στόχου και μπορεί ένας στόχος να περικλείει πάνω από ένα θέματα. Έπειτα, και ιδίως, κοντά στο πέρας της δράσης, φάνηκαν και κάποιοι μετασχηματισμοί, μοτίβα συμπεριφορών ή απόψεων που αντιστράφηκαν στα αντίθετα μοτίβα τους ή άλλαξαν σε νέα. Οι μετασχηματισμοί αυτοί εντάχθηκαν, φυσικά, στην καταγραφή ανάλογα με το θέμα τους και τον στόχο που εξυπηρετούσαν (ακριβώς όπως κάθε άλλο δεδομένο). Όλα αυτά φαίνονται αναλυτικά σε πίνακα του Παραρτήματος σελ. 198-200, όπου η συντομογραφία “μ.” αντιστοιχεί στον όρο “μοτίβο”.

### 3.7 Η διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας ακολουθήθηκε η τεχνική της τριγωνοποίησης. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1997), η τριγωνοποίηση μπορεί να οριστεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων (εδώ χρησιμοποιήθηκαν τρεις) μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη διερεύνηση κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Όταν χρησιμοποιούνται πάνω από δύο μέθοδοι είναι σαν κάθε μέθοδος να αντιστοιχεί σε μια ευθεία γραμμή πάνω στην οποία βρίσκεται η πιθανότητα ακριβούς ερμηνείας και, τραβώντας τρεις ευθείες, περιορίζουμε σε ένα πολύ μικρό «τρίγωνο» το περιθώριο λάθους ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Οι τρεις μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα ήταν:

1. Η συμμετοχική παρατήρηση ερευνήτριας

2. Το ημερολόγιο ερευνήτριας και κριτικής φίλης
3. Οι ηχογραφήσεις

Πρόκειται, δηλαδή, για πολυ-μεθοδική προσέγγιση αναφορικά με τη συλλογή δεδομένων που θα μπορούσαν να συμβάλουν βαθύτερα στην αλλαγή που επιχειρήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας δράσης.

## 4. Περιγραφή και ερμηνεία δεδομένων

Ακολουθεί η αφηγηματική παρουσίαση των πέντε συναντήσεων/κύκλων της δράσης με τα παιδιά, όπου η υποφαινόμενη ερευνήτρια θα εξηγεί αφενός τι έγινε σε κάθε συνάντηση, με τι σκοπό και τι δεδομένα συνέλεξε που αφορούσαν τους στόχους της δράσης (μέρος 1ο: **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του X κύκλου**) και, αφετέρου, ποια ήταν τα αποτελέσματα μετά συντόμου ερμηνείας (μέρος 2ο: **Ερμηνευτική διαπίστωση**). Συγκεκριμένα, η αφηγηματική παρουσίαση του πρώτου μέρους θα εμπεριέχει εκτενώς όλα τα σχετικά δεδομένα, δηλαδή ολόκληρες αυτούσιες φράσεις από τα ημερολόγια της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης (σε πλάγια γραφή), καθώς και από τις ηχογραφήσεις των παιδιών (σε διαφορετική γραμματοσειρά). Στο δεύτερο μέρος, στην «Ερμηνευτική διαπίστωση», θα δίνεται μια πρωταρχική ερμηνεία των δεδομένων, δηλαδή μία προέκταση του τρόπου με τον οποίο οι περιγραφές (του πρώτου μέρους) συνδέονται με τις κύριες έννοιες της έρευνας, παρέχοντάς μας ένα περισσότερο συστηματικό πλαίσιο κατανόησης των ερευνητικών στόχων.

Το ημερολόγιο της ερευνήτριας (εφεξής Η.Ε.) υπάρχει στην πλήρη του μορφή στις σελίδες 176-188 του Παραρτήματος, και το ημερολόγιο της κριτικής φίλης (εφεξής Η.Κ.Φ) δίνεται στις σελίδες 188-198.

### 4.1 Ο 1ος κύκλος της έρευνας δράσης

#### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 1ου κύκλου**

Στην αρχή της πρώτης συνάντησης η ερευνήτρια-εμπυχωτρία είχε σκοπό να κάνει μια εισαγωγική συζήτηση με τα παιδιά για να τους εξηγήσει τον λόγο που ήρθε εκ νέου στην ομάδα τους, ο οποίος αυτή τη φορά δεν ήταν για να κάνουν μαζί τα μαθήματα του σχολείου. Αυτή τη φορά ήρθε για να παίξουν θεατρικά παιχνίδια (η εμπυχωτρία ανέφερε στα παιδιά τον όρο «θεατρικά παιχνίδια» γιατί τον θεώρησε πιο κατανοητό και ελκυστικό για την ηλικία τους) διαβάζοντας και σχολιάζοντας ένα ιστορικό μυθοπλαστικό βιβλίο για τους Ρομά που λέγεται «*Ο Μεγάλος Ίσκιος*», έτσι ώστε να βγάλουν προσωπικά και ομαδικά νοήματα για τις διαφορετικές

κουλτούρες που συγκρούονται μερικές φορές γύρω μας και μέσα μας. Ωστόσο, όπως η ίδια αναφέρει στο ημερολόγιό της: η εισαγωγική συζήτηση που είχα προετοιμάσει για να τους εισαγάγω δεν έγινε σχεδόν καθόλου γιατί ήταν κάπως ασυγκέντρωτα τα παιδιά και ένιωθα ότι έπρεπε να ξεδώσουν την ενέργειά τους (H.E.).

Άρχισαν, λοιπόν, κατευθείαν να παίζουν το πρώτο παιχνίδι που ονομάζεται «Αυτοπορτρέτο» (περιγραφή παιχνιδιού σελ. 210 του Παραρτήματος & φωτογραφία). (H.K.Φ.): Ζωγράρισαν με χαρά τα παιδιά τον εαυτό τους. (...) το παιχνίδι με τα πρόσωπα-αυτοπορτρέτα πήγε καλά γιατί συμμετείχαν με κάτι απ' το δικό τους κόσμο.



Φωτογραφία 1. Το Παιχνίδι

«Αυτοπορτρέτο».

Έπειτα η εμπνηχώτρια τα οδήγησε σε μια γωνία της αίθουσας και βάζοντας παρατακτικά καρέκλες, τη μια πίσω από την άλλη, τους παρουσίασε τη φανταστική Μηχανή του Χρόνου που μόλις έφτιαξε. Τους έδωσε να καταλάβουν αμυδρά πως στη δράση τους αυτή θα ταξιδεύουν φανταστικά στην Ιστορία με τη Μηχανή του Χρόνου, και οι τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού θα είναι ένας τρόπος να μούνε στη θέση των φανταστικών ιστορικών προσώπων, να τα συναισθανθούν, να τα νιώσουν και να εμβαθύνουν πιο πολύ στα κίνητρά τους και γενικά στην όλη ιστορική πορεία.

Τους παρακίνησε, για να μουν στο κλίμα, να γνωρίσουν πρώτα το βιβλίο αυτό με τα διηγήματα που θα τους ταξιδέψει στις συναντήσεις τους και το οποίο είναι βασισμένο σε αληθινές ιστορίες του λαού των Ρομά. (H.E.): Κατενθουσιάστηκαν (με τη μηχανή του χρόνου). Αλλά στο «καπάκι» εκεί που ήταν έτοιμα για ταξίδι στο

*χρόνο τους έβαλα να διαβάσουν το ιστορικό παράρτημα του βιβλίου και βαρέθηκαν να κάθονται στις καρέκλες της μηχανής του χρόνου.*

Πιο συγκεκριμένα, τους παρουσίασε το βιβλίο «*Ο Μεγάλος Ίσκιος. Η ιστορία του τσιγγάνικου λαού σαν παραμύθι*», του οποίου συγγραφέας είναι ο Φίλιππος Μανδηλαράς και το οποίο περιέχει φανταστικά διηγήματα που βασίζονται σε αληθινά ιστορικά γεγονότα σχετικά με τον τσιγγάνικο λαό. Σε κάθε συνάντηση τους θα διαβάζουν ένα αληθινό ιστορικό γεγονός του Παραρτήματος του βιβλίου για να «μαντεύουν» τον χρόνο και τον χώρο όπου θα ταξιδέψουν και όπου θα εκτυλίσσεται το διήγημα που βασίστηκε στο συγκεκριμένο αληθινό γεγονός. Κάθε συνάντηση, λοιπόν, θα αντιστοιχεί σε ένα διήγημα. Μόνο το πρώτο διήγημα προορίστηκε να χωριστεί σε δύο κομμάτια, στην πρώτη και τη δεύτερη συνάντηση.

Το πρώτο διήγημα έχει τίτλο «*Ο ευτυχισμένος βασιλιάς και οι Τσιγγάνοι*» (σελ. 11-25). Η πρόταση από το «ιστορικό παράρτημα» στο τέλος του βιβλίου του Μανδηλαρά που αντιστοιχεί στο διήγημα αυτό, και που η εμψυχώτρια ενθάρρυνε τα παιδιά να το διαβάσουν όσο κάθονταν στη Μηχανή του Χρόνου είναι η εξής:

*«420-438 μ.Χ.: Βασιλεία του Σασσανίδη Μπαράμ Γκούρ Ε' στην Περσία, ο οποίος, σύμφωνα με το περσικό εθνικό έπος Βιβλίο των Βασιλέων, έπεισε τον βασιλιά της Ινδίας να του στείλει 12.000 μουσικούς της φυλής Λούρι ή Ζοτ στην Περσία. (Σήμερα τα ονόματα «Λούρι» και «Ζοτ» εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται στην Περσία για να χαρακτηρίσουν τους Τσιγγάνους.)»*

Στη συνέχεια ξεκίνησαν με τη Μηχανή του Χρόνου και έφθασαν στην Περσία του 5ου αιώνα. Ακολούθησε «Κινητική δραστηριότητα» για ενεργοποίηση του σώματος, δέσιμο της ομάδας και εισαγωγή στο θέμα, *στην οποία συμμετείχαν με ενθουσιασμό αλλά με φασαριόζικο τρόπο (Η.Ε.)*. Με τη συνοδεία Ανατολίτικης παραδοσιακής Περσικής μουσικής τα παιδιά παρακινήθηκαν να περπατούν στον χώρο και να αφήνουν το σώμα τους να εκφραστεί καθώς η μουσική το εμπνέει· να προσθέσουν στο περπάτημα τους έναν χαιρετισμό και έπειτα ένα επιφώνημα στον χαιρετισμό τους· να παγώσουν, να κλείσουν τα μάτια και να προσπαθούν λέγοντας φωναχτά τους ήχους των χαιρετισμών τους, να βρουν ποιο παιδί βρίσκεται πιο κοντά τους ώστε να πιαστούν χέρι-χέρι σχηματίζοντας κύκλο. Ακολούθησε το παιχνίδι «*Σηκωθείτε όλοι μαζί*» (περιγραφή του παιχνιδιού, σελ. 210 του Παραρτήματος). *(Η.Κ.Φ): Αυτό το παιχνίδι που πρέπει να σηκωθούν ήταν φανταστικό!!!*

Στο σημείο αυτό υιοθετήθηκε η θεατρική τεχνική «Αντικείμενα του ήρωα» και τα παιδιά κλήθηκαν μέσα από τα αντικείμενα του βασιλόπουλου και διαβάζοντας/σχολιάζοντας το ημερολόγιό του (σελ. 212-214 του Παραρτήματος) να οδηγηθούν σε συμπεράσματα για τον πρωταγωνιστή-ρόλο. Τα αντικείμενα που τους δόθηκαν ήταν ένα χρυσό στέμμα, μία φωτογραφία αιγυπτιακής γάτας, ένα περσικό χαλί, ένα βιβλίο Γραμματικής, το ημερολόγιο του βασιλόπουλου και μία ζωγραφιά του ίδιου που απεικονίζει τον κήπο του παλατιού.



Φωτογραφία 2. Η

*Ζωγραφιά του Βασιλόπουλου.*

Τέθηκε η ερώτηση, ποιος άραγε είναι ο κάτοχος των αντικειμένων και πρωταγωνιστής του διηγήματος. Ο σκοπός της δραστηριότητας εδώ ήταν να εισαχθεί ο ρόλος του πρωταγωνιστή βασιλόπουλου με έναν τρόπο όσο γίνεται πιο προσωπικό για το τι ζει αυτός ο άνθρωπος, διαβάζοντας τη φωνή του ίδιου. Το ημερολόγιο του βασιλόπουλου αποτελεί απευθείας επαφή με τον εσωτερικό κόσμο του πρωταγωνιστή και άρα εισάγει πιο αβίαστα και την ίδια την ιστορία -γι' αυτό και αποτελεί θεατρική τεχνική που βοηθά στην οριοθέτηση του δραματικού πλαισίου. Παράλληλα αποτελεί και αφήγηση με μερική οπτική γωνία γιατί το βασιλόπουλο δεν γνωρίζει ότι ο πατέρας του του αποκρύβει τη «δυστυχία» του κόσμου. Αυτή τη μερική οπτική γωνία προσπάθησε η εμπυχωτέρα να την εκμαιεύσει από τα παιδιά.

Η εμπυχωτέρα, λοιπόν, και η κριτική φίλη αναφέρουν στα ημερολόγια τους τα παρακάτω.

*(Η.Ε.): κατά μεγάλη μου έκπληξη, κυριολεκτικά «μάλωναν» για το ποιος θα διαβάσει την επόμενη σελίδα ημερολογίου. Ήθελαν τόσο μα τόσο πολύ να διαβάσουν*

δυνατά, ακόμα κι αν δεν τους άκουγαν οι άλλοι, ακόμα κι αν συλλάβιζαν. «Λύσσαζαν» να διαβάσουν, ν'απαγγείλουν.

(...)Ακόμα και μετά, που ήταν η σειρά μου σαν εμπυυχώτρια να συνεχίσω την ανάγνωση της αφήγησης από το βιβλίο, δεν ήθελαν να με αφήσουν να το διαβάσω εγώ. Ήθελαν να το διαβάσουν εκείνα! Εγώ βρέθηκα σε δίλημμα. Επειδή ήξερα ότι οι πρώτες δύο-τρεις παράγραφοι ήτανε κρίσιμες για την κατανόηση της πλοκής και παράλληλα έβλεπα ότι όταν διαβάζει ένα παιδί και συλλαβίζει, τα περισσότερα άλλα παιδιά δεν ακούνε τι διαβάζει. πρότεινα να διαβάσω λίγο εγώ την αρχή και αυτά τη συνέχεια. Έτσι κι έγινε, αν και δεν ξέρω αν έκανα καλά γιατί ένας σκοπός της δράσης είναι και ο λειτουργικός γραμματισμός, είναι και να διαβάζουνε.

(Η.Κ.Φ) Το ημερολόγιο ήταν πολύ χρήσιμο. Ήθελαν πολύ να διαβάσουν. Είχαν ανταγωνισμό.

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Στην αρχή έγινε φανερό ότι ενώ το ταξίδι στο χρόνο έφερε νόημα για τα παιδιά, ο ενθουσιασμός τους διακόπηκε απότομα για να διαβάσουν το σχετικό ιστορικό παράρτημα (μοτίβο άκαιρης διακοπής δράσης).

Όταν καταπιάστηκαν με την θεατρική σύμβαση των «Αντικειμένων του ήρωα», τα ίδια παιδιά που ένα χρόνο πριν μάθαιναν την αλφαβήτα, τώρα έψαχναν έντονα ευκαιρία να απαγγείλουν δυνατά και με στόμφο να διαβάσουν το ημερολόγιο και να τους ακούν οι άλλοι. Ίσως τους δημιουργούσε και την αίσθηση κάποιου κύρους το να απαγγέλουν, αλλά αυτό δεν είναι ακόμα σίγουρο (μοτίβο-κύρους). Το σίγουρο είναι ότι, είτε λόγω του θεατροπαιδαγωγικού ταξιδιού στο χρόνο, είτε λόγω της ομαδικής επαφής με την λογοτεχνία, είτε απλά λόγω της ομαδικής διάθεσης παιχνιδιού, δημιουργήθηκε ένα πλαίσιο με νόημα φιλιαναγνωσίας για τα παιδιά (μοτίβο: πλαίσιο με νόημα-φιλιαναγνωσίας).

Παρόλο που μία από τις αφορμές που έγινε η συγκεκριμένη έρευνα δράσης ήταν και η ενδότερη θέληση για ενδυνάμωση του λειτουργικού γραμματισμού των παιδιών μέσω της επαφής με τον κριτικό γραμματισμό, παρατηρήθηκε στη διάρκεια μεγάλη ευχέρεια και όρεξη των παιδιών για τον καθαρά πρακτικό

γραπτό λόγο και την ανάγνωση, δεδομένο που έδωσε πάτημα για περισσότερη έμφαση στην κριτική πάνω στις γλωσσικές αναπαραστάσεις των παιδιών παρά στον καθαρά πρακτικό γραμματισμό, το οποίο βοήθησε την όλη διαδικασία.

Για την συνειδητοποίηση της μερικής οπτικής γωνίας δεν αναφέρθηκε κάτι στα ημερολόγια και αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δεν ανταποκρίθηκαν ακόμη στην εκμείευση της οπτικής γωνίας.

### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 1ου κύκλου

Και το διήγημα ξεκινά ως εξής:

«ΕΝΑΝ ΚΑΙΡΟ ζούσε στην Περσία ένας βασιλιάς που του άρεσαν οι πόλεμοι και.. δεν αγαπούσε καθόλου μα καθόλου τους υπηκόους του...ήταν υποχρεωμένοι να κοιμούνται νωρίς...ο βασιλιάς είχε απαγορεύσει το χορό και τα τραγούδια. ...

...ο βασιλιάς έχτισε ένα παλάτι με ..ένα ψηλό τείχος που το κάλυψε με πρασινάδα, για να μη βλέπει ο μοναχογιός του, το βασιλόπουλο, τη «δυστυχία» του κόσμου, όπως ονόμαζε ο βασιλιάς τον Μεγάλο Ίσκιο. Το βασιλόπουλο ζούσε στο παλάτι ευτυχισμένο ... ζούσε απομονωμένο, χωρίς φίλους να μιλά και να παίζει. Ο μόνος που μάθαινε τα μυστικά του ήταν ο γάτος του, ο Φφούζ.»

Κάναμε μετά έναν μικρό «Κριτικό αναστοχασμό» πάνω στο πώς φανταστήκαμε το βασιλόπουλο μέσα από το ημερολόγιό του και πώς τώρα που ξέρουμε τον πατέρα του και το περιβάλλον που μεγαλώνει. Τι κουλτούρα έχει το βασιλόπουλο από το σπίτι του; Ποιες λέξεις στο ημερολόγιό του μας έκαναν να τον κρίνουμε θετικά ή αρνητικά και πώς τώρα αναθεωρούμε; Στο ημερολόγιό της η ερευνήτρια γράφει

για τη συγκεκριμένη αναστοχαστική συζήτηση: Στον αναστοχασμό του ημερολογίου του βασιλόπουλου συμμετείχαν αρκετά αλλά με πολλή εκμείωση εκ μέρους μου (δηλαδή πολύ στοχευμένες ερωτήσεις του τύπου: Φαίνεται ότι ο συγγραφέας του ημερολογίου, το βασιλόπουλο, ξέρει πιο λίγα για την απομόνωσή του από ότι ξέρει ο συγγραφέας του βιβλίου; «ναι». Τελικά το βασιλόπουλο είναι ευτυχισμένο ή δυστυχισμένο σύμφωνα με το ημερολόγιο ή με το βιβλίο; Η απάντηση ήταν «ευτυχισμένο αλλά και δυστυχισμένο γιατί στο βιβλίο δεν είναι ελεύθερο».

Εδώ σκοπός ήταν να εισαχθούμε στην έννοια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, σε ό,τι αφορά τους γλωσσικούς μάρτυρες των δύο γραπτών κειμένων, και να αποκτήσουμε κριτική εμβάθυνση στα νοήματα. Οι λέξεις στο ημερολόγιο που έχουν θετική ή αρνητική σημασία για ένα γεγονός άλλαζαν τώρα νόημα μέσα από τις θετικές/αρνητικές λέξεις που χρησιμοποιούνται στο διήγημα για το ίδιο γεγονός. Για παράδειγμα, αν από τη μια πλευρά, το βασιλόπουλο έγραφε στο ημερολόγιό του ότι «οι υπηρέτες μάλλον δεν μου μιλούν για να μην διακόψουν το παιχνίδι μου», το διήγημα, από την άλλη πλευρά, χρησιμοποιεί αρνητικές λέξεις για να περιγράψει το ίδιο γεγονός: «ο πατέρας τους είχε απαγορεύσει να μιλούν στον γιο του». Άρα, η μερική θετική οπτική των λέξεων «μάλλον για να μην διακόψουν» έγινε αρνητική οπτική γωνία μέσω αντικατάστασης τους από τις λέξεις «είχε απαγορεύσει». (Η.Κ.Φ.): *Με τις ερωτήσεις ήταν πρόθυμοι. Τους άρεζε να ακούν και να συμμετέχουν.*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Τα παιδιά ενδεχομένως να κατάλαβαν ότι οι λέξεις και όσα λέει κάποιος δεν δηλώνουν απόλυτο γεγονός αλλά δηλώνουν το πώς αυτός αντιλαμβάνεται και καταλαβαίνει τον κόσμο, δηλώνουν τη μερική οπτική του γωνία ή την κοσμοθεωρία του. Αυτό φαίνεται από απαντήσεις όπως η παραπάνω: «ευτυχισμένο αλλά και δυστυχισμένο γιατί στο βιβλίο δεν είναι ελεύθερο (το βασιλόπουλο)» (μοτίβο πολλαπλής/μερικής οπτικής). Κλήθηκαν να εμβαθύνουν κριτικά στα νοήματα που προκύπτουν: το βασιλόπουλο δεν είναι ολοκληρωτικά αυτό που αρχικά φανταστήκαμε -ενδεχομένως φαντασιόπληκτο και αιθεροβάμον, καλοκάγαθο και καλομαθημένο- αλλά όλα αυτά τα οφείλει στο

περιβάλλον που μεγαλώνει και στην κουλτούρα που παίρνει από τον γονιό του -έχει την δυνατότητα να γίνει ή να είναι πολλά περισσότερα αν αλλάξει παραστάσεις και οπτική γωνία (μοτίβο κεκτημένης/αμφίσημης ταυτότητας). Αυτή την δυνατότητα την έχουμε όλοι μας.

### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 1ου κύκλου

Η εμπυγχώτρια συνέχισε την αφήγηση του παραμυθιού από εκεί που την άφησαν:

«Ένα πρωί το βασιλόπουλο δε βρήκε τον Φφούζ να κοιμάται στα πόδια του... άκουσε βαθιά, στα υπόγεια του παλατιού κάτι που δεν είχε ξανακούσει ..και είδε μια πανέμορφη κοπέλα να κλαίει...ήταν η πριγκίπισσα Μανού...απαγορευόταν να κλαίει στο παλάτι. Δεν μπορούσε όμως να συγκρατήσει τα δάκρυά της: «Μόλις έμαθα πως ο αδερφός μου σκοτώθηκε στον πόλεμο και κλαίω»... Κανείς δεν του είχε πει πως οι άνθρωποι σκοτώνονται στον πόλεμο.... «Και γιατί κλαεις;»...»Κλαίω γιατί είμαι πολύ λυπημένη που δεν θα τον ξαναδώ». Τότε το βασιλόπουλο κατάλαβε τι είναι λύπη... .»

Στο σημείο αυτό σταμάτησε πάλι η αφήγηση και η εμπυγχώτρια εξήγησε στα παιδιά τις δύο επόμενες θεατρικές συμβάσεις που θα χρησιμοποιήσουν για να αποκτήσουν ενσυναίσθηση προς τους ήρωες. Η πρώτη είναι ο «Συλλογικός χαρακτήρας» όπου πάνω από ένα παιδιά παίζουν μαζί έναν ρόλο, στην προκειμένη περίπτωση τον ρόλο του βασιλόπουλου. Κάθε παιδί μπορεί ελεύθερα να μιλήσει όποτε θεωρεί ότι προσφέρει στον ρόλο και, έτσι, η σύμβαση αυτή δίνει ελευθερία και πολλές οπτικές γωνίες και φωνές μέσα στον ίδιο ρόλο. Η δεύτερη σύμβαση ονομάζεται «Καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα», όπου κάποιος ρόλος κάθεται σε μία καρέκλα και οι άλλοι, είτε εντός είτε εκτός ρόλου, του κάνουν ερωτήσεις που μοιάζει σαν συνέντευξη ή «ανάκριση» (π.χ. «τι νιώθεις/

τι σκέφτεσαι να κάνεις;», «σου αρέσει να ζεις στο παλάτι;»). Μέσα από αυτήν την τεχνική η εμπυχωτέρα ήθελε να φωτιστούν οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του βασιλόπουλου τη στιγμή που γνώρισε τη «δυστυχία» και, κυρίως, να μπορέσουν και τα παιδιά να μπουν στη θέση του. Επομένως, εδώ ο «Συλλογικός χαρακτήρας» του βασιλόπουλου θα καθόταν στην «Ανακριτική καρέκλα» και οι υπόλοιποι με την εμπυχωτέρα θα του κάνανε ερωτήσεις.

Η εμπυχωτέρα αναφέρει στο ημερολόγιό της: *..είχαν πολύ φαντασία στις απαντήσεις τους και ήθελαν όλα να παίζουν τον ρόλο του βασιλόπουλου που απαντάει, όχι τόσο να είναι κοινό που ρωτάει. Όταν έκανα στα βασιλόπουλα την ερώτηση: «πώς νιώθεις που είδες πρώτη φορά μια κοπέλα να κλαίει και τι σκέφτεσαι να κάνεις;», πήρα την απάντηση: «μπουνίδι είναι η λύση, θα της δώσω μπουνίδι να πάψει να κλαίει», «συμφωνώ», «νιώθω χαρά». Δεν ήταν οι «αλτρουιστικές» απαντήσεις ενσυναίσθησης που περίμενα αλλά φαινόταν ότι το κάθε παιδί επηρεαζόταν από την απάντηση του προηγούμενου και απαντούσε τα ίδια γιατί προτεραιότητα σε αυτούς είχε μάλλον το ομαδικό πνεύμα.*

#### Ερμηνευτική διαπίστωση

Η ερευνήτρια αποκόμισε γενικά την εντύπωση ότι όλα τα παιδιά ήθελαν να υποδυθούν τον ρόλο-κύρους/πρωταγωνιστή, δηλαδή το βασιλόπουλο, αλλά ενώ αυτό διαπιστώθηκε και στις επόμενες συναντήσεις της δράσης, εδώ στην πρώτη δράση η ερευνήτρια είχε απλά μια υπόνοια και μια διαίσθηση για αυτή τη διαπίστωση (μοτίβο κύρους). Εδώ μπορεί απλώς να τους άρεσε περισσότερο να απαντάνε παρά να ρωτάνε.

Επίσης, η τελευταία φράση στο ημερολόγιο της ερευνήτριας: *«Δεν ήταν οι «αλτρουιστικές» απαντήσεις ενσυναίσθησης που περίμενα αλλά φαινόταν ... μάλλον το ομαδικό πνεύμα»*, δηλώνουν κατά κάποιον τρόπο ότι μέσω της θεατρικής σύμβασης του «Συλλογικού χαρακτήρα» και της «Ανακριτικής καρέκλας» διάφορα πεδία ενσυναίσθησης του «διαφορετικού» επιτεύχθηκαν ή απέτυχαν να επιτευχθούν (σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης). Αφενός, η θέληση και αδημονία όλων των παιδιών για ταύτιση με τον ρόλο του βασιλόπουλου αποτελεί κίνητρο για να μπουν ασυνείδητα στη θέση του (μοτίβο

θέλησης για ταύτιση με ρόλο). Αυτή η αδημονία για δραματοποίηση και ομαδική εγρήγορση μαρτυράει τη δημιουργία πλαισίου νοήματος για τα παιδιά (μοτίβο: πλαίσιο με νόημα σε ρόλο). Στο ομαδικό, εδώ, παιχνίδι τα παιδιά απέκτησαν μια ομοφωνία, έναν βεβιασμένο, θα μπορούσαμε να πούμε, κομφορμισμό στις απαντήσεις τους (μοτίβο κομφορμισμού) και έναν «ομαδικό φανατισμό», θα τολμούσαμε να πούμε (γιατί υπήρχε μία τέτοια ενέργεια), κάτι που αξίζει να το διαχειρίζεται ένας θεατροπαιδαγωγός στις ομαδικές δραστηριότητες. Πώς, δηλαδή, παρόλο που το βίωμα είναι ομαδικό, θα ξεχωρίσει η κριτική φωνή του κάθε παιδιού; Βέβαια, το φαινόμενο αυτό του κομφορμισμού είναι ακόμα απλώς ένα νέο στοιχείο - άλλωστε είμαστε ακόμα στην πρώτη δράση.

Αφετέρου, η ομοφωνία στο ότι το «μπουνίδι» θα δώσει τη λύση στο πρόβλημα «κορίτσι που κλαίει» (είπαν «συμφωνώ» (για το μπουνίδι) και «νιώθω χαρά» που κλαίει) αποδεικνύει πρώτον ότι δεν κατάλαβαν τελείως τη θέση του βασιλόπουλου στο βιβλίο που πρώτη φορά ένιωθε λύπη στη ζωή του και αντίκρυζε τη λύπη (σε αυτό ίσως να έχει ευθύνη και η εμπυχωτρία) (μοτίβο έλλειψης ενσυναίσθησης). Τέλος, για το κομμάτι καθαρά της ενσυναίσθησης στον πόνο του κοριτσιού και του αλτρονισμού που μάλλον θα έπρεπε να νιώσουν οι συμμετέχοντες/χουσες σε ρόλο βασιλόπουλου, αυτό δεν θεωρούμε ότι επιτεύχθη (μοτίβο έλλειψης αλτρονισμού).

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 1ου κύκλου**

Όταν ολοκληρώθηκε η δραστηριότητα η εμπυχωτρία συνέχισε την αφήγηση του παραμυθιού:

«Τότε το βασιλόπουλο κατάλαβε τι είναι λύπη ...είπε «Όταν γίνω βασιλιάς , θα απαγορεύσω τους πολέμους. Έτσι, κανείς δεν θα σκοτώνεται και κανείς δεν θα λυπάται»..«Τότε όλοι θα είμαστε

χαρούμενοι και όλη τη μέρα θα χορεύουμε και θα τραγουδάμε» ... «Ψάχνω τον γάτο μου μήπως τον είδες;»..Λίγο μετά το βασιλόπουλο..βρέθηκε μόνο του στον κήπο...κοντά στο τείχος του παλατιού είδε τον Φρούζ να τρυπώνει μέσα στην πρασινάδα.. Μια και δυο, τρυπώνει και το βασιλόπουλο...σ'έναν παράξενο τόπο: ήλιος εκτυφλωτικός..σκόνη σηκωνόταν...η ζέστη κολλούσε αλύπητα...δυσάρεστη μυρωδιά...είδε μπροστά το έναν γέρο ξαπλωμένο στην άκρη ενός σκονισμένου δρόμου..από την πλευρά του κρεμόταν ένας σκοτεινός ίσκιος...κουρέλια, βρώμικος, αδύνατος... «Από πού έρχεσαι έτσι καλοντυμένος και καθαρός παλικάρι μου;»..».

Τη στιγμή αυτή η εμπυχώτρια παρακίνησε τα παιδιά να μπουν ξανά όλα μαζί ως «Συλλογικός χαρακτήρας» σε ρόλο βασιλόπουλου και αυτή θα αναλάμβανε ως «Δάσκαλος σε ρόλο» γέρου να τους κάνει τις ακριβώς ίδιες ερωτήσεις και υποδείξεις που κάνει στη συνέχεια της αφήγησης ο γέρος στο βασιλόπουλο:

1.«..τι θέλεις από μας εσύ, ένας ευτυχισμένος;», 2.«Όταν γίνεις βασιλιάς θυμήσου και μας τους υπηκόους σου... Κάποτε ξέραμε πολλά τραγούδια και μουσικές κι ήμασταν γελαστοί και χαρούμενοι...Αλλά ο πατέρας σου, ο βασιλιάς Χαπούρ, μας απαγόρευσε να τραγουδάμε, επειδή τάχα χάναμε χρόνο από τη δουλειά μας...Έτσι ξεχάσαμε τα τραγούδια και τις μουσικές κι είμαστε πια θλιμμένοι και δυστυχισμένοι. Κι ο ίσκιος που ακολουθεί τον καθένα μας βρήκε ευκαιρία να μεγαλώσει...και, αν δεν θυμηθούμε σύντομα τα τραγούδια μας σε λίγο καιρό θα μας καταπιεί», 3. «Καλά αυτά που λες, βασιλιά μου, αλλά με τι θα κάνεις πολέμους;»... 4. «Και πώς θα μάθεις στους ανθρώπους να τραγουδούν;».

Γράφει στο ημερολόγιό της η ερευνήτρια: *Καταευχαριστηθήκαμε παιχνίδι γιατί ο γέρος ήταν ο «βρώμικος-μολυσμένος», εκτός παλατιού και τα παιδιά ήταν τα «καθαρά βασιλόπουλα» πάνω στις καρτέκλες τους και στα πατίνια τους και σε ένα καρότσι του σούπερ μάρκετ. Όταν ο γέρος πλησίαζε τα παιδιά τρέχανε να μην τα ακουμπήσει - το πήρανε σαν αστείο παιχνίδι. Αν και πάλι δεν βγήκε η «αλτρουιστική» νοηματοδότηση που περίμενα, περάσαμε ωραία!*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Η θεατρική τεχνική στη συγκεκριμένη χρονική φάση προσομοίωσε περισσότερο σε θεατρικό παιχνίδι ή, με μεγαλύτερη ακρίβεια, σε παιχνίδι φαντασίας. Εδώ, όπως και στις προηγούμενες δραστηριότητες, το ενδιαφέρον των παιδιών «άναψε» όταν ευρέθη ένας «αποδιοπομπαίος τράγος», δηλαδή ο γέρος. Αυτή την τάση την είχανε, από όσο παρατήρησε η ερευνήτρια, και στην καθημερινότητά τους (μοτίβο «μαύρου προβάτου»). Ωστόσο, εφόσον αυτό αποτελούσε το πλαίσιο που είχε νόημα για το παιχνίδι των παιδιών εκείνη την ώρα και είχε και ένα κομμάτι από τον κόσμο τους, η εμπυχωτρία φάνηκε να το ακολούθησε και να συμμετείχε (μοτίβο-πλαίσιο με νόημα σε ρόλο). Εδώ υπεισέρχεται ο προβληματισμός του «όλα επιτρέπονται στο παιχνίδι και στην τέχνη...». Σε παιδαγωγικό, βέβαια, πλαίσιο ό,τι γίνεται και εμπεριέχει τον/την εμπυχωτή/τρια μοιάζει σαν να επικροτείται από αυτόν/ήν. Δεν ήταν ένα σενάριο παιχνιδιού απόλυτα ενταγμένο στις αρχές της διαπολιτισμικότητας και της αποδοχής του «διαφορετικού» (μοτίβο έλλειψης αλτρουισμού), αλλά το θέατρο όπως και το παιχνίδι, όπως είδαμε στη θεωρία, αποτελεί και μάλλον οφείλει να αποτελεί ασφαλές πλαίσιο διαπραγμάτευσης της πραγματικότητας, της όποιας πραγματικότητας, μέσα «στο ρόλο» αλλά συνάμα από απόσταση (Κοντογιάννη, 2008), ακόμη και μέσα στον εξουσιαστικό ρόλο.

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 1ου κύκλου**

Ακολούθησε «σύσκεψη - κριτικός αναστοχασμός» πάνω στο γεγονός ότι στην Περσία του 5ου αιώνα η «ευτυχισμένη ζωή» φαίνεται να σήμαινε πως «θα

ξεκουραζόμαστε από τη δουλειά και θα χορεύουμε και θα τραγουδάμε». Πότε και πού αλλού το πιστεύουνε αυτό; Εμείς σήμερα το πιστεύουμε; Σήμερα θα θεωρούσαμε ότι ευτυχισμένη ζωή σημαίνει κάτι άλλο; Κάθε παιδί κλήθηκε στο σημείο αυτό να γράψει μία πρόταση σε ένα χαρτάκι σημειώσεων για το τι σημαίνει γι' αυτόν ευτυχισμένη ζωή και μετά να το κολλήσει σε ένα χαρτόνι για να φαίνονται όλα (φωτογραφία σελ. 74). Αν ήθελε μετά τη συζήτηση μπορούσε να προσθέσει και κάτι ή να τροποποιήσει αυτό που έγραψε. Πόσο οι απόψεις μας για την ευτυχία/δυστυχία μοιάζουν με του συγγραφέα;

Εδώ σκοπός ήταν και πάλι να εισαχθούμε στην έννοια της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και να αναπτύξουμε μια κριτική εμβάθυνση στα νοήματα. Η λέξεις «ευτυχία» και «δυστυχία» αποτελούν αντώνυμα που διατρέχουν όλο το κείμενο και αποτελούν γλωσσικά τεμάχια που φέρουν το νόημα που τους αποδίδει στην πλοκή ο συγγραφέας. Τα παιδιά από την άλλη κλήθηκαν να νοηματοδοτήσουν με τον δικό τους προσωπικό τρόπο αυτές τις λέξεις και άρα να δουν κριτικά τα νοήματα του διηγήματος, ιδιαίτερα όσον αφορά το «lifestyle» και την κουλτούρα των Περσών και αντίστοιχα των μετέπειτα εμφανιζόμενων Λούρι που εμφανίζονται ως σωτήρες διότι ακριβώς είναι μουσικοί που χαίρονται ακόμα και τη φτωχή ζωή και άρα θα επαναφέρουν την 'ευτυχία' στο βασίλειο της Περσίας (αφού «ευτυχία» σημαίνει για τον συγγραφέα ότι «θα ξεκουραζόμαστε από τη δουλειά και θα χορεύουμε και θα τραγουδάμε»). Συνέβη κάπως η τελευταία αυτή δραστηριότητα να εντάχθηκε στον τελικό αναστοχασμό και έτσι ηχογραφήθηκε κιόλας.

Στα ημερολόγια αναφέρθηκαν τα παρακάτω. (H.E.): *Φτάνοντας κοντά στον τελικό αναστοχασμό και αφού με είχε πάρει η «μπάλα» και ο ειρμός της δράσης, θυμήθηκα πως είχα ξεχάσει να τους ζητήσω τα χαρτάκια σημειώσεων στο χαρτόνι για την «ευτυχισμένη ζωή». Πάλι θεωρώ ότι θυσίασα τις ανάγκες της ομάδας για το πρόγραμμά μου. Έβγαλα, λοιπόν, το χαρτόνι και τους το είπα. Κατευθείαν: «κυρία βαριέμαι, τα κάναμε αυτά!» (πώς φαίνεται ότι δεν κολλούσε σε εκείνη τη στιγμή αυτή η δραστηριότητα).*

*Τελικά εντάξαμε κάπως τη δραστηριότητα στον τελικό αναστοχασμό που κουτσά-στραβά συμμετείχαν με μονολεκτικές κυρίως απαντήσεις: «ναι μου άρεσε σήμερα κυρία». Όλα είπαν ότι τους άρεσε. Ένα είπε: «βάλτε περισσότερα παιχνίδια. Αλλά ναι μου άρεσε».*

Από τις ηχογραφήσεις των παιδιών κοντά στο τέλος η ερευνήτρια θεώρησε αξιοσημείωτα τα εξής στοιχεία:

**A.**

...Εμφυχώτρια: Τι νομίζετε ότι είναι ευτυχία για τον συγγραφέα;

Π1: Πω ρε κυρία, 100 φορές το γράψαμε αυτό!

Ε: Έλα..δεν το ξαναγράψαμε.. Για τον συγγραφέα τι είναι ευτυχία ή για μας τι είναι ευτυχία;

Τι θα σήμαινε για σένα ευτυχισμένη ζωή;

Π1: Πω ρε κυρία βαριέμαι

Π2: Να παίζω playstation

(...)

**B.**

Π1: Να παίζω μπάλα.

Ε: Ωραία γράψε να παίζω μπάλα..γράψε, γράψε..

Π1: (...) Κι άλλο θα γράψω.

Π2: Έγραψα!

Ε: Ωραία

Π2: Τι έγραψα;

Ε: Για πες τι έγραψες; Ελευθερία, Χαρά, Ευτυχία..

(...)

**Γ.**

Ε: Ο πρίγκιπας τι θεωρεί ευτυχία; Ή γενικά εκεί..οι Πέρσες; Ο γέρος; Για τον γέρο ποια είναι η ευτυχία; (...)

Π1: Η χαρά.

Ε: Ωραία, Εντάξει. (..) Λέει. Δε λέει «να τραγουδάμε».. «να χορεύουμε»..;

(...)

**Δ.**

Ε: Θα θέλατε να ζούσατε σαν το βασιλόπουλο;

Π1: Γίεiii

Ε: Γιατί;

Κριτική Φίλη: Γιατί είναι όλη μέρα πάνω στο καρότσι του σουπερ μάρκετ.

Ε: Γιατί; Για πές. Γιατί θα'θελες να είσαι; Αφού είναι κλεισμένο μέσα στο παλάτι;

Π1: Γιατί όμως τρώει ό,τι θέλει..παίζει playstation...

E: Ναι, αλλά αν σκεφτείς ότι όλοι οι άλλοι είναι φτωχοί γύρω του και πεινάνε...Την αλήθεια πες..

Π1: Θα'λεγα.. Να δώσουμε μόνο φαγητό..και νερό..και...

E: ..και μετά να είναι σα φυτά που τα ποτίζουνε... Όχι ντάξει..καλό, δεν πειράζει..

E.

E: Πώς σας φάνηκε;

Π1: Ωραία

Π2: Πολύ καλά

Π6: «Μου άρεσε η δράση. Βάλτε περισσότερα παιχνίδια» (H.E.)

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τους σκοπούς της δραστηριότητας, αυτές οι γλωσσικές επιλογές δεν επιτεύχθη απόλυτα να γίνουν συνειδητές από τα παιδιά - ίσως έγινε μια ασυνείδητη επαφή με το αντικείμενο που διακυβεύεται εδώ αλλά και αυτό δεν αποδεικνύεται (μοτίβο προϋποθέσεων-όχι συνειδητής ΚΓΕ). Ίσως έφταιγε και ότι η δραστηριότητα μπήκε κάπως εμβόλιμα γιατί τότε τη θυμήθηκε η εμπυχωτρία (μοτίβο άκαιρης διακοπής δράσης). Ωστόσο, σίγουρα αποκόμισαν μια ακόμα διευρυμένη άποψη για τις πολλές οπτικές γωνίες που μπορεί να κρύβει ένα κείμενο (μοτίβο πολλαπλής/μερικής οπτικής).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι η υποφαινόμενη εμπυχωτρία παρατήρησε και στις επόμενες δράσεις ότι ενώ είχε γνώση και κάπως ευχέρεια στο πρακτικό κομμάτι των τεχνικών δραματοποίησης και των σχετικών δραστηριοτήτων, στον τελικό αναστοχασμό, που συνδέει με κριτικό τρόπο τις δραστηριότητες της δράσης με την καθημερινότητα και τον κόσμο του παιδιού, δεν είχε ευχέρεια, εφόσον μάλιστα κάτι τέτοιο απαιτούσε περισσότερη εγρήγορση και προσαρμογή εκ μέρους της (μοτίβο ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού). Θα διαφανεί και στις επόμενες συναντήσεις ένα μοτίβο κατά το οποίο όταν η εμπυχωτρία ανακοινώνει ότι τελείωσε το διήγημα, τα παιδιά τρέχουν κατευθείαν να παίξουν μπάλα που τους έταξε και δεν μπαίνουν καν στη Μηχανή του Χρόνου να γυρίσουν «πίσω», πόσο μάλλον να κάτσουν να κάνουν αναστοχασμό. Συνήθως δεν βοηθούσε και ο χώρος που γινόταν η δράση γιατί τον επισκέπτονταν πολλά άτομα, ούτε και ο χρόνος επειδή η ερευνήτρια είχε οργανώσει μεγάλες δράσεις

και προς το τέλος έχανε την προσοχή των παιδιών (μοτίβο δυσκολίας χώρου-χρόνου-συνθηκών).

Στο σημείο αυτό διαπιστώθηκε και άλλο ένα μοτίβο. Στις περισσότερες δραστηριότητες, όπως και σε αυτή, οι συζητήσεις και οι πράξεις γέμιζαν νόημα για τα παιδιά όταν είχανε ένα κομμάτι από τον κόσμο τους (μοτίβο-κομμάτι από τον κόσμο τους). Εδώ για παράδειγμα: «Για τον συγγραφέα τι είναι ευτυχία ή για μας τι είναι ευτυχία. Τι θα σήμαινε για σένα ευτυχισμένη ζωή; (...)/ Π2: Να παίζω playstation (ηχογράφηση). Ή αντίστοιχα: “Ε: Θα θέλατε να ζούσατε σαν το βασιλόπουλο; / Π1: Γίειu (...) / Ε: Γιατί; Για πές. Γιατί θα’θελες να είσαι; Αφού είναι κλεισμένο μέσα στο παλάτι; / Π1: Γιατί όμως τρώει ό,τι θέλει..παίζει playstation...» (μοτίβο θέλησης για ταύτιση).

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 1ου κύκλου**

Η αφήγηση έφτασε σιγά-σιγά στο τέλος της:

*«..Και πώς θα μάθεις στους ανθρώπους να τραγουδούν;..... Θα φέρω μουσικούς».. Πριν προλάβει να ολοκληρώσει τη φράση του, ο Μπαράμ είδε τον Φιρούζ... Λίγο καφρό μετά ο βασιλιάς πέθανε και τον διαδέχτηκε ο Μπαράμ. Αμέσως διέταξε να σταματήσουν οι πόλεμοι...και πήρε τον δρόμο για την Ινδία, εκεί όπου είχε ακούσει πως ζούσε μια φυλή σπουδαίων μουσικών, των Λούρι... «ίσως των πρώτων Τσιγγάνων»..*

Στο μεταβατικό αυτό σημείο που δημιουργήθηκε κάποιο ‘suspense’, τελείωσε η πρώτη δράση. Το σχέδιο ήταν να μπαίναμε πίσω στη Μηχανή του Χρόνου και να μεταφερόμασταν στον Δενδροπόταμο του σήμερα ώστε να κάναμε με τα παιδιά έναν γενικό αναστοχασμό με τις εντυπώσεις μας, τα συναισθήματά μας, να πούνε αν μπήκαν λίγο στο νόημα της δράσης, και να προτείνουν τις ιδέες τους. Κάτι τέτοιο έγινε σπασμωδικά και επί τροχάδην λόγω αποσυντονιστικών συνθηκών που

προαναφέρθηκαν. Αναστοχαστικές ερωτήσεις που είχε η εμψυχώτρια στο μυαλό της να τεθούν είναι: «Πώς νιώσατε, τι κρατάτε, σας άρεσε;», «Εσείς θα θέλατε να ζούσατε σαν το βασιλόπουλο; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;», «Πώς η κουλτούρα ενός λαού επηρεάζεται από το ποιος κυβερνά τη χώρα;». Στις τελευταίες ηχογραφημένες ερωτοαπαντήσεις φαίνονται τα σημεία που στάθηκε στην πραγματικότητα η συζήτηση με τα παιδιά.

Επιπλέον, η εμψυχώτρια-ερευνήτρια ανέφερε στον απολογισμό του ημερολογίου της:

*Επίσης, εγώ ως εμψυχώτρια θεωρώ ότι δεν ενσάρκωνα η ίδια καλά τις αρχές του κριτικού γραμματισμού ο οποίος κάνει κριτική στην εξουσιαστική γλώσσα. (μου έλειπε η θεωρία ή «οι στάσεις» του καλού εμψυχωτή ή απλά ενώ είχα θεωρία δεν είχα τη συνήθεια ή τη δεξιότητα να τη φέρω εις πέρας στην πράξη) Χρησιμοποιούσα πολύ τις φράσεις: «θέλω να κάνεις αυτό», «κάτσε κάτω», «δως μου αυτό», «φτάνει, φτάνει, φτάνει», και τα παιδιά με αποκαλούσαν: «κυρία, κυρία»... Αυτό καλό είναι να μετασχηματίζεται σιγά-σιγά σε πιο κριτική γλωσσική στάση εκ μέρους μου από την επόμενη δράση. Γενικώς γινότανε πολλές φορές χαμός και αποσυντονισμός και ως εμψυχώτρια απορούσα αν έπρεπε να επιβάλλω περισσότερο την προσοχή και τη συγκέντρωση, κάτι που δεν έκανα για λόγους «σεβασμού»- θέλησης για στάση κριτικής στάσης απέναντι στο ρόλο του δασκάλου/εμψυχωτή.*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Ένα τελευταίο μοτίβο που έχει σχέση με τους σκοπούς περί κριτικής γλωσσικής επίγνωσης είναι το μοτίβο-μη κριτικής χρήσης της γλώσσας εκ μέρους της εμψυχώτριας. Αποτελεί παράλληλα και μια προβληματική και μια κριτική που άσκησε η ίδια η ερευνήτρια-εμψυχώτρια προς τον εαυτό της.

Αξίζει να κλείσουμε με μια αναφορά ξανά στους στόχους της έρευνας δράσης και στην αποδοτικότητα του πρώτου κύκλου να τους πετύχει. Αμυδρά η ικανότητα ενσυναίσθησης τους αγγίχτηκε και, παράλληλα, ανοίχτηκε μέσω της μυθοπλασίας πάνω στην ιστορία των Ρομά ο δρόμος για την πολιτισμική τους ενδυνάμωση και τον διαπολιτισμικό αναστοχασμό. Η καλλιέργεια της κριτικής

γλωσσικής επίγνωσης των παιδιών δεν θεωρήθηκε ότι επιτεύχθει από τον πρώτο κύκλο αλλά η επαφή με τις διάφορες οπτικές γωνίες του διηγήματος και του ημερολογίου άνοιξαν κι εδώ τον δρόμο. Οι τεχνικές δραματοποίησης προσέφεραν ένα ασφαλές πλαίσιο δημιουργίας νοήματος και διαπραγμάτευσης των ανωτέρω, σε πλαίσιο παιχνιδιού που εξυπηρετεί παράλληλα και την ταύτιση και την αποστασιοποίηση.

## 4.2 Ο 2ος κύκλος της έρευνας δράσης

### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 2ου κύκλου

Η αρχή της δεύτερης συνάντησης έγινε με ομαδικά παιχνίδια υπό τη μουσική υπόκρουση Ινδών καλλιτεχνών (Youtube: V Shivapriya & BR Somashekar Jois), για τη χαλαρή εισαγωγή στη δράση και για το δέσιμο της ομάδας. Ξεκίνησε με το δημοφιλές παιχνίδι «πολυχρησία» (περιγραφή παιχνιδιού σελ. 212). *(Η.Ε.): Στην αρχή ήταν σαν θαύμα πώς δεν πίεσα κανέναν να παίζει, αλλά λίγο λίγο βλέποντας ένα ένα πως γίνονταν ευχάριστο το κλίμα («τζέρτζελο») μαζεύτηκαν όλα τα παιδιά! Ενώ εγώ κυριολεκτικά ξεκίνησα με ένα παιδί, γιατί τα άλλα έπαιζαν πλειστήσιον. Ήρθαν και έπαιζαν με πολύ ενθουσιασμό. Το επόμενο παιχνίδι ήταν «ο χαμένος γιος» που χάνεται στην Ινδία και πρέπει να τον βρουν (περιγραφή σελ.), το οποίο τους ηρέμησε γιατί μπήκε ύπουλα η χαρά. (Η.Κ.Φ.): Η εμπυχώτρια εισήγαγε η ίδια τη χαρά χωρίς να ήταν δικό τους προϊόν. Ήταν και πολύ αισθητηριακό!*

Έπειτα καθίσανε όλοι σε κύκλο και διάβασαν μία πρόταση από το ιστορικό παράρτημα του βιβλίου για να ξαναμπούνε στο ιστορικό κλίμα του διηγήματός μας:

5ος -9ος αι.: Έξοδος των Τσιγγάνων από την Ινδία, όπου ήταν παρίες, βρίσκονταν δηλαδή εκτός του συστήματος των «καστών». (Η εμπυχώτρια έδειξε χάρτες και μία χρονολογική κορδέλα)

Ακολούθησε πρόκληση από την εμπυχώτρια για να πούνε τα παιδιά τι τους έκανε εντύπωση σε αυτήν την ιστορική πρόταση. Έπειτα τους κάλεσε να εστιάσουν στο

ουσιαστικό «παρίες» (εκτός των καστών) και τους διάβασε εν τάχει δύο σελίδες από δύο διαφορετικά βιβλία που το ένα είναι «Οι Τσιγγάνοι» (σελ. 32-33) του Angus Fraser που ενέπνευσε τον συγγραφέα Φίλιππο Μανδηλαρά, και το δεύτερο με τίτλο «Είμαστε ο λαός των Ρομά» (σελ. 33-34 και μισή 36), τα οποία βιβλία φαίνεται να διαφωνούν στο παραπάνω γεγονός και να δίνουν και τα δύο αιτιολογία.

Έγινε συζήτηση με τα παιδιά πάνω στο θέμα των πηγών και της ιστορίας και ..(Η.Ε): *αντιδρούσαν με μια καλή κριτική ματιά στα λεγόμενα. Κάποιο παιδί είπε: «κυρία ο ένας επιστήμονας έλεγε ότι μάλλον οι Τσιγγάνοι ζούσαν εκτός συστήματος, ο άλλος ότι μπορεί να ήταν και πολεμιστές. Δεν είναι σίγουρο κυρία.»»Μήπως όμως δεν ήταν κυρία;» . Εγώ η ίδια είχα κριτική στάση προς αυτό που διάβαζα και κατευθείαν μα κατευθείαν σαν καθρέφτης απέκτησαν και αυτά κριτική στάση.*

(Η.Κ.Φ): *Η εισαγωγή της εμψυχώτριας στην ιστοριογραφία ήταν πετυχημένη -ξεκαθάρισμα ως προς το τι είναι ιστορία- ότι δηλαδή «ιστορία» δεν είναι κάτι που λέει μόνο ένας ιστορικός αλλά υπάρχουν και μερικές φορές αντικρουόμενες γνώμες ιστορικών (όπως σε μας για την ακριβή χρονολογία που οι Τσιγγάνοι βγήκαν από την Ινδία). Το κατάλαβαν, φάνηκε!*

Τέλος, η εμψυχώτρια κάλεσε τα παιδιά να αναδιατυπώσουν την παραπάνω ιστορική πρόταση «5ος -9ος αι. Έξοδος...» έτσι ώστε να συμφωνεί και με τις δύο πηγές ή έστω να είναι λιγότερο απόλυτη. Με εκμείευση τελικά συμφώνησαν σε αυτό που πρότεινε η εμψυχώτρια, να προσθέσουν δηλαδή κι άλλους αιώνες στην ιστορική πρόταση (όχι μόνο μέχρι 9ο αι.) και να βάλουν το μετριαστικό «μπορεί να ήταν παρίες» [*«5ος αι. και εξής: Έξοδος των Τσιγγάνων από την Ινδία, όπου μπορεί να ήταν παρίες, να βρίσκονταν δηλαδή εκτός του συστήματος των καστών»*]. Ο σκοπός εδώ ήταν και πάλι μια αμυδρή κριτική γλωσσική επίγνωση πάνω στις πολλαπλές οπτικές, η επαφή με τις μετριαστικές εκφράσεις («μπορεί») και η γνωριμία με τη πρωτογενή έρευνα ιστορικών πηγών παρά με ένα βιβλίο ιστορίας-αυθεντίας.

**Ερμηνευτική διαπίστωση**

Αναζητώντας τους προσδιορισμούς «παρίες» και «εκτός κάστας» και στις δύο ιστορικές πηγές και εστιάζοντας στα σημεία που οι πηγές διαφωνούν ως προς το ότι οι Ρομά προέρχονταν από κατώτερες κοινωνικές ομάδες στην Ινδία, θεωρώ ότι τα παιδιά ήρθαν αντιμέτωπα με την ουσία της κριτικής ματιάς πάνω στον ιστορικό γραπτό λόγο («κυρία ο ένας επιστήμονας έλεγε (...), ο άλλος ότι μπορεί να ήταν και πολεμιστές. Δεν είναι σίγουρο κυρία.»). Ήρθαν αντιμέτωπα, δηλαδή, με το γεγονός ότι δεν υπάρχει μία ειπωμένη ιστορία-αυθεντία (σημείο επίγνωσης της διαμεσολαβημένης ιστορίας), και υπάρχει ακόμα και επιστημονική εστίαση σε συγκεκριμένα γεγονότα ανάλογα με το ποιος είναι ο ιστορικός, τι ψάχνει, πού και πότε (η εμψυχώτρια ανέφερε ότι ο δεύτερος ιστορικός είναι και ο ίδιος του Ρομά) (σημείο επίγνωσης της επιστημονικής εστίασης). Συζητήσανε κριτικά το πώς γίνεται δύο ιστορικές πηγές να διαφωνούν και αυτό άπτεται του κριτικού γραμματισμού το (μοτίβο πολλαπλών πηγών/κειμενικών ειδών (και διαφωνίας τους), μοτίβο πολλαπλής/μερικής οπτικής).

Αναδιατυπώνοντας την ιστορική πρόταση έτσι ώστε να συμφωνεί και με τις δύο πηγές ήρθαν τα παιδιά σε επαφή με μη απόλυτους τρόπους έκφρασης και με γλωσσικά τεμάχια που μετριάζουν την αντικειμενικότητα της αναπαράστασης όπως το «ίσως», το «μάλλον», το «φαίνεται/μπορεί να», που εν τέλει αποτελούν πιο ακριβείς ιστορικούς όρους αφού εκφράζουν την αμηχανία της ιστοριογραφίας όταν έχει ελλιπή στοιχεία -κάτι που είναι πιο θεμιτό από το να βγάξει αυθαίρετα και απόλυτα συμπεράσματα. Όχι μόνο ήρθαν σε επαφή με τέτοιους όρους αλλά τους χρησιμοποίησανε παραγωγικά στην πράξη και ξαναδιαβάσανε τις προτάσεις τους για να δουν πώς ακούγεται το αποτέλεσμα (άσκηση κριτικής γλωσσικής επίγνωσης) (μοτίβο επίγνωσης μετριοπαθούς γλώσσας).

## Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 2ου κύκλου

Ακολούθησε το ταξίδι με τη Μηχανή του Χρόνου στην Ινδία του 5ου αιώνα! Αρχισε η κυρίως αφήγηση (η συνέχεια του προηγούμενου διηγήματος).

*..Ο Μπαράμ ..έφτασε στον Ινδό ποταμό...είδε ανθρώπους να χορεύουν και να τραγουδούν γύρω από μια μεγάλη φωτιά. Ήταν ντυμένοι με πολύχρωμα κουρέλια.. πολύ φτωχοί ...όμως πολύ χαρούμενοι.. Πλησίασε λοιπόν και τους ρώτησε: Πώς μπορείτε να είστε χαρούμενοι, ενώ δεν έχετε ούτε ρούχα να φορέσετε; ..Ποιοι είστε;».., «Και γιατί δεν καλλιεργείτε την εύφορη αυτή γη που είναι μακριά από την πόλη;»..».*

Προχώρησαν στη θεατρική τεχνική: «Ομαδική διαμόρφωση χώρου» (δόθηκαν στα παιδιά μουσικά όργανα, πολύχρωμα κουρέλια και φουλάρια για τη σκηνογραφία και ενδυματολογία).

Εδώ στον νέο μας διαμορφωμένο χώρο τα παιδιά κλήθηκαν να παίξουν αυτοσχεδιαστικά τη σκηνή που άκουσαν μέσω της θεατρικής σύμβασης που λέγεται «Λαϊκές μορφές» (Folk-forms). Αναπαρέστησαν, δηλαδή, αυτήν τη σκηνή της καθημερινότητας του παραδοσιακού αυτού πολιτισμού, απαντώντας παράλληλα και στις ερωτήσεις του εμπνευστή που ήταν «Δάσκαλος σε ρόλο» βασιλόπουλου:

*«Πώς μπορείτε να είστε χαρούμενοι, ενώ δεν έχετε ούτε ρούχα να φορέσετε; Ποιοι είστε;», «Και γιατί δεν καλλιεργείτε την εύφορη αυτή γη που είναι μακριά από την πόλη;»*

Τα παιδιά είπαν τις δικές τους απαντήσεις πάνω στα ερωτήματα αυτά αναφορικά με το πώς συνδυάζεται η χαρά με τη φτώχεια και του γιατί να ζει κάποιος νομαδικά και γιατί όχι.

*(H.E.): Εκεί (...) ενθουσιάστηκαν! Ήρθα ως βασιλιάς και χορέψαμε. Κατά μεγάλη μου έκπληξη απαντούσαν με φαντασία όλες τις απαντήσεις που έδωσαν οι Λούρι στην ιστορία του βιβλίου (τις μάντευαν!), και περισσότερο μου είπαν μηνύματα του τέλους της ιστορίας. Αυτό το γεγονός με έκανε να νιώσω ότι η θεατρική τεχνική*

μπήκε στο σωστό σημείο του κειμένου, καθόλου πλεονασμός και, ταυτόχρονα, διέγερση του μυαλού να τρέχει μπροστά. Στην ερώτηση «πώς μπορείτε να είστε τόσο χαρούμενοι ενώ είστε φτωχοί;» οι απαντήσεις ήταν «γιατί έχουμε χαρά», «γιατί τραγουδάμε». Μετά τους ρώτησα ως δάσκαλος σε ρόλο βασιλόπουλου γιατί δεν έγιναν αγρότες να καλλιεργούν γη και πήρα την απάντηση: «γιατί δεν μας αρέσει. Εμάς μας αρέσει η μουσική!» (ακριβώς, δηλαδή, η απάντηση του διηγήματος!). Το πήγαν και ένα βήμα παραπέρα και ένα παιδί μου απάντησε «γιατί αν έχουμε γη θα φοβόμαστε μην μας την κλέψουν» (!). Αυτό ήταν ένα κρυφό μήνυμα του κειμένου του συγγραφέα και ενθουσιάστηκα όταν το άκουσα, ειδικά τόσο νωρίς χωρίς εκμείωση.

(Η.Κ.Φ): Λειτουργήσε ωραία το στέμμα και το κόκκινο μαντήλι στον δάσκαλο σε ρόλο. Κατευθείαν άκουγαν το βασιλιά τους! Τους ενέταξε η εμψυχώτρια να παίζουν επί σκηνής. Και τα κασκόλ - κουρέλια τους βοήθησαν να μεταμορφωθούν. Το απλό σκηνικό βοήθησε. Μουσικά όργανα: τατίστηκαν, έδρασαν, τραγούδησαν, γνώριζαν και ήθελαν.

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Εκ των ανωτέρω συνάγονται διάφορα συμπεράσματα. Σίγουρα εφόσον τα παιδιά ενθουσιάστηκαν, ο σκηνοθετικός εξοπλισμός σε συνδυασμό με το διήγημα που εκτυλίσσεται διήγειρε τη φαντασία τους και πρόσφερε πλαίσιο νόηματος (μοτίβο ευεργετικού σκηνοθετικού εξοπλισμού και μοτίβο-πλαίσιο με νόημα). Ο σκηνοθετικός εξοπλισμός, δηλαδή, που συνόδευε τη θεατρική εμψυχώτρια («Και τα κασκόλ - κουρέλια (...) βοήθησαν να μεταμορφωθούν. Το απλό σκηνικό βοήθησε. Μουσικά όργανα: τατίστηκαν...»), είχε τη δυναμική να κάνει τα παιδιά να μπουν στη θέση των ρόλων -διαπολιτισμική ικανότητα ενσυναίσθησης/ταύτισης (μοτίβο ενσυναίσθησης/ταύτισης). Αυτό εντάθηκε ενδεχομένως καθώς το διήγημα αναφερόταν σε μια μουσική σκηνή των υποτιθέμενων προγόνων τους και, άρα, είχε κομμάτια από τον κόσμο τους (την κοινή καταγωγή, την μουσική, τον χορό, τα πολύχρωμα ρούχα.) (μοτίβο-κομμάτι από τον κόσμο τους).

Με την ενσώματη βιωματική αναπαράσταση μιας καθημερινής σκηνής/γιορτής του παραδοσιακού αυτού πολιτισμού είναι εύλογο να ισχυριστούμε ότι

ενδυναμώθηκαν και πολιτισμικά (μοτίβο ενδυνάμωσης λόγω πολιτισμικής αναπαράστασης). Επιπλέον, είναι σημαντικό ότι οι θεατρικές τεχνικές πέτυχαν να «σπάσουν» σε καίρια σημεία τη δράση και τα παιδιά συναισθάνθηκαν τόσο τους Λούρι που έδιναν τις ίδιες απαντήσεις που έδωσαν οι Λούρι του βιβλίου στη συνέχεια της αφήγησης. Στη χρυσή τομή όπου συνδυάζεται το προβλέψιμο στοιχείο με το μη προβλέψιμο που όμως προβλέπεται μέσω της φαντασίας, η θεατρική τεχνική φαίνεται να πέτυχε (μοτίβο καίριας διακοπής δράσης). Μοιάζει σαν να δημιουργεί μία «συμβολική ζώνη επικείμενης ανάπτυξης<sup>3</sup> της φαντασίας», αν μπορούμε να καταχραστούμε λίγο τον όρο (όπου η φαντασία του παιδιού ανακαλύπτει την επικείμενη πλοκή πριν τη γνωρίσει το παιδί) (φαινόμενο-προεικονισμού της επικείμενης πλοκής: ικανότητα των παιδιών να ταυτιστούν τόσο με τους υποτιθέμενους «προγόνους» τους που να δίνουν τις ίδιες απαντήσεις με εκείνους πριν καν τις μάθουν από τη συνέχεια του διηγήματος).

Όταν η εμπυχώτρια έδειχνε την έκπληξή της για την ταυτοσημία των απαντήσεων των παιδιών σε ρόλο Λούρι με τις απαντήσεις των πραγματικών Λούρι του βιβλίου, τα παιδιά ενδεχομένως να ένιωθαν περηφάνια για την ταύτιση με τους «προγόνους» τους (μοτίβο πολιτισμικής υπερηφάνειας, μοτίβο ταύτισης), για την εφευρετικότητα της φαντασίας τους και για την ενσυναίσθησή τους (μοτίβο πολιτισμικής ενσυναίσθησης). Η ταύτιση και η ενσυναίσθηση είναι από μόνες τους στόχοι των θεατρικών συμβάσεων και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά εδώ πρόκειται και για ταύτιση με την ίδια τους την «ταυτότητα» θα λέγαμε, και, άρα, οδηγεί σε ισχυρή πολιτισμική τους ενδυνάμωση (μοτίβο ταύτισης με ρόλο ταυτότητας). Πόσο μάλλον όταν πρόκειται, όπως εδώ, για θετικό βίωμα παιχνιδιού που μάλλον αποτυπώνεται πιο εύκολα στην μνήμη.

Είναι εξαιρετικά αξιοσημείωτο επίσης ότι φάνηκε η συγκεκριμένη διαδραστική αναπαράσταση σε συνδυασμό με τις κριτικές ερωτήσεις να τους δημιούργησε την ανάγκη φιλοσοφικής διερεύνησης των κινήτρων των Λούρι (μοτίβο

---

<sup>3</sup> Στο πλαίσιο της θεωρίας του Vygotsky, η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης του μαθητή αναφέρεται σε όσα δύναται να κάνει ο μαθητής υπό την καθοδήγηση κάποιου, επειδή βρίσκονται στο εν δυνάμει αναπτυξιακό του επίπεδο (Μαυραντωνάκη & Μακράκης, 2010).

φιλοσοφικής διερεύνησης πολιτισμικών θεμάτων): «γιατί αν έχουμε γη θα φοβόμαστε μην μας την κλέψουν», «γιατί τραγουδάμε» (γι' αυτό είμαστε χαρούμενοι παρ' όλη τη φτώχεια). Στο σημείο αυτό διαφαίνεται ξανά η πολιτισμική τους ενδυνάμωση καθώς τα παιδιά δείχνουν να συλλογίζονται ότι οι πρώτοι Τσιγγάνοι είχαν σωφροσύνη στον τρόπο που κινούνταν, «για να μην τους κλέψουν», και ήταν όντως ευτυχισμένοι «γιατί τραγουδάνε», αφού αυτό θεωρούσαν ως ευτυχισμένη ζωή.

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 2ου κύκλου**

Έπειτα συνεχίστηκε η αφήγηση για να δουν τα παιδιά τι πραγματικά απάντησε ο αρχηγός των Λούρι:

*«..οι Λούρι, ερχόμαστε από την κεντρική Ινδία, κυνηγημένοι από τον Ίσκιο της πείνας. Κι εδώ όμως, κανείς δεν μας θέλει. Όλοι έχουν το σπίτι τους..τη δουλειά (...) δεν υπάρχει χώρος για μας. Μας φοβούνται. Μας λένε απόκληρους και μολυσμένους και δεν μας δέχονται στις πόλεις τους...εμείς είμαστε μουσικοί και τραγουδιστές και δε μας αρέσει να καλλιεργούμε, αλλά ούτε και να κατέχουμε γη. Δεν μπορούμε να καθόμαστε σε ένα τόπο για πολύ. Μας κυνηγάει (...) ο Μεγάλος Ίσκιος (..) Ο βασιλιάς Μπαράμ ..σκεφτόταν πως αυτοί ακριβώς είναι οι άνθρωποι που χρειαζόταν για να κάνει τους υπηκόους του ευτυχισμένους. Έτσι ...καραβάνι δέκα χιλιάδων Λούρι ..ξεκίνησε για την Περσία.., «Όσο για τον Μεγάλο Ίσκιο» τους είπε «δεν πρέπει να τον φοβάστε. Όσο περισσότερο γελούν και χορεύουν οι άνθρωποι.. τόσο αυτός ζαρώνει και κρύβεται.»*



και η νομαδικότητα των μουσικών Λούρι θα συνεπαγόταν μια βρώμικη και απόκληρη ζωή; Τι ερμηνεία δίνουν στην «ευτυχία» όσοι ήρωες αντιλαμβάνονται τους Λούρι σαν «απόκληρους» και «μολυσμένους»; Πρόκειται στο τέλος της ιστορίας να αλλάξουν την ερμηνεία τους; Τα παιδιά, λοιπόν, κλήθηκαν από την εμψυχώτρια να σκεφτούν απαντήσεις και παράλληλα να στοχαστούν με ποια θετικά επίθετα θα μιλούσαν αντ' αυτού για το ίδιο πράγμα και για τον ίδιο τρόπο ζωής (π.χ. «ελεύθεροι» και «ξέγνοιαστοι»).

Η ερευνήτρια έγραψε περί αυτού στο ημερολόγιό της: *...κάτσαμε στο πάτωμα και συμμετείχαν πολύ στην δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού ή «κριτικής γλωσσικής επίγνωσης» με το χαρτόνι της «Ευτυχίας» και τις λέξεις «απόκληροι» και «μολυσμένοι». Πολύ ενθουσιασμός. Τους άρεσε κιόλας ότι έλεγαν σε όσους έλειπαν πριν τι έγραψαν οι ίδιοι την προηγούμενη φορά. Ψάχναμε θετικές λέξεις αντί του «απόκληροι» που ονομάτιζαν οι Πέρσες τους Λούρι και τα παιδιά έγραψαν: «με κληρονομιά τη μουσική» (μου έκανε εντύπωση που ξέρανε τι σημαίνει απόκληροι), γράψανε «ελεύθεροι», «Ινδοί». Γενικώς η δραστηριότητα στο χαρτόνι τους θύμισε γκράφιτι και κάναν και σχέδια. Αντί του «μολυσμένοι» είπαν ότι άσχετα πώς τους βλέπουν οι άλλοι, οι Λούρι βλέπουν τους εαυτούς τους «ανέμελους» και «χαλαρούς» (και τα γράψανε).*

*Σαν να το έφερε η τύχη, εκείνη ακριβώς την ώρα που τα παιδιά ήταν ευαισθητοποιημένα με το πώς μας ονοματίζουν οι άλλοι, η κυρία (...)(μία κάπως άγνωστη κυρία που έτυχε να επισκέφτηκε εκείνη τη μέρα το κέντρο του Φάρου) είπε τώρα «Βγάλ'τα έξω. Εκεί θα τους αρέσει πιο πολύ». Εγώ της απάντησα ότι διαστάζω γιατί έχει πολύ ήλιο. Εκείνη είπε «καλέ βγάλ'τα στον ήλιο. Αυτά μαύρα είναι. Δεν έχουν ανάγκη» (εμένα μου φάνηκε λίγο περίεργο το ύφος της). Τη στιγμή αυτή τρία παιδιά φώναζαν μαζί «Δεν είμαστε μαύρα! Άσπρα είμαστε» (προφορικός κριτικός γραμματισμός). Το αφήσαμε εκεί το θέμα.*

Η κριτική φίλη σημείωσε στο ημερολόγιό της:

*-Ήταν πολύ καλό όταν κάτσαμε κάτω στο πάτωμα και κάναμε «γκρουπάκι» («γουστάρανε»), έγιναν ομάδα.*

*-Νιώθουν ότι δεν πάει η εμψυχώτρια εκεί για να τους προσβάλει.*

*-Ο χώρος δεν προσφέρεται γιατί μπεινοβγαίνει κόσμος!! «Μπούκαρε» ένα γκρούπ*

ανθρώπων αποσυντονίστηκαν. (...)

-Κριτικός Γραμματισμός. «Απόκληροι» τι είναι; Ένα παιδί είπε «ξέρω-ξέρω» και το εξήγησε. Κατάλαβαν ότι αυτοί δεν ήταν «απόκληροι» όπως τους έλεγαν οι άλλοι γιατί είχαν κληρονομιά τη μουσική.

-Δεν παρακολουθούνε όλοι όλα αλλά υπάρχει μια γενικότερη συνέχεια. Κατάλαβαν το «κόνσεπτ». Οι Λούρι ήταν μουσικοί που φύγαν από την Ινδία.

### Ερμηνευτική διαπίστωση

Η κριτική γλωσσική επίγνωση εδώ, όπως προειπώθηκε, έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά αναζήτησαν λέξεις που σημαίνουν το ίδιο πράγμα αλλά με θετική χροιά. Ήρθαν αντιμέτωπα με την δύναμη της γλώσσας και φάνηκε ξεκάθαρα πώς το ίδιο γεγονός μπορεί να μεταφραστεί θετικά ή αρνητικά ανάλογα με το ποιος και πώς το βλέπει, πώς αναφέρεται σε αυτό, τι γλωσσικές επιλογές κάνει επειδή το σκεπτικό ή το κίνητρό του είναι το τάδε (μοτίβο πολλαπλής/μερικής οπτικής, μοτίβο γλωσσικών επιλογών).

Ο κριτικός γραμματισμός δούλευε εδώ σε πολλαπλά επίπεδα. Πρώτο επίπεδο είναι το επίπεδο της κριτικής σκέψης πάνω στην ύπαρξη ή όχι «αλήθειας» των ονομάτων «απόκληροι» και «μολυσμένοι», δηλαδή αν όντως υπάρχει στους Λούρι κληρονομιά ή μόλυνση (κριτική σκέψη πάνω στα νοήματα και πώς εμείς σκεφτόμαστε για τα νοήματα), (πολλαπλές «αλήθειες» και οπτικές γωνίες), (1ο επίπεδο: μοτίβο μερικής οπτικής γωνίας). Εφόσον υπάρχει λόγος να θεωρούνε οι Λούρι ότι έχουν κληρονομιά, «την μουσική» κ.τ.λ., και ότι δεν τους ταιριάζει ο χαρακτηρισμός «μολυσμένοι» γιατί αυτοί είναι έτσι λόγω «ανεμελιάς», συνεπώς εισερχόμαστε στο δεύτερο επίπεδο κριτικού γραμματισμού να βρούμε τρόπο να ονοματίσουμε γλωσσικά την «αλήθεια» μας, το πώς εμείς ως Λούρι βλέπουμε τον εαυτό μας (π.χ. «ελεύθεροι», «χαλαροί» κ.τ.λ.) (κριτική σκέψη πάνω στο πώς είναι καλύτερο να ονομάσουμε τα νοήματα) (2ο επίπεδο: μοτίβο μετριοπαθούς γλώσσας). Τα παιδιά όπως είδαμε ανταποκρίνονταν, και μάλιστα σε επίπεδο πέραν της απλής κριτικής σκέψης πάνω στα νοήματα, αλλά σε επιπλέον κριτικό επίπεδο του πώς μεταφράζουμε γλωσσικά αυτά τα νοήματα όπως τα βλέπουμε «εμείς», και όχι όπως τα μεταφράζουν και ονομάζουν οι

«άλλοι». Εδώ εμπλέκονται θέματα με τα οποία ασχολείται επιστημολογικά ο κριτικός γραμματισμός όπως οι οπτικές γωνίες της «αλήθειας» και πώς μεταγράφονται γλωσσικά, τα στερεότυπα, οι ταυτότητες και τα ονόματα. Συνεπώς, ένα τρίτο επίπεδο κριτικού γραμματισμού θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι η ίδια η θεωρία της σύνδεσης της γλώσσας με τις κοινωνικές σχέσεις δύναμης, τα στερεότυπα και τις ταυτότητες (3ο επίπεδο: μοτίβο σύνδεσης της γλώσσας με ταυτότητες/στερεότυπα). Το τέταρτο επίπεδο κριτικού γραμματισμού που κάπως αγγίχτηκε εδώ είναι το επίπεδο της «λεκτικής χειραφέτησης», της αίτησης μετασχηματισμού της γλώσσας. Όταν, δηλαδή, αργά ή γρήγορα θα τύχαινε κάποιος να ονομάσει αυτά τα παιδιά με τρόπο που δεν θεωρούν ότι τους αρμόζει -όπως έγινε εδώ με το «μαύρα»- τα παιδιά θα ήταν σε θέση - όπως κι έγινε- να του ανταπαντήσουν «άσπρα είμαστε», σαν να του λένε «μετασχημάτισε την γλώσσα σου ή τον τρόπο που μας βλέπεις» (4ο επίπεδο: μοτίβο λεκτικής χειραφέτησης).

Αυτά τα επίπεδα ταιριάζουν με τις διαφορετικές εκδοχές του «κριτικού» στοιχείου του κριτικού γραμματισμού που εστιάζουν τα γλωσσοδιδασκτικά σχήματα, όπως αυτές αποδόθηκαν από τους Lewison, Flint και Van Sluys (2002): α) η αμφισβήτηση της κανονικότητας (π.χ. πώς η γλώσσα κατασκευάζει συγκεκριμένες ταυτότητες υποκειμένων), β) η εξέταση ενός θέματος από πολλαπλές οπτικές γωνίες (π.χ. ποιες φωνές ηχούν ή αποσιωπώνται στο κείμενο), γ) η εστίαση σε κοινωνικο-πολιτισμικά θέματα, και δ) η ανάληψη δράσης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης. Στη δραστηριότητα αυτή συναντήσαμε αμυδρά και τις τέσσερις αυτές εκφάνσεις. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η δραστηριότητα είχε πρακτικό νόημα για τα παιδιά και μάλλον προσέφερε ένα λιθαράκι στην κριτική γλωσσική τους επίγνωση.

Τέλος, η θεατρική τεχνική εδώ, σε συνδυασμό με τον κριτικό γραμματισμό και την ιστορική μυθοπλασία για Ρομά (ίσως και το καθένα από αυτά ξεχωριστά) φαίνεται να λειτούργησε δυναμωτικά για την εικόνα που έχουν αυτά τα παιδιά για τον εαυτό τους, τον πολιτισμό τους, την ταυτότητά τους και την αυτοσυνειδησία τους έναντι της εικόνας που έχουν άλλοι για τους Ρομά (Κατάλαβαν ότι αυτοί δεν ήταν «απόκληροι», όπως τους έλεγαν οι άλλοι γιατί

είχαν κληρονομιά τη μουσική). Χωρίς πάλι να παρουσιάζεται εδώ το γεγονός με μια υπερβολή, φαίνεται πως και μόνο η ενασχόληση με πολιτισμικά θέματα αυτοσυνειδησίας, μέσω θεατρικών μάλιστα τεχνικών που δημιουργούν συνθήκες ταύτισης, συνεισφέρει στην πολιτισμική ενδυνάμωση των συμμετεχόντων (μοτίβο βελτίωσης πολιτισμικής αυτοεικόνας).

### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 2ου κύκλου

Έπειτα ξανάρχισε η αφήγηση:

«..Το βασιλόπουλο και η πριγκίπισσα Μανού παντρεύτηκαν (...) το δώρο του βασιλιά (..): ένα ολόχρυσο στρόγγυλο κόσμημα που είχε επάνω του σκαλισμένο έναν λαμπρό ήλιο και μια μικρή σαύρα (..) Κι όταν ο βασιλιάς της πέρασε το κόσμημα στον λαμό, όλοι πρόσεχαν πως (..) όλοι οι ίσκιои (...)έφυγαν μακριά από το ευτυχισμένο βασίλειο της Περσίας.

Την επόμενη χρονιά ο βασιλιάς αποφάσισε να βγει.. για να διαπιστώσει αν οι υπήκοοί του ήταν ευτυχισμένοι.. Αυτό που είδε όμως δεν τον ικανοποίησε καθόλου: όλοι δούλευαν σκληρά, κανείς δεν ήταν χαρούμενος, κανείς δεν τραγουδούσε.. Κι ο ίσκιος τους.. είχε γίνει και πάλι σκοτεινός..

..συνάντησε τον γερο-κουρελή: «Βλέπεις, βασιλιά μου, τώρα που δεν έχουν στρατό να ταΐζουν, δουλεύουν όλοι για τον εαυτό τους (...) σωρούς το χρυσάφι..Κι οι Λούρι (...) βγήκαν (..) για να τραγουδήσουν (..). Οι υπήκοοι σου όμως δεν είχαν καιρό για χάσιμο.. δούλευαν όλη μέρα..»..

*..ο βασιλιάς αποφάσισε να βρει με κάθε τρόπο τους Λούρι... «Θα δώσω ένα γαίδαρο στον καθένα σας.. και μετά θα πάρετε του δρόμους.. και θα βγάξετε το ψωμί σας τραγουδώντας.. (..)» είπε ο βασιλιάς στο αρχηγό των Λούρι. «Μα, βασιλιά μου, όχι μόνο δεν θέλουν να μας δουν οι υπήκοοι σου, αλλά μας φοβούνται κιόλας. Κλειδώνουν τις πόρτες στο πέρασμά μας και μας λένε κλέφτες και αγύρτες. Όλοι έχουν βάλει σκοπό να γίνουν πιο πλούσιοι από σένα, αλλά κανείς δεν ξέρει να χαρεί τον πλούτο του» ...απάντησε ο βασιλιάς «Έχω το σχέδιό μου..».*

Έπειτα ακολούθησε η θεατρική σύμβαση της «Δραματοποιημένης αφήγησης» σε μία παραλλαγή όπου η εμψυχώτρια διάβαζε σαν αφηγήτρια την τελική σκηνή και τα παιδιά δραματοποιούσαν ταυτόχρονα ό,τι άκουγαν. Η αφήγηση διακοπτόταν και οι ρόλοι πάγωναν κάθε φορά που η εμψυχώτρια σταματούσε εκούσια την αφήγησή της και έκανε «Ανίχνευση σκέψης» (θεατρική τεχνική) σε κάποιον από τους ρόλους. Κατά την τεχνική αυτή το παιδί που παίζει το ρόλο λέει φωναχτά την σκέψη του ρόλου του (π.χ. τη σκέψη του Πέρση υπηκόου) σε α'ενικό πρόσωπο. Η αφήγηση είχε ως εξής:

*«Την επόμενη μέρα ο βασιλιάς Μπαράμ διέταξε όλους τους υπηκόους του να φέρουν όλο τους το χρυσάφι στο παλάτι.. υπάκουσαν... στην αυλή του παλατιού σχηματίστηκε ένα χρυσαφένιο βουνό.. ο Μπαράμ ανακοίνωσε στους υπηκόους του ότι από την επόμενη μέρα θα δουλεύουν από την ανατολή.. ως το μεσημέρι.. κι ύστερα θα ξεκουράζονται, θα τρώνε(..) θα τραγουδούν με την συντροφιά.. των Λούρι.»*

Διακοπή για «Ανίχνευση σκέψεων» των υπηκόων.

«Μα, εμείς βασιλιά μου, είμαστε και τώρα ευτυχισμένοι... Όσο για τον ίσκιο, κλειδωνόμαστε στο σκοτάδι και αυτός δεν μπορεί να μας πειράξει.»  
Ο βασιλιάς (..) είπε: «Να ξέρετε πως μόνο όποιος δεν φοβάται μπορεί να είναι ευτυχισμένος. Κοιτάξτε τους ίσκιους σας τώρα που αφήσατε όλα σας το πλούτη και δε φοβάστε μήπως σας τα κλέψουν. Δε βλέπετε πως έχουν ζαρώσει;» Οι άνθρωποι (..) κατάλαβαν πως ο βασιλιάς είχε δίκιο. Τότε ακούστηκε από μακριά μια χαρούμενη μουσική... Ήταν οι Λούρι... όλοι (..) ένιωσαν μια απέραντη ευτυχία (..) είδαν τον ίσκιό τους.. να φεύγει μακριά από το ευτυχισμένο βασίλειο της Περσίας.»

Διακοπή για «Ανίχνευση σκέψεων» και μικρό «Αναστοχασμό». (Τι σας έκανε εντύπωση μέχρι τώρα;).

Σταμάτησε η «Δραματοποιημένη αφήγηση». Έκλεισε η αφηγήτρια λέγοντας:

(..)ο βασιλιάς και η βασίλισσα σκέφτηκαν να ανταμείψουν τους Λούρι.. Έτσι κάλεσαν τον αρχηγό (..) του χάρισαν το ολόχρυσο στρογγυλό κόσμημα με τον ήλιο και το μολυντήριο... «Όποιος φορά αυτό το κόσμημα» είπε η βασίλισσα «είναι πάντα ευτυχισμένος πάνω στη γη. Έχε το σαν φυλαχτό και ποτέ δεν θα νιώσει η φυλή σου τον Μεγάλο Ίσκιό να την κυνηγά».

(...)Πέρασαν πολλά χρόνια... Μέχρι που κάποτε, όπως συμβαίνει συχνά στην ιστορία, ένας βασιλιάς που επιθυμούσε (..) τη δόξα (..) έδιωξε τους Λούρι από την Περσία.. Τότε οι Λούρι αναζήτησαν το φυλαχτό που τους είχε χαρίσει κάποτε η όμορφη βασίλισσα Μανού, αλλά διαπίστωσαν πως

*κανείς δεν ήξερε που βρισκόταν. Έτσι, ένωσαν και πάλι τον Μεγάλο Ίσκιο να τους κυνηγά και πήραν το δρόμο προς τη Δύση.*

*Χρόνια μετά είπαν πως οι Λούρι ήταν οι πρώτοι Τσιγγάνοι...».*

Εδώ τελείωσε το πρώτο διήγημα και η εμπυχωτρία-ερευνήτρια σημείωσε στο ημερολόγιό της: *Στην ανίχνευση σκέψεων και σε αναστοχαστικές ερωτήσεις τύπου «τι σκέφτεσαι» δεν είχαν και πολλές ιδέες. Φαινόταν να χρειάζεται μια εκμείευση και να δίνω ιδέες.(...) Σιγά-σιγά τα παιδιά έφευγαν στο μέσα δωμάτιο και αποφάσισα να κάνουμε τώρα τον τελικό αναστοχασμό για να έχω μια ιδέα τουλάχιστον πώς τους φάνηκε και αν θα άλλαζαν κάτι. Λάθος μου ίσως στο ότι έδωσα έμφαση στο τι θα έπρεπε να αλλάξει στη δράση παρά στη σύνδεση της παρούσας δράσης με τα δικά τους βιώματα. Μετά το κατάλαβα. Δεν είχα ξεκάθαρο μέσα μου τι να ρωτήσω εκείνη την ώρα. Στην αρχή του αναστοχασμού είχε μείνει μόνο ένα παιδί και απλά το ρώτησα αν του άρεσε. Όταν σιγά σιγά ξανάμπαιναν και τα άλλα παιδιά, έλεγαν «κυρία θα παίζουμε ποδόσφαιρο;» -«ναι, θα παίζουμε», - «γιατί το χρειάζομαι για να βελτιώσω τη δράση», «Σας άρεσε;»-«Ναι λέγανε, ναι, πάμε να παίζουμε ποδόσφαιρο...». Και πήγαμε. Δυστυχώς, όταν γύρισα σπίτι συνειδητοποίησα επίσης πως νόμιζα ότι είχα ηχογραφήσει τον τελικό αναστοχασμό αλλά καταλάθος αυτό δε συνέβει.*

Για την ανίχνευση σκέψεων έγραψε και η κριτική φίλη: *Κάποια στιγμή η εμπυχωτρία ρώτησε «τι σκεφτήκατε...». Ήταν πολύ γενική η ερώτηση - δεν είχαν μια κατεύθυνση, μια βάση να πατήσουν..*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Οι συνθήκες στο τελευταίο κομμάτι ήταν αποσυντονιστικές. Η τεχνική ανίχνευσης σκέψεων χρειαζόταν περισσότερη εκμείευση, το ίδιο και ο αναστοχασμός (μοτίβο ανάγκης εκμείευσης-στην ανίχνευση σκέψεων). Η εμπυχωτρία είναι καλό να έχει ξεκάθαρο στο μυαλό της το τί ακριβώς ρωτάει και πού κατευθύνει τη συζήτηση, ειδικά στον αναστοχασμό που προσφέρεται για

αντανάκλαση των καθημερινών βιωμάτων των παιδιών και σύνδεσή τους με τη δράση (μοτίβο ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού). Ο χρόνος δράσης χρειάζεται μάλλον να είναι λιγότερος και ο τόπος προσφορότερος, ίσως σε άλλο δωμάτιο (μοτίβο δυσκολίας χώρου-χρόνου-συνθηκών).

Ωστόσο, κατά γενική εικόνα, ο δεύτερος κύκλος δράσης ήταν ως επί το πλείστον επιτυχημένος ως προς την αντιστοιχία των δραστηριοτήτων με τους ερευνητικούς στόχους και ως προς την υλοποίησή τους.

### 4.3 Ο 3ος κύκλος της έρευνας δράσης

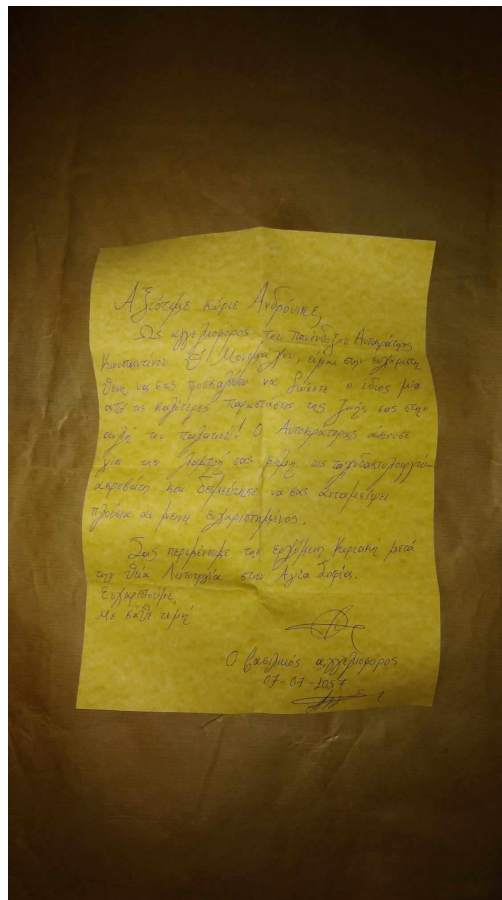
#### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 3ου κύκλου

Για τον 3ο κύκλο της έρευνας-δράσης αξίζει κάποιος να διαβάσει την πρώτη σελίδα του ημερολογίου της ερευνήτριας, στη σελ. 182-3 του Παραρτήματος, για να έχει μια ιδέα για τις περιοριστικές συνθήκες στις οποίες διεξήχθη. Το ημερολόγιο της ερευνήτριας αρχίζει ως εξής: *Σε γενικές γραμμές εγώ ένιωσα ότι η σημερινή δράση ήταν λίγο αποσυντονισμένη. Εγώ προσωπικά στην αρχή το χαίρομαι, από τη μέση και μετά έπαψα να το χαίρομαι και το έκανα κι εγώ η ίδια διεκπεραιωτικά, πόσο μάλλον τα παιδιά. Το περιβάλλον-πλαίσιο ενώ ήταν υποστηρικτικό, άθελά του δεν ήταν το κατάλληλο, γιατί στο κέντρο πραγματοποιούνταν εργασίες και μπαινόβγαιναν εργάτες.*

Τα πρώτα εισαγωγικά παιχνίδια για ενεργοποίηση της ομαδικότητας και του σώματος καθώς και μικρή εισαγωγή στο θέμα ήταν τα παρακάτω: α) «Ο Καραγκιοζάκος Φέλιξ» (Περιγραφή σελ. 211), β) «Τα σκουλήκια» (σελ. 209), γ) «Η εκατονταποδαρούσα» (σελ. 210). Λέγοντας μικρή εισαγωγή στο θέμα εννοούμε ότι επιλέχθηκαν παιχνίδια που εμπεριείχαν κινήσεις ακροβασίας και σωματικότητας για να εισάγουν υποσυνείδητα τα παιδιά στην κύρια ασχολία του πρωταγωνιστή Ανδρόνικου (του σημερινού διηγήματος) ο οποίος ήταν ακροβάτης

και ταχυδακτυλουργός. (H.E): *Λοιπόν, ο Καραγκιοζάκος Φέλιξ σαν παιχνίδι απέβη πολύ πετυχημένο. Τα άλλα δεν καρποφόρησαν*

Έπειτα, η ερευνήτρια-εμπυκλώτρια επέλεξε να κάνει πιο ακριβή την εισαγωγή στο σημερινό μας διήγημα (το οποίο ονομάζεται «*Ο Ανδρόνικος και το φυλαχτό των Τσιγγάνων*», σελ. 37-52) με τη θεατρική τεχνική «Αντικείμενα του ήρωα Ανδρόνικου» (τεχνική για τη δημιουργία δραματικού πλαισίου) που ήταν γνωστή πλέον στα παιδιά από τον πρώτο κύκλο της δράσης. Δόθηκαν στα παιδιά αντικείμενα του ήρωα για να σχηματίσουν το προφίλ του και την υποθετική πλοκή βασισμένα στα αντικείμενα (αντικείμενο ακροβασίας: πολύχρωμο λάστιχο, βυζαντινή σημαία με το δικέφαλο αετό, ένα γράμμα του αγγελιοφόρου του αυτοκράτορα της Ανατολικής Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας προς τον ήρωα και το ημερολόγιο του ίδιου του ήρωα (σελ. 214-215 του Παραρτήματος), ένα πουγκί γεμάτο χρυσά (σοκολατένια) νομίσματα και το χρυσό φυλαχτό των Τσιγγάνων!).



Φωτογραφία 4. Το Γράμμα του Αγγελιοφόρου του Αυτοκράτορα.

Παρακάτω παρουσιάζονται αρχικά τα ημερολόγια της ερευνήτριας και της κριτικής φίλης, και αφετέρου, η ηχογράφηση με τη φωνή των παιδιών:

Ημερολόγιο ερευνήτριας:

*Στα «αντικείμενα του ήρωα» τα παιδιά είχανε πολλή συμμετοχή δεδομένου ότι ήταν και μια δραστηριότητα που την έχουμε ξανακάνει και, πλέον, πήραν τα ηνία μόνα τους και ήξεραν τι να κάνουν. Οπότε έρεε από μόνο του. Ένα παιδί διάβαζε με πολύ ωραίους χρωματισμούς στη φωνή το ημερολόγιο του ήρωα και οι άλλοι παρακολουθούσαν εξερευνώντας και παίζοντας με τα υπόλοιπα αντικείμενα και τρώγοντας σοκολατένια νομίσματα. (...). Μου έκανε εντύπωση ότι όταν το ένα παιδί διάβασε στο ημερολόγιο ότι ο πρωταγωνιστής (Ανδρόνικος) της ιστορίας μας είναι Τσιγγάνος, ένα άλλο παιδί φώναζε «Ωωω δικός μας είναι! Θα περάσουμε καλά!». Το παιδί-αναγνώστης συμφώνησε και συνέχισε να διαβάζει. Επίσης του φάνηκε πολύ έξυπνο και μάγικο -και το εξέφρασε- αυτό που έκαναν οι Ατσίγγανοι με το δηλητηριασμένο κρέας επί αυτοκράτορος Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου.*

Ημερολόγιο κριτικής φίλης

- *Τα παιδιά ήταν μέσ' το πνεύμα. Άρα έχει ήδη δημιουργηθεί μια έλξη.*
- *Μ' άρεσε που ήθελε να συμμετάσχει και η υπεύθυνη κοντά μας και κατάλαβε ότι αυτό αξίζει πιο πολύ από ένα απλό παιχνίδι (για την κριτική σκέψη πάνω σε πολιτισμικά θέματα). (η υπεύθυνη που προσέχει τα παιδιά ήθελε στη συνάντηση αυτή να παρακολουθήσει)*
- *Τα παιδιά είχαν περισσότερο πνεύμα ανάλυσης για τα αντικείμενα από τις προηγούμενες φορές (γέννηση της σκέψης). Ερέθισμα. Όταν πήραν τα Αντικείμενα του ήρωα τα ψάχναν (μπήκανε στη λογική να ψάχνουνε το ερέθισμα πίσω από ένα αντικείμενο - που δεν είναι κοινή λογική). Νοοτροπία -τρόπος του νοός- ψηλάφισαν τη σκέψη- αυτή η ικανότητα είναι ένα εργαλείο που δεν το είχανε πριν.*
- *Και η επανάληψη βοηθούσε:*
  1. *Ψηλάφιση αντικειμένων*

2. Γνωρίζουνε έναν άνθρωπο που δεν τον ξέρανε πριν, από τη δική του μαρτυρία, το δικό του ημερολόγιο, κριτικός γραμματισμός

Ηχογράφιση δραστηριότητας:

Το παιδί διαβάζει από το ημερολόγιο του Ανδρόνικου (...)

Π1: (...) Θα σου πω ένα μυστικό του λαού μας. Οι Ατσίγγανοι δεν κάναμε μάγια. Απλά βάλουμε δηλητηριασμένο κρέας στο δάσος και τα θηρία αλληλοσκοτώθηκαν...

Εμψυχώτρια: Αλληλοσκοτώθηκαν για να το φάνε..

Π1: Έξυπνο εεεε! (χαχα)

(...)

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Φαίνεται πώς η θεατρική τεχνική «Αντικείμενα του ήρωα» αποτελεί πρόσφορη δραστηριότητα για ομαλή εισαγωγή στον κόσμο του ήρωα «μέσα από τα δικά του αντικείμενα» και, για αυτό, πέρα από πλαίσιο με νόημα (είχανε πολλή συμμετοχή) (μοτίβο πλαισίου νοήματος), αποτελεί και πλαίσιο μιας αμυδρής ταύτισης και ανάπτυξης της ενσυναίσθησης με τον ρόλο ταυτότητας (τσιγγάνικης), (μοτίβα ταύτισης και ενσυναίσθησης).

Όπως ανέφερε και η κριτική φίλη, τα παιδιά μπήκανε στη λογική να ψάχνουνε το ερεθίσμα πίσω από ένα αντικείμενο. Αυτό φαίνεται να αναπτύσσει τη συμβολική σκέψη και την αναζήτηση της ταυτότητας (τι είναι κάποιος) μέσα από τα προσωπικά του αντικείμενα (τι έχει κάποιος), άσχετα αν η ταυτότητα όντως σχετίζεται με αυτό (μοτίβο-συμβολικής ταυτότητας). Η κριτική φίλη συμπλήρωσε: Γνωρίζουνε έναν άνθρωπο που δεν τον ξέρανε πριν, από τη δική του μαρτυρία, το δικό του ημερολόγιο, κριτικός γραμματισμός. Αυτά τα διαπολιτισμικά ερεθίσματα περί ταυτοτήτων και μαρτυριών άπτονται και των στόχων του κριτικού γραμματισμού που επιχειρεί να αποδώσει την «αναπαράσταση της πραγματικότητας» μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες και, άρα, από διαφορετικά κειμενικά είδη (ημερολόγιο ήρωα, γράμμα αυτοκράτορος,

βιβλίο), (μοτίβο πολλαπλής/μερικής οπτικής, μοτίβο πολλαπλών πηγών/κειμενικών ειδών).

Επιπλέον, στη δραστηριότητα αυτή υπήρχαν και λίγα δείγματα πολιτισμικής ενδυνάμωσης (ή αποδοχής του πολιτισμού) των παιδιών: Μου έκανε εντύπωση ότι όταν το ένα παιδί διάβασε στο ημερολόγιο ότι ο πρωταγωνιστής (Ανδρόνικος) της ιστορίας μας είναι Τσιγγάνος, ένα άλλο παιδί φώναζε «Ωωω δικός μας είναι! Θα περάσουμε καλά!». Το παιδί-αναγνώστης συμφώνησε και συνέχισε να διαβάζει. Επίσης του φάνηκε πολύ έξυπνο και μάγικο -και το εξέφρασε- αυτό που έκαναν οι Ατσίγγανοι με το δηλητηριασμένο κρέας επί αυτοκράτορος Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου. (Η.Ε.) Όπως διαφάνηκε και στην ηχογράφιση: «Π1: Έξυπνο εεεε! (χαχα)» (μοτίβο βελτίωσης πολιτισμικής αυτοεικόνας). Επίσης, το μοτίβο αυτό της πολιτισμικής υπερηφάνιας αποτελεί ενδεχομένως δείγμα πολιτισμικής ενδυνάμωσης.

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 3ου κύκλου**

Στο σημείο αυτό μπήκαμε στην Μηχανή του Χρόνου, μεταφερθήκαμε στην Κωνσταντινούπολη του 14ου αιώνα και άρχισε η αφήγηση του διηγήματος από την εμπυχώτρια:

*«Μόλις βγήκε ο Ανδρόνικος από το παλάτι όπου έπαιξε τη Θεσπέσια παράσταση έκατσε στην σκιά ενός δέντρου και περιεργάστηκε με προσοχή το κόσμημα (που του έκανε δώρο η αυτοκράτειρα): ήταν στρογγυλό κι είχε πάνω του σκαλισμένο έναν ήλιο και μια μικρή σαύρα, απ'αυτές που τις λένε μολυντήρια. «Λες να είναι αλήθεια πως το κόσμημα αυτό είναι το φυλαχτό των Τσιγγάνων; αναρωτήθηκε.*

«Να πας να ρωτήσεις το γερο-Ελιφάς» του είπε ο παππούς του (...) Πράγματι, το ίδιο βράδυ (...) Όταν άνοιξε την πόρτα, ο Ανδρόνικος είδε τον γερο-Ελιφάς να τον περιμένει (...) «αλλά πρώτα πρέπει να μάθεις για τον Μεγάλο Ίσκιο». Έτσι (...) έμαθε για το φυλαχτό των Τσιγγάνων που προστατεύει την φυλή του από τον Μεγάλο Ίσκιο.»

Ακολούθησε η θεατρική σύμβαση: «Δάσκαλος σε ρόλο» (στον ρόλο του γερο-Ελιφάς κρατώντας ξύλινο κοντάρι/μπαστούνι ασκητή) σε συνδυασμό με το «Παιχνίδι - Η ηχώ των συναισθημάτων» (περιγράφεται παρακάτω).

Στο σημείο αυτό του διηγήματος ο Δάσκαλος σε ρόλο γερο-Ελιφάς σκοπεύει να διηγηθεί την ιστορία του Μεγάλου Ίσκιου και προσκάλεσε τα παιδιά να είναι πολύ συγκεντρωμένα στα νοήματα και κάθε φορά που ακούνε μια λέξη που περιέχει συναίσθημα (συγκινησιακή δηλαδή λέξη) να την επαναλαμβάνουν ψιθυριστά και με ύφος υποβλητικό σαν να είναι η ηχώ της φωνής του. π.χ. λέξη «ευτυχισμένοι» (κάποιες από αυτές τις λέξεις είναι τονισμένες κι εδώ). Αυτό έχει σκοπό να μάθουν να ξεχωρίζουν τις φορτισμένες συναισθηματικά λέξεις που ενέχουν δύναμη. Ξεκαθάρισε στα παιδιά ότι δεν υπάρχει λάθος και σωστό, όποια λέξη έχει τη δύναμη να τους προκαλέσει έντονο συναίσθημα ας την επαναλαμβάνουν.

«Στα παλιά χρόνια οι άνθρωποι ζούσαν ανάλαφροι κι ευτυχισμένοι στη γη, (...) μέχρι που μια μέρα ένας άνθρωπος σκότωσε τον αδελφό του γιατί τον φθονούσε. (...) Πριν όμως προλάβει να χαρεί ο άνθρωπος πρόσεξε πως από τα πλευρά του κρέμονταν ένας μακρύς ίσκιος που τον ακολουθούσε παντού σιωπηλός. (...) Τότε, επειδή ο άνθρωπος φοβήθηκε ότι ο ίσκιος θα τον σκότωνε για να εκδικηθεί για τον θάνατο του αδελφού του, άρχισε να τρέχει ασταμάτητα γύρω από τη γη, έτσι ώστε να μην προλάβει να τον φτάσει. Όλοι όμως όσοι τον έβλεπαν να τρέχει έτσι, φοβισμένος, (...) ένιωθαν απέραντο φόβο. Και μόλις ένιωθαν αυτόν τον

φόβο, ένα κομμάτι του ίσκιου κόλλαγε και στα δικά τους πλευρά, μέχρι που μετά από λίγο καιρό όλοι οι άνθρωποι στη γη απέκτησαν ίσκιο. (...) εκτός από τον δικό τους ίσκιο οι άνθρωποι άρχισαν να φοβούνται και τους ίσκιους των άλλων και να γίνονται καχύποπτοι. Έτσι, σιγά σιγά σχηματίστηκε ο Μεγάλος Ίσκιος.

Όταν οι άνθρωποι κατάλαβαν πως δεν πρόκειται ποτέ να ξεφύγουν από τον Μεγάλο Ίσκιο (..) αποφάσισαν (..) να χτίσουν πολιτείες με πανύψηλα τείχη και κάστρα. Από εκεί θα μπορούσαν να πολεμούν με ασφάλεια τον Μεγάλο Ίσκιο, όσο δυνατός κι αν ήταν. Έτσι, σε λίγο καιρό η γη γέμισε πολιτείες που πολεμούσαν μεταξύ τους για να εξαφανίσει η μία τον ίσκιο της άλλης. Αλλά, αντί να μικραίνει ο Μεγάλος Ίσκιος, αυτός γινόταν όλο και πιο μεγάλος και μερικές φορές έκρυβε το φως του ήλιου κι έφερνε την πείνα και την καταστροφή.

«Ποιος είναι αυτός ο Μεγάλος Ίσκιος, δάσκαλε»: ρώτησε με απορία ο Ανδρόνικος.»

Καθώς διέκοψε η εμψυχώτρια την αφήγησή της έκανε την ίδια ερώτηση και στα παιδιά για να αφουγκραστεί αν ψηλάφησαν το νόημα του Μεγάλου Ίσκιου. Από την ηχογράφιση εξάγουμε τις εξής απαντήσεις:

Π1: Τα δέντρα

Εμψυχώτρια: Ναι, αλλά είναι κάτι πιο συναισθηματικό ίσως, γιατί το έβλεπαν και φοβόντουσαν, ε; Και κολλούσε πάνω τους. Άρα τι μπορεί να είναι; Μπορεί να είναι... ο φόβος. Μπορεί να είναι οι τύψεις..

Π1: Δεν μπορούν να πολεμήσουν τον..τον Ίσκιο.

Ε: Ναι

Υπεύθυνη στο Φάρο (εκείνη την μέρα παρακολουθούσε κι εκείνη): Είναι κάτι μεταφορικό.

Ε: Είναι κάτι..Ίσως φόβος, ίσως τύψεις..

Υ: Ο ένας έμαθε να φοβάται τον άλλον...

Π1: (απευθύνεται στην υπεύθυνη) ..έχεις ίσκιο πάνω σου, δεξ!

Υ: ...αντί να προσπαθεί να συμφιλιωθεί με τον άλλον.

Ε: Νά τος ο δικός μου, τον βλέπετε τον δικό μου ίσκιο;

Π4: Δείτε τον δικό μου!..

Ε: Ωραία, ωραία. Τώρα θα παίξουμε ένα...

Η εμπυχωτρία αναφέρθηκε στο ημερολόγιό της για τις παραπάνω δραστηριότητες:

*Στην επόμενη δραστηριότητα με τις συγκινησιακές λέξεις, τα παιδιά στην αρχή επαναλάμβαναν σαν ηχός όλα μα όλα τα λόγια που έλεγα εγώ ως γέρο-Ελιφάς αλλά τονίζοντας πιο πολύ σε ένταση τις λέξεις με συναίσθημα. Κάποια στιγμή τους είπα ότι μπορείτε να επαναλαμβάνετε μόνο τις λέξεις με συναίσθημα, ότι δεν χρειάζεται όλα, και περιορίστηκαν, γυρνώντας κάποιες φορές στην προηγούμενη συνήθεια να επαναλαμβάνουν όλα τα λόγια. Δεν θεωρώ ότι απέκτησαν συνειδητά γλωσσική επίγνωση της φορτισμένης γλώσσας μέσα από αυτή τη δραστηριότητα όπως έγινε, γιατί δεν τους το εξήγησα και επαρκώς.*

*Η κριτική φίλη συμπλήρωσε:*

- *Ακόμα δεν έχουν την έλξη να παρακολουθούν με πειθαρχία ένα λογοτεχνικό κείμενο. Δηλαδή αυτή η δραστηριότητα με την ηχώ των συγκινησιακών λέξεων τους κρατούσε.*
- *Αυτό με τη σκιά το είπανε μόνοι τους, «Να η σκιά μου». Το πρακτικό δίνει διάσταση στο θεωρητικό. Προσθέτει την οπτική αίσθηση. Πολυαισθητηριακό καλό.*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Εκ των ανωτέρω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι ασκήσεις κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, όσο και αν προσπαθούμε να τις έχουμε κρυμμένες μέσα στις παιγνιώδεις δραστηριότητες ώστε να φέρουν νόημα για τα παιδιά, πρέπει παράλληλα να είναι φανερές προς τα παιδιά για να γίνονται συνειδητές (μοτίβο δυσκολίας ταυτοχρονισμού: παιγνιώδους διαδικασίας και γλωσσικής

επίγνωσης), εφόσον τη συνείδηση έχουν ως στόχο. Όπως ανέφερε η ίδια ερευνήτρια εκ των υστέρων: Δεν θεωρώ ότι απέκτησαν συνειδητά γλωσσική επίγνωση της φορτισμένης γλώσσας μέσα από αυτή τη δραστηριότητα όπως έγινε, γιατί δεν τους το εξήγησα και επαρκώς. Αυτή η διαπίστωση ότι «δεν τους το εξήγησα και επαρκώς» δείχνει ότι προσπάθησε να φέρει τα παιδιά σε μια «επίγνωση» της δύναμης και της πειθούς της συναισθηματικής γλώσσας χωρίς να τα φέρει καν στην επίγνωση του τι ακριβώς κάνουν και τι ακριβώς κάνει η ίδια. Το μόνο επίπεδο επίγνωσης που καθαρά επιτεύχθηκε εδώ είναι η επίγνωση ότι τονίζουμε τις φορτισμένες συναισθηματικά λέξεις (σημείο αναζήτησης συναισθηματικής γλώσσας). Τα αίτια και οι στόχοι της χρήσης δεν εξηγήθηκαν.

Πώς θα βιώνουμε μια δραστηριότητα συνειδητά και ταυτόχρονα θα «δια-κρίνουμε» συνειδητά γλωσσικές κοινωνικές πρακτικές σε αυτήν (χρησιμοποιώ τον όρο «διακρίνω» γιατί ο στόχος της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης δεν είναι μονάχα η κρίση αλλά και η διάκριση των διάφορων γλωσσικών κοινωνικών πρακτικών (Fairclough, 1996).); Αυτός ήταν ένας προβληματισμός της ερευνήτριας που ενδέχεται να απαντιέται εάν υπάρχουν διάφορα επίπεδα ταυτόχρονης εστίασης της συνείδησης/προσοχής. Και είναι και ακόμη πιο δύσκολο εδώ να «δια-κρίνουμε» κάτι γλωσσικά αν δεν έχουμε καν τι επίγνωση ότι ο στόχος μας είναι να το «δια-κρίνουμε». Η «επίγνωση» δηλαδή προϋποθέτει και ένα βασικό κομμάτι επίγνωσης της διαδικασίας που κάνουμε.

Παρ'όλα αυτά, η δραστηριότητα με την ηχώ των συγκινησιακών λέξεων τους κρατούσε - δεν έχουν την έλξη να παρακολουθούν με πειθαρχία ένα λογοτεχνικό κείμενο (Η.Κ.Φ.). Η διαδικασία της εγρήγορσης για να κάνουν την ηχώ έφερε νόημα και τάσεις φιλιανγνωσίας για τα παιδιά ή έστω ενδιαφέρον για την παρακολούθηση-ακρόαση μιας δύσκολης συμβολικής αφήγησης (μοτίβο-πλαίσιο με νόημα φιλιανγνωσίας). Τέλος, η οπτικοποίηση του Μεγάλου Ίσκιου στη σκιά μας και η αναζήτηση του τι είναι μεταφορικά ο Ίσκιος φέρνει πιθανόν τα παιδιά σε επαφή με τη συμβολική γλώσσα (μοτίβο συμβολικής γλώσσας). Αυτό με την σκιά το είπανε μόνοι τους, «Να η σκιά μου». Το πρακτικό δίνει διάσταση στο θεωρητικό. Προσθέτει την οπτική αίσθηση. Πολυαισθητηριακό καλό. (Η.Κ.Φ.).

### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 3ου κύκλου

Τώρα η εμπυχωτρία προσκάλεσε τα παιδιά να απαντήσουν στο ερώτημα «Ποιος είναι στην ουσία αυτός ο Μεγάλος Ίσκιος;» όλοι μαζί κάπως πιο τραγουδιστά, σαν σε μία ενωμένη ρυθμική μουσική. Αυτή η δραστηριότητα δεν είχε άμεση σύνδεση με τους στόχους της δράσης αλλά αποτελούσε άσκηση με ψυχαγωγικό, δημιουργικό και καλλιτεχνικό νόημα, που βοηθά στην εμβάθυνση της πλοκής. Το πρώτο μουσικό-ρυθμικό μοτίβο το άρχισε η εμπυχωτρία σε ρόλο γερο-Ελιφάς στο κέντρο του κύκλου και τραγούδαγε τις λέξεις: «Ο Μεγάλος Ίσκιος είναι...». Τα παιδιά κλίνονταν να πούνε μια απάντηση στην ερώτηση τι είναι ο Μεγάλος Ίσκιος, δημιουργώντας ένα επαναλαμβανόμενο μουσικό μοτίβο, σαν «Χορική απαγγελία σε κύκλο», και με ρυθμό. Στο αποκορύφωμα της χορικής απαγγελίας, όταν όλα τα παιδιά θα λέγανε τις λέξεις-φράσεις τους με δικό τους ρυθμό (π.χ. «είναι οι ενοχές, ενοχές, ενοχές».. «είναι ο φόβος, φόβος, φόβος» ), η ίδια η εμπυχωτρία στο κέντρο, σε ρόλο γερο-Ελιφάς, με το γεροντικό κοντάρι, θα έδινε, όπως κι έγινε, την απάντηση του συγγραφέα φωναχτά, πολυ δυνατά, ώστε να υπερκαλύψει τις άλλες φωνές και να σημάνει το τέλος της μουσικής μας. Η απάντηση του συγγραφέα είναι:

*«Ο Μεγάλος Ίσκιος είναι ο φόβος του θανάτου.*

*Κι ο θάνατος έχει πολλά πρόσωπα, Ανδρόνικε. (ενοχές, φόβος... δείχνει ο γερο-Ελιφάς με το κοντάρι του τα παιδιά που απάντησαν) Τόσο πολλά, που κανείς δεν μπορεί να τα μετρήσει.»*

Για την παραπάνω δραστηριότητα έχουμε τις εξής μαρτυρίες από τα ημερολόγια:

*(Η.Ε.): Η μουσική δραστηριότητα έφερε νόημα για τα παιδιά και τραγουδούσαν κάτι σαν μοτίβα ραπ. Αλλά φαινόταν ότι ήθελε εκμαίευση. Δεν βοηθούσε όμως και ο χώρος γιατί είμασταν κολλημένοι όλοι στην πόρτα για να είμαστε στη σκιά.*

(Η.Κ.Φ.): Συμμετείχαν στο μουσικό. Θα ήταν ωραία να είχανε παραπάνω χώρο. Ήταν καθιστά στη σκιά - δεν είχανε χώρο να κινούνται σε κύκλο. Η διπλωματική αυτή γίνεται σε ειδικό χώρο αυτό πρέπει να τονιστεί.

Παράλληλα έχουμε και τις εξής μαρτυρίες από τις ηχογραφήσεις των παιδιών:

A.

Εμπυχώτρια: (...) Θα πω εγώ, ας πούμε: Οσο Μεγάλος Ίσκιος είναι.. (τραγουδιστά)

(...) Και μπορείτε να λέτε μια απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό...με μουσική (...)

Δηλαδή μπορεί να πει ο Π1: (τραγουδιστά) Ο φόβος φοβος. Είναι ο φόβος φόβος (x2). Ή μπορεί ο Π4 να λέει, ξέρω 'γω, τι θα'λεγες εσύ ότι είναι ο Μεγάλος Ίσκιος;

Π1: Ο Μεγάλος Ίσκιος είναι μεγάλος. (τραγουδιστά)

E: Είναι μεγάλος. Ναι. Έτσι, ωραία.

Π4: Ή ο Ίσκιος είναι μεγάλος. Α! (μουσική που μοιάζει με ραπ και «Α!» ως ραπ επιφώνημα)

E: Μπράβο έτσι λίγο. Μπορούμε και λίγο ραπ να το κάνουμε. Έτσι. Λοιπόν. Άρα θα μπω εγώ και μετά όποιος θέλει, σιγά-σιγά μπαίνει μαζί μου να δημιουργήσουμε μουσική.

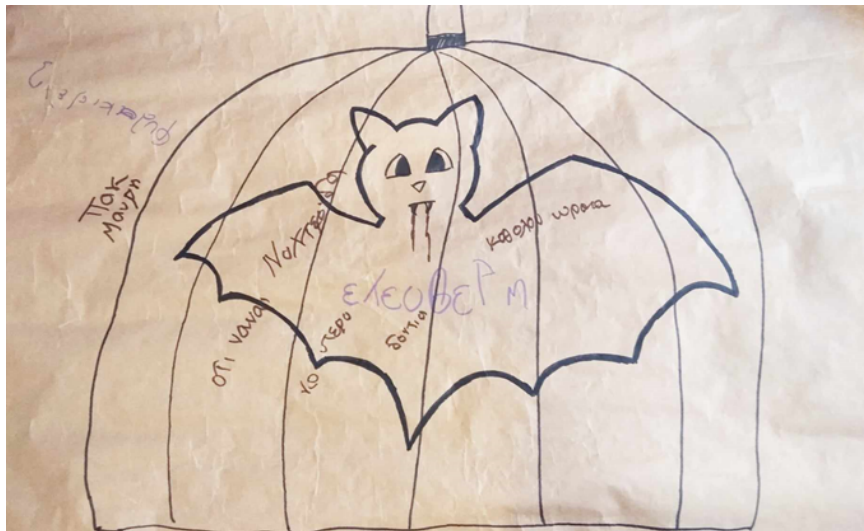
(...)

Έπειτα συνέχισε η αφήγηση από τον δάσκαλο σε ρόλο γερο-Ελιφάς:

«Βλέπεις αυτή τη νυχτερίδα Ανδρόνικε; Αν μια μέρα κάποιος αποφασίσει να φυλακίσει όλες τις νυχτερίδες της γης σε κλουβιά, να τις ονομάσει «μαύρα πουλιά» και ν'αλλάξει τις συνήθειες τους, μετά από λίγο καιρό κανείς δε θα θυμάται το όνομά τους ούτε πώς ζούσαν από τη φύση τους. Ενώ λοιπόν θα υπάρχουν νυχτερίδες, θα έχουν αλλάξει τόσο πολύ τον τρόπο ζωής τους, που θα είναι σαν να μην υπάρχουν, σαν να έχουν πεθάνει. Δεν είναι αυτό θάνατος, Ανδρόνικε;»

Στη συνέχεια ακολούθησε η θεατροπαιδαγωγική τεχνική που ονομάζεται «Περίγραμμα χαρακτήρα» κατά την οποία σχεδιάζεται σε ένα χαρτόνι το περίγραμμα ενός ρόλου και γράφουν τα παιδιά μέσα και έξω από το περίγραμμα πράγματα που αφορούν τον ρόλο. Εδώ σχεδιάστηκε η νυχτερίδα στο κλουβί και

τέθηκαν στα παιδιά οι εξής ερωτήσεις: Γιατί αν ονομάσουμε τη νυχτερίδα «μαύρο πουλί» και τη βάλουμε σε κλουβί θα είναι σαν να μην υπάρχει νυχτερίδα, σαν να έχει πεθάνει; Πώς θα τη βλέπουν οι άλλοι; Τι θα είναι πραγματικά μέσα της; Οι οδηγίες ήταν γράψτε έξω από τη νυχτερίδα πώς τη βλέπουν οι άλλοι και μέσα στη νυχτερίδα πώς βλέπει τον εαυτό της και πώς είναι από τη φύση της. Η δραστηριότητα αυτή είναι κατά μεγάλο ποσοστό δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού γιατί παίζει με το θέμα του πόσο σχετίζεται το όνομα κάποιου με την πραγματική του ταυτότητα.



Φωτογραφία 5. Το «Περίγραμμα του Χαρακτήρα» της Νυχτερίδας.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τη δραστηριότητα αυτή είναι τα παρακάτω:

(Η.Ε.): Η δραστηριότητα «νυχτερίδα» ίσως υποσυνείδητα να έβγαλε κάποιο νόημα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (κριτικού γραμματισμού - διερεύνηση ταυτότητας), ότι δηλαδή οι άλλοι την ονομάζουν «μαύρο πουλί» αλλά αυτή είναι νυχτερίδα. Ότι είναι ελεύθερη μέσα της και από τη φύση της, αλλά έξω της είναι φυλακισμένη. Δεν καταφέραμε όμως -λόγω αποσυντονισμού και έλλειψης χρόνου για ολοκλήρωση της ιστορίας- να συνδέσουμε τη νυχτερίδα με τους Τσιγγάνους και τον τρόπο ζωής τους.

(Η.Κ.Φ.): Με την νυχτερίδα δεν δόθηκε χρόνος στη δραστηριότητα ενώ ήταν ωραίο. Ο παραλληλισμός, ελαφριά σύνδεση, δυνατό μήνυμα.

Ηχογράφηση:

Εμψυχώτρια: Και θα ζητούσα να γράψουμε απ' έξω.. Έτσι «μαύρα πουλιά». Πώς τη λένε οι άλλοι απ'έξω, αλλά αυτή τι είναι στην πραγματικότητα; (η εμψυχώτρια δείχνει μέσα) Ξέρετε ότι οι νυχτερίδες ζούνε... βγαίνουν μόνο το σκοτάδι...

Π1: Ξέρουμε

Ε: Και τι τρώνε;

(...)

Π1: Και τι θα κάνουμε τώρα;

Ε: Ελάτε, ελάτε, πάρτε μαρκαδόρους..

Π2: Δεν θέλουμε

Π1: Και τι θα κάνουμε;

Ε: Ωραία. Γράψτε απ'έξω πώς τη βλέπουνε οι άλλοι (δείχνει το έξω), αλλά αυτή στην πραγματικότητα πώς νιώθει (δείχνει το μέσα)..

Εργάτης (που δούλευε εκείνη την ημέρα στο χώρο): Δεν θέλετε να κάνετε ...;(και πρότεινε κάτι άλλο)

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Σε γενικές γραμμές η δραστηριότητα έδειξε μια δυναμική κριτικής επίγνωσης ως προς το τι είμαι και τι φαίνομαι, πώς με λένε πραγματικά στο όνομα και πώς με φωνάζουν οι άλλοι (μοτίβο σύνδεσης γλώσσας-ταυτότητας). Είχε, λοιπόν, επεκτάσεις στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, αφού το “όνομα” είναι γλωσσικός χαρακτηρισμός κάποιου, και είχε επεκτάσεις και στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής ταυτότητας, της ταυτότητας του «διαφορετικού». Δεν επιτεύχθηκε εδώ το μοτίβο της πολιτισμικής ενδυνάμωσης επειδή δεν ολοκληρώθηκε ο κύκλος και δεν έγινε μεταφορική σύνδεση νυχτερίδας και Τσιγγάνων που αλλιώς τους «ονομάζουν» και αλλιώς «είναι».

Ωστόσο, όσον αφορά την κριτική επίγνωση, αξίζει να σχολιασθεί ότι μοιάζει κάθε βήμα κριτικής επίγνωσης να είναι μάταιο αν τα παιδιά δεν έχουν αρκετά ξεκάθαρη επίγνωση του τι κάνουμε και του στόχου (μοτίβο δυσκολίας ταυτοχρονισμού: παιγνιώδους/βιωματικής διαδικασίας και γλωσσικής επίγνωσης). Δηλαδή ακόμα και αν τα παιδιά καταλάβουν την αμφίσημη έννοια της ταυτότητας και των ονομάτων, φαίνεται στην ερευνήτρια μισή δουλειά εάν

δεν τους πει η ίδια ότι τώρα μελετάμε κριτικά την έννοια «ταυτότητα» σε σχέση με την έννοια «όνομα» (κάτι που δεν έκανε), ώστε να τους αποτυπωθεί στην μνήμη ότι είναι κάτι που γενικά έχει νόημα να κάνουμε. Έλειψε και ο επαρκής αναστοχασμός.

### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 3ου κύκλου

Τώρα η εμπυγχώτρια διάβασε από το βιβλίο την ερώτηση του Ανδρόνικου πριν μεταμορφωθεί ξανά σε γερο-Ελιφάς:

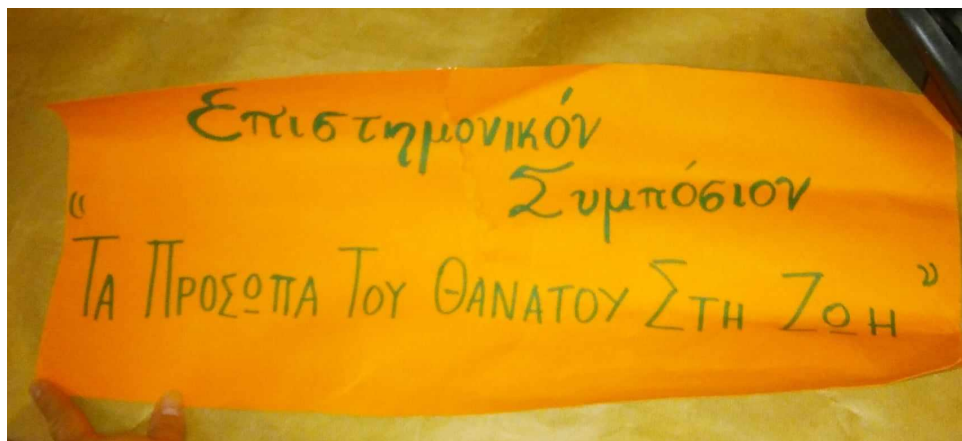
«Και το φυλαχτό; Θα μου πεις για το φυλαχτό, δάσκαλε;»

«Δάσκαλος σε ρόλο γερο-Ελιφάς»:

«Την εποχή που οι άνθρωποι σταμάτησαν να περιπλανιούνται πάνω στη γη και αποφάσισαν να χτίσουν πολιτείες και κάστρα για να πολεμήσουν τον Μεγάλο Ίσκιο, οι Τσιγγάνοι κυνηγούσαν ανέμελοι σκατζόχοιρους στα λιβάδια της Ινδίας. (ένα παιδί με διέκοψε στο σημείο που έλεγε το βιβλίο ότι οι Τσιγγάνοι κυνηγούσαν σκαντζόχοιρους και μου είπε ότι «όχι οι Τσιγγάνοι δεν κυνηγούσαν σκαντζόχοιρους άλλα κυνηγούσαν άλλα ζώα», νομίζω μου είπε «αγριόχοιρους». (H.E)) Όταν κατάλαβαν πως μόνο αυτοί έμειναν χωρίς σπίτι στη γη και πως όλοι οι άνθρωποι τους έδιωχναν από τις πολιτείες τους επειδή φοβούνταν τον ίσκιο τους, μαζεύτηκαν στις όχθες ενός μεγάλου ποταμού κι αποφάσισαν να βρουν γρήγορα έναν τρόπο να ζήσουν στη γη. Σκέφτηκαν (..) ώσπου μια μέρα ένα Τσιγγάνος είχε την ιδέα να μιμηθεί το κελάηδημα των πουλιών, το θρόισμα (..) και το κελάρυσμα των νερών (..) και να κάνει μουσική και χορό, για να τα παίζει στους

ανθρώπους που μένουν στις πολιτείες και να τους διασκεδάσει. Έτσι, οι Τσιγγάνοι άρχισαν να γυρνούν από πολιτεία σε πολιτεία τραγουδώντας και χορεύοντας τους ήχους που άκουγαν στη φύση. Ο Μεγάλος Ίσκιος όμως δεν είχε σταματήσει να τους ακολουθεί, γι' αυτό και ποτέ δεν κάθονταν πολύ σε ένα μέρος, αλλά συνεχώς περιπλανιόντουσαν.»

Πέρασανε εδώ στη θεατρική τεχνική που λέγεται «Μανδύας του ειδικού». Τα παιδιά κλήθηκαν να αναλάβουν τους ρόλους διαφόρων ειδικών και επιστημόνων που είναι καλεσμένοι σε ένα συμπόσιο με θέμα «Τα πρόσωπα του Θανάτου στη ζωή».



Φωτογραφία 6. Πινακίδα Επιστημονικού Συμποσίου.

Μοιράστηκαν από την εμψυχώτρια ποτηράκια με χυμό βύσσινο για να φανταστούνε τα παιδιά ότι πράγματι βρίσκονται σε συμπόσιο καλεσμένων με κέρασμα κρασί. Πάνω στα ποτηράκια ήταν κολλημένα χαρτάκια γνώσεων (χαρτάκια δηλαδή που αν θέλουν παρέχουν βοήθεια/ιδέες) που αντιστοιχούν σε κάθε ειδικό. Εφτά είναι οι επίλεκτοι ειδικοί, οι οποίοι μπορούν να συμβουλευτούν τα ποτηράκια γνώσεων τους για να πάρουν ιδέες για τη συζήτηση:

1. Ιστορικός,
2. Ψυχολόγος,
3. Φιλόσοφος-Θεολόγος,
4. Στρατιωτικός-Πολιτικός,
5. Περιβαλλοντολόγος,
6. Ιατρός,
7. Οικονομολόγος

Τα χαρτάκια γνώσεων αφορούσαν τα πρόσωπα του θανάτου στην ιστορία και στον πόλεμο, στον φόνο και στην αδικία που γεννά αδικία και έπειτα γεννά πνευματικό θάνατο (θεολογική σκοπιά), στις αρρώστιες και τις μολύνσεις της μόνιμης εγκατάστασης ή της νομαδικής ζωής (αναφορικά με την καθαριότητα), στον φόβο κτητικότητας που φέρνει η ιδιοκτησία περιουσίας και γιατί άραγε οι νομάδες Ρομά ή οι νομάδες πειρατές ή άλλοι νομάδες κουβαλούσαν τα φλουριά στον λαιμό τους, στην ανάγκη ύπαρξης χωματερών όταν πλεονάζει η περιουσία ή η εύκολη ζωή ή η συσσωρευμένη εγκατάσταση ανθρώπων λόγω αστικοποίησης κ.α.

Στο τέλος του συμποσίου τέθηκε η ερώτηση από την εμπυχώτρια για το κατά πόσο ένιωσαν να αλλάζει το status και οι προσωπικές τους απόψεις ανάλογα με το ποιο ρόλο «φορούσαν» στο πλαίσιο του μανδύα του ειδικού. Τι γνώμη απέκτησαν τα ίδια προσωπικά για τα πρόσωπα του θανάτου; Οι απαντήσεις και ο αντίκτυπος της άσκησης κρύβονται στις παρακάτω μαρτυρίες:

*(Η.Ε.): Ο Μανδύας του ειδικού είχε παραπάνω όρεξη για συμμετοχή. Μείνανε στις ιδέες των ποτηριών, δεν είπαν νέες δικές τους. Μου είπαν ότι όντως ένιωσαν να αλλάζει το status τους όταν μιλούσαν ως επιστήμονες και νιώσαν πιο σημαντικό. Ίσιωσαν λίγο την πλάτη τους και δεν καμπούριαζαν (αυτό τους το πρότεινα εγώ όταν με ρώτησαν «πώς να μιλάμε σαν επιστήμονες;»). Ήθελαν να υποδυθούν κι άλλους κι άλλους επιστήμονες. Τους άρεσε να μιλάνε σαν ειδικοί. Αναστοχασμός δεν έγινε γιατί τους δόθηκε μπάλα και έτρεζαν να παίζουν.*

*(Η.Κ.Φ.): Το Συμπόσιον ήταν ωραίο, πληθωρική πιασάρικη διάθεση με κλίμα συμποσίου, αλλά δεν πρόλαβαν να πουν τα δικά τους. Τους άρεσε που μίλησαν ως σπουδαίοι. Το ένα παιδάκι ήθελε να κάνει κι άλλον ρόλο (ειδικού). Ένιωσαν και το εξέφρασαν ότι ανέβηκε το status τους, το περισσότερο κύρος. Η αλλαγή ρόλου ελευθερώνει, ανοίγει ορίζοντες και ενσυναίσθηση, πώς είναι αυτός; Πώς σκέφτεται; Αποκάλυψη των άλλων ανθρώπινων στοιχείων. Βγαίνουμε από το καβούκι μας και βλέπουμε πώς είναι ο λαγός και η κουκουβάγια. Το να μπορείς να βλέπεις με τα μάτια της κουκουβάγιας. Το Συμπόσιον δεν ήταν παιχνίδι ρόλων αλλά παίξιμο του ρόλου. Αυτό είναι σημαντικό στα παιδιά, να τους ξυπνήσεις αυτό που δεν βλέπουν, γιατί μόνα τους είναι στο καβούκι τους.*

Ηχογράφηση:

**A.**

Π4: Ναι

Εμπυχώτρια: Λοιπόν. Είμαστε σε ένα επιστημονικό συμπόσιο, το οποίο λέγεται «Τα πρόσωπα του θανάτου στη ζωή». Αλλά θα μιλάμε σαν επιστήμονες, έτσι;

Π3: Γιατρός

Π4: Εε..Πώς θα μιλάμε σαν επιστήμονες;

Ε: Ε θα πρέπει να..(ξεροβήχει επίσημα). Να στέκεσαι με ίσια πλάτη (σοβαρεύει τη φωνή) και θα παίζεις ότι είσαι επιστήμονας. Δεν θα είσαι οο...

Π3: (αλλάζει-σοβαρεύει τη φωνή) Καλωσήρθατε παιδιά για το θάνατο του ζωής και σήμερα θα μιλήσουμε για..

Ε: Για τα πρόσωπα του θανάτου στη ζωή

Π3: Για τα πρόσωπα του θανάτου στη ζωή

Ε: Ωραία

Π3: Και πρώτα ξεκινάει παρακαλώ η Ψυχολόγος!

Ε: Ωραία. Λοιπόν! Μικροί θάνατοι θα μπορούσα να σας πληροφορήσω ότι είναι (διαβάζει από το χαρτάκι) ..και το άγχος, είναι.. η απώλεια ενός προσώπου...Εε είναι όταν τον υποτιμάς - είναι σαν να πεθαίνει για σένα. ή όταν έχεις ενοχές μέσα σου..Μέσα σου η καρδιά σου σαν να σταματά..

Π3: Κάνουμε αυτό και τελειώσαμε;

Ε: (γνέφει κάπως καταφατικά)..Είσαι σαν νεκρός. Έχει και λίγο ακόμη.

Π3: Διαβάζω εγώ! Γιατρός! Η μόνιμη κατοικία θέλει συνεχή καθαριότητα, αλλώς αρρώστιες, μολύνσεις, θάνατοι...

Ε: (...)

Π3: Η νομαδική περιπλάνηση σημαίνει δύσκολη καθαριότητα σώματος αλλά καθόλου καθαριότητα χώρου. Ιστορικός παρακαλώ!

Π4: Εεε Πόλεμοι, Εμφύλιοι πόλεμοι..(διαβάζει από το χαρτάκι) (...)

Ε: Για μίλα κι εσύ Περιβαλλοντολόγε.!

**B.**

Εμπυχώτρια: Νιώσατε σαν να είστε πιο σημαντικοί;

Π4: Αααα

Ε: Ε σαν να είσαι πιο επιστήμονας; πιο;

Π4: Ναι

Π3: Να είμαι και ο Θεολόγος;!

Ε: Αα (θαυμασμός) Για πες!

Π3: Η αδικία..

Π4: Ρεε! (πειραγμένα)

Ε: Ασ'τονα.. Έλα, έλα, μην του το παίρνεις...

### Ερμηνευτική διαπίστωση

Στο σημείο της αφήγησης που ένα παιδί διέκοψε την αφηγήτρια για να της πει ότι οι Τσιγγάνοι δεν κυνηγούσαν σκαντζόχοιρους αλλά αγριόχοιρους διαφαίνεται μία λεπτή σύνδεση ανάμεσα στη διαδικασία πολιτισμικής ενδυνάμωσης και στην αφήγηση ιστορικής μυθοπλασίας που αναφέρεται στον πολιτισμό που θέλουμε να ενδυναμώσουμε μέσα μας (μοτίβο απόηχος κριτικού γραμματισμού ή πολιτισμικής ενδυνάμωσης).

Η δραστηριότητα του «μανδύα του ειδικού» φαίνεται να προσέφερε κίνητρα συμμετοχής και να προκάλεσε (θα καταχραστώ λίγο πάλι τον όρο) μία ζώνη επικείμενης ανάπτυξης της «επίσημης» κοινωνικά γλώσσας, της γλώσσας που είθισται συνήθως να χρησιμοποιείται στις κοινωνικές σχέσεις των επιστημόνων, σε πλαίσιο συμποσίων (Ηθελαν να υποδυθούν κι άλλους κι άλλους επιστήμονες. Τους άρεσε να μιλάνε σαν ειδικοί.) (Π3: Να είμαι και ο Θεολόγος;!), (σημείο επίγνωσης της επίσημης γλώσσας-κύρους). Διαφαίνεται εδώ ένα μοτίβο κύρους που έχουμε αναφέρει, ότι δηλαδή τα παιδιά επιθυμούν πολύ να υποδυθούν ρόλους με κοινωνικό κύρος. Τα παιδιά ένιωσαν να άλλαξε το κύρος τους (Ε: Ε σαν να είσαι πιο επιστήμονας; πιο; / Π4: Ναι) και, για αυτό, δεν αποκλείεται καθόλου να έκαναν στο μυαλό τους την σύνδεση γλώσσας και κύρους (μοτίβο), ότι η γλώσσα κάνει τον επιστήμονα να ακούγεται σαν επιστήμονας, άρα η γλώσσα μπορεί να φέρει κύρος.

Αν και η δραστηριότητα φαίνεται από τα παραπάνω να είχε θετικά στοιχεία προφορικού κριτικού γραμματισμού, παρ'όλα αυτά η πολύ «εξουσιαστική» χροιά της φωνής της υποφαινόμενης εμψυχώτριας, που ένιωθε την ημέρα εκείνη να έχει αναλάβει ρόλο-διαιτητή, δεν βοήθησε προς αυτόν τον σκοπό. Φαίνεται και από τις ηχογραφήσεις ότι συνεχώς διέκοπτε, διόρθωνε και ήθελε να έχει τον πάνω λόγο (π.χ. Π3: (αλλάζει-σοβαρεύει τη φωνή) Καλωσήρθατε παιδιά για το θάνατο του ζωής και σήμερα θα μιλήσουμε για.../ Ε: (διορθώνει) Για τα πρόσωπα του θανάτου στη ζωή), κάτι που μάλλον αποθάρρυνε τα παιδιά γενικά, ειδικά στο να υποδυθούν ρόλο-κύρους (Π3: Κάνουμε αυτό και τελειώσαμε;) (μοτίβο-μη κριτικής χρήσης της γλώσσας εκ μέρους της εμψυχώτριας). Αν τα παιδιά προβληματίστηκαν έστω και ελάχιστα στην όλη δράση για το πώς να μιλάνε, δεν θα έχουν μεγάλο κίνητρο να το αλλάξουν αν δεν έχουν πάρει καλό πρότυπο από την εμψυχώτριά τους. Αυτά τα θέματα εμπίπτουν στα χαρακτηριστικά ενός/μιας καλού/ής εμψυχωτή/τριας, όπως είδαμε και στη θεωρία της θεατροπαιδαγωγικής.

Επιπλέον, η δραστηριότητα αυτή φαίνεται από το ημερολόγιο της κριτικής φίλης να ανέπτυξε στους συμμετέχοντες/χουσες την διαπολιτισμική αξία της ενσυναίσθησης, αν και εδώ δεν διακυβεύεται κάποιο πολιτισμικό θέμα ((*H.K.Φ*): *Η αλλαγή ρόλου ελευθερώνει, ανοίγει ορίζοντες και ενσυναίσθηση, πώς είναι αυτός; Πώς σκέφτεται; Αποκάλυψη των άλλων ανθρώπινων στοιχείων. Βγαίνουμε από το καβούκι μας και βλέπουμε πώς είναι ο λαγός και η κουκουβάγια. Το να μπορείς να βλέπεις με τα μάτια της κουκουβάγιας.*) (μοτίβο ενσυναίσθησης).

Τέλος, όπως ανέφερε η εμψυχώτρια: Αναστοχασμός δεν έγινε γιατί τους δόθηκε μπάλα και έτρεξαν να παίξουν (μοτίβο ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού). Είναι ο τρίτος κύκλος δράσης που υπολείπεται σε τελικό αναστοχασμό και σε σύνδεση της δράσης με τα καθημερινά βιώματα των παιδιών - η εμψυχώτρια δεν έβαλε ακόμα τις αναστοχαστικές διαδικασίες σε προτεραιότητα. Παρουσιάζεται μια δυσκολία στο χαλαρό εκπαιδευτικό πλαίσιο της δράσης και του χώρου να κρατηθεί η προσοχή τους. Και ο μεγάλος χρόνος της δράσης δεν βοηθούσε, και η μικρή εμπειρία της εμψυχώτριας στις αναστοχαστικές ερωτήσεις δεν βοηθούσε, ούτε ο πειρασμός της «μπάλας» (μοτίβο μη πρόσφορου

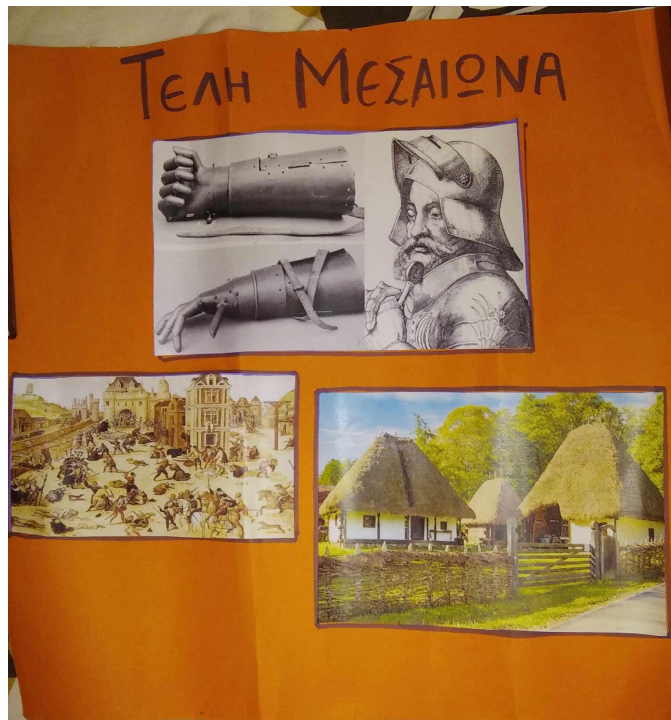
χώρου-χρόνου- συνθηκών). Ωστόσο είναι η πρώτη φορά που η εμψυχώτρια κατάλαβε συνειδητά ότι αυτό που λείπει αναστοχαστικά είναι η απευθείας σύνδεση με καθημερινά απτά βιώματα των παιδιών και δεσμεύτηκε στον επόμενο κύκλο να είναι πιο προσεκτική σε αυτό το κομμάτι.

#### 4.4 Ο 4ος κύκλος της έρευνας δράσης

##### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 4ου κύκλου**

Το διήγημά μας στο τέταρτο κύκλο λεγόταν «*Ο ιππότης και οι Τσιγγάνοι ληστές*» (σελ. 84-99) και είναι βασισμένο πάνω στο αληθινό γεγονός της εξέγερσης των χωρικών στην Γερμανία την περίοδο της Θρησκευτικής Μεταρρύθμισης (1524-1525) υπό την αρχηγία του θρυλικού ιππότη Γκετζ φον Μπερλίχιγκεν.

Η εισαγωγή στο ιστορικό πλαίσιο έγινε με αποσπάσματα από ένα βίντεο που παρακολούθησαν στην αρχή της συνάντησης η εμψυχώτρια με τα παιδιά και έχει τον τίτλο στο Youtube: Σκληροί της Ιστορίας - Γκετζ φον Μπέρλιχιγκεν - ο Σιδηρόχειρας - Documentary #018 (<https://youtu.be/bltlnM5LbBM>). Πρόκειται για ένα “animated” ιστορικό βίντεο από την ομάδα «Σκληροί της Ιστορίας» που διηγείται την ιπποτική περιπέτεια του Γκετζ φον Μπέρλιχιγκεν, ενός άντρα που αν και είχε το ένα χέρι μεταλλικό υπήρξε μισθοφόρος, ηγέτης λαϊκών επαναστάτων, ποιητής, ιππότης, πρόμαχος της Χριστιανοσύνης και ενέπνευσε πολλούς διανοητές. Το βίντεο αυτό χρησιμοποιεί διαδραστικές εικόνες, γραφικά και “slang” γλώσσα που προσπαθούν να είναι αρεστά σε νεανικό κοινό και για αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε και από την εμψυχώτρια για να τραβήξει την προσοχή των δεκάχρονων αγοριών. Ωστόσο, το βίντεο εμπεριέχει και «πιασάρικες» βωμολοχίες που αποκόπηκαν από την εμψυχώτρια για να είναι πιο κοντά στις επιταγές του εκπαιδευτικού πλαισίου όπως το καταλαβαίνει η ίδια (πάνω-κάτω το απόσπασμα που παρακολούθησαν τα παιδιά εκτείνονταν από το λεπτό 1:44 έως το λεπτό 12:22 του βίντεο).



Φωτογραφία 7. Το Σιδερένιο Χέρι του Γκετς, η Νύχτα του Αγίου Βαρθολομαίου και Αγροτόσπιτα της Ρουμανίας των Πρώιμων Νεότερων Χρόνων.

Όπως έβλεπαν το βίντεο η εμψυχώτρια τους έδειχνε παράλληλα εικόνες του Γκετς με το σιδερένιο χέρι του, πίνακες ζωγραφικής της εποχής της Μεταρρύθμισης (νύχτα Αγ. Βαρθολομαίου) και εικόνες με μεσαιωνικά αγροτόσπιτα. Στο 8ο λεπτό του βίντεο όπου λέει τα παρακάτω λόγια η εμψυχώτρια διέκοψε το βίντεο και ρώτησε τα παιδιά τι εννοεί εδώ:

Το 1525 ξεσπάει ο πόλεμος των χωρικών στις γερμανικές χώρες. Δεκάδες χιλιάδες οργισμένοι χωρικοί εξεγείρονται και τα κάνουν όλα λαμπόγιαλο καθώς η εκμετάλλευση από την άρχουσα τάξη τους έχει οδηγήσει στα όριά τους. Το σκέφτεται καλά και αντισυμβατικός καθώς είναι (εννοείται ο Γκετς) αποφασίζει τώρα να ηγηθεί των επαναστατικών δυνάμεων.

Αφού έγιναν κατανοητά τα βασικά γεγονότα της πρότασης, η εμψυχώτρια άρχισε ένα παιχνίδι με τα παιδιά όπου άλλαζε κάθε φορά το ρήμα αυτής της πρότασης και ρωτούσε τα παιδιά ποιος φαίνεται τώρα να είναι το θύμα και ποιος ο θύτης σε αυτόν τον πόλεμο δεδομένου ότι χρησιμοποιούμε το ένα ή το άλλο ρήμα. Σκοπός εδώ ήταν η κριτική γλωσσική επίγνωση πάνω στη δύναμη της γλώσσας να

παρουσιάζει ένα γεγονός με δύο αντίθετους τρόπους, να παρουσιάζει, δηλαδή, τον έναν ή τον άλλον ως θύτη ανάλογα με τα συμφέροντά του (του μέσου ενημέρωσης). Παραδείγματα των ρημάτων που είτε είναι τα εξής:

..οι χωρικοί εξεγείρονται /επαναστατούν /αρχίζουν πόλεμο/ σφάζουν και λεηλατούν/ ξεκινούνε μάχη/ αντιδρούν και παίρνουν τα όπλα/ αγανακτούν και παίρνουν τα όπλα υπό την αρχηγία του θρυλικού ιππότη Γκετζ φον Μπερλίχιγκεν..

Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό. Τα παιδιά το ένιωσαν σαν παιχνίδι και ανταποκρίνονταν κατευθείαν απαντώντας ότι π.χ. με αυτό το ρήμα φαίνονται οι χωρικοί να είναι τα θύματα γιατί τους εκμεταλλεύονται, με το άλλο ρήμα φαίνεται να φταίνε οι χωρικοί, αυτοί να το ξεκίνησαν. Η εμψυχώτρια έγενεφε επιβεβαιωτικά λέγοντας «είδατε τι δύναμη έχει η γλώσσα..».

Η ερευνήτρια έγραψε περί αυτών στο ημερολόγιό της:

- *Σήμερα ως γενική αίσθηση ένιωσα ότι πήγε πολύ καλά. Το χάρηκα εγώ και ένιωσα ότι το χαρήκανε και τα παιδιά.*
- *Ρήματα με θύμα-θύτης ΤΕΛΕΙΟ. Πήγε καλά (Κριτικός Γραμματισμός)*
- *ΠΙ: «Παιδιά είναι ωραίο, είναι παιδικό! Δες! (για το βίντεο μιλούσε)»*
- *Χρόνος! Πολύ λίγο πρέπει να κρατάει. ΠΙ: «Το βίντεο είναι μεγάλο κυρία».*

#### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Μέχρι το σημείο εδώ είναι καλό να διακρίνουμε ήδη μια ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης πάνω στις γλωσσικές επιλογές. Τα παιδιά «πονηρεύονται» να βλέπουν το βίντεο ως μέσο και όχι σαν αυθεντία, να βλέπουν σε ένα βίντεο τον δημιουργό του πίσω από αυτό και τις γλωσσικές επιλογές του, πώς παρουσιάζει τα πράγματα (μοτίβο επίγνωσης των μέσων ενημέρωσης, μοτίβο πολλαπλών

πηγών). Αυτή η επίγνωση προσφέρει μια γενική κριτική στάση απέναντι στα υπομνήματα ιεραρχικών και εξουσιαστικών σχέσεων στην καθημερινή γλώσσα.

Παράλληλα, τα αφυπνίζει να βλέπουν τη γλώσσα ως μέσο παρουσίασης παρά ως φυσική αναπαράσταση της πραγματικότητας, και να την αναγνωρίζουν ως καταλύτη σε θέματα παρουσίασης του θύτη και του θύματος μιας υπόθεσης - η δύναμη της γλώσσας να παρουσιάζει κάπως αλλιώς ένα γεγονός (μοτίβο πολλαπλής/μερικής οπτικής γωνίας, μοτίβο συνειδητής σύνδεσης γλώσσας-εξουσίας). Στη συνέχεια σχολίασαν και διαφορές ανάμεσα στο πώς παρουσιάζει το βίντεο τον Γκετς σε αντίθεση με το βιβλίο και αυτή η δεύτερη συνειδητοποίηση συμπληρώνει αυτήν την πρώτη.

#### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 4ου κύκλου**

Μπήκαμε λοιπόν στην Μηχανή του Χρόνου, τραγουδήσαμε το τραγούδι του χρόνου, και μεταφερθήκαμε στη Γερμανία του 16ου αι.. Εκεί η εμπυχωτρία άρχισε την αφήγηση του νέου διηγήματος παρακινώντας τα παιδιά να ζωγραφίζουν σε ένα χαρτί του μέτρου ό,τι τους έρχεται στο μυαλό ακούγοντάς την:

*«ΤΟΝ ΚΑΙΡΟ ΤΩΝ ΙΠΠΟΤΩΝ, όταν στην Ευρώπη ξέσπασε ένας μεγάλος πόλεμος ζούσε στη Γερμανία ο Γκετς, ένας γενναίος αλλά πάνω απ'όλα δίκαιος ιππότης. (...) Λίγο καιρό μετά οι χωρικοί και οι αγρότες εξεγέρθηκαν...και με αρχηγό τον Γκετς ....»*

Δεδομένα από ηχογράφηση:

Εμπυχωτρία: ..Λίγο μετά οι χωρικοί εξεγέρθηκαν. Αλλά ποιος φαίνεται ότι φταίει; Οι άρχοντες.

Π3: Όοχι!! Ο Γκετς!

Ε: Ο Γκετς λες; Θα δούμε. Εεε..αναποδογύρισαν τις άμαξες των αρχόντων, έβαλαν φωτιά στα χωράφια...

«...ο μόνος που επέζησε ήταν ο Γκετς, κλεισμένος στα ανήλιαγα υπόγεια κάποιου κάστρου...Ο αυτοκράτορας δεν μπορούσε να του συγχωρέσει ότι πήρε το μέρος των αδυνάτων αυτός, ένας δυνατός...»

Η αφήγηση διακόπτεται και με αφορμή τα αντώνυμα «αδύνατοι» - «δυνατοί» κλήθηκαν τα παιδιά να παίξουν σε έναν «Αυτοσχεδιασμό» μια καθημερινή σκηνή που να δείχνει ξεκάθαρα το δίπολο «δυνατός» - «αδύνατος».

Δεδομένα από ηχογράφιση:

**A.**

Εμπυχώτρια: Κάποιος είναι δυνατός και εκμεταλλεύεται κάποιον αδύνατο.. Ας πούμε..Για παράδειγμα.. Ξέρω' γω ένας φαρμακοποιός κλέβει μια γιαγιά που δεν βλέπει τα φάρμακα, ας πούμε.. Ή κάτι άλλο. Μπορείτε να σκεφτείτε μια σκηνή από την καθημερινότητα;..

**B.**

Εμπυχώτρια: Εγώ έλεγα να παίξουμε έναν δυνατό και έναν αδύνατο. Ο ένας θα εκμεταλλεύεται τον άλλον.

Π1: Εγώ είμαι ο δυνατός.

E: Ωραία, εσύ μπορείς να σκεφτείς μία σκηνή που να είναι ένας δυνατός που να εκμεταλλεύεται έναν αδύνατο; Ας πούμε έναααν..Εεεε..Ξέρω 'γώ..

Π3: Ιππότη

E:..Μια.. γιαγιά αδύναμη και ένας να την κλέβει, ξέρω 'γώ, να της παίρνει την τσάντα. Ή κάτι τέτοιο.

Π3: Είστε η γιαγιά; Όχοο..

E: Εε; Να το παίξουμε σε μια σκηνή; Ποιος θα παίξει;

Π3: Εγώ!

E: Τον αδύναμο;

Π2: Κυρία εγώ θέλω τον δυνατό.

Π1: Εγώ τον δυνατό!

Π2: Θα βάλω έναν μαρκαδόρο για να...

E: Ωραία.. Εσύ τι είσαι; Για πες

Όλα τα παιδιά: Εγώ είμαι ο δυνατός!

E: Θέλουμε κι έναν αδύναμο ρε παιδιά.. Π1 θα παίξεις τη γιαγιά; ή κάτι άλλο..; Ένα αδύνατο.

Π1: Εγώ είμαι ο δυνατός.

Π5: Εγώ είμαι ο δυνατός!

E: Να παίξω εγώ τη γιαγιά;

Π3: Ναι!

Π4: Να παίξω εγώ τον δυνατό..;

E: Ε όλοι τον δυνατό;

Π3: (παίζει) Φέρτε τα λεφτά σας! Θα σας σκοτώσω! Φέρτε τα λεφτά σας! (κάνει ο Π1 κίνηση άμυνας και προστατεύει τη γιαγιά)

E: Ωω αυτός με σώζει! Εσύ είσαι καλόος! Παιδί μου εσύ!

Π1: Πολύ δυνατό!..

E: Να προκούψεις παιδί μου! Εσύ που μου σώζεις τα λεφτά να προκούψεις! Αααα αυτός είναι ήρωας, ενώ εσύ είσ' αλήτης.!

(...)

E: (μπαίνει και άλλο παιδί να προστατέψει τη γιαγιά) ..Εσύ είσαι ο άλλος ήρωας βλέπω..

Δεδομένα από τα ημερολόγια:

Ημερολόγιο ερευνήτριας:

- *Η ζωγραφική τα κρατούσε συγκεντρωμένα.*
- *«Κυρία εγώ θα είμαι καλός δυνατός, όχι κακός δυνατός»*
- *«Εγώ είμαι δυνατός», «Κι εγώ...», «Κι εγώ...»*

Ημερολόγιο κριτικής φίλης:

- *Συμβαίνει μια κατάσταση κριτικού γραμματισμού αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό. Αλλά και μία λέξη είναι επίτευγμα. Μία συνειδητή λέξη είναι πιο σημαντική από άλλα. Πρέπει να είναι λίγο δοσμένη. Δεν βάζει η εμπυχώτρια δόλωμα, π.χ. δραστηριότητα δυνατοί-αδύνατοι: η αίτηση να κάνουν ένα ζευγάρι δυνατού-αδύναμου ήταν πολύ γενική. Ας πει γονείς-παιδιά, άνθρωποι-ζώα, πολιτικοί-λαός κ.τ.λ. (γιατί αλλιώς δεν τους έρχονται ιδέες). Παραπάνω ενίσχυση.*
- *Δεν ξέρω ποιος είναι ο τρόπος να ακούνε.*

1. Όταν παίζανε ρόλους ακούγανε (όταν μιλούσε η εμψυχώτρια δεν πολυακούγανε).
2. Η ζωγραφική σε ένα ίδιο μεγάλο χαρτί δουλεύει θετικά σ' αυτό. (δεν ξέρω αν παρακολουθούσαν καλά όσα ζωγράφιζαν. Γενικά αν ένα παιδί θέλει να μάθει, θα μάθει, δεν φτάνει η εμψυχώτρια γι' αυτό, αλλά αν υπάρχει τρόπος να παρακολουθήσει ας γίνει).

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Φαίνεται καταρχάς ότι τα παιδιά κράτησαν μαζί τους έναν απόηχο από την προηγούμενη δραστηριότητα κριτικού γραμματισμού (μοτίβο) όταν κατά τη διάρκεια της αφήγησης η εμψυχώτρια σταμάτησε για λίγο και είπε «Λίγο μετά οι χωρικοί εξεγέρθηκαν. Αλλά ποιος φαίνεται ότι φταίει; Οι άρχοντες», και ένα παιδί την διέκοψε σθεναρά και φώναξε «Π3: Όοχι!! Ο Γκετς!» (με ένα ύφος σαν να λέει μην παραλλάσουμε την αλήθεια..).

Επίσης, είναι ενδιαφέρον ότι αποκαλύπτεται και ένας νέος τρόπος να ενισχύεται το ενδιαφέρον φιλιαναγνωσίας και ακρόασης (μοτίβο) όταν τα παιδιά καλούνται να ζωγραφίζουν ό,τι ακούν: (H.E.): Η ζωγραφική τα κρατούσε συγκεντρωμένα. (H.K.Φ): Η ζωγραφική σε ένα ίδιο μεγάλο χαρτί δουλεύει θετικά σ' αυτό. Δεν ξέρω αν παρακολουθούσαν καλά όσα ζωγράφιζαν. Γενικά αν ένα παιδί θέλει να μάθει, θα μάθει, δεν φτάνει η εμψυχώτρια γι' αυτό, αλλά αν υπάρχει τρόπος να παρακολουθήσει ας γίνει.

Στον αυτοσχεδιασμό μετά, για το αντιθετικό δίπολο «δυνατός» - «αδύνατος», όλα τα παιδιά επέμεναν να παίζουν τον ρόλο του δυνατού, τον ρόλο-κύρους (μοτίβο κύρους). Ενδιαφέρον εδώ παρουσιάζει η πρόταση του παιδιού που είπε «Κυρία εγώ θα είμαι καλός δυνατός, όχι κακός δυνατός», μια οπτική που εκείνη την ώρα δεν την είχε σκεφτεί η εμψυχώτρια. Αυτό εκφράζει εκ πρώτης όψεως και μια κριτική αντιμετώπιση της λέξης «δυνατός» (μία αντίληψη ότι η ίδια λέξη μπορεί να υπονοεί δύο αντίθετα πράγματα, και όχι απαραίτητα εξουσιαστική σχέση δυνατού-αδυνάτου) (μοτίβο αμφισημίας λέξεων, σημείο μη εξουσιαστικής γλώσσας). Γενικώς η ατμόσφαιρα που εξέπεμπαν τα παιδιά ήταν ότι

αντιλαμβάνονταν τον ρόλο του δυνατού ως τον ρόλο του προστάτη, του ήρωα, του ιππότη και όχι ως του εκμεταλλευτή. Έπαιξε τελικά ο ένας τον κλέφτη και δύο-τρεις έπαιξαν τους «ήρωες» που σώζουν τη γιαγιά.

Η κριτική φίλη σχολίασε για αυτό «*Συμβαίνει μια κατάσταση κριτικού γραμματισμού αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό. Αλλά και μία λέξη είναι επίτευγμα. Μία συνειδητή λέξη είναι πιο σημαντική από άλλα. Πρέπει να είναι λίγο δοσμένη.*». Σαν γενική συμβουλή φαίνεται να λειτουργεί η φράση: «Πρέπει να είναι λίγο δοσμένη.» (μοτίβο ανάγκης εκμείωσης του κριτικού). Ο κριτικός γραμματισμός ή η κριτική αντιμετώπιση της γλώσσας ενός δρώμενου μάλλον είναι κάτι που χρειάζεται αρκετή επαφή, εξάσκηση και δεν είναι εύκολο να τον εκμειύσεις χωρίς να προσφέρεις παραδείγματα.

Αν και θέλουμε να αποφύγουμε τη γενίκευση στην ερμηνεία, είναι πρόσφορο ίσως να αναφερθούμε και σε μια διαπολιτισμική οπτική που δίνεται στα παιδιά όταν διαπραγματευόμαστε θέματα δυνατών και αδύναμων ταυτοτήτων. Όταν ενδυναμώνεται η καλή και φιλόνητη/αλτροϊστική οπτική για τον «αδύναμο», τα παιδιά είναι πιο δεκτικά στην ιδέα του «διαφορετικού». Εδώ μάλιστα, με την τόση προθυμία για επίδειξη ηρωισμού προς την αδύναμη γιαγιά διαφάνηκε ξεκάθαρα μία αλτροϊστική στάση εκ μέρους των παιδιών (μοτίβο αλτροϊσμού).

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 4ου κύκλου**

Η αφήγηση συνεχίστηκε:

«Είχαν περάσει πάνω από εκατό χρόνια..Η εποχή των ιπποτών ειχε πια περάσει και το όνομα του Γκετς είχε γίνει Θρύλος. (...) κανείς ποτέ δεν έμαθε την τύχη του.

Ένα απόγευμα (...) φάνηκε από τη μεριά του μεγάλου ποταμού ένας καβαλάρης με λαμπερή πανοπλία, που κατευθυνόταν προς το δάσος....Δε φοβάται..τους άγριους ληστές που κλέβουν και σκοτώνουν τους περαστικούς; ..ξαφνικά..πετάχτηκε μια ομάδα ανθρώπων κραδαίνοντας σπαθιά, μαχαίρια, ρόπαλα και αλυσίδες.»

Η οδηγία που δόθηκε εδώ στα παιδιά είναι (μια παραλλαγή της τεχνικής «Δραματοποιημένης αφήγησης») : «Ας περπατάτε στον χώρο και ας κινείσθε σαν ομάδα άγριων ληστών γύρω από τον καβαλάρη ο οποίος θα παριστάνεται από μια καρέκλα (τελικά τον Γκετς τον έπαιξε ένα παιδί που ήθελε). Θα ζητούσα να παρατηρείτε στο κείμενο την ιπποτική του γλώσσα και τη γλώσσα του σώματός του και να μου πείτε μετά από τι εκφράσεις και κινήσεις φαίνεται ότι μιλάει με εξουσία και κύρος σαν «δυνατός».»

Εδώ, ουσιαστικά, η εμπυχωτρία διάβαζε σαν αφηγήτρια το διήγημα και κάθε φορά που ήταν να μιλήσει ένας ρόλος των παιδιών (π.χ. ένας ληστής) του έλεγε η ίδια σαν υποβολέας ψιθυριστά στο αυτί τι πρόκειται να πει και το παιδί το επαναλάμβανε σε φωνή του ρόλου του, το έπαιξε δηλαδή. Έτσι το διάβασμα του βιβλίου και το δρώμενο έπαιζαν παράλληλα και φαινόταν ότι αυτό κρατούσε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών για ακρόαση και συμμετοχή. Ήταν ένας διαδραστικός τρόπος φιλιαναγνωσίας χωρίς αμφιβολία, όπως θα αναφερθεί στην επόμενη ερμηνευτική διαπίστωση.

«.. «Σταμάτα διαβάτη!» είπε επιτακτικά μια φωνή. ..

«Και ποιος είσαι εσύ που μου κλείνεις τον δρόμο;» ακούστηκε βαθιά και ήρεμη η φωνή του καβαλάρη..

*«Είμαι ο Γιάκομπ, ο φόβος και ο τρόμος του δάσους» είπε ο ληστής.. (η εμπυχώτρια ακούμπησε ένα παιδί στον ώμο για να προχωρήσει ένα βήμα μπροστά και να παριστάνει τον Γιάκομπ, τον αρχιληστή)*

*(...)«Είσαι περικυκλωμένος διαβάτη ...»*

*Ο ιππότης έβγαλε αργά την περικεφαλαία του... Ο Γιάκομπ, ο αρχιληστής, παρατηρούσε τον ιππότη με τα λευκά μαλλιά και αναρωτιόταν γιατί είναι τόσο ήρεμος. Τι να έκρυβε άραγε; Συνήθως όλα του τα θύματα πανικοβάλλονταν μόλις άκουγαν το όνομά του...»*

Η εμπυχώτρια ξαναρώτησε τα παιδιά «Πώς σας φαίνεται ο Γκέτς σαν πρόσωπο; Ποιες τελικά λέξεις και κινήσεις του Γκετς εκπέμπουν εξουσία και δείχνουν ότι μιλάει με κύρος;» Τα παρότρυνε να δοκιμάσουν να παίξουν ένα-ένα τον Γκέτς και να δείξουν με τον τόνο της φωνής τους, τις κινήσεις και τις λέξεις τους κύρος, τόλμη και εξουσία. Τελικά δεν δοκιμάσαν τα άλλα παιδιά να παίξουν τον Γκετς, απλά το παιδί που έπαιζε τον Γκετς φρόντιζε να δείχνει πιο ήρεμος απ'ότι συνήθως και πιο σίγουρος. Ήταν λίγο «κόντρα ρόλος», γιατί το παιδί αυτό ήταν συχνά το υπερκινητικό «μαύρο πρόβατο» της παρέας τους.

Δεδομένα από ηχογραφήσεις:

P3: Αρχηγέ δεξ τα μούτρα του!

Εμπυχώτρια: Βάλε την περικεφαλαία, χαχα

P1: Αφήστε τον! Αφήστε τον! Αφήστε τον λέει...

E: Θέλω να μου πείτε πώς αυτός (εννοείται ο Γκετς) φαίνεται ότι αντιδράει με εξουσία και κύρος και ότι είναι δυνατός και ιππότης. Φαίνεται απ'το κείμενο, εντάξει; Λέει ότι είναι πάντα ήρεμος...

P1: Ναι..

P3: Δωσ το! Δωσ το...Δες πώς πήγε το σπαθί μου!..

E: Ωραία...(αφήγηση) «Και σκέφτεται ο αρχηγός. Σκέφτεται.» Εσύ κάνε πως σκέφτεσαι. «Τι παράξενος που είναι. Δεν έχω ξαναδεί ιππότη με λευκά μαλλιά.» Εσύ λες τώρα. (ψιθυριστά) «Να τον σκοτώσουμε!»

Π1: Να τον σκοτώσουμε!

(...)

Στο ημερολόγιο η κριτική φίλη έγραψε...:

*Τα θεατροπαιδαγωγικά συνεισφέρουν όχι γιατί βλέπουν θέατρο αλλά γιατί παίζουν αυτά. Τους άρεσε να λένε στη θέση του ρόλου περισσότερο από την αφήγηση. Πρέπει η εμψυχώτρια να στοχεύσει και να αφαιρέσει. Και χρονικά.*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Κάποια σημεία για να εστιάσουμε είναι ο μεγάλος βαθμός επιτυχίας προσήλωσης των παιδιών στην ιστορία δημιουργώντας συνθήκες παράλληλης δραματοποίησης με την ανάγνωση. Τα παιδιά έπαιζαν ό,τι ακούγανε. Εδώ παρατηρούμε τη δημιουργία πλαισίου με νόημα και το ενδιαφέρον για το λογοτεχνικό έργο (μοτίβο πλαισίου νοήματος και φιλιαναγνωσίας/ακρόασης).

Παρατηρούμε, επίσης, αν και μπορεί να είναι αυθαίρετο υποκειμενικό συμπέρασμα, ότι το παιδί- «μαύρο πρόβατο» συνέφερε να αναλάβει ρόλο κύρους (Γκετς) γιατί είναι σαν να αναπλήρωσε το κοινωνικό του έλλειμμα και έτσι συμμετείχε ισάξια. Ειδικά συνέβη αυτό στο ρόλο τους Γκετς που σαν ρόλος κερδίζει με την νηφαλιότητά του σιγά-σιγά την εκτίμηση των ληστών. Είναι διαφορετικός, αλλά δυνατός διαφορετικός (φαινόμενο αναπλήρωσης «μαύρου προβάτου» με ρόλο κύρους).

Τα παιδιά δεν έδειξαν ακόμη να ανταποκρίνονται στο κάλεσμα να βρουν τη γλώσσα και τις κινήσεις κύρους (ερωτήσεις κριτικής γλωσσικής επίγνωσης) αλλά συμφωνούσαν με την εκμαίευση της εμψυχώτριας ότι όντως ο Γκετς κερδίζει την υπόληψή του με την ήρεμη γλώσσα σώματός του, και τον ήρεμο τρόπο που μιλάει (μοτίβο ανάγκης εκμαίευσης του κριτικού). Τους συνέπαιρνε μάλλον πολύ το παίξιμο των ρόλων και η ροή της ιστορίας και φυσικά το παιχνίδι με τα ψεύτικα σπαθιά που τους έφερε η εμψυχώτρια.

## Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 4ου κύκλου

Η αφήγηση-ανάγνωση συνεχίστηκε από την ερευνήτρια:

«Τι να έκρυβε άραγε; Συνήθως όλα του τα θύματα ..έπεφταν στα πόδια του...Σπάνια όμως τους έκανε την χάρη. Τους έπαφνε το κεφάλι..ως εκδίκηση για κάθε αδερφό του Τσιγγάνο που αποκεφάλιζαν οι άρχοντες και οι στρατιώτες τους. (...) αυτός (ο αρχιληστής) ήταν ένας περήφανος Τσιγγάνος που δεν άντεξε άλλο τη δουλεία ..που τους είχαν επιβάλλει οι άρχοντες..και έφυγε να ζήσει ελεύθερος στα βουνά. Στην αρχή ζούσε από μικροκλοπές, σιγά σιγά όμως μαζεύτηκαν κι άλλοι Τσιγγάνοι και μπορούσαν να κάνουν επιδρομές στα γύρω χωριά και να λεηλατούν. Μια μέρα έμαθαν πως οι άρχοντες επικύρηξαν τους Τσιγγάνους της Γερμανίας (...)»

Δεδομένα από ηχογραφήσεις:

### A.

E: (αφηγείται) «Σιγά-σιγά όμως μαζεύτηκαν κι άλλοι Τσιγγάνοι οπότε μπορούσαν να κάνουν επιδρομές στα γύρω χωριά..»

P3: Δηλαδή εγώ είμαι Τσιγγάνος;

E: Εσύ είσαι ο μόνος που δεν είσαι Τσιγγάνος γιατί είσαι ο Γκετς, είσαι Γερμανός.

(αφήγηση) «Μια μέρα έμαθαν οι Τσιγγάνοι πως οι άρχοντες ήθελαν να διώξουν τους Τσιγγάνους από τη Γερμανία..(..)»

P3: Φύγετε τώρα από τη Γερμανία!

E: Εσύ όμως παίρνεις το μέρος τους. Θυμάσαι το βίντεο;

P3: Α ναι. (..)

### B.

P2: Εγώ τι λέω;

E:..(αφηγείται)..«Και επειδή δεν έδειξε να ταραάζεται», λέει, εσύ, «Όχι ακόμα»

P5: Όχι ακόμα!

E: Τότε μιλάει ο... Γκετς!

Π2: Εγώ πότε θα μιλήσω κυρία;!

E: Εσύ θα μιλήσεις μετά. Εσύ θα είσαι... Ο Τσιγγάνος-νυχτερίδα.

Π2: Νααι...χαχα!

Π5: Τι είναι;

Γ.

E: Και τι αποφάσισαν οι άρχοντες; Ότι δεν έχουμε χώρο να ταΐσουμε κι άλλον έναν λαό. Ωραία. Και λέει. «Θέλουν να τους διώξουνε. Αλλά όπου ο Τσιγγάνος δεν υπάκουε, και ήταν πολλοί αυτοί που δεν υπάκουαν, τους μαστίγωναν και τους σημάδευαν με καυτό σίδερο στη πλάτη." Παιδιά αυτές είναι αληθινές ιστορίες. Μπορεί αυτό να είναι σαν φαντασία αλλά αυτά είναι αληθινές ιστορίες...Που τα φέρνω για να προβληματιζόμαστε...«Και τους έδιωχναν απ'τη χώρα..»

Στο ημερολόγιό της η εμψυχώτρια συγκράτησε τη φράση ενός παιδιού: *«Ναι κυρία. Δεν μπορούσε ν'αντέξει άλλο λαό η φτωχή Γερμανία.»*

Η κριτική φίλη έγραψε: *Ίσως είναι καλό η εμψυχώτρια κάθε φορά να το λέει ότι έτσι γνωρίζουμε την ιστορία της φυλής. Και τα καλά και τα στραβά (ιστορικός). Επίσης γνωρίζεις τι επιρροή έχουν οι άλλοι λαοί στους λαούς σου. (...) Πώς θα γίνει να δούμε ότι δεν είναι μακριά αυτά τα ιστορικά;*

Η εμψυχώτρια ακουμπάει ένα τρίτο παιδί στον ώμο να κάνει ένα βήμα μπροστά και να παριστάνει τον ληστή Χέρμαν, το δεξί χέρι του αρχιληστή. Επίσης ψιθυρίζει στο αυτί του αρχιληστή Γιάκομπ να πει με ύφος τα εξής λόγια:

*«Ποιος είσαι, νυχτερινέ διαβάτη, κι αψηφάς έτσι τον Γιάκομπ, τον φοβερό Τσιγγάνο ληστή;» Ο ιππότης με τα λευκά μαλλιά γύρισε και τον κοίταξε βαθεία στα μάτια...(.)*

*«Να τον σκωτώσουμε αρχηγέ να τελειώνουμε» είπε ο Χέρμαν (λόγια που του έχει ψιθυρίσει η εμψυχώτρια στο αυτί)»*

Δεδομένα από ηχογραφήσεις:

## A.

(...)

P3: ..ο Γιάκομπ ο Τσιγγάνος ληστής.

E: (ψιθυριστά ως υποβολέας) «Έχω συναντήσει παλαιότερα πολλούς Τσιγγάνους»

P3: Έχω συναντήσει παλαιότερα πολλούς Τσιγγάνους

P2: Ναι ρε! Είμαι Τσιγγάνος! Πειράζει;!! E; Τσιγγάνος είμαι, πειράζει;!!

E: Όχι καθόλου. Όχι αυτός μαζί σας είναι (δεν ακούγεται καλά στην ηχογράφιση)

P2: Α ωραία..

E: (ψιθυριστά ως υποβολέας) «Ζωέμπορους, σιδεράδες, ακροβάτες, μουσικούς.. (..)»

Eσύ λες «τι καθόμαστε και τον ακούμε, ας τον σκοτώσουμε»..

Αυτό το στιγμιότυπο το κατέγραψε και η ερευνήτρια-εμπυκώτρια στο ημερολόγιό της: Π.: «Γιατί με λες ότι είμαι Τσιγγάνος;»/ Εμπυκώτρια: «Δεν σε λέω ότι είσαι Τσιγγάνος. Εδώ παίζουμε το βιβλίο.» / Π.: «Ωραία, είμαι Τσιγγάνος.». Το παιδί δεν είπε σίγουρα αυτή τη φράση αλλά κάποια πολύ παρόμοια που εξέφραζε περηφάνια για τους Τσιγγάνους. Το παιδί μου έκανε την αρχική ερώτηση σαν να το πρόσβαλα. Σαν να με τέσταρε ένιωσα. Δεν του έλεγα με ντροπή να παίζει τον ρόλο Τσιγγάνου στο βιβλίο, ούτε με κακή χροιά, και το κατάλαβε.

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Στα παραπάνω σημεία εκδηλώνεται μια πολιτισμική και διαπολιτισμική προβληματική. Οι ηχογραφήσεις αποκαλύπτουν επίμαχα σημεία (P3: Δηλαδή εγώ είμαι Τσιγγάνος; / E: Εσύ είσαι ο μόνος που δεν είσαι Τσιγγάνος γιατί είσαι ο Γκετς, είσαι Γερμανός.. / P3: Φύγετε τώρα από τη Γερμανία!, /E: Εσύ όμως παίρνεις το μέρος τους. Θυμάσαι το βίντεο; / P3: Α ναι.), (E: Εσύ θα μιλήσεις μετά. Εσύ θα είσαι... Ο Τσιγγάνος-νυχτερίδα. / P2: Ναιι...χαχα!) (Ναι ρε! Είμαι Τσιγγάνος! Πειράζει;!! E; Τσιγγάνος είμαι, πειράζει;!! / E: Όχι καθόλου. Όχι αυτός μαζί σας είναι (κάτι τέτοιο είπε..δεν ακούγεται καλά στην ηχογράφιση) / P2: Α ωραία..). Στο πρώτο σημείο όπου το παιδί που έπαιζε τον Γκετς αντιλήφθηκε ότι δεν είναι Τσιγγάνος αλλά Γερμανός, έκανε την σύνδεση στο μυαλό του ότι οι Γερμανοί θέλουν να διώξουν τους

Τσιγγάνους για τους λόγους τους και κατευθείαν φώναξε «Φύγετε τώρα από την Γερμανία!». Η εμψυχώτρια του θύμισε ότι ο Γκετς, αν και Γερμανός, παίρνει το μέρος των Τσιγγάνων και το παιδί άλλαξε στάση. Το παιδί, δηλαδή, στην αρχή, μπήκε στη θέση του γερμανικού λαού και φάνηκε σκληρό “προδίδοντας” στο θέατρο την Τσιγγάνικη καταγωγή του ( «Φύγετε τώρα από τη Γερμανία!»), κάτι που είναι μεγάλης διαπολιτισμικής σημασίας. Ως Γκετς, όμως, πήρε το μέρος των Τσιγγάνων και τους απέδωσε πολιτισμικό κύρος κάτι που ενδυναμώνει τα παιδιά (μοτίβο πολιτισμικής ενδυνάμωσης μέσω αναπαράστασης). Το μοτίβο της πολιτισμικής ενδυνάμωσης από την ώσμωση θεάτρου και διηγήματος φαίνεται και από πολλά άλλα σημεία. Όλοι ήθελαν να παίξουν ρόλους Τσιγγάνων (ληστών-Τσιγγάνος νυχτερίδα) (μοτίβο πολιτισμικής υπερηφάνειας) και ενθουσιάζονταν με αυτό (μοτίβο κύρους ρόλου ταυτότητας, μοτίβο ταύτισης με τον ρόλο ταυτότητας και μοτίβο-πλαίσιο με νόημα).

Παράλληλα, και στα δύο επόμενα σημεία αποκαλύπτεται πολιτισμική υπερηφάνια (μοτίβο) των παιδιών για την Τσιγγάνικη καταγωγή. Στο πρώτο σημείο το παιδί φαίνεται να χαίρεται που θα παίξει το ρόλο του Τσιγγάνου νυχτερίδα, όπως και όλα τα άλλα παιδιά που παίζουν ρόλους Τσιγγάνων. Στο δεύτερο σημείο, υπάρχει ενδιαφέρον διαπολιτισμικός διάλογος (μοτίβο διαπολιτισμικής επικοινωνίας) μεταξύ ενός παιδιού, της εμψυχώτριας και του παιδιού που παίζει τον Γκετς. Το εν λόγω παιδί (Π2) φώναξε προκλητικά και σαν να “τεστάρει” την κατάσταση (σημείο διαπολιτισμικής δοκιμασίας): Ναι ρε! Είμαι Τσιγγάνος! Πειράζει;!! Ε; Τσιγγάνος είμαι, πειράζει;!! Ενδιαφέρον εδώ είναι το πίσω κείμενο. Η εμψυχώτρια δεν κατάλαβε αν το παιδί το ρωτάει αυτό εντός ή εκτός ρόλου, ούτε αν η ερώτηση απευθύνεται εντός ρόλου προς στον Γκετς ή εκτός ρόλου προς στην εμψυχώτρια. Κατά συνέπεια, η εμψυχώτρια ένιωσε κάποιου είδους “διαπολιτισμική” απειλή, ότι κρίνεται από το τι θα απαντήσει, αλλά ταυτόχρονα δεν ένιωθε καθόλου ενοχή γιατί δεν υποτιμούσε τους Τσιγγάνους, ούτε στην καθημερινότητα της ούτε και στο διήγημα. Συνεπώς, απάντησε κάτι παραπλήσιο του «Όχι, δεν αναφερθήκαμε σε κάτι τέτοιο, δεν πειράζει κάτι, αναπαριστούμε το βιβλίο». Το παιδί χάρηκε, αναθάρρεψε, είπε: Π2: Α ωραία. Εντός ή εκτός ρόλου. Δεν είναι πολύ ξεκάθαρο. Αλλά το σημαντικό είναι ότι

εμψυχώθηκε και συνέχισε. Όποτε κατά γενική εικόνα το διήγημα και το θέατρο εδώ επίδρασαν ενδυναμωτικά για την πολιτισμική αυτοεικόνα των παιδιών (μοτίβο βελτίωσης πολιτισμικής αυτοεικόνας).

Ένα τρίτο κομμάτι που είναι καλό να εστιάσουμε σε αυτό το σημείο είναι ότι η εμψυχώτρια έδωσε στα παιδιά να καταλάβουν πως εδώ διακυβεύονται αληθινά ιστορικά γεγονότα και αξίζει να μουν στη θέση των ιστορικών προσώπων. Η φράση του παιδιού «*Ναι κυρία. Δεν μπορούσε ν'αντέξει άλλο λαό η φτωχή Γερμανία*», υποδηλώνει μια διαπολιτισμική και ιστορική ενσυναίσθηση (μοτίβο) του παιδιού προς τον Γερμανικό λαό και τις ιστορικές επιλογές του, ακόμα και αν αυτές ήταν αντίθετες, και μάλιστα σκληρές προς τους «δικούς μας» τους Τσιγγάνους.

#### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 4ου κύκλου**

Η ανάγνωση του τελευταίου κομματιού συνεχίστηκε από την εμψυχώτρια-ερευνήτρια:

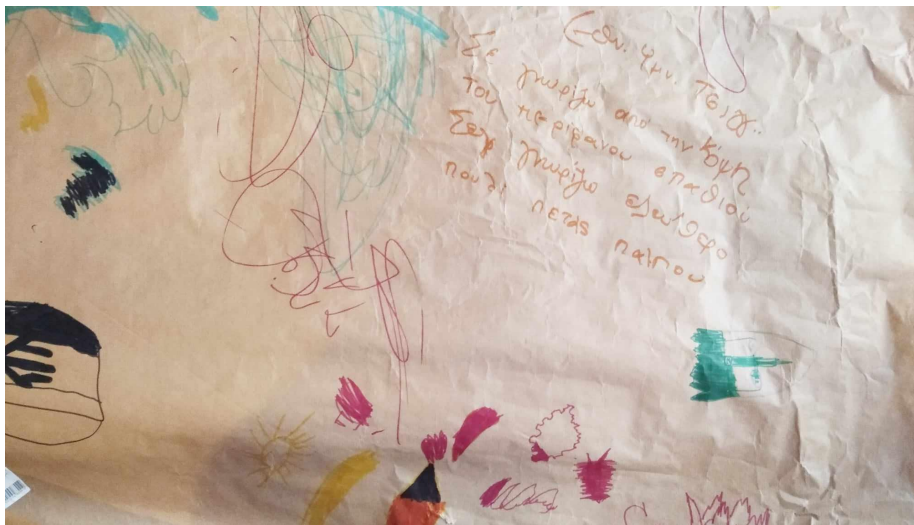
«*Όχι ακόμα*» φώναξε ο αρχηγός και όλοι πάγωσαν. Πρώτη φορά έβλεπαν τον αρχηγό τους να δείχνει επιείκεια.»

Το σχέδιο ήταν η εμψυχώτρια να αναλάβει ως «Δάσκαλο σε ρόλο» τον ρόλο του Ιπότη-Γκετς άλλα το παιδί που έπαιζε τον ρόλο τους Γκετς επέμενε να τον κρατήσει.

«*Ωστε εσύ είσαι ο Γιάκομπ, ο Τσιγγάνος ληστής ...*(...) Έχω συναντήσει παλαιότερα πολλούς Τσιγγάνους. (...) Μέχρι που ήρθε ο πόλεμος και η φτώχεια και κανείς δεν έδινε πια στους Τσιγγάνους να φάνε. (...) Έχω γνωρίσει ξέρεις και τον παππού σου, τον τρομερό ληστή Γοχάννες.. Κι

όμως όταν ξεκίνησε για να κρυφτεί στα βουνά, το έκανε από ανάγκη...Σιγά σιγά όμως έδειχνε να νοιάζεται περισσότερο για τα χρήματα. Έτσι έγινε σκλάβος του πάθους του για το χρήμα κι έπαψε να είναι ελεύθερος, κι όταν έπαψε να είναι ελεύθερος, έπαψε να είναι Τσιγγάνος». «Όπως κι εσείς!».

Στο σημείο αυτό διακόπηκε η αφήγηση και η εμπυλωτήρια έθεσε στα παιδιά την εξής ερώτηση-πρόκληση: «Αν ο λαός των Τσιγγάνων είχε εθνικό ύμνο για ποιο πράγμα θα μιλούσε ο εθνικός τους ύμνος; Σε ποια πράγματα θυμίζει τον ελληνικό;» Παρότρυνε τα παιδιά να γράψουνε όλοι μαζί έναν-δυο στίχους από τον υποτιθέμενο εθνικό ύμνο των Τσιγγάνων. Έτσι κι έγινε. Μιλήσανε για τις λέξεις-σύμβολα και τις αποτυπώσανε.



Φωτογραφία 8. Ο «εθνικός ύμνος» των Τσιγγάνων

Δεδομένα από ηχογραφήσεις:

**A.**

Ε: «Όπως κι εσείς!» τους είπε!.. Τι χαρακτηρίζει το λαό των Τσιγγάνων; Πώς θα μπορούσαμε να γράψουμε έναν εθνικό ύμνο; Τον εθνικό ύμνο των Ελλήνων τον ξέρουμε;

Π3: Σε γνωρίζω από την κόψη

Όλα τα παιδιά μαζί: (λένε πολύ δυνατά και με στόμφο όλο τον ελληνικό εθνικό ύμνο)

**B.**

(γράφουν τον ύμνο των Τσιγγάνων..)

Ε: ...από...την..

Π3: Κόψη

Ε: Κόψη ή όψη;

Π1: Όψη

Π3: Κόψη, κόψη

Ε: Όψη είναι το πώς μοιάζεις. Ωραία από την κόψη... Του;..

Π3: Του σπαθιού!

Γ.

Ε: ..Περήφανοι δεν είναι; Α! Του περήφανου σπαθιού!

Π1: Ναι

Π3: Α

Ε: Δεν ξέρω, βγαίνει από την κόψη.. που κόβει το σπαθί. ...Σε γνωρίζω... ελεύθερο..

Π3: Πουλί!

Ε: Πουλί πετάς παντού! Καλό;

Π3: Χαχαχ

Ε: Έλα ωραίο δεν είναι;..

Π1: Χαχαχαχα (παλαμάκια, χτυπάν το τραπέζι)

Π3: (το διαβάζει..) Σε γνωρίζω από την κόψη του περήφανου σπαθιού, σε γνωρίζω ελεύθερο πουλί πετάς παντού

Π1: (το ξαναδιαβάζει..)

Π3: Ωραία τελειώσαμε;

Ε: Ωραία, άντε, τελειώσαμε, απλά, περιμέντε, περιμέντε, πρώτα να κάνουμε έναν μικρό ανστοχασμό.

Δ.

Ε: Μια συζήτηση πέντε λεπτά και πάμε για ποδόσφαιρο. Ντάξει;

Πώς σας φάνηκε, δεν μου είπατε απ'την αρχή πώς σας φάνηκε ο Γκετς στο βίντεο σε σχέση με το βιβλίο;.

Ε.

Π3: ..Εμένα μου έκανε εντύπωση στον Γκετς..

Ε: Ωραία..τι;

Π3: Ότι ..τρέχει κοντά στους ληστές

E: Ότι πήγε μαζί τους ε; Ναι, αυτό.. Ο Γκετς στο βίντεο φαινόταν διαφορετικός από τον Γκετς στο βιβλίο;

Π5: Ναι..

E: Γιατί;

Π5: Επειδή καθόταν ήηρημος..

E: Α γι'αυτό..

Π5: Μμ.. και τα μαλλιά του κυρία, αλλά στο βίντεο δεν ήταν έτσι.

E: Δεν ήταν ε;.. Σας φαίνεται περίεργο που ενώ είναι και τα δύο ιστορικά αλλά ο ένας τον παρουσιάζει σαν λίγο ανώριμο που όπου έχει πόλεμο τρέχει, στο βίντεο δηλαδή, και αυτός (δείχνει το βιβλίο) τον παρουσιάζει.., ξεσ..με τον ιπποτικό κώδικα, ήρεμος, ευγενής..; Πού βλέπουμε εμείς στην καθημερινή ζωή κάποιον να είναι έτσι και ο ένας να τον παρουσιάζει ..ξέρετε; Στις εφημερίδες δεν το βλέπουμε πολύ πάντα;..

Παιδιά: Ναι..

Αυτά τα ίδια γεγονότα τα απέδωσε και η ερευνήτρια στο ημερολόγιό της. Αφενός τη φράση του παιδιού που είπε «ο Γκετς στο βίντεο ήτανε λίγο, ξέρετε, ό,τι να 'ναι, ενώ στο κείμενο ήταν ήρεμος». Και, αφετέρου, την επόμενη στιχομυθία: *Ερευνήτρια: Πού αλλού βλέπουμε δύο κείμενα να παρουσιάζουν διαφορετικά το ίδιο γεγονός; Στην εφημερίδα πχ.. / Παιδί: «Αυτό / κυρία. Αυτά;» / E. : «Αυτά» / Π. : «Πάμε τώρα για μπάλα». Reflect στην καθημερινότητά τους δεν έγινε πολύ συνειδητά.*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Σημαντικές απόρροιες του τελευταίου κομματιού της δράσης είναι οι εξής: Πρώτον, και μόνος του ο εθνικός ύμνος ενδυναμώνει μάλλον πολιτισμικά όποιον τον δημιουργεί και τον επικαλείται, παράλληλα δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν πολιτισμικά, εξάπτει την φαντασία σε πολιτισμικά θέματα και στρέφει την δημιουργικότητα και ποιητικότητα αυτή σε πεδίο εξερεύνησης κοινών και διαφορετικών σημείων ταυτοτήτων (πολιτισμική ενδυνάμωση)(μοτίβο δημιουργικής απασχόλησης με πολιτισμικά ερεθίσματα). Η εστίαση σε λέξεις-σύμβολα που χαρακτηρίζουν τον Τσιγγάνικο λαό και τον ξεχωρίζουν από άλλους, όπως η 'υπερηφάνεια' και η 'ελευθερία' είναι διαπολιτισμικής σημασίας

(μοτίβο διαπολιτισμικής ταυτότητας) (μοτίβο συμβολικής ταυτότητας) (μοτίβο φιλοσοφικής διερεύνησης πολιτισμικής της ταυτότητας). Παράλληλα, από την προηγούμενη αφήγηση κατάλαβαν αμυδρά ότι η ελευθερία μπορεί να γίνει ασυδοσία και η υπερηφάνεια μίσος, το οποίο χρειάζεται προσοχή (σημείο πολιτισμικής αυτοκριτικής). Το γεγονός, επίσης, ότι τραγούδησαν έντονα πρόθυμα και με υπερηφάνεια τον ελληνικό εθνικό ύμνο δείχνει είτε ισχυρή αίσθηση του ανήκειν, είτε έντονη διαπολιτισμική δυναμική, είτε χαρά στην μαζική και κάπως στρατιωτική επίκληση του ύμνου, είτε απλά επίδειξη γνώσεων (μοτίβο διαπολιτισμικής ταυτότητας).

Στη συνέχεια, δεν επιτεύχθη επαρκής αναστοχασμός γιατί τα παιδιά άκουγαν ότι τελειώνει σιγά σιγά η δράση και το μυαλό τους έτρεχε στο ποδόσφαιρο (μοτίβο ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού). Δεν έγινε επαρκής σύνδεση με τα καθημερινά βιώματά τους. Ωστόσο, από τον λίγο αναστοχασμό που έγινε και από τις εκμιαευτικές ερωτήσεις (μοτίβο ανάγκης εκμιαίευσης του κριτικού) αναδύθηκαν τα παρακάτω δυνατά σημεία. Το ένα παιδί απάντησε κατευθείαν ότι του έκανε εντύπωση στον Γκετς ότι έτρεξε κοντά στους ληστές, ότι πήρε το μέρος τους. Αυτό εμπεριέχει την στάση κριτικής ματιάς στα δίπολα δυνατός-αδύνατος, Γερμανός-Τσιγγάνος, ιπότης-ληστές (μοτίβο διεύρυνσης της έννοιας κύρους-μη εξουσιαστικής γλώσσας)(μοτίβο αλτρουισμού). Επίσης, ένα δεύτερο παιδί παρατήρησε και συμφώνησε ότι ο Γκετς του βιβλίου ήταν διαφορετικός από τον Γκετς του βίντεο γιατί ήταν πολύ ήρεμος (είχανε προσδιορίσει κάπως προηγουμένως την ηρεμία ως γλώσσα κύρους), (μοτίβο μερικής οπτικής γωνίας, μοτίβο πολλαπλών πηγών/κειμενικών ειδών, μοτίβο εντοπισμού της γλώσσας κύρους). Αυτό το σημείο έχει διττή σημασία στον κριτικό γραμματισμό γιατί όχι μόνο γίνεται εντοπισμός της γλώσσας κύρους αλλά γίνεται και εντοπισμός των διαφορετικών οπτικών δύο διαφορετικών ‘κειμενικών’ ειδών, του animated βίντεο και του μυθοπλαστικού βιβλίου.

Η ερευνήτρια θεώρησε ότι ο 4ος κύκλος ήταν από τις λίγες δράσεις που συγκέρασε αρκετά όλους τους στόχους της έρευνας, την κριτική γλωσσική επίγνωση και την πολιτισμική και διαπολιτισμική ενδυνάμωση των παιδιών μέσα από τις θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και την ιστορική μυθοπλασία. Ωστόσο, οι

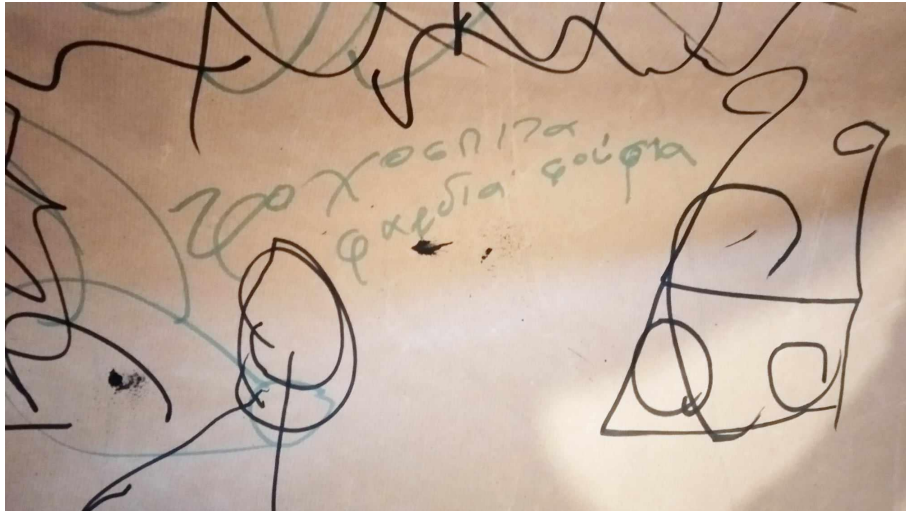
απόψεις ίσως δίστανται γιατί η κριτική φίλη έγραψε στο δικό της ημερολόγιο: *Πρέπει η εμψυχώτρια να στοχεύσει και να αφαιρέσει. Και χρονικά. Δεν συνδυάστηκε καλά το θεατροπαιδαγωγικό με τον κριτικό γραμματισμό σήμερα - δεν έγινε και η δραστηριότητα με την 'άγρια χαρά' που κάπως τα συνέδεε. Παίζει σε πάρα πολλά πεδία. Και λογοτεχνία, και θέατρο, και κριτικός γραμματισμός.*

#### 4.5 Ο 5ος κύκλος της έρευνας δράσης

##### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 5ου κύκλου**

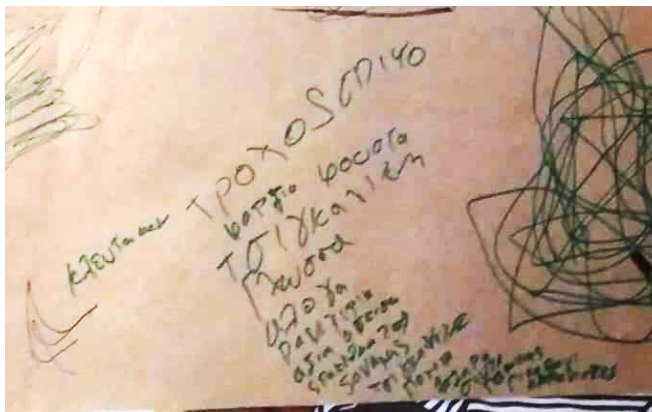
Στην αρχή της πέμπτης συνάντησης η ερευνήτρια με τα παιδιά παίζανε δύο εισαγωγικά κινητικά/ομαδικά παιχνίδια: το «Σηκωθείτε όλοι μαζί» (που υπήρξε πετυχημένο σε προηγούμενο κύκλο) και ένα «παιχνίδι λεκτικών συνειρμών» με τη λέξη «πόλεμος» ή «Β' Παγκόσμιος Πόλεμος». Το 2ο παιχνίδι το κάναμε σχετικό με το *Τικ-Τοκ*, έγραψε η εμψυχώτρια, αναφερόμενη στην ανάγκη να συνδέεται η δράση με καθημερινά ερεθίσματα των παιδιών, ώστε να τους ενδιαφέρει.

Το σημερινό διήγημα είχε τίτλο «*Η Ρόζα και το μολυντήριο*» (σελ.160-170). Η εμψυχώτρια προσκάλεσε τα παιδιά στο ταξίδι μέσα στον χρόνο (στη Γερμανία του 20ου αιώνα), και τα προέτρεψε κατά την αρχή της αφήγησης του διηγήματος να κρατάνε γραπτές ή ζωγραφικές σημειώσεις (στο χαρτί του μέτρου) για να θυμούνται οτιδήποτε αποτελεί πολιτισμικό στοιχείο των τσιγγάνων -ή οτιδήποτε τελospάντων κατά κάποιον τρόπο τους διακρίνει από άλλους πληθυσμούς- γιατί θα τα χρειαστούν για να φτιάξουν μια σημαία των Ρομά.



Φωτογραφίες

9-10.



Φωτογραφίες 9-10. Καταγραφή

Πολιτισμικών Στοιχείων των Ρομά.

Και η αφήγησή άρχισε:

«Κάποτε στη χώρα που τη λένε ακόμη Γερμανία γεννήθηκε η Ρόζα...μακριά φούστα...κίτρινο τροχόσπιτο...τσιγγάνικη γλώσσα...άλογα...πανηγύρια...«άδεια άσκησης επαγγέλματος»...Το χαρτί αυτό, 'ελεγε ο πατέρας της θα τους επέτρεπε να πουλούν άλογα και να μπορούν έτσι να τρώνε. Ο πατέρας της Ρόζας ήταν ζωέμπορος ...γυρολόγοι και ακορντεονίστες...Οι γονείς της Ρόζας γνωρίστηκαν και κλέφτηκαν έναν χρόνο πριν γεννηθεί εκείνη, όταν η φαμίλια του πατέρα της περνούσε από τη Γερμανία».

Εδώ που διακόπηκε η διήγηση τέθηκαν σχετικές ερωτήσεις ενδιαφέροντος όπως: «Γιατί δεν λέει ‘παντρεύτηκαν’ και λέει ‘κλέφτηκαν’;». Συζήτησαν σχετικά με πολιτισμικά στοιχεία των Τσιγγάνων με σκοπό τη δημιουργία μιας σημαίας Ρομά. Τους ρώτησε, λοιπόν, «Τι από όλα αυτά τα στοιχεία χαρακτηρίζει και σήμερα κοινότητες Ρομά και τι να ζωγραφίσουμε πάνω στη σημαία;». Παράλληλα η εμπυχώτρια τους έδειξε τον παγκόσμιο χάρτη με τις σημαίες γύρω-γύρω και τους ζήτησε να βρουν την ελληνική και την ινδική. Τους έκανε νύξη ότι στο παρελθόν υπήρξε η προσπάθεια δημιουργίας τσιγγάνικης σημαίας που έμοιαζε στη δομή με την ινδική λόγω της ινδικής καταγωγής τους. Προς μεγάλη της έκπληξη όλα τα παιδιά όχι μόνο το γνώριζαν αυτό αλλά της περιέγραφαν τη τσιγγάνικη σημαία με κάθε λεπτομέρεια (τα δύο χρώματα ουρανού και γης που παλιά ήταν μονάχα ένα χρώμα (το μαύρο), τη ρόδα του κάρου κ.α.) και ένα παιδί έτρεξε να φέρει το κινητό του για να τη βρει στο ίντερνετ και να της την δείξει.



Φωτογραφία 11. Οι

Σημαία των Ρομά

Στις ηχογραφήσεις καταγράφηκαν τα εξής:

**A.**

Π2: Καθίστε

Ε: Γράψε

Π2: «Ταξίδια» δεν κάνουν μόνο οι Τσιγγάνοι..

**B.**

Ε: (αφηγείται) «Κλέφτηκαν ένα χρόνο πριν γεννηθεί εκείνη». ‘Κλέφτηκαν’. Πολύ σημαντική λέξη, γιατί δε λέει παντρεύτηκαν.. και πιο πολύ οι Τσιγγάνοι κλέβονται και θέλω να σας ρωτήσω γιατί λέει κλέφτηκαν και δε λέει παντρεύτηκαν;

Π2: Ξέρετε γιατί κλέφτηκαν; Γιατί οι γονείς τους δεν αφήνανε να πάνε μαζί.

Ε: Γ'αυτό έπρεπε να κλεφτούνε στα κρυφά δηλαδή.. Ααα..Να αυτό ας πούμε το κάνουνε και οι άλλοι αλλά οι Τσιγγάνοι το κάνουνε πιο πολύ. Δεν ξέρω αν το κάνουνε ακόμη...

Π2: Το κάνουνε!

Ε: Αλήθεια; Και τι γίνεται άμα έρθει ας πούμε το..

Π2: Και μετά πάνε κάπου μακριά που δεν θα τους βρει κανένας.

Ε: Και μετά γυρνάνε; Αυτό ήτανε; Έλα ρε συ..Γιατί άμα τους βρουν τι θα κάνουν; Τι θα τους κάνουν;

Π2: Θα τους σκοτώσουν..

Π1: Θα την ξαναπάρουν, πίσω.

Ε: Άντε ρε...Αυστηροί..

Π2: (δείχνει το Π1) Με τον αδερφό του αυτό πάθανε..

Ε: Άντε ρε..Αυστηρό..εε όχι αυστηρό..Ντάξει..

Γ.

Ε: ..με ό,τι έχουμε στο μυαλό μας θα ζωγραφίσουμε μια σημαία των Τσιγγάνων. Ποια θα ήταν;...Την ξέρεις; Κοιτάξτε έκανε φτιάξει..Υπάρχει μία..

Π2: Την ξέρω! Καθίστε!

Π1: Κι εγώ την ξέρω!

Ε: Άντε ρε.; Την έχεις; Μπράβο!..Εξελιγμένοι άνθρωποι...Δηλαδή κάτι συμβολίζει...(Μιλάει το google για τα χρώματα). Ξέρετε με ποια σημαία μοιάζει; Κάτσε να σας δείξω..

Π1: Κόκκινο δεν έχουμε! (..)

Δ.

Ε: Ε.. Ξέρετε με ποιά σημαία μοιάζει;

Π1: Αυτή είναι η σημαία των Τσιγγάνων!

Ε: Α..Μπράβο.. την έχεις κάνει έτσι πολύ ωραία..

Π5: Περιμέντε να την κάνω εγώ γιατί...

Π2: Η κανονική να'τη! Η κανονική ήτανε μαύρη.

Π1: Ναι ήταν μαύρη.

Ε: Αχα

Π2: Να κάνω τη μαύρη;

Ε: Και ξέρετε γιατί; Μετά απλά αποφάσισαν να αλλάξουν χρώματα ε; Δεν ξέρουμε καλά γιατί άλλαξε χρώμα..

Π5: Ξέρεις γιατί; Δες. Αυτή η ρόδα είναι..

Π1: Απ'τα καρό

Π5: Απ'τα καρό.. Τα άλογα που..

Ε: Τα κάρα

Π5: Ναι εκείνα γιατί τα χρησιμοποιούσαν οι Τσιγγάνοι γιατί..

Ε: Που ταξίδευαν πολύ..

Π5: Ναι! Και το μπλε είναι ο ουρανός και το πράσινο είναι η γη.

Ε: Παρόμοιο συμβολισμό έχει και η Ελληνική. Πού είναι η Ελληνική; Κάτσε να την βρω..Είναι αλφαβητικά..Α Β Γ Δ Εεε..γιατί υποτίθεται ότι είναι η θάλασσα το μπλε και το άσπρο κάποιος λένε ότι είναι οι αφροί από το κύμα, κάποιος ο ουρανός..Ντάξει..

**Ε.**

Ε: Των Τσιγγάνων μοιάζει πολύ με της Ινδίας γιατί προέρχονται από την Ινδία. Είναι αλφαβητικά Ε,Ζ,Η,Θ,Ι..

Π1: Η Ινδία νά'τη!

Ε: Α νά'τη! Και δείτε αυτό στη μέση έχει ..Να τσάκρα το λένε αυτό, τροχό τελοσπάντων..Δηλαδή μιμείται της Ινδίας τελοσπάντων.

Π2: Μάτι! Μάτι! Μάτι είναι!

Ε: Μάτι είναι;

Π2: Θέλετε να δείτε;

Ε: Δεν ξέρω. Πάντως εγώ διάβασα ότι μιμείται της Ινδίας γιατί προέρχονται από την Ινδία

Π5: Ε ναι! Ε ναι απ'την Ινδία προέρχονται!

**ΣΤ.**

(Ερώτηση πού είναι η Ινδία) (...)

Π1: Να'τη!

Ε: Να'τηρη! Μπράβο ρε! Λίγο κρέμεται σαν μελιτζάνα..

Π2: Πακιστάν! Ιράν! Κίνα!

Ε: Ελλάδα! Τουρκία!.. Η Γερμανία που ταξιδέψαμε σήμερα είναι αυτή εδώ.

Π5: Τόσο μικρή;!

Ε: Βέβαια να σου πω.. Αυτή η κουτσουλιά στον 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο κατέστρεψε τον μισό πλανήτη..Και λέγεται παγκόσμιος πόλεμος γιατί έπιασε όλο τον πλανήτη.

Π1: Ποια;

Ε: Αυτή η κουτσουλιά εδώ.. (..)

Π1: Ε ναι... εε Κι εμείς κουτσουλιά είμαστε αλλά μπορούμε να τον καταστρέψουμε

Ε: Ισχύει αυτό..Ισχύει

Γιατί μετά μάλωσε η Ιαπωνία με την Αμερική..(..)

Η κριτική φίλη αναφέρθηκε κυρίως στην παραπάνω δραστηριότητα αλλά και στις μετέπειτα με τα εξής λόγια:

- *Σήμερα ήταν ταυτόχρονα και ερευνήτρια και μαθήτρια. Τους έδωσε το σκήπτρο, τη σκυτάλη. 1η φορά το πετύχανε αυτό -επιτυχία.*
- *Υπήρξε πολιτισμική ενδυνάμωση γιατί ταυτίζονταν με τις ιστορίες τους:*
  1. *ο αδερφός του ενός παιδιού «κλέφτηκε» όπως οι γονείς της Ρόζας*
  2. *«μιλούσαν τσιγγάνικα» (σαν κάτι πολύτιμο)*
  3. *μιλούσαν με περηφάνεια*
  4. *ενδυναμώθηκε η αγονή (;) (άγνοια;) στη φυλή τους*
  5. *λαχτάρα για σημαία - την ζωγράφισαν, την εξηγούσανε στην ερευνήτρια, την αναζήτησαν στο ίντερνετ, την ξέρανε ότι πριν ήταν μαύρη*

Η ερευνήτρια έγραψε στο δικό της ημερολόγιο: *Το χαρτί του μέτρου πετυχημένο - Δεν ήθελαν να ζωγραφίζουν αλλά να γράφουν! - «κυρία μην γράψουμε τα «ταξίδια»..Δεν κάνουν μόνο οι Τσιγγάνοι ταξίδια..». Σημαία - ενθουσιασμός. Ψάξαν στη Βικιπαίδεια από το κινητό και τη βρήκαν και τη ζωγράφισαν με πολύ λεπτομέρεια και ενθουσιασμό και με δίδασκαν - «κυρία παλιά ήταν μαύρη...», «έχει στη μέση μία ρόδα από κάρο γιατί οι Τσιγγάνοι είχαν κάρα..» Κριτικό γραμματισμό ελάχιστο σήμερα..«Γιατί λέει κλέφτηκαν και όχι παντρεύτηκα;» -«Κυρία γιατί δεν ήθελαν οι γονείς. Οι Τσιγγάνοι το κάνουν αυτό. Έτσι έγινε και με τον Π1.»*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Εκ των ανωτέρω εξάγεται ότι τα παιδιά δέχτηκαν ερεθίσματα του δικού τους πολιτισμικού περιεχομένου, σε ένα πλαίσιο που τους ωθούσε να τα ψάξουν τα ίδια και να τα εξηγήσουν (σημαία, σύμβολα σημαίας, πολιτισμικά στοιχεία οικογένειας Ρόζας, «κλέφτηκαν», Ινδία στο χάρτη) (μοτίβο συμβολικής ταυτότητας). Αυτό το «να τα εξηγήσουν» είναι σημαντικό εδώ γιατί φαίνεται ότι ένιωθαν την υπερηφάνεια και την πολιτισμική επάρκεια να ξέρουν τα ίδια

περισσότερα από την ενήλικη εκπαιδευτικό τους. Αυτή η αίσθηση πλεονεκτικής θέσης και όλες αυτές οι γνώσεις που έλαβαν, και όλη η δημιουργική διαδικασία σύμπτυξης των γνώσεων σε μια σημαία, φαίνεται να ενδυναμώνει την πολιτιστική τους συνείδηση (μοτίβο πολιτισμικής υπερηφάνειας, μοτίβο νέας πολιτισμικής γνώσης, μοτίβο επίδειξης πολιτισμικών γνώσεων, μοτίβο δημιουργικότητας σε πολιτισμικά ερεθίσματα, μοτίβο πλεονεκτικής (διδακτικά) πολιτισμικής θέσης, μοτίβο-πλαίσιο νοήματος).

Εδώ ήταν σημαντικό ότι το ένα παιδί είχε ιστορικό «κλεψίματος ζευγαριού» στην οικογένειά του και ανακαλούσε προσωπικά βιώματα, αν και δεν φαινόταν να είναι μια ιστορία που θα άνοιγε εύκολα προς συζήτηση. Άρα υπήρξε μια αμυδρή πολιτισμική ταύτιση με ήρωα τσιγγάνικης ταυτότητας (μοτίβο ταύτισης με ήρωα ταυτότητας). Ένα άλλο σημαντικό σημείο είναι το σημείο όπου το ίδιο παιδί αναφέρει ότι κι εμείς είμαστε μια “κουτσουλιά” όπως η Γερμανία αλλά θα μπορούσαμε να καταστρέψουμε τον μισό πλανήτη, εκφράζοντας έτσι μια συγκατάβαση, μια διαπολιτισμική ενσυναίσθηση ή μια πίστη στη δύναμη του πολιτισμού μας ή μια ταύτιση θα τολμούσαμε να πούμε προς την χώρα της Γερμανίας (μοτίβα διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης/συγκατάβασης, πίστης στη δύναμη καλή/κακή του πολιτισμού μας και ίσως «ταύτισης» με τα χρόνια της φασιστικής Γερμανίας).

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 5ου κύκλου**

Έπειτα συνεχίστηκε η αφήγηση με κάποιες παρενθέσεις που έκανε η εμψυχώτρια και φάνηκαν στην ηχογράφιση:

*«Την ίδια χρονιά άρχισε να βασιλεύει στη χώρα ένας νέος άρχοντας, που δεν αγαπούσε καθόλου τους Τσιγγάνους (Μιλάμε στη Γερμανία έτσι, τώρα, ωραία). Σχεδιάζε να τους εξαφανίσει από τη γη (Όπως κι άλλους.. Εβραίους..Ειδικά αυτούς τους δύο. Τους Εβραίους και τους Τσιγγάνους, αλλά πιο πολύ*

ακούγονται οι Εβραίοι. Τέλοσπάντων), γιατί όπως έλεγε ήταν επιφρεπείς στο έγκλημα, ματαιόδοξοι, σπάταλοι, θορυβώδεις, βίαιοι και ακόλαστοι. (Εεε ποιος; Σας πάει το μυαλό ποιος ήταν αυτός ο άρχοντας για τον οποίο διαβάζω;) Τα σύγχρονα βασίλεια, έλεγε, έπρεπε να εξολοθρεύσουν τους αδύναμους και να υποστηρίζουν μόνο τους δυνατούς (Δεν ήθελε, δηλαδή κάποιους λαούς που να είναι στο περιθώριο). Κι όταν έλεγε «δυνατούς», έδειχνε με το δάχτυλο κάτι ψηλούς, ξανθούς...Αρίους (Δεν το έχετε ακούσει αυτό μέχρι τώρα; -η απάντηση ήταν όχι). Πρώτα, λοιπόν, απαγόρευσε στους Τσιγγάνους να παντρεύονται με τις γυναίκες των Αρίων...Η Ρόζα στην αρχή φοβήθηκε...να μιλάνε συνεχώς για κάποιον πόλεμο και για κάποιο Μεγάλο Ίσκιο, που όμοιό τους δεν είχαν συναντήσει ποτέ στην ιστορία τους οι Τσιγγάνοι...«χώρα των ανάποδων ανθρώπων».»

Πρώτα έγινε η ερώτηση στα παιδιά: «Ποιος είναι άραγε αυτός ο φοβερός άρχοντας που έζησε 70-80 χρόνια πριν, στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο;» Δεν τους ερχόταν κάτι στο μυαλό. Έπειτα είχε οργανώσει η εμπυχωτρία να δούνε όλοι μαζί ένα Power Point που είχανε δημιουργήσει παλαιότερα τα δύο τμήματα της έκτης τάξης του 3ου Πειραματικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης (του διπλανού σχολείου) σε συνεργασία με τον επιβλέποντα καθηγητή Φ.Τεντολούρη (που παλαιότερα εργαζόταν στο σχολείο αυτό) και έναν ακόμη εκπαιδευτικό. Το Power Point αυτό αναφερόταν στο Ολοκαύτωμα των Ρομά. Η παρουσίαση αυτή περιείχε φωτογραφίες από την Εγκυκλοπαίδεια Ολοκαυτώματος ([www.ushmm.org/el/holocaust-encyclopedia](http://www.ushmm.org/el/holocaust-encyclopedia)), υπό τη μουσική υπόκρουση του “Gipsy song” – με τραγουδίστρια: Aven Ivenda – και με συνθέτη: Goran Bregovic (<https://www.youtube.com/watch?v=LwRQLjeEybk>).

Οι ηχογραφήσεις κατέγραψαν τα εξής:

**A.**

...(διαβάζουν στο Power-Point)

E: ..εκπαιδευτικό θέμα Πορράιμος..Εεε..Εσείς ξέρετε καλύτερα τη Ρομανί. Θυμάστε τι σημαίνει αυτή η λέξη;

Π2: Καθίστε να..

Π1: Πορατσμός;

E: Πορράιμος το λένε..

Π1: Εμείς δε μιλάμε τέτοια.

E: Ή Μπάρο Πορράιμος..Τι μιλάτε;

Π1: Μιλάμε άλλα Τσιγγάνικα.

E: Έχει πολλά;

## **B.**

E: Και δεν μπορείς να καταλάβεις πολύ αυτό..που μιλάνε άλλη διάλεκτο;

Π1: Καταλαβαίνω..

E: Ωραία..Σημαίνει Φαγωμός, μεγάλος δηλαδή αφανισμός των Ρομά στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Θέλαν να τους εξοντώσουν. Ο Χίτλερ..Ήταν φασίστες και θέλαν να εξολοθρεύσουν κάποιους λαούς..και τους μπήκε στο νου.. (δείχνουν μια φωτογραφία στο Power Point)..Να αυτοί ήταν οι Ρομά πριν τον πόλεμο..Περίμενε, φτάνει, φτάνει. Να! Αυτός ήταν ο Χίτλερ!.. Σίγουρα τον έχετε δει που κάνει έτσι; Hi Hitler..Και όλοι αυτοί οι εκατομμύριοι στρατιώτες του, οι Γερμανοί...(δείχνουν άλλη φωτογραφία) Τώρα έτσι θα ζούσανε οι Τσιγγάνοι πριν τον πόλεμο.

Π2: ΠΩΩΩ. Το ξέρουμε! Κι εμείς έτσι είμασταν!

Π1: Ναι όντως! Κι εμείς έτσι είμασταν! Σαν κι αυτούς!

E: Τώρα πας μετά τον πόλεμο και δεν θέλω να δεις το τέλος (το παιδί άλλαζε τις φωτογραφίες στο Power Point)

Π1: Δες το τέλος!...(πάει)

E: Μα δεν έχει, αυτά είναι το τέλος, που αδυνατίσανε, έτσι ήτανε, που δεν τρώγανε...που δεν τους έδιναν να φάνε..που τους είχανε κρατούμενους (στα στρατόπεδα συγκέντρωσης) και...

Π1,2: (Διαβάζουν τα τελευταία λόγια του Power Point) ΚΑΙ ΤΩΡΑ ΕΜΕΙΣ ΔΕΝ ΞΕΧΝΑΜΕ ΑΛΛΑ ΣΥΓΧΩΡΟΥΜΕ. ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΚΑΙ ΚΡΙΝΟΥΜΕ. ΛΕΜΕ ΟΧΙ ΣΤΟ ΦΑΣΙΣΜΟ, ΣΤΗ ΒΙΑ

Π2: Τέλος

E: Με τη βία δηλαδή..να..Γιατί κάποιοι, σήμερα ας πούμε, τους φασίστες θέλουνε με την βία να τους σταματήσουν αλλά..Σκεφτείτε να κάναμε το ίδιο που έκανε ο Χίτλερ με τη βία να

εξαφανίσει τους άλλους; Απλά πάντα θα γεννιούνται κι άλλοι φασίστες.. Δηλαδή ποτέ δεν μπορείς να σκοτώσεις..

Π1: Αυτός ο Χίτλερ πού είναι;

Ε: Εε δεν υπάρχει, πέθανε, ζούσε στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ξεσήκωσε όλο το λαό και τους έλεγε..Αυτός ήταν φασίστας αλλά και ναζιστής ταυτόχρονα..γιατί έλεγε ότι φυλετικά τα γονίδια να μείνουν καθαρά στη Γερμανία..

Π1: Πού είναι η σημαία μου;

Ε: Να! κάθεται πάνω της..Και ήθελε να εξολοθρεύσει όλους τους λαούς της χώρας. Λοιπόν, συνεχίζουμε την ιστορία (συνεχίζει την αφήγηση)

Μετά ο Χίτλερ “διέταξε τον αυλικό του να χωρίσει τους Τσιγγάνους σε ντόπιους, που τους έλεγε αληθινούς, και σε μεικτούς, που τους έλεγε ψεύτικους”. Μεικτοί ήταν αυτοί που ήταν μισοί Τσιγγάνοι-μισοί Γερμανοί και έλεγε ότι οι μεικτοί είναι πιο επικίνδυνοι..Και καλά..ότι τα γονίδια τους ήταν πιο..

Π1: Ξενικά

Ε: ..ναι έλεγε..Αυτός ήτανε ρατσιστής, ας πούμε, και έλεγε ότι τα γονίδια τους δεν ήταν καθαρά κι έτσι γινόντουσαν εγκληματικοί..Ιστορίες..Καταλαβαίνετε..Αλλά ο λαός τον πίστευε και επειδή είχε βία κι ο λαός τον φοβότανε μην τους σκοτώσει..οπότε..Κάνανε ό,τι έλεγε.

Η εμπυχοτέρα-ερευνήτρια τα κατέγραψε και αυτή στο ημερολόγιό της:

- «Έτσι ωραία είμασταν κι εμείς κυρία» είπε ένα παιδί δείχνοντας τα τροχόσπιτα με τις όμορφες Τσιγγάνες στο Power-Point.
- Άφηνε τα πράγματα να εξελίσσονται αργά, να έχουν νόημα γι'αυτά.
- «Τα ξέρατε αυτά για τον Χίτλερ;» - «Όχι»

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Στα σημεία που ενθουσιάστηκαν τα παιδιά λέγοντας: Ε: ..Τώρα έτσι θα ζούσανε οι Τσιγγάνοι πριν τον πόλεμο. / Π2: ΠΩΩΩ. Το ξέρουμε! Κι εμείς έτσι είμασταν! / Π1: Ναι όντως! Κι εμείς έτσι είμασταν! Σαν κι αυτούς! φαίνεται ότι τα παιδιά βρήκαν στις εικόνες του Power Point και του διηγήματος παραδείγματα Τσιγγάνων να ταυτιστούν. Αυτό δημιουργεί πλαίσιο προσωπικού νοήματος και πολιτισμική ταύτιση (μοτίβα).

Παράλληλα, απέκτησαν γνώση για μια σκληρή πλευρά της ιστορίας τους με τον απαλό τρόπο του διηγήματος (Μετά ο Χίτλερ «διέταξε τον αυλικό του να χωρίσει τους Τσιγγάνους σε ντόπιους, που τους έλεγε αληθινούς, και σε μεικτούς, που τους έλεγε ψεύτικους» (...)) ..Και καλά..ότι τα γονιδιά τους ήταν πιο.. / Π1: Ξενικά) (μοτίβο νέας πολιτισμικής γνώσης). Ανταποκρίνονταν και συμμετείχαν με τη φαντασία τους, προσπαθώντας να μπουν στο σκεπτικό του Χίτλερ και των φασιστών Γερμανών εκείνης της εποχής που τον ακολουθούσαν. Και όλο αυτό μέσα από την αποστασιοποιημένη οπτική του εφηβικού διηγήματος. Αυτές οι προσπάθειες διεγείρουν την ιστορική, τη διαπολιτισμική και την πολιτισμική συνείδηση και ενσυναίσθηση (μοτίβα).

Τέλος, όταν δίδασκαν την ίδια την εμψυχώτρια για τις τσιγγάνικες διαλέκτους (Ε: 'Η Μπάρο Πορράιμος..Τι μιλάτε; / Π1: Μιλάμε άλλα Τσιγγάνικα. / Ε: Έχει πολλά;) αποκτούσαν πλεονεκτική (διδασκτική) πολιτισμική/γλωσσική θέση (μοτίβο) και αυτό τους πρόσφερε κύρος και κίνητρο (μοτίβο κύρους).

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 5ου κύκλου**

Η δεύτερη ερώτηση που έκανε η εμψυχώτρια στα παιδιά, πέραν του αν γνωρίζουν για τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, ήταν: «Πώς φαίνεται γλωσσικά ότι το κείμενο έχει την οπτική από ένα τσιγγανάκι παιδάκι, τη Ρόζα;»

Τα παιδιά δεν απάντησαν πολύ ενεργά σε αυτό και κλήθηκαν από την εμψυχώτρια να παίξουν σε «Συλλογικό Χαρακτήρα» τη Ρόζα που κάθετη παράλληλα σε «Ανακριτική καρέκλα» ενώ η εμψυχώτρια και τα άλλα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις. Η εμψυχώτρια ξανα-προετοίμασε τα παιδιά «Προσέξτε όσοι παίζετε τη Ρόζα να μιλάτε με την οπτική και την γλώσσα Τσιγγάνου παιδιού και στη συνέχεια παρατηρήστε στην αφήγηση από που φαίνεται η παιδική γλώσσα». Τελικά, η όλη δραστηριότητα κατέληξε να μοιάζει με συνέντευξη που έπαιρνε η εμψυχώτρια από τα παιδιά που έπαιζαν συλλογικά τη Ρόζα, και όπου το ένα μιλούσε ως η Ρόζα στα τσιγγάνικα και το άλλο μετέφραζε. Φαίνεται ότι το μυαλό των παιδιών έκανε τη σύνδεση πως ένα Τσιγγανόπαιδο δεν θα μπορούσε παρά να μιλάει τσιγγάνικα.

Παράλληλα, έβαζαν στο YouTube να ακούγονται πίσω από τη συνέντευξη τσιγγάνικα τραγούδια.

Οι ηχογραφήσεις αποκαλύπτουν τα εξής:

#### **A.**

(παίζει ακόμα το τσιγγάνικο τραγούδι)

Π1: Έλα να μιλήσουμε τσιγγάνικα! Έλα να μιλήσουμε τσιγγάνικα! (μιλάει τσιγγάνικα)

Ε: Τσιγγάνικα πάμε..Κι εγώ θα σας κάνω μια συνέντευξη, ντάξει. Κι εσείς θα απαντάτε σαν να είστε η Ρόζα, ντάξει;

Π1: ..(μιλάνε τσιγγάνικα)

(...)

Ε: Εμένα μ'αρέσει πάρα πολύ αυτό το τραγούδι. όντως δεν καταλαβαίνει η μια διάλεκτος στα τσιγγάνικα την άλλη ε;

(ο Π2 βάζει στο YouTube να ακούγεται το τσιγγάνικο τραγούδι με βίντεο-κλίπ: Enderlezi, <https://www.youtube.com/watch?v=EZf00ad3G6o&pp=ygUJZW5kZXJsZXpp>)

Ε: Ρε είναι πολύ ωραίο αυτό.!

Π2: Αυτοί οι δύο μου αρέσουνε πάντα. Και θα καθούνε...

Ε: Ποιος είν'αυτός; Τους ψάχνουνε;

Π2: Να αυτοί θα καθούνε εδώ. Αυτός θα τυφλωθεί.. Να τώρα..Πριν από αυτό, από εκείνον που έλειπε...είχε πεθάνει ένας...και το έχουνε κόψει.

Ε: Έλα ρε συ; Το κόψανε γιατί είναι σκληρό ας πούμε;.. Αυτό; Κάνουνε κάποιο έθιμο στο ποτάμι;

#### **B.**

Ε: Δεν κλέφτηκαν όμως, απλά παντρεύτηκαν..;

Π2: Πήγε πίσω

Ε: Ωραία, απλά να τ'χεις πιο μακριά για να παίζετε εσείς τη Ρόζα. Μιλάτε τσιγγάνικα άμα θέλετε, απλά θα απαντάτε στις εξής ερωτήσεις...

Π1: (τραγουδάει στα τσιγγάνικα) Κυρία δείτε εγώ με τον Π2 πώς μιλάμε τσιγγάνικα.. (μιλάει)

Π2: (απαντάει στα τσιγγάνικα)

Ε: Λοιπόν, τώρα είστε μαζί ένα κοριτσάκι τεσσάρων-πέντε χρονών, και απαντάτε στις ερωτήσεις.. (μιλάνε «τσιγγάνικα»)

#### **Γ.**

Π2: 'Μουκασάν

Ε: Πώς νιώθεις Ρόζα;

Π1: Όχι (διορθώνει τον Π2)

Ε: Πώς νιώθεις Ρόζα τώρα που είναι όλοι φοβισμένοι;

Π2: (απαντάει στα «τσιγγάνικα»)

Π1: (μιλάει στα «τσιγγάνικα»)

Ε: Εσύ θα μου λες άμα έχει νόημα αυτό που...

Π1: Ε ναι..

Ε: Ε θέλω να ξέρω αν λέτε σίγουρα...

Π1: Ε ναι, τσιγγάνικα μιλάω

Ε: Ωραία, και τι λέει;

Π1: Δεν άκουσα

Ε: Ωραία, Ρόζαα..Εσύ, Ρόζα. Πώς νιώθεις που βλέπεις τους γονείς σου φοβισμένους, όλους γενικώς,;

Π2: Περκάζα

Π1: Καλά

**Δ.**

Ε: Ωραία, τι χαρούμενο θυμάσαι από αυτά που έζησες με τον πατέρα σου και την οικογένειά σου (...);

Π2: Σίρκα

Π1: Καθόλου καλά. Εννοεί δεν ένιωθε καλά.

Ε: Γιατί;

Π2: Φοκάζα

Π1: Εε..Γιατί είχε πόλεμο

Ε: Εε.. Τι ονειρεύεσαι να κάνεις; (...)

Π1: Θέλει να γίνει μηχανικός αυτοκινήτων (...)

(...)

Ε: (...) Και τι φοβάσαι;

Π2: Κιρκάζα

Ε: Ε την ίδια λέξη μου λες!.

Π2: Ε ναι και Κίρκα ίδια απλά γράφεται αλλιώς..

Π1: Εε.. είναι «πολύ»! Πολύ φοβάται. Όπως και πριν που είπα πολύ.

Ε: Α ωραία, εντάξει. Μ'άρεσε! Θα το κάνουμε και το επόμενο στα τσιγγάνικα, εντάξει; Γιατί θα πάρετε συνέντευξη..

Π1,2: (μιλάνε «τσιγγάνικα» με ενθουσιασμό)

Ε: Το 'χει πάντως...Μοιάζει λίγο με ιταλικά.;

Π2: Το ξέρω! Κάποιες λέξεις που λέμε στα τσιγγάνικα είναι ιταλικές

Ε: Λατινικές

Π1: Λατινικά

Από την πλευρά της η εμψυχώτρια κατέγραψε τα εξής:

*Μου δείξανε στο Youtube το Εντερλέζι και μου εξηγούσανε τα τσιγγάνικα έθιμα στο ποτάμι. Ένα παιδί μου είπε ότι έχοννε κόψει σκηνές από το βίντεο γιατί ήταν πιο σκληρό (κριτικός γραμματισμός).*

Και η κριτική φίλη έγραψε στο δικό της ημερολόγιο:

- *Συνέντευξη στην τσιγγάνικη γλώσσα. Το ευχαριστήθηκαν! - ΠΕΡΗΦΑΝΕΙΑ*
- *Το βίντεο του Εντερλέζι στο youtube «έχει κομμάτια κυρία που είναι τόσο σκληρά που τα κόψανε από την ιστορία. Εγώ όμως τα ξέρω. Τα είχα δει πριν τα βγάλουν!» (κριτικός γραμματισμός)*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτουν διάφορα συμπεράσματα. Πρώτον η ομιλία της τσιγγάνικης ή μητρικής γλώσσας αναδύθηκε φυσικά από μόνη της (μερικές φορές εδώ γράφεται ως «τσιγγάνικα» γιατί δεν ήταν σίγουρη η εμψυχώτρια αν όλα όσα λέγανε τα παιδιά υπάρχουν στη τσιγγάνικη γλώσσα ή είναι και δικές τους επινοήσεις). Παρατηρήθηκε, δηλαδή, το φαινόμενο της φυσικής ανάδυσης της μητρικής γλώσσας συνάμα με την ελεύθερη έκφραση/επικρότηση της διγλωσσίας (μοτίβο). Δεν προκάλεσε την ανάδυση η εμψυχώτρια ούτε το είχε στο πρόγραμμα, αν και έγινε μάλλον λόγω του ότι τους ζητήθηκε να ψάξουν τις λέξεις που παραπέμπουν σε γλώσσα Τσιγγανόπαιδου (η εμψυχώτρια είχε στο μυαλό της λέξεις όπως 'αληθινούς/ψεύτικους' Τσιγγάνους, 'ανάποδη χώρα', 'καλύβες' αντί για σπιτάκια κ.α.). Εν πάση περιπτώσει, τα τσιγγάνικα τραγούδια και η τσιγγάνικη ιστορία και θεματολογία φαίνεται πως προκάλεσαν ελεύθερη έκφραση της διγλωσσίας και αυτό επικροτήθηκε από την εμψυχώτρια που έδωσε την ιδέα να γίνει όλη η συνέντευξη της Ρόζας στα

τσιγγάνικα. Στη συνέχεια, όμως, προσπαθώντας και η ίδια να συμμετέχει και να καταλαβαίνει την εγκυρότητα της συνέντευξης έθεσε σε ένα από τα δύο παιδιά που συμμετείχαν τον ρόλο του διερμηνέα (μοτίβο διαπολιτισμικής επικοινωνίας). Εδώ, και μόνο η διαδικασία μετάφρασης αποτελεί ανώτερη γλωσσική δεξιότητα που συμβάλλει στην ικανότητα διαπολιτισμικής συζήτησης. Πολυμορφία και πολυγλωσσία επικροτούνταν. Το γεγονός, μάλιστα, ότι τα παιδιά ενθουσιάζονταν τόσο πολύ έδειχνε ενδεχομένως τη χαρά της ένταξης και του μοιράσματος της τσιγγάνικης πλευράς τους με μία μη τσιγγάνα εμψυχώτρια (μοτίβο βελτίωσης πολιτισμικής αυτοεικόνας, μοτίβο πολιτισμικής έκφρασης), καθώς και τη δημιουργία παισίου νοήματος (μοτίβο) που ενισχύεται από το μοτίβο προνομιακής θέσης μαθητή-δασκάλου (ο πρώτος διδάσκει τον δεύτερο).

Το ένα παιδί έβαλε στο YouTube να παίζει ένα άλλο τσιγγάνικο βίντεο κλιπ με τσιγγάνικα έθιμα και εξηγούσανε μαζί στην εμψυχώτρια τα τσιγγάνικα έθιμα στο ποτάμι και την ιστορία «κλεψίματος» και σκοτωμού, πράγμα που φαίνεται να ενδυνάμωνε την πολιτισμική τους ταυτότητα (μοτίβο επίδειξης πολιτισμικής γνώσης, μοτίβο πολιτισμικής υπερηφάνειας). Παράλληλα, είναι σημαντική η δήλωση που έκανε το ίδιο παιδί, πως από το βίντεο αυτό του Εντερλέξι έχουσε αφαιρεθεί κάποιες σκληρές σκηνές που το ίδιο τις είχε δει πριν λογοκριθούν, γεγονός που δείχνει εξοικείωση του παιδιού με θέματα κριτικής ανάγνωσης των μέσων επικοινωνίας (μοτίβο μέσων ενημέρωσης-λογοκρισίας, μοτίβο μερικής οπτικής γωνίας, πολλαπλών πηγών). Τα παιδιά ήρθαν πάλι σε προνομιακή διδακτικά θέση (μοτίβο) και πραγματοποίησαν αυθεντική διαπολιτισμική επικοινωνία (μοτίβο διαπολιτισμικής επικοινωνίας).

Στη συνέντευξη της Ρόζας φαίνεται πως η εμψυχώτρια άρχισε σιγά σιγά να αμφισβητεί την εγκυρότητα των «τσιγγάνικων» των παιδιών και τα έβαζε επίτηδες να εξηγούνται: (Ε: Ε την ίδια λέξη μου λες!. / Π2: Ε ναι και Κίρκα ίδια απλά γράφεται αλλιώς.. / Π1: Εε.. είναι «πολύ»! Πολύ φοβάται. Όπως και πριν που είπα πολύ.). Η ίδια εξέφρασε και αργότερα πως άφηγε τα παιδιά σε προνομιακή γλωσσική θέση (μοτίβο) αλλά διεκδικούσε και τη θέση της. Όλη αυτή η διαδικασία έδινε μια δυναμική στη μητρική γλώσσα και την αίσθηση ότι αποτελεί «θησαυροφυλάκιο» στο οποίο δεν έχουν όλοι πρόσβαση (κάτι που φαίνεται η

εμψυχώτρια να δημιουργήσει επίτηδες), (μοτίβο πολιτισμικής υπερηφάνειας και επίδειξης). Συγχρόνως επιτυγχάνονταν μία υποτυπώδης διαπολιτισμική επικοινωνία (μοτίβο) και κατανόηση ανάμεσα στην εμψυχώτρια και τα παιδιά (π.χ. Ε: Α ωραία, εντάξει. Μ'άρεσε! Θα το κάνουμε και το επόμενο στα τσιγγάνικα, εντάξει; Γιατί θα πάρετε συνέντευξη.. / Π1,2: (μιλάνε «τσιγγάνικα» με ενθουσιασμό) / Ε: Τό'χει πάντως...Μοιάζει λίγο με ιταλικά.;! / Π2: Το ξέρω! Κάποιες λέξεις που λέμε στα τσιγγάνικα είναι ιταλικές).

### Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 5ου κύκλου

Και η αφήγηση συνεχίστηκε:

*«Μια μέρα της Άνοιξης ήρθαν στον καταυλισμό βλοσυροί άνθρωποι (...)Την επόμενη μέρα έφτασαν σε έναν καταυλισμό που ήταν περικυκλωμένος από ψηλά συρματοπλέγματα και είχε πολλές ξύλινες παράγκες στη σειφά..(..).. τους έδωσαν να φορέσουν κάτι ρούχα σαν αυτά που φορούσαν οι γκατζέ για να κοιμηθούν και τους κόλλησαν στο πέτο ένα ανεστραμμένο τρίγωνο...»*

Οι ηχογραφήσεις κατέγραψαν τα εξής:

**A.**

Ε: (αφηγείται) «..κι εκεί τους έδωσαν να φορέσουν κάτι ρούχα σαν αυτά που φοράνε οι γκετσέ για να κοιμηθούνε.» Ποιους ονομάζετε γκατσέ;

Π2: Εε..όχι οι Τσιγγάνοι

Π1: Αυτοί... οι Έλληνες

Π2: Δηλαδή... Οι Έλληνες..Εσείς...

Ε: Και πώς;... Κάπως αλλιώς τους έχω ακούσει εγώ να τους λέτε..

Π1: Γκατζέ;

Ε: Μπαλα...

Π1,2: Μπαλαμέ!

Ε: Έτσι; Το ίδιο πράγμα είναι;

Π1,2: Ναι, ναι

Π2: Μπαλαμέ είναι στα Φιρτσικανέ

Π1: Ναι γκατζέ

Ε: Α θυμάστε μια φωτογραφία..ξες σαν πιτζάμες..Κάτι ρίγες που φορούσαν;

Π2: Ναι! Έχουμε εδώ! Μπλε ρίγες και άσπρο δεν είναι;

Ε: Ακραίο..Γιατί το 'χετε εδώ;

(τα παιδιά μιλάνε «τσιγγάνικα» και η εμπυυχώτρια συνεχίζει την αφήγηση)

Έπειτα πραγματοποιήθηκε «Συνέντευξη» από την εμπυυχώτρια προς τους φυλακισμένους συγγενείς της Ρόζας, η οποία ηχογραφήθηκε:

**A.**

Π2: Το πρωί ξυπνούσαν 6 η ώρα και μέχρι το βράδυ..και κοιμόντουσαν 2 η ώρα..

Π1,2: (μιλάνε «τσιγγάνικα»)

Ε: Ε τι λέτε, δεν καταλαβαίνω.. Εσύ τώρα θα είσαι στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Ξέρεις τίποτα γ'αυτά; Γιατί θα σας πάρω συνέντευξη..

Π1: Ξέρω. Πείτε μου. Ξέρω.

Ε: Εσύ είσαι φυλακισμένος εκεί πέρα. Πώς νοιώθεις;

Π1: (μιλάει «τσιγγάνικα»)

Π2: Λέει παιρνάει πολύ άσχημα και δεν μπορεί ν'αντέξει και θα πεθάνει..

Π1...(μιλάει «τσιγγάνικα»)

Π2: Δεν έχει δύναμη

Ε: Πεινάς; Είσαι άρρωστος μήπως;

Π1... «τσιγγάνικα»

Π2: Α πεινάει και είναι αδύναμος..

Ε: Α γ'αυτό.. Γιατί δεν μπορείς να φύγεις από το στρατόπεδο, ν'αποδράσεις;

Π1...«τσιγγάνικα»

Π2: Γιατί είναι χοντροί οι τοίχοι

Ε: Σωστός..Αλήθεια αυτό είναι..

(Μπαίνει ένα από τα μεγαλύτερα παιδιά του Φάρου)

Μεγαλύτερο Παιδί Χ: Ω γεια σας!

Ε: Γεια... Π1 Πώς είναι η μέρα σου όταν ξυπνάς;

Π1...«τσιγγάνικα»

Π2: Πολύ άσχημη (...)

Μεγαλύτερο Παιδί Χ: (απευθύνεται στην εμπυχώτρια) Ό,τι να'ναι σε λένε να ξέρεις για τα τσιγγάνικα.

Ε: Χαχα.. Δεν μιλάν τσιγγάνικα;

Χ: Όχι

Ε: Ε κάτι λένε..Κάτι λέξεις πετάνε..

Π1: Τα δικά μας λέμε κυρία. Ψέματα λέει. Τα δικά μας λέμε

Χ: Τι τους ρώτησες τώρα; "Πώς είναι η μέρα σου;.."

Ε: Τώρα λέμε για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης..

Π1: Εντάξει (εξεγείρεται) Χ πάνε!.

Π2: Βγάλαμε δικές μας λέξεις και αυτός λέει...

Π1: Τα τσιγγάνικα, τα τσιγγάνικα..

Ε: Καμιά σχέση ε; Θα τον βάλω (τον μεγαλύτερο) να μεταφράσει, να ξέρετε, χαχα

Χ: Δικιά τους γλώσσα βγάλανε, να ξέρεις

Π1: Ναι! δικιά μας (εννοούσε διάλεκτο τσιγγάνικων)

Χ: Δικιά τους δικιά τους! Δεν υπάρχει τέτοια γλώσσα

Π2: Αλλά τσιγγάνικη, τσιγγάνικη..

Ε: Θα τον βάλω να μεταφράσει

Π1: Αφού κυρία είναι από τη δικιά μας γλώσσα (εννοούσε διάλεκτο)

Ε: Ναι θα σας πιστέψω..

Π2: Αυτή τη γλώσσα δεν την ξέρει

Π1: Καλά ρε δεν τη ξέρει..

Π2: Μόνο το «Σεκερέρ» να ξέρει που..

Ε: Ωραία, άρα, πότε ξυπνάς το πρωί και τι κάνεις μέχρι το βράδυ;

Π1...

Π2: Τρώει, πάει έξω δουλεύει, και τι αλλο; Για ξανά πες το λίγο

(...)

Το γεγονός αυτό το αποτύπωσε και η ερευνήτρια στο ημερολόγιό της:

*Κάναμε τις συνεντεύξεις στα στρατόπεδα συγκέντρωσης στα τσιγγάνικα με μεταφραστή. Νιώθαν προνομιακά ότι αυτά είχαν έναν κώδικα που εγώ δεν είχα και εγώ τους έλεγα σε κάποιες φάσεις ότι μιλάνε αλαμπουρνέζικα ψεύτικα τσιγγάνικα, για να τα πεισμώσω ακόμα περισσότερο να μιλούν τη «προνομιακή» γλώσσα τους,*

κάτι που έγινε και κάνανε την μετάφραση και διερμηνεία ειδικότητα και.. οργανωμένα. Κάποια στιγμή περνούσε από κει ένα από τα μεγαλύτερα παιδιά και μου είπε «κυρία σας κοροϊδεύουν, δεν μιλάνε τσιγγάνικα». Τότε πετάχτηκε ένα παιδί και είπε «τι λες, είναι απλά άλλη διάλεκτος...»

Από την πλευρά της η κριτική φίλη αποτύπωσε τα εξής, κυρίως για το κομμάτι της γλώσσας:

- «μιλούσαν τσιγγάνικα» (σαν κάτι πολύτιμο)
- Συνέντευξη στην τσιγγάνικη γλώσσα. Το ευχαριστήθηκαν! - ΠΕΡΗΦΑΝΕΙΑ
- «Θέλω να κοροϊδέσω την κυρία» - μετάφραση
- Κριτική γλωσσική επίγνωση υπήρξε κάπως στο κομμάτι της δικής τους γλώσσας. Ξέρανε και μας εξηγούσανε ότι έχει ιταλικές λέξεις. «Κλέφτηκαν». Χρησιμοποιούσαν και μιλούσαν την δική τους γλώσσα-διάλεκτο σαν μέσο διαφοροποίησης και «δύναμης» για να ξεχωρίζουν από την εμψυχώτρια και να νιώθουν αξία, ότι κάτι έχουν που δεν έχει (και η ίδια τους έδινε πάτημα να το κάνουν λέγοντας τους «με κοροϊδεύετε, αλαμπουρνέζικα μου λέτε επειδή δεν ξέρω τσιγγάνικα...»). Επίσης φτιάχναν τη γλώσσα τους. Μετέφραζαν άρα καταλάβαιναν. Πέρασε ένα από τα μεγαλύτερα παιδιά εκείνη την ώρα και είπε «δεν σημαίνει κάτι αυτό που λένε, σας κοροϊδεύουν» και του απάντησε ένας από τους μικρούς «Σημαίνει! στη δικιά μας διάλεκτο σημαίνει». Επίσης έβρισκαν «συνειρμούς» - «βουτούσαν» στη γλώσσα - ψάχναν να ονοματίσουν.

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Ήταν στην αρχή ενδιαφέρουσα η συζήτηση με τους ορισμούς του «γκατσέ» που ζητήθηκαν από τα παιδιά. Έμοιαζε με γνήσια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση (μοτίβο) αφού από μόνη της η εμψυχώτρια έβαζε τον εαυτό της σε θέση πολιτισμικής περιέργειας προς έναν διαφορετικό πολιτισμό και τα παιδιά την τοποθετούσανε αντίστοιχα σε φορέα διαφορετικού πολιτισμού (Π2: Εε..όχι οι

Τσιγγάνοι / (..) / Π2: Δηλαδή... Οι Έλληνες..Εσείς...). Φαίνεται να είχαν τη δημιουργική χαρά και την περηφάνεια (μοτίβο πολιτισμικής υπερηφάνειας) που έχει κάποιος όταν διδάσκει κάτι από τον πολιτισμό τους σε κάποιον που ενδιαφέρεται. Ενδεχομένως αυτό να μην το συναντάνε τα παιδιά κάθε μέρα. Στη συζήτηση αυτή ήταν ωραία, επίσης, ότι το παιδί θυμόταν ότι και αυτοί οι ίδιοι σήμερα, αν και είναι Τσιγγάνοι, φοράνε τις «πιτζάμες των γκατσέ» όπως έκαναν οι Τσιγγάνοι στα στρατόπεδα συγκέντρωσης (σημείο εντοπισμού πολιτισμικών παραλλήλων, μοτίβο νέας πολιτισμικής γνώσης).

Έπειτα είχε πολύ ενδιαφέρον η συνέντευξη σε ρόλο φυλακισμένου στο στρατόπεδο. Τα παιδιά σε ρόλο επέδειξαν στις απαντήσεις τους προσπάθεια (ιστορικής ενσυναίσθησης (μοτίβο) και κατανόησης προς αυτά τα πρόσωπα της ιστορίας. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψιν ότι αναφερόντουσαν στη τσιγγάνικη ιστορία τότε θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε πως ενδυναμώθηκε η ιστορική και πολιτισμική του συνείδηση (μοτίβο ταύτισης με ρόλο ταυτότητας) -πόσο μάλλον που όλο αυτό έγινε στη τσιγγάνικη γλώσσα.

Ακόμα και να μην ήταν η αληθινή τσιγγάνικη γλώσσα αυτή που μιλούσαν τα παιδιά και να ήταν δικιά τους επινόηση, από τη διαδικασία «προσποίησης» της γλώσσας φαίνεται να επέρχονται διάφορες θετικές δεξιότητες. Εδώ η ιστορική φαντασία και τα νοήματα «έτρεχαν» στο μυαλό του παιδιού παράλληλα με την προσομοίωση αληθινής γλώσσας, η προσποίηση του ρόλου έτρεχε παράλληλα με την γλωσσική προσποίηση. Αυτό, αν και δεν αποτελεί από μόνο του κάποιας μορφής κριτική γλωσσική επίγνωση, δημιουργεί όμως τις προϋποθέσεις (μοτίβο προϋποθέσεων για ΚΓΕ) αυτής αφού ξεχωρίζει στο «λογισμικό» του παιδιού το «νόημα» από την «απόδοση του νοήματος», δηλαδή νόημα-γλώσσα-απόδοση γλώσσας γίνονται τρία διακριτά πράγματα, έστω και αν αυτό δεν είναι τελείως συνειδητό.

Είναι, όμως, γενικά άξιο λόγου ότι τα παιδιά έφτιαχναν μάλλον ένα γλωσσικό «ποτ πουρί» από υπαρκτές και ανύπαρκτες λέξεις, και το μεγαλύτερο παιδί ως γνώστης της γλώσσας «αποκάλυψε» το μυστικό τους, δημιουργώντας την αίσθηση ότι η γνώση της γλώσσας είναι κάτι πολύτιμο (μοτίβο πολιτισμικής υπερηφάνειας). Σε αυτό συνέβαλε μάλλον και η στάση της εμπυχωτριάς να

μπαίνει σε ρόλο μαθητή της γλώσσας (παραχωρώντας στα παιδιά πλεονεκτική θέση-κύρους (μοτίβα) και θέση-γνώστη) και, παράλληλα, να «αμφισβητεί» τη γνώση των παιδιών κάνοντάς την να μοιάζει πολύτιμη. Από αυτά τα στοιχεία, αφενός από την πολιτισμική υπερηφάνεια (μοτίβο) και, αφετέρου, από τη σύνδεση της γνώσης του πολιτισμού με κύρος (μοτίβο), επέρχεται κάποιου είδους πολιτισμική ενδυνάμωση (μοτίβο).

Επιπλέον, είναι δύσκολο να μιλάμε εδώ, και γενικά στις σημερινές δραστηριότητες, για κριτική γλωσσική επίγνωση -παρόλο που ψάχναμε συνειδητά τη γλώσσα παιδιού και τη γλώσσα Τσιγγάνου παιδιού- γιατί τα παιδιά δεν φαίνεται να κατανόησαν ότι ο σκοπός είναι η επίγνωση και έπειτα η κριτική, αφού δεν τους ζητήθηκε συνειδητά από την εμπυχώτρια κάτι τέτοιο. Φαίνεται, δηλαδή, κάπως υπερβολική η διαπίστωση της κριτικής φίλης ότι υπήρξε κριτική γλωσσική επίγνωση στο κομμάτι της γλώσσας τους, αν και δεξιότητες γλωσσικής επίγνωσης σίγουρα αναπτύχθηκαν.

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 5ου κύκλου**

Η εμπυχώτρια έδειξε στα παιδιά ένα βίντεο στο Youtube που είχαν δημιουργήσει οι μαθητές του Μουσικού σχολείου Άρτας για το στρατόπεδο Άουσβιτς (<https://www.youtube.com/watch?v=64uiK3kx2c>).

#### **A.**

E: Για να δούμε πώς ήταν εδώ στο Άουσβιτς..

(διαβάζει από το βίντεο) «Κοιμόνταν πέντε πέντε στο κρεβάτι..»

Π2: πέντε πέντε;!

E: Ήταν άθλιες οι συνθήκες. Είχαν πρόσβαση στην τουαλέτα δύο φορές τη μέρα και εκεί είχαν πέντε δευτερόλεπτα στη διάθεσή τους. Αρρώστειναν γιατί δεν έτρωγαν καλά και ζούσαν όλοι μαζί ο ένας πάνω στον άλλον..

Π2: Μόνο πέντε, πώς γίνεται αυτό;!..

E: Α Αίθουσες αερίων. Έτσι τους σκότωναν.. Τσιγγάνους..Εβραίους..Κουμμουνιστές..τους βάζαν να κάνουν μπάνιο..Είχε μέσ'την αίθουσα «και καλά» σαπούνια για να φαίνεται

αληθοφανές.. Και μετά απελευθέρωσαν ένα δηλητηριώδες αέριο (Ζάϊκλον Β λέγεται) και ήταν δηλητηριώδες και πέθαιναν όλοι μαζί εκεί μέσα. Έτσι τους σκότωναν... 1 εκατομμύριο 100 χιλιάδες Εβραίοι, 150.000 Πολωνοί, 23.000 Τσιγγάνοι, 15.000 αιχμάλωτοι..

Π2: Οι πιο πολλοί οι Τσιγγάνοι ήταν!

Ε: Εντάξει..Οι πιο πολλοί γενικά στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ήταν οι Εβραίοι και οι Τσιγγάνοι. Τώρα στο Άουσβιτς είχε και πολλούς Πολωνούς αλλά γενικά αυτοί οι δύο εξολοθρεύτηκαν πιο πολύ.

Π2: Δεν πέθαναν

Ε: Και ξέρετε τους Εβραίους και τους Τσιγγάνους τους εξολόθρευαν μόνο και μόνο επειδή υπήρχαν, ενώ οι άλλοι, ξερω'γω οι Κουμουνιστές..

Π2: Αυτό τι είναι;

Ε: (Η εμψυχώτρια τους είπε για τους φούρνους-τα κρεματόρια) (...) ..Ντάξει... κι αυτοί που ήταν φύλακες σε στρατόπεδα.. μερικές φορές..υπάκουαν υπάκουαν γιατί αλλιώς θα τους σκότωναν.. Γι'αυτό λέει να συγχωρούμε...Γιατί δεν φταίγαν όλοι αυτοί..αλλά έφταιγε ο Χίτλερ και όλο το πολιτικό σύστημα που τους είπε ότι θα σκοτώσουμε όλους όσοι δεν είναι Γερμανοί ..και καθαροί στα γονίδια..

(τα παιδιά μιλάνε τσιγγάνικα)

Η κριτική φίλη σημείωσε:

*Η ερευνήτρια δεν τους τόνισε ότι ο Χίτλερ σκότωσε τη φυλή τους, αλλά η γνώση αυτού είναι πολύτιμη (γιατί η ιστορία επαναλαμβάνεται). Επίγνωση του κακού - τόνωση. «Φρικόρανε» όταν η εμψυχώτρια τους μιλούσε για τα πεπραγμένα στην ιστορία με τους φούρνους στα στρατόπεδα και τα σαπούνια και τα 5 δευτερόλεπτα μόνο στην τουαλέτα.*

Η εμψυχώτρια έκανε να συνεχίζει την αφήγηση από το βιβλίο αλλά το παιδί Π1 τη διέκοψε για να το διαβάσει στα τσιγγάνικα.

**B.**

Π1: Να διαβάζω στα τσιγγάνικα μία;

Ε: Να διαβάσεις

Π1: (διαβάζει)

Ε: χαχα Έλα ρε δεν είναι...Άντε πετάς και καμιά λέξη ..Τι λέει;

(Ο Π1 και ο Π5 μιλάνε, γελάνε και διαβάζουν το βιβλίο στα «τσιγγάνικα»)

Η ερευνήτρια έγραψε στο ημερολόγιο: *Ο ΠΙ απήγγειλε το βιβλίο στα Τσιγγάνικα. Και ο άλλος έκανε μετάφραση σε μένα.*

### **Ερμηνευτική διαπίστωση**

Διαπιστώνουμε πώς πολλές από αυτές τις ιστορικές γνώσεις ήταν άγνωστες στα παιδιά και σίγουρα ενδυναμώνουν τη βασική ιστορική συνείδηση (μοτίβο νέας πολιτισμικής γνώσης). Η κριτική φίλη δεν θεώρησε ότι οι υπαίτιοι τονίστηκαν ξεκάθαρα από την εμψυχώτρια. Τα παιδιά έδειξαν να εκπλήσσονται πάρα πολύ με τις άθλιες συνθήκες στα στρατόπεδα και, μάλιστα, ένα παιδί είχε μπει τόσο στο νόημα της κριτικής επάνω στα ιστορικά πεπραγμένα που δήλωσε έντονα και με έμφαση ότι “Οι πιο πολλοί (οι νεκροί) οι Τσιγγάνοι ήταν!. Εδώ, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι ενδυναμώνεται η κριτική συνείδησή του (μοτίβο ιστορικής ενσυναίσθησης «αδικίας» , μοτίβο ενδυνάμωσης κριτικής συνείδησης).

Τα παιδιά στην παρούσα φάση δεν μπήκαν στη διαδικασία να σχολιάσουν τους υπαίτιους και κατά πόσον έφταιγαν όλοι. Ούτε έδωσαν κάποια εξήγηση για το γιατί άραγε οι περισσότεροι στόχοι-θύματα ήταν Εβραίοι και Τσιγγάνοι, ούτε το γιατί ακούγονται πιο πολύ οι Εβραίοι. Ωστόσο άκουγαν με πρωτοφανή προσήλωση την εμψυχώτρια να σχολιάζει και έδειχναν να κατανοούν, να εκπλήσσονται και να αισθάνονται απέχθεια προς τα γεγονότα, κάτι που διεγείρει την ιστορική περιέργεια και ενσυναίσθηση (μοτίβα). Ίσως να ζύπνησε μέσα τους το ιστορικό δίκιο αλλά η εμψυχώτρια τους είπε ότι στόχος είναι να συγχωρούμε γιατί κανείς δεν ξέρει πόσο οι υπαίτιοι ήταν και οι ίδιοι φοβισμένοι και υποτακτικοί λόγω φόβου.

Τέλος, καλό είναι να θεωρήσουμε αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά όχι μόνο ήθελαν να διαβάσουν αλλά και να διαβάσουν στα τσιγγάνικα. Να κάνουνε, δηλαδή, παράλληλη μετάφραση στα «τσιγγάνικα», μάλλον για «επίδειξη γλωσσικών γνώσεων» (μοτίβο) επρόκειτο εδώ. Όπως και να έχει, πάλι η γλώσσα θεωρήθηκε κάτι πολύτιμο, προνόμιο των λίγων (με τη συμβολή της στάσης της ερευνήτριας) (μοτίβο πλεονεκτικής διδακτικά και πολιτισμικά θέσης), και κάτι για το οποίο

αξίζει να είναι κανείς περήφανος, Αυτό αποτελεί καλό επίτευγμα στα πλαίσια γενικής πολιτισμικής ενδυνάμωσης των παιδιών.

### **Παρουσίαση δραστηριοτήτων και δεδομένων του 5ου κύκλου**

Μετά παίρνει και πάλι τη σκυτάλη η εμψυχώτρια:

*«...η Ρόζα στεναχωριόταν, γρήγορα όμως το μυαλό της πέταγε στο φίλο που είχε αποκτήσει από τον διπλανό καταυλισμό, που χωριζόταν από τον δικό τους με ένα αγκαθωτό συρματοπλεγμα". Ο φίλος της ήταν γκατζό. Φορούσε στο πέτο της πιτζάμας του ένα αστεράκι (η εμψυχώτρια δείχνει φωτογραφίες από Εβραίους στα στρατόπεδα)...μιλούσαν με τις ώρες, χωρίς βέβαια να καταλαβαίνονται.»*

Στο σημείο αυτό η εμψυχώτρια έθεσε πάλι στα παιδιά τα ερωτήματα: «Τελικά πώς και με ποιους τρόπους φαίνεται ότι ο συγγραφέας γράφει το κείμενο από παιδική προοπτική;». «Και μάλιστα πώς φαίνεται ότι είναι γραμμένο από την οπτική Τσιγγάνων παιδιών;». Ας χρησιμοποιήσουμε τους ίδιους τρόπους και ας παίξουμε «Μια μέρα στη ζωή με οπτική γωνία του παιδιού/των γονιών» στο Άουσβιτς (γλώσσα παιδιών/γλώσσα γονιών).

Τελικά δεν ανταποκρίθηκαν πολύ στις ερωτήσεις αλλά το αποτέλεσμα ήταν όλα τα παιδιά μαζί να παίξουν μια μέρα στο Άουσβιτς, κάποιοι σε ρόλο Τσιγγάνων κρατούμενων και άλλοι σε ρόλο Γερμανών φυλάκων, μόνο που στη δική τους εκδοχή κάποιοι Τσιγγάνοι (και η εμψυχώτρια σε ρόλο Τσιγγάνου) σκοτώθηκαν στο θάλαμο αερίων και στα κρεματόρια και άλλοι εξεγέρθηκαν και κατάφεραν να πάρουν τα όπλα, να επιτεθούν στους φύλακες και να ελευθερωθούν.

Στο τέλος η εμπυγχώτρια διάβασε το διήγημα ως το σημείο που είχε σχεδιάσει να αποτελεί το τέλος. Τελικός αναστοχασμός δεν έγινε γιατί εκ νέου τα παιδιά με το που άκουσαν τη λέξη «τέλος» έτρεξαν κατευθείαν για ποδόσφαιρο.

«Μια μέρα του καλοκαιριού ...Η Ρόζα έμαχνε μόνη της...για μολυντήρια (...)  
«Πώς σε λένε Τσιγγανάκι; «Ρόζα». «Είσαι πολύ τυχερή, Ρόζα» είπαν. «Το ξέρω αφού έπιασα το μολυντήρι...». Όταν η Ρόζα γύρισε στον καταυλισμό, δε βρήκε κανέναν παρά μόνο στον ξάδερφό της, τον Πέτερ, που έκλαιγε δυνατά και έλεγε πώς ο κακός άρχοντας της ανάποδης χώρας είχε εξολοθρεύσει όλους μα όλους τους Τσιγγάνους...(..) την πήρε ο ύπνος. Όταν ξύπνησε, είχε μεγαλώσει πια.»

Τέλος.

Η ερευνήτρια έγραψε στο ημερολόγιό της:

- Δεν έφτασε η ενέργειά τους για «τελικό αναστοχασμό». Πολύ λυπήθηκα. Αν είχα παραπάνω κύκλους θα έκανα ενδιάμεσους αναστοχασμούς και όχι έναν μονοκόμματο τελικό
- Έπαιζαν με πολύ ενθουσιασμό το «μια ημέρα στη ζωή» στο στρατόπεδο συγκέντρωσης μόνο που στη δικιά τους εκδοχή οι Τσιγγάνοι πήραν το πάνω χέρι και επιτίθονταν στους γερμανούς φρουρούς που φούρνιζαν εκείνη την ώρα κάποιους νεκρούς...

Η κριτική φίλη συμπλήρωσε τον ενθουσιασμό της για τη δράση μετά το πέρας:  
*Ερεθίσματα: βασιλιάδες, τηλεμεταφορές, χάρτες, κόσμους αιώνων, σαν σε μια οθόνη να βλέπουν κόσμους από τους οποίους προήλθαν. Δεν είναι λίγο! Μεταναστεύσεις..*

**Ερμηνευτική διαπίστωση**

Στο παραπάνω κομμάτι της αφήγησης, και μόνο το διήγημα αποτελούσε αυθεντικό διαπολιτισμικό διάλογο (μοτίβο) αφού αναφερόταν στην προσπάθεια ενός Τσιγγανόπαιδου (της Ρόζας) και ενός γκατσό παιδιού να επικοινωνήσουν σε ξένες γλώσσες, να παίξουν δηλαδή χωρίς καν κοινή γλώσσα, και άρα να προσποούνται πως καταλαβαίνονται και να κάνουν πως μεταφράζουν.

Επίσης, η θεατρική σύμβαση «Μια ημέρα στη ζωή» του στρατοπέδου, μπορεί να μην είχε τα αποτελέσματα γλωσσικής επίγνωσης που σχεδίαζε η ερευνήτρια, ωστόσο είχε εξαιρετικά πολύ ενθουσιασμό, πολλή ενσυναίσθηση και το γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι κρατούμενοι επαναστάτησαν και κέρδισαν ήταν απόδειξη μιας «ιστορίας όπως θα τη θέλαμε να είναι», μιας πολιτισμικής ταύτισης και μιας υπερηφάνειας (μοτίβα), όπως εκδηλώθηκε, για αυτόν τον λαό. Δεν ήθελαν μάλλον να βλέπουν τους Τσιγγάνους ως θύματα, όσο και αν μερικώς υπήρξαν, αλλά ως δυναμικούς αντάρτες. Αυτό το γεγονός δείχνει αποποίηση της ταυτότητας-θύματος και ένδυση της μιας αυτοδημιούργητης ταυτότητας (μοτίβα χειραφέτησης, σημείο αυτοδημιούργητης ταυτότητας). Η ικανότητα αμφισβήτησης των ορίων της ταυτότητας έχει μεγάλη σημασία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπως διαφάνηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

Τέλος, και πάλι το γεγονός ότι δεν υπήρξε χρόνος και διάθεση για τελικό αναστοχασμό δείχνει μια δυσκινησία προς αυτό το κομμάτι και μια δυσκολία σύνδεσης όλων αυτών που βιώθηκαν στη δράση με τα καθημερινά βιώματα των παιδιών (μοτίβο ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού). Η ίδια η εμψυχώτρια θεώρησε ότι αν υπήρχαν κι άλλοι κύκλοι θα εφάρμοζε τέτοιες αναστοχαστικές συνδέσεις ενδιάμεσα στις δραστηριότητες. Ωστόσο, κάτι τέτοιο επιτεύχθηκε κάπως -οι ενδιάμεσοι αναστοχασμοί- παρά το ότι δεν ήταν εσκεμμένο και συνειδητό από την ίδια.

## 6. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο των αποτελεσμάτων θα επιχειρηθεί μια περίληψη αφενός των επαναλαμβανόμενων μοτίβων και των μεμονωμένων δεδομένων που διαφάνηκαν στα δεδομένα και αφορούσαν τους στόχους της έρευνας δράσης και, αφετέρου, των μετασχηματισμών που έλαβαν μέρος κατά τη διάρκειά της. Σκοπός της δράσης ήταν η ενδυνάμωση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών μέσω της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και της θεατροπαιδαγωγικής με προκείμενο μία ιστορική μυθοπλασία που αφορά την ιστορία των Ρομά. Τα μέσα για την επίτευξη αυτού του σκοπού υπήρξαν παράλληλα και ενδιάμεσοι στόχοι, δηλαδή η κριτική γλωσσική επίγνωση των μαθητών υπήρξε και στόχος και μέσο, όπως και η λειτουργικότητα και η επιτυχία των θεατροπαιδαγωγικών μεθόδων πάνω σε ιστορική λογοτεχνία. Στην αρχή θα εξετάσουμε τα τέσσερα κύρια θέματα, τα οποία προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση και, έπειτα, θα εξετάσουμε τα μοτίβα που περιέχονται στα θέματα (τα οποία και πήραν έναν κωδικό με τη μορφή «μ. (μοτίβο) - όνομα μοτίβου», όπως φαίνεται στον Πίνακα στη σελ...του Παραρτήματος). Στη συνέχεια θα μιλήσουμε για τυχόν μετασχηματισμούς που παρατηρήθηκαν στα μοτίβα και, τέλος, θα συνδέσουμε τα θέματα και τα μοτίβα τους με τους στόχους της δράσης.

### 6.1 Θέματα και μοτίβα

Τα τέσσερα κύρια θέματα που προέκυψαν από τη Θεματική Ανάλυση είναι: α) η ικανότητα πολλαπλών οπτικών, β) η (δια)πολιτισμική συνείδηση ταυτοτήτων, γ) η δράση κοινωνικής δικαιοσύνης και δ) η λειτουργικότητα των θεατροπαιδαγωγικών μέσων και των συνδέσεων. Αυτό, μεταξύ άλλων, σημαίνει ότι όλα τα μοτίβα που έκαναν την εμφάνισή τους κατά τη διάρκεια της δράσης μπόρεσαν να συγχωνευτούν μέσα σε αυτά τα τέσσερα κύρια θέματα. Ένας μικρός αριθμός μοτίβων αντιστοιχεί σε παραπάνω από ένα θέμα. Τέλος, το κάθε θέμα μπορεί να αντιστοιχεί σε παραπάνω από έναν ερευνητικό στόχο (οι στόχοι αναφέρθηκαν στην Εισαγωγή), αλλά έτσι φαίνεται και καθαρά πως τα ερευνητικά μέσα που επιλέχθηκαν ήταν τέτοια που εξυπηρετούσαν ταυτόχρονα πάνω από έναν στόχο.

Συγκεκριμένα, το πρώτο θέμα ονομάστηκε «ικανότητα πολλαπλών οπτικών» γιατί αφορούσε την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν πάνω από μία οπτική γωνία στα κειμενικά είδη και να συνδέουν τις οπτικές γωνίες με γλωσσικά φαινόμενα, να έχουν επίγνωση της δύναμης της γλώσσας να αναπαριστά με διαφορετικούς τρόπους την πραγματικότητα μέσα από τις διαφορετικές φωνές και, γενικά, να ξεφεύγουν από μια μονολιθική αντίληψη της γλώσσας ως άκαμπτου εργαλείου άσχετου με την κοινότητα που το χρησιμοποιεί. Συνεπώς, σε αυτή τη θεματική ενότητα εντάχθηκαν τα παρακάτω μοτίβα («μ») και μεμονωμένα δεδομένα («σημεία»).

- Τα μοτίβα πολλαπλών πηγών και οπτικών γωνιών, καθώς και η σύνδεσή τους με εσκεμμένη θέληση για απόκρυψη πληροφοριών ή υπερβολή:

- μ. πολλαπλής/μερικής οπτικής γωνίας,
- μ. πολλαπλών πηγών/κειμενικών ειδών,
- σημείο διαμεσολαβημένης ιστορίας,
- σημείο επιστημονικής εστίασης,
- μ. επίγνωσης/ελέγχου MME

- Τα μοτίβα επίγνωσης μεμονωμένων γλωσσικών επιλογών, ίσως και των ταυτοτήτων που προκύπτουν από αυτές:

- μ. μετριοπαθούς/μη απόλυτης γλώσσας,
- σημείο αναζήτησης συναισθηματικής γλώσσας,
- μ. επίσημης γλώσσας (κύρους),
- μ. συμβολικής γλώσσας,
- μ. αμφισημίας λέξεων/ονομάτων (και μη εξουσιαστικής πλευράς της γλώσσας)

- Τα μοτίβα αμφίσημης ταυτότητας στα κείμενα (σύνδεσης γλώσσας-ταυτότητας):

- μ. σχέσης γλώσσας (ονομάτων)-ταυτοτήτων,
- μ. συμβολικής ταυτότητας,
- μ. αμφίσημης/κεκτημένης ταυτότητας
- Τα μοτίβα σύνδεσης της γλώσσας και του κύρους/εξουσίας, και άρα διαφορετικών γλωσσικών φωνών λόγω διαφορετικών συμφερόντων:
  - μ. επίσημης γλώσσας (κύρους),
  - μ. σύνδεσης γλώσσας-δύναμης (εξουσίας),
  - μ. εντοπισμού γλώσσας κύρους
- Τα μοτίβα εμβόλιμων εμφανίσεων του «κριτικού»:
  - μ. προϋποθέσεων ΚΓΕ (όλες οι δραστηριότητες που πέτυχαν να λειτουργήσουν ως πρόδρομοι της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης),
  - μ. «απόηχων» κριτικού γραμματισμού/(δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης (η λέξη «απόηχος» χρησιμοποιείται όταν τα παιδιά κάνουν από μόνα τους μία κριτική διαπίστωση χωρίς να απορρέει η διαπίστωση αυτή από μια σχετική δραστηριότητα στο παρόν, αλλά ίσως να αποτελεί «απόηχο» προηγούμενης δραστηριότητας),
  - μ. δυσκολίας ταυτοχρονισμού παιγνιώδους διαδικασίας και ΚΓΕ (αυτό το μοτίβο αναφέρεται στην δυσκολία να εστιάζεται ταυτόχρονα η προσοχή των συμμετεχόντων και σε μια παιγνιώδη διαδικασία και σε μια διαδικασία επίγνωσης, π.χ. και να «παίζουν» τους επιστήμονες και να «(δια)κρίνουν» την επιστημονική γλώσσα -πριν και μετά τη δραστηριότητα υπήρξε πιο εύκολη η επίγνωση)
- Τα μοτίβα κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας:
  - μ. μη κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας που μετασχηματίστηκε σε μ. κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας

Το δεύτερο θέμα φέρει τον τίτλο «(δια)πολιτισμική συνείδηση ταυτοτήτων» γιατί συμπεριλαμβάνει διάφορα είδη επίγνωσης και βίωσης ταυτοτήτων, πολιτισμικών και μη. Με αφορμή την ταυτότητα ενός θεατρικού ρόλου ή ενός

ήρωα της ιστορικής λογοτεχνίας, ή μέσω μιας διαπολιτισμικής συζήτησης ή συζήτησης ταυτοτήτων ήρθαν στην επιφάνεια διάφορα σχετικά μοτίβα.

- Τα μοτίβα αμφίσημων ταυτοτήτων:
  - μ. αμφίσημης/κεκτημένης ταυτότητας,
  - μ. σύνδεσης γλώσσας (ονομάτων)-ταυτοτήτων,
  - μ. συμβολικής ταυτότητας
- Τα μοτίβα κύρους/πλεονεκτικής πολιτισμικά θέσης:
  - μ. κύρους (ρόλου/ταυτότητας/συμπεριφοράς),
  - μοτίβο πλεονεκτικής διδακτικά θέσης (λόγω πολιτισμικής γνώσης ή γλώσσας),
  - μ. «μαύρου προβάτου»,
  - μ. αναπλήρωσης «μαύρου προβάτου»
- Το μοτίβο κομφορμισμού
- Τα μοτίβα ενσυναίσθησης και ταύτισης:
  - μ. έλλειψης ενσυναίσθησης που μετασηματίστηκε σε μ. ενσυναίσθησης (διαπολιτισμικής, ιστορικής, ψυχολογικής),
  - μ. θέλησης για ταύτιση,
  - μ. ταύτισης (με ρόλο, ήρωα, ρόλο ταυτότητας),
  - σημείο εύρεσης ιστορικών παραλλήλων
- Τα μοτίβα αλτροισμού:
  - μ. έλλειψης αλτροισμού που μετασηματίστηκε σε μοτίβο αλτροισμού
- Τα μοτίβα διαπολιτισμικής χειραφέτησης:
  - μ. λεκτικής/πρακτικής χειραφέτησης,

- σημείο διαπολιτισμικής δοκιμασίας,
- σημείο πίστης στη δύναμη του πολιτισμού,
- σημείο αυτο-δημιούργητης ταυτότητας (αποποίησης ταυτότητας θύματος),
- σημείο πολιτισμικής αυτοκριτικής,
- μ. ενδυνάμωσης κριτικής ιστορικής συνείδησης
- Τα μοτίβα θετικής αυτοεικόνας περί πολιτισμικής ταυτότητας:
  - μ. πολιτισμικής υπερηφάνειας,
  - μ. βελτίωσης πολιτισμικής αυτοεικόνας,
  - μ. επίδειξης πολιτισμικής γνώσης,
  - μ. πλεονεκτικής διδακτικά θέσης (λόγω πολιτισμικής γνώσης ή γλώσσας)
- Τα μοτίβα παραγωγής και απόκτησης νέας πολιτισμικής γνώσης:
  - μ. νέας πολιτισμικής γνώσης,
  - μ. φιλοσοφικής διερεύνησης (πολιτισμικών στοιχείων/ταυτοτήτων/κύρους)
- Τα μοτίβα επικρότησης πολυγλωσσίας:
  - σημείο ανάδυσης μητρικής γλώσσας,
  - μ. επικρότησης πολυγλωσσίας
- Τα μοτίβα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης:
  - μ. διαπολιτισμικής επικοινωνίας (μετάφρασης, ανταλλαγής στοιχείων),
  - μ. διαπολιτισμικής ταυτότητας (αναγνώρισης μιας διακριτής πολιτισμικής ταυτότητας ανάμεσα σε πλήθος άλλων)
- Τα μοτίβα δημιουργικής σχέσης με την πολιτισμική ταυτότητα:
  - μ. δημιουργικότητας σε πολιτισμικά ερεθίσματα,

ομ. πολιτισμικής ενδυνάμωσης μέσω αναπαράστασης

Το τρίτο θέμα, η «**δράση κοινωνικής δικαιοσύνης**», αναφέρεται στις τάσεις ή δοκιμές (περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένες) απελευθέρωσης των παιδιών από στεγανά της γλώσσας, του κομπορμιισμού, των στερεοτύπων, των ονομάτων και άλλων παρόμοιων, προς την επίτευξη κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το θέμα αριθμούνται τα παρακάτω μοτίβα.

- Τα μοτίβα χειραφέτησης:

ομ. λεκτικής/πρακτικής χειραφέτησης (π.χ. «Δεν είμαστε μαύρα», επανάσταση Τσιγγάνων του Άουσβιτς)

- Το μοτίβο κομπορμιισμού (που δεν φάνηκε να μετασηματίστηκε)

- Ο μετασηματισμός των μοτίβων ενσυναίσθησης:

ομ. έλλειψης ενσυναίσθησης που μετασηματίστηκε σε μ. ενσυναίσθησης (διαπολιτισμικής, ιστορικής, ψυχολογικής),

- Ο μετασηματισμός των μοτίβων αλτρουισμού:

ομ. έλλειψης αλτρουισμού που μετασηματίστηκε σε μοτίβο αλτρουισμού

- Ο μετασηματισμός των μοτίβων «μαύρου προβάτου»:

ομ. «μαύρου προβάτου»

ομ. μη εμφάνισης ή αναπλήρωσης «μαύρου προβάτου»

- Τα μοτίβα «απόηχων» κριτικού γραμματισμού/(δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης (π.χ. «Όσοι ο Γκετς φταίει», «όχι οι Τσιγγάνοι δεν κυνηγούσαν σκαντζόχοιρους αλλά αγριόχοιρους»)

- Ο μετασηματισμός των μοτίβων κριτικής γλώσσας της εμψυχώτριας:

ομ. μη κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας που μετασηματίστηκε σε μ. κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας

- Τα μοτίβα ελέγχου ΜΜΕ και λογοκρισίας:

- μ. επίγνωσης/ελέγχου ΜΜΕ
- Τα σημεία διαπολιτισμικής χειραφέτησης και διαπραγμάτευσης:
  - σημείο διαπολιτισμικής δοκιμασίας (π.χ. «Γιατί με λες Τσιγγάνο»)
  - σημείο αυτοδημιούργητης ταυτότητας (αποποίησης ταυτότητας θύματος)
- Τα μοτίβα δημιουργικής σχέσης με την πολιτισμική ταυτότητα:
  - μ. δημιουργικότητας σε πολιτισμικά ερεθίσματα (και της παραγωγής έργων-συμβόλων του πολιτισμού (π.χ. σημαίας)
- Τα μοτίβα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης:
  - μ. διαπολιτισμικής επικοινωνίας
- Τα μοτίβα σχέσης ευθύνης με την πολιτισμική ταυτότητα:
  - σημείο πίστης στη δύναμη του πολιτισμού μας
  - σημείο πολιτισμικής αυτοκριτικής
- Το μοτίβο κύρους (θέλησης για θέση κύρους) που δεν φάνηκε να αλλάξει

Τέλος, το τέταρτο θέμα ονομάζεται **«λειτουργικότητα του θεατροπαιδαγωγικού μέσου και των συνδέσεων»** γιατί αφορά την πρακτική λειτουργικότητα των μέσων που επιλέχθηκαν, την επιτυχία τους στη δημιουργία πλαισίου νοήματος για τα παιδιά και στην ένταξή τους στο πλαίσιο του Φάρου. Το θέμα αυτό συγκροτήθηκε ως ξεχωριστό θέμα γιατί από τον βαθμό επιτυχίας και λειτουργικότητας των μέσων εξαρτάται και ο βαθμός επίτευξης των ερευνητικών στόχων. Από την λήψη, για παράδειγμα, καίριων αποφάσεων στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα και στις δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού ή στον συνδυασμό αυτών εξαρτιόταν και η επιτυχία της (δια)πολιτισμικής συνειδητότητας. Στο θέμα αυτό εντάσσονται οι παρακάτω ομάδες μοτίβων.

- Τα μοτίβα επίτευξης δημιουργίας πλαισίου νοήματος και της ένταξης «κομματιών» από τον κόσμο των παιδιών στις δραστηριότητες (το δεύτερο φάνηκε να αυξάνει την διάθεση συμμετοχής):

ομ. δημιουργίας πλαισίου νοήματος (φιλιαναγνωσίας, ακρόασης, δραματοποίησης κ.α.)

ομ.- κομμάτι από τον κόσμο τους

- Τα μοτίβα καίριων διακοπών της δράσης:

ομ. άκαιρης διακοπής πλοκής

ομ. καίριας διακοπής πλοκής

- Τα μοτίβα καίριων ή άκαιρων συνδέσεων:

οσημείο προεικονισμού επικείμενης πλοκής

ομοτίβα «απόηχων» κριτικού γραμματισμού/(δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης

ομ. ανάγκης εκμαίευσης ΚΓΕ/ανίχνευσης σκέψης

ομ. δυσκολίας ταυτοχρονισμού παιχνιδιού και ΚΓΕ

ομ. ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού

- Τα μοτίβα κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας:

ομ. μη κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας που μετασχηματίστηκε σε μ. κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας

- Τα μοτίβα χώρο-χρόνου-συνθηκών:

ομ. δυσκολίας χώρου-χρόνου-συνθηκών

ομ. ευεργετικού σκηνοθετικού εξοπλισμού (που αναπληρώνει εν μέρει το μ. δυσκολίας χώρου-χρόνου-συνθηκών)

- τα μοτίβα που αφορούν την επίτευξη αναστοχαστικότητας:

ομ. ανάγκης εκμαίευσης ΚΓΕ/ανίχνευσης σκέψης

ομ. δυσκολίας ταυτοχρονισμού παιχνιδιού και ΚΓΕ

ομ. ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού

## 6.2 Μετασηματισμοί

Τώρα θα αναφερθούμε σε τυχόν μετασηματισμούς που φάνηκε να έλαβαν μέρος κατά τη διάρκεια της δράσης. Θα γίνει λόγος για τους μετασηματισμούς που έκαναν αρκετά ξεκάθαρη την παρουσία τους και όχι για αυτούς για τους οποίους υπήρχε απλά υπόνοια.

Το μοτίβο κύρους (να θέλουν όλα τα παιδιά να υποδυθούν ρόλους κύρους) δεν φάνηκε να μειώθηκε αρκετά αλλά μετασηματίστηκε ίσως η πηγή/ποιότητα του κύρους, γιατί στους πρώτους κύκλους ο «δυνατός» στο μυαλό των παιδιών ήταν ο βασιλιάς που κάνει ό,τι θέλει και δεν σκέφτεται πολύ τους υπηκόους του, ενώ στους τελευταίους κύκλους ο ρόλος κύρους ήταν ο ιππότης, ο «σωτήρας», ο Γκετς (π.χ. Π3: ..Εμένα μου έκανε εντύπωση στον Γκετς..Ότι ..τρέχει κοντά στους ληστές) ή ο επαναστάτης.

Αντίστοιχα, φάνηκε να ελαττώθηκε κάπως η επιθυμία για ύπαρξη «μαύρου προβάτου» στις παιγνιώδεις διαδικασίες. Στους πρώτους κύκλους φαινόταν τα παιδιά να δημιουργούν στο κείμενο «αποδιοπομπαίους τράγους» εκεί που δεν υπήρχαν (π.χ. ο γερο-κουρελής, η πριγκίπισσα που κλαίει), ενώ στους τελευταίους κύκλους δεν υπήρχε τέτοια εκδήλωση και, μάλιστα, φαινόταν όλα τα παιδιά να αναλαμβάνουν είτε διαφορετικούς ρόλους δυνατών (καλών και κακών ιπποτών, απλά διαφορετικών) είτε και ρόλους θυμάτων/αδυνάτων φοβισμένων όπως τα θύματα Τσιγγάνων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης.

Τα μοτίβα έλλειψης ενσυναίσθησης και αλτρουισμού φάνηκε να μετασηματίστηκαν στα αντίθετά τους. Στους πρώτους κύκλους ο γερο-κουρελής είχε στη φαντασία των παιδιών τη θέση του φτωχού υποτακτικού του βασιλιά, τον οποίο ο βασιλιάς αποφεύγει ως βρώμικο, ενώ στον προ-τελευταίο κύκλο οι περισσότεροι υπερασπίστηκαν τη γιαγιά ιπποτικά και δεν την απέφευγαν (με δεδομένο ότι ο γερο-κουρελής και η γιαγιά είναι ρόλοι αντίστοιχης κοινωνικής θέσης). Στον πρώτο κύκλο η πριγκίπισσα που έκλαιγε χρειαζόταν «μπουνίδι» για να σταματήσει ενώ στους τελευταίους κύκλους τα παιδιά υποδύονταν ρόλους φοβισμένων παιδιών στο Άουσβιτς, θυμάτων στα κρεματόρια και επαναστατών

κρατούμενων μέσα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Σε ένα παιδί, όπως είδαμε, έκανε εντύπωση που ο Γκετς ενώ ήταν Γερμανός υπερασπίστηκε τους Τσιγγάνους ληστές και όντας ιππότης έτρεχε στους φτωχούς χωρικούς. Ένα άλλο παιδί, εξέφρασε την ιδέα ότι κι εμείς όλοι, αν και η χώρα μας είναι μικρή, θα μπορούσαμε να είχαμε «καταστρέψει τον πλανήτη» όπως οι Γερμανοί στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Ήταν το ίδιο παιδί που έδειξε «ιστορική» επιείκεια και ενσυναίσθηση στη χώρα της Γερμανίας που έδωχνε κατά το Μεσαίωνα τους Τσιγγάνους αφού είπε «Π1: Ναι κυρία, δεν μπορούσε να αντέξει άλλο λαό η φτωχή Γερμανία...». Αν και ο όρος «ιστορική ενσυναίσθηση» είναι πολύ ειδικός, ωστόσο δεν θα ήταν παρακινδυνευμένο να υποθέσουμε ότι υπήρξαν «ψηγμάτα» του σε αυτά τα σημεία.

Αυτό που επίσης φάνηκε να άλλαξε κατά τη δράση ήταν οτιδήποτε έχει να κάνει με την πολιτισμική αυτοεικόνα των παιδιών. Το μοτίβο της πολιτισμικής υπερηφάνειας και της πολιτισμικής επίδειξης φάνηκε να πολλαπλασιάστηκε αισθητά στους δύο τελευταίους κύκλους. Σίγουρα και το θέμα των τελευταίων κύκλων ήταν πιο επικεντρωμένο σε πολιτισμικά θέματα αλλά είναι αισθητά πολλές οι ενδείξεις ότι επιτεύχθει η σταδιακή δημιουργία πρόσφορου κλίματος για ενδυνάμωση της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης: τα μοτίβα επικρότησης πολυγλωσσίας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας έκαναν την εμφάνισή τους στους τελευταίους κύκλους, όπως και τα σημεία πολιτισμικής αυτοκριτικής και αυτο-δημιούργητης ταυτότητας (αποποίησης ταυτότητας θύματος).

Επιπλέον, η επίγνωση της σύνδεσης γλώσσας και δύναμης εντοπίστηκε από τους πρώτους κύκλους αλλά απέδωσε «καρπούς» περισσότερο στους τελευταίους. Η επαφή εξαρχής με πολλαπλές οπτικές γωνίες ποικίλων κειμενικών ειδών έφερε τα παιδιά σε «τριβή» με το θέμα και έφτασαν να εγείρουν τέτοια θέματα τα παιδιά μόνα τους, χωρίς να τους ζητείται απαραίτητα. Η επίγνωση των πολλαπλών οπτικών ή της γλώσσας θύτη-θύματος έγινε ευκρινής προς το τέλος. Από τον δεύτερο κιόλας κύκλο τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την αμφισημία λέξεων και ονομάτων, καθώς και της σύνδεσής τους με την έννοια της ταυτότητας. Στους τελευταίους κύκλους, όμως, το μοτίβο επίγνωσης της αμφισημίας/κεκτημένης ταυτότητας στα κείμενα εντάθηκε καθώς τους έκανε, για παράδειγμα, εντύπωση ότι ο Γκετς ήταν ιππότης αλλά υποστήριζε τους χωρικούς, ήταν διαφορετικός στο

βιβλίο και στο βίντεο (μοτίβο επίγνωσης MME) και, όπως είπε ο Π3, «Όσοι ο Γκετς έφταιγε (όπως φαινόταν στο βίντεο)» (μοτίβο «απόηχων» κριτικού γραμματισμού).

Όσον αφορά τη λειτουργικότητα των μέσων και των συνδέσεων, αξίζει να αναφερθούν τα παρακάτω: οι άκαιρες διακοπές της πλοκής του πρώτου κύκλου εξαλείφθηκαν από τον δεύτερο και μετά, και μάλιστα εμφανίστηκε ευκρινώς το μοτίβο των καίριων διακοπών της πλοκής. Επίσης, η μη κριτική γλώσσα και στάση της εμπυχωτριάς ως προς τη θέση κύρους της απέναντι τους μαθητές εξελίχθηκε αρκετά σε κριτικό επίπεδο και έφτασε στους τελευταίους κύκλους να επέχει γλωσσικά και συμπεριφορικά θέση μαθήτριας ενώ τα παιδιά να βρίσκονται σε πλεονεκτική διδακτικά θέση (μοτίβο κριτικής γλώσσας εμπυχωτριάς). Επιπλέον, το μοτίβο δυσκολίας του χώρου μετριάστηκε με το μοτίβο ευεργετικού σκηνοθετικού εξοπλισμού. Αξιοσημείωτα είναι και τα σημεία «απόηχων» τάσεων κριτικού γραμματισμού ή πολιτισμικής ενδυνάμωσης που έκαναν την εμφάνισή τους προς τους τελευταίους κύκλους -τα παιδιά, δηλαδή, έκαναν κάποια κριτική πάνω στη γλώσσα ή σε κάποιο πολιτισμικό θέμα όχι επειδή τους ζητούνταν κάτι τέτοιο στο παρόν αλλά επειδή προηγήθηκε τέτοια διαδικασία. Τέλος, το μοτίβο ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού δεν εξαλείφθηκε αλλά μετασχηματίστηκε σε περισσότερες ενδιάμεσες αναστοχαστικές διαδικασίες.

### 6.3 Σύνδεση με ερευνητικούς στόχους

Τα τέσσερα θέματα που εξήχθησαν από τη Θεματική Ανάλυση φαίνεται να ανταποκρίνονται στους ερευνητικούς στόχους (παραπομπή στην Εισαγωγή) που έθεσε η παρούσα έρευνα δράσης, όπως θα διαφανεί παρακάτω. Τα μοτίβα των θεμάτων αυτών καταδεικνύουν ότι τα μέσα που επιλέχθηκαν για να υπηρετήσουν τους ερευνητικούς στόχους ήταν επαρκή στο να δημιουργήσουν συγκεκριμένα μοτίβα επιθυμητών συμπεριφορών. Οι μετασχηματισμοί περαιτέρω που πραγματοποιήθηκαν στα μοτίβα των θεμάτων αυτών αποτελούν επιπλέον επιτυχία στην επίτευξη των στόχων αυτών, γιατί αναφέρονται σε μοτίβα συμπεριφορών και αντιλήψεων που δεν ήταν επιθυμητά σύμφωνα με τους στόχους αλλά, μέσω της δράσης, άλλαξαν/προσαρμόστηκαν προς την κατεύθυνση αυτή.

### 6.3 α) Θέμα 1<sup>ο</sup>: «ικανότητα πολλαπλών οπτικών»

Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο θέμα, η «ικανότητα πολλαπλών οπτικών», μπορεί να συνδεθεί με όλους τους ερευνητικούς στόχους: τόσο η (δια)πολιτισμική συνείδηση όσο και ο θεατροπαιδαγωγικός αναστοχασμός με ερέθισμα τη λογοτεχνία χρήζουν της οπτικής του «άλλου», αλλά σε μεγάλο βαθμό συνδέθηκε στην παρούσα έρευνα και με τον στόχο της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Η σύνδεση της «ικανότητας πολλαπλών οπτικών» με τη διαδικασία κριτικής γλωσσικής επίγνωσης επιβεβαιώνεται μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού στο οποίο έγινε αναφορά στο 2<sup>ο</sup> κεφάλαιο. Όπως είδαμε, ο κριτικός γραμματισμός βασίζεται σε αρχές όπως η έμφαση στην «οπτική του δημιουργού» των κειμένων και στην «οπτική του αποδέκτη/καταναλωτή» των κειμένων (Ντίνα & Γώτη (2016). Ταυτόχρονα, κάποια γλωσσοδιδασκτικά του σχήματα εστιάζουν στις εξής εκδοχές του «κριτικού»: «(α) την αμφισβήτηση της κανονικότητας (π.χ. πώς η γλώσσα κατασκευάζει συγκεκριμένες ταυτότητες υποκειμένων), (β) την εξέταση ενός θέματος από πολλαπλές οπτικές γωνίες (π.χ. η εξέταση κειμένων αναφορικά με το ποιες φωνές «ηχούν» και ποιες «αποσιωπούνται»)» (Lewison, Flint & Van Sluys, 2002, σελ. 382-384, όπως αναφέρεται στον Τεντολούρη, 2021). Όσον αφορά τους επιμέρους στόχους διαπολιτισμικής επάρκειας, οπτικής του «άλλου», και ενσυναίσθησης που ενέχει η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος, είναι δεδομένοι σύμφωνα με τη θεωρητική της πλαισίωση (βλέπε π.χ. Γραμματάς 2014, Katsaridou 2022, 2022, Κοντογιάννη, 2008), πόσο μάλλον είναι δεδομένοι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (π.χ. Γκόβαρης 2011, Μπερέρης 2005).

### 6.3 β) Θέμα 2<sup>ο</sup>: «(δια)πολιτισμική συνείδηση ταυτοτήτων»

Το δεύτερο θέμα, η «(δια)πολιτισμική συνείδηση ταυτοτήτων» υπηρετεί όλους τους ερευνητικούς στόχους -αφού στον κριτικό γραμματισμό η γλώσσα κατασκευάζει ταυτότητες και η θεατροπαιδαγωγική δράση ιστορικού περιεχομένου εξασκεί τη διάκριση των ιστορικών ταυτοτήτων- ωστόσο το θέμα αυτό εξυπηρετεί μάλλον περισσότερο τον στόχο της ενδυνάμωσης της πολιτισμικής και διαπολιτισμικής συνείδησης. Τα μοτίβα του θέματος αυτού (π.χ. μ. ενσυναίσθησης, μ. αλτρουισμού, μ. πολιτισμικής υπερηφάνειας και βελτίωσης αυτοεικόνας, μ. διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μ. νέων πολιτισμικών γνώσεων) ταιριάζουν με

τις τέσσερις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: α) την κατανόηση, β) την αλληλεγγύη, γ) τον σεβασμό, δ) την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων (Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες, & Σκλάβου, 2004). Επιπλέον, ταιριάζουν με δημοκρατικές αρχές όπως οι ικανότητες εποικοδομητικής συμβίωσης και διαλόγου, ο σεβασμός της διαφορετικότητας και η αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας (Μάγος, 2022, Μπερέρης, 2005) που είναι πρωταρχικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην Κοινωνική φιλοσοφία αναφέρονται ως επιμέρους στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η ενσυναίσθηση, η κριτική απέναντι στους ρόλους, η ανοχή των αντιφάσεων και η επικοινωνιακή ικανότητα (Γκόβαρης, 2011), αλλά ακόμα και αυτοί οι επιμέρους στόχοι δεν παραμελήθηκαν στη δράση και για αυτό αναδύθηκαν και αντίστοιχα μοτίβα (μ. ενσυναίσθησης, μ. φιλοσόφησης ταυτοτήτων, διαπολιτισμική δοκιμασία, μ. αλτρουισμού και ενσυναίσθησης, μ. διαπολιτισμικής επικοινωνίας). Τα μοτίβα έλλειψης ενσυναίσθησης και αλτρουισμού που αναδύθηκαν, μετασηματίστηκαν, όπως είδαμε, στα αντίθετά τους. Τα παιδιά κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της συγκρότησης μιας «ισχυρής ταυτότητας» ή «ταυτότητας του Εγώ» (αυτογνωσία, αυτοπεποίθηση και αναστοχαστικότητα απέναντι στους κοινωνικούς ρόλους).

Τα κυριότερα εμπόδια στη συγκρότηση συμμετρικών διαπολιτισμικών σχέσεων: α) οι σχέσεις-εξουσίας και β) οι συλλογικές εμπειρίες (στερεότυπα, προκαταλήψεις) (Γκόβαρης, 2011) αμφισβητήθηκαν. Η διαπολιτισμική συμπεριφορά, η διαπολιτισμική γνώση και οι διαπολιτισμικές ικανότητες (Bygarn, 2002, όπως αναφέρεται στην Ιωαννίδου, 2015) ενδυναμώθηκαν, και ενισχύθηκε η ευαισθησία αναγνώρισης του αντίκτυπου μιας πολιτισμικά-επαγόμενης συμπεριφοράς τους (=πολιτισμική συνείδηση, σύμφωνα με τους Tomalin και Stempleski, 1993).

### 6.3 γ) Θέμα 3<sup>ο</sup>: «δράση κοινωνικής δικαιοσύνης»

Συνεχίζοντας, το τρίτο θέμα, η «δράση κοινωνικής δικαιοσύνης» αναφέρεται επίσης σε όλους τους ερευνητικούς στόχους γιατί όλοι οι ερευνητικοί στόχοι χρρίζουν αίσθηση κοινωνικής ευθύνης. Τα μοτίβα του θέματος αυτού -το μοτίβα κύρους/«μαύρου προβάτου», (διαπολιτισμικής και όχι μόνο) χειραφέτησης, διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης, ελέγχου ΜΜΕ, «απόηχων», ενσυναίσθησης, αλτρουισμού, κομορμισμού και δημιουργικής σχέσης/σχέσης ευθύνης με την πολιτισμική ταυτότητα, κριτικής γλώσσας εμπυχωχάτριας- απορρέουν τόσο από την

ενασχόληση με δραστηριότητες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης όσο και από την ανάγνωση και δραματοποίηση του ιστορικού εφηβικού διηγήματος που πραγματεύεται την αλληλεπίδραση του λαού των Ρομά με άλλους πολιτισμούς (διαπολιτισμική).

Συνεπώς, φαίνεται να επιβεβαιώθηκαν οι σχετικές αρχικές προσδοκίες της δράσης που δημιουργήθηκαν από την επαφή με τη θεωρία. Η θεωρία, για παράδειγμα, υπενθύμιζε πως στόχοι του κριτικού γραμματισμού είναι η συν-διαμόρφωση των συμμετεχόντων/χουσών σε κριτικά υποκείμενα, η ενδυνάμωση και η συνεργασία όλων των μελών στην παραγωγή και διαπραγμάτευση νοημάτων που τους αφορούν και η διεύρυνση της δημιουργικότητας μέσω εμπλοκής με ποικιλία κειμενικών πρακτικών (Ντίνας & Γώτη, 2016). Το «κριτικό» στοιχείο στη διαδικασία αυτή μπορεί να μεταφράζεται ως εστίαση σε κοινωνικο-πολιτισμικά θέματα (που ζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες) ή ανάληψη δράσης για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης (π.χ. η γραφή κειμένων για παρέμβαση-διαμαρτυρία σε κάποιο κοινωνικό ζήτημα) Lewison, Flint & Van Sluys (2002, σελ. 382-384, όπως αναφέρεται στον Τεντολούρη, 2021).

Παράλληλα, από τη θεωρία της θεατροπαιδαγωγικής εξάγουμε διάφορα σημεία όπου φαίνεται πώς οι δράσεις κοινωνικής δικαιοσύνης, όπως εκφράστηκαν στην παρούσα δράση, ευθυγραμμίζονται με τους στόχους της θεατροπαιδαγωγικής. Αυτοί οι στόχοι είναι, όπως είδαμε, η διερεύνηση ποικιλίας κοινωνικών θεμάτων, η ολόπλευρη ανάπτυξή τους ως άτομα και ως κοινωνικά μέλη, η ανάπτυξη και ο εμπλουτισμός των εκφραστικών τους μέσων και των ψυχοπνευματικών τους δυνάμεων, η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και γενικά του συναισθηματικού τους κόσμου, η κοινωνική ανάπτυξή τους μέσω της βίωσης συλλογικών εμπειριών, η καλλιέργεια της αίσθησης κοινωνικής ευθύνης (Αυδή και Χατζηγεωργίου, 2007, Katsaridou, 2022).

Στο διαπολιτισμικό κομμάτι, το θέμα της «δράσης κοινωνικής δικαιοσύνης» βρίσκει αντίκρισμα στη θεωρία που θέλει την κατανόηση, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό, την εξάλειψη στερεοτύπων, την ενσυναίσθηση, την κριτική στάση απέναντι στους ρόλους, την ανοχή των αντιφάσεων (σε μια διαπολιτισμική συζήτηση) και την επικοινωνιακή ικανότητα ως βασικούς στόχους της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2011, Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες & Σκλάβου, 2004).

### 6.3 δ) Θέμα 4<sup>ο</sup>: «λειτουργικότητα του θεατροπαιδαγωγικού μέσου και των συνδέσεων»

Τέλος, το τέταρτο θέμα, «λειτουργικότητα του θεατροπαιδαγωγικού μέσου και των συνδέσεων» δεν μπορεί να μην αφορά όλους τους ερευνητικούς στόχους αφού, παρόλο που εστιάζει στη θεατροπαιδαγωγική διαδικασία πάνω σε λογοτεχνικό ερέθισμα, αναφέρεται ακριβώς στη λειτουργικότητα και επιτυχία της σύνδεσης αυτής της διαδικασίας με δραστηριότητες κριτικού γραμματισμού και (δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης. Περιέχει μοτίβα που αφορούν τη δημιουργία πλαισίου νοήματος στις δραστηριότητες, μοτίβα καίριων διακοπών πλοκής και καίριων συνδέσεων για την επίτευξη αναστοχαστικότητας χωρίς να επιβαρύνεται το πλαίσιο νοήματος, μοτίβα κριτικής γλώσσας-στάσης εμπυλωτήριας, καθώς και μοτίβα προσαρμογής στις συνθήκες (και του χώρου/χρόνου) ώστε να επιτυγχάνεται απρόσκοπτα αυτή η δημιουργία νοήματος.

Στη θεωρία είδαμε ότι κατά τη θεατροπαιδαγωγική μέθοδο, για να δημιουργηθούν πλαίσια που έχουν νόημα για τους συμμετέχοντες/χουσεσ -αφού η συναισθηματική και ολική εμπλοκή επιφέρει τον καταγισμό ιδεών, την προσωπική νοηματοδότηση και μετέπειτα τη διάθεση για κριτική και αναστοχασμό- χρειάζεται η επιλογή κατάλληλων τεχνικών/συμβάσεων δραματοποίησης τοποθετημένων σε καίρια σημεία και διλήμματα της πλοκής (Κατσαρίδου, 2014). Όπως μαρτυρούν τα μοτίβα πλαισίου νοήματος, που αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό συμμετοχής και ενθουσιασμού, φαίνεται ότι κάτι τέτοιο άλλοτε επιτεύχθηκε περισσότερο, άλλοτε λιγότερο, αλλά σε γενικές γραμμές εμπρόκειτο για μια νοηματοφόρα δράση.

Οι τεχνικές δραματοποίησης πέτυχαν σε μεγάλο βαθμό τον στόχο τους. Τα παιδιά εμπλέκονταν ολικά και συναισθηματικά, όπως αποκαλύπτουν τα μοτίβα: ενσυναίσθησης και αλτρουισμού, κομφορμισμού, θέλησης για ταύτιση, κύρους και προνομιάς πολιτισμικά θέσης, διαπολιτισμικής χειραφέτησης, βελτίωσης πολιτισμικής αυτοεικόνας, καθώς και τα μοτίβα δημιουργικής σχέσης και σχέσης ευθύνης με την πολιτισμική ταυτότητα. Επίσης, ο καταγισμός ιδεών έγινε φανερός

μέσω δεδομένων όπως το σημείο προεικονισμού της επερχόμενης πλοκής, τα μοτίβα ταύτισης, το μοτίβο φιλοσοφικής διερεύνησης (πολιτισμικών στοιχείων, ταυτοτήτων, κύρους), το σημείο αυτο-δημιούργητης ταυτότητας, το μοτίβο δημιουργικότητας σε πολιτισμικά ερεθίσματα, το μοτίβο «απόηχων», το μοτίβο κομοφορισμού, το μοτίβο θέλησης για ταύτιση κ.α. Η προσωπική νοηματοδότηση και αντανάκλαση των καθημερινών βιωμάτων των παιδιών μέσω των τεχνικών δραματοποίησης φανερώθηκε μέσα από μοτίβα ταύτισης και ενσυναίσθησης, ελέγχου των MME, βελτίωσης την πολιτισμικής αυτοεικόνας, «απόηχων», δημιουργικότητας πάνω σε πολιτισμικά ερεθίσματα και άλλες παρεμφερείς τάσεις.

Επίσης, αναφορικά με την «ανίχνευση σκέψεων» και τους κριτικούς αναστοχασμούς κατά την ώρα της δραματοποίησης, φαίνεται ότι ήθελαν σχεδόν πάντα αρκετή εκμείωση εκ μέρους της εμπυχωτριάς. Ακριβώς μετά από μια θεατρική τεχνική οι απαντήσεις των παιδιών σε κριτικές ερωτήσεις πάνω σε νοήματα ταυτοτήτων ή γλώσσας ήταν πιο στοχευμένες και καιρίες. Η θεωρία αποφάνθηκε στην πράξη ότι τα παιδιά «νιώθουν» αυτό το οποίο πειραματίζονται κατά τη δραματοποίηση, και για αυτό η μάθηση γίνεται αποτελεσματική και υπεισέρχεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Martello, 2001), ακόμη και αν το “νιώθουν” και το “σκέφτονται” δεν ανιχνεύονται πάντα από την ερευνήτρια ως ταυτόχρονες διαδικασίες.

Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί και ότι, εκτός από τα θέματα και τις τεχνικές δραματοποίησης, όπως είδαμε στη θεωρία, το χαρακτήρα της θεατρικής δράσης τον καθορίζουν κυρίως η ομάδα (ηλικία, καταγωγή, αριθμός, εμπειρία) και ο εμπυχωτής (κατά πόσο θα αναστοχαστεί πάνω στον ρόλο του και θα διαμορφώσει αποτελεσματικές σχέσεις υποστήριξης). Συνεπώς, η λειτουργικότητα όλων των μέσων ή των συνδέσεων επηρεαζόταν και από αυτούς τους δύο παράγοντες.

## 7. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Κατά την ολική αποτίμηση πολλά μπορούν να ειπωθούν, και ιδίως γιατί το είδος της έρευνας αυτής μοιάζει με σπείρα δράσης που μπορεί να μην τελειώνει ποτέ αλλά συνεχώς να βελτιώνεται. Ωστόσο, εξήχθησαν κάποια «απτά» συμπεράσματα για τη βελτίωση της πρακτικής, στα οποία δύναται κάποιος να αναφερθεί.

Πρώτον, δεν είναι παρακινδυνευμένο να ειπωθεί ότι, πράγματι, τα πλαίσια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, του Κριτικού Γραμματισμού και της Θεατροπαιδαγωγικής μοιράζονται το κριτικό-αναστοχαστικό στοιχείο σε τέτοιο βαθμό που δύνανται να συνεισφέρουν παιδαγωγικά και να συμπληρώσουν το ένα το άλλο. Επιβεβαιώνοντας και την έρευνα της Martello (2001) φάνηκε ότι η Θεατροπαιδαγωγική συνεισφέρει πρωτοφανώς στον Κριτικό Γραμματισμό γιατί δημιουργεί πραγματικές καθημερινές σκηνές-συνθήκες επικοινωνίας, όπου κάθε κριτική της γλώσσας υποβάλλεται σε δραματικό «πείραμα» για να δοκιμαστεί και να γίνει συνειδητή. Αντίστοιχη είναι και η συνεισφορά της Θεατροπαιδαγωγικής στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, γιατί η κάθε διαπολιτισμική σχέση δοκιμάζεται σε προσομοίωση στην πράξη. Τέλος, ο Κριτικός γραμματισμός δύναται να προσανατολίσει το «κριτικό» του στοιχείο σε διαπολιτισμικά θέματα και να επιφέρει κριτική γλωσσική επίγνωση στην διαπολιτισμική επικοινωνία· το απαραίτητο «κριτικό» στοιχείο στην διαπολιτισμική επικοινωνία μοιάζει να την πραγματώνει.

Δίνοντας ένα «απτό» παράδειγμα, όταν με τα παιδιά μιλήσαμε κριτικά για τον αμφίσημο στη βιβλιογραφία όρο «παρίες» που αναφέρεται στους προγόνους των Λούρι και, ύστερα, παίξαμε τη θεατρική σύμβαση των «λαϊκών μορφών», όπου αναπαρέστησαν μία παραδοσιακή γιορτή των Λούρι, τα παιδιά φαντάστηκαν -σε ρόλο Λούρι- και είπαν από μόνα τους στον Πέρση βασιλιά ότι «δεν έχουμε περιουσία για να μην μας την κλέψουν» και «δεν μας αρέσει να καλλιεργούμε αλλά να ταξιδεύουμε». Αυτή ήταν στην πράξη μια δοκιμή να μπουν στη θέση των προγόνων τους. Έπειτα γράψανε κριτικά στο χαρτόνι δικά τους θετικά προσωνύμια για τους Λούρι αντί του «απόκληροι» και «μολυσμένοι» που τους αποκαλούσαν οι άλλοι λαοί (γράψανε «ανέμελοι», «ελεύθεροι», «με κληρονομιά τη μουσική»). Ύστερα τα παιδιά παίξανε τους ρόλους φιλόργυρων Περσών που μεταμελήθηκαν

και ενστερνίστηκαν την ευτυχισμένη μουσική ζωή των Λούρι. Ο Κριτικός Γραμματισμός, επομένως, επέδρασε στις απαντήσεις σε ρόλο, οι οποίες επέδρασαν στον Κριτικό Γραμματισμό των ονομάτων, ο οποίος επέδρασε στην δραματοποιημένη διαπολιτισμική συνάντηση των Λούρι με τους Πέρσες. Αυτό το αυτοτελές παράδειγμα καταδεικνύει το πόσο οι πρακτικές διαπολιτισμικότητας, κριτικής γλωσσικής επίγνωσης και θεατροπαιδαγωγικής μπορούν να αποτελούν στην πράξη «συγκοινωνούντα δοχεία».

Περαιτέρω, είναι αξιοσημείωτα διάφορα μεμονωμένα συμπεράσματα. Πρώτον, οι μετασχηματισμοί των μοτίβων έλλειψης ενσυναίσθησης και αλτρουισμού στα αντίθετά τους και οι λεκτικές και πρακτικές δράσεις χειραφέτησης των παιδιών («Δεν είμαστε μαύρα», επανάσταση στο Άουσβιτς) καταδεικνύουν ότι οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν ανέπτυξαν την αίσθηση κοινωνικής ευθύνης και την αξίωση κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο, το γεγονός ότι το μοτίβο κομπορμιισμού δεν ελαττώθηκε ενώ το μοτίβο κύρους πήρε άλλη μορφή δείχνει ίσως ότι ακόμα και οι κινήσεις-δράσεις δικαιοσύνης που επέδειξαν τα παιδιά να είναι εν μέρει προϊόν κομπορμιισμού και αναζήτησης κύρους. Η υπόθεση, βέβαια, αυτή μετριάζεται αν σκεφτούμε ότι ελαττώθηκε και σχεδόν εξαλείφθηκε κατά τη διάρκεια των κύκλων η ανάγκη κατάταξης κάποιου παιδιού στο ρόλο «μαύρου προβάτου» για να δημιουργηθεί ενθουσιασμός και πλαίσιο νοήματος.

Όσον αφορά το μοτίβο πλαισίου νοήματος, έκανε σε όλους τους κύκλους και αρκετές φορές την εμφάνισή του, γεγονός που από μόνο του «μαρτυρά» πως σχεδιάστηκε μία νοηματοφόρα πρακτική μάθησης. Κάτι που η παρούσα έρευνα αφήνει στα ευρήματα κάπως «μετέωρο» είναι ο «ταυτοχρονισμός» μιας παιγνιώδους νοηματοφόρας/βιοματικής διαδικασίας (π.χ. θεατροπαιδαγωγικής, μουσικής, παιχνιδιού) με διαδικασίες κριτικής γλωσσικής επίγνωσης. Πριν ή μετά το παιχνίδι η κριτική-αναστοχαστική συζήτηση «εκτόξευε» το παιχνίδι, αλλά και το παιχνίδι «εκτόξευε» τον κριτικό αναστοχασμό πάνω σε θέματα γλώσσας, αλλά όταν οι κριτικές ερωτήσεις (και ειδικά πάνω στη γλώσσα) γίνονταν παράλληλα με τη βιοματική δράση φαινόταν να αποσυντονίζουν τα παιδιά -που δεν ήταν συνηθισμένα σε κάτι τέτοιο- ή να την βάζουν σε παύση (να την βγάλουν εκτός ρόλου) ή να την καθυστερούν με έναν αφύσικο τρόπο, και κατά συνέπεια να χρειάζονται αρκετή εκμείωση για να απαντηθούν. Ωστόσο, μια «λεπτή», ίσως

αρκετά υποκειμενική, διαπίστωση όσον αφορά την σύμπλεξη θεάτρου και κριτικού γραμματισμού είναι ότι η απλότητα στο παίξιμο των παιδιών, το γεγονός δηλαδή ότι τις περισσότερες φορές φαίνεται να έπαιζαν «τον εαυτό τους», δημιουργούσε πρόσφορο έδαφος για στιγμιαία διακοπή αναστοχασμού, κάτι που δεν δοκιμάστηκε επαρκώς στην υποθετική περίπτωση που τα παιδιά θα συγκέντρωναν αισθητά τον νου τους στις θεατρικές δεξιότητες.

Κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε δραματοποίησης, η παύση για «ανίχνευση σκέψεων» λειτουργούσε θετικά προς αυτήν την αναστοχαστική κατεύθυνση, αλλά στη συγκεκριμένη δράση χρειάζονταν και αυτή εκμείευση εκ μέρους της εμπυχώτριας. Βέβαια, ο βαθμός εξοικείωσης της ομάδας με αναστοχαστικά παιχνίδια ίσως ήταν εξ αρχής χαμηλός, γεγονός που έπαιζε γενικά ανασταλτικό ρόλο.

Κατά γενική ομολογία, βέβαια, βελτιώθηκε η πολιτισμική αυτοεικόνα και συνείδηση, καθώς και η διαπολιτισμική συνείδηση των παιδιών. Πολλαπλασιάστηκαν αισθητά τα μοτίβα πολιτισμικής υπερηφάνειας, πολιτισμικής επίδειξης, επικρότησης πολυγλωσσίας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως και δημιουργικής σχέσης και σχέσης ευθύνης με την πολιτισμική ταυτότητα.

Η ίδια η εμπυχώτρια βελτίωσε την πρακτική της ως προς το να πετυχαίνει καίριες διακοπές της πλοκής και καίριες συνδέσεις των ερευνητικών μέσων. Τα παιδιά έφταναν σε σημείο να προεικονίζουν δραματικά την επερχόμενη πλοκή ή να σκέφτονται κριτικά για γλωσσικά ή πολιτισμικά θέματα ακόμα και σε στιγμές που δεν ζητούνταν κάτι τέτοιο από αυτά, λόγω αυτών των καίριων συνδέσεων. Επίσης, τη μη κριτική της γλώσσα και στάση την εξέλιξε σε μεγαλύτερο βαθμό επίγνωσης, τέτοιον που στο τέλος μπήκε η ίδια διδακτικά κάτω από τα παιδιά -τα τοποθέτησε σε θέση δασκάλου. Την όποια, επίσης, ανεπάρκειά της στο να εμπνεύσει τα παιδιά για τελικό αναστοχασμό την μετρίασε κάνοντας περισσότερους ενδιάμεσους στις δραστηριότητες αναστοχασμούς.

Τέλος, είναι φανερό ότι τα παιδιά απέκτησαν πολλά και ποικίλα ερεθίσματα κριτικής αντιμετώπισης του γλωσσικού φαινομένου. Μπορούμε να μιλήσουμε για ανάπτυξη και άσκηση της κριτικής γλωσσικής τους επίγνωσης, απλά όχι για επαρκή ενσωμάτωσή της στον τρόπο που λειτουργούν, ιδίως κατά τον ορισμό της

ΚΓΕ από τον εισηγητή της Fairclough που την συνδυάζει με κριτική ανάλυση λόγων, κάτι που δεν έγινε συστηματικά κατά τη διάρκεια των κύκλων. Η συγκεκριμένη δράση υπήρξε η αρχή σε κάτι που τα παιδιά δεν φαίνεται να είχαν έρθει σε επαφή πριν και, δεδομένου των πολλών χωρο-χρονικών περιορισμών της, μπορεί να θεωρηθεί πως πέτυχε επαρκώς τον στόχο της. Έφερε, δηλαδή, τα παιδιά σε επαφή με πολλαπλές οπτικές γωνίες πολλαπλών κειμενικών ειδών και με την αμφισημία, άρα δύναμη, της γλώσσας, ιδιαίτερα στη σύνδεσή της με την έννοια της ταυτότητας.

Σε μελλοντικές έρευνες, υπάρχει αξίωση για μεγαλύτερης χρονικά κλίμακας έρευνα δράσης που θα συνδυάζει τα τρία πεδία και θα θέτει πιο «μακροσκελείς» στόχους. Το θέμα «ταυτοχρονισμού» του «βιωματικού» και του «κριτικού» στοιχείου τίθεται προς περαιτέρω διερεύνηση, καθώς και το θέμα της επαφής των παιδιών με τις ήδη υπάρχουσες γλωσσικές αναπαραστάσεις τους ώστε να συνδεθούν με κοινωνικές ορίζουσες (θεωρία Fairclough). Όλα τα συμπεράσματα που εξήχθησαν τίθενται προς την κρίση του κάθε αναγνώστη ώστε να «πατήσει» πάνω στην παρούσα μελέτη και εμπειρία ποιοτικής έρευνας για να φωτίσει ακόμα περισσότερες πλευρές αντίστοιχων ή παρόμοιων πρακτικών.

## 8. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα δράσης διεξήχθη υπό τους παρακάτω περιορισμούς. Ο χώρος όπου έλαβε μέρος ήταν το σπίτι των παιδιών, οπότε δεν ήταν ξεκάθαρο ούτε για τα παιδιά ούτε για την εμψυχώτρια πού τελειώνει το όριο της δραστηριότητας του «σπιτιού» και πού αρχίζει το όριο του χώρου μάθησης στον οποίο υλοποιήθηκε η δράση. Δεν υπήρχε, δηλαδή, συγκεκριμένη εκπαιδευτική αίθουσα, με αποτέλεσμα άλλοτε να μπαينو-βγαίνουν άλλα στελέχη του χώρου, να παίζει η τηλεόραση, να χτυπάει το κουδούνι, να αναστατώνονται τα κατοικίδια, άλλοτε να γίνονται εργασίες και να διέρχονται εργάτες ή να πρέπει να γίνει όλη η δράση έξω στον ήλιο. Κατά συνέπεια, όπως είδαμε, έτυχε να παρέμβουν στη διαδικασία της δράσης και τα υπόλοιπα στελέχη του χώρου.

Επίσης, τα παιδιά που παρακολούθησαν σταθερά και με συνέπεια όλους τους κύκλους ήταν, όπως είπαμε, τρία από τα οκτώ (μεταξύ αυτών και το παιδί που έχει μόνο ελληνικό όνομα). Άλλα δύο παιδιά συμμετείχαν σε όλους τους κύκλους όμως όχι από την αρχή μέχρι το τέλος. Αυτό δημιουργεί κάποιους περιορισμούς γιατί οι μετασηματισμοί που εμφανίστηκαν στα ευρήματα φαίνεται να αφορούν κυρίως τα τρία πρώτα παιδιά. Οι σταθεροί συμμετέχοντες ήταν λίγοι για να υποστηριχθούν πλήρως οι θεατροπαιδαγωγικές και διαπολιτισμικές δραστηριότητες, αλλά στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας το περιορισμένο δείγμα συμμετεχόντων είναι ένας *a priori* και αναπόδραστος περιορισμός.

Επιπλέον, η εμπειρία της εμψυχώτριας σε θεατροπαιδαγωγικές και εμψυχωτικές διαδικασίες ήταν περιορισμένη και ακόμη περισσότερο περιορισμένη σε πρακτικές κριτικού γραμματισμού. Η χρόνια ενασχόλησή της με το θέατρο, ο ένας χρόνος σε σχολή εμψυχωτών θεάτρου και το ένα μεταπτυχιακό μάθημα θεατροπαιδαγωγικής (όπου συμμετείχε στη δημιουργία θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου) ήταν επαρκείς να την εφοδιάσουν στο πρακτικό κομμάτι αλλά η ίδια δεν είχε εμπεδώσει στην πράξη τις αναστοχαστικές διαδικασίες, με αποτέλεσμα οι τελικοί αναστοχασμοί στην έρευνα να είναι ανεπαρκείς και αδύναμοι στη σύνδεση με τα καθημερινά βιώματα των παιδιών. Αντίστοιχα προβλήματα παρουσίαζε και η κριτική της επίγνωση στην ίδια της τη γλώσσα και στάση -ώστε να αποτελεί

παράδειγμα- και η δυσκολία της να εκμαιεύσει το «κριτικό» γλωσσικό στοιχείο λόγω μικρής εμπειρίας με πρακτικές κριτικού γραμματισμού.

Παρόλα αυτά, οι αναστοχασμοί αυτοί της παρούσας έρευνας δράσης μπορούν να αποτελέσουν για την ερευνήτρια ένα βήμα στη διαμόρφωση ενός περισσότερο βιωματικού και διερευνητικού πλαισίου οργάνωσης «κριτικών» δράσεων για το μέλλον (Magos, 2012). Αντίστοιχα, συντελούν στη «διαφάνεια» της δράσης ως προς τους περιοριστικούς της παράγοντες, μεταθέτοντας υπεύθυνα τη «σκυτάλη» για περαιτέρω έρευνα.

## 9. Βιβλιογραφία

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ:

- Altrichter, H. (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (4η εκδ.), Αθήνα: Έκφραση.
- Comparing Stanislavski and Brecht's Acting Techniques. (2017, Apr 28). Retrieved October 25, 2023, from <https://phdessay.com/comparing-stanislavski-and-brechts-acting-techniques/>
- Creswell, J. (2011), *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (1η έκδ.), Αθήνα: Έλλην.
- Fairclough, N. (1992), *Critical Language Awareness*, (1st ed.), London and New York: Longman
- Fairclough, N. (1996), *Language and power*, (10th ed.), London and New York: Longman
- Fraser, A. M. (1998), *Οι Τσιγγάνοι* (1η εκδ.), Αθήνα: Οδυσσέας.
- Hancock, I. F. (2020), *Είμαστε ο λαός των ρομά*, Αθήνα: Τόπος.
- Heathcote, D. & Bolton, G. M. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Garcia-Mateus, S. (2021), “Yeah, Things are Rough in Mexico. Remember We Talked About Hard Times?” *Process Drama and a Teachers Role in Critically Engaging Students to Dialogue About Social Inequities in a Dual Language Classroom*, *The Urban Review*, 53, pp. 107-126, <https://doi.org/10.1007/s11256-020-00555-1>

- Gee, J. P. (1996), *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses* (2nd ed.). London ; Bristol, PA: Taylor & Francis
- Katsaridou, M. (2022), Forum theater as collective social action for an intercultural school-class. *Revista de Artes Performativas Educación y Sociedad*, 4(7), pp. 7-34
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2014), *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*, Singapore: Springer Singapore
- Luke, A., (2014), *Defining Critical Literacy*, στο Zacher Pandya, J. & Ávila, J., Eds. (2014), *Moving Critical Literacies Forward: A New Look at Praxis Across Contexts*, pp. 19-31., New York, NY: Routledge
- Magos, K. (2012). "..., but I cannot do research": Action Research and early childhood teachers. A case study from Greece. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(3), pp. 331-343
- Martello, J. (2001), *Drama: Ways into critical literacy in the early childhood years*, *The Australian Journal of Language and Literacy*, 24(3), pp. 195–207
- Mumford, M. (1995). Brecht Studies Stanislavski: Just a Tactical Move?, *New Theatre Quarterly*, 11(43), pp. 241-258. doi:10.1017/S0266464X0000912X
- Neelands, J. (1998), *Beginning drama, 11-14*, London: David Fulton Publishers.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000), *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama* (2nd ed.). Cambridge, UK ; New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Neuman, J. (2004), *Περιπετειώδη παιχνίδια: με φαντασία, για άσκηση και ψυχαγωγία*, Αθήνα: Σάλτο

- O'Neill, C. (1995), *Drama worlds: A framework for process drama*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Tentolouris, F. (2021), Conceptualization of Writing in the Curricula and the Teachers' Guides of Greek Preschool Education: a Critical Discourse Analysis. *The Curriculum Journal*, 32(2), pp. 269-289
- Tentolouris, F. (forthcoming), In Between the Standard Greek and the "Other" Languages: Romani Language in the Official Standards of Early Language Teaching, In T. Hathaway & I. Papadopoulos (Eds.), *Multilingual Early Childhood Education: Modern Approaches and Research*, Nova
- Thiesen, P. (2013), *420 Παιδικά Παιχνίδια: Για την απόκτηση σωματικών, πνευματικών, κοινωνικών & δημιουργικών δεξιοτήτων*, 6η έκδ., Αθήνα: Ίων
- Tomalin, B. & Stempleski, S. (1993), *Cultural awareness*, Oxford ; New York: Oxford University Press.

#### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ:**

- Γαλάνης, Π. (2018), *Ανάλυση δεδομένων στην ποιοτική έρευνα: Θεματική ανάλυση*, Archives of Hellenic Medicine, 35(3), σελ. 416-421, <http://srv54.mednet.gr/archives/2018-3/pdf/416.pdf>
- Γκόβαρης, Χ. (2011), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Διάδραση
- Γκόβαρης, Χ. (2013), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Gutenberg
- Γκότοβος, Α. Ε. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα: ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (Νέα συμπληρωμένη εκδ.), Αθήνα: Μεταίχμιο

- Γραμματάς, Θ. Α. (2014), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Αθήνα: Διάδραση
- Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες & Σκλάβου (2004), *Οδηγός διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες
- Ιωαννίδου, Ε. (2015), (μεταπτυχιακή εργασία), *Διαπολιτισμική συνείδηση: βασική διάσταση της διδασκαλίας/εκμάθησης της ξένης γλώσσας-πολιτισμού*, Université Aristote de Thessalonique, Département de Langue et de Littérature Francaises
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*, Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις, <https://hdl.handle.net/11419/5826>
- Κατσαρίδου, Μ. (2014), *Η ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ: Μία πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη*, Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη
- Κατσαρίδου, Μ., (2022), «Θέατρο, διαπολιτισμικότητα, πολιτισμική κληρονομιά και βυζαντινός πολιτισμός: ‘Οι Μάγοι από την Ανατολή’» στο Φουρλίγκα, Ε., Βεροπουλίδου, Ρ. & Κατσαρίδου, Η. (επιμ.), *Η Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή εκπαίδευση. Πρακτικά ημερίδας στη μνήμη της Ιουλίας Γαβριηλίδου*, Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, σ. 138-154
- Κοντογιάννη, Α. (2008), *Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα: δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Αθήνα: Τόπος.
- Κοσμίδου Ε., Αβλάμη Κ., Κωστούδη Φ. & Σφυρόερα Μ. (2021), Προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές και προοπτικές ανατροφοδότησης και αναστοχασμού: Η εμπλοκή των «κριτικών φίλων» σε μια έρευνα δράσης, *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 18, σελ. 49-59, <https://doi.org/10.12681/icw.30021>

- Λενακάκης, Α., (2008), "Η θεατροπαιδαγωγική ως νέο μοντέλο παρέμβασης στην Αγωγή ατόμων με εμπόδια στη ζωή και στη μάθηση, στο Κουρκούτας, Η. & Chaertier J. P. (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές*, Αθήνα: Τοπία, Αθήνα
- Μάγος, Κ. (2005), Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη, *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, σελ. 5-19
- Μάγος, Κ. (2022), *Το πέταγμα του Ερόλ*, Αθήνα: Gutenberg
- Μαυραντωνάκη, Α. & Μακράκης, Β. (2010), Συνεργατικές δραστηριότητες με τις ΤΠΕ ως γνωστικά εργαλεία: Μελετώντας τη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, σελ. 277-286
- Μπερέρης, Π. (2005), Διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης & Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, *Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: πραγματικότητα και προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, πρακτικά επιστημονικής ημερίδας (Θεσσαλονίκη, 16 Απριλίου 2005), σελ. 5-12, Θεσσαλονίκη: Αινείας
- Ντίνας, Κ. Δ. & Γώτη, Ε. (2016), *Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη: αρχίζοντας από το νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Gutenberg
- Σέξτου, Π. (2007), *Δραματοποίηση: το βιβλίο του παιδαγωγού-εμφυχωτή (μέθοδοι-εφαρμογές-ιδέες)*(3η εκδ.), Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τεντολούρης, Φ. (2014), Ενάντια στην τελεολογία της κριτικής διάστασης του γραμματισμού και της γραμματικής της θεώρησης: η διαλογικότητα στον κριτικό γραμματισμό και η διαλογικότητα του κριτικού γραμματισμού. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Ο*

*Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 1-3 Νοεμβρίου 2013, Δράμα.*

- Τεντολούρης, Φ. (2016), (Κοινωνιο)γλωσσολογικές παρατηρήσεις για την Ρομανές: η συμβολή του Σωφρόνη Χατζησαββίδη. *Πολύδρομο*, 9, 18-27.
- Τεντολούρης, Φ. (2018), Προς το ανοιχτό διαπολιτισμικό σχολείο: από τη «μονογλωσσία» των παιδιών Ρομά στην αναστοχαστική χρήση της ρομανί (σελ. 605-613). Στο Γρόσδος, Στ. & Α. Τσιβάς (Επιμ.), *«Σχολείο ανοιχτό στις κοινωνικές και παιδαγωγικές προκλήσεις»: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 4-6 Μαΐου 2018, Θεσσαλονίκη.*
- Τεντολούρης, Φ. (2020), «Εμείς κύριε δεν είμαστε Έλληνες, είμαστε Ρομά»: Μία εθνογραφική προσέγγιση της ταυτότητας σε μία διαπολιτισμική τάξη (σελ. 124-137). Στο Διαμαντόπουλος, Δ., Παρασκευάς, Α., Αντωνιάδου, Ε. & Μ. Τσουλής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί καταθέτουν σε εκπαιδευτικούς τις επιστημονικές τους εμπειρίες, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ημαθίας, 10 & 11 Μαΐου 2019 Νάουσα, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ημαθίας.*
- Τεντολούρης, Φ. (2021), *Η επιστημολογική κατασκευή του κριτικού γραμματισμού: οι επιστημολογικές προϋποθέσεις οριοθέτησης, ταξινόμησης και αξιολόγησης των διδακτικών σχημάτων του*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Τεντολούρης, Φ. & Χατζησαββίδη, Σ. (2014), Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτησή’ τους στη σχολική πράξη: προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη (Ed.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά 34ου συνεδρίου του Τομέα γλωσσολογίας του ΑΠΘ*, σελ. 411-421, Θεσσαλονίκη - Ελλάδα: Τομέας Γλωσσολογίας ΑΠΘ
- Τσιάρας, Α. (2018), Εμφύχωση και διαμεσολάβηση: ο ρόλος του εμφυχωτή στα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, σελ. 44-53, [T19\\_Tsiaras\\_GR.pdf \(theatroedu.gr\)](https://www.theatroedu.gr/files/19_Tsiaras_GR.pdf)

- Φάρος Του Κόσμου (2023, Οκτώβριος, 10), *Ιστορικό*, [farostoukosmou.com/el/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE/](http://farostoukosmou.com/el/%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%B9%CE%BA%CE%AE/).
- Χαραλαμπίδης, Α. Λ. (2006), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση: (πέντε μελέτες)*, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ίδρυμα Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη]
- Χατζηνικολάου, Α. (2005), Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις με τα παιδιά Ρομά του προπαρασκευαστικού τμήματος του Δενδροποτάμου, στο Ίνστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, & Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας, *Η εμπειρία των δημοτικών σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: πραγματικότητα και προοπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: πρακτικά επιστημονικής ημερίδας* (Θεσσαλονίκη, 16 Απριλίου 2005), σελ. 5-12, Θεσσαλονίκη: Αινείας

# 10. Παράρτημα

## 10.1 Ημερολόγια

### 10.1 α) Ημερολόγιο Ερευνήτριας

#### **Ημερολόγιο ερευνήτριας - δράση 1η**

Παρατήρησα πολλά περιθώρια βελτίωσης της δράσης μου αλλά είχα και θετικές εκπλήξεις. Τα παιδιά ενθουσιάζονταν με τα παιχνίδια και το concept της μηχανής του χρόνου, απλά ένα παιδί μου είπε στο τέλος "Μου άρεσε η δράση. Βάλτε περισσότερα παιχνίδια". Επίσης η μηχανή του χρόνου παρόλο που τους ενθουσίαζε δεν είχε κάτι δυναμικό, ένα ήχο από κοινού, ένα τραγούδι που να συμβολίζει τη διαδρομή στο χρόνο, με αποτέλεσμα τα παιδιά να χαίνονται.

Επιπλέον με δυσκόλεψε αρκετά το γεγονός ότι η δράση μας έγινε σε έναν κοινόχρηστο εσωτερικό χώρο του Κέντρου Προστασίας και δεν είχε σαν χώρος ξεκάθαρο πλαίσιο. Δεν ήταν ούτε ξεκάθαρα η τάξη του μαθήματος, ούτε ο χώρος διαλείμματος-αναψυχής, ούτε σπίτι (γιατί είμασταν κυριολεκτικά μέσα στο σπίτι τους• μέσα στο χώρο που αυτά τα παιδιά ζούνε). Συνεπώς, μπαινόβγαιναν τα μεγαλύτερα παιδιά και τα δικά μου παιδιά (τα μικρότερα) όταν λίγο αποσυντονίζονταν ή βαριόντουσαν έφευγαν στα άλλα δωμάτια και εγώ δεν ένιωθα να είναι η θέση μου να τους πιέσω να μείνουν στη δράση μου. Αυτά ήταν στο σπίτι τους κι εγώ ήμουν η καλεσμένη - δεν μπορούσα να τους πω τι θα κάνουν και που θα πάνε (έτσι ένιωσα). Λοιπόν, ενώ ξεκινήσαμε με 6-7 παιδιά, το μεγαλύτερο κομμάτι της δράσης εκτυλίχθηκε με 4, ενώ ο τελικός αναστοχασμός έγινε με 3.

Για να τελειώσω με τις δυσκολίες του πλαισίου θα πω ότι αρκετά αποσυντονιστικά ήταν και τα κινητά. Υπήρξαν στιγμές που τα μισά παιδιά ήταν απορροφημένα στα κινητά τους και έριχναν και μια ματιά αν τους τραβήξει κάτι την προσοχή.

Παρ' όλα αυτά, όλα τα παιδιά ήταν ευγενικά και συνεργάσιμα, με σεβασμό το ένα στο άλλο, ενώ υπό άλλες συνθήκες τους έχω πετύχει να αλληλοκοροϊδεύονται. Στη δράση μου δε συνέβη, ούτε μάλωσαν.

Γενικώς ένιωσα ότι δεν αρέσκονταν στην πολλή φιλοσοφική συζήτηση ή σκέψη η οποία δεν τους αφορά άμεσα (τουλάχιστον με τον τρόπο που την έκανα εγώ). Δήλωσε ένα παιδί ότι ένιωθε βαρεμάρα όταν τους είπα να γράψουν σε χαρτιά σημειώσεων τι σημαίνει 'ευτυχισμένη ζωή'. Αν και η βαρεμάρα του είπε ότι οφείλονταν στο γεγονός ότι τα ξανάπαμε αυτά πιο πριν. Κάπως όμως παρακινήθηκε περισσότερο και συμμετείχε όταν του είπα “ποια θα ήταν η ευτυχισμένη ζωή για σένα”. Τους άρεζε να κάνουν πράγματα που τους αφορούν - πιο πολύ από θεωρητική-στοχαστική συζήτηση που δεν τους αφορά. (ΜΟΤΙΒΟ ΠΡΑΓΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΤΟΥΣ)

Πρέπει να είμαι πιο ευέλικτη γενικώς, ακόμα και να ανατρέπω πράγματα που έχω σχεδιάσει να κάνουμε γιατί ενδεχομένως δεν 'κολλάνε' πολύ εκείνη τη στιγμή ή επειδή το βαριούνται τα παιδιά. Πρέπει θεωρώ να τα ακολουθώ περισσότερο, με πιο ευέλικτο πρόγραμμα - ίσως απλά να έχω σκεφτεί στο μυαλό μου κάποια 'στάνταρ' σημεία κυρίως για τις δραστηριότητες Κριτικού Γραμματισμού που βασίζονται στο κείμενο και ακόμα και αν κι αυτές δεν 'κολλάνε' να είμαι πρόθυμη να τις μεταθέσω.

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή. Η εισαγωγική συζήτηση που είχα προετοιμάσει για να τους εισαγάγω δεν έγινε σχεδόν καθόλου γιατί ήταν κάπως ασυγκέντρωτα τα παιδιά και ένιωθα ότι έπρεπε να ξεδώσουν την ενέργειά τους - δεν φάνηκε άλλωστε να τους ενδιαφέρουν οι στόχοι της δράσης. Το μήνυμα ήταν "ας μπούμε στο ψητό". Παίξαμε το 1ο παιχνίδι και τους παρουσίασα έπειτα την μηχανή του χρόνου. Καταενθουσιάστηκαν. Αλλά 'στο καπάκι' εκεί που ήταν έτοιμα για το ταξίδι στο χρόνο τους έβαλα να διαβάσουν το ιστορικό παράρτημα του βιβλίου και βαρέθηκαν να κάθονται στις καρέκλες της μηχανής του χρόνου - χάσαν το ενδιαφέρον τους και έπαιζαν στα κινητά τους. (δεν φανηκε να βαριόντουσαν να διαβάσουν απλά αυτά είχαν μόλις ετοιμαστεί για ταξίδι (!) και ήταν άκαιρο)

Αφού ταξιδέψαμε και φτάσαμε και κάναμε την κινητική δραστηριότητα - στην οποία συμμετείχαν μεν με ενθουσιασμό αλλά με φασαριόζικο τρόπο και χωρίς καθόλου υποβλητική ατμόσφαιρα κατά την γνώμη μου -, παίξαμε και παιχνίδι, και μετά για να τους βάλω να ηρεμήσουν προχώρησα ασυνείδητα στην αφήγηση του διηγήματος. Αμέσως συνειδητοποίησα ότι ξέχασα την δραστηριότητα “Αντικείμενα του ήρωα” που ήταν πολύ σημαντική για τις μετέπειτα

δραστηριότητες και δεν μπορούσε να παραλειφθεί ούτε αυτή και να μετατεθεί. Οπότε εκεί που περίμεναν πάλι κάτι να ακούσουν πάλι τους αποσυντόνισα φέρνοντάς τους το σακίδιο του ήρωα και λέγοντάς τους ότι πρέπει από τα αντικείμενα να βρουν ποιος είναι ο πρωταγωνιστής - ήρωας του διηγήματός μας. Μάλλον πάλι ένιωσαν ότι κάτι ζητείται απ'αυτά και κάπως ξενέρωσαν. Παρ'όλα αυτά, κατά μεγάλη μου έκπληξη, κυριολεκτικά “μάλωναν” για το ποιος θα διαβάσει την επόμενη σελίδα ημερολογίου. Ήθελαν τόσο μα τόσο πολύ να διαβάσουν δυνατά, ακόμα κι αν δεν τους άκουγαν οι άλλοι, ακόμα κι αν συλλαβίζαν. “Λύσσαξαν” να διαβάσουν, ν'απαγγείλουν.

Ακόμα και μετά, που ήταν η σειρά μου σαν εμψυχώτρια να συνεχίσω την ανάγνωση της αφήγησης από το βιβλίο, δεν ήθελαν να με αφήσουν να το διαβάσω εγώ. Ήθελαν να το διαβάσουν εκείνα! Εγώ βρέθηκα σε δίλημμα. Επειδή ήξερα ότι οι πρώτες δύο-τρεις παράγραφοι ήταν κρίσιμοι για την κατανόηση της πλοκής και παράλληλα έβλεπα ότι όταν διαβάζει ένα παιδί και συλλαβίζει τα περισσότερα άλλα παιδιά δεν ακούνε τι διαβάζει, πρότεινα να διαβάσω λίγο εγώ την αρχή και αυτά την συνέχεια. Έτσι κι έγινε, αν και δεν ξέρω αν έκανα καλά γιατί ένας σκοπός της δράσης είναι και ο λειτουργικός γραμματισμός, είναι και να διαβάζουνε.

Στον αναστοχασμό του ημερολογίου του βασιλόπουλου συμμετείχαν αρκετά αλλά με πολλή εκμαίευση εκ μέρους μου (δηλαδή πολύ στοχευμένες ερωτήσεις του τύπου: Φαίνεται ότι ο συγγραφέας του ημερολογίου, το βασιλόπουλο, ξέρει πιο λίγα για την απομόνωσή του από ότι ξέρει ο συγγραφέας του βιβλίου; “ναι”. Τελικά το βασιλόπουλο είναι ευτυχισμένο ή δυστυχισμένο σύμφωνα με το ημερολόγιο ή με το βιβλίο; Η απάντηση ήταν “ευτυχισμένο αλλά και δυστυχισμένο γιατί στο βιβλίο δεν είναι ελεύθερο”.

Στο ‘μια μέρα στη ζωή’ ήταν πολύ σύντομες, μονολεκτικές απαντήσεις, στα προφορικά. Στο ‘συλλογικό χαρακτήρα’ σε συνδυασμό με την ‘ανακριτική καρέκλα’ είχαν πολύ φαντασία στις απαντήσεις τους και ήθελαν όλα να παίζουν τον ρόλο του βασιλόπουλου που απαντάει, όχι τόσο να είναι κοινό που ρωτάει. Όταν έκανα στα βασιλόπουλα την ερώτηση: “πώς νιώθεις που είδες πρώτη φορά μια κοπέλα να κλαίει και τι σκέφτεσαι να κάνεις;”, πήρα την απάντηση: “μπουνίδι είναι η λύση, θα της δώσω μπουνίδι να πάψει να κλαίει”, “συμφωνώ”, “νιώθω

χαρά”. Δεν ήταν οι “αλτουϊστικές” απαντήσεις ενσυναίσθησης που περίμενα αλλά φαινόταν ότι το κάθε παιδί επηρεαζόταν από την απάντηση του προηγούμενου και απαντούσε τα ίδια γιατί προτεραιότητα σε αυτούς είχε μάλλον το ομαδικό πνεύμα.

Όταν έφτασε η σειρά του ‘δασκάλου σε ρόλο γέρου’ είχαν μείνει τρία “ξεσαλωμένα” παιδιά (τα άλλα είχαν πάει να δουν τηλεόραση ή πλεί-στέισιον). Κατα’υχαριστηθήκαμε παιχνίδι γιατί εγώ ως γέρος ήμουν ο ‘βρώμικος-μολυσμένος’, εκτός παλατιού και τα παιδιά ήταν τα ‘καθαρά βασιλόπουλα’ πάνω στις καρέκλες τους και στα πατίνια τους και σε ένα καρότσι του σουπερ μάρκετ. Όταν εγώ πλησίαζα αυτά τρέχανε να μην τα ακουμπήσω - το πήρανε σαν αστείο παιχνίδι. Αν και πάλι δεν βγήκε η “αλτρουϊστική” νοηματοδότηση που περίμενα, περάσαμε ωραία!

Φτάνοντας κοντά στον τελικό αναστοχασμό και αφού με είχε πάρει η “μπάλα” και ο ειρμός της δράσης, θυμήθηκα πως είχα ξεχάσει να τους ζητήσω τα χαρτάκια σημειώσεων στο χαρτόνι για την ευτυχισμένη ζωή. Πάλι θεωρώ ότι θυσίασα τις ανάγκες της ομάδας για το πρόγραμμά μου. Έβγαλα, λοιπόν, το χαρτόνι και τους το είπα. Κατευθείαν: “κυρία βαριέμαι, τα κάναμε αυτά! (πώς φαίνεται ότι δεν κολλούσε σε εκείνη τη στιγμή αυτή η δραστηριότητα). Τελικά εντάξαμε κάπως τη δραστηριότητα στον τελικό αναστοχασμό που κουτσά-στραβά συμμετείχαν με μονολεκτικές κυρίως απαντήσεις: “ναι μου άρεσε σήμερα κυρία”. Όλα είπαν ότι τους άρεσε. Ένα είπε “βάλτε περισσότερα παιχνίδια. Αλλά ναι μου άρεσε”.

Επίσης, εγώ ως εμπυχωτρία θεωρώ ότι δεν ενσάρκωνα η ίδια καλά τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού ο οποίος κάνει κριτική στην εξουσιαστική γλώσσα. (μου έλειπε η θεωρία ή “οι στάσεις” του καλού εμπυχωτή ή απλά ενώ είχα θεωρία δεν είχα τη συνήθεια ή τη δεξιότητα να την φέρω εις πέρας στην πράξη) Χρησιμοποιούσα πολύ τις φράσεις: “θέλω να κάνεις αυτό”, “κάτσε κάτω”, “δωσ μου αυτό”, “φτάνει, φτάνει, φτάνει”, και τα παιδιά με αποκαλούσαν: “κυρία, κυρία”... Αυτό καλό είναι να μετασηματίζεται σιγά-σιγά σε πιο κριτική γλωσσική στάση εκ μέρους μου από την επόμενη δράση. Γενικώς γινότανε πολλές φορές χαμός και αποσυντονισμός και ως εμπυχωτρία απορούσα αν έπρεπε να επιβάλλω περισσότερο την προσοχή και την συγκέντρωση, κάτι που δεν έκανα για λόγους “σεβασμού”- θέλησης για στάση κριτικής στάσης απέναντι στο ρόλο του δασκάλου/εμπυχωτή.

## Ημερολόγιο ερευνήτριας - δράση 2η

Στην αρχή ήταν σαν θαύμα πώς δεν πίεσα κανέναν να παίξει, αλλά λίγο λίγο βλέποντας ένα ένας πως γίνονταν ευχάριστο το κλίμα ("τζέρτζελο") μαζεύτηκαν όλα τα παιδιά! Ενώ εγώ κυριολεκτικά ξεκίνησα με ένα παιδί, για τα άλλα έπαιζαν πλειστέισιον. Ήρθαν και έπαιζαν με πολύ ενθουσιασμό και στο 2ο παιχνίδι γιατί τους άρεζε που σχολίαζαν τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους έκλειναν τα μάτια. Είχε έκπληξη γι'αυτούς.

Έπειτα διαβάσαμε, εγώ διάβασα το ιστορικό παράρτημα και αντιδρούσαν με μια καλή κριτική ματιά στα λεγόμενα. Κάποιο παιδί είπε: "κυρία ο ένας επιστήμονας έλεγε ότι μάλλον οι τσιγγάνοι ζούσαν εκτός συστήματος, ο άλλος ότι μπορεί να ήταν και πολεμιστές. Δεν είναι σίγουρο κυρία." "Μήπως όμως δεν ήταν κυρία;" . Εγώ η ίδια είχα κριτική στάση προς αυτό που διάβαζα και κατευθείαν μα κατευθείαν σαν καθρέφτης απέκτησαν και αυτά κριτική στάση.

Βρήκαμε όλοι μαζί την Ινδία στο χάρτη και τους ρώτησα σε ποιον αιώνα είμαστε τώρα και με περιέργεια μεταξύ τους το ψάχνανε. Κατέληξαν ότι είμαστε στον 20ο αιώνα. Τους είπα την απάντηση και μετά το πόσους αιώνες πίσω θα ταξιδέψουμε. Επίσης με σύμπνοια μάθανε το τραγούδι της μηχανής του χρόνου και φτάσανε στην Ινδία του 5ου αιώνα.

Εκεί τους είπα να γίνουν οι Λούρι κι εγώ το βασιλόπουλο. Τους μοίρασα μουσικά όργανα και πολύχρωμα ρούχα και ενθουσιάστηκαν! Ήρθα ως βασιλιάς και χορέψαμε. Κατά μεγάλη μου έκπληξη απαντούσανε με φαντασία όλες τις απαντήσεις που έδωσαν οι Λούρι στην ιστορία του βιβλίου (τις μάντευαν!, και περισσότερο μου είπαν μηνύματα του τέλους της ιστορίας. Αυτό το γεγονός με έκανε να νιώσω ότι η θεατρική τεχνική μπήκε στο σωστό σημείο του κειμένου, καθόλου πλεονασμός και, ταυτόχρονα, διέγερση του μυαλού να τρέχει μπροστά.

Στην ερώτηση "πώς μπορείτε να είστε τόσο χαρούμενοι ενώ είστε φτωχοί;" οι απαντήσεις ήταν "γιατί έχουμε χαρά", "γιατί τραγουδάμε". Μετά τους ρώτησα ως δάσκαλος σε ρόλο βασιλόπουλου γιατί δεν έγιναν αγρότες να καλλιεργούν γη και πήρα την απάντηση: "γιατί δεν μας αρέσει. Εμάς μας αρέσει η μουσική!"

(ακριβώς, δηλαδή, η απάντηση του διηγήματος!). Το πήγαν και ένα βήμα παραπέρα και ένα παιδί μου απάντησε “γιατί αν έχουμε γη θα φοβόμαστε μην μας την κλέψουν” (!). Αυτό ήταν ένα κρυφό μήνυμα του κειμένου του συγγραφέα και ενθουσιάστηκα όταν το άκουσα, ειδικά τόσο νωρίς χωρίς εκμείευση.

Έπειτα καθώς διάβαζα από το βιβλίο τη συνέχεια μπήκαν κάποιοι στο δωμάτιο που τα παιδιά δεν τους ήξεραν τόσο καλά αλλά έκατσαν και μιλούσαν με την υπεύθυνη σε ένα τραπέζι δίπλα μας και μας έλεγαν αν μπορούμε να κάνουμε περισσότερη ησυχία οπότε από εκείνο το σημείο τα παιδιά αποσυντονίστηκαν αρκετά. Η μία κυρία που φαινόταν να έχει κάποια στενή σχέση με τον χώρο του Δενδροποτάμου, ίσως να καταγόταν από εκεί, μου είπε “Άσε τους βασιλιάδες και δώσ'τους να τραγουδήσουν. Αυτό θέλουν. Την άκουσα. Χορέψαμε το τραγούδι του αρχηγού 4-5 φορές!! Πολύ τους άρεσε. Πραγματικά “ξεδώσαμε”.

Στη συνέχεια κάτσαμε στο πάτωμα και συμμετείχαν πολύ στην δραστηριότητα ‘κριτικού γραμματισμού’ ή ‘κριτικής γλωσσικής επίγνωσης’ με το χαρτόνι της ‘Ευτυχίας’ και τις λέξεις “απόκληροι” και “μολυσμένοι”. Πολύ ενθουσιασμός. Τους άρεσε κίολας ότι έλεγαν σε όσους έλειπαν τι έγραψαν οι ίδιοι την προηγούμενη φορά. Ψάχναμε θετικές λέξεις αντί του “απόκληροι” που ονομάτιζαν οι Πέρσες τους Λούρι και τα παιδιά έγραψαν: “με κληρονομιά τη μουσική” (μου έκανε εντύπωση που ξέρανε τι σημαίνει απόκληροι), “ελεύθεροι”, “Ινδοί”. Γενικώς η δραστηριότητα στο χαρτόνι τους θύμιζε γκράφιτι και κάναν και σχέδια. Αντί του “μολυσμένοι” είπαν ότι άσχετα πώς τους βλέπουν οι άλλοι οι Λούρι βλέπουν τους εαυτούς τους “άνεμελους” και “χαλαρούς” (και τα γράψανε).

Σαν να το έφερε η τύχη, εκείνη ακριβώς την ώρα που τα παιδιά ήταν ευαισθητοποιημένα με το πώς μας ονοματίζουν οι άλλοι, η κυρία που είπε πριν “βάλ'τους να χορέψουν”, είπε τώρα “Βγάλ'τα έξω. Εκεί θα τους αρέσει πιο πολύ”. Εγώ της απάντησα ότι διστάζω γιατί έχει πολύ ήλιο. Εκείνη είπε “καλέ βγάλ'τα στον ήλιο. Αυτά μαύρα είναι. Δεν έχουν ανάγκη” (εμένα μου φάνηκε λίγο ύφος με τουπέ). Την στιγμή αυτή τρία παιδιά φώναξαν μαζί “Δεν είμαστε μαύρα! Άσπρα είμαστε.”. (προφορικός κριτικός γραμματισμός) Το αφήσαμε εκεί το θέμα.

Εν πάση περίπτωση, όταν ξανάρχισα να διαβάζω είχε αποσυντονιστεί πολύ η κατάσταση. Τα μισά παιδιά άκουγαν με προσπάθεια, άλλα έπαιζαν στο κινητό (δεν

είχα βάλει σε προτεραιότητα να αφήσουν τα κινητά). Υπήρχε θόρυβος με τους ενήλικες που μιλούσαν δυνατά και ήταν κάπως κέντρο διερχομένων.

Ωστόσο, στην εκδοχή της δραματοποιημένης αφήγησης που τους είπα ότι τώρα δεν θα είστε οι Λούροι αλλά οι Πέρσες, ακολούθησαν όσο όσο. Φέραν τα χρήματά τους στο παλάτι. Στην ανίχνευση σκέψεων και σε αναστοχαστικές ερωτήσεις τύπου “τι σκέφτεσαι” δεν είχαν και πολλές ιδέες. Φαινόταν να χρειάζεται μια εκμείευση και να δίνω ιδέες. Επικρατούσε ένας αποσυντονισμός, αλλά κατάλαβαν ότι στο τέλος ξαναήρθαν οι Λούροι και οι ίσκιои κρύφτηκαν και ήρθε η ευτυχία. Σιγά-σιγά τα παιδιά έφευγαν στο μέσα δωμάτιο και αποφάσισα να κάνουμε τώρα τον τελικό αναστοχασμό για να έχω μια ιδέα τουλάχιστον πώς τους φάνηκε και αν θα άλλαζαν κάτι. Λάθος μου ίσως στο ότι έδωσα έμφαση στο τι θα έπρεπε να αλλάξει στη δράση παρά στην σύνδεση της παρούσας δράσης με τα δικά τους βιώματα. Μετά το κατάλαβα. Δεν είχα ξεκάθαρο μέσα μου τι να ρωτήσω εκείνη την ώρα. Στην αρχή του αναστοχασμού είχε μείνει μόνο ένα παιδί και απλά το ρώτησα αν του άρεσε. Όταν σιγά σιγά ξανάμπαιναν και τα άλλα παιδιά, έλεγαν “κυρία θα παίξουμε ποδόσφαιρο;” -”ναι, θα παίζουμε”, - “γιατί το χρειάζομαι για να βελτιώσω τη δράση”, “Σας άρεσε;” “Ναι λέγανε, ναι, πάμε να παίξουμε ποδόσφαιρο..”. Και πήγαμε.

### **Ημερολόγιο ερευνήτριας - δράση 3η**

Σε γενικές γραμμές εγώ ένιωσα ότι η σημερινή δράση ήταν λίγο αποσυντονισμένη. Εγώ προσωπικά στην αρχή το χαιρόμουν, από τη μέση και μετά έπαυσα να το χαιρόμαι και το έκανα κι εγώ η ίδια διεκπεραιωτικά, πόσο μάλλον τα παιδιά.

Το περιβάλλον-πλαίσιο ενώ ήταν υποστηρικτικό, άθελά του δεν ήταν το κατάλληλο, γιατί στο κέντρο πραγματοποιούνταν εργασίες και μπαινόβγαιναν εργάτες. Τα βαψίματα ήταν νωπά και γενικώς ήταν κάπως επικύνδυνα να είμαστε μέσα, οπότε πραγματοποιήσαμε τη δράση έξω -κάτω από τον καυτό ήλιο. Επειδή η δράση έγινε έξω μας παρακολουθούσε και η υπεύθυνη που φυλάει τα παιδιά και εκείνη την ώρα φροντίζει τα φυτά/λουλούδια και τα σκυλάκια. Έδινε ωραίες ιδέες και βοηθούσε. Ωστόσο, επειδή εγώ προσωπικά αποσυντονίζομαι με την παρουσία εξωτερικών ατόμων, ένιωθα κάπως άβολα. Μερικές φορές έκανε παρατηρήσεις

στα παιδιά που βγάζαν τα καπέλα τους ή πετούσαν σκουπιδάκια έξω από τον φράχτη. Άλλοι άνθρωποι επίσης μπαινόβγαιναν στον κήπο.

Τα παιδιά ήταν υπερκινητικά. Ζητούσαν συνεχώς να πάρουμε μπάλα από τον υπεύθυνο και να παίξουμε ποδόσφαιρο. Εγώ τους έλεγα ότι ναι θα παίξουμε ποδόσφαιρο, και θα έρθω εγώ η ίδια μαζί τους να τα φυλάω αλλά αφότου τελειώσει η δράση μας, γιατί θέλει αρκετή ώρα μέχρι να συντονιστούμε αλλιώς. Είχα ανησυχία με τον χρόνο.

Ο χρόνος, συγκεκριμένα, ήταν ένα κομβικό κομμάτι που θεωρώ ότι έπαιξε αρνητικό ρόλο σήμερα γιατί η δράση μου κανονικά προοριζόταν να διαρκεί περίπου 1-1μιση ώρα. Τα παιδιά ένιωσα ότι πάνω από 50 λεπτά δεν συγκεντρώνονται. Το είχα παρατηρήσει και άλλες φορές αλλά όχι τόσο συνειδητά ώστε να το άλλα όχι τόσο συνειδητά ώστε να το αλλάξω. Πρέπει η επόμενη δράση που θα σχεδιάσω να διαρκεί το πολύ μία ώρα για να είναι μεταβολίσιμη και διαχειρίσιμη.

Λοιπόν, ο Καραγκιοζάκος Φέλιξ σαν παιχνίδι απέβη πολύ πετυχημένο. Τα άλλα δεν καρποφόρησαν. Στα 'αντικείμενα του ήρωα' τα παιδιά είχανε πολύ συμμετοχή δεδομένου ότι ήταν και μια δραστηριότητα που την έχουμε ξανακάνει και, πλέον, πήραν τα ηνία μόνα τους και ήξερα τι να κάνουν. Οπότε έρεε από μόνο του. Ένα παιδί διάβαζε με πολύ ωραίους χρωματισμούς στη φωνή το ημερολόγιο του ήρωα και οι άλλοι παρακολουθούσαν εξερευνώντας και παίζοντας με τα υπόλοιπα αντικείμενα και τρώγοντας σοκολατένια νομίσματα. Να πω ότι στην αρχή ξεκινήσαμε με τέσσερα παιδιά και ο αριθμός αυτός ανεβοκατέβαινε ανάλογα την όρεξη που είχανε. Ο ένας πηγαينوερχόταν συνεχώς για να πάρει άδεια να παίξουμε μπάλα. Μου έκανε εντύπωση ότι όταν το ένα παιδί διάβασε στο ημερολόγιο ότι ο πρωταγωνιστής (Ανδρόνικος) της ιστορίας μας είναι Τσιγγάνος, ένα άλλο παιδί φώναξε "Ωωω δικός μας είναι! Θα περάσουμε καλά!". Το παιδί-αναγνώστης συμφώνησε και συνέχισε να διαβάζει. Επίσης του φάνηκε πολύ έξυπνο και μάγικο -και το εξέφρασε- αυτό που έκαναν οι Ατσιγγανοί με το δηλητηριασμένο κρέας επί αυτοκράτορος Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου.

Στην επόμενη δραστηριότητα με τις συγκληνισιακές λέξεις, τα παιδιά στην αρχή επαναλάμβαναν σαν ηχός όλα μα όλα τα λόγια που έλεγα εγώ ως γέρο-Ελιφάς αλλά τονίζοντας πιο πολύ σε ένταση τις λέξεις με συναίσθημα. Κάποια στιγμή τους

είπα ότι μπορείτε να επαναλαμβάνετε μόνο τις λέξεις με συναίσθημα, ότι δεν χρειάζεται όλα, και περιορίστηκαν, γυρνώντας κάποιες φορές στην προηγούμενη συνήθεια να επαναλαμβάνουν όλα τα λόγια. Δεν θεωρώ ότι απέκτησαν συνηδαιτά γλωσσική επίγνωση της φορτισμένης γλώσσας μέσα από αυτή τη δραστηριότητα όπως έγινε, γιατί δεν τους το εξήγησα και επαρκώς.

Η μουσική δραστηριότητα έφερε νόημα για τα παιδιά και τραγουδούσαν κάτι σαν μοτίβα ραπ. Αλλά φαινόταν ότι ήθελε εκμείευση. Δεν βοηθούσε όμως και ο χώρος γιατί είμασταν κολλημένοι όλοι στην πόρτα για να είμαστε στη σκιά, και, παράλληλα να μην ενοχλούμε τους εργατές. Αυτή η δραστηριότητα διψάει για κίνηση στο χώρο και τα παιδιά θέλαν συνεχώς να είναι κολλημένα στη σκιά. Εγώ τα καταλάβαινα βέβαια.

-Η δραστηριότητα "νυχτερίδα" ίσως υποσυνείδητα να έβγαλε κάποιο νόημα κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (κριτικού γραμματισμού - διερεύνηση ταυτότητας), ότι δηλαδή οι άλλοι την ονομάζουν "μαύρο πουλί" αλλά αυτή είναι νυχτερίδα. Ότι είναι ελεύθερη μέσα της και από τη φύση της, αλλά έξω της είναι φυλακισμένη. Δεν καταφέραμε όμως -λόγω αποσυντονισμού και έλλειψης χρόνου για να ολοκληρωθεί η ιστορία- να το συνδέσουμε με τους Τσιγγάνους και τον τρόπο ζωής τους.

Ο Μανδύας του ειδικού είχε παραπάνω όρεξη για συμμετοχή. Μείνανε στις ιδέες των ποτηριών, δεν είπαν νέες δικές τους. Μου είπαν ότι όντως ένιωσαν να αλλάζει το status τους όταν μιλούσαν ως επιστήμονες και νιώσαν πιο σημαντικοί. Ίσως αν λίγο την πλάτη τους και δεν καμπούριαζαν (αυτό τους το πρότεινα εγώ όταν με ρώτησαν "πώς να μιλάμε σαν επιστήμονες;"). Ήθελαν να υποδυθούν κι άλλους κι άλλους επιστήμονες. Τους άρεσε να μιλάνε σαν ειδικοί. Αναστοχασμός δεν έγινε γιατί τους δόθηκε μπάλα και έτρεξαν να παίζουν.

Περαιτέρω αποτίμηση..":

-Καλύτερα τα μηνύματα κριτικού γραμματισμού να τα εμφυτεύει η ερευνήτρια-εκπαιδευτικός υποσυνείδητα. Όταν συνειδητοποίησα ότι δεν μπορούσα να κάνω εγώ σε αυτή τη φάση τον κριτικό γραμματισμό και τα κριτικά νοήματα πολύ συνειδητά στα παιδιά, αποφάσισα να τα κάνω υποσυνείδητα στο λειτουργικό τους.

- Ο Χ πολύ ενεργητικός να διαβάσει, πολύ επιθυμία για νέα ερεθίσματα.
- Όλοι μας να νυχτερίδες φυλακισμένες είμαστε. Είναι μικρά μικρά ερεθίσματα και δεν μπορεί κανείς να μείνει ανέπαφος...
- 'Κακό ήταν ότι τους διόρθωνα γενικώς.
- Επίσης, κακό ήταν ότι είχα πρώτα το πρόγραμμά μου και τη ροή της ιστορίας και μετά τα θελήμετα των παιδιών. Πώς θα μπορούσα αυτό να το συγκεράσω; (Ίσως αν το κάνω στυλ DND., π.χ. ό,τι θέλουν αυτά).

### Ημερολόγιο ερευνήτριας - δράση 4η

- “Τι κρατάτε σήμερα;” - “Κυρία εμένα μου άρεσε ο Γκετς που ενώ ήταν δυνατός πήγε με τους χωρικούς”...
- Σήμερα ως γενική αίσθηση ένιωσα ότι πήγε πολύ καλά. Το χάρηκα εγώ και ένιωσα ότι το χαρήκανε και τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές θα κάνω mind-storming τα εξής:
- σπαθιά + ιππότες πετυχημένο (έβγαζε νόημα και ενδιαφέρον σε 11χρονα αγόρια)
- “Κυρία εγώ θα είμαι καλός δυνατός, όχι κακός δυνατός”
- “ο Γκετς στο βίντεο ήτανε λίγο, ξέρετε, ό,τι να’ναι, ενώ στο κείμενο ήταν ήρεμος”
- Ερευνήτρια: “Πού αλλού βλέπουμε δύο κείμενα να παρουσιάζουν διαφορετικά το ίδιο γεγονός; Στην εφημερίδα πχ..”

Παιδί: “Αυτό κυρία. Αυτά;”

Ε. : “Αυτά”

Π. : “Πάμε τώρα για μπάλα”

- Π.: “Γιατί με λες ότι είμαι Τσιγγάνος;”

Ε.: “Δεν σε λέω ότι είσαι Τσιγγάνος. Εδώ παίζουμε το βιβλίο.”

Π.: “Ωραία, είμαι Τσιγγάνος.” (;) Το παιδί δεν είπε σίγουρα αυτή τη φράση αλλά κάποια πολύ παρόμοια που εξέφραζε περηφάνια για τους Τσιγγάνους. Το παιδί μου έκανε την αρχική ερώτηση σαν να το πρόσβαλα..Σαν να με τέσταρε ένιωσα. Δεν του έλεγα με ντροπή να παίζει τον ρόλο Τσιγγάνου στο βιβλίο, ούτε με κακή χροιά, και το κατάλαβε.

- Προσωπικός προβληματισμός. Πώς θα γίνει να γίνει ο ρόλος μου πιο διακριτικός και όχι σαν διαιτητής και “κυρία, κυρία..”
- Reflect στην καθημερινότητά τους δεν έγινε πολύ συνειδητά.
- Ο χώρος ήταν καλύτερος σήμερα, και πάνω κάτω όλοι γύρω από ένα τραπέζι. Πολύ σημαντικό στοιχείο
- Η ζωγραφική τα κρατούσε συγκεντρωμένα.
- Χρόνος! Πολύ λίγο πρέπει να κρατάει. “Το βίντεο μεγάλο κυρία”.
- Χρειάζεται συνεχή εναλλαγή για ενδιαφέρον.
- “Κυρία εγώ δεν άκουγα την ιστορία, δεν ξέρω τι να παίζω.”
- Π.: “Παιδιά είναι ωραίο, είναι παιδικό! Δες! (για το βίντεο μιλούσε)”
- “Εγώ είμαι δυνατός”, “Κι εγώ...”, “Κι εγώ...”
- Ρήματα με θύμα-θύτης ΤΕΛΕΙΟ. Πήγε καλά (Κριτικός Γραμματισμός)
- Εθνικός ύμνος των Τσιγγάνων που γράψαμε συνεργατικά: “Σε γνωρίζω από την κόψη/ του περήφανου σπαθιού/ Σε γνωρίζω ελεύθερο/ πουλί πετάς παντού”
- Ο Χ. χαιρόταν πολύ να λέει τα του Χέρμαν
- Π.: “Κι εγώ ποιος θα είμαι;”

Ε.: “Εσύ θα είσαι ο Τσιγγάνος νυχτερίδα!”

Π.: “Ναιιι..”

Άρα πρέπει ρόλοι για όλους - Και ίσως και αμφιλεγόμενοι ρόλοι γιατί αλλιώς θέλουν όλοι να παίξουν τον ίδιο.

- Εγώ κατάφερα να προσαρμοστώ στις επιθυμίες τους και δέχτηκα να είναι ένα παιδί ο Γκετς και να διαβάζει αργά από το βιβλίο (την ώρα που στο πρόγραμμα είχα να είμαι Γκετς ως δάσκαλος σε ρόλο για να κρατάω τα παιδιά συγκεντρωμένα), αλλά γρήγορα του ξανάπαιρνα τον ρόλο (μισή προσαρμογή..).
- “Ναι κυρία. Δεν μπορούσε ν’αντέξει άλλο λαό η φτωχή Γερμανία”

### Ημερολόγιο ερευνήτριας - δράση 5η

- Το 2ο παιχνίδι το κάναμε σχετικό με το Τικ-Τοκ
- Το χαρτί του μέτρου πετυχημένο - Δεν ήθελαν να ζωγραφίζουν αλλά να γράφουν! - “κυρία μην γράψουμε τα “ταξίδια”...Δεν κάνουν μόνο οι Τσιγγάνοι ταξίδια..”
- Σημαία - ενθουσιασμός. Ψάξαν στη Βικιπαίδεια από το κινητό και τη βρήκαν και τη ζωγράφισαν με πολύ λεπτομέρεια και ενθουσιασμό και με δίδασκαν - “κυρία παλιά ήταν μαύρη...”, “έχει στη μέση μία ρόδα από κάρο γιατί οι Τσιγγάνοι είχαν κάρα..”
- κριτικό γραμματισμό ελάχιστο σήμερα..
- “Γιατί λέει κλέφτηκαν και όχι παντρεύτηκαν;” - "Κυρία γιατί δεν ήθελαν οι γονείς. Οι Τσιγγάνοι το κάνουν αυτό. Έτσι έγινε και με τον Χ."
- Ο Χ. απήγγειλε το βιβλίο στα Τσιγγάνικα. Και ο άλλος έκανε μετάφραση σε μένα.
- "Έτσι ωραία είμασταν κι εμείς κυρία" είπε ένα παιδί δείχνοντας τα τροχόσπιτα με τις όμορφες Τσιγγάνες στο Power-Point.
- Άφηνα τα πράγματα να εξελίσσονται αργά, να έχουν νόημα γι'αυτά.
- Δεν έφτασε η ενέργειά τους για "τελικό αναστοχασμό". Πολύ λυπήθηκα
- "Τα ξέρατε αυτά για τον Χίτλερ;" - "Όχι"

- Μου δείξανε στο Youtube το Εντερλέξι και μου εξηγούσανε τα τσιγγάνικα έθιμα στο ποτάμι. Ένα παιδί μου είπε ότι έχουνε κόψει σκηές από το βίντεο γιατί ήταν πιο
- σκληρό (κριτικός γραμματισμός;)
- Κάναμε τις συνεντεύξεις στα στρατόπεδα συγκέντρωσης στα τσιγγάνικα με μεταφραστή. Νιώθαν προνομιακά ότι αυτά είχαν έναν κώδικα που εγώ δεν είχα και εγώ τους έλεγα σε κάποιες φάσεις ότι μιλάνε αλαμπουρνέζικα ψεύτικα τσιγγάνικα για να τα πειστώσω ακόμα περισσότερο, κάτι που έγινε και κάνανε την μετάφραση και διερμηνεία ειδικότητα και οργανωμένα. Κάποια στιγμή περνούσε από κει ένα από τα μεγαλύτερα παιδιά και μου είπε “κυρία σας κοροιδεύουν, δεν μιλάνε τσιγγάνικα”. Τότε πετάχτηκε ένα παιδί και είπε “τι λες, είναι απλά άλλη διάλεκτος...”
- Έπαιξαν με πολύ ενθουσιασμό το “μια ημέρα στη ζωή” στο στρατόπεδο συγκέντρωσης μόνο που στη δικιά τους εκδοχή οι τσιγγάνοι πήραν το πάνω χέρι και επιτίθονταν στους γερμανούς φρουρούς που φούρνιζαν εκείνη την ώρα κάποιους νεκρούς...

## 10.1 β) Ημερολόγιο Κριτικής Φίλης

### Ημερολόγιο κριτικής φίλης - δράση 1η

- Δραστηριότητα Γνωριμίας -”Αυτοπορτρέτο”:

Ζωγράφισαν με χαρά τα παιδιά τον εαυτό τους. Ήρθε και ο “μπαμπάς” που τον ζωγραφίσανε και ζωγράφισε κάποιο παιδί.

- Μηχανή του Χρόνου:

Ενθουσιάστηκαν. Διασπάστηκαν με τα κινητά. Δεν είχαν σαφείς οδηγίες για ειρμό.

- Κινητική δραστηριότητα:

Χόρευαν και περνούσαν καλά. Αυτό με τα κλειστά μάτια δεν λειτούργησε.

- Παιχνίδι “Σηκωθείτε όλοι μαζί”:

Αυτό το παιχνίδι που πρέπει να σηκωθούν ήταν φανταστικό!!! Μετά πετούσαν ο ένας στον άλλον τις σοκολάτες.

- “Αντικείμενα του ήρωα”:

Το ημερολόγιο ήταν πολύ χρήσιμο. Ήθελαν πολύ να διαβάσουν. Είχαν ανταγωνισμό.

- Ξεκινάει το παραμύθι:

Συμμετείχαν. Τους άρεσε να ακούν. Μετά δεν παρακολουθούσαν πολύ. Ίσως γιατί δεν συμμετείχαν. Αλλά τελικά άρχισαν να συγκεντρώνονται.

- Με τις ερωτήσεις ήταν πρόθυμοι. Τους άρεζε να ακούν και να συμμετέχουν.

- “Ανακριτική καρτέλα” - “Συλλογικός χαρακτήρας βασιλόπουλου”:

Απαντούσαν με φαντασία, αλλά δεν ήταν πολύ μέσα στην ιστορία. Απάντηση “Θα της έδινα μπουνίδι” στην ερώτηση “Τι θα έκανες αν έβλεπες πρώτη φορά έναν άνθρωπο, και μάλιστα κοριτσάκι, να κλαίει;”

- Βαρέθηκαν να ακούν - μεγάλη ιστορία.

- Δραματοποίηση (Δάσκαλος σε ρόλο γέρο-κουρελή):

Έκαναν χιούμορ. Απαντούσαν πρόθυμα.

Αποτίμηση μόλις μετά το πέρας:

- Θετικό στοιχείο η όρεξη και η συμμετοχή γιατί είναι περίπλοκη η ιστορία. Πολύ (!) όρεξη για διάβασμα, μάλλον ποιος θα διαβάσει.

- Το παιχνίδι στο πάτωμα τους τρέλανε. Πολύ σαφή πλαίσια θέλουν. Και το παιχνίδι με τα πρόσωπα-αυτοπορτρέτα πήγε καλά γιατί συμμετείχαν με κάτι απ το δικό τους κόσμο.
- Θέλουν να συμμετέχουν αλλά και να ακούνε. Την ώρα που πρέπει τόσο όσο πρέπει. Πρέπει πιστεύω η εμψυχώτρια να γίνει αρχηγός του παιχνιδιού. Η εμψυχώτρια θα καταλάβει αν ένα παιχνίδι πάει καλά, αν αρέσει στην ίδια την εμψυχώτρια.
- Το κινητό να μην υπάρχει.
- Η μηχανή του χρόνου θέλει κάποιο συνθηματικό και ήχο για να κρατάει την προσοχή και να έχει τον συγχρονισμό.
- Χρειάζεται γενικότερα ευελιξία.
- Πρέπει να μην υπάρχει ακαταστασία στα πράγματα της εμψυχώτριας που αφορούν τις δραστηριότητες (π.χ. μαρκαδόροι, χάρτες κ.τ.λ.).
- Επίσης, θα χρειαστεί να γίνεται πιο ξεκάθαρος ο κριτικός γραμματισμός, να τους το κάνει η εμψυχώτρια πιο ξεκάθαρο. Με τα παιδιά, δηλαδή, αυτό που θέλει η εμψυχώτρια χρειάζεται να το “ψαρεύει”.
- Και τέλος, αν τάξει η εμψυχώτρια “θα παίξουμε στο τέλος ποδοσφαίρο” τότε θα πρέπει να παίξει ποδόσφαιρο (να μην αλλάξει αυτό που τους έταξε).

## **Ημερολόγιο κριτικής φίλης - δράση 2η**

- Το 1ο παιχνίδι “πολυχρησία” τους άρεσε πολύ. Ίσως γιατί δεν φαινόταν η εμψυχώτρια να έχει το νου της στο χρόνο. Τους “ιντρίγκαρε”, τους ξύπνησε τη συμμετοχή. Είπαν “να το ξαναπαίξουμε”. Ήταν και λίγο “μαγκιά” στα μάτια τους: ικανοποίηση ότι παρείχαν γέλιο στους άλλους με την εφευρετικότητά τους - γιατί οι άλλοι το έβρισκαν. Η εφευρετικότητα έγινε διεγερτική. Ο εγκέφαλός παράγει όταν τον

διεγείρει η εμψυχώτρια με ερεθίσματα (είναι άλλωστε και ο σκοπός που υπάρχουν τα παιχνίδια).

- Το παιχνίδι “ο χαμένος γιος” τους ηρέμησε γιατί μπήκε ύπουλα η χαρά. Η εμψυχώτρια εισήγαγε η ίδια την χαρά χωρίς να ήταν δικό τους προϊόν. Ήταν και πολύ αισθητηριακό! Έκπληξη που βρήκαν τον άλλον.
- Μουσικά όργανα: ταυτίστηκαν, έδρασαν, τραγούδησαν, γνώριζαν και ήθελαν.

Βέβαια, κάπου κάπου γινόταν θόρυβος με τα μουσικά όργανα, κατά την διάρκεια ανάγνωσης του διηγήματος (επειδή δεν είχαν την χρήση τους ως χρήση οργάνου). Οι φλογέρες ήταν κάπως επικίνδυνες - να χτυπηθούνε.

- Η υπενθύμιση των προσώπων της ιστορίας κατά την αφήγηση ήταν ωραία - βοηθητική
- Οι συνεχείς ερωτήσεις-εκμαιεύσεις ήταν πολύ ωραίες και βοηθητικές
- Ωραίος ο χάρτης - αποτελεί ερέθισμα
- Η εισαγωγή της εμψυχώτριας στην ιστοριογραφία ήταν πετυχημένη - ξεκαθάρισμα ως προς το τι είναι ιστορία- ότι δηλαδή “ιστορία” δεν είναι κάτι που λέει μόνο ένας ιστορικός αλλά υπάρχουν και μερικές φορές αντικρουόμενες γνώμες ιστορικών (όπως σε μας για την ακριβή χρονολογία που οι Τσιγγάνοι βγήκαν από την Ινδία). Το κατάλαβαν, φάνηκε!
- Ήταν πολύ καλό όταν κάτσαμε κάτω στο πάτωμα και κάναμε “γκρουπάκι” (“γουστάρανε”), έγιναν ομάδα
- Νιώθουν ότι δεν πάει η εμψυχώτρια εκεί για να τους προσβάλει.
- Ο χώρος δεν προσφέρεται γιατί μπεινοβγαίνει κόσμος!! “Μπούκαρε” ένα γκρούπ ανθρώπων αποσυντονίστηκαν.
- Χάρηκαν που η εμψυχώτρια θυμόταν μια έκφραση που είπαν την προηγούμενη φορά “Θα της έδινα μπουνίδι”. Σαν να είχαν αξία - τους έφερε κάτι από τον κόσμο τους και το διηγούνταν μεταξύ τους.

Γέλασαν πολύ. Χάρηκαν ότι τα δικά τους στοιχεία τα εντάσσει και στη δράση η εμψυχώτρια.

- Λειτουργήσε ωραία το στέμμα και το κόκκινο μαντήλι στον δάσκαλο σε ρόλο. Κατευθείαν άκουγαν το βασιλιά τους! Τους ενέταξε η εμψυχώτρια να παίζουν επι σκηνής. Και τα κασκόλ - κουρέλια τους βοήθησαν να μεταμορφωθούν. Το απλό σκηνικό βοήθησε.
- Αυτή τη φορά δεν είχε πολλές αλλαγές ρόλων που τους μπερδεύει. Ήταν είτε όλοι μαζί οι Λούρι είτε όλοι μαζί οι Πέρσες. Κι η εμψυχώτρια ο βασιλιάς τους.
- Κριτικός Γραμματισμός. “Απόκληροι” τι είναι; Ένα παιδί είπε “ξέρω-ξέρω” και το εξήγησε. Κατάλαβαν ότι αυτοί δεν ήταν “απόκληροι “ όπως τους έλεγαν οι άλλοι γιατί είχαν κληρονομιά τη μουσική.
- Δεν παρακολουθούνε όλοι όλα αλλά υπάρχει μια γενικότερη συνέχεια. Κατάλαβαν το “κόνσεπτ”. Οι Λούρι ήταν μουσικοί που φύγαν από την Ινδία.
- Κάποια στιγμή η εμψυχώτρια ρώτησε “τι σκεφτήκατε..”. Ήταν πολύ γενική η ερώτηση - δεν είχαν μια κατεύθυνση, μια βάση να πατήσουν. Καλύτερα ούτε ακαθόριστες ερωτήσεις, ούτε ερωτήσεις που απαντώνται με ναι ή όχι, αλλά κάτι ενδιαμέσο να είναι. Πιο προσδιορισμένες ερωτήσεις. Θέλει “μπούσουλα”, λεκτικό ορίζοντα. Θέλει “προσφόλι”.

### **Ημερολόγιο κριτικής φίλης - δράση 3η**

- Τα παιδιά ήταν μέσ’το πνεύμα. Άρα έχει ήδη δημιουργηθεί μια έλξη.
- Μ’άρεσε που ήθελε να συμμετάσχει και η υπεύθυνη κοντά μας και κατάλαβε ότι αυτό αξίζει πιο πολύ από ένα απλό παιχνίδι (για την κριτική σκέψη πάνω σε πολιτισμικά θέματα).

- Τα παιδιά είχαν περισσότερο πνεύμα ανάλυσης για τα αντικείμενα από τις προηγούμενες φορές (γέννηση της σκέψης). Ερέθισμα. Όταν πήραν τα Αντικείμενα του ήρωα τα ψάχναν (μπήκανε στη λογική να ψάχνουνε το ερέθισμα πίσω από ένα αντικείμενο - που δεν είναι κοινή λογική). Νοοτροπία -τρόπος του νοός- ψηλάφισα τη σκέψη- αυτή η ικανότητα είναι ένα εργαλείο που δεν το είχανε πριν.
- Και η επανάληψη βοηθούσε:
  1. Ψηλάφιση αντικειμένων
  2. Γνωρίζουνε έναν άνθρωπο που δεν τον ξέρανε πριν από τη δική του μαρτυρία, το δικό του ημερολόγιο, κριτικός γραμματισμός
- Ακόμα δεν έχουν την έλξη να παρακολουθούν με πειθαρχία ένα λογοτεχνικό κείμενο. Δηλαδή αυτή η δραστηριότητα με την ηχώ των συγκινησιακών λέξεων τους κρατούσε.
- (...?)
- Είναι προβληματισμός, ότι δεν μπορείς στα 40 λεπτά να κάνεις διάλειμμα γιατί τους έχασες, εκτός αν είναι τεχνητό διάλειμμα με παιχνίδι.
- Συμμετείχαν στο μουσικό. Θα ήταν ωραία να είχανε παραπάνω χώρο. Ήταν καθιστά στη σκιά - δεν είχανε χώρο να κινούνται σε κύκλο. Η διπλωματική αυτή γίνεται σε ειδικό χώρο αυτό πρέπει να τονιστεί.
- Γι'αυτά τα παιδιά θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικά τα ερεθίσματα αυτής της δράσης γιατί δεν θα τα είχανε μάλλον από αλλού.
- Με την νυχτερίδα δεν δόθηκε χρόνος στη δραστηριότητα ενώ ήταν ωραίο. Ο παραλληλισμός, ελαφριά σύνδεση, δυνατό μήνυμα.
- Αυτό με την σκιά το είπανε μόνοι τους, “Να η σκιά μου”. Το πρακτικό δίνει διάσταση στο θεωρητικό. Προσθέτει την οπτική αίσθηση. Πολυαισθητηριακό καλό.

- Το Συμπόσιον ήταν ωραίο, πληθωρική πιασάρικη διάθεση με κλίμα συμποσίου, αλλά δεν πρόλαβαν να πουν τα δικά τους. Τους άρεσε που μίλησαν ως σπουδαίοι. Το ένα παιδάκι ήθελε να κάνει κι άλλον ρόλο (ειδικού). Ένωσαν και το εξέφρασαν ότι ανέβηκε το status τους, το περισσότερο κύρος. Η αλλαγή ρόλου ελευθερώνει, ανοίγει ορίζοντες και ενσυναίσθηση, πώς είναι αυτός; Πώς σκέφτεται; Αποκάλυψη των άλλων ανθρώπινων στοιχείων. Βγαίνουμε από το καβούκι μας και βλέπουμε πώς είναι ο λαγός και η κουκουβάγια. Το να μπορείς να βλέπεις με τα μάτια της κουκουβάγιας. Το Συμπόσιον δεν ήταν παιχνίδι ρόλων αλλά παίξιμο του ρόλου. Αυτό είναι σημαντικό στα παιδιά, να τους ξυπνήσεις αυτό που δεν βλέπουν, γιατί μόνα τους είναι στο καβούκι τους.

### **Ημερολόγιο κριτικής φίλης - δράση 4η**

- Το λειτουργικό! Πότε κάνω τι και γιατί. Πρέπει να είμαι σε ένα πλάνο (π.χ. κρύβω σπαθιά).
- Δεν ξέρω ποιος είναι ο τρόπος να ακούνε.
  1. Όταν παίζανε ρόλους ακούγανε (όταν μιλούσε η εμψυχώτρια δεν πολυακούγανε)
  2. Η ζωγραφική σε ένα ίδιο μεγάλο χαρτί δουλεύει θετικά σ' αυτό. (δεν ξέρω αν παρακολουθούσαν καλά όσα ζωγράφιζαν. Γενικά αν ένα παιδί θέλει να μάθει, θα μάθει, δεν φτάνει η εμψυχώτρια γι' αυτό, αλλά αν υπάρχει τρόπος να παρακολουθήσει ας γίνει.
  3. Σκέφτηκα ότι υπάρχει το κινητικό ερέθισμα, αλλά λείπει το

διανοητικό ερέθισμα-κίνητρο. Τι κάνεις σε αυτό το παιδί που πηγάζει από μέσα του; (στον “κακό μαθητή”). Να τάξεις ίσως κάτι διανοητικό... (;)

4. Επίσης η φοβία της διαχείρισης των αντικειμένων. Η εμψυχώτρια αφήνει χύμα τον κόσμο που δημιουργεί...
5. Λείπει η αλλαγή της σκηνοθεσίας να γίνεται γρήγορα και ευλύγιστα. Σ'αυτά τα παιδιά είναι λες και θέλουν διαιτητή.
6. Παίζει ρόλο και ο χώρος. Ότι δεν πάνε κάπου, είναι σπίτι τους και κάνουν ό,τι θέλουν.

Ως προς τους ερευνητικούς στόχους:

- “Γιατί με λέτε Τσιγγάνο;”, “Α, είμαι Τσιγγάνος”
- Για στόχο 1. Ίσως είναι καλό η εμψυχώτρια κάθε φορά να το λέει ότι έτσι γνωρίζουμε την ιστορία της φυλής. Και τα καλά και τα στραβά (ιστορικός). Επίσης γνωρίζεις τι επιρροή έχουν οι άλλοι λαοί στους λαούς σου. Όπως οι Τούρκοι έφεραν το ρουσφέτι. Θεωρώ ότι η εμψυχώτρια πρέπει να τους βάλει έναν προβληματισμό: Μαθαίνουμε από την ιστορία; Ο άλλος τρόπος είναι το χύμα. Μάλιστα καλύτερα όχι με την λέξη “μαθαίνουμε”. Δεν μαθαίνουμε την ιστορία. Αν δούμε το παρελθόν θα δούμε και το μέλλον. Πώς θα γίνει να δούμε ότι δεν είναι μακριά αυτά τα ιστορικά.
- Για στόχο 2. Συμβαίνει μια κατάσταση κριτικού γραμματισμού αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό. Αλλά και μία λέξη είναι επίτευγμα. Μία συνειδητή λέξη είναι πιο σημαντική από άλλα. Πρέπει να είναι λίγο δοσμένη. Δεν

βάζει η εμπυχώτρια δόλωμα, π.χ. δραστηριότητα δυνατοί-αδύνατοι: η αίτηση να κάνουν ένα ζευγάρι δυνατού-αδύναμου ήταν πολύ γενική. Ας πει γονείς-παιδιά, άνθρωποι-ζώα, πολιτικοί-λαός κ.τ.λ. (γιατί αλλιώς δεν τους έρχονται ιδέες). Παραπάνω ενίσχυση.

- Για στόχο 3. (;) Τα θεατροπαιδαγωγικά συνεισφέρουν όχι γιατί βλέπουν θέατρο αλλά γιατί παίζουν αυτά. Τους άρεσε να λένε στη θέση του ρόλου περισσότερο από την αφήγηση. Πρέπει η εμπυχώτρια να στοχεύσει και να αφαιρέσει. Και χρονικά. Δεν συνδυάστηκε καλά το θεατροπαιδαγωγικό με τον κριτικό γραμματισμό σήμερα - δεν έγινε και η δραστηριότητα με την ‘άγρια χαρά’ που κάπως τα συνέδεε.
- Παίζεις σε πάρα πολλά πεδία. Και λογοτεχνία, και θέατρο, και κριτικός γραμματισμός.

### **Ημερολόγιο κριτικής φίλης - δράση 5η**

- Ο Αναστοχασμός ενδοιάμεσα
- Ερευνητικοί στόχοι 1 και 3. Υπήρξε πολιτισμική ενδυνάμωση γιατί ταυτίζονταν με τις ιστορίες τους:
  1. ο αδερφός του ενός παιδιού “κλέφτηκε” όπως οι γονείς της Ρόζας
  2. “μιλούσαν τσιγγάνικα” (σαν κάτι πολύτιμο)
  3. μιλούσαν με περηφάνεια
  4. ενδυναμώθηκε η αγονή (;) (άγνοια;) στη φυλή τους
  5. λαχτάρα για σημαία - την ζωγράφισαν, την εξηγούσανε στην ερευνήτρια, την αναζήτησαν στο ίντερνετ, την ξέρανε ότι πριν ήταν μαύρη
  6. Η ερευνήτρια δεν τους τόνισε ότι ο Χίτλερ σκότωσε τη φυλή τους, αλλά η γνώση αυτού είναι πολύτιμη (γιατί η ιστορία επαναλαμβάνεται). Επίγνωση του κακού - τόνωση. “Φρικάρανε”

όταν η εμψυχώτρια τους μιλούσε για τα πεπραγμένα στην ιστορία με τους φούρνους στα στρατόπεδα και τα σαπούνια και τα 5 δευτερόλεπτα μόνο στην τουαλέτα.

- Ερευνητικός στόχος 2. Κριτική γλωσσική επίγνωση υπήρξε κάπως στο κομμάτι της δικής τους γλώσσας. Ξέρανε και μας εξηγούσανε ότι έχει ιταλικές λέξεις. “Κλέφτηκαν”. Χρησιμοποιούσαν και μιλούσαν την δική τους γλώσσα-διάλεκτο σαν μέσο διαφοροποίησης και “δύναμης” για να ξεχωρίζουν από την εμψυχώτρια και να νιώθουν αξία, ότι κάτι έχουν που δεν έχει (και η ίδια τους έδινε πάτημα να το κάνουν λέγοντας τους “με κοροϊδεύετε, αλαμπουρνέζικα μου λέτε επειδή δεν ξέρω τσιγγάνικα...”). Επίσης φτιάχναν τη γλώσσα τους. Μετέφραζαν άρα καταλάβαιναν. Πέρασε ένα από τα μεγαλύτερα παιδιά εκείνη την ώρα και είπε “δεν σημαίνει κάτι αυτό που λένε, σαν κοροϊδεύουν” και του απάντησε ένας από τους μικρούς “σημαίνει, στη δικιά μας διάλεκτο σημαίνει”. Επίσης έβρισκαν “συνειρμούς” - “βουτούσαν” στη γλώσσα - ψάχναν να ονοματίσουν.
- Ο Χ. έκανε πολύ ωραία σημαία!!!
- Ρόζα “ανακριτική καρέκλα” - ήθελε παραπάνω συνθήκη κοριτσίστικης φωνής. Πρέπει να είναι και λίγο παραπάνω θέατρο. Στα παιδιά θέλει παραπάνω.
- Συνέντευξη στην τσιγγάνικη γλώσσα. Το ευχαριστήθηκαν! - ΠΕΡΗΦΑΝΕΙΑ
- “Θέλω να κοροϊδέψω την κυρία” - μετάφραση
- Το βίντεο του Εντερλέζι στο youtube “έχει κομμάτια κυρία που είναι τόσο σκληρά που τα κόψανε από την ιστορία. Εγώ όμως τα ξέρω. Τα είχα δει πριν τα βγάλουν! (κριτικός γραμματισμός)
- Σήμερα ‘ήταν ταυτόχρονα και ερευνήτρια και μαθήτρια. Τους έδωσε το σκήπτρο, την σκυτάλη. 1η φορά το πετύχανε αυτό -επιτυχία.

- Ερεθίσματα: βασιλιάδες, τηλεμεταφορές, χάρτες, κόσμους αιώνων, σαν σε μια οθόνη να βλέπουν κόσμους από τους οποίους προήλθαν. Δεν είναι λίγο! Μεταναστεύσεις.
- Πολύ διαχείριση των εργαλείων θέλει και του χρόνου. Κάπου βέβαια αφήνει τους χρόνους εσκεμμένα. - Δεν έχει η ερευνήτρια σαφή όρια του ρόλου της.

## 10.2 Πίνακες μοτίβων

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ & ΜΟΤΙΒΩΝ (εφεξής: “μ.”= μοτίβα)**

<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΟΠΤΙΚΩΝ</b>	<b>(ΔΙΑ)ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ Η ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ (ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ)</b>	<b>ΔΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ</b>	<b>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΜΕΣΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΕΩΝ</b>
μ. σύνδεσης γλώσσας-κύρους (επίσημης)	μ. κύρους / προνομιάς πολιτισμικής θέσης	μετασχηματισμός μοτίβων κύρους	μ. πλαισίου νοήματος
μ. αμφίσημης ταυτότητας στα κείμενα (γλώσσας - ταυτότητας)	μ. αμφίσημων ταυτοτήτων	μετασχηματισμός μοτίβων “μαύρου προβάτου”	μ. χωρο-χρόνου
μοτίβα κριτικής γλώσσας εμπυχωτριάς	μ. επικρότησης πολυγλωσσίας	μετασχηματισμός μοτίβων κριτικής γλώσσας εμπυχωτριάς	μ. κριτικής γλώσσας εμπυχωτριάς

μ. πολλαπλών πηγών - μ. πολλαπλών οπτικών	μετασχηματισμός μοτίβων ενσυναίσθησης και ταύτισης	μετασχηματισμός μοτίβων ενσυναίσθησης	μ. καίριων διακοπών δράσης
μοτίβα επίγνωσης γλωσσικών επιλογών	μετασχηματισμός μοτίβων αλτρουισμού	μετασχηματισμός μοτίβων αλτρουισμού	μ. καίριων ή άκαιρων συνδέσεων
μοτίβα εμβόλιμων εμφανίσεων του “κριτικού”	μ. διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης	μ. διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης	
	μ. κομφορμισμού	μ. κομφορμισμού	
	μ. δημιουργικής σχέσης με την πολιτισμική ταυτότητα	μοτίβα δημιουργικής σχέσης με την πολιτισμική ταυτότητα	
	μ. θετικής αυτοεικόνας πολιτισμικής ταυτότητας	μ. χειραφέτησης (λεκτικής ή δράσης)	

	μοτίβα διαπολιτισμικής χειραφέτησης	μοτίβα διαπολιτισμικής χειραφέτησης και διαπραγμάτευσης (δοκιμασία και αυτοδημιούργητη ταυτότητα)	
	μ. παραγωγής και απόκτησης νέας πολιτισμικής γνώσης	μοτίβα απόηχων	
		μοτίβο σχέσης ευθύνης με την πολιτισμική ταυτότητα	
		μοτίβα ελέγχου λογοκρισίας και ΜΜΕ	

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΟΤΙΒΩΝ ΚΑΙ “ΜΕΜΟΝΩΜΕΝΩΝ”  
ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ-ΣΗΜΕΙΩΝ (“μ”=μοτίβο)<sup>4</sup>**

μ. πολλαπλής/μερικής οπτικής γωνίας		
μ. πολλαπλών πηγών/κειμενικών ειδών	μοτίβα πολλαπλών πηγών και οπτικών	

<sup>4</sup> Ο χρωματισμός των τεσσάρων πεδίων-θεμάτων είναι καθαρά λειτουργικός για να είναι ευανάγνωστος ο πίνακας

σημείο διαμεσολαβημένης ιστορίας		<b>ΘΕΜΑ 1ο: ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΟΠΤΙΚΩΝ</b>
σημείο επιστημονικής εστίασης		
μ. επίγνωσης/ελέγχου MME		
μ. μετριοπαθούς/μη απόλυτης γλώσσας		
σημείο αναζήτησης συναισθηματικής γλώσσας	μοτίβα επίγνωσης γλωσσικών επιλογών	
μ. επίσημης γλώσσας (κύρους)		
μ. συμβολικής γλώσσας		
μ. αμφισημίας λέξεων και μη εξουσιαστικής γλώσσας		
μ. σχέσης γλώσσας(ονομάτων)-ταυτοτήτων	μ. αμφίσημης ταυτότητας στα κείμενα (γλώσσας - ταυτότητας)	
μ. συμβολικής ταυτότητας		
μ. αμφίσημης/κεκτημένης ταυτότητας		

μ. επίσημης γλώσσας (κύρους)	μ. σύνδεσης γλώσσας-κύρους (επίσημης)	
μ. σύνδεσης γλώσσας-δύναμης(εξουσίας)		
μ. εντοπισμού γλώσσας κύρους		
μ. προϋποθέσεων ΚΓΕ		
μ. “απόηχων” κριτικού γραμματισμού/(δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης	μοτίβα εμβόλιμων εμφανίσεων του “κριτικού”	
μ. δυσκολίας “ταυτοχρονισμού” παιχνιδιώδους διαδικασίας+ΚΓΕ		
μ. μη κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας	μοτίβα κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας	
μ. κριτικής γλώσσας εμψυχώτριας		
μ. αμφίσημης/κεκτημένης ταυτότητας		
μ. σύνδεσης γλώσσας(ονομάτων)-ταυτοτήτων	μ. αμφίσημων ταυτοτήτων	
μ. συμβολικής ταυτότητας		

μ. κύρους (ρόλου/ταυτότητας/πράξης)	
μ. πλεονεκτικής διδακτικά θέσης-κύρους (λόγω πολιτισμικής γνώσης ή γλώσσας)	μ. κύρους / προνομιούχας πολιτισμικής θέσης
μ. “μαύρου προβάτου”	
μ. αναπλήρωσης “μαύρου προβάτου”	
μ. κομφορμισμού	μοτίβο κομφορμισμού
μ. έλλειψης ενσυναίσθησης	
μ. ενσυναίσθησης (διαπολιτισμικής/ιστορικής/ψυχολογικής κ.α.)	μετασχηματισμός μοτίβων ενσυναίσθησης και ταύτισης
μ. θέλησης για ταύτιση	
μ. ταύτισης (με ρόλο/ήρωα/ρόλο ταυτότητας)	
σημείο εύρεσης ιστορικών παραλλήλων	

**ΘΕΜΑ**  
**(ΔΙΑ)ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ**  
**ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ**  
**(ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ)**

**2ο:**

μ. έλλειψης αλτρουισμού	μετασχηματισμός μοτίβων αλτρουισμού
μ. αλτρουισμού	
μ. λεκτικής/πρακτικής χειραφέτησης	
σημείο διαπολιτισμικής δοκιμασίας	
σημείο πίστης στη δύναμη του πολιτισμού μας	μοτίβα διαπολιτισμικής χειραφέτησης
σημείο αυτο-δημιούργητης ταυτότητας (αποποίησης ταυτότητας θύματος)	
σημείο πολιτισμικής αυτοκριτικής	
μ. ενδυνάμωσης κριτικής ιστορικής συνείδησης	
μ. πολιτισμικής υπερηφάνειας	
μ. βελτίωσης πολιτισμικής αυτοεικόνας	μοτίβα θετικής αυτοεικόνας πολιτισμικής ταυτότητας
μ. επίδειξης πολιτισμικής γνώσης	

μ. πλεονεκτικής διδακτικά θέσης-κύρους (λόγω πολιτισμικής γνώσης ή γλώσσας)	
μ. νέας πολιτισμικής γνώσης	
μ. φιλοσοφικής διερεύνησης (πολιτισμικών/ταυτοτήτων/κύρους)	μοτίβα παραγωγής και απόκτησης νέας πολιτισμικής γνώσης
σημείο ανάδυσης μητρικής γλώσσας	μοτίβα επικρότησης πολυγλωσσίας
μ. επικρότησης πολυγλωσσίας	
μ. διαπολιτισμικής επικοινωνίας	μοτίβα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης
μ. διαπολιτισμικής ταυτότητας	
μ. δημιουργικότητας σε πολιτισμικά ερεθίσματα	μοτίβα δημιουργικής σχέσης με την πολιτισμική ταυτότητα
μ. πολιτισμικής ενδυνάμωσης μέσω αναπαράστασης	
μ. κομφορμισμού	μοτίβα κομφορμισμού

μ. έλλειψης ενσυναίσθησης	μετασχηματισμός μοτίβων ενσυναίσθησης
μ. ενσυναίσθησης (διαπολιτισμικής, ιστορικής, ιστορικής “αδικίας”, ψυχολογικής)	
μ. έλλειψης αλτρουισμού	μετασχηματισμός μοτίβων αλτρουισμού
μ. αλτρουισμού	
μ. κύρους	
μ. πλεονεκτικής διδακτικά θέσης-κύρους (λόγω πολιτισμικής γνώσης ή γλώσσας)	μετασχηματισμός μοτίβων κύρους
μ. “μαύρου προβάτου”	μετασχηματισμός μοτίβων “μαύρου προβάτου”
μ. αναπλήρωσης “μαύρου προβάτου”	
μ. λεκτικής/πρακτικής χειραφέτησης	μοτίβα χειραφέτησης

**ΘΕΜΑ 3ο: ΔΡΑΣΗ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ  
ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ**

μ. “απόηχων” κριτικού γραμματισμού/(δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης	μοτίβα “απόηχων”
μ. μη κριτικής γλώσσας εμπυχωτριάς	μετασχηματισμός μοτίβων κριτικής γλώσσας εμπυχωτριάς
μ. κριτικής γλώσσας εμπυχωτριάς	
μ. επίγνωσης/ελέγχου ΜΜΕ	μοτίβα ελέγχου λογοκρισίας και ΜΜΕ
σημείο διαπολιτισμικής δοκιμασίας	
σημείο αυτο-δημιούργητης ταυτότητας (αποποίησης θύματος)	μοτίβα διαπολιτισμικής χειραφέτησης και διαπραγμάτευσης
μ. δημιουργικότητας σε πολιτισμικά ερεθίσματα	μοτίβα δημιουργικής σχέσης με την πολιτισμική ταυτότητα
μ. διαπολιτισμικής επικοινωνίας	μοτίβα διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης

σημείο πίστης στη δύναμη του πολιτισμού μας	μοτίβο σχέσης ευθύνης με την πολιτισμική ταυτότητα	
σημείο πολιτισμικής αυτοκριτικής		
μ. πλαισίου νοήματος (φιλιαναγνωσίας/ακρόασης/δραματοποίησης κ.α.)	μοτίβα πλαισίου νοήματος	
μ. κομμάτι από τον κόσμο τους		
μ. άκαιρης διακοπής πλοκής	μοτίβα καίριων διακοπών πλοκής	
μ. καίριας διακοπής πλοκής		
σημείο προεικονισμού επικείμενης πλοκής		
μ. “απόηχων” κριτικού γραμματισμού/(δια)πολιτισμικής ενδυνάμωσης	μοτίβα καίριων ή άκαιρων συνδέσεων για επίτευξη αναστοχαστικότητας	<b>ΘΕΜΑ 4ο: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΜΕΣΟΥ ΚΑΙ ΣΥΝΔΕΣΕΩΝ</b>
μ. ανάγκης εκμαίευσης ΚΓΕ/ανίχνευσης σκέψης		
μ. δυσκολίας ταυτοχρονισμού παιγνιώδους διαδικασίας+ΚΓΕ		

μ. ανεπαρκούς τελικού αναστοχασμού	
μ. μη κριτικής γλώσσας εμπυχώτριας	μοτίβα κριτικής γλώσσας εμπυχώτριας
μ. κριτικής γλώσσας εμπυχώτριας	
μ. δυσκολίας χώρου-χρόνου-συνθηκών	μοτίβα χωρο-χρόνου
μ. ευεργετικού σκηνοθετικού πακέτου	

### 10.3 Επεξήγηση εισαγωγικών παιχνιδιών

#### Παιχνίδι “Τα σκουλήκια” (Neuman, 2004):

Περιγραφή: Τα παιδιά σε ζευγάρια παίρνουν την εξής θέση: το ένα κάθετοι αντιμέτωπο του άλλου με τα χέρια του στους ώμους ή στους αγκώνες του άλλου. Και τα δύο παιδιά κάθονται ουσιαστικά πάνω στα μετατόρσια του ενός και του άλλου και μπλέκουν τα πόδια τους πίσω από τις πατούσες του άλλου. Από αυτή τη θέση προσπαθούν να μετακινηθούν προς τα μπροστά (το ένα από τα δύο παιδιά θα κινείται αναγκαστικά προς τα πίσω). Για σκοληκοειδή κίνηση θα χρειαστεί ο ένας από το ζευγάρι να ανασηκώνεται ελαφριά και ο άλλος να μετακινεί τα πόδια του λίγα εκατοστά πιο μπροστά.

Εμείς συγκεκριμένα πραγματοποιήσαμε μικρούς αγώνες σκουληκιών.

**Παιχνίδι “Σηκωθείτε όλοι μαζί” (Neuman, 2004):**

Περιγραφή: ο σκοπός του παιχνιδιού είναι να σηκωθούν ταυτόχρονα όλα τα μέλη της ομάδας που κάθονται κάτω στο πάτωμα και κρατιούνται σε κύκλο ενώνοντας τα χέρια και τα πόδια τους (ενώνοντας μονάχα τις πατούσες τους). Ο κανόνας είναι ότι όταν σηκώνονται από το δάπεδο πρέπει όλα να ξεκινήσουν την ίδια στιγμή.)

**Παιχνίδι “Ο χαμένος γιος” (Neuman, 2004):**

Περιγραφή: τα άτομα της ομάδας χωρίζονται σε ζευγάρια κι έτσι δημιουργούν “διμελείς οικογένειες”. Προσπαθούν στην αρχή να αποτυπώσουν στην μνήμη τους καλά τα χαρακτηριστικά του ζευγαριού τους, όπως τις ιδιαιτερότητες του προσώπου, του κεφαλιού, το είδος των μαλλιών κ.τ.λ. Έπειτα γίνεται ένας φανταστικός σεισμός και οι οικογένειες χωρίζονται. Τα μισά μέλη των οικογενειών υποτίθεται ότι σώζονται σε ένα νησί (π.χ. ένα στρώμα) και τα άλλα μισά ότι χάνονται (σε ένα άλλο μέρος) και χάνουν προσωρινά και την όρασή τους. Ο στόχος των χαμένων μελών είναι να βρουν το νησί και με κλειστά μάτια να αναγνωρίσουν το αντίστοιχο μέλος της οικογένειάς τους. Απαγορεύονται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού οι ομιλίες και τα μέλη αναγνωρίζονται μόνο με την αφή σύμφωνα με την μορφή του προσώπου/χτενίσματος κ.τ.λ.)

**Παιχνίδι “Η εκατοταποδαρούσα” (Neuman, 2004):**

Περιγραφή: ένας από την ομάδα παίρνει την θέση “τραπεζάκι” (πρόκειται για ύπτια θέση με κάμψη των δύο ποδιών) και το επόμενο άτομο παίρνει την ίδια θέση με τα χέρια του να στηρίζονται πάνω στα μετατάρσια του πρώτου παιδιού. Αντιστοίχως στήνονται και τα υπόλοιπα παιδιά στη σειρά δημιουργώντας μία “εκαντοταποδαρούσα” που προσπαθεί να κινηθεί με συγχρονισμό προς τα μπροστά ή προς τα πίσω.

Εμείς ορίσαμε μία απόσταση και προσπαθήσαμε να “σπάσουμε” ρεκόρ ταχύτητας.

#### **Παιχνίδι “Ο Καραγκιοζάκος Φέλιξ (Thiesen, 2013):**

Περιγραφή: πρόκειται για παιχνίδι που δημιουργεί αστεία ατμόσφαιρα καθώς δίνεται σε ένα παιδί κάθε φορά ο ρόλος του “Καραγκιοζάκου Φέλιξ” (είτε αυτοπροταθεί το ίδιο το παιδί είτε επιλεγεί από τον παιδαγωγό διαφορετικό παιδί σε κάθε γύρο). Υπό την μουσική υπόκρουση ρυθμικών μοτίβων το παιδί κινείται στον χώρο και τα υπόλοιπα παιδιά ακολουθούν και μιμούνται όσα “καραγκιοζιλίκια” κάνει, π.χ. κουτσό, μεγάλα βήματα, τρέξιμο με ανοιχτά χέρια, βάδισμα με μικρά βήματα, πηδηματάκια. σκυφτό, περπάτημα προς τα πίσω κ.α. )

#### **Παιχνίδι “Αυτοπορτρέτο” (Thiesen, 2013):**

Περιγραφή: κάθε παίκτης σχεδιάζει με μαρκαδόρο σε φύλλο χαρτί το “αυτοπορτρέτο” του (χρόνος 5 λεπτών). Ύστερα τα φύλλα μαζεύονται και διπλώνονται. Μετά κάθε άτομο τραβάει τυχαία ένα φύλλο και επιχειρεί να βρει σε ποιον ανήκει το αυτοπορτρέτο. )

## Παιχνίδι “Πολυχρησία”

Ένα οποιοδήποτε αντικείμενο που επέλεξε η εμψυχώτρια περνάει από χέρι σε χέρι και κάθε παιδί που το παίρνει του δίνει με την φαντασία του μια νέα χρήση (π.χ. μετατρέπει το μολυβι σε γλειφιτζούρι) και τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να καταλάβουν την χρήση του.

## 10.4 Κείμενα και τραγούδια που χρησιμοποιήθηκαν

### Τραγούδι Μηχανής του Χρόνου:

Στη μηχανή του χρόνου θα λέμε ένα τραγούδι που θα εμπεριέχει στους στίχους α)τον αιώνα και β)το μέρος που πάμε π.χ:

“Και τώρα ταξιδεύω,

Παν’άπ’τη Γη χορεύω,

Βλεπώ τα πάντα από ψηλά,

Στην ...Ινδία .. θα πάω,

Του ... 5ου αιώνα..

Μεσ’ τη Μηχανή του Χρόνου είναι τα πάντα γιορτινά!”

[Η μουσική πάνω στην οποία αποδόθηκαν οι στίχοι είναι το τραγούδι “Ταξιδεύω” του καλλιτέχνη Tiny Jackal: <https://www.youtube.com/watch?v=qmTrk0Bs9bg>]

### Ημερολόγια του βασιλόπουλου (κύκλος 1ος) και του Ανδρόνικου (κύκλος 3ος):

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΥ:

3 Απριλίου 412

Γεια σου!

سلام

Είμαι ο Μπαράμ! Κι εσύ φυσικά το αγαπημένο μου καινούργιο ημερολόγιο. Μαζί θα περάσουμε αξέχαστα!

Ας ξεκινήσουμε!

بیا شروع کنیم!

27/5/415

Σήμερα έμαθα το Τουί Τουί, γλώσσα του πράσινου πουλιού που μένει στον φοίνικα κοντά στο ψηλό τείχος. Κάνει Τουί Τουί Τουί 3 φορές όταν πεινάει. Ο σοφός δάσκαλος που μου μαθαίνει γραμματική ήρθε μαζί μου στον κήπο γιατί ήθελε να μάθει και αυτός τη γραμματική των πουλιών. Σήμερα όμως το Τουί ήταν πάνω από 3 φορές..., ασταμάτητα αλλά το πουλί έφαγε και πάλι δε χόρτασε...Ο σοφός δάσκαλος μου είπε να μπούμε στο παλάτι να φάμε κι εμείς. Δεν ξέρω καλά τα Τουί αλλά θα τα μάθω!

28/5/415

Τα λουλούδια στον κήπο μυρίζουν τέλεια! Θα τα πάρω μαζί μου όταν μεγαλώσω και πάω στον πόλεμο. Θα πλέξω με αυτά στεφάνια για τους στρατιώτες και θα τρέχουμε στα λιβάδια και θα κυνηγιόμαστε και θα είναι τέλεια. Όταν γυρνάμε στον κήπο με δόξα θα φοράμε τα στεφάνια κι εγώ θα είμαι ο αρχηγός των λουλουδιών!

Οι υπηρέτες στον κήπο δεν μου μιλούν μάλλον για να μην σταματήσουν το παιχνίδι μου. Εγώ τους φαντάζομαι σαν τους στρατιώτες μου και τους πλέκω στεφάνια και χαμογελούν.

29-5-415

Είναι τέλειο το νερό όταν πέφτει από ψηλά στο συντριβάνι. Ο γάτος δεν έρχεται να παίξει με το νερό κι εγώ ρώτησα γιατί τον σοφό δάσκαλο. Εκείνος μου είπε ότι δε διψάει ο γάτος. Έχει πολύ νερό μέσα στο παλάτι. Και μπάνιο κάνει μόνος του γλείφοντας. Δε χρειάζεται άλλο νερό. Εγώ σκέφτομαι ότι ούτε εγώ χρειάζομαι άλλο νερό, αλλά, δε ξέρω, το συντριβάνι γυαλίζει και είναι υπέροχο  
Νεροooooo

Κυριακή 4 του Μάη 416

Ημερολόγιο μου γεια σου! Τι κάνεις! Έχω καιρό να σου γράψω γιατί έλεγα τα νέα μου στο γάτο μου τον Φιρούζ, αλλά νιώθω πρώτη φορά ότι είμαι ενωμένος με τον γάτο. Από το πρωί τον ψάχνω και δεν τον βρίσκω αλλά είμαι ενωμένος μαζί του με μία αόρατη κλωστή. Αόρατη και χρυσή γιατί ο Φιρούζ με κάνει να γελάω συνέχεια...Αλλά τώρα δε γελάω συνέχεια γιατί τραβάω τη κλωστή για να τον βρω και ακόμη δεν τον είδα. Πού είναι;

#### ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΑΝΔΡΟΝΙΚΟΥ:

3/2/1057

Γεια σου Ημερολόγιο είμαι ο Ανδρόνικος και είμαι 13 χρονώ. Θα γίνουμε κολλητοί. Τι; Από που κατάγομαι; Είμαι Τσιγγάνος και προέρχομαι από τους Ατσίγγανους που τους κάλεσε ο αυτοκράτορας στην Κωνσταντινούπολη για να σκοτώσουν με μάγια τα θηρία του δάσους. Θα σου πω ένα μυστικό του λαού μας. Οι Ατσίγγανοι δεν κάναμε μάγια απλά βάλουμε δηλητηριασμένο κρέας στο δάσος και τα θηρία αλληλοσκοτώθηκαν για να το φάνε. Έξυπνο εεε;!

6/3/1057

Σήμερα καλό μου ημερολόγιο με είδε στο δρόμο ένας παπάς να κάνω ταχυδακτυλουργικά με τη φωτιά και φώναξε “η φωτιά της Κολάσεως να σας κάψει τους Τσιγγάνους που είστε μάγοι και μιλάτε με τους δαίμονες”. Πολύ στεναχωρήθηκα. Έδιωχνε και τον κόσμο που με θαύμαζε και έχασα και το μεροκάματο μου.

Δεν θα το πιστέψεις! Είδα τον ίδιο παπά στο τσαντίρι της γειτόνισσας για να μάθει κρυφά το μέλλον της αυτοκρατορίας. Τι υποκριτής! Αυτός που εχθές έλεγε εμένα μάγο... Πολλές φορές έχουμε δει γραμματιζούμενους που μας κατηγορούν για μάγους να έρχονται κρυφά να μάθουν το μέλλον τους.

Θα αναγκαστώ να ζητιανέψω για να φάω τον υπόλοιπο μήνα. Είναι τρελόοοο

7/7/1057

Φίλε μου! Σήμερα έλαβα ένα γράμμα από τον αγγελιοφόρο του αυτοκράτορα! Με προσκαλεί να παίξω μία παράσταση στο παλάτι. Το φαντάζεσαι;! Θα μπω στο παλάτι και μου είπε ότι αν του αρέσει θα μου δώσει πολύ καλή ανταμοιβή!

10/7/1057

Φίλε μου πετάω στα σύννεφα! Έκανα τέλεια το κόλπο με τη φωτιά πάνω στο σχοινί και ο αυτοκράτορας ενθουσιάστηκε, με αντάμειψε με ένα ολόκληρο κύπελλο χρυσάφι! Θα ταξιδέψω παντού με αυτό το χρυσάφι. Και η αυτοκράτειρα που χειροκροτούσε συνέχεια στο τέλος έβγαλε από τον λαιμό της και μου χάρισε το φυλαχτό των Τσιγγάνων που λέει ότι της το χάρισε ένας Πέρσης βασιλιάς. Θέλω να μάθω τι είναι αυτό το φυλαχτό των Τσιγγάνων...

**Το γράμμα του Αγγελιοφόρου του Αυτοκράτορα (κύκλος 3ος):**

Αξιότιμε κύριε Ανδρόνικε,

Ως αγγελιοφόρος του πάνσεπτου πανένδοξου αυτοκράτορος Κωνσταντίνου Θ' Μονομάχου, είμαι στην ευχάριστη θέση να σας προσκαλέσω να δώσετε μία από τις καλύτερες παραστάσεις σας στην αυλή του παλατιού. Ο αυτοκράτορας άκουσε για τη λαμπρή φήμη σας ως ταχυδακτυλουργός-ακροβάτης και δεσμεύτηκε να σας ανταμείψει με μία εξαιρετική ανταμοιβή σε χρυσάφι αν μείνει ευχαριστημένος από την εμφάνισή σας.

Σας περιμένουμε την ερχόμενη Κυριακή μετά τη Θεία λειτουργία στην Αγία Σοφία.

Ευχαριστούμε

Με κάθε τιμή

Ο Αυτοκρατορικός Αγγελιοφόρος,

την 7η/7ου/1054

Υπογραφή