



κι αν ήσουν εσύ;

Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες
για την ευαισθητοποίηση
στα ανθρώπινα δικαιώματα
και σε θέματα προσφύγων

Επιμέλεια: **Νάσια Χολέβα**



Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες
για την ευαισθητοποίηση
στα ανθρώπινα δικαιώματα
και σε θέματα προσφύγων

Επιμέλεια: **Νάσια Χολέβα**

Αθήνα 2021
Β' έκδοση

«Κι αν ήσουν εσύ;»

**Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση
στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων**

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: Νάσια Χολέβα

Πρώτη έκδοση: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Δεκέμβριος 2019

Α' έκδοση: 2019 **ISBN:** 978-960-9529-04-4

Β' έκδοση: 2021 **ISBN:** 978-960-9529-09-9

© ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΔΙΚΤΥΟ ΓΙΑ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τηλ: 2106541600

Email: info@theatroedu.gr

Δ/νση: Ευμολπιδών 41,

11854, Αθήνα

Ιστοσελίδα: www.TheatroEdu.gr

Έκδοση με την υποστήριξη: Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες,
Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα

*Οι συγγραφείς φέρουν αποκλειστική ευθύνη για τις απόψεις που αποτυπώνονται στην έκδοση αυτή, τις οποίες δεν συμμερίζεται
απαραιτήτως η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και δεν τη δεσμεύουν σε καμία περίπτωση.*

Γλωσσική επιμέλεια: Αλέκα Πλακονούρη

Σελιδοποίηση-εξώφυλλο: Λίζα Παντελιάδου

Φωτογραφίες: Στέφανος Γώγος, Νικολέττα Δημοπούλου, Γιούλη Δούβου, Αρχείο Θ.Ει.Κ.Κ.
Πούπουλο, Βίκυ Ζαφειροπούλου, Κώστας Μάγος, Γιώργος Μπεκιάρης, Αιμιλία Νικολάου,
Ηρώ Ποταμούση, Χρήστος Ραχιώτης, Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, Χαρά Τσουκαλά, Παναγιώτα
Τριανταφύλλου, Θάνος Φλούλης, Μιχάλης Χατζηβασιλείου, Νάσια Χολέβα, Σωτηρία Ψαρού
σελ. 30: ©UNHCR/Yorgos Kyvernitis, σελ. 150: ©UNHCR/Achilleas Zavallis

Στην παρούσα έκδοση χρησιμοποιήθηκαν γραφικά από το site: freepik.com

Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι επιστημονική ένωση, μη κερδοσκοπικό σωματείο και τακτικό μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (International Drama/Theatre & Education Association-IDEA)

“Αν θες να φτάσεις γρήγορα,
πήγαινε μόνος σου.
Αν θες να φτάσεις μακριά,
πήγαινε με παρέα”

Αφρικανική παροιμία

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

σελίδα

7	Εισαγωγή
19	Κεφάλαιο 1ο: Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;»
20	<i>Νίκος Γκόβας, Εύα Σαββοπούλου, Πόπη Διονυσοπούλου:</i> Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;»
29	<i>Χαρά Τσουκαλά:</i> Η Δράση «Μονόλογοι από το Αιγαίο»
35	<i>Χριστίνα Κρίθαρη:</i> «Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας» – Μια παράσταση Θεάτρου Φόρουμ
43	<i>Νικολέττα Δημοπούλου, Σόνια Μολογούση:</i> Οργανώνοντας μια δράση «ΜΑΖΙ»
49	<i>Νάσια Χολέβα, Αντώνης Λενακάκης:</i> Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα
67	Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητικές βάσεις του προγράμματος
68	<i>Μπέπτι Γιαννούλη:</i> Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής – Το πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση σε θέματα προσέγγισης του «άλλου»
78	<i>Χριστίνα Ζώνιου:</i> Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμφύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων
92	<i>Brendon Burns:</i> Ο διάλογος είναι θεμελιώδης: η τέχνη της εμφύχωσης ενός θεατρικού εργαστηρίου
103	<i>Κώστας Μάγος:</i> «Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;»: Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά
116	<i>Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Άγγελος Βαλλιαντάος:</i> Ο θρησκευτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση και την κοινωνική παρέμβαση
129	Κεφάλαιο 3ο: Περιγραφές εργαστηρίων
	3α: Θεατροπαιδαγωγικά σεμινάρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
130	<i>Νάσια Χολέβα, Τζένη Καραβίτη, Νίκος Γκόβας:</i> Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, Εκπαιδευτικού Δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων
159	<i>Νικολέττα Δημοπούλου, Νάσια Χολέβα, Σόνια Μολογούση, Ηρώ Ποταμούση:</i> Αγκαλιάζοντας τα παιδιά-πρόσφυγες μέσα στην τάξη και στο σχολείο – Ένα σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών
170	<i>Τζωρτζίνα Κακουδάκη:</i> Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο – Ένα καλλιτεχνικό εργαστήριο εκπαιδευτικών



181 **3β: Θεματικά εργαστήρια**

- 182 **Μαντώ Κουρετζή, Στέλιος Βγαγκές:** Εγώ – εσύ – εμείς... μαζί: απόπειρες προσέ-
γισής του άλλου – Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο για μαθητές νηπιαγωγείου και
δημοτικού
- 192 **Κατερίνα Πουταχίδου, Ρίτα Πουταχίδου, Χριστίνα Ζουρίδου:** Ο ελέφαντας, το
μυρμήγκι και η σκιουρίνα – Ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο για μαθητές προ-
σχολικής ηλικίας και δημοτικού
- 203 **Ειρήνη Μαρνά:** Γιατί οι νυχτερίδες κρέμονται ανάποδα; – Ένα εργαστήριο Εκπαι-
δευτικού Δράματος για την αποδοχή της διαφορετικότητας
- 212 **Ειρήνη Μαρνά:** Ειρήνη – η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα – Ένα εργαστήριο
Εκπαιδευτικού Δράματος για την ευαισθητοποίηση στα δικαιώματα του παιδιού και
στο προσφυγικό ζήτημα
- 220 **Αντιγόνη Τσαρμποπούλου:** Σκληρό καρύδι – Ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστή-
ριο ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης για μαθητές μεγάλων τάξεων Δημοτικού και
Γυμνασίου
- 230 **Γιούλη Δούβου:** Ακολουθώντας το αγόρι με τη βαλίτσα – Θεατροπαιδαγωγικό
εργαστήριο
- 240 **Ηρώ Ποταμούση, Σόνια Μολογούση, Γιώργος Μπεκιάρης:** Συναντώντας τους
«Μονολόγους από το Αιγαίο» – Ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο με αφορμή
τις μαρτυρίες ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων για το ταξίδι και τα όνειρά τους
- 249 **Άβρα Αυδή, Τζένη Καραβίτη:** Σιωπές στη ζωή και στο θέατρο – Εργαστήριο
θεατρικής γραφής

Παραρτήματα

- 258 **Παράρτημα 1** Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, Εκπαιδευτικού Δρά-
ματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύ-
γων: ντοκουμέντα και αφορμήσεις για δυναμικές εικόνες
- 263 **Παράρτημα 2** Αγκαλιάζοντας τα παιδιά-πρόσφυγες μέσα στην τάξη και στο σχο-
λείο: αφορμήσεις για δυναμικές εικόνες
- 264 **Παράρτημα 3** Ειρήνη – η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα.
- 266 **Παράρτημα 4** Ακολουθώντας το αγόρι με τη βαλίτσα – αποσπάσματα του έργου
- 268 **Παράρτημα 5** Συναντώντας τους «Μονολόγους από το Αιγαίο» – Αποσπάσματα
- 270 **Παράρτημα 6** Πρόσθετες πηγές
- 272 **Παράρτημα 7** Ευρετήριο ασκήσεων, τεχνικών και παιχνιδιών

274 **Ταυτότητα του προγράμματος**

278 **Βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων**

Εισαγωγή

Δύο χρόνια περίπου στριφογυρνούσε στο μυαλό μας η καταγραφή, η οργάνωση και η έκδοση του υλικού που έχει παραχθεί στο «Κι αν ήσουν εσύ;» με τρόπο που να αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. «Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων, με βιωματικές δραστηριότητες και τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος» είναι ο πλήρης τίτλος του προγράμματος, που πραγματοποιείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Από το 2015 μέχρι σήμερα πλήθος έμπειρων επιμορφωτών, εμψυχωτών και θεατροπαιδαγωγών, με διαφορετικές καταβολές και φωνές, αλλά με κοινές προθέσεις, σχεδιάζουν, δοκιμάζουν, απορρίπτουν και δημιουργούν εργαστήρια για μαθητές και εκπαιδευτικούς,¹ με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μια άλλη ομάδα συνεργατών μπολιάζει ανά τακτά χρονικά διαστήματα την επιμορφωτική ομάδα με πιο εστιασμένες εκπαιδεύσεις πάνω στις θεωρητικές παιδαγωγικές και θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Με την έκδοση αυτού του βιβλίου υλοποιείται η επιθυμία των τελευταίων χρόνων: αυτή η τόσο δημιουργική και δυναμική πολυφωνία που βιώνουμε στην πράξη τόσο καιρό αντικατοπτρίζεται σε αυτή τη συλλογική συγγραφική προσπάθεια την οποία κρατάει ο αναγνώστης στα χέρια του: μια έκδοση που συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, μια σειρά από κείμενα τα οποία δεν αποτελούν απλώς περιγραφές δράσεων, αλλά αποπειρώνται να μεταφέρουν μια μεθοδολογία και τις βασικές αρχές για τον ρόλο του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή που αξιοποιεί το θέατρο ως εκπαίδευση (Rammenter, 2018· Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Το βιβλίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι ενδιαφέρονται να αξιοποιήσουν θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες και δραστηριότητες στην τάξη ή στην ομάδα τους, με στόχο την επεξεργασία θεμάτων που άπτονται των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εν γένει, και πιο συγκεκριμένα των δικαιωμάτων των προσφύγων. Διαβάζοντας τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο βιβλίο αυτό, ο εκπαιδευτικός που έχει παρακολουθήσει μέρος της επιμόρφωσης θα θυμηθεί και θα αποκωδικοποιήσει τις δραστηριότητες και τις διαδικασίες που βίωσε. Ο εκπαιδευτικός ο οποίος για πρώτη φορά έρχεται σε επαφή με αυτό το υλικό ίσως βρει ενδιαφέρουσες ιδέες για να τις εφαρμόσει στη σχολική τάξη ή στην ομάδα του, με τη μεθοδολογία που τις συνοδεύει. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό παρ' όλα αυτά πως το βιβλίο αυτό δεν μπορεί επ' ουδενί να αντικαταστήσει τη διά ζώσης εμπειρία μιας τέτοιας διαδικασίας, παρά μόνο να τη συνοδεύσει. Γι' αυτό τονίζεται πως ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να ακολουθήσει μια βιωματική διαδικασία με τους μαθητές του θα πρέπει ο ίδιος να αναζητά ευκαιρίες συμμετοχής σε αντιστοιχες επιμορφώσεις, και μάλιστα διαρκώς. Είναι αδύνατον να μπορέσει να καθοδηγήσει σωστά μια μαθητική ομάδα μέσα από έναν βιωματικό δρόμο εάν προηγουμένως δεν έχει βιώσει ο ίδιος μια αντίστοιχη διαδικασία.

1 Για λόγους οικονομίας σε όλο το βιβλίο χρησιμοποιείται ο τύπος του αρσενικού και για το αρσενικό και για το θηλυκό γένος. Για παράδειγμα, «ο επιμορφωτής» δηλώνει και τον επιμορφωτή και την επιμορφώτρια, «ο συμμετέχων» δηλώνει και τον συμμετέχοντα και τη συμμετέχουσα, «κάποιος» δηλώνει και κάποιον και κάποια κ.ο.κ.



Όπως κάθε έκδοση έτσι κι αυτή δε μπορεί παρά να υπόκειται σε περιορισμούς, καθώς δεν μπορεί να εξαντλήσει όλες τις θεματικές που θίγει ή αγγίζει. Για παράδειγμα, όσο και αν φαίνεται οξύμωρο σε σχέση με τον τίτλο του, το περιεχόμενο του βιβλίου έχει ως σημείο εκκίνησης την παρουσίαση, την ανάλυση ή την έρευνα πάνω στην Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ). Ως ένα σχετικά πρόσφατο πεδίο έρευνας και πρακτικής, η ΕΑΔ διεθνώς προκαλεί ακόμα αμηχανία στους ερευνητές, οι οποίοι προσπαθούν να συστηματοποιήσουν και να κατηγοριοποιήσουν τα χαρακτηριστικά της, αφού είναι αδύνατον να βρεθεί μέχρι στιγμής ένα ενιαίο μοντέλο ή ένας ορισμός της που να ταιριάζει με όλα τα πιθανά πλαίσια τυπικής ή μη εκπαίδευσης σε διαφορετικές χώρες (Flowers, 2017). Πιο συγκεκριμένα, στα ελληνικά δεδομένα η ανάπτυξη ενός πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων προωθείται μόνο εν μέρει μέσα από γνωστικά αντικείμενα σε μερίδα των ελληνικών πανεπιστημιακών παιδαγωγικών τμημάτων (Πανταζής, Παπαγεωργίου, 2013). Παρ' όλα αυτά, κοινή βάση των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με την ΕΑΔ είναι η πραγμάτωση της βασικής διατύπωσης των Ηνωμένων Εθνών του 2012, σύμφωνα με την οποία η ΕΑΔ θα πρέπει να καλύπτει ταυτόχρονα τρεις διαστάσεις:

- Εκπαίδευση *πάνω* στα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Δηλαδή τη μετάδοση της γνώσης και της κατανόησης για τους κανόνες και τις αρχές που τα διέπουν, τις αξίες που τα στηρίζουν και τους μηχανισμούς που τα προστατεύουν.
- Εκπαίδευση *μέσα* από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Δηλαδή τις διαδικασίες μάθησης μέσα από μεθόδους που σέβονται τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων αλλά και τον εκπαιδευτικών.
- Εκπαίδευση *για* τα Ανθρώπινα Δικαιώματα: Δηλαδή μαθησιακές διαδικασίες που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των συμμετεχόντων και την ενθάρρυνσή τους να απολαμβάνουν και να ασκούν τα δικαιώματά τους, αλλά και να υπερασπίζονται ενεργά τα δικαιώματα των άλλων (UN, 2011).

Το βιβλίο αυτό ξεκινά λαμβάνοντας ως δεδομένο πως ο αναγνώστης έχει ήδη κάποια ενασχόληση με τα ανθρώπινα δικαιώματα (ΑΔ) και ενημέρωση γι' αυτά, καθώς και τα βασικά έγγραφα σχετικά με αυτά, όπως η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΟΗΕ, 1948) και η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UN, 1989). Θεωρεί δηλαδή πως ο αναγνώστης έχει ήδη τη δυνατότητα και την επιθυμία να υποστηρίξει διαδικασίες εκπαίδευσης πάνω στα ΑΔ (όσον αφορά τη μετάδοση της γνώσης), αλλά αναζητά ουσιαστικές και πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις, όπως αυτές που μπορεί να προσφέρει η βιωματική μάθηση. Το περιεχόμενο των επόμενων σελίδων εστιάζει περισσότερο σε διαδικασίες μάθησης *μέσα από* τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει διαπολιτισμικά ενήμερες μεθοδολογίες, που σέβονται τα δικαιώματα των μαθητών του με τη χρήση του θεάτρου. Οι συγγραφείς της έκδοσης ευελπιστούν πως οι προτάσεις τους θα βοηθήσουν στην ενδυνάμωση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της ομάδας ή της τάξης τους, και ενδεχομένως να δίνουν τη δυνατότητα και στους δύο να απολαμβάνουν πιο ενεργά τα δικαιώματά τους και να σέβονται και να υπερασπίζονται και τα δικαιώματα των ανθρώπων γύρω τους.

Η ύλη του βιβλίου δεν προτείνει τρόπους λύσης του προσφυγικού ζητήματος ή της εκπαίδευσης των προσφύγων, καθώς κάτι τέτοιο ξεπερνά κατά πολύ το περιεχόμενο

και τον στόχο του. Ευελπιστεί όμως να μεταφέρει την τεχνογνωσία και τη δοκιμασμένη εμπειρία αρκετών επαγγελματιών του εκπαιδευτικού χώρου, με την ελπίδα ότι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να οικοδομηθεί ένα πιο δημοκρατικό σχολείο, που θα συμβάλει ουσιαστικά στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων συστημικά (Χαραβιτσιδής, 2013). Και όλα αυτά μέσα από την ομορφιά, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα που μπορεί να προκαλέσει το θέατρο στην εκπαίδευση.

Η διάρθρωση του βιβλίου

Η πρώτη ενότητα του βιβλίου ξεκινάει με μια επισκόπηση του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» από τους Νίκο Γκόβα, γενικό συντονιστή του προγράμματος από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, και τις Εύα Σαββοπούλου και Πόπη Διονυσοπούλου από τον Τομέα Επικοινωνίας και Ενημέρωσης της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. Στο άρθρο τους περιγράφονται η αφετηρία και η διαδρομή του «Κι αν ήσουν εσύ;», καθώς και οι μεθοδολογικές επιλογές του και τα ζητήματα οργάνωσης. Οι συγγραφείς περιγράφουν μια δυναμική σχέση ανάμεσα στις εξελίξεις του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα και διεθνώς και του «Κι αν ήσουν εσύ;», καθώς αυτές επηρεάζουν συνεχώς και επικαιροποιούν τη δομή, το περιεχόμενο και τους άξονες προτεραιότητας των δράσεων μέσα στα χρόνια. Στο άρθρο αυτό περιγράφονται όλες οι πτυχές ενός προγράμματος που προσεγγίζει το προσφυγικό ζήτημα από ένα «δεύτερο» μέτωπο, με πιο μακροπρόθεσμους στόχους για τον εκπαιδευτικό κόσμο: τη συμπερίληψη και την αρμονική συνύπαρξη ανθρώπων μέσα από την αλληλεγγύη και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα.

Μέσα στα χρόνια υπήρξαν διαφορετικές δράσεις του προγράμματος, οι οποίες απέκτησαν σχεδόν μια αυτονομία, είτε λόγω του εύρους εφαρμογής τους είτε λόγω της δομής και του περιεχομένου τους. Η πρώτη που περιγράφεται είναι οι *Μονόλογοι από το Αιγαίο*, στην οποία συμμετείχαν αρχικά είκοσι οκτώ ανήλικοι πρόσφυγες, που έφτασαν το 2016 ασυνόδευτοι στην Ελλάδα, και διέμεναν σε ξενώνες της ΜΚΟ PRAKSIS στην Αθήνα και την Πάτρα. Με τη συμμετοχή τους σε δομημένα θεατρικά εργαστήρια, οδηγήθηκαν στη δημιουργική γραφή. Τα κείμενά τους δεν είναι συνεντεύξεις για το ταξίδι τους, αλλά μαρτυρίες είκοσι οκτώ εφήβων για τα όνειρα, τις επιθυμίες και τους φόβους τους. Η Χαρά Τσουκαλά, εκπαιδευτικός και συντονίστρια της δράσης, περιγράφει τη διαδικασία μέσα από την οποία γεννήθηκαν τα κείμενα αυτά, μετατράπηκαν σε δίγλωσση έκδοση και προσκάλεσαν την εκπαιδευτική και θεατροπαιδαγωγική διεθνή κοινότητα σε δράσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Οι «Μονόλογοι από το Αιγαίο» αποτέλεσαν μια διακριτή δράση, που ξεκίνησε το 2016, κορυφώθηκε το 2017, με μαθητικά φεστιβάλ σε πολλές πόλεις της Ελλάδας και του εξωτερικού, και άφησε πίσω της μια παρακαταθήκη στον διεθνή χώρο για το θέατρο στην εκπαίδευση, και όχι μόνο.

Η Χριστίνα Κρίθαρη, θεατροπαιδαγωγός, περιγράφει τη διαδικασία δημιουργίας μιας παράστασης Θεάτρου Φόρουμ, την *Πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας*. Η παράσταση αποτέλεσε τον πυρήνα ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου που ταξιδεύει ανά την Ελλάδα από το 2016. Αναφέρεται στην προσπάθεια της Ηλέκτρας, μαθήτριας λυκείου, να βοηθήσει τη Ράμα να πάει σχολείο, παρά τις αντιδράσεις ενός μέρους του συλλό-



γου γονέων του σχολείου τους. Πίσω από τα φανταστικά ονόματα των πρωταγωνιστών και το σχολείο του έργου υπάρχουν πραγματικά περιστατικά, συνθήκες και ιστορίες. Η δημιουργία της παράστασης βασίστηκε σε τεχνικές Θεάτρου Ντοκουμέντο και Θεάτρου της Εφημερίδας του Augusto Boal και αξιοποίησε την ειδησεογραφία της Ελλάδας του 2016, με πραγματικούς διαλόγους από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, καταγραφές διαλόγων μέσα σε οικογένειες και παρέες, που η ομάδα των θεατροπαιδαγωγών επεξεργάστηκε μαζί με μια ομάδα εφήβων.

Η δράση «Μαζί» ξεκίνησε επίσης το 2016, προκειμένου να δημιουργήσει ευκαιρίες ουσιαστικής δημιουργικής και διαπολιτισμικής συνάντησης και ανταλλαγής, παιδιών και νέων από τα σχολεία της χώρας με παιδιά-πρόσφυγες. Η δράση αυτή, που εξελίσσεται μέσα στα χρόνια, μπορεί να λάβει πολλές μορφές και να λειτουργήσει μέσα σε διαφορετικά πλαίσια. Με το άρθρο τους οι Νικολέττα Δημοπούλου και Σόνια Μολογούση, θεατροπαιδαγωγοί και περιφερειακές διαχειρίστριες του προγράμματος για τη νότια Ελλάδα διαδοχικά, αναφέρονται σε τέσσερα τέτοια παραδείγματα καλής πρακτικής. Οι περιπτώσεις που παρουσιάζονται αποτελούν ένα πολύ μικρό δείγμα από τις πάμπολλες δράσεις «Μαζί» που οργανώνονται τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο του «Κι αν ήσουν εσύ;». Στόχος του άρθρου είναι να αναδείξει τέσσερα μοντέλα εργασίας με διαβαθμισμένες οργανωτικές απαιτήσεις και να εξηγήσει τα οργανωτικά χαρακτηριστικά και τους αναγκαίους πόρους που απαιτούνται σε κάθε περίπτωση, ώστε να επιτευχθεί ουσιαστικός διαπολιτισμικός διάλογος (λεκτικά ή όχι).

Η ενότητα ολοκληρώνεται με ένα άρθρο το οποίο, μέσα από αριθμούς και ποσοτικά δεδομένα, αποπειράται να διερευνήσει τις ανάγκες, τις αντιλήψεις, την πρόκληση της επιμόρφωσης του «Κι αν ήσουν εσύ», καθώς και την επιρροή που μπορεί να ασκήσει στη διδασκαλία των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιμορφώνονται. Η Νάσια Χολέβα, θεατροπαιδαγωγός και υποψήφια διδάκτωρ θεατροπαιδαγωγικής, και ο Αντώνης Λενακάκης, αναπληρωτής καθηγητής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, συστηματοποιούν και τεκμηριώνουν τα ερευνητικά δεδομένα που συλλέχθηκαν από πλήθος ερωτηματολογίων σε τρεις φάσεις έρευνας σε διάστημα δύο ετών. Με ένα ευρύτατο δείγμα, που ξεπερνάει τους εννιακόσιους εκπαιδευτικούς από είκοσι πόλεις, το άρθρο δίνει ένα στίγμα της βασικής επιμόρφωσης του προγράμματος και της θετικής επίδρασής της πάνω στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα όλα αυτά τα χρόνια.

Η δεύτερη ενότητα του βιβλίου αποτελείται από μια σειρά θεωρητικών κειμένων που εστιάζουν σε διαφορετικές παιδαγωγικές αρχές: από αυτές γεννήθηκε το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;». Οι προσεγγίσεις που διαποτίζουν την παιδαγωγική και επιμορφωτική προσέγγιση του προγράμματος όχι μόνο αποτέλεσαν και αποτελούν πυλώνες του, αλλά υπήρξαν και θεματικοί άξονες για την εσωτερική εκπαίδευση των στελεχών του προγράμματος όλα αυτά τα χρόνια, με εισηγητές τους ίδιους τους γράφοντες.

Η Μπέττυ Γιαννούλη, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός θεάτρου και ΕΕΠ στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, αναφέρεται στη σπουδαιότητα της εμπειρίας του μαθητή και της μαθητοκεντρικής προσέγγισης στη μαθησιακή διαδικασία. Εξετάζει το πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση ως κατεξοχήν μέσο βιωματικής μάθησης και μετασχηματισμού και αναφέρεται

στους δύο μεγάλους χώρους που το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» αξιοποιεί από αυτό το πεδίο: το Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως αναπτύχθηκε στη Μεγάλη Βρετανία από την Dorothy Heathcote, και το Θέατρο του Καταπιεσμένου που δημιούργησε ο Augusto Boal στη Βραζιλία. Αναφερόμενη τόσο στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και στα εργαστήρια των μαθητών που πραγματοποιούνται από το πρόγραμμα, η Γιαννούλη καταλήγει στη διαπίστωση πως τα κοινωνικά προβλήματα μπορούν να αναλύονται στην ομάδα με χαρά, παιχνίδι, διαπραγμάτευση και διάλογο και πως η αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικών είναι μια πορεία μάθησης προς την κατανόηση και την αλλαγή του τρόπου που αντιμετωπίζουμε τον κόσμο.

Η Χριστίνα Ζώνιου, μέλος ΕΕΠ στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, θίγει στο άρθρο της τις έννοιες *πολιτισμός, ταυτότητα, ετερότητα*, μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παρουσιάζει διαφορετικά μοντέλα αντίληψης του πολιτισμού και αναφέρεται σε διαφορετικούς πολιτισμικούς παράγοντες, όπως η αντίληψη της ανδρικότητας και της θηλυκότητας, ο χρονικός προσανατολισμός, η χωρικότητα, τα αργά ή γρήγορα μηνύματα, ο μονοχρονικός και ο πολυχρονικός χρόνος και άλλοι, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξετάζοντας παραμέτρους των πολλαπλών ταυτοτήτων που έχουμε όλοι, καταλήγει στην ανάγκη κατανόησης των διαστάσεων της ετερότητας των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, ο οποίος ακόμη και σήμερα φαίνεται συχνά να μπερδεύει το πολυπολιτισμικό με το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας. Η συγγραφέας τονίζει πως όταν ο εκπαιδευτικός, ο καλλιτέχνης ή ο εμψυχωτής είναι ενήμεροι όσον αφορά τη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας των μαθητών και διαπολιτισμικά ικανοί, τότε το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο το οποίο συντονίζουν μπορεί να αποτελέσει όχημα για την ατομική και συλλογική ενδυνάμωση όλων των εμπλεκομένων.

Ο Brendon Burns, διευθυντής του Τμήματος Εφαρμοσμένου Θεάτρου και Θεάτρου για την Κοινότητα της Ακαδημίας Παραστατικών Τεχνών του Liverpool (IPPA), σε μια συνέντευξή του για τις ανάγκες του βιβλίου εστιάζει σε πρακτικές εμψύχωσης και συντονισμού μιας ομάδας που αξιοποιεί το θεατρικό εργαστήριο ως διαδικασία καλλιέργειας δημοκρατικών αξιών. Μέσα από την πολύ πλούσια εμπειρία του καταγράφει και παρουσιάζει χρήσιμες οδηγίες και συμβουλές για το πώς μπορεί να χτιστεί και να διατηρηθεί μια κουλτούρα δημοκρατικού διαλόγου μέσα σε μια ομάδα/τάξη για την οποία το θέατρο αποτελεί διαδικασία μάθησης και έρευνας. Ο εκπαιδευτικός που συντονίζει θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια θα βρει πολύ χρήσιμες τις γενικές αρχές που διέπουν τον ρόλο του συντονιστή, καθώς και συγκεκριμένες συμβουλές για το πώς να εμψυχώσει μια ομάδα γύρω από φλέγοντα ζητήματα, τα οποία συνήθως αποσιωπούμε ή αισθανόμαστε ανεπαρκείς να αντιμετωπίσουμε στο πλαίσιο του μαθήματος ή του εργαστηρίου μας.

Ο Κώστας Μάγος, αναπληρωτής καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και ειδικός σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναλύει μια μελέτη εργασίας βασισμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: με τη χρήση επιλεγμένων αντικειμένων και με την προσέγγιση που προτείνει, ο εκπαιδευτικός και συντονιστής της ομάδας μπορεί να οδηγήσει την ομάδα/τάξη του σε μια πορεία όπου όλες οι ταυτότητες και οι ιστορίες είναι αποδεκτές από την υπόλοιπη ομάδα και αποτελούν



κοινό κτήμα όλων. Οι μαθητές αισθάνονται ότι οι πολλαπλές ταυτότητές τους βρίσκουν τον χώρο να εκφραστούν μέσα στην ομάδα, γίνονται σεβαστές και αποτελούν πηγή έμπνευσης και πλούτου για όλα τα μέλη της. Μέσα από την πρακτική εφαρμογή των ιδεών που προτείνονται, ο συγγραφέας συνδέει τη θεωρία με την πράξη και προτείνει έναν πολύ χρήσιμο και αποτελεσματικό δρόμο μάθησης για κάθε τάξη και ομάδα μαθητών, ανεξαρτήτως ηλικίας.

Τέλος, οι Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, επίκουρος καθηγητής του Τμήματος Θεολογίας στο ΕΚΠΑ, με έρευνα στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, και ο Άγγελος Βαλλιαντάς, εκπαιδευτικός και επιμορφωτής ενηλίκων, εστιάζουν σε ζητήματα πολιτισμού, θρησκείας και εκπαίδευσης. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως είναι αδύνατον στις μέρες μας να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό και την πολιτική γενικότερα χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες. Αναφέρονται διεξοδικά στην ανάγκη κάθε πολίτη –πόσο μάλλον κάθε εκπαιδευτικός– που επιθυμεί να κατανοήσει στοιχεία της ταυτότητας των γύρω του και τον βαθμό που η (μη) πίστη του την επηρεάζει να έχει επαρκείς θρησκευτικές γνώσεις. Έτσι, μέσα από ένα διαπολιτισμικό πρίσμα, αναλύουν τα χαρακτηριστικά μιας θρησκευτικής εκπαίδευσης του σήμερα.

Η τρίτη ενότητα απαντά στη βασική ανάγκη δημιουργίας αυτού του βιβλίου: να καταγραφούν όλα τα επιμορφωτικά σεμινάρια και τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια που δημιουργήθηκαν από την αρχή του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» το 2015 μέχρι και το φθινόπωρο του 2019. Καθένα από αυτά τα κείμενα περιγράφει βήμα-βήμα τις δραστηριότητες που προτείνει, αλλά δεν μένει εκεί. Καθώς κάθε εργαστήριο έχει δημιουργηθεί από έμπειρους επαγγελματίες του χώρου και ακολουθεί πολύ συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές και παιδαγωγικές αρχές, τα άρθρα που ακολουθούν περιλαμβάνουν ένα εισαγωγικό τμήμα, όπου εξηγούνται οι βασικές παιδαγωγικές αρχές που το διέπουν, οδηγίες για το πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να συντονίσει την τάξη/ομάδα του, αλλά και σημεία που θα πρέπει να προσέξει. Για παράδειγμα, οι ιστορίες και οι αφορμήσεις που χρησιμοποιούνται στα εργαστήρια προσφέρονται ως καμβάς για τη δημιουργία και τη διερεύνηση κοινωνικών θεμάτων μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο και από μια απόσταση, με τη χρήση συμβολικών ή άλλων στοιχείων. Είναι προφανές πως ένας μαθητής με την ιδιότητα του πρόσφυγα δεν θα μπορέσει να συμμετέχει άνετα και με ασφάλεια σε ένα εργαστήριο που έχει ως κεντρικό ήρωα έναν πρόσφυγα και την ιστορία του, καθώς η απόσταση από τον ρόλο εκμηδενίζεται. Στην περίπτωση αυτή, η επιλογή του θέματος παύει να είναι βοηθητική στη μαθησιακή διαδικασία και ενέχει μεγάλο κίνδυνο να λειτουργήσει τραυματικά για κάποιον ή κάποιους μαθητές.

Έτσι λοιπόν η λογική αυτής της ενότητας είναι να ξεφύγει από μια απλή παράθεση οδηγιών και ασκήσεων, η οποία όσο χρήσιμη και αν φαίνεται, δεν παύει να αποτελεί ένα απλό συνταγολόγιο. Στόχος των κειμένων αυτών, όπως και όλου του βιβλίου, είναι να εξηγήσει στον εκπαιδευτικό τη γενικότερη μεθοδολογία και προσέγγιση που πρέπει να υιοθετήσει όταν θέλει να λειτουργήσει εμπυχωτικά με την ομάδα του. Στην περίπτωση αυτή, δεν θα πρέπει να ψάχνει για έτοιμες συνταγές που λειτουργούν άνευ πλαισίου, αλλά για μαθησιακές διαδικασίες που θα πρέπει να δρομολογήσει, καθώς και μια σειρά εργαλείων, από τα οποία θα πρέπει να επιλέγει ο ίδιος –και όχι άλλος– κάθε φορά τα πιο χρήσιμα. Στόχος επίσης είναι να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως ενεργός ερευνητής, ώστε να

μπορεί να ανατρέχει στις κατάλληλες πηγές προκειμένου να δημιουργήσει τον ιδιαίτερο δρόμο του, κοινό για τον ίδιο και την ομάδα του, και γι' αυτό κάθε κείμενο ολοκληρώνεται με μια λίστα χρήσιμων βιβλιογραφικών αναφορών. Η ενότητα αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη: α) στα θεατροπαιδαγωγικά σεμινάρια μικρής ή μεγαλύτερης διάρκειας που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς, β) σε μια σειρά θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων που απευθύνονται καταρχάς σε μαθητές και έχουν πιο συγκεκριμένη θεματική εστίαση.

Πρώτο στη σειρά παρατίθεται το επιμορφωτικό θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο είκοσι ωρών που δημιουργήθηκε για εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων. Αποτελεί την απαρχή του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» και είναι η μήτρα για όλα τα υπόλοιπα σεμινάρια και εργαστήρια που δημιουργήθηκαν στην πορεία. Οι Νάσια Χολέβα, Τζένη Καραβίτη, Νίκος Γκόβας, θεατροπαιδαγωγοί και βασικοί επιμορφωτές του προγράμματος, που σχεδίασαν αυτό το εργαστήριο επιμόρφωσης, περιγράφουν όλες τις βασικές αρχές που το διέπουν, τόσο τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και τα σημαντικά χαρακτηριστικά του, για τον εκπαιδευτικό εμψυχωτή που θα θελήσει να εργαστεί με παρόμοιο τρόπο με την ομάδα του. Χαρακτηριστικό είναι πως μέρος των αρχών αυτού του κειμένου υιοθετούνται από τους υπόλοιπους συγγραφείς στα δικά τους άρθρα και προσαρμόζονται κάθε φορά στις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας (είτε πρόκειται για διαφορετικές βαθμίδες είτε για διαφορετική θεματική εστίαση). Οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται στο βιβλίο επεξηγούνται καταρχάς στο κείμενο αυτό. Το εργαστήριο, όπως περιγράφεται, δημιουργήθηκε για μια ομάδα ενηλίκων και αξιοποίησε υλικά που αφορούν τη δική τους ευαισθητοποίηση και ενημέρωση γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και το προσφυγικό ζήτημα. Οι συγγραφείς τονίζουν πως ο εκπαιδευτικός που θα ήθελε να εφαρμόσει στη δική του τάξη στοιχεία που διδάχθηκε στο εργαστήριο θα πρέπει πρώτα να διαγνώσει τις ανάγκες τους, τα βασικά χαρακτηριστικά της ομάδας, καθώς και το πλαίσιο που ορίζει την εργασία του (χρονικά περιθώρια, στόχος, συνθήκες τάξης κτλ.).

Η συστηματικότερη παρουσία μαθητών προσφύγων στις τάξεις των ελληνικών σχολείων, από το 2017 και μετά, προκάλεσε αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, η οποία εκφράστηκε πολλές φορές στις επιμορφώσεις του προγράμματος. Η εφαρμογή στην πράξη των εργαλείων που παρέχει στον εκπαιδευτικό αυτή η εικοσάωρη επιμόρφωση μας έδειξε πως όταν μια σχολική τάξη περιλαμβάνει και πρόσφυγες ανάμεσα στους μαθητές της, δεν θα ήταν σωστή η εφαρμογή αυτούσια ή σε επιμέρους κομμάτια, τα οποία είναι επιλεγμένα αδιακρίτως ή επιπόλαια. Για τον λόγο αυτό, οι θεατροπαιδαγωγοί Νικολέττα Δημοπούλου, Νάσια Χολέβα, Σόνια Μολογούση και Ηρώ Ποταμούση δημιούργησαν ένα συμπληρωματικό επιμορφωτικό σεμινάριο διάρκειας οκτώ ωρών, που απευθύνεται πιο εστιασμένα σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν στην τάξη τους ή στο σχολείο τους παιδιά-πρόσφυγες. Στο κείμενό τους παρέχουν εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης του υλικού και των δραστηριοτήτων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να επιτύχουν πλήρη συμπερίληψη όλων των μελών της ομάδας, ακόμη και στα πρώτα στάδια επικοινωνίας και επαφής, όπου δεν έχει ακόμα κατακτηθεί ο κοινός γλωσσικός κώδικας μέσα στην τάξη.

Η Τζωρτζίνα Κακουδάκη, θεατροπαιδαγωγός, θεατρολόγος, σκηνοθέτις, δημιούργησε και αναλύει ένα επιμορφωτικό σεμινάριο εκπαιδευτικών που αξιοποιεί τεχνικές του



Θεάτρου Ντοκουμέντο προκειμένου η ομάδα να δημιουργήσει μικρά δρώμενα που θίγουν θέματα ταυτότητας και προσωπικής διαδρομής. Η συγγραφέας προτείνει μια δημιουργική διαδικασία κατά την οποία οι προσωπικές μας ιστορίες αποτελούν το βασικό υλικό εργασίας για την ομάδα και γίνονται ντοκουμέντα και αφορμήσεις για τη δημιουργία μιας ομαδικής επιτελεστικής διαδικασίας, που μπορεί να παρουσιαστεί στο κοινό άμεσα. Πέρα από τις προσωπικές αφηγήσεις, η διαδικασία αυτή αξιοποιεί εξίσου και τον φυσικό χώρο στον οποίο παρουσιάζουμε ένα δρώμενο, καθώς και την ιστορία που αυτός φέρει. Το περιεχόμενο του εργαστηρίου της περιγράφεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο εκπαιδευτικός, σεβόμενος τις παιδαγωγικές και αισθητικές αρχές του εργαστηρίου, να μπορεί να εφαρμόσει δραστηριότητες σχετικά εύκολα με τους μαθητές του.

Το δεύτερο μέρος της ενότητας περιλαμβάνει μια σειρά εργαστηρίων που έχουν εφαρμοστεί από τους εμπυχωτές του προγράμματος σε μαθητές, αλλά έχουν αποτελέσει και περιεχόμενο επιμορφωτικών σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς. Με αφορμή ένα βιβλίο, ένα κείμενο, ένα παραμύθι ή και ένα αυτούσιο θεατρικό έργο, επιδιώκεται να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο ιστορίας με την επεξεργασία της οποίας θα αναδειχτούν και θα εξεταστούν θέματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν ρόλους και να αυτοσχεδιάσουν, αλλά και να αναστοχαστούν εκτός ρόλου πάνω στη δράση. Κάποια από τα εργαστήρια προσεγγίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, και θέματα προσφύγων με ευρύτερο τρόπο: θίγοντας συμβολικά ζητήματα διαφορετικότητας, συνύπαρξης, συμπερίληψης, αλληλεγγύης και ενεργού δράσης. Σε κάποια άλλα εργαστήρια, ο βασικός πρωταγωνιστής ή τα κεντρικά πρόσωπα είναι πρόσφυγες που ξεδιπλώνουν την ιστορία τους. Τονίζεται ξανά πως σε αυτές τις περιπτώσεις θα πρέπει να δοθεί μεγάλη προσοχή από τον εκπαιδευτικό ώστε αυτά τα εργαστήρια να μην εφαρμόζονται σε ομάδες μαθητών που συμπεριλαμβάνουν παιδιά-πρόσφυγες.

Με επίκεντρο κυρίως την προσχολική ηλικία, αλλά και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, οι Μαντώ Κουρεντζή και Στέλιος Βγαγκές, εκπαιδευτικοί και εμπυχωτές θεατρικού παιχνιδιού, περιγράφουν ένα εργαστήριο που εστιάζει στη διαφορετικότητα και την αποδοχή της. Με το άρθρο τους περιγράφουν όλα τα στάδια του θεατρικού παιχνιδιού με τίτλο «Εγώ, εσύ, εμείς, μαζί» και δίνουν πολύτιμες συμβουλές για την εμπύχωσή του. Επιπλέον, προτείνουν μια σειρά χρήσιμες δραστηριότητες που μπορούν να προηγηθούν και να ακολουθήσουν την εφαρμογή του θεατρικού παιχνιδιού, συντονισμένες από τον εκπαιδευτικό. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να συνδεθούν με άλλα μαθήματα ή ενότητες του αναλυτικού προγράμματος, δίνοντας ευκαιρίες για διαθεματικές προσεγγίσεις.

Οι Κατερίνα Πουταχίδου, Ρίτα Πουταχίδου και Χριστίνα Ζουρίδου, θεατροπαιδαγωγοί, παρουσιάζουν το εργαστήριο «Ο ελέφαντας, η σκιουρίνα και το μυρμηγκι», το οποίο δημιούργησαν βασισμένο σε ένα ομότιπλο παραμύθι από την Τσεχία. Με όχημα το θεατρικό παιχνίδι και το Εκπαιδευτικό Δράμα και με κύρια εργαλεία την αφήγηση, τον καθοδηγούμενο αυτοσχεδιασμό και την τεχνική «δάσκαλος σε ρόλο», προσκαλούν τους μαθητές προσχολικής ηλικίας και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σε μια διαδικασία σκέψης και επεξεργασίας εννοιών όπως η αλληλεγγύη, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συμπερίληψη και η ενεργός δράση.

Βασισμένο πάλι σε παραμύθι, αφρικανικό αυτή τη φορά, η Ειρήνη Μαρνά, θεατροπαιδαγωγός και νηπιαγωγός, περιγράφει το εργαστήριο «Γιατί οι νυχτερίδες κρέμονται ανάποδα;». Το ομότιτλο παραμύθι παρακολουθεί την ιστορία μιας νυχτερίδας η οποία λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της δεν γίνεται αποδεκτή ούτε από τα ζώα ούτε από τα πουλιά. Το εργαστήριο βασίζεται στο Εκπαιδευτικό Δράμα και αξιοποιεί κυρίως την αφήγηση και την τεχνική του «δασκάλου σε ρόλο» και δίνει τη δυνατότητα στην ομάδα να αγγίξει θέματα που αφορούν τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της με συμβολικό τρόπο.

Σε ένα ακόμη εργαστήριό της η Ειρήνη Μαρνά αξιοποιεί την ιστορία της *Ειρήνης*, ενός κοριτσιού που τρέπεται απότομα σε αναγκαστική φυγή. Η ιστορία ακολουθεί το κορίτσι στο ταξίδι του και εξετάζει τη διαφορετική υποδοχή που αντιμετωπίζει σε μια σειρά χώρες απ' όπου περνάει. Στο εργαστήριο αυτό αξιοποιούνται αρχές και τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος, με κύρια την αφήγηση, τον αυτοσχεδιασμό και το κυκλικό δράμα. Η εφαρμογή του μπορεί να ενδιαφέρει τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί την ευαισθητοποίηση μιας ομάδας σε θέματα δικαιωμάτων του παιδιού.

Προχωρώντας σε εργαστήρια που απευθύνονται σε μαθητικές ομάδες μεγάλων τάξεων δημοτικού, καθώς και τάξεις γυμνασίου, η Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, φιλόλογος και δασκάλα, βασίστηκε στο βιβλίο της Ελένης Σβορώνου *Σκληρό καρύδι* και δημιούργησε ένα εργαστήριο το οποίο εφαρμόζει πολλές από τις τεχνικές και τις δραστηριότητες της εικοσάωρης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που περιγράφηκε παραπάνω. Μέσα από τα μάτια της βασικής ηρωίδας, της Αϊσέ, περιγράφεται ένα περιστατικό στην τάξη που την έφερε σε πολύ δύσκολη θέση. Σταδιακά το εργαστήριο ξεδιπλώνει όλη την ιστορία της και διερευνά τις στάσεις, τις συμπεριφορές και τις ευθύνες –ατομικές και συλλογικές– όλων όσοι μπορεί να εμπλέκονται σε περιστατικά σχολικής καθημερινότητας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς), προκειμένου να προσεγγίσει και σχετικές παραμέτρους του προσφυγικού ζητήματος. Το εργαστήριο αυτό είναι ένα από τα παλαιότερα του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», και αυτό του έχει επιτρέψει να υλοποιηθεί σε πάρα πολλές πόλεις και μαθητικές ομάδες, βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να αναδειξουν θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων βιωματικά και μέσα από τα μάτια των ίδιων των μαθητών.

Για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων δημοτικού και γυμνασίου η Γιούλη Δούβου, θεατροπαιδαγωγός, δημιούργησε ένα ακόμα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο βασισμένο στο θεατρικό έργο *Το αγόρι με τη βαλίτσα* του Μάικλ Κένι. Ο σχεδιασμός της προσεγγίζει το θεατρικό έργο με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συνδυάζοντάς τη με τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Στο εργαστήριο αυτό αξιοποιείται ιδιαίτερα η τεχνική του «πακέτου εξερεύνησης» (compound stimulus): μια βαλίτσα, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά αντικείμενα, γίνεται η αφορμή να ξεδιπλωθεί η ιστορία του κεντρικού ήρωα, του Ναζ, ο οποίος είναι πρόσφυγας, και μάλιστα ταξιδεύει χωρίς την οικογένειά του. Η εξερεύνηση των αντικειμένων που βρίσκονται μέσα στη βαλίτσα βοηθάει τις ομάδες μαθητών να αναδημιουργήσουν την ιστορία του, στοιχεία της ταυτότητάς του, της οικογένειάς του και του δικτύου των σχέσεών του, αλλά κυρίως τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Ακολουθώντας τις προτεινόμενες δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε σύντομα σκηνικά δρώμενα, τα οποία και οδηγούν την ομάδα σε πλήρη παρουσίαση του θεατρικού έργου, αξιοποιώντας κυρίως το σώμα, αλλά συνδυάζοντας και στοιχεία θεατρικού διαλόγου. Το



εργαστήριο αυτό μπορεί να φανεί χρήσιμο σε εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να φτάσουν και σε ένα σκηνικό αποτέλεσμα με μαθητοκεντρική προσέγγιση και μια διάθεση να συμπεριλάβουν τους μαθητές τους ως δημιουργούς.

Για μαθητές γυμνασίου και λυκείου, έφηβους δηλαδή, τρεις από τους βασικούς θεατροπαιδαγωγούς-εμπυχωτές που εργάστηκαν με τις ομάδες ασυνόδευτων ανηλίκων στη δράση «Μονόλογοι από το Αιγαίο» συνέθεσαν μια σειρά δραστηριοτήτων με τεχνικές και στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Οι Ηρώ Ποταμούση, Σόνια Μολογούση και Γιώργος Μπεκιάρης προτείνουν ένα εργαστήριο με θεματικούς άξονες που αποτελούν μοτίβα και στο βιβλίο των *Μονολόγων*. Μόνο που εδώ κυριαρχούν οι ήχοι, οι εικόνες, το σώμα και ακολουθούν στοιχεία λόγου, αλλά και σιωπής, οδηγώντας την ομάδα στη σύνθεση μικρών σκηνικών δρώμενων. Η παρουσίαση των δρώμενων μπορεί να γίνει για τις ανάγκες της ίδιας της ομάδας ή –και με την κατάλληλη επεξεργασία– σε ευρύτερο κοινό θεατών. Στο εργαστήριο των *Μονολόγων* ο στόχος είναι οι προσωπικές αναζητήσεις των μαθητών, οι προσωπικές ανάγκες τους και οι επιθυμίες να συναντήσουν αντίστοιχες φωνές συνομηλίκων τους, που αν και έχουν πολύ διαφορετικές εμπειρίες και πορείες, δεν παύουν να έχουν παρόμοιες εφηβικές ανησυχίες.

Τέλος, για μεγαλύτερους μαθητές (μεγάλες τάξεις γυμνασίου και μαθητές λυκείου) οι Άβρα Αυδή και Τζένη Καραβίτη, θεατροπαιδαγωγοί και φιλόλογοι, δημιούργησαν και παρουσιάζουν ένα εργαστήριο θεατρικής γραφής που διερευνά περισσότερο θέματα λόγου και κυρίως μη-λόγου. Ο σχεδιασμός τους αφορά τη σιωπή και αυτό που κρύβει. Βασισμένες στο μονόπρακτο του Πίντερ *Στάση λεωφορείου*, προτείνουν έναν τρόπο εργασίας με άξονα την επεξεργασία του θεατρικού ελλειπτικού λόγου (γραπτού και προφορικού) και τη δημιουργική γραφή – με στόχο πάντα τον σκηνικό αυτοσχεδιασμό και τη σκηνική απόδοση. Το θεατρικό κείμενο αποτελεί αφορμή για να ξεδιπλωθούν έννοιες όπως τα στερεότυπα, η λεκτική βία, η ξеноφοβία και η εσωτερίκευση της βίας, τις οποίες οι μαθητές αυτής της ηλικίας μπορούν να διερευνήσουν σε πολύ μεγαλύτερο βάθος.

Στο τελευταίο μέρος του βιβλίου ο αναγνώστης μπορεί να διαβάσει περισσότερες πληροφορίες για τους ανθρώπους και τους φορείς που συντελούν όλα αυτά τα χρόνια στην υλοποίηση του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», καθώς και τις ιστοσελίδες τους, να βρει παραδείγματα ντοκουμέντων και άλλων κειμένων τα οποία έχουν αξιοποιηθεί ως αφορμήσεις στα εργαστήρια που περιγράφονται, να διατρέξει μια λίστα με συναφή επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία διαθέτουν πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό, και να ανατρέξει σε ένα αλφαβητικό ευρετήριο όλων των ασκήσεων, των παιχνιδιών και των τεχνικών που αναφέρονται στο βιβλίο. Τέλος, μπορεί να βρει τα βιογραφικά σημειώματα όλων των συντελεστών-συγγραφέων αυτής της έκδοσης, πολύτιμων στο σύνολό τους συνεργατών στο πρόγραμμα, σε επιμορφωτικό, εμπυχωτικό και διαχειριστικό επίπεδο.

Το βιβλίο αυτό δεν θα μπορούσε να δημιουργηθεί χωρίς την ασταμάτητη δημιουργική ορμή των εμπυχωτών, των επιμορφωτών και των συντονιστών του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» και των ανθρώπων του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (γραφείο Ελλάδας) που το στηρίζουν· δίχως τη διαρκή αναζήτηση για νέους, πιο αποτελεσματικούς δρόμους και όραμα για μια εκπαίδευση απολαυστική και με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Όλοι τους,

μέλη μιας οικογένειας, με ανιδιοτέλεια και αγάπη έχουν δημιουργήσει το περιεχόμενο και τη δομή του προγράμματος αυτού. Η συμβολή τους μέχρι σήμερα είναι πέρα από ευχαριστίες. Δεν υπάρχουν λέξεις που να περιγράφουν την ευγνωμοσύνη για τη συμβολή τους για την προσπάθεια αυτή. Η έκδοση αυτή τους ανήκει και τους αφιερώνεται.



©Floulis Photographers

Νάσια Χολέβα
Επιμελήτρια της έκδοσης



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ανακτήθηκε στις 17/12/2019 από <https://goo.gl/xiHHp1>
- Rammenter, D. (2018). «Στοχασμοί για το θέατρο ως εκπαίδευση, για την ανάπτυξη του ανθρώπου και την οικοδόμηση του μέλλοντος». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 116-123.
- Πανταζής, Β., Παπαγεωργίου, Ε. (2013). *Εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα. Θεωρία – έρευνα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Flowers, N. (2017). "Whence: the evolution of Human Rights Education". Στο Bajaj, M. (ed.), *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*. Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- United Nations. (2011). United Nations Declaration on Human Rights Education and Training, 66/137.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child. 44/25 of 20 November 1989.



1.

Το πρόγραμμα
«Κι αν ήσουν εσύ;»



Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;»

Νίκος Γκόβας

Συντονιστής του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;»,
Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Εύα Σαββοπούλου

Υπεύθυνη του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;»,
Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες

Πόπη Διονυσοπούλου

Βοηθός εκπαιδευτικών προγραμμάτων,
Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες

Σύνοψη

Το «Κι αν ήσουν εσύ;» είναι ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων, με βιωματικές δραστηριότητες και τεχνικές θεάτρου και Εκπαιδευτικού Δράματος.

Έχει σχεδιαστεί και υλοποιείται από το 2015 από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και το Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα (Υ.Α.).

Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» απευθύνεται κυρίως στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, στελέχη εκπαίδευσης), αλλά και σε μέλη των τοπικών κοινωνιών, στελέχη οργανώσεων ανθρώπινων δικαιωμάτων, φοιτητές, εμψυχωτές νέων κτλ.

Στόχος του είναι να δημιουργήσει και να προσφέρει χρήσιμο υλικό και εργαλεία για την προώθηση της αποδοχής, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συνύπαρξης ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και στους πρόσφυγες, με βασικό στόχο την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη συμπερίληψη και την πρόληψη του ρατσισμού στα σχολεία και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό επιχειρείται κυρίως μέσα από την οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων για εκπαιδευτικούς και τη στήριξη των σχολείων που υλοποιούν ανάλογα προγράμματα με βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας και αξιοποίηση τεχνικών θεάτρου, θεατρικού παιχνιδιού και Εκπαιδευτικού Δράματος.

Όλες οι δράσεις του προγράμματος προσφέρονται δωρεάν από ειδικά εκπαιδευμένους και πιστοποιημένους θεατροπαιδαγωγούς και εμψυχωτές. Το πρόγραμμα, καθώς και το εκπαιδευτικό υλικό του έχουν εγκριθεί από το Υπουργείο Παιδείας έπειτα από εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ενώ το «Κι αν ήσουν εσύ;» αποτελεί επίσης πιστοποιημένο πρόγραμμα του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA).

Δράσεις του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» έχουν υλοποιηθεί μέχρι σήμερα (φθινόπωρο 2019) σε περισσότερες από 70 πόλεις σε όλη τη χώρα, σε συνεργασία με τοπικές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, δήμους, πολιτιστικά κέντρα και άλλους φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης, πανεπιστημιακούς φορείς, οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων, συλλόγους ή ενώσεις γονέων, καλλιτεχνικά φεστιβάλ κ.ά.

Το πλαίσιο

Κάθε δύο δευτερόλεπτα ένας άνθρωπος στον κόσμο αναγκάζεται να εκτοπιστεί βίαια. Άνθρωποι που ξεριζώνονται από τον πόλεμο, τη βία και τις παραβιάσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων για να βρουν ασφάλεια, προστασία και ένα καλύτερο μέλλον για τους ίδιους και τις οικογένειές τους. Καθώς ο αριθμός των ανθρώπων που αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν βίαια τις εστίες τους ξεπερνάει τα 70 εκατομμύρια, γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο του αναγκαστικού εκτοπισμού παρατηρείται διαχρονικά και αποτελεί πλέον πραγματικότητα σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Με δεδομένο ότι η Ελλάδα, λόγω και της γεωγραφικής της θέσης, αποτελεί διαχρονικά μια χώρα υποδοχής προσφύγων και μεταναστών, η ανάγκη για ενημέρωση, γνώση και ευαισθητοποίηση γύρω από τα θέματα που σχετίζονται με τους πρόσφυγες αποτελούσε ανέκαθεν βασική προτεραιότητα για την Υ.Α.

Ακολουθώντας τη μακρά πορεία συνεργασίας της Υ.Α. με την εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας στην προσπάθεια για συνεχή ενημέρωση σε θέματα προσφύγων με έμφαση στη νέα γενιά και από την άλλη στη βάση της πολυετούς εμπειρίας του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε θέματα επιμόρφωσης και χρήσης του Εκπαιδευτικού Δράματος και άλλων θεατρικών τεχνικών ως μέσου κοινωνικής παρέμβασης, προέκυψε το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;». Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2015 στη συνέχεια ανάλογων δράσεων και των δύο φορέων, με στόχο να καλύψει πιο στοχευμένα και συνεκτικά τις ανάγκες στήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και ευαισθητοποίησης ευρύτερα της εκπαιδευτικής κοινότητας στον απόηχο μιας περιόδου με ραγδαία αύξηση των περιστατικών ρατσιστικής βίας και έξαρσης του μισαλλόδοξου και ξενοφοβικού δημόσιου λόγου.

Λίγους μήνες μετά την έναρξη του προγράμματος, που περιελάμβανε έναν μικρό αριθμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, και ιδίως κατά το διάστημα μέχρι τις αρχές του 2016, διαμορφώθηκε μια νέα πραγματικότητα: Σχεδόν ένα εκατομμύριο πρόσφυγες και μετανάστες διέσχισαν το Αιγαίο αναζητώντας ασφάλεια στην Ευρώπη. Οι εικόνες γονιών με μικρά παιδιά να φτάνουν κλαίγοντας στις ακτές των ελληνικών νησιών συγκλόνισαν τη συνείδηση όλου του κόσμου. Και όσο οι αφίξεις των ανθρώπων, αλλά και οι απώλειες ανάμεσά τους μεγάλωναν, τόσο κορυφώνονταν οι κινήσεις αλληλεγγύης και ανθρωπιάς. Χιλιάδες άνθρωποι άνοιξαν την αγκαλιά τους και τα σπίτια τους, μόνοι ή σε ομάδες, ιδίως στις περιοχές των συνόρων –που επηρεάστηκαν περισσότερο από το φαινόμενο–, αποδεικνύοντας πως μπορεί να ξεπεραστεί ο φόβος για το άγνωστο και το ξένο.



Σε αυτό το κλίμα αλληλεγγύης και συμπαράστασης η εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας υπήρξε παρούσα από την πρώτη στιγμή και στάθηκε αρωγός, συντονίζοντας δράσεις υποστήριξης, συγκεντρώνοντας είδη άμεσης ανάγκης και στέλνοντας βοήθεια στα σημεία όπου χρειαζόταν. Έτσι το θέμα των προσφύγων βρέθηκε όχι μόνο στην επικαιρότητα αλλά και στην καθημερινότητα των σχολείων. Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» κλήθηκε πλέον να στηρίξει και να ενισχύσει τις προσπάθειες που αναλάμβαναν ήδη υπέρ των προσφύγων όλο και περισσότερα σχολεία και εκπαιδευτικοί φορείς. Από την άλλη, τα σχολεία, μαζί με τη διάθεση για προσφορά, κλήθηκαν να υποδεχτούν έναν αυξανόμενο αριθμό μαθητών-προσφύγων στο πλαίσιο της προσπάθειας του Υπουργείου Παιδείας να προωθήσει τη σταδιακή ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές υποδέχθηκαν στη μεγάλη πλειοψηφία τους τα παιδιά-πρόσφυγες με ανοιχτή διάθεση, προσφέροντάς τους μια αίσθηση επιστροφής στην κανονικότητα, που τόσο είχαν στερηθεί. Όμως οι εκπαιδευτικοί που υποδέχθηκαν στις τάξεις τους μαθητές-πρόσφυγες, οι οποίοι είχαν ζήσει τόσα στις χώρες καταγωγής τους και στο δύσκολο ταξίδι του ξεριζωμού, ήρθαν αντιμέτωποι και με νέες προκλήσεις και δυσκολίες. Η ανάγκη για εκπαιδευτικά εργαλεία και ειδικότερη επιμόρφωση, που να λαμβάνει υπόψη αυτή την πραγματικότητα, εκφραζόταν ολοένα και πιο έντονα από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο «Κι αν ήσουν εσύ;». Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε ως σημαντικός παράγοντας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ειδικές εκπαιδευτικές και άλλες ανάγκες των μαθητών-προσφύγων.

Παράλληλα, για την ομαλή ένταξη των μαθητών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, όπως και εν γένει για την κοινωνική ένταξη των προσφύγων, υπάρχει μια αυξημένη ανάγκη διαπολιτισμικών δράσεων και ευκαιριών, ώστε οι πρόσφυγες και οι κοινωνίες υποδοχής τους να έρχονται σε επαφή και να μοιράζονται εμπειρίες στην καθημερινότητα. Οι προσπάθειες για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η προώθηση κοινών δράσεων στη σχολική κοινότητα, όπου μπορούν να έρθουν κοντά μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και η γειτονιά του σχολείου, μπορούν ταυτόχρονα να δράσουν καταλυτικά προς την κατεύθυνση όχι μόνο της ομαλής ένταξης των παιδιών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και ευρύτερα των οικογενειών τους στις τοπικές κοινωνίες όπου έχουν αρχίσει να ζουν.

Έτσι, σταδιακά το «Κι αν ήσουν εσύ;» προσπάθησε με τις δράσεις του να συμβάλει στην κάλυψη νέων ή διαφοροποιημένων αναγκών από περιοχή σε περιοχή, με γνώμονα τον καταλυτικό ρόλο που μπορεί να παίξει το σχολείο για τη θετική στάση και αλλαγή στην κοινότητα. Φυσικά, για να επιτευχθεί η αλλαγή, χρειάζονται συντονισμένες προσπάθειες και σε βάθος χρόνου από τις αρχές, τους συλλόγους, τις οργανώσεις της κοινωνίας των πολιτών και άλλους φορείς. Γι' αυτό τον λόγο, βασικό στοιχείο του προγράμματος υπήρξε σε όλη τη διάρκειά του η ανάπτυξη συνεργειών και δικτύων. Δικτύων που να μπορούν να αφογκράζονται τις τοπικές ανάγκες, να στηρίζουν και να ενδυναμώνουν τα μέλη τους, να συντονίζονται για την εξεύρεση λύσεων και την αλληλοβοήθεια, ακόμη και με λιγοστά μέσα ή ακόμη και όταν το περιρρέον κλίμα ή οι κρατούσες φωνές μπορεί να καλούν προς την αντίθεση κατεύθυνση.

Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» 2015-2019

Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» σχεδιάστηκε το 2015 λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω προκλήσεις σε σχέση με το θέμα των προσφύγων στην Ελλάδα, με βασικό στόχο να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά και των μελών της τοπικής κοινωνίας σε θέματα σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες. Αρχικά, πραγματοποίησε σεμινάρια για εκπαιδευτικούς σε τέσσερις πόλεις (Αθήνα, Πάτρα, Θεσσαλονίκη, Ρόδος) με τη χρήση θεατρικών τεχνικών. Επιπλέον, δημιούργησε μικρά δίκτυα σχολείων στην Απική που ασχολήθηκαν με θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Την επόμενη χρονιά (2016) το πρόγραμμα αναπτύχθηκε ώστε να συμπεριλάβει πιο οργανωμένα επισκέψεις και παρεμβάσεις σε σχολεία με εργαστήρια για μαθητές, ενώ επεκτάθηκε και σε πολλές άλλες περιοχές της χώρας. Επιπλέον, στο πλαίσιο του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» δημιουργήθηκαν νέες δράσεις, που ανταποκρίνονταν στις τρέχουσες εξελίξεις και ανάγκες, όπως οι «Μονόλογοι από το Αιγαίο» (βλ. παρακάτω). Ταυτόχρονα, επιλεγμένες πόλεις όπου είχαν υλοποιηθεί δράσεις (Πάτρα, Τρίκαλα, Θεσσαλονίκη) αποτέλεσαν πρόσθετα κέντρα του προγράμματος, και με τη σειρά τους σταδιακά πολλαπλασίασαν τους συνεργάτες εμψυχωτές και επιμορφωτές τους, καθώς και τοπικούς συντονιστές γύρω τους, αποτελώντας τις περιφέρειες της χώρας για το πρόγραμμα: Η Θεσσαλονίκη είναι πυρήνας της βόρειας Ελλάδας, τα Τρίκαλα της κεντρικής, η Πάτρα της δυτικής Ελλάδας και των νησιών του Ιονίου και η Αθήνα της νότιας Ελλάδας, και των νησιών του Αιγαίου και της Κρήτης. Σε κάθε περιφέρεια σταδιακά συγκροτήθηκε μια ομάδα που αποτελείται από τον εκάστοτε Περιφερειακό Συντονιστή, έναν βοηθό, τους επιμορφωτές και εμψυχωτές, καθώς και τους Τοπικούς Συντονιστές των κοντινών πόλεων που συγκροτούν την περιφέρεια.

Μέχρι το φθινόπωρο του 2019, το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» έχει φτάσει με δράσεις του σε περίπου 70 πόλεις και εκτός των επιμορφωτικών σεμιναρίων και των εργαστηρίων σε μαθητές, έχει συμπεριλάβει τοπικά μαθητικά φεστιβάλ, διαδραστικές παραστάσεις και δράσεις υπό τον τίτλο «Μαζί», που απευθύνονται σε μεικτές ομάδες προσφύγων και μελών της τοπικής κοινότητας.

Ειδικότερα οι στόχοι που έχει το πρόγραμμα είναι:

- Να προσφέρει εκπαίδευση σε εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη των τοπικών κοινοτήτων και συλλογικοτήτων, πρόσβαση σε πηγές σχετικού εκπαιδευτικού και πληροφοριακού υλικού και εργαλεία διδασκαλίας με τη χρήση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών για την προώθηση της ανεκτικότητας και της αλληλεγγύης.
- Να προσεγγίσει μαθητές και νέους με συμμετοχικές διαδικασίες και θεατροπαιδαγωγικές μεθόδους, να προωθήσει την πληροφόρηση και την ευαισθητοποίησή τους σχετικά με το προσφυγικό φαινόμενο.
- Να δημιουργήσει ευκαιρίες για συμμετοχικές δραστηριότητες που απευθύνονται στις προσφυγικές και τοπικές κοινότητες και να προωθήσει τη συμπερίληψη και την πρόληψη του ρατσισμού στην τάξη και την τοπική κοινότητα.
- Να προωθήσει τη δικτύωση μεταξύ σχολείων, ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, τοπικών αρχών και φορέων που ενεργοποιούνται σε συναφή θέματα.



- Να ενισχύσει σχετικές πρωτοβουλίες και καλές πρακτικές που υλοποιούνται ήδη μέσα στα ίδια τα σχολεία και να προωθήσει τη διάχυση και την περαιτέρω εξάπλωσή τους.

Προτεραιότητα στον εκπαιδευτικό

Το σχολικό περιβάλλον (μέσα και έξω από τη σχολική τάξη) θεωρείται ως ο καταλληλότερος χώρος για την προώθηση μιας προσέγγισης συμπερίληψης. Παράλληλα, το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση θεωρείται ως ένα πολύτιμο εργαλείο για βιωματική μάθηση, ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για ουσιαστική διαπολιτισμική ανταλλαγή και επικοινωνία.

Με βάση τα παραπάνω, στο πλαίσιο του προγράμματος δόθηκε έμφαση στη στήριξη των εκπαιδευτικών ως βασικών μοχλών της διαδικασίας προώθησης της συμπερίληψης.

Συνοπτικά, η στήριξη αυτή περιλαμβάνει τα εξής:

α) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με σειρά βιωματικών σεμιναρίων, που έχουν ως στόχο την ευαισθητοποίησή τους στις θεματικές του προγράμματος, αλλά και στη γνώριμία με συγκεκριμένες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και δραστηριότητες.

β) Παρέμβαση θεατροπαιδαγωγού στο σχολείο στο πλαίσιο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και στήριξής τους στη δουλειά τους με την ομάδα μαθητών τους κατά την εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών.

γ) Παρουσίαση-ανταλλαγή πρακτικών μεταξύ σχολείων με τη διοργάνωση συναντήσεων εκπαιδευτικών, μαθητικών ομάδων και σχολείων, μαθητικών φεστιβάλ κ.ά.

δ) Ευκαιρίες αναστοχασμού μέσω της οργάνωσης σχετικών διαδικασιών σε επίπεδο μαθητικής ομάδας, σε επίπεδο εκπαιδευτικών της πόλης και σε επίπεδο θεατροπαιδαγωγών και άλλων στελεχών του προγράμματος.

ε) Χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο συγκεντρώνεται και εμπλουτίζεται συνεχώς και διατίθεται στους εκπαιδευτικούς είτε στη διάρκεια των σεμιναρίων είτε μέσω της ιστοσελίδας του προγράμματος.

Οι Δράσεις του «Κι αν ήσουν εσύ;»

Το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» αναπτύσσεται μέσα από τις εξής έξι Δράσεις:

Δράση 1: Σεμινάρια για εκπαιδευτικούς

Πρόκειται για επιμορφωτικά σεμινάρια με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αλλά και άλλων μελών της τοπικής κοινωνίας. Το πρόγραμμα προσφέρει μια σειρά διαφορετικών σεμιναρίων, μικρής ή μεγάλης διάρκειας, ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν οι ίδιοι μια δράση με τους μαθητές τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, την



οποία θα μπορούν να υλοποιήσουν είτε μέσα στην τάξη, στο πλαίσιο ενός μαθήματος, είτε στο πλαίσιο μιας σχολικής γιορτής ή αφιερώματος, είτε στο πλαίσιο μιας εξωδιδασκτικής δραστηριότητας, όπως μια θεατρική ομάδα, ένα πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων κ.ά. Τα σεμινάρια αξιοποιούν τεχνικές θέατρου και Εκπαιδευτικού Δράματος, στοιχεία από το Θέατρο Φόρουμ, το Θέατρο Ντοκουμέντο, τη δραματοποίηση παραμυθιών ή λογοτεχνικών κειμένων, μουσική, κίνηση, φωτογραφίες, βίντεο και άλλες τεχνικές. Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, προσαρμοσμένο σε διάφορες ηλικίες για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. (Ενδεικτικά: *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων, Περάσματα, Δεν είναι μόνο αριθμοί, Ειρήνη, Εσύ όπως κι Εγώ, Μονόλογοι από το Αιγαίο* κ.ά.).



Δράση 2: Εργαστήρια για μαθητές και δικτύωση σχολείων

Μια σειρά επιλεγμένων θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων για μαθητές διαφόρων ηλικιών έχουν σχεδιαστεί και είναι διαθέσιμα για υλοποίηση σε σχολεία από εκπαιδευμένους θεατροπαιδαγωγούς. Πιο συγκεκριμένα, οι παρεμβάσεις των θεατροπαιδαγωγών στα σχολεία μπορεί να γίνουν με δύο τρόπους: α) Σε σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικές δράσεις, ο θεατροπαιδαγωγός υλοποιεί μαζί με τον εκπαιδευτικό στην τάξη ή στη μαθητική ομάδα μια μικρή σειρά εργαστηρίων πάνω στη δράση που έχει σχεδιάσει ο εκπαιδευτικός. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού και του εξωτερικού συνεργάτη κρίνεται ως πολύ σημαντικό μέρος της συνέχισης της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού, β) ο θεατροπαιδαγωγός υλοποιεί ένα αυτοτελές βιωματικό εργαστήριο με βάση το υλικό του προγράμματος, ενθαρρύνοντας έτσι τον εκπαιδευτικό της τάξης να αναλάβει πρωτοβουλία για κάποιο πρόγραμμα ή δράση, να πάρει μέρος σε επιμορφωτικές συναντήσεις κ.ά. Στον ιστοχώρο του προγράμματος (www.TheatroEdu.gr) υπάρχουν αναλυτικά οι περιγραφές όλων των πιστοποιημένων εργαστηρίων για μαθητές όλων των βαθμίδων.

Οι παρεμβάσεις των θεατροπαιδαγωγών στα σχολεία ενθαρρύνουν και βοηθούν τη δικτύωση και την ανάπτυξη συνεργασιών ανάμεσα σε σχολεία του «Κι αν ήσουν εσύ;».



Δράση 3: Εκπαίδευση επιμορφωτών και εμπυχωτών

Το πρόγραμμα συνεργάζεται με έμπειρους επιμορφωτές και εμπυχωτές για τις δράσεις του και οργανώνει τακτικά σειρά εργαστηρίων εκπαίδευσης εμπυχωτών-θεατροπαιδαγωγών πάνω στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος, ώστε να μπορούν να ενταχθούν



νέοι συνεργάτες σε αυτό κάνοντας δυνατή τη συνεχή διεύρυνση του προγράμματος. Παράλληλα, αποτελεί στρατηγική επιλογή του προγράμματος η συνεχής συνεκπαίδευση όλων των στελεχών του σε σύγχρονες τεχνικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων, της θεατροπαιδαγωγικής, καθώς και η ενημέρωσή τους σχετικά με θέματα που αφορούν το προσφυγικό ζήτημα, τις διεθνείς εξελίξεις, τις προκλήσεις που δέχονται τα εκπαιδευτικά συστήματα και τους τρόπους που μπορούν να αντιμετωπιστούν.



Δράση 4: Διαδραστικές παραστάσεις

Στο πλαίσιο του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», έχουν σχεδιαστεί και είναι διαθέσιμες σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και στο ευρύτερο κοινό μια σειρά διαδραστικών παραστάσεων που αξιοποιούν παιχνίδια ρόλων και προσομοίωσης, όπως *Τα Περάσματα* και το Θέατρο Φόρουμ *Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας*.

Δράση 5: Μαθητικά Φεστιβάλ – Ημέρες Δράσης

Σημαντικό μέρος του προγράμματος θεωρείται η διαδικασία ανταλλαγής εμπειριών και καλών πρακτικών και η παρουσίαση μικρών δειγμάτων της δουλειάς των σχολείων που παίρνουν μέρος στο «Κι αν ήσουν εσύ;». Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ενθαρρύνονται τα σχολεία να συναντηθούν είτε σε μικρά τοπικά «φεστιβάλ» είτε σε «ημέρες δράσης». Οι εκδηλώσεις αυτές ποικίλλουν σε μέγεθος και μπορεί να περιλαμβάνουν ανταλλαγή βιωματικών δραστηριοτήτων ανάμεσα σε τμήματα του ίδιου σχολείου ή γειτονικών σχολείων, ολοήμερη συνάντηση με εργαστήρια ανάμεσα σε ομάδες που έχουν εργαστεί πάνω σε παρόμοια υλικά και τεχνικές, δημόσιες παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια επετείων (π.χ. Παγκόσμια Ημέρα Προσφύγων, Παγκόσμια Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων κτλ.), μαθητικά φεστιβάλ, που μπορεί να πάρουν δημοσιότητα με τη συμμετοχή των γονέων και της τοπικής κοινωνίας.

Δράση 6: «Μαζί»

Η δράση αυτή υποστηρίζει δραστηριότητες συνεργασίας των προσφύγων και των κοινοτήτων υποδοχής με έμφαση στα παιδιά και στους νέους, όπως συνεργασίες σχολείων με άλλα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά-πρόσφυγες ή με κέντρα φιλοξενίας, και επικεντρώνονται σε εργαστήρια τέχνης, επισκέψεις σε χώρους παραστάσεων, μουσείων, ανοιχτές δράσεις σε δημόσιους χώρους κτλ. Σημαντικό στοιχείο και προτεραιότητα σε αυτές τις

συνεργασίες είναι οι μαθητές να συναντιούνται με στόχο να δημιουργήσουν κάτι μαζί, αξιοποιώντας εργαλεία από τις τέχνες (θέατρο, χορός, βίντεο, μουσική, εικαστικά κ.ά.) – έχουν δηλαδή τη μορφή δημιουργικών εργαστηρίων που αξιοποιούν κάποια μορφή τέχνης για την ουσιαστική επικοινωνία και ανταλλαγή μεταξύ συνομηλίκων.



Μονόλογοι από το Αιγαίο και Διεθνής Ημέρα Δράσης 2017: μια καλή πρακτική

Η ιδιαίτερη αυτή δράση υλοποιήθηκε το 2016 και το 2017 στο πλαίσιο του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;». Περιελάμβανε βιωματικά εργαστήρια με ασυνόδευτα παιδιά, από τα οποία προέκυψε η διγλωσση έκδοση *Μονόλογοι από το Αιγαίο: το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*, που κυκλοφόρησε στα ελληνικά και στα αγγλικά στα τέλη του 2016. Η έκδοση με τη σειρά της πυροδότησε μια σειρά εκδηλώσεων και φεστιβάλ στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το βιβλίο *Μονόλογοι από το Αιγαίο* αποτελεί συλλογή 28 μαρτυριών ασυνόδευτων ανήλικων από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, το Ιράν, το Μαρόκο και την Αίγυπτο. Τα παιδιά αυτά, τα οποία διέμεναν σε ξενώνες φιλοξενίας, είχαν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και είχαν φτάσει μόνα τους στην Ελλάδα το 2015 και το 2016 διασχίζοντας το Αιγαίο. Οι μαρτυρίες τους ήταν αποτέλεσμα ενός κύκλου θεατρικών βιωματικών εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν στην Αθήνα και την Πάτρα, σε συνεργασία με την οργάνωση PRAKSIS, με στόχο να καταγραφούν όχι μόνο οι δυσκολίες που βίωσαν και βιώνουν οι ασυνόδευτοι ανήλικοι πρόσφυγες, αλλά και όσα αυτοί αγαπούν, ελπίζουν και ονειρεύονται.

Τη δημοσίευση του βιβλίου ακολούθησε πρόσκληση από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και τον Διεθνή Οργανισμό για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) προς σχολεία, οργανώσεις νέων, συλλογικότητες, διεθνώς, να αξιοποιήσουν τις αφηγήσεις των ασυνόδευτων παιδιών, για την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας με οποιονδήποτε τρόπο θεωρούν κατάλληλο. Ταυτόχρονα, ορίστηκε η 21η Μαρτίου 2017, Διεθνής Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων, ως Διεθνής Ημέρα Δράσης «Μονόλογοι από το Αιγαίο» από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και τον IDEA, με την υποστήριξη της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. Την ημέρα εκείνη πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και σε διάφορες χώρες στον κόσμο πλήθος καλλιτεχνικών δρώμενων, παραστάσεων, δημόσιων αναγνώσεων



κειμένων, φεστιβάλ με τη συμμετοχή σχολείων, καλλιτεχνικών και νεανικών ομάδων. Εκπαιδευτικοί, καλλιτέχνες και μαθητές ένωσαν τις δυνάμεις τους, ώστε να ακουστεί δυνατά η φωνή των παιδιών που έχασαν την παιδική τους ηλικία λόγω πολέμου, βίας ή φτώχειας, μέσα από τις φωνές άλλων παιδιών, συνομηλίκων τους.

Επίλογος

Στο πλαίσιο του προγράμματος έχει γίνει ένας μεγάλος αριθμός δράσεων πανελλαδικά, οι οποίες έχουν εμπλέξει με επιτυχία μεγάλο αριθμό μαθητών, εκπαιδευτικών και μελών από τις τοπικές κοινωνίες, που συμμετέχουν στο πρόγραμμα εθελοντικά, αφιερώνοντας πολύ προσωπικό χρόνο.

Το «Κι αν ήσουν εσύ;» προσπαθεί να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς και να διευρύνει τη σχολική ζωή με βιωματικές και θεατρικές δράσεις. Προωθεί την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τις αρχές της δημοκρατίας, υπερασπίζεται τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και επιχειρεί να συμβάλει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του ρατσισμού και της βίας. Παράλληλα, ενθαρρύνει τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα από διαθεματικές δράσεις και δραστηριότητες που προωθούν την αρμονική συνύπαρξη, την ουσιαστική διαπολιτισμική ανταλλαγή, τη συμπερίληψη.

Από την κατάσταση έκτακτης ανάγκης του 2015-2016 μέχρι και σήμερα, η εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα στο μεγαλύτερο μέρος της αγκάλιασε και στήριξε τα παιδιά-πρόσφυγες, παρά τις ελλείψεις του συστήματος και τις προκλήσεις. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των γονέων αγνόησαν μεμονωμένες φωνές μίσους και αγκάλιασαν τις ανθρωπιστικές αξίες για μια εκπαίδευση για όλους. Με δεδομένο όμως ότι το προσφυγικό ζήτημα, αλλά και τα ζητήματα που άπτονται των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συνεχίζουν να απασχολούν την κοινωνία και να αναζωπυρώνουν φωνές μισαλλοδοξίας, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά σε ολόκληρη την Ευρώπη, υπάρχει ανάγκη συνέχισης και διαρκούς ενίσχυσης των πρωτοβουλιών όπως το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», με στόχο τη διαρκή πρόληψη και την αντιμετώπιση των εκδηλώσεων ρατσισμού και ξενοφοβίας μέσα και έξω από τα σχολεία.

Ίσως το βασικότερο χαρακτηριστικό του προγράμματος αυτού, που δημιουργεί και την ελπίδα συνέχειάς του, είναι ότι στο κέντρο κάθε δράσης και σχεδιασμού βρίσκονται οι άνθρωποι και το πώς μπορούν να επικοινωνήσουν και να ζήσουν μαζί. Είτε πρόκειται για τους ανθρώπους που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές, είτε για τους ξεριζωμένους ανθρώπους της εποχής μας, που είναι η αφορμή του προγράμματος, είτε για τους θεατροπαιδαγωγούς, τους εμπυχωτές και όλους όσους έχουν συμβάλει ακούραστα στο να γίνει πραγματικότητα. Τους ευχαριστούμε ολόψυχα καθέναν και καθεμία ξεχωριστά για όλη την ενέργεια, το πάθος, τον χρόνο και την αφοσίωσή τους.

Η Δράση «Μονόλογοι από το Αιγαίο»



Χαρά Τσουκαλά

Εκπαιδευτικός, Συντονίστρια της Δράσης, Επιμελήτρια του βιβλίου

Μονόλογοι από το Αιγαίο – το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων

Συναντήσεις

*«Επειδή αρνούμαστε ν' αποτελούμε απλώς στατιστικά στοιχεία
στα δελτία ειδήσεων
κι επειδή αγαπάμε τη ζωή, όταν δεν μας εμποδίζουν να τη ζήσουμε,
γι' αυτό αγαπάμε το ΘΕΑΤΡΟ».*
(Ιμάν Αούν, καλλιτεχνική διευθύντρια του θεάτρου ASHTAR, Ραμάλα)

Η ιδέα για τη δράση «Μονόλογοι από το Αιγαίο» γεννήθηκε τον Οκτώβρη του 2015, όταν η χώρα παρακολουθούσε με δέος το μεγάλο προσφυγικό κύμα που έφτανε (ή δεν έφτασε ποτέ) κυρίως στα νησιά του Αιγαίου. Την ώρα που τα ΜΜΕ μιλούσαν για αριθμούς εστιάζοντας, με τη γνωστή τρομολαγνεία, στην τραγωδία και στον ανθρώπινο πόνο, στα μέλη του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που ανήκαν στην ομάδα του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», γεννήθηκε η ανάγκη να αναδειχτεί η ανθρώπινη ιστορία πίσω από την εικόνα. Η εικόνα είναι αναλώσιμη. Οι ιστορίες όμως έχουν δυναμική. Το γνωρίζαμε γιατί το είχαμε ζήσει.

Είχαμε ζήσει τη συγκλονιστική εμπειρία με τους «Μονολόγους από τη Γάζα» το 2010. Τότε οι φίλοι και συνεργάτες του Δικτύου μας από το Ashtar Theatre της Παλαιστίνης είχαν προτείνει ένα μοντέλο δουλειάς με εξαιρετικά αποτελέσματα. Από τον Νοέμβριο του 2009 μέχρι τον Απρίλιο του 2010, με τη βοήθεια ενός θεατροπαιδαγωγού και ενός ψυχολόγου, 32 νέοι και νέες 13-17 ετών στη Γάζα επεξεργάστηκαν και κατέγραψαν σε μορφή μονολόγων τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τις ελπίδες, τα όνειρα και τους φόβους τους κατά τη διάρκεια και μετά τον πόλεμο, τον Δεκέμβριο του 2008. Η προσέγγιση έγινε με τη βοήθεια τεχνικών του Θεάτρου του Καταπιεσμένου του Αουγκούστο Μποάλ, της Δραματοθεραπείας και των Αφηγήσεων-Παραμυθιών. Στη συνέχεια, ζήτησαν από όλα τα μέλη του Παγκόσμιου Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA) να μεταφράσουν τα κείμενα στις γλώσσες τους, να τα διαδώσουν και να τα αξιοποιήσουν στις 17 Οκτωβρίου του 2010, που έτσι έγινε η Παγκόσμια Ημέρα των «Μονολόγων από τη Γάζα». Δεκάδες χώρες τότε μετέφρασαν στις αντίστοιχες γλώσσες αυτά τα κείμενα, τα οποία κατέκλυσαν τον εκπαιδευτικό κόσμο (και όχι μόνο), με δημόσιες αναγνώσεις, μαθητικά φεστιβάλ και δρώμενα μέσα στις τοπικές κοινωνίες. Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, εκπροσωπώντας την Ελλάδα στον IDEA,

μετέφρασε τα κείμενα στα ελληνικά και οργάνωσε δράσεις σε 9 πόλεις, στις οποίες συμμετείχαν χιλιάδες μαθητές. Με τη δύναμη του θεάτρου και των ανθρώπων που πιστεύουν σε αυτή, οι ιστορίες των παιδιών της Γάζας παρουσιάστηκαν θεατρικά στις 17 Οκτωβρίου 2010 στην Παλαιστίνη και σε άλλες 30 χώρες ταυτόχρονα! Νεαροί εκπρόσωποι μάλιστα από διάφορες χώρες που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα αυτό ταξίδεψαν και επανέλαβαν στιγμιότυπα από τα δρώμενά τους στο κτίριο του ΟΗΕ στις 28 και στις 29 Νοεμβρίου του 2010, μεταφέροντας τη φωνή εκείνων που δεν μπορούσαν να ταξιδέψουν. Τίμησαν με αυτό τον τρόπο τη Διεθνή Ημέρα Αλληλεγγύης στον παλαιστινιακό λαό.¹



Με ισχυρή αυτή την ανάμνηση, θεωρήσαμε πως αυτό το πλαίσιο εργασίας θα ήταν ο καλύτερος οδηγός για να προχωρήσουμε την ιδέα μας. Μια ιδέα η οποία, για να γίνει πράξη και να εξελιχθεί σε δράση, απαιτούσε πολύ καλό συντονισμό, συλλογική προσπάθεια, προσεκτικό σχεδιασμό, αξιόπιστους συνεργάτες, επιμονή και μεράκι. Όπως εξάλλου οι περισσότερες ιδέες.

Όμως το συγκεκριμένο εγχείρημα ήταν πρωτόγνωρο για όλους μας, γιατί σε αντίθεση με τους «Μονολόγους από τη Γάζα», που η πρωτογενής δουλειά είχε γίνει στην Παλαιστίνη, τώρα αντιμετωπίζαμε για πρώτη φορά την πρόκληση να προκύψουν οι ιστορίες και να γεννηθούν τα κείμενα μέσα από τον δικό μας σχεδιασμό, τη δική μας διαδικασία.

Το πρώτο βήμα ήταν να αναζητήσουμε δομές φιλοξενίας ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων. Σε αυτή τη διαδικασία αναζήτησης, οι υπεύθυνοι της ΜΚΟ PRAKSIS έδειξαν από την αρχή μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τον τρόπο δουλειάς που τους παρουσιάσαμε και ανταποκρίθηκαν πολύ άμεσα στην πρότασή μας για συνεργασία. Συμφωνήσαμε να εργαστούμε στις δομές της οργάνωσης στην Αθήνα και την Πάτρα.

Το δεύτερο και πολύ ουσιαστικό βήμα ήταν να βρεθούν διερμηνείς (και μάλιστα για αρκετές γλώσσες), χωρίς τους οποίους το εγχείρημα θα ήταν αδύνατον. Πολύτιμους αρωγούς σε αυτή την προσπάθεια είχαμε κατά κύριο λόγο την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, αλλά και τη Μη Κυβερνητική Οργάνωση PRAKSIS.

Ένα επόμενο βήμα, που χρειάστηκε σύνεση και προσοχή, ήταν η επιλογή των εμψυχωτών. Μέλη του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση με εμπειρία στην εμψύχωση, που θα έπρεπε να είναι καταρτισμένα, ενημερωμένα και φυσικά ευαισθητοποιημένα. Επιλέχθηκαν δύο ομάδες με υπόβαθρο από το Εκπαιδευτικό Δράμα, το θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι και το playback theatre.

Τέλος, πραγματοποιήθηκαν αρκετές συναντήσεις μεταξύ των εμψυχωτών του Δικτύου και των κοινωνικών λειτουργών, ψυχολόγων και υπευθύνων της PRAKSIS, παρουσία της συντονίστριας της δράσης. Ήταν σημαντικό να μάθουμε ο ένας για τον άλλον και ο

1 <https://www.gazamonologues.com/un-performance>

ένας από τον άλλον. Αυτό βοήθησε να γίνει ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων και σε βάθος συζήτηση για το περιεχόμενο, τους θεματικούς άξονες και τον προσανατολισμό των εργαστηρίων, αλλά και για πρακτικά ζητήματα της λειτουργίας τους.

Η ιδέα πήρε υπόσταση και η εφαρμογή της άρχισε τον Απρίλιο του 2016, ως μέρος του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», που υλοποιείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες από τον Φεβρουάριο του 2015, με στόχο την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα θέματα που αφορούν τους πρόσφυγες. Μέχρι τότε οι δράσεις του προγράμματος ήταν προσανατολισμένες στον μαθητικό και εκπαιδευτικό κόσμο της χώρας μας. Ήταν όμως η πρώτη φορά που οι εμπυχωτές του προγράμματος θα δούλευαν σε μια ομάδα με αμιγώς προσφυγικό πληθυσμό: οι συμμετέχοντες ήταν ασυνόδευτοι ανήλικοι, πρόσφυγες και μετανάστες από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Πακιστάν, το Ιράν, το Μαρόκο και την Αίγυπτο. Αγόρια ηλικίας 13 έως 18 ετών, που διέμεναν σε ξενώνες φιλοξενίας της ΜΚΟ PRAKSIS στην Αθήνα και την Πάτρα. Ήταν προφανές ότι τόσο το περιεχόμενο των εργαστηρίων όσο και η προσέγγιση της εμπυχωτικής ομάδας θα έπρεπε να σχεδιαστεί σε άλλη βάση, όπως επίσης να μπορεί να αναπροσαρμόζεται συνεχώς, σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε ομάδας.

Τα βιωματικά εργαστήρια διήρκεσαν από τον Απρίλιο έως τον Ιούλιο του 2016. Σε κάθε πόλη ολοκληρώθηκαν είκοσι εργαστήρια. Οι συναντήσεις ήταν δίωρες και γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα, με εθελοντική συμμετοχή των παιδιών. Συγκεκριμένα, στην Αθήνα το εργαστήριο υλοποιήθηκε σε χώρο μέσα στον ξενώνα ΣΤΕΓΗ PLUS(+), ενώ στην Πάτρα οι συναντήσεις φιλοξενήθηκαν στον θεατρικό χώρο Καλλιτεχνικών Αναρρίχσεων «Οροπαίδιο».

Συνολικά, πήραν μέρος έξι θεατροπαιδαγωγοί-εμπυχωτές (Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση), δύο βοηθοί εμπυχωτές, επτά διερμνείς (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, ΜΚΟ PRAKSIS και ένας εθελοντής), επτά κοινωνικοί λειτουργοί (ΜΚΟ PRAKSIS) και τρεις ψυχολόγοι (ΜΚΟ PRAKSIS).

Παρά τις δυσκολίες που ενέχει ο συντονισμός και η συνεργασία πολλών ανθρώπων με διαφορετικές ειδικότητες, διαφορετικές νοοτροπίες και οι οποίοι προέρχονταν από διαφορετικές διαδρομές, καταφέραμε να «συναντηθούμε»! Γιατί σημασία είχε ο στόχος: Να καταγραφούν οι ιστορίες αυτών των νέων με εντελώς διαφορετική προσέγγιση από αυτή που χρησιμοποιούσαν οι περισσότεροι δημοσιογράφοι στην τηλεόραση, στο ραδιόφωνο και στις εφημερίδες. Επιπλέον, να καταγραφούν ιστορίες και εμπειρίες ζωής πέρα από τον πόλεμο ή τον λόγο που τους έκανε να φύγουν από την πατρίδα τους. Να καταγραφούν τα όνειρά τους, η ματιά τους για το μέλλον!



Με ισχυρή την πεποίθηση πως το θέατρο έχει τη δύναμη και τη μαγική ιδιότητα να ανοίγει ψυχές, να ξεκλειδώνει συναισθήματα, να ανασύρει βιώματα, να γεφυρώνει χάσματα, προχωρήσαμε! Μέσα από εργαστήρια που βασίζονταν στη χρήση θεατρικών τεχνικών, στην εικαστική έκφραση και τη δημιουργική γραφή διαμορφώθηκε ένα ασφαλές περιβάλλον. Σε αυτό το περιβάλλον κερδίσαμε βήμα-βήμα την εμπιστοσύνη των παιδιών, που οδήγησε στο σταδιακό «άνοιγμά» τους. Βιώσαμε τα σώματά τους να «ψηλώνουν» και τα βλέμματά τους να φωτίζονται. Η ανάγκη τους να μοιραστούν και η διάθεσή τους να εκτεθούν γίνονταν όλο και περισσότερο παρούσες. Σε ένα κλίμα που το χιούμορ και το γέλιο εναλλάσσονταν με την εσωτερικότητα και τη συγκίνηση, δουλέψαμε θεματικές όπως «ο αγαπημένος μου τόπος», «το αγαπημένο μου πρόσωπο», «το ταξίδι», «ο δικός μου σούπερ ήρωας», «τα όνειρά μου» κ.ά. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων τόσο οι διερμηνείς όσο και κάποιος κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος από την PRAKSIS δεν παρακολουθούσαν απλώς τη διαδικασία, για να διεκπεραιώσουν τη δουλειά τους, αλλά συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες, όπως ακριβώς και τα παιδιά. Οι ισχυροί δεσμοί που αναπτύχθηκαν μεταξύ των διερμηνέων και των νεαρών συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχία των εργαστηρίων, καθώς και στην επίτευξη του τελικού στόχου.



Έτσι το φθινόπωρο του 2016 προέκυψε αβίαστα το περιεχόμενο του βιβλίου *Μονόλογοι από το Αιγαίο*, αποτελούμενο από 28 ιστορίες. Ιστορίες 28 ασυνόδευτων εφήβων, που δεν μιλούν μόνο για το δράμα που βίωσαν, τόσο στην πατρίδα όσο και στο ταξίδι τους, αλλά και για όσα αγαπούν, για όσα ελπίζουν και για όσα ονειρεύονται. Όπως όλοι οι έφηβοι! Ένα βιβλίο από εφήβους, ένα βιβλίο χάρτινο караβάκι ξεκίνησε τη διαδρομή του με την ελπίδα να συναντηθεί με μυριάδες άλλα караβάκια εφήβων, που λαχταρούν να χτίσουν ένα κόσμο στα μέτρα των ονείρων τους.

Και πράγματι, τον Μάρτιο του 2017 τα караβάκια συναντήθηκαν! Σε προαύλια σχολείων, σε πλατείες, σε υπαίθριους χώρους δίπλα στη θάλασσα και σε θεατρικές σκηνές. Πάνω από 1.000 μαθητές σε 70 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, αντλώντας έμπνευση από το βιβλίο *Μονόλογοι από το Αιγαίο – το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*, ζωντάνεψαν τις σκέψεις, τις αναμνήσεις και τις ελπίδες των συνομηλίκων τους.



Με αφορμή τη Διεθνή Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων, στις 21 Μαρτίου, το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, στο πλαίσιο του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» δι-οργάνωσαν σειρά εκδηλώσεων και φεστιβάλ σχολείων, αφιερωμένα στις ιστορίες των ασυνόδευτων προσφύγων. Συγκεκριμένα, από τις 18 μέχρι τις 31 Μαρτίου 2017 οι *Μονόλογοι από το Αιγαίο* ταξίδεψαν σε 8 πόλεις της Ελλάδας (Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Καλαμάτα, Κέρκυρα, Πάτρα, Τρίκαλα, Βόλο), ενώνοντας τις δημιουργικές δυνάμεις της εκπαιδευτικής, καλλιτεχνικής και τοπικής κοινότητας.



Το Δίκτυο, έχοντας εκδώσει το βιβλίο και στα αγγλικά, προσκάλεσε μέσα από την πλατφόρμα επικοινωνίας του IDEA, αλλά και άλλους διεθνείς συνεργάτες, τον εκπαιδευτικό και καλλιτεχνικό κόσμο εκτός Ελλάδας να αξιοποιήσουν το υλικό των *Μονολόγων από το Αιγαίο*, στις 21 Μαρτίου 2017, Παγκόσμια Ημέρα κατά των Φυλετικών Διακρίσεων. Πόση συγκίνηση νιώσαμε όταν η Ιlean Αουη, μαθαίνοντας για τους δικούς μας Μονολόγους, μας ενημέρωσε πως και η ομάδα τους είχε ήδη δρομολογήσει αδελφή-δράση, τους *Syrian Monologues*, προσεγγίζοντας ταυτόχρονα το φαινόμενο της προσφυγικής κρίσης από τη δική τους γωνιά του πλανήτη!

Οι δράσεις που εμπνεύστηκαν από τους Μονολόγους συνεχίστηκαν αργότερα και σε άλλες πόλεις, μέσα και έξω από την Ελλάδα, γεμίζοντας την ιστοσελίδα του προγράμματος² με υλικό που φανέρωνε την έκρηξη φαντασίας και δημιουργικότητας, όπως και το ισχυρό ψυχικό αποτύπωμα που προκάλεσαν οι ιστορίες των εφήβων σε διαφορετικές νεανικές κοινότητες.

Οι ανήλικοι πρόσφυγες έγιναν επιτέλους ορατοί μέσα από τη δύναμη του θεάτρου και των παραστατικών τεχνών. Η χαρά μας ήταν μεγάλη και τα συναισθήματα απεριγράπτα, όπως συμβαίνει με όλες τις ιδέες που τελικά γίνονται πράξη, ξεπερνώντας τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αρχικά μοιάζουν ανυπέρβλητα.

Δεν νομίζω πως θα ξεχάσω ποτέ την εμπειρία στο θέατρο Πορεία, όπου πραγματοποιήθηκε το Φεστιβάλ σχολείων της Αθήνας. Την ώρα της παράστασης, παρατηρούσα τα σώματα, τις κινήσεις και τα βλέμματα των 120 μαθητών και φοιτητών που συναντούσαν τα βλέμματα των πραγματικών πρωταγωνιστών, που ήταν μαζί μας: Κοίταζαν προσηλωμένοι. Αναγνώριζαν τον εαυτό τους και ας ήξεραν ελάχιστα ελληνικά. Θεατές της ζωής τους!



Και μέσα από τα μάτια τους, το μυαλό και η ψυχή μου κατακλύστηκαν από δεκάδες ανακατεμένες εικόνες από το δικό μας ταξίδι. Το ταξίδι που εμείς είχαμε διανύσει για να φτάσουμε σε αυτό που είχαμε οραματιστεί: έναν κόσμο με ενσυναίσθηση, έναν κόσμο που θα χωράνε όλοι!



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκόβας, Ν. (επιμ.) (2010). *Μονόλογοι απ' τη Γάζα: μαθητές, μαθήτριες γράφουν για τη ζωή τους*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. ISBN 978-960-98466-7-7 http://theatroedu.gr/portals/0/main/images/stories/files/Books/TheGazaMonologuesWEB_Gr.pdf

Μονόλογοι από το Αιγαίο – το πρόγραμμα στην Ελλάδα: <http://theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Προγράμματα/Κι-αν-ήσουν-εσύ/Δράσεις/Δράσεις-για-μαθητές/Μονόλογοι-από-το-Αιγαίο>

Μονόλογοι από τη Γάζα – το πρόγραμμα στην Ελλάδα: theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Προγράμματα/Μονόλογοι-από-τη-Γάζα/Μονόλογοι-από-τη-Γάζα

Τσουκαλά, Χ. (επιμ.) (2016). *Μονόλογοι Από το Αιγαίο. Το ταξίδι και τα όνειρα ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & UNHCR. ISBN 978-960-9529-02-0 <https://theatroedu.wixsite.com/aegeanmonologues/biblio>

The Syrian Monologues – the project: <http://www.ashtar-theatre.org/the-syrian-monologues.html>

Tsoukala, H. (ed.) (2016). *Monologues across the Aegean Sea. The journey and dreams of unaccompanied refugee children*. Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network & UNHCR. ISBN 978-960-9529-03-7. <https://theatroedu.wixsite.com/aegeanmonologues/the-book>



«Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας»

| Μια παράσταση Θεάτρου Φόρουμ

Χριστίνα Κρίθαρη
Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός



Τι είναι:

«Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας» είναι μια παράσταση Θεάτρου Φόρουμ η οποία διαπραγματεύεται θέματα όπως η αλληλεγγύη, η αποδοχή του «άλλου» και η αντιμετώπιση της ξενοφοβίας.

Το κοινωνικό πλαίσιο

«ΑΠΕΛΠΙΣΙΑ. Το απόλυτο χάος με τους πρόσφυγες», «15.000 πρόσφυγες πολιορκούν τα σύνορα», «Χιλιάδες τα ασυνόδευτα προσφυγόπουλα στον δρόμο για την Ευρώπη», «836.000 πρόσφυγες πέρασαν από την Ελλάδα το 2015 – μόλις 82 άτομα μετεγκαταστάθηκαν επισήμως», «SOS για τα νησιά και τους πρόσφυγες», «Αποστολή στην Ειδομένη των δακρύων με τους 9.000 πρόσφυγες. ΟΜΗΡΟΙ! Παιδιά, παντού παιδιά! Στο υγρό χώμα! Πεινασμένα και κουρασμένα!»

Κάπως έτσι διαμορφώνονταν τα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων και τα πρώτα θέματα των δελτίων ειδήσεων το 2015 και το 2016, όταν ο εκτοπισμός άμαχων πληθυσμών από εμπόλεμες περιοχές έγινε μια ορατή πραγματικότητα και στα σύνορα της Ευρώπης. Καινούργιοι όροι μπήκαν στο λεξιλόγιό μας, ακόμη και σε αυτούς που δεν είχαν δει ποτέ στη ζωή τους πρόσφυγα, παρά μόνο στο διαδίκτυο, στις τηλεοράσεις και τις εφημερίδες, όπως, «προσφυγική κρίση» ή και «το δράμα των προσφύγων», «ροές» ή και «ορδές προσφύγων», «ασυνόδευτοι ανήλικοι», «λαθρομετανάστες», «τζιχαντιστές», τρομοκρατία, ισλαμοφοβία.

Η ανάγκη

Τα συναισθήματα που προκαλούνταν από την αποτύπωση της προσφυγικής κρίσης στα ΜΜΕ κυμαίνονταν μεταξύ φόβου και συμπόνιας. Αυτά τα συναισθήματα διαμόρφωσαν στάσεις και θέσεις στον δημόσιο διάλογο, και κατά συνέπεια στην πράξη. Ο λόγος άρχισε να γίνεται πολωτικός, σχεδόν οπαδικός. Αντί να μιλάμε για ξενοφοβία, αλληλεγγύη, ρατσισμό, ανθρώπινα δικαιώματα, πατρίδα, ευαισθητοποίηση, φασισμό, αν-



Θρωποι φόρεσαν χαρακτηρισμούς στον εαυτό τους και στους άλλους και συνομίλησαν οχρωμένοι πίσω από αυτούς: ο ξενοφοβικός, ο αλληλέγγυος, ο ρατσιστής, ο δικαιωματιστής, ο πατριώτης, ο ευαισθητοποιημένος, ο φασίστας. Η διάθεση του διαλόγου ήταν διχαστική, εξαπολύονταν ύβρεις εκατέρωθεν, κανείς δεν άκουγε κανέναν, πολλές φορές ως δέκτης ένιωθες πως ο στόχος ήταν απλώς η δημιουργία εντυπώσεων πίσω από την ασφάλεια ενός πληκτρολογίου. Το μοτίβο του διαλόγου συνήθως είχε ως εξής: Με αφορμή έναν τίτλο ειδήσεων, έναν τίτλο άρθρου στο διαδίκτυο, ένα τσιπάτο, μια φωτογραφία, αναπαραγόταν ένας φοβικός λόγος ή μια αλληλέγγυα θέση. Αυτό πυροδοτούσε την αντίδραση της αντίθετης γνώμης και κατέληγε σε διαμάχη και προσωπική εξύβριση. Σπάνια ο δημόσιος διάλογος εμπεριείχε εμπεριστατωμένα στοιχεία πάνω στο θέμα των προσφύγων, που προϋποθέτει έρευνα ή λογική επιχειρηματολογία. Παραθέτω παρακάτω ένα παράδειγμα τέτοιου διαλόγου:

....

ΠΟΠΗ Α.: Ποιος μας εγγυάται για το ποιόν αυτών των ανθρώπων αγνώστων λοιπών στοιχείων και προελεύσεως, αφού κανείς τους δεν έχει στοιχεία ταυτότητας;

ΘΑΝΟΣ Α.: Στον τόπο όπου έχω μεγαλώσει, ο κόσμος περίμενα να είναι πιο ζεστός και πιο φιλόξενος. Αλλά δυστυχώς ο ρατσισμός δεν έχει αστική καταγωγή μόνο.

ΠΟΠΗ Α.: Επειδή έχεις εύκολους τους χαρακτηρισμούς «φασίστες, ρατσιστές, θρησκόληπτοι, μιάσματα» κτλ. κτλ., και επειδή τίποτα απ' αυτά δεν είμαι, αλλά επίσης δεν είμαι αγαθή και δεν γράφω στα παλιά μου τα παπούτσια τις νόμιμες διαδικασίες, κάνω και αυτή την ανάρτηση που έγινε από φίλο που ζει στο Λονδίνο και ο οποίος απλώς έπεσε από τα σύννεφα:

«Παραδόθηκε... «αμαχητί» η πόλη μας στους 'Αραβες»

Στο παραπάνω απόσπασμα τα ονόματα είναι προϊόντα μυθοπλασίας, όμως το περιεχόμενό του (σε ωραιοποιημένη έκδοση) είναι ένα μοτίβο διαλόγου με το οποίο ερχόμασταν καθημερινά αντιμέτωποι, ιδιαίτερα όσοι ζούσαμε σε μέρη που υποδέχονταν πρόσφυγες. Ο λόγος έφερε πράξεις, και όταν οι πράξεις έγιναν πράξεις αποκλεισμού, όπως το κλείσιμο σχολείων σε παιδιά-πρόσφυγες, το μόνο που θα μπορούσε να σταθεί αντιμέτωπο ήταν δράσεις που θα γεννούσαν γόνιμο διάλογο και κριτική σκέψη, και όχι εμπόλεμες διαμάχες.

«Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας» είναι μια δράση που προέκυψε από την ανάγκη αντιμετώπισης του ξενοφοβικού λόγου και κατ' επέκταση δράσης.

Πού απευθύνεται

Απευθύνεται κυρίως σε έφηβους, σε εκπαιδευτικούς και σε μέλη της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίοι πρωτίστως δέχονταν πιέσεις άμεσες και απτές: Γονείς και μέλη των τοπικών κοινωνιών στα κάγκελα με λουκέτα αιτούνται: «Δεν θέλουμε πρόσφυγες στα σχολεία».

Τα εργαλεία

«Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας» είναι μια διακριτή δράση μέσα στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο που διαρκεί περίπου 3 ώρες. Ο κύριος κορμός της δράσης αποτελείται από μια παράσταση Θεάτρου Φόρουμ: Μια παράσταση Θεάτρου της Αγοράς, ένα δρώμενο που δημιουργείται βασισμένο σε μια πραγματική, βιωμένη κατάσταση, η οποία αναδεικνύει μια άλυτη σύγκρουση, μια καταπίεση ή ένα αδιέξοδο. Βλέπουμε την ιστορία από την οπτική γωνία του Καταπιεσμένου, του κεντρικού προσώπου που βιώνει το αδιέξοδο, και παρακολουθούμε την πορεία του μέχρι τη συνειδητοποίηση του αδιεξόδου του. Στο Θέατρο Φόρουμ όμως δεν στεκόμαστε εκεί: Οι θεατές, έχοντας εντοπίσει σημεία στην ιστορία που αποτελούν ευκαιρίες για εναλλακτικούς χειρισμούς και στρατηγικές του Καταπιεσμένου πρωταγωνιστή, μπορούν να παρέμβουν στην ιστορία και να δοκιμάσουν τις προτάσεις τους στην πράξη. Η ιστορία ξαναπαίζεται από την αρχή και κάθε θεατής που εντοπίζει ένα τέτοιο σημείο έχει τη δυνατότητα (και την κοινωνική υποχρέωση!) να φωνάξει «Στοπ!», να σταματήσει τη δράση, να μπει στη σκηνή και να αντικαταστήσει για λίγο τον πρωταγωνιστή, προσπαθώντας να αλλάξει τη ροή των γεγονότων, χωρίς όμως μαγικές λύσεις.

Για τη δημιουργία της παράστασης της «Πεταλούδας», χρησιμοποιήθηκαν επίσης τεχνικές του Θεάτρου Εφημερίδας του Augusto Boal (1992) και του Θεάτρου Ντοκουμέντο, καθώς σύμφωνα με τις αρχές τους αντλήθηκαν πληροφορίες από τον Τύπο, από αληθινές ιστορίες, από στατιστικά στοιχεία. Εκεί βασίστηκε το σενάριο, αλλά και η μορφή της θεατρικής πράξης.

Προηγείται της παράστασης μια θεατροπαιδαγωγική ενότητα που:

α) Προετοιμάζει και ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες για την ενεργό συμμετοχή τους και δομεί την από κοινού γλώσσα, τη θεατρική, με τεχνικές όπως το Θέατρο της Εικόνας (Boal, 1992). Στη φάση αυτή, εισάγεται η αξιοποίηση του σώματος στη διαδικασία αφήγησης μιας ιστορίας μέσα από ακίνητες, δυναμικές εικόνες. Εισάγεται επίσης η έννοια των πολλαπλών αναγνώσεων μιας ιστορίας ή ενός γεγονότος, ανάλογα με την οπτική ματιά του καθενός, οι οποίες μπορούν να προσδώσουν νέες προεκτάσεις στην επεξεργασία της ιστορίας.

β) Πληροφορεί και ενημερώνει με έγκυρα στοιχεία τους συμμετέχοντες σε σχέση με το προσφυγικό: αξιοποιούνται στατιστικά στοιχεία, το νομικό πλαίσιο για την τρέχουσα κατάσταση, αλλά και εργαλεία από το Εκπαιδευτικό Δράμα, όπως είναι το Πακέτο Εξερεύνησης. Το Comround Stimulus, όπως ονομάζεται στα αγγλικά, χρησιμοποιείται για να αποκαλύψει σταδιακά στους συμμετέχοντες στοιχεία από το σενάριο της ιστορίας. Το Πακέτο Εξερεύνησης είναι μια κατασκευή που δίνεται στους συμμετέχοντες μέσα στο πλαίσιο της ιστορίας και μπορεί να περιέχει αντικείμενα, ντοκουμέντα, φωτογραφίες, προσωπικά αντικείμενα του ήρωα κτλ., όπου ενσωματώνονται πληροφορίες σχετικά με το σενάριο που διευκολύνουν την εισαγωγή των συμμετεχόντων στο δραματικό πλαίσιο της ιστορίας (Πιπούλη, 2001). Στην ιστορία μας το πακέτο εξερεύνησης ήταν ένας φάκελος, ένας φάκελος που κρατούσε η βασική ηρωίδα, η Ηλέκτρα, με στοιχεία που μάζεψε μόνη της).



γ) Ξετυλίγει το κουβάρι της ιστορίας της παράστασης, συστήνει τους ήρωες της υπόθεσης στους συμμετέχοντες, τους εμπλέκει στις συγκρούσεις και στα διλήμματα των ρόλων με τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος (Γκόβας, 2003) και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Boal, 1992), όπως *κίνηση με συνθήκη*, *δάσκαλος σε ρόλο*, *ανίχνευση σκέψης*, *αφήγηση*, *δημιουργία δυναμικών εικόνων με αφορμή τα στοιχεία του πακέτου εξερεύνησης*, *ανακριτική καρτέλα* και άλλες τεχνικές, που παρουσιάζονται και περιγράφονται στα κεφάλαια αυτού του βιβλίου.

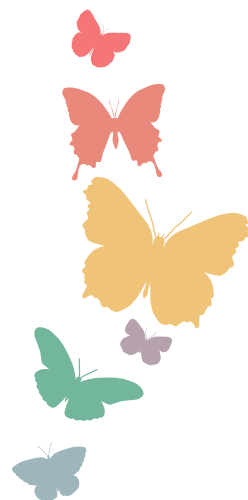
Μετά την εισαγωγική ενότητα ακολουθεί η παρουσίαση της παράστασης «Η πολύχρωμη μετανάστευση της πεταλούδας». Το εργαστήριο ολοκληρώνεται μετά την επανάληψη της παράστασης και την επεξεργασία της ιστορίας με τις παρεμβάσεις από τους ενεργούς θεατές, αυτό που ονομάζουμε φόρουμ.

Γιατί θέατρο

Η δύναμη του θεάτρου έγκειται στο ότι από τη γενίκευση, που είναι πολλές φορές αδιέξοδη και μη αντιμετωπίσιμη, δίνει τη δυνατότητα να ιδωθεί ένα θέμα στις πραγματικές, απτές διαστάσεις του. Από ακαθόριστες έννοιες, για τις οποίες μπορεί να φιλολογούμε αενάως –στην περίπτωση μας η κοινωνική στάση, ο ρατσισμός, τα ιδανικά, η αλληλεγγύη, η αποδοχή του άλλου, η ξеноφοβία– παρακολουθούμε μια ιστορία που εκτυλίσσεται μεταξύ συγκεκριμένων προσώπων και προβληματιζόμαστε πάνω σε συγκεκριμένες συγκρούσεις και συμπεριφορές. Από άυλες μάζες, όπως «οι ξένοι», «τα παιδιά μας», «οι πρόσφυγες», «ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων», «οι εκπαιδευτικοί», αλληλεπιδρούν άτομα με ονόματα, σάρκα και οστά, κουβαλώντας ο καθένας μια προσωπική βιογραφία, κίνητρα, περιορισμούς και στόχους.

Γιατί θέατρο φόρουμ

Το Θέατρο Φόρουμ είναι μία από τις τεχνικές της θεατρικής μεθόδου Θέατρο του Καταπιεσμένου που εμπνεύστηκε και ανέπτυξε ο Augusto Boal με στόχο την κατανόηση μιας αδικίας και την ανάπτυξη στρατηγικών καταπολέμησής της (Boal, 1979). Ο θεατής παίρνει ενεργό ρόλο και προσπαθεί να «λύσει» την καταπίεση στη θέση του πρωταγωνιστή καταπιεζόμενου, παρεμβαίνοντας σε μια ιστορία που λήγει σε ένα αδιέξοδο γι' αυτόν. Η διαδρομή προς τη λύση της καταπίεσης, ο αυτοσχεδιασμός που επιχειρεί ο ενεργός –πλέον– θεατής είναι και ο πλούτος αυτής της τεχνικής και όχι πολλές φορές ο ίδιος ο προσρισμός. Η πράξη αυτή, το να σηκωθεί από το κάθισμα της ανωνυμίας και να προσπαθήσει να αλλάξει τη ροή των γεγονότων, είναι μια «πρόβα ζωής», όπως έλεγε και ο ίδιος ο Boal. Και μάλιστα, πάνω σε χειροπιαστές ανάγκες πραγματικών ανθρώπων, μια πρόβα ζωής που αποτελεί πεδίο βιωματικού μοιράσματος συλλογικής σοφίας, σύσκεψης κάθε σύγκλισης και απόκλισης με τους άλλους, αλλά και με τις πολλαπλές πτυχές του εαυτού μας.



Διαδικασία δημιουργίας

Για να δομηθεί μια παράσταση Φόρουμ, απαραίτητες προϋποθέσεις είναι:

- Να εντοπιστεί μια αδικία που να μας αφορά – να μην έχουμε δηλαδή την απάντηση της λύσης ως ομάδα δημιουργίας και να τη βιώνουμε και οι ίδιοι ως καταπίεση. Οι ίδιοι οι ηθοποιοί και ο εμπυχωτής συμμετέχουν με μια βαθιά ανάγκη από κοινού μάθησης με το κοινό (Ζώνιου, 2015).
- Να είναι σαφής η οπτική γωνία από την οποία εξετάζουμε την ιστορία – στο επίκεντρό της πρέπει να είναι ο Πρωταγωνιστής, αυτός που υφίσταται την καταπίεση (*Καταπιεσμένος*, σύμφωνα με τον Boal).
- Το σενάριο να προκύπτει από πραγματικές καταστάσεις. Στην περίπτωση της *Πολύχρωμης μετανάστευσης της πεταλούδας*, η ομάδα δημιουργίας αποτελούνταν από θεατροπαιδαγωγούς που εργαζόμαστε κυρίως με εκπαιδευτικούς και μαθητές σε θέματα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων. Ερχόμασταν αντιμέτωποι με την αναπαραγωγή του ξενοφοβικού λόγου και της διάθεσης αποκλεισμού των προσφύγων. Εμείς οι ίδιοι θέλαμε τη βοήθεια του κοινού στη γεφύρωση της επικοινωνίας. Θέσαμε λοιπόν ανοιχτά τον προβληματισμό μας εκεί ακριβώς όπου μας γεννήθηκε: στα σχολεία.

Το σενάριο προέκυψε από πραγματικές τοποθετήσεις στον δημόσιο διάλογο, από θέσεις μαθητών, από τη δυσκολία των συναδέλφων μας εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τη συγκρουσιακή κατάσταση με τρομοκρατημένους γονείς σε σχέση με την υποδοχή παιδιών προσφύγων, από συζητήσεις στις οικογένειές μας, από μελέτη αναλύσεων θεωρητικών περί κατάρρευσης του διαπολιτισμικού μοντέλου και από μια πραγματική κοινωνική αδικία, ιδωμένη έτσι μέσα από τη δική μας οπτική, η οποία έγινε και η οπτική του Πρωταγωνιστή-Καταπιεζόμενου, η απόπειρα αφαίρεσης του δικαιώματος στην εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων.

Η εγκυρότητα του σεναρίου δοκιμαζόταν και αναπροσαρμοζόταν επί έναν χρόνο, σε συνεργασία με μια ομάδα εφήβων ευαισθητοποιημένη στα ανθρώπινα δικαιώματα, μιας και το προφίλ της πρωταγωνίστριάς μας, της Ηλέκτρας, είναι ακριβώς αυτό ηλικιακά. Σε δεύτερο επίπεδο, δοκιμαζόταν και ανατροφοδοτούνταν από ομάδες εκπαιδευτικών, την ευρύτερη ομάδα των εμπειρων θεατροπαιδαγωγών του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», ακτιβιστές, μέλη μη κυβερνητικών οργανώσεων και συνεργάτες της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Το σενάριο – η πλοκή

Η Ηλέκτρα, μια μαθήτρια λυκείου, συναντά έξω από το σχολείο της μια συνομήλικη κοπέλα πρόσφυγα, που της ζητά βοήθεια. Καθώς δεν μιλούν την ίδια γλώσσα, η Ηλέκτρα δεν καταλαβαίνει τι της ζητά η κοπέλα. Με τη συμβολή του καλού της φίλου που ζει στη Γαλλία, του Θάνου, μεταφράζει τα μηνύματά της εντέλει. Η Ηλέκτρα ανακαλύπτει μια πραγματικότητα που αγνοούσε στο



σχολείο της. Η Ράμα δεν μπορεί να φοιτήσει στο σχολείο λόγω της αντίδρασης μελών από τον σύλλογο γονέων του σχολείου, αλλά και κατοίκων της περιοχής. Η Ηλέκτρα θα προσπαθήσει να βρει συμμάχους στην υποχρέωση που νιώθει για ανοιχτό σχολείο για όλους, σε πρόσωπα όπως:

- ο καθηγητής της, που προσπαθεί να μην πέσει στα χέρια του η καυτή πατάτα της ευθύνης,
- η φίλη της, που της υπενθυμίζει ότι ο στόχος της πρέπει να είναι το πανεπιστήμιο και οι πανελλήνιες εξετάσεις
- οι γονείς της, που με αφορμή το αίτημα της Ηλέκτρας αναπαράγουν έναν πολωτικό λόγο μεταξύ τους,
- το αγόρι της, το οποίο τελικά αποκαλύπτεται πως έχει αρχίσει να υιοθετεί ρατσιστικές θέσεις.

Τελικά, η Ράμα μένει άλλη μια Δευτέρα εκτός σχολείου, με την Ηλέκτρα να μην έχει καταφέρει τίποτα και να γράφει στον Θάνο:

Ρε Θάνο, μακάρι να ήσουν εδώ τώρα! Όλοι μου λένε πως τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά. Πότε έπαψε να είναι απλό το να είσαι άνθρωπος; Πότε γίνανε όλοι έτσι; Άνθρωποι που μοιράζομαι τη ζωή μου μαζί τους πώς γίνεται να έχουν γίνει έτσι; Ήταν πάντα έτσι; Όλοι λένε πως είμαι αφελής και δεν καταλαβαίνω. Τι να καταλάβω; Από πότε ο σεβασμός και η αλληλεγγύη ονομάστηκαν αφέλεια; Ήταν πάντα ΕΤΣΙ; Πότε σταμάτησαν όλοι να αγαπούν, να φροντίζουν, να νοιάζονται; Η πραγματικότητά τους με απελπίζει και με τρομάζει! Πες μου σε παρακαλώ ότι δεν είμαι αφελής. Τελικά αυτός είναι ο κόσμος μας; Πες μου ότι δεν είμαι μόνη.

Το Φόρουμ – Οι παρεμβάσεις

Οι παραστάσεις παίζονταν και παίζονται ακόμα όπου κρίνεται απαραίτητο, σε σχολεία, φεστιβάλ, σε τοπικές κοινότητες. Το κοινό πολλές φορές είναι ετερόκλητο, με αποκλίσεις στις απόψεις επί του θέματος, όπως άλλωστε είναι και οι φωνές που ακούγονται. Το ενδιαφέρον είναι πως είχαμε περιπτώσεις ατόμων, και κυρίως μαθητών, με πλήρη αντίθεση με τη θέση της Πρωταγωνίστριας-Καταπιεζόμενης και ταύτιση με τις θέσεις των Ανταγωνιστών, που όμως έκαναν παρεμβάσεις και πολλές φορές λειτουργικές προς όφελος της Ηλέκτρας. Θεωρώ πως αυτό οφείλεται στην προσοχή που δόθηκε στο



θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και στο σενάριο για την αποφυγή κάθε διδασκισμού ή «κατήχησης», αλλά και σε μια διαπίστωση: Πως ειδικά στους μαθητές και στους νέους ανθρώπους οι θέσεις πάνω σε κοινωνικά θέματα είναι ρευστές και διαπραγματεύσιμες, ακόμη και αν κάποιος διατυπώνει ακραίο λόγο.

Ενδιαφέρον επίσης είχε πως ανάλογα με το προφίλ του κοινού η τροπή των παρεμβάσεων έπαιρνε τελείως άλλο δρόμο. Οι ενήλικες π.χ. φέρνουν συχνά στη σκηνή, ψάχνοντας λύση, τον διευθυντή του σχολείου, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (ενήλικες δηλαδή), ενώ οι μαθητές το δεκαπενταμελές (συνομηλίκους τους).

Το επίκεντρο των παρεμβάσεων όμως έγινε η σκηνή που την ονομάσαμε τραπέζι, παρότι δεν ήταν η σκηνή που δομικά μπορεί να παράγει μια πρακτική λύση. Πρόκειται για τη λογομαχία της μητέρας και του πατέρα. Η διαμάχη μεταξύ του φόβου προς τον «άλλο» και της αλληλεγγύης. Δύο ρόλοι που ξεπερνούν τα όρια του πραγματικού προσώπου, μπορούν να αναγνωριστούν ως αντικρουόμενες φιλοσοφικές θέσεις, ως αντίθετες πολιτικές στάσεις, ως αντίρροπες φωνές μέσα σε ένα μυαλό, εκτυλισσόμενες σε ένα οικογενειακό τραπέζι, στο σημείο που συμβολικά υποδηλώνει την καθημερινή επιβίωση, θρέψη και ευημερία, εκεί όπου κάθε ξενοφοβικός λόγος μπορεί να ριζώσει, στον φόβο της απώλειας του ό,τι συμβολίζει το τραπέζι.

Είναι η σκηνή παρέμβασης όπου μαθητές και ενήλικοι δοκιμάζουν να αντιπαχθούν στον ξενοφοβικό λόγο, αρθρώνοντας δομημένο λόγο απέναντι στην επιχειρηματολογία του φόβου με τον οποίο καθημερινά ερχόμαστε αντιμέτωποι.

ΦΡΟΣΩ: Πόσους θα χωρέσουμε; Δεν μπορούμε να περιθάλψουμε όλους τους κατατρεγμένους αυτού του κόσμου.

ΣΤΕΛΙΟΣ: Θα βοηθήσουμε όσους μπορούμε!

ΗΛΕΚΤΡΑ: Έχει δίκιο ο μπαμπάς, μαμά!

ΦΡΟΣΩ: Και για πες μου, ανοιχτέ και καλόκαρδε Στέλιο, ποιος θα αποφασίσει ποιοι θα είναι οι τυχεροί που θα απολαύσουν τον «ευρωπαϊκό ανθρωπισμό» μας και τα ευρωπαϊκά κονδύλια και ποιοι όχι; Ποιος θα κάνει τη βρόμικη δουλειά της διαλογής; Αυτοί είναι μιλιούνια.

(Σιωπή)

ΗΛΕΚΤΡΑ: Και η δημοκρατία, η ελευθερία, τα ανθρώπινα δικαιώματα;

ΦΡΟΣΩ: Θα τελειώσουν και για εμάς και γι' αυτούς άμα περάσουν όλοι.



Το μέλλον

Ελπίζουμε το σενάριο της «Πολύχρωμης μετανάστευσης της πεταλούδας» ως υπόθεση αδιεξόδου σύντομα να είναι άτοπο και άκαιρο. Το νομικό πλαίσιο και το διεθνές δίκαιο



είναι ξεκάθαρο και γίνονται μεγάλες προσπάθειες πανελληνίως, παρά τις αντιδράσεις, να εφαρμόζεται το αναφαίρετο δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση και οι πρόσφυγες να έχουν πρόσβαση στα σχολεία.

Ο ξενοφοβικός, ρατσιστικός λόγος βέβαια δεν έχει εκλείψει και το επόμενο στοίχημά μας ως κοινωνία είναι αυτό της συμπερίληψης και της συμβίωσης. Η «Πεταλούδα» είναι μια σπονδυλωτή δράση, που λόγω της ρευστότητας του προσφυγικού ζητήματος είναι δομημένη έτσι που με μια μικρή σχετικά αλλαγή διαλόγων μπορεί να λειτουργήσει στις νέες πραγματικότητες.

Αν λοιπόν κάθε Ράμα αυτής της χώρας τελικά αποκτούσε το δικαίωμά της στην εκπαίδευση, τι θα γινόταν μετά; Παραδείγματος χάριν:

Αν η Ράμα έβαζε υποψηφιότητα στο δεκαπενταμελές;

Αν η Ηλέκτρα καλούσε στο πάρτι γενεθλίων της τη Ράμα και τις φίλες της;

Αν η σχολική κοινότητα απαιτούσε από τη Ράμα να μη φοράει τη μαντίλα της στο σχολείο;

Αν συνέβαινε μια κλοπή μέσα στην τάξη όπου φοιτά η Ράμα;

Αν η Ηλέκτρα και ο αδερφός της Ράμα ερωτεύονταν;

Αν η Ράμα και ο αδερφός της Ηλέκτρας ερωτεύονταν;

Ερωτήματα και νέες προβληματικές που ανοίγουν στο επόμενο βήμα μας, στο επίπεδο της συμβίωσης. Προβληματικές που είναι καίριο να διαπραγματευτούμε ως κοινωνία και ως τοπικές κοινότητες, καθώς η γκετοποίηση και ο ρατσισμός παραμονεύουν στις περιπτώσεις που η συμπερίληψη δεν λαμβάνει χώρα ως μια πραγματικότητα.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζώνιου, Χ. (2015). «Η εφαρμογή τεχνικών θεάτρου του καταπιεσμένου στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: σημεία προσοχής». *Εκπαίδευση & Θέατρο* (16), Ειδικό τεύχος: *Θέατρο του Καταπιεσμένου*.

Πιπούλη, Γ. (2001). «Θεατροπαιδαγωγικές Ομάδες στην Εκπαίδευση (Theatre-in-Education): αναζητώντας έκφραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα». *Εκπαίδευση & Θέατρο* (1).

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

Boal, A. (1992). *Games for Actors and non-actors*. New York: Routledge.

Οργανώνοντας μια δράση «MAZI»

Νικολέττα Δημοπούλου

Θεατροπαιδαγωγός, Περιφερειακή Διαχειρίστρια
νοτίου Ελλάδος και νησιών Αιγαίου (2018-σήμερα)

Σόνια Μολογούση

Θεατροπαιδαγωγός, Περιφερειακή Διαχειρίστρια
νοτίου Ελλάδος και νησιών Αιγαίου (2016-2018)



Το 2017 οι ενέργειες του προγράμματος επεκτείνονται και συμπεριλαμβάνουν τη δράση «MAZI», η οποία υποστηρίζει δραστηριότητες συνάντησης και ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ τοπικού και προσφυγικού πληθυσμού, με έμφαση στα παιδιά και στους νέους: συνεργασίες τοπικών σχολείων με Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων ή Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, με αφορμή εργαστήρια τέχνης, επισκέψεις σε χώρους παραστάσεων, μουσείων, ανοιχτές δράσεις σε δημόσιους χώρους και άλλα. Σημαντικό στοιχείο και προτεραιότητα σε αυτές τις συνεργασίες είναι τα παιδιά ή οι νέοι να συναντιούνται με στόχο να δημιουργήσουν κάτι μαζί, αξιοποιώντας εργαλεία από τις τέχνες (θέατρο, χορός, βίντεο, μουσική, εικαστικά κ.ά.). Έχουν δηλαδή τη μορφή «δημιουργικών εργαστηρίων τέχνης».

Σε κάθε περιφέρεια του προγράμματος δόθηκαν αφορμές και υποστηρίχτηκαν τέτοιες συναντήσεις με διαφορετικές απαιτήσεις όσον αφορά το περιεχόμενο, την οργάνωση, καθώς και κανόνες δεοντολογίας που θα έπρεπε να ακολουθηθούν, πάντα όμως με σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και στη διαφορετικότητα. Στο κείμενο αυτό περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τεσσάρων τέτοιων δράσεων ως παραδειγμάτων καλής πρακτικής. Στόχος του κειμένου είναι να μεταδώσει την τεχνογνωσία της διοργάνωσης μιας τέτοιας δράσης, στην τάξη, στο σχολείο, στην κοινότητα.

Τα παραδείγματα αυτά διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό δυσκολίας της διοργάνωσης, ξεκινώντας με μια πολύ απλή δράση και φτάνοντας σε μια πιο σύνθετη, με απαιτήσεις.

Περίπτωση 1. Παιχνίδια στο προαύλιο ενός σχολείου ένα Σάββατο

Μια δομή δράσης «MAZI» σε συγκεκριμένο χώρο με συμμετέχοντες με ελεύθερη προσέλευση, χωρίς οργανωμένη επίσκεψη κάποιας ομάδας, είναι και η περίπτωση της συνεργασίας με την οργάνωση «AMARGI.δράση για την κοινωνική ένταξη και την πολυπολιτισμικότητα», με σκοπό την κοινωνική ένταξη προσφύγων και μεταναστών, καθώς

και τη διάχυση μιας κουλτούρας αποδοχής, σεβασμού και συνύπαρξης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών μέσα στην ελληνική κοινωνία. Η Amargi σε συνεργασία με τη δράση «Ανοιχτά Σχολεία» του Δήμου Αθηναίων υλοποιούσε κάθε Σάββατο μεταξύ Οκτωβρίου 2018 και Μαΐου 2019 στο 35ο ΔΣ Αθήνας δράσεις με σκοπό τη διαπολιτισμική επαφή και συμπεριελάμβαναν θέατρο, μουσική, γαστρονομία και άλλα. Σε αυτό το πλαίσιο, η δράση «ΜΑΖΙ» του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» επισκεπτόταν την ήδη υπάρχουσα εκδήλωση της Amargi, αλλά κάθε φορά, εφόσον η εκδήλωση ήταν ανοιχτή στον κόσμο και προσέλκυε ανθρώπους της περιοχής, τα παιχνίδια και οι δραστηριότητες είχαν κυρίως ως στόχο την ψυχαγωγία, τη διασκέδαση και τη γνωριμία των συμμετεχόντων. Το εύρος των ηλικιών που συμμετείχαν ήταν αρκετά μεγάλο, εφόσον συμπεριλάμβανε ίσως και τρεις διαφορετικές γενιές ανθρώπων, παιδιά, γονείς, παππούδες και γιαγιάδες της περιοχής. Τα παιχνίδια ήταν ομαδικά και κάποιες φορές στατικά, και κυρίως αυτόνομα, ώστε οι συμμετέχοντες σε αυτά να μπορούν να επισκέπτονται άλλη δράση/παιχνίδι της ημέρας, να συζητούν ή να ξεκουράζονται. Αξιοποιήθηκαν παιχνίδια που περιγράφονται στις σελίδες αυτού του βιβλίου, όπως παραλλαγές της γνωστής «φρουτοσαλάτας», «να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...» αλλά και «bibiti bobiti boo», καθώς και μεθοδολογίες όπως οι ομαδικές δυναμικές εικόνες, όπου μέσα σε δέκα δευτερόλεπτα οι συμμετέχοντες έπρεπε να φτιάξουν, χωρίς να συνεννοούνται λεκτικά, ένα τραπέζι, μια καφετιέρα, ένα βάζο με λουλούδια.

Η αίσθηση που έδινε περισσότερο μια τέτοια δράση είναι αυτή του «ελεύθερου παιχνιδιού» σε μια πλατεία με κόσμο, που ίσως το μόνο που τους συνδέει μέχρι τότε είναι η διαμονή τους στον ίδιο τόπο και η διάθεσή τους να παίξουν. Με αυτά τα δεδομένα, επιλέξαμε παιχνίδια που μπορείς να μπεις και να βγεις για να ξαναμπείς, χωρίς να έχεις χάσει κάποιου είδους συνέχεια, παιχνίδια που μπορούν να σταματήσουν γρήγορα και να ξαναξεκινήσουν ανεξάρτητα από την προηγούμενη δραστηριότητα, χωρίς να περιμένουμε να ολοκληρωθεί κάποιος γύρος και σίγουρα παιχνίδια όπου το αίσθημα της έκθεσης εκμηδενίζεται αφού συμμετέχουν ταυτόχρονα όλοι.

Στις συγκεκριμένες υλοποιήσεις των δύο επισκέψεων συμμετείχαν έξι θεατροπαιδαγωγοί.



Περίπτωση 2. Εργαστήρια στο πλαίσιο ενός μαθητικού ή άλλου φεστιβάλ

Μια άλλη περίπτωση δράσης «ΜΑΖΙ» ήταν η ημέρα Δράσης και Διάχυσης ή αλλιώς Μαθητικά Φεστιβάλ «Κι αν ήσουν εσύ;» το Σάββατο 11 Μαΐου 2019 στη Σιβιτανίδειο Δημόσια Σχολή Τεχνών και Επαγγελμάτων στην Αθήνα. Η δράση περιλάμβανε συναντήσεις και εργαστήρια μεταξύ μαθητικών τμημάτων που συμμετείχαν καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», κάποια από τα οποία συμπεριελάμβαναν παιδιά-πρόσφυγες. Λόγω της συμμετοχής των ομάδων αυτών στο πρόγραμμα από την αρχή της χρονιάς, όλοι είχαν εξοικείωση με κοινές τεχνικές θεάτρου, Εκπαιδευτικού Δράματος και Θεατρικά παιχνίδια. Το ζητούμενο σε αυτές τις συναντήσεις είναι η δημιουργία μιας κοινής δημιουργικής εμπειρίας μεταξύ μαθητών που έχουν περάσει από μια κοινή διαδικασία έκφρασης μέσα στη χρονιά, όπως έκαναν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των ομάδων αυτών.



Αν και η εκδήλωση ονομάστηκε φεστιβάλ, αποφύγαμε εσκεμμένα την παρουσίαση θεατρικών σκηνικών δρώμενων που μπορεί κάποιοι εκπαιδευτικοί και μαθητές να είχαν δημιουργήσει μέσα στη σχολική χρονιά, καθώς η θεματολογία τους μπορεί να συνέπιπτε με την πρόσφατη χρονικά πραγματικότητα των μαθητών-προσφύγων. Ταυτόχρονα, θέλαμε να αποφύγουμε από τη μια πλευρά την εξωτικοποίηση των ανθρώπων που δεν γνωρίζουμε ή/και από την άλλη τη θυματοποίησή τους. Τέλος, εσκεμμένα αποφεύχθηκαν δραστηριότητες που απαιτούν σωματική επαφή εν γένει. Έτσι το σύνολο των μαθητών χωρίστηκε σε υπο-ομάδες, που αποτελούνταν από δύο ή τρεις διαφορετικές τάξεις, και όλες οι ομάδες περιηγήθηκαν σε διάφορους σταθμούς, οι οποίοι απαιτούσαν διαφορετικές δράσεις.

Ένας απαραίτητος τέτοιος σταθμός είναι αυτός που αξιοποιούμε παιχνίδια μη λεκτικής επικοινωνίας ή παιχνίδια με «διεθνείς» λέξεις (π.χ. μπανάνα, μάνγκο κτλ.) και δραστηριότητες που για να συμβούν απαιτούν τη συμμετοχή όλης της ομάδας, όπως οι ομαδικές δυναμικές εικόνες σε δέκα δευτερόλεπτα, όπως και στην προηγούμενη περίπτωση δράσης «ΜΑΖΙ» που αναφέρθηκε παραπάνω. Στόχος του σταθμού αυτού ήταν η ισότιμη συμμετοχή μέσα από παιχνίδια με απλούς κανόνες, αλλά συναρπαστικά, που επιτρέπουν την επικοινωνία χωρίς ιδιαίτερες γλωσσικές απαιτήσεις. Επιπλέον, για τους περισσότερους μαθητές αυτές οι δραστηριότητες ήταν κάτι γνωστό, αλλά το καινούργιο στοιχείο ήταν ότι καλούνταν να παίξουν με παιδιά που δεν γνώριζαν.

Σε άλλο σταθμό περιήγησης στήθηκε μια έκθεση με έργα που είχαν φτιάξει κάποιοι από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της χρονιάς με θέμα «η ταυτότητά μου». Οι επι-

σκέπτες μαθητές παρατήρησαν και κουβέντιασαν πάνω στα έργα απαντώντας σε απλές ερωτήσεις των εμψυχωτών.

Σε άλλο σημείο του φεστιβάλ όλοι οι μαθητές άφησαν κατά ομάδες το προσωπικό τους αποτύπωμα σε χαρτί του μέτρου, πάνω στα κλαδιά ενός ζωγραφισμένου δέντρου, «το δέντρο των δικαιωμάτων». Λίγη μπογιά, καθόλου λόγια, και το χέρι τους ήταν ό,τι χρειαζόταν για τη συμμετοχή τους σε αυτή την ομαδική δημιουργία.

Σε έναν τελικό σταθμό, οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν και να συμπληρώσουν σε ρολά χαρτιού τις φράσεις «Θέλω να ταξιδεύω με...», «Ονειρεύομαι να...», σύμφωνα με τις προσωπικές επιθυμίες τους. Τα χαρτιά αυτά βρίσκονταν στον συγκεκριμένο χώρο όλη τη μέρα και οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι εμψυχωτές είχαν τη δυνατότητα να επισκεφθούν αυτούς τους σταθμούς και να διαβάσουν τις επιθυμίες όλων.

Στο τέλος της μέρας οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι εμψυχωτές συγκεντρώθηκαν στη μεγάλη αίθουσα του σχολείου και παρακολούθησαν με βίντεοπροβολή φωτογραφικό υλικό από την πορεία τους στο πρόγραμμα όλη τη χρονιά. Είδαν τους εαυτούς τους, αλλά και τους μαθητές άλλων ομάδων από στιγμές δημιουργίας μέσα στην τάξη. Παρουσίασαν με τη σειρά, τις ομάδες τους λεκτικά και κατέθεσαν σύντομα τις εντυπώσεις τους από το πρόγραμμα. Προτού αποχαιρετιστούμε, μαζευτήκαμε σε έναν τεράστιο κύκλο στο προαύλιο, μάθαμε στα γρήγορα ένα τραγούδι σε ακαταλαβίστικη γλώσσα και το τραγουδήσαμε όλοι μαζί. Η μέρα έκλεισε με το να φάμε όλοι μαζί από το φαγητό που είχε φέρει ή είχε φτιάξει ο καθένας από μας.

Ενδιαφέρον σημείο στη δομή του φεστιβάλ είναι ότι ενέπλεξε και τους γονείς των μαθητών με τον ίδιο τρόπο: Δημιουργήθηκε μια ξεχωριστή ομάδα γονέων από διαφορετικά σχολεία, που δεν γνωρίζονταν μεταξύ τους, η οποία πέρασε από όλους τους σταθμούς για να παίξει ή/και να παρατηρήσει τις δημιουργίες των παιδιών.

Συνολικά η δράση κράτησε τρεις ώρες για τα τμήματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, από τις 11:30 περίπου το πρωί έως και τις 14:30, και γι' αυτά της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις 15:00 έως και τις 18:00. Για τον συντονισμό της ημέρας χρειάστηκαν τρεις θεατροπαιδαγωγοί (εμψύχωση εργαστηρίων) και οκτώ εθελοντές (οργάνωση, παρουσίαση δράσεων).



Περίπτωση 3. Εργαστήρια με θέμα και αξιοποίηση μιας τέχνης – δημιουργία ταινιών stop-motion

Στις 21 Ιανουαρίου 2017 διοργανώθηκε μια δράση «ΜΑΖΙ» στο 2ο Γυμνάσιο Αλίου, από τα πρώτα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα στην Αθήνα. Είκοσι πέντε μαθητές και μαθήτριες του σχολείου υποδέχτηκαν περίπου δεκαπέντε νέους μαθητές από το HopeSchool του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων Σκαρμαγκά. Στόχος μας ήταν η γνωριμία και η συνεργασία των δύο ομάδων μέσα από τη δημιουργία. Αξιοποιήθηκαν αντικείμενα, λέξεις, εικόνες, προκειμένου να δημιουργηθούν σύντομα βίντεο,

χρησιμοποιώντας βασικό οπτικοακουστικό εξοπλισμό (κάμερα, φωτογραφική μηχανή, μικρόφωνο κτλ.).

Όλοι οι μαθητές του τοπικού σχολείου και της δομής προσφύγων συμμετείχαν σε παιχνίδια και βιωματικές δράσεις, με την καθοδήγηση των θεατροπαιδαγωγών του προγράμματος και στη συνέχεια, χωρισμένοι σε ομάδες, ετοίμασαν το υλικό για τη δημιουργία ιστοριών με την τεχνική του stop-motion. Με αφορμή ιστορίες από την *Οδύσσεια* και το παραμύθι του Σεβάρ του Θαλασσινού αξιοποιήσαμε τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών για να συνθέσουμε και να συναποφασίσουμε την ιστορία ενός ήρωα που κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του περνάει από πέντε νησιά-σταθμούς, όπου ζει και από μία νέα περιπέτεια. Η ολομέλεια χωρίστηκε σε 5 μεικτές ομάδες και καθεμιά από αυτές ανέλαβε να ετοιμάσει με πλαστελίνη τις μορφές και τις εικόνες κάθε σταθμού. Όταν οι ομάδες ολοκλήρωσαν τη δουλειά τους, μοιράστηκαν σε τρεις αίθουσες. Στη μία αίθουσα γινόταν η φωτογράφιση των μορφών και των εικόνων στα διάφορα στάδιά τους, στη δεύτερη αίθουσα γινόταν η ηχογράφηση των ήχων που θα συνόδευαν τις εικόνες, αλλά και του τίτλου κάθε σταθμού και στις τρεις γλώσσες (αγγλικά, ελληνικά, αραβικά) και στην τρίτη αίθουσα οι υπόλοιπες 3 ομάδες συμμετείχαν σε παιχνίδια και βιωματικές δράσεις μαζί με τους θεατροπαιδαγωγούς του προγράμματος.

Η συνάντηση τελείωσε με φαγητά και γλυκά που είχαν ετοιμάσει οι μαθητές του σχολείου και οι γονείς τους και με την αμοιβαία υπόσχεση για μια νέα συνάντηση στον χώρο του Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων αυτή τη φορά, κατά τη διάρκεια της οποίας θα γινόταν η προβολή του stop-motion.

Παρευρέθηκαν και βοήθησαν η Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων για τα παιδιά του κέντρου του Σκαρμαγκά, τρεις εκπαιδευτικοί από το HopeSchool που συνόδευσαν τα παιδιά, δύο θεατροπαιδαγωγοί, μία γραφίστρια και δημιουργός animation, ένας τεχνικός δικτύων και ηλεκτρονικών και η φιλόλογος και υπεύθυνη της θεατρικής ομάδας του σχολείου.

Περίπτωση 4. Μακράς διάρκειας εργαστήρια

Από τον Ιανουάριο του 2018 στην Απική όλο και περισσότερα παιδιά-πρόσφυγες εντάχθηκαν στο πρωινό τμήμα των σχολείων όπου παρακολουθούσαν το ωράριο του σχολείου, ενώ σε συγκεκριμένες ώρες η δασκάλα ή ο δάσκαλος του Τμήματος Υποδοχής αναλάμβανε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Η δράση «ΜΑΖΙ» σε αυτές τις περιπτώσεις εντάχθηκε στη διαδικασία ομαλής συμπερίληψης αυτών των νέων μαθητών στην τάξη και στο σχολείο τους και συμπεριελάμβανε τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης, την οποία ο θεατροπαιδαγωγός επισκέφθηκε πολλές φορές. Οι συναντήσεις αυτές γίνονταν με την παρουσία και την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού και είχαν ως αφορμή το παιχνίδι (όπως παραπάνω) ή κάποιο ερέθισμα από την ύλη του μαθήματος. Για παράδειγμα, στο 21ο Γυμνάσιο Αθήνας, με υπεύθυνη εκπαιδευτικό την Εικαστικό του σχολείου, αφορμή αποτέλεσαν κάποιοι πίνακες ζωγραφικής στο μάθημα των Εικαστικών. Στις συναντήσεις αυτές, αφαιρώντας τον λόγο στις περισσότερες περιπτώσεις, οι μαθητές σε ομάδες αποτύπωναν με το σώμα τους κάποιον πίνακα ζωγραφικής, όπως αυτοί τον ερμήνευαν. Στη συνέχεια, ακολουθούσε σχολιασμός για το τι πιστεύουμε ότι

βλέπουμε, τι συμβαίνει, τι θα μπορούσε να συμβεί μετά ή τι θα μπορούσε να έχει συμβεί πιο πριν. Η διάρκεια αυτών των επισκέψεων/συναντήσεων μπορούν να έχουν τον χαρακτήρα μίας ή και περισσότερων ωρών, εάν αυτό είναι πρακτικά εφικτό στο σχολείο χωρίς να διαταράσσεται το πρόγραμμα.

Σε καθένα από τα παραδείγματα που αναφέρθηκαν, η οργάνωση τέτοιων δράσεων προκύπτει κάποιες φορές από πρωτοβουλία η οποία προέρχεται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ή από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, που υλοποιούν το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;». Συχνά όμως προκύπτουν από πρωτοβουλία κάποιου άλλου φορέα, με αντίστοιχη δράση και ευαισθητοποίηση, ή άλλων εμπλεκόμενων οι οποίοι προσκαλούν το «Κι αν ήσουν εσύ;» για μια συνεργασία. Σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως αυτές που υλοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου, χρειάζεται να εξασφαλιστούν ειδικές άδειες για τη μετακίνηση των παιδιών ή και για την έξοδό τους από το κέντρο διαμονής τους, καθώς και για την επίσκεψη εξωτερικού συνεργάτη (θεατροπαιδαγωγού). Θα πρέπει να προσεχθεί ο παράγοντας των χρονικών περιορισμών που δεσμεύουν την παραμονή μαθητών σε μια δράση, ειδικά σε περιπτώσεις που πρέπει να επιστρέψουν οι συμμετέχοντες στο κέντρο διαμονής τους, πάντα με τη συνοδεία κάποιου συντονιστή, χωρίς την παρουσία του οποίου είναι αδύνατη η υλοποίηση.

Ως προς το κομμάτι της επικοινωνίας, δεν είναι λίγες οι φορές που χρειάζεται η παρουσία διερμηνέα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις η γλώσσα τους σώματος αρκεί για να υποδείξει οδηγίες παιχνιδιών και δραστηριοτήτων.

Ο χρόνος, η παρουσία υπευθύνων της δράσης, η εκάστοτε άδεια που μπορεί να χρειάζεται, ο τόπος της δράσης, καθώς και η μετακίνηση προς και από αυτόν είναι από τις βασικές παραμέτρους που επηρεάζουν την πραγματοποίησή της. Σε κάθε τέτοια περίπτωση, ο βασικότερος παράγοντας είναι η κοινή επιθυμία των εμπλεκόμενων μερών να συμμετέχουν σε μια τέτοια δράση: κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι συνεργαζόμενοι φορείς.



Η συμβολή της βασικής θεατροπαιδαγωγικής επιμόρφωσης του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών για μια εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα¹

Νάσια Χολέβα

Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός, υπ. δρ. Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

Αντώνης Λενακάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί του σήμερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς, έχουν να ανταποκριθούν σε πολύ σύνθετες, ραγδαίες και πολυεπίπεδες κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις. Οι απαιτήσεις των καιρών είναι πολύμορφες και απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς συνεχείς αναθεωρήσεις της διδακτικής πρακτικής τους και του μεθοδολογικού ρεπερτορίου τους. Η εκπαιδευτική επάρκεια των εργαλείων που χρησιμοποιούν αποδεικνύεται στην πράξη, μέσα και έξω από την τάξη, όπου η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού και των εμπειριών του δοκιμάζουν τους εκπαιδευτικούς κυρίως ως προς τη διαπολιτισμική τους επάρκεια, την ευελιξία τους, το δημιουργικό τους πνεύμα και την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα γενικότερα. Αυτή η εργασία εστιάζει στον εκπαιδευτικό του σήμερα, ο οποίος καλείται να παρακολουθήσει και να εντάξει στην εργασία του τις νέες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, ειδικά εκείνες που έχουν προκύψει από την άνοιξη του 2015 και εξής, με τη μεγάλη προσφυγική ροή στην Ελλάδα.

Το αντικείμενο της έρευνας εγγράφεται στο γενικότερο πεδίο του θεάτρου στην εκπαίδευση και εστιάζει κυρίως στο θεατροπαιδαγωγικό επιμορφωτικό σεμινάριο 20 ωρών ως εργαστηριακή διαδικασία που επιτρέπει τον μετασχηματισμό της οπτικής, των αντιλήψεων και των διδακτικών επιλογών των εκπαιδευτικών τόσο πριν όσο και μετά την εφαρμογή των νέων μεθόδων πάνω στις οποίες επιμορφώνονται. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποπειράται να καταγράψει τους τρόπους με τους οποίους οι θεατροπαιδαγωγικές μεθοδολογίες μπορούν να συμβάλουν στον εμπλουτισμό του μεθοδολογικού ρεπερτορίου των εκπαιδευτικών του σήμερα, κατά την απόπειρά τους να διδάξουν ενόητες γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα.

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί επικαιροποιημένη και συντομευμένη έκδοση σχετικής δημοσίευσης των συγγραφέων με τίτλο «I felt and learned!»: Education on human rights through drama: a research on primary and secondary education teachers» (βλ. Choleva & Lenakakis, 2019) και βασίζεται σε μέρος της έρευνας των Χολέβα, Λενακάκης & Κρητικού (2018).

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Η Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών το 1948, με σκοπό να αποτελέσει μια λίστα δικαιωμάτων καθολικά αποδεκτή. Σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, πολυάριθμα έγγραφα, συμβάσεις και νόμοι δημιουργήθηκαν από τότε βασισμένα σε αυτή. Παρ' όλα αυτά σήμερα, 70 και πλέον χρόνια αργότερα, τόσο η διασφάλιση όσο και ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καταπατώνται διεθνώς και δεν μπορούν να θεωρηθούν κεκτημένα για κανέναν (Amnesty International, 2018, 12). Είναι ενδεικτικό πως μετά το 2015, όπου οι Αναπτυξιακοί Στόχοι της χιλιετίας αξιολογήθηκαν και επαναπροσδιορίστηκαν, η νέα ατζέντα των Ηνωμένων Εθνών για τη βιώσιμη ανάπτυξη συνεχίζει να βάζει στο τραπέζι στόχους προς επίτευξη μέχρι το 2030, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δικαιοσύνη, καθώς και ζητήματα εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο τέταρτος στόχος για τη βιώσιμη ανάπτυξη αφορά εκπαιδευτικούς στόχους (ποιοτική εκπαίδευση), όπως την υιοθέτηση, μεταξύ άλλων, διαδικασιών όπου όλοι οι μαθητές θα πρέπει να «αποκτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προωθούν τη βιώσιμη ανάπτυξη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα των φύλων, την προώθηση μιας κουλτούρας ειρήνης και μη βίας, την παγκόσμια πολιτειότητα και την εκτίμηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας, καθώς και τη συνεισφορά κάθε πολιτισμικού στοιχείου στη βιώσιμη ανάπτυξη» (United Nations Organization [Uno], 2016).

Σύμφωνα με την Tibbits (2017), η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, ένα νέο πεδίο, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει διδακτικές μεθοδολογίες που στόχο θα έχουν την αποσαφήνιση και την κατανόηση όρων και περιεχομένων, χωρίς ωστόσο να μένουν μόνο εκεί. Η συμμετοχή στη μάθηση θα πρέπει να είναι ενεργητική, βιωματική και ενδυναμωτική για τον μαθητή, ώστε ο τελευταίος να ωθείται στην ανάληψη δράσης με σκοπό την υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην καθημερινότητά του. Στη διαδικασία αυτή πρωτοστατεί η θεωρία της αλλαγής και αξιοποιούνται μεθοδολογίες μετασχηματίζουσας και χειραφετικής μάθησης (Bajaj, 2011· Keet, 2010), βασισμένες φυσικά στην κριτική παιδαγωγική του Freire (1970).

Είναι βέβαια ενδιαφέρον πως μόνο ένας από τους πολλούς δείκτες του τέταρτου στόχου για τη βιώσιμη ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιφορτίζονται με την ευθύνη αυτής της εκπαίδευσης των μαθητών. Μέσα στις σημερινές κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας, που αλλάζουν συνεχώς και ραγδαία σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, η Ελλάδα για άλλη μια φορά αντιμετωπίζει ένα προσφυγικό κύμα το οποίο περνάει τα σύνορά της. Ερευνητικά δεδομένα ήδη από το 2006 δείχνουν πως το ελληνικό σχολείο ως θεσμός είναι αδύναμο να αποκωδικοποιήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο αλλοδαπών μαθητών με τρόπους που να του επιτρέπουν να το εκτιμήσει θετικά (Δεληκάρη, 2006). Επιπροσθέτως, μετά τα πρόσφατα γεγονότα της περιόδου 2015-16, κατά την οποία σχεδόν ένα εκατομμύριο άνθρωποι αναζήτησαν καταφύγιο, έστω και προσωρινό, στην Ελλάδα, αφενός αντιθέσεις στις κοινωνικές αντιδράσεις και στη δημόσια ρητορική φαίνονται να είναι ακόμη πιο έντονες, αφετέρου η δράση ακραίων, άτυπων και μη, ξενοφοβικών ομάδων στην Αθήνα και την περιφέρεια φαίνεται να έχει ενισχυθεί περαιτέρω (Δίκτυο Καταγραφής

Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας, 2018). Σε μια κοινωνία που εκ των πραγμάτων γίνεται όλο και πιο πολυπολιτισμική –και την ίδια στιγμή δυσανεκτική στη διαφορετικότητα (Ζώνιου, 2016)–, πληθαίνουν οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών που επισημαίνουν την ανεπάρκεια σε επίπεδο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί βέβαια καλούνται εν τω μεταξύ να ανταποκριθούν θετικά και αποτελεσματικά –και κρίνονται αυστηρά γι’ αυτό– σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο επαγγελματικό περιβάλλον.

Η διεθνής έρευνα που εστιάζει στους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) εντοπίζει αρκετά εμπόδια στο έργο τους. Σύμφωνα με τον Jerome (2018), ο οποίος συγκέντρωσε και ανέλυσε μεγάλο όγκο ποιοτικών ερευνών ανά τον κόσμο, διαπιστώνεται πως τα εμπόδια αυτά μπορεί να σχετίζονται είτε με έλλειψη μεθοδολογικών εργαλείων για την προσέγγιση αντίστοιχων θεμάτων, είτε με μια λανθάνουσα συντηρητική στάση των ίδιων απέναντι στο διαφορετικό, είτε, τέλος, με την υποχρέωση των ίδιων να εργάζονται σε ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον, που από μόνο του καταστρατηγεί τα ανθρώπινα δικαιώματα, αφού αναπαράγει την αδικία και προωθεί ένα σύστημα πολύ στενής ατομικιστικής μορφής ανταγωνισμού.

Στην υπηρεσία των εκπαιδευτικών μπορεί να τεθεί το Εκπαιδευτικό Δράμα, το οποίο από τη φύση του περιλαμβάνει έναν πλούσιο συνδυασμό εκπαιδευτικών και αισθητικών παραμέτρων, οι οποίες ενθαρρύνουν τον διαπολιτισμικό διάλογο, προωθούν την πολυαισθητηριακή έκφραση και το παιχνίδι (Λενακάκης, 2015) και επιτρέπουν την καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μαθητών και εκπαιδευτικών. Τις τελευταίες δεκαετίες τα οφέλη από τη χρήση του θεάτρου σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, ειδικά στην περίπτωση διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων και ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχουν επιβεβαιωθεί σε πολυάριθμες έρευνες διεθνώς (ενδεικτικά, Flemming, 1998· Gallagher & Freeman, 2016· Heathcote & Bolton, 1998· Mavrokordatos, 2009· Unstundag, 1999). Παρ’ όλα αυτά, η συντριπτική πλειονότητα των εν λόγω ερευνών αναφέρονται στα οφέλη των μαθητών παρά των εκπαιδευτικών.

Έρευνες που εστιάζουν στη μορφοπαιδευτική αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση διαπιστώνουν σε αυτό τη δύναμη του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου ως μιας ασφαλούς, αργής και εστιασμένης διαδικασίας, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί-παίκτες είναι δυνατόν να φέρουν πραγματική αλλαγή στις απόψεις τους, στην ετοιμότητά τους να αναλαμβάνουν ρίσκο, αλλά και στη σχέση τους με τον εαυτό τους και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητευομένων τους (Dawson, Cawthon & Baker, 2011· Λενακάκης, 2014· Λενακάκης & Παρούση, 2019). Σε αυτή τη διαδικασία μετασχηματισμού και αλλαγής είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που «αντιλαμβάνονται τη μη αποτελεσματικότητα των πρακτικών που ακολουθούσαν έως τότε [...] ταυτόχρονα νιώθουν έντονες την αποσταθεροποίηση και την αδυναμία να εντάξουν τα νέα προτεινόμενα σχήματα στην καθημερινή τους πράξη» (Ανδρούσου, 2005, σ. 92). Σε αυτό τον «ενδιάμεσο χρόνο» επομένως, η επιμόρφωση πρέπει να δημιουργεί στους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς ερωτήματα για το πώς μπορούν να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους –ένα γνωστό «κενό» προς αναπλήρωση– με την ταυτόχρονη επιθυμία για κάτι νέο που θα το αντικαταστήσει (σ. 92). Οι εκπαιδευτικοί συχνά φαίνεται να φοβούνται να



δοκιμάσουν νέες μεθοδολογίες στην επαγγελματική τους πράξη, ειδικά με τη χρήση του Δράματος, και χρειάζονται περισσότερο χρόνο και συνεχή καθοδήγηση προκειμένου να επιφέρουν τελικά αλλαγές στις διδακτικές μεθοδολογίες τους (Bainbridge Edwards & Cooper, 1996). Την ίδια στιγμή, η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητικών δεδομένων που αφορούν την προετοιμασία των εκπαιδευτικών αντλείται από ποιοτικές έρευνες μικρής κλίμακας. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε μελέτες που διερευνούν τη χρήση του Δράματος ως εκπαιδευτικού εργαλείου, διαπιστώνεται ένα κενό σε ποσοτικά δεδομένα, δηλαδή ένα έλλειμμα σε ισχυρές μετρήσεις και στοιχεία που προέρχονται από έρευνες μεγάλης κλίμακας (Omasta & Snyder-Young, 2014· Ο'Toole, 2010).

3. Μεθοδολογία

3.1 Το πλαίσιο της έρευνας

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας αντλήθηκαν από ένα εργαστήριο 20 ωρών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων, με τεχνικές και εργαλεία θεάτρου και Εκπαιδευτικού Δράματος. Το εργαστήριο πραγματοποιήθηκε σε διάστημα τριών ημερών και προσφέρθηκε σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, στο πλαίσιο του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», ένα σχέδιο ευαισθητοποίησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες» (Χολέβα, 2017). Η συμμετοχή τόσο στο εργαστήριο κατάρτισης όσο και στην έρευνα ήταν προαιρετική και δωρεάν. Το εργαστήριο υλοποιήθηκε 33 φορές σε 20 περιοχές της Ελλάδας, από τον Φεβρουάριο του 2015 έως τον Μάιο του 2017, από τις επιμορφωτικές ομάδες του προγράμματος.



Η δομή του εργαστηρίου βασίστηκε στο σπειροειδές μοντέλο εκμάθησης του Bruner (1960), που κινείται επανειλημμένα μεταξύ τριών κύριων σταδίων: δημιουργία, ανταλλαγή, ανατροφοδότηση. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν διαδοχικά να εργαστούν μεμονωμένα, σε υποομάδες και ως ολομέλεια, ανάλογα με τη φύση της δραστηριότητας. Το περιεχόμενο του εργαστηρίου είχε σε γενικές γραμμές την εξής δομή: ασκήσεις και παιχνίδια προθέρμανσης και δημιουργίας ομαδικού πνεύματος· τεχνικές οπτικών θεάτρων από το ρεπερτόριο του Boal (1992, 1995)· εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω παιχνιδιών και ντοκουμέντων, όπως στατιστικά στοιχεία, φωτογραφίες, εικόνες, μαρτυρίες, θεατρικές δραστηριότητες (Γκόβας, 2003)· τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος (Χολέβα, 2010)· παιχνίδια ρόλων (Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 2013)· δραστηριότητες από εκπαιδευτικό υλικό (Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 2014). Το σεμινάριο ολοκληρώθηκε με μια ενότητα αναστοχασμού, όπου οι συμμετέχοντες έθεσαν ερωτήματα σχετικά με την εφαρμοσιμότητα των δραστηριοτήτων και δημιούργησαν ομάδες για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα με βάση συγκεκριμένες ενότητες μαθήματος ή σχετικές με τη γενικότερη σχολική ζωή (σχολικές εκδηλώσεις, προγράμματα, θεματικές παγκόσμιες μέρες κτλ.).

3.2 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, τα οποία συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σε ανώνυμη και εθελοντική βάση σε τρεις φάσεις:

- i. Το πρώτο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε έντυπα και συμπληρώθηκε από τους συμμετέχοντες πριν από την έναρξη του θεατροπαιδαγωγικού επιμορφωτικού εργαστηρίου. Αποτελούνταν κυρίως από δημογραφικές ερωτήσεις και ερωτήσεις διερεύνησης αναγκών, με δυνατότητα πολλαπλών επιλογών. Περιελάμβανε επίσης μια σειρά καταφατικών διατυπώσεων, στις οποίες κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν το επίπεδο των γνώσεων τους σχετικά με τις συμβάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και με τα δικαιώματα των προσφύγων, καθώς και τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σχετικά με βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας.
- ii. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε επίσης έντυπα και συμπληρώθηκε αμέσως μετά την ολοκλήρωση του επιμορφωτικού θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το περιεχόμενο και τις νέες γνώσεις που απέκτησαν για τα ανθρώπινα δικαιώματα/δικαιώματα των προσφύγων, αλλά και τη χρήση και την καταλληλότητα των θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Επιπλέον, συμπεριλήφθηκαν καταφατικές προτάσεις, μέσω των οποίων κλήθηκαν οι συμμετέχοντες να αξιολογήσουν: α) την ετοιμότητά τους να επικεντρωθούν σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τους μαθητές τους σε δύο φάσεις (πριν και μετά το εργαστήριο) και β) την ετοιμότητά τους να προσεγγίσουν αυτά τα ζητήματα χρησιμοποιώντας θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές σε δύο φάσεις (πριν και μετά το εργαστήριο).
- iii. Το τρίτο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά μετά την ολοκλήρωση του σχολικού έτους 2016-17. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε δημογραφικά ερωτήματα, κλειστά ερωτήματα αξιολόγησης, καθώς και ερωτήσεις με δυνατότητα πολλαπλών επιλογών απαντήσεων. Σε αυτή τη φάση, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρείχαν πληροφορίες σχετικά με το πόσο χρήσιμα θεώρησαν τα στοιχεία του εργαστηρίου σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, ποια από αυτά εφάρμοσαν πράγματι, ποιο ήταν το συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής τους και, τέλος, ποιοι παράγοντες λειτούργησαν υποστηρικτικά ή ανασταλτικά για την υλοποίηση του προγράμματός τους.

Τα στοιχεία της 1ης και της 2ης φάσης συλλέχθηκαν από 941 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς το διάστημα Φεβρουάριος 2015-Μάιος 2017. Τα δεδομένα της 3ης φάσης συλλέχθηκαν από 375 από τους παραπάνω συμμετέχοντες, το διάστημα Ιούλιος-Οκτώβριος 2017, δηλαδή 2 έως 25 μήνες έπειτα από τη διά ζώσης θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωσή τους.

3.3 Το προφίλ του δείγματος

Το προφίλ των ερευνητικών δειγμάτων προκύπτει από τα ερωτηματολόγια υπ' αριθμόν 1 (Ε1) και υπ' αριθμόν 3 (Ε3) και είναι σε μεγάλο βαθμό όμοια: Οι συμμετέχοντες ήταν κυρίως γυναίκες (89,2% και 91,73% αντίστοιχα), μοιρασμένοι εξίσου μεταξύ Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1η φάση: 48,13% και 46,4% αντίστοιχα,

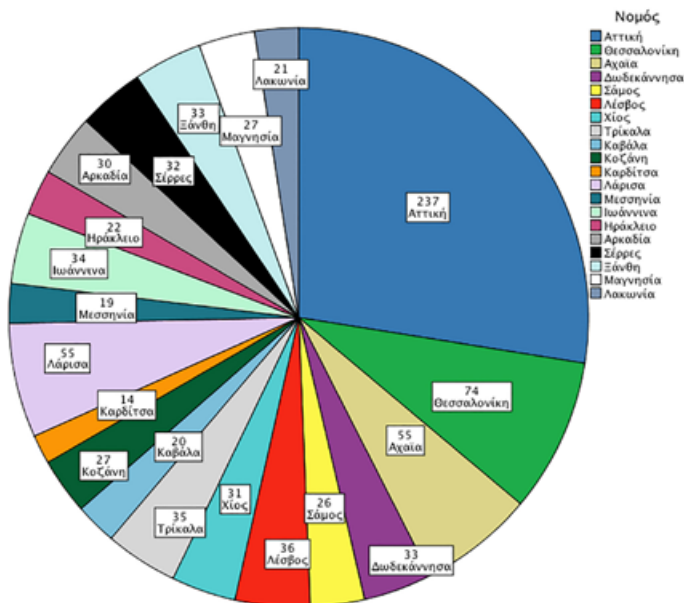
τρίτη φάση: 45,68% και 51,73% αντίστοιχα), ενώ το υπόλοιπο ποσοστό του δείγματος εργάζεται είτε και στις δύο βαθμίδες ή/και σε διοικητικές θέσεις σε γραφεία εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων σε όλες τις φάσεις ήταν άνω των 40 ετών (62,48% και 78,4), ενώ εκπροσωπούνταν όλες οι άλλες ηλικιακές ομάδες. Όσον αφορά την επαγγελματική εμπειρία, η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχε πάνω από 11 χρόνια υπηρεσίας (71,87% και 81,07% αντίστοιχα) (βλ. Πίνακας 1).

Οι συμμετέχοντες της 3ης φάσης είχαν παρακολουθήσει την εκπαίδευση κυρίως κατά το σχολικό έτος 2016-17 (66,43%), ενώ μόνο το 24,27% των συμμετεχόντων στην έρευνα παρακολούθησε επιμόρφωση κατά το σχολικό έτος 2015-6 και το 9,3% από το 2014-5.

Πίνακας 1. Προφίλ δείγματος

Μεταβλητή	Ε1	Ε3
Ποσοστό γυναικών (%)	89,2%	91,73%
Διδασκαλία σε βαθμίδα εκπαίδευσης	Πρωτοβάθμια: 48,13% Δευτεροβάθμια: 45,68%	46,4% 51,73%
Ηλικία άνω των 40 ετών	62,48%	78,4%

Όπως δείχνει το Σχήμα 1, υπήρξε μια μεγάλη γεωγραφική κάλυψη του δείγματος της έρευνας, καθώς το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο επιμόρφωσης υλοποιήθηκε σε 20 νομούς.



Γράφημα 1. Περιοχές υλοποίησης του επιμορφωτικού θεατροπαιδαγωγικού σεμιναρίου

4. Ανάλυση δεδομένων

Αν και η έρευνά μας βασίστηκε σε μη σταθμισμένα ερωτηματολόγια, εντούτοις θεωρούμε ότι το ευρύτατο αριθμητικό δείγμα της έρευνάς μας επιτρέπει κατηγοριοποιήσεις και παραδοχές σύμφωνα με το μοντέλο της εκ των υστέρων έρευνας (Cohen & Manion, 1997). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν σε επεξεργασία με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS, σύμφωνα με το οποίο η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων αποδείχθηκε πολύ καλή (τιμές Cronbach: $A = 0,762 - 0,819$).

4.1 Πρώτη φάση της έρευνας: διερεύνηση αναγκών και αίσθημα ετοιμότητας

Όσον αφορά το κίνητρο των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν στο θεατροπαιδαγωγικό επιμορφωτικό εργαστήριο, οι 941 εκπαιδευτικοί αναφέρουν κατά μέσο όρο τρεις έως τέσσερις λόγους για να συμμετέχουν σε αυτό το σεμινάριο, με συχνότερη απάντηση να είναι το προσωπικό ενδιαφέρον, ακολουθούμενη από την πρόσβαση σε πρακτικές δραστηριότητες διδασκαλίας γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και την απόκτηση περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τα δικαιώματα των προσφύγων. Άλλα κίνητρα που τους έφεραν στην επιμόρφωση ήταν η ανάγκη επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων με τους συναδέλφους τους, η αδράνεια του σχολείου τους σε συναφή θέματα, το γεγονός ότι το θέμα είναι μέρος του αναλυτικού προγράμματος και ότι συνεργάζονται με παιδιά-προσφυγες (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2. Κίνητρα συμμετοχής

Κίνητρο	f
Προσωπικό ενδιαφέρον	719
Πρόσβαση σε πρακτικές δραστηριότητες διδασκαλίας γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα	704
Θέλω να μάθω περισσότερα για τα ανθρώπινα δικαιώματα, και ιδιαίτερα για τα δικαιώματα των προσφύγων	520
Ανάγκη για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων με άλλους συναδέλφους	424

Οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αξιολογούν το επίπεδο των γνώσεών τους σχετικά με την Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως μέτριο και αρκετοί (32,28%) ως καλό, ενώ σχετικά με τον ρόλο των τοπικών εθνικών πολιτικών σε θέματα προσφύγων οι μισοί περίπου το αξιολογούν ως μέτριο, ενώ αρκετοί (24,10%) δηλώνουν ότι έχουν ελλείψεις γνώσεις.

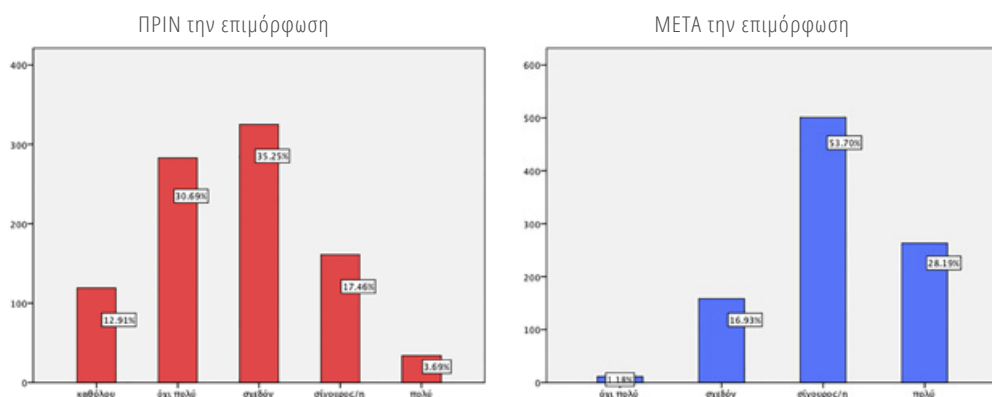
Στο ερώτημα σχετικά με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι διέθεταν πριν από το σεμινάριο για να διδάξουν για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ένα μικρό ποσοστό (8,09%) απαντά σίγουρος-η, ενώ η συντριπτική πλειονότητα (88,27%) δεν αισθάνεται επαρκώς έτοιμος-η.

Η ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών (Mann-Whitney test) έδειξε ότι τα κίνητρα για συμμετοχή στο εργαστήριο, οι γνώσεις γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δεξιότητες βιωματικής διδασκαλίας δεν έχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, ούτε φαίνεται να επηρεάζονται σημαντικά από την ηλικία ή τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων (p value $\Rightarrow$ 5%).

4.2 Δεύτερη φάση της έρευνας: το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο επιμόρφωσης και η αίσθηση ετοιμότητας

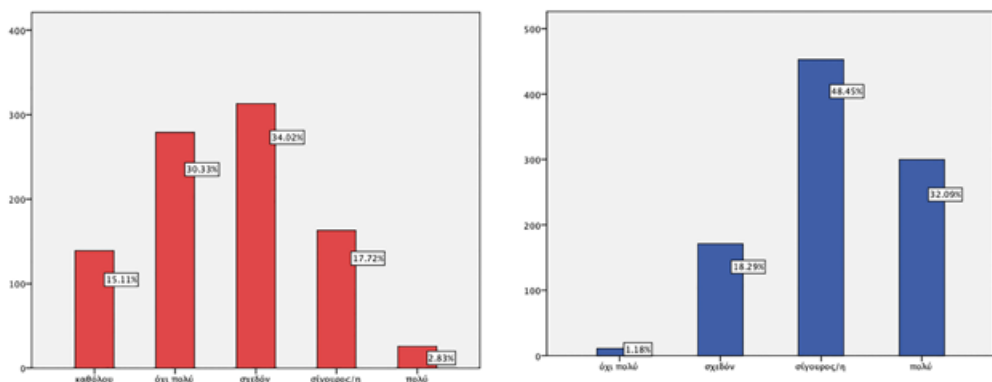
Μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, οι 941 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι ανάγκες τους καλύφθηκαν *αρκετά* και *πάρα πολύ* σε ποσοστό 94,51%.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας είναι και ο βαθμός μετακίνησης που παρατηρήθηκε μετά το σεμινάριο σε σχέση με το πόσο σίγουροι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας ώστε να δουλέψουν μέσα στην τάξη ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πιο συγκεκριμένα δικαιώματα των προσφύγων. Από το 30,69% που δήλωνε πριν από το σεμινάριο *όχι πολύ σίγουρος/η* και 12,91% *καθόλου*, το 53,70% δηλώνει μετά το σεμινάριο *σίγουρος/η* και το 28,19% *πολύ σίγουρος/η* (βλ. Σχήμα 2). Η μη παραμετρική δοκιμή συσχέτισης τιμών (δοκιμή Wilcoxon) δείχνει ότι αυτές οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές (p value = <5%).



Γράφημα 2: Πόσο σίγουρος/η αισθάνεστε ώστε να δουλέψετε μέσα στην τάξη ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πιο συγκεκριμένα δικαιωμάτων των προσφύγων;

Αντίστοιχες μετακινήσεις παρατηρούνται και σε επίπεδο δηλώσεων αισθήματος επάρκειας των εκπαιδευτικών στο να αφυπνίσουν τους μαθητές τους γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα, και συγκεκριμένα τα δικαιώματα των προσφύγων, μέσα από θεατροπαιδαγωγικές/βιωματικές τεχνικές και δραστηριότητες: από το 30,33% *όχι πολύ σίγουρος/η* και 15,10% *καθόλου*, πριν την επιμόρφωση, στο 48,45% *σίγουρος/η* και 32,09% *πολύ σίγουρος/η* έπειτα από αυτή (βλ. Σχήμα 3). Από τον μη παραμετρικό έλεγχο συσχέτισης τιμών (Wilcoxon test) προκύπτει πως οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά σημαντικές (p value = <5%).



Γράφημα 3. Πόσο σίγουρος/η αισθάνεστε να αφυπνίσετε τους μαθητές σας γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και συγκεκριμένα τα δικαιώματα των προσφύγων, μέσα από θεατροπαιδαγωγικές/βιωματικές τεχνικές και δραστηριότητες;

4.3 Τρίτη φάση της έρευνας: εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών στοιχείων στην εκπαιδευτική πρακτική και αίσθημα ετοιμότητας σε πραγματικές συνθήκες

Το τρίτο ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε μέσω του διαδικτύου το διάστημα Ιούλιος-Οκτώβριος 2017 στους 941 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση. Καθώς τα εργαστήρια είχαν πραγματοποιηθεί μεταξύ Φεβρουαρίου 2015 και Μαΐου 2017, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμμετέχουν σε αυτή τη συμπληρωματική φάση έρευνας μεταξύ 2 και 25 μηνών μετά την εκπαίδευσή τους. Ένα δείγμα 375 εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε στην πρόσκλησή μας και έστειλε συμπληρωμένο το τρίτο ερωτηματολόγιο (39,81% του πληθυσμού), τροφοδοτώντας έτσι την έρευνα με πρόσθετα δεδομένα σχετικά με τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν επιστρέφοντας στην τάξη ή στην ομάδα τους και τις συνθήκες που επέτρεψαν ή απέτρεψαν την υλοποίηση του προγράμματός τους. Η ανάλυση των δεδομένων του τρίτου ερωτηματολογίου έδειξε ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός 332 συμμετεχόντων (88,53%) δήλωσε ότι στην πράξη εφάρμοσε θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές, δραστηριότητες και εργαλεία, εξήγησε λεπτομερώς ποια στοιχεία του εργαστηρίου εκτίμησε περισσότερο ως εφαρμόσιμα, αξιολόγησε το επίπεδο ετοιμότητας στην εφαρμογή τους και μας εξασφάλισε πρόσθετες πληροφορίες σχετικά με πιθανές δράσεις διάχυσης που έλαβαν χώρα. Παράλληλα, οι υπόλοιποι 43 συμμετέχοντες (11,47%) δήλωσαν ότι δεν έχουν εφαρμόσει κάτι από τα παραπάνω στην εργασία τους και δίνουν μια εικόνα των παραγόντων που τους εμπόδισαν να τα εφαρμόσουν.

Ειδικότερα, όσον αφορά τα στοιχεία που εξετάστηκαν στο θεατροπαιδαγωγικό επιμορφωτικό εργαστήριο, σε μια ερώτηση με δυνατότητα πολλαπλών επιλογών, οι εκπαιδευτικοί εκτίμησαν ως πιο εφαρμόσιμα αντιστοίχως: παιχνίδια για ζέσταμα ή/και αποφόρτιση (301), παιχνίδια για την εισαγωγή στο θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (277), εργαλεία για τη δημιουργία διαλόγου (249), δραστηριότητες δημιουργίας κλι-

ματος ομάδας (239), δυναμικές εικόνες (200), εργαλεία ανατροφοδότησης (192) και τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος (176) (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Εφαρμοσιμότητα θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών

Στοιχεία	f
Παιχνίδια για ζέσταμα ή/και αποφόρτιση	301
Παιχνίδια για την εισαγωγή στο θέμα (Ανθρώπινα Δικαιώματα)	277
Εργαλεία για τη δημιουργία διαλόγου	249
Εργαλεία σχετικά με το θέμα (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στατιστικοί πίνακες, φωτογραφικά ντοκουμέντα, αποσπάσματα από κείμενα σχετικά με την προσφυγιά κ.ά.)	225
Παιχνίδια για δημιουργία κλίματος ομάδας	239
Δυναμικές εικόνες	200
Εργαλεία ανατροφοδότησης	192
Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος	176

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι τα παραπάνω δεδομένα συμφωνούν γενικά με το ακόλουθο ερώτημα, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ποια στοιχεία του εργαστηρίου εφόρμισαν πραγματικά στην εργασία τους μετά την ολοκλήρωση της επιμόρφωσής τους (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4 . Ποιο-α από τα παρακάτω εργαλεία, τεχνικές ή/και εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο αξιοποιήσατε;

Στοιχεία	f	%
Παιχνίδια για ζέσταμα ή/και αποφόρτιση	289	87,05
Εργαλεία για την εισαγωγή στο θέμα (Ανθρώπινα Δικαιώματα)	238	71,69
Δυναμικές εικόνες	194	58,43
Παιχνίδια για δημιουργία κλίματος ομάδας	174	45,53
Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος	163	43,16
Εργαλεία σχετικά με το θέμα (Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στατιστικοί πίνακες, φωτογραφικά ντοκουμέντα, αποσπάσματα από κείμενα σχετικά με την προσφυγιά κ.ά.)	160	42,67

Στην ερώτηση που αφορά το πλαίσιο στο οποίο κατάφεραν να εφαρμόσουν τα παραπάνω στοιχεία (με δυνατότητα πολλαπλών επιλογών απαντήσεων), 256 από τους συμμετέχοντες σε αυτή τη φάση της έρευνας (68,27%) αναφέρθηκαν στα σχολικά προγράμματα (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, εκπαιδευτικά προγράμματα για την υγεία, Erasmus+ κτλ.). Ένα ποσοστό 60,8% των συμμετεχόντων δηλώνουν πως βρήκαν χρόνο μέσα στο ίδιο τους το μάθημα, κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος. Οι εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (οι εθνικές εορταστικές εκδηλώσεις, οι θεματικές εβδομάδες και τα σχολικά φεστιβάλ) αποδείχτηκαν μια καλή ευκαιρία για 211 από τους συμμετέχοντες (56,27%), ενώ οι απογευματινές ώρες του ολοήμερου σχολείου αποδείχτηκαν χρήσιμες για αρκετούς (108-28,8%).

Στην ερώτηση για το εάν έχουν προχωρήσει σε δραστηριότητες διάχυσης με τους μαθητές τους, 168 εκπαιδευτικοί εξηγούν ότι μοιράστηκαν τη δουλειά της ομάδας τους με μια άλλη τάξη/ομάδα στο σχολείο τους, 97 μοιράστηκαν τη δουλειά τους με την ευρύτερη τοπική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων γονέων και άλλων μελών της τοπικής κοινότητας, ενώ 89 απάντησαν ότι παρουσίασαν το έργο τους σε ολόκληρη τη σχολική τους κοινότητα. Υπάρχει επίσης μια μερίδα 61 συμμετεχόντων που δηλώνει ότι η δουλειά της ομάδας τους παρουσιάστηκε σε διασχολικά φεστιβάλ και εκδηλώσεις, σε περιφερειακούς σχολικούς διαγωνισμούς και σε σχολικά δίκτυα.

Οι εκπαιδευτικοί που κατόρθωσαν να συμπεριλάβουν θεατρικά στοιχεία στη διδασκαλία τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν επίσης μια εικόνα των παραγόντων που τους επέτρεψαν να προχωρήσουν. Στη σχετική ερώτηση οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν περισσότερο τη δυνατότητα να εφαρμόσουν θεατροπαιδαγωγικά στοιχεία μέσα στο μάθημά τους/ωρολόγιο πρόγραμμα (214), ακολουθούμενο από το κίνητρο που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές (189) και το προϋπάρχον θετικό κλίμα για ανάλογες ενέργειες στο σχολείο (186). Οι δυνατότητες συνεργασίας με άλλους συναδέλφους ή/και τον διευθυντή του σχολείου αποδείχθηκαν σημαντικές για 115 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ενώ η διαθεσιμότητα κατάλληλου χώρου και εξοπλισμού φάνηκε σημαντική για 99 αυτούς (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Αναφέρετε τους πιο σημαντικούς παράγοντες που σας επέτρεψαν την υλοποίηση της/των παραπάνω δράσης/ων

Παράγοντας	f	%
Δυνατότητα υλοποίησης μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα	214	57,07
Κίνητρο από τους ίδιους τους μαθητές	189	50,4
Υπαρξη θετικού κλίματος για παρόμοιες δράσεις στο σχολείο	186	49,6
Δυνατότητα συνεργασίας με άλλους εκπαιδευτικούς ή/και με τη διεύθυνση του σχολείου	115	30,67
Διαθεσιμότητα κατάλληλου χώρου και εξοπλισμού	99	26,4



Αντίστοιχα, οι 43 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν εφάρμοσαν καθόλου στη διδασκαλία τους θεατροπαιδαγωγικά στοιχεία μετά το εργαστήριο επιμόρφωσης φωτίζουν τους παράγοντες που τους δημιούργησαν δυσκολίες ή εμπόδια: 17 από αυτούς εκφράζουν τη δυσκολία να βρουν τον χρόνο να το κάνουν (4,53%), ενώ 12 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι δεν αισθάνθηκαν αρκετά σίγουροι για να τα χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι (3,2%). Μια μερίδα 11 συμμετεχόντων (2,93%) δήλωσαν πως δεν είχαν στη διάθεσή τους μια σταθερή/διαθέσιμη ομάδα μαθητών για να πειραματιστούν και ένας μικρότερος αριθμός αναφέρει την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, την έλλειψη κατάλληλου χώρου και εξοπλισμού και την ελλιπή θετική στάση απέναντι σε παρόμοιες ενέργειες στο σχολείο ως πρόσθετες παραμέτρους.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι από τους 43 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς αυτής της ομάδας δεν υπάρχει κανείς που να δηλώνει πως δεν εφάρμοσε κάτι επειδή θεώρησε τα θεατροπαιδαγωγικά στοιχεία που παρουσιάστηκαν παραπάνω ως μη ενδιαφέροντα/μη εφαρμόσιμα, παρόλο που ήταν μια επιλογή απάντησης στη διάθεσή τους (βλ. Πίνακα 6).

Πίνακας 6. Αναφέρετε τους λόγους/τις δυσκολίες που σας απέτρεψαν από το να αξιοποιήσετε στο μάθημά σας ή σε κάποια δράση κάποιο-α από τα εργαλεία, τις τεχνικές ή/και το εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάστηκαν στο σεμινάριο

Παράγοντας	f	%
Δεν είχα τον χρόνο	17	4,53
Δεν αισθανόμουν αρκετά σίγουρος/η ώστε να χρησιμοποιήσω εγώ ο/η ίδιος/α εργαλεία, τεχνικές ή/και εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάστηκε στο σεμινάριο	12	3,2
Δεν είχα σταθερή ομάδα μαθητών	11	2,93
Δεν υπήρξε συνεργασία με άλλους συναδέλφους ή/και με τη διεύθυνση του σχολείου	9	2,4
Δεν επιτρέπει ο χώρος/δεν υπάρχει εξοπλισμός	8	2,13
Το κλίμα δεν είναι θετικό για τέτοιες δράσεις	4	1,07
Δεν μου φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον ή αξιοποιήσιμο κάτι	0	0

5. Συμπεράσματα - συζήτηση

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας ήταν κατά κύριο λόγο γυναίκες, που προέρχονταν από 20 διαφορετικές περιοχές της χώρας και υπηρετούσαν στην τυπική –Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια– εκπαίδευση. Και ενώ το υψηλό ποσοστό συμμετοχής των γυναικών σε αντίστοιχα σεμινάρια όπως το δικό μας αποτελεί μάλλον κοινό τόπο, αυτό ωστόσο που δεν ήταν αναμενόμενο και σύννητες ήταν ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 40 ετών, με διδακτική

εμπειρία πάνω από 10 χρόνια. Τα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο ήταν πρωτίστως το προσωπικό τους ενδιαφέρον για την απόκτηση γνώσεων και εξοικείωσης με τα ανθρώπινα δικαιώματα, με έμφαση στα δικαιώματα των προσφύγων. Με την ένταση και ποιότητα όμως τονίζεται η ανάγκη του για εμπλουτισμό του διδακτικού ρεπερτορίου τους με πρακτικές και μεθόδους από το Εκπαιδευτικό Δράμα. Πριν από τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο, αν και αρχικά αισθάνθηκαν επαρκείς για να υποστηρίξουν βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας για να αναπτύξουν την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, δεν είχαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να διδάξουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα των προσφύγων (Χολέβα, Λενάκακης & Κρητικού, 2019). Η ίδια έλλειψη σε επίπεδο διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες σε εθνικό (Βαμβακίδου, Ντίνας, Κυρίδης, & Καραμήτσου, 2003· Γκότοβος, 2002· Νικολάου, 2005) και σε διεθνές επίπεδο (Jerome, 2018· Lamas, 2014).

Το εικοσάωρο σεμινάριο εκπαίδευσης στο θέατρο που διαπραγματεύεται θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων (με εστίαση στα δικαιώματα των προσφύγων) με τη χρήση Εκπαιδευτικού Δράματος, υποδηλώνοντας νέες μεθόδους διδασκαλίας, φαίνεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρέχοντάς τους υλικό και εξοικειώνοντάς τους με σχετικές μεθοδολογίες, εργαλεία και τεχνικές που θεωρούν οι ίδιοι ως εφαρμόσιμες στην τάξη/ομάδα τους. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο τέλος του σεμιναρίου στατιστικά σημαντική μετατόπιση υπήρξε αφενός στον βαθμό σιγουριάς που είχαν αναπτύξει οι συμμετέχοντες για να εργαστούν μέσα στην τάξη για θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και πιο συγκεκριμένα για τα δικαιώματα των προσφύγων με τους μαθητές τους, αφετέρου σε επίπεδο αίσθησης εξοικείωσης με τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, έπειτα από το θεατροπαιδαγωγικό επιμορφωτικό εργαστήριο είκοσι ωρών, αισθάνθηκαν *πολύ σίγουροι*, σε αντίθεση με πριν, αποδεικνύοντας έτσι μια σαφή μετατόπιση των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων τους. Ένας σημαντικός παράγοντας επιτυχίας των εργαστηρίων είναι ο βιωματικός χαρακτήρας τους, όπου η νέα γνώση απορρέει από την πολυαισθητηριακή χρήση του σώματος και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (Grant, 2017).

Ένα σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας ήταν ότι ένα εικοσάωρο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο είναι αρκετό για να μπορέσουν οι δάσκαλοι να δραστηριοποιηθούν: μετά την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δήλωσαν ότι έχουν υλοποιήσει θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στη διδασκαλία τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Θεωρούν τα αρχικά παιχνίδια ζεστάματος, τα παιχνίδια για τη δημιουργία κλίματος ομάδας, καθώς και τις πρακτικές του Εκπαιδευτικού Δράματος (συμπεριλαμβανομένου του θεάτρου των εικόνων – Δυναμικές Εικόνες) και τη χρήση κατάλληλων ντοκουμέντων ότι είναι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές αρκετά εφαρμόσιμες και χρήσιμες. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δεν παρέμειναν στη ζώνη ασφαλείας τους, δηλαδή δεν εμψύχωσαν μόνο εισαγωγικά παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες, αλλά προέβησαν στη χρήση και αξιοποίηση πιο απαιτητικών τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος για τη διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα δείχνει τον βαθμό αποτελεσματικότητας του σεμιναρίου.



Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί μάς εξασφάλισαν χρήσιμα στοιχεία σχετικά με το πλαίσιο της δουλειάς τους, εξηγώντας ότι όχι μόνο κατάφεραν να προχωρήσουν σε πειραματισμούς στο δικό τους μάθημα, αλλά εξαιτίας αυτής ακριβώς της συνθήκης ήταν σε θέση να πειραματιστούν και εκτός τάξης: στο πλαίσιο σχολικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών επισκέψεων, εκδηλώσεων και προγραμμάτων πολιτισμού, περιβάλλοντος, αγωγής υγείας κτλ. Επιπλέον, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς μας προχώρησαν στη διάδοση των αποτελεσμάτων της εργασίας τους σε άλλα μέλη της σχολικής και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο. Τα ευρήματα αυτά της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που διερευνούν την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου (Άλκηστις, 2008· Bainbridge Edwards & Cooper, 1996· Γιαννούλη, 2014· Omasta & Snyder-Young, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί που δεν μπόρεσαν να εφαρμόσουν πρακτικές δράματος στη διδασκαλία τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα υποστήριξαν ότι ο έλλειψ χρόνος, η έλλειψη σταθερής ομάδας μαθητών, η έλλειψη συνεργάσιμων συναδέλφων και η έλλειψη διαθέσιμου χώρου ήταν οι κύριοι λόγοι. Είναι σημαντικό ωστόσο πως δήλωσαν πεπεισμένοι για την αξία και την εφαρμοσιμότητα των θεατροπαιδαγωγικών εργαλείων και πως στο μέλλον, όταν τους δοθεί η ευκαιρία, θα είναι πρόθυμοι να τα δοκιμάσουν στην πράξη.

Παρά το μεγάλο μέγεθος του δείγματος της έρευνάς μας, τα ευρήματά μας θα πρέπει να αντιμετωπιστούν μόνο ως ενδείξεις για την επίδραση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στους εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση για μια αλλαγή στάσης και πρακτικής απαιτεί πολλαπλούς συσχετισμούς σε επίπεδο διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων και διάρκειας του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος. Η έρευνά μας έτσι συνεχίζεται προς αυτή την κατεύθυνση, ώστε να μπορέσουμε έγκυρα και αξιόπιστα να υποστηρίξουμε τη δύναμη του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ειδικά όταν αποφασίζουν να διδάξουν τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ζητούμενο πάντα είναι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού –στην περίπτωση μας, μέσω θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών– και η παρούσα έρευνα φιλοδοξούμε να συνέβαλε στον σχετικό διάλογο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

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

Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαμβακίδου, Ι., Ντίνας, Κ., Κυρίδης, Α. & Καραμήτσου, Κ. (2003). «Το τέλος της ομοιογένειας και η απαρχή της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό νηπιαγωγείο. Οι νηπιαγωγοί μιλούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις πολυπολιτισμικές τάξεις». Στο Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων* (σσ. 46-55). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

- Cohen, I. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννούλη, Π. (2014). *Η συμβολή της θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεληκάρη, Π. (2006). «Ο λόγος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως λόγος για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Στο Δρακοπούλου, Κ. (επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σσ. 93-117). Αθήνα: Δαίδαλος-Ζαχαρόπουλος.
- Δίκτυο Καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής Βίας. (2018). *Ετήσια Έκθεση 2018*. Ανακτήθηκε στις 18/12/2019 από https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/04/RVRN_report_2018gr.pdf
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Λενακάκης, Α. (2014). «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού». Στο Γραμματάς, Θ. (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία* (σσ. 172-215). Αθήνα: Διάδραση.
- Λενακάκης, Α. (2015). «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα». Στο Μπίκος, Κ. & Ταρατόρη, Ε. (επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης* (σσ. 347-364). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών. (1948). *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ανακτήθηκε στις 17/12/2019 από <https://goo.gl/xiHPr1>
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2014). *Συμβίωση: Σχέδιο δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο. Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων*. Αθήνα: UNHCR.
- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (2013). *Περάσματα. Ένα παιχνίδι ευαισθητοποίησης για τη ζωή των προσφύγων* (Ch. Barthelemy-Ruiz, B. Carpier, & N. Clement, επιμ. Πρωτοτύπου· Μ. Τσαμουρά, Τομέας Ενημέρωσης του Γραφείου της Υ.Α. στην Ελλάδα, Μτφρ.). Αθήνα: UNHCR.
- Χολέβα, Α. (2017). «Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος». *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 142-156.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.



- Χολέβα, Ν., Λενακάκης, Α. & Κρητικού, Λ. (2018). «Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών». Στο Πανταζής, Σ., Μαράκη, Ε., Καδιανάκη, Μ., Μπελαδάκης, Ε., Στριλιγκάς, Γ., Τζωρτζάκης, Ι., Σιφακάκης, Π. & Ντρουμπογιάννης, Χ. (επιμ.), *Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο «Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητα στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης», τ. Α' (σσ. 387-397)*. Ηράκλειο Κρήτης: Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.
- Amnesty International. (2018). *Report 2017/18. The state of the world's human rights*. Ανακτήθηκε στις 19/12/2019 από <https://www.amnesty.org/download/Documents/PO-L1067002018ENGLISH.PDF>
- Bainbridge Edwards, J. & Cooper, K. (1996). "Creating roles to facilitate teacher change". *Research in Drama Education*, 1(1), 51-64.
- Bajaj, M. (2011). "Human rights education: Ideology, location and approaches". *Human Rights Quarterly*, 33, 481-508.
- Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. London: Routledge.
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. Mass: Harvard University Press.
- Choleva, N. & Lenakakis, A. (2019). "'I felt and learned!'. Education on human rights through drama: a research on primary and secondary education teachers". Στο Γιαννούλη, Μπ. & Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (επιμ.), *Θέατρο και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα*; Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (υπό έκδοση).
- Dawson, K., Cawthon, S.W. & Baker, S. (2011). "Revisiting, monitoring and evaluation strategies for applied drama and theatre practice in African contexts". *Research in Drama Education*, 16(3), 337-356.
- Flemming, M. (1998). "Cultural awareness and dramatic forms". Στο Byram, M. & Flemming, M. (eds), *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 147-157). Cambridge: University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.
- Gallagher, K. & Freeman, B. (eds) (2016). *In defense of theatre. Aesthetic practices and social interventions*. Canada: University of Toronto Press.
- Grant, D. (2017). "Feeling for meaning: the making and understanding of image theatre". *Research in Drama Education*, 22(2), 186-201.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1998). "Teaching culture through drama". Στο Bryan, M. & Flemming, M. (eds), *Language learning and intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography* (pp. 158-177). Cambridge: University Press.
- Jerome, L. (2018). "Hypocrites or heroes? Thinking about the role of the teacher in human rights education". *Human Rights Education Review*, 1(2). <https://doi.org/10.7577/hrer.2873>
- Keet, A. (2010). "A conceptual typology of human rights education and associated pedagogical forms". *Journal of Human Rights Education*, 2(1), 30-41.
- Lamas, M. (2014). "Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers". *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 71-182.
- Mavrocordatos, A. (ed.) (2009). *mPPACT Manifest: Methodology for a pupil and performing arts-centre teaching*. Gamlingay, Sandy: Authors Online.
- Omasta, M. & Snyder-Young, D. (2014). "Gaps, silences and comfort zones: dominant paradigms in educational drama and applied drama discourse". *Research in Drama Education*, 19(1), 7-22.

- O'Toole, J. (2010). "A reflective keynote: IDIERI 2009". *Research in Drama Education*, 15(2), 271-292.
- Tibbitts, F.L. (2017). "Revisiting 'Emerging Models of Human Rights Education'". *International Journal of Human Rights Education*, 1(1). Retrieved from <http://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/2>
- United Nations Organization. (2016). *Sustainable development goals: sustainable development goal 4; Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Ανακτήθηκε στις 17/12/2019 από <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>
- Unstundag, T. (1999). "The effects of creative drama used in the teaching of citizenship and human rights education". *Research in Drama Education*, 4(1), 145.



2.

Θεωρητικές βάσεις του προγράμματος



Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής

Το πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης για την
ευαισθητοποίηση σε θέματα προσέγγισης του «άλλου»

Μπέττυ Γιαννούλη

Κοινωνιολόγος, Παιδαγωγός θεάτρου,

ΕΕΠ Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινό τόπο το να μιλήσουμε σήμερα για την πορεία μιας κοινωνίας που βρίσκεται στο σταυροδρόμι ταχύρρυθμων αλλαγών και ανακατατάξεων. Είναι όμως μια ανάγκη που προβάλλει καθημερινά στη ζωή μας, καθώς η αίσθηση του ανοίκειου εξαπλώνεται και κυριαρχεί στις πρακτικές που συναντάμε σε κάθε εποικοδόμημα. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, αντιλαμβανόμαστε ολοένα και περισσότερο ότι απαιτείται διαρκής ετοιμότητα, αναθεώρηση και εκ νέου τοποθέτηση ως προς τον τρόπο που συνυπάρχουμε και συνδημιουργούμε, ώστε να είμαστε σε θέση να επαναδιαπραγματευόμαστε τους όρους και τα μέσα της ύπαρξης και συνύπαρξης μας στη συνάντησή μας με τον «άλλο».

Ως κομμάτι του εποικοδομήματος, η εκπαίδευση διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στις εξελίξεις. Γι' αυτό απαιτείται επαγρύπνηση ως προς τις σχέσεις που διαμορφώνονται στους κόλπους της και ως προς τις διαδικασίες και τους τρόπους οι οποίοι επιλέγονται για την επίτευξη των επιδιώξεών της, αλλά και για τον επαναπροσδιορισμό τους. Το ερώτημα «Με ποιο τρόπο τοποθετούμαστε απέναντι σε αυτές τις αλλαγές και τι ρόλο μπορεί να παίξει το θέατρο στην εκπαίδευση και οι μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία;» είναι κάτι που θα μας απασχολήσει καταρχάς σε αυτό το άρθρο.

Οι εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης στο πλαίσιο της προσέγγισης των θεσμών προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής έθεσαν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση, δηλαδή την αυτοπραγμάτωση του ατόμου σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και αυτοπροσδιορισμού. Επιπλέον, αναγνώρισαν ότι στις σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες, οι ραγδαίες αλλαγές, η αλλαγή φυσιογνωμίας και περιεχομένου μιας κοινωνικής πρακτικής καθιστά απαραίτητη την υπέρβαση των «προβληματικών καταστάσεων» (Horkheimer, Adorno, 1947). Ποιοι ωστόσο είναι αυτοί που μπορούν να συμβάλουν σε αυτή την υπέρβαση μιας κοινωνικής πρακτικής όπως η παιδαγωγική πράξη, όπου δημιουργούνται συχνά προβληματικές καταστάσεις οι οποίες ζητούν επίλυση; Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της Σχολής, η υπέρβαση των προβληματικών καταστάσεων μπορεί να επέλθει μέσω της συμμετοχής όλων των άμεσα εμπλεκομένων στις καταστάσεις αυτές στη διαδικασία διερεύνησης

και ανασυγκρότησης. Αυτή η άποψη ενισχύει την ανάγκη ανάληψης δράσης από παιδαγωγούς, η οποία σήμερα γίνεται όλο και πιο επιτακτική, αν αναλογιστούμε ότι ενώ η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί στην πράξη πάνω στη βάση μιας ανομοιογένειας (διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικά επίπεδα μάθησης των εκπαιδευόμενων), έχουν ωστόσο εδραιωθεί διδακτικές πρακτικές που στηρίζονται στην αρχή της ομοιομορφίας της σχολικής τάξης ή της ομάδας και οι οποίες υπέστησαν κριτική και επαναπροσδιορίστηκαν από τις αρχές του 20ού αιώνα. Όσον αφορά τον χώρο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί επιτελούν το έργο να λειτουργούν λαμβάνοντας υπόψη το υπάρχον κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο. Αυτό απαιτεί να έχουν τα απαραίτητα εφόδια, προκειμένου να υπερπηδήσουν εμποδία και να εμπλέξουν τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία κριτικής συνειδητοποίησης (Freire, 1976) και χειραφέτησης.

Κατά τον Freire, οφείλουμε να απεμπλακούμε από διαδικασίες που μας στερούν τη δράση, τον κριτικό στοχασμό, την περιέργεια, την απαιτητική έρευνα, την αβεβαιότητα και την επαγρύπνηση (Freire, Shor, 2011, σ. 33). Με βάση τη συλλογιστική αυτή, η σύγχρονη παιδαγωγική θέτει ερωτήματα, εκμαιεύει επιχειρήματα και για να επιτύχει αυτό τον σκοπό, στρέφεται σε διαδικασίες διαλόγου, διαδικασίες δημιουργίας ομάδων, διαδικασίες δημιουργίας και αναδημιουργίας της γνώσης. Ταυτόχρονα, θέτει ως στόχο την καλλιέργεια μιας δημοκρατικής ατμόσφαιρας, όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν πώς να συμμετέχουν και όπου «αυτό που είναι αδύνατον να γίνει είναι να διδάσκεις συμμετοχή χωρίς συμμετοχή» (Freire, Shor, 2011, σ. 146). Ο σύγχρονος παιδαγωγός-πολίτης σε αυτό το πλαίσιο καλείται να αξιοποιήσει ενδυναμωτικές διαδικασίες και μέσα, για να συνδημιουργήσει με τα παιδιά και τους νέους σε ένα ασφαλές πλαίσιο μάθησης και συνεργασίας, που τους συμπεριλαμβάνει όλους ως ισότιμα μέλη της ομάδας. Η τέχνη λειτουργεί ως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργείται η κριτική συνείδηση και αναδεικνύεται η διάσταση της αισθητικής εμπειρίας, ενώ η ενσωμάτωση αισθητικών στοιχείων στον τρόπο σκέψης δημιουργεί στην καθημερινή ζωή καταστάσεις που απεγκλωβίζουν τη συνείδηση και δημιουργούν τις προϋποθέσεις μετασχηματισμού (Adorno, 1970).

Εμπειρία και μαθητοκεντρική προσέγγιση της μάθησης

Η αξιοποίηση του θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίχτηκε από τις αρχές του 20ού αιώνα σε νέες παιδαγωγικές αρχές περί ενεργού συμμετοχής των παιδιών στη μάθηση για να έχει νόημα για τον μαθητή, προκειμένου να τον βοηθά στην πορεία του προς τη γνώση. Την άποψη προβάλλει ο Dewey, επισημαίνοντας ότι «το κοινωνικό μας πρόβλημα σήμερα είναι ότι εκείνος που εκτελεί ένα έργο δεν συνειδητοποιεί τη σημασία, τη μέθοδο και τον σκοπό του έργου, ενώ θα έπρεπε η δραστηριότητά του να έχει κάποιο νόημα για τον ίδιο» (Dewey 1982, σ. 25). Συνεπώς, η ενεργός δράση και το νόημα που προσδίδει σε αυτή ο μαθητής βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση.

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η δυνατότητα αξιοποίησης των δικών τους εμπειριών στη μάθηση αποτέλεσε το επίκεντρο επιστημολογικών προσεγγίσεων και ψυχολογικών και παιδαγωγικών θεωρήσεων που εντάσσουν στην προβληματική τους ζητήματα της φύσης της εκπαίδευσης, σχέσεων κοινωνίας και ατόμου, θεωρήσεις που αφορούν σχέσεις δύναμης και υπεροχής, αλλά και ζητήματα μάθησης και ανάπτυξης

του παιδιού. Με βάση αυτές τις αρχές, τροφοδοτείται το ενδιαφέρον για τις «ιδέες των παιδιών» και προβάλλεται η απομάκρυνση από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και η στροφή προς τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης. Μία από τις κατευθύνσεις που παίρνει αυτή η στροφή, για την οποία ο πρακτικοβιωματικός λόγος είναι εξίσου απαραίτητος με τον επιστημονικό, αναφέρεται στη «συμπλήρωση της βιωματικής γνώσης» μέσα από μια διαδικασία επεξεργασίας και έρευνας που παράγει νέα γνώση (Κουζέλης, σσ. 50-53). Η άποψη αυτή συνδέεται με μια προσέγγιση της γνώσης ως *δραστηριότητας*.

Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης συναντάται στη συνέχεια στις θεωρήσεις των Vygotsky, Piaget, Bruner, που δίνουν έμφαση στην ενεργητική δραστηριότητα του παιδιού, στη «δράση» για την επίλυση προβλημάτων στην πορεία της συνολικής εκπαιδευτικής και μαθησιακής του διαδικασίας. Επιπροσθέτως, ανοίγει τη δίοδο προς την ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών, κάτι που είχε τονίσει ο Dewey ως ιδιαίτερα σημαντικό για την εμπειρία και την ανάπτυξή τους, αφού «η παρατήρησης παρέχει το πλησίον, η φαντασία το μακράν», προτρέποντας «να παρουσιάζονται τα γεγονότα έτσι ώστε να ερεθίζουν τη φαντασία και η ανάπτυξις επακολουθεί αρκούντως φυσικώς» (Dewey, 1930, σσ. 201-202).

Σε κάθε διαδικασία βιωματικής μάθησης προβάλλονται δύο άξονες στόχευσης, αφενός η προέλευση και αξιοποίηση του βιώματος και αφετέρου το κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξής του ως εξής:

1. Η βιωματική διδασκαλία έχει ως αφορμήση ανάγκες, προβλήματα, απορίες του παιδιού, θέματα που πηγάζουν είτε από την καθημερινή ζωή είτε από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες που δημιουργούνται μέσα στον κοινωνικό περίγυρο. Καλούμαστε να συμβάλουμε ώστε αυτά τα στοιχεία να ενταχθούν στη σχολική ζωή με μια διαδικασία που διαδραματίζεται μαζί με άλλους στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής σχέσης (Χρυσafίδης, 1996, σσ. 17-32).
2. Το κοινωνικό πλαίσιο εκπαίδευσης προτάσσεται στις θεωρήσεις των Mead, Lewin και Rogers (Mead, 1943· Lewin, 1948· Rogers, 1969), που αναδεικνύουν τη σημασία του κατάλληλου *κλίματος*, τη δυναμική της ομάδας, τον μετασχηματισμό, την ενεργοποίηση και τον τρόπο που νοηματοδοτούν τα άτομα την εμπειρία τους μέσα από την επεξεργασία των βιωμάτων, αλλά και τη δόμηση της προσωπικότητάς τους μαζί με άλλους σε περιβάλλον ασφάλειας, ενσυναίσθησης, εμπιστοσύνης και ελευθερίας.

Οι αρχές της βιωματικής μάθησης εντέλει συγκλίνουν στα εξής σημεία, όπως εύστοχα τα συγκέντρωσαν οι Kolb και Kolb (Kolb & Kolb, D. A., 2005, σ. 194): Η μάθηση είναι μια διαδικασία και όχι ένα προϊόν, γεννά νέα μάθηση, καθώς οι απόψεις και οι ιδέες των εκπαιδευομένων για ένα θέμα εξετάζονται, δοκιμάζονται και ενσωματώνονται σε νέες επεξεργασμένες ιδέες. Επιπλέον, η μάθηση απαιτεί την επίλυση συγκρούσεων, άρα αποτελεί μια διαδικασία όπου κάποιος καλείται να προχωρήσει ή να οπισθοχωρεί ανάμεσα σε αντικρουόμενες θέσεις αναστοχασμού και δράσης, συναισθημάτων και σκέψης. Τέλος, η μάθηση επιτυγχάνεται με την αντιμετώπιση του ατόμου ως «όλου», συνεπώς περιλαμβάνει σκέψη, συναισθημα, αντίληψη και συμπεριφορά, προκύπτει από τις συνεργατικές διαδικασίες μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος και αποτελεί μια διαδικασία δημιουργίας γνώσης και όχι απλής μεταβίβασής της.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση ως μέσο βιωματικής μάθησης και μετασχηματισμού

Οι θεωρήσεις της βιωματικής μάθησης αποτέλεσαν την βάση για το *Εκπαιδευτικό Δράμα* (ή *Δράμα*) κατά τη βρετανική παράδοση, το οποίο έδωσε καταρχάς έμφαση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσα από την εμπειρία των συμμετεχόντων και την ενεργοποίηση των αισθήσεων. Στην πορεία, από το '70 και μετά δίνεται έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων υπό την επιρροή των Vygotsky και Bruner (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007, σσ. 24-26).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποτελεί μια συγκεκριμένη παιδαγωγική και διδακτική πρόταση, ένα ξεχωριστό πεδίο, που από τη φύση του είναι βίωμα και πράξη. Προτείνει συγκεκριμένες πρακτικές και τεχνικές, οι οποίες εμπεριέχουν στοιχεία της βιωματικής παιδαγωγικής στη σύγχρονη μορφή της, περιλαμβάνοντας όλες τις νέες τάσεις και προεκτάσεις της: τη διερευνητική μάθηση, τη μάθηση με ανακάλυψη, την επικοινωνία και συνεργασία, αλλά και την κριτική θεώρηση της παιδαγωγικής διαδικασίας ως άσκησης ελευθερίας, όπου οι μαθητές νοηματοδοτούν τον κόσμο τους (Freire, 1976). Σε μια πράξη διδασκαλίας που επιτρέπει στο βίωμα να αναδυθεί με την αξιοποίηση της φαντασίας, το θέατρο παρέχει αρχές και κανόνες που διευκολύνουν την ομαδοσυνεργατική διαδικασία· με τον εκπαιδευτικό-διαμεσολαβητή, ο οποίος καλείται να εφαρμόσει τις τεχνικές της σε μια τάξη-ομάδα όλο και περισσότερο διαφοροποιημένη. Όπως μάλιστα το τοποθετεί ο Vygotsky, το παιχνίδι, που είναι βασικό στοιχείο έναρξης της παιδευτικής διά του θεάτρου διαδικασίας, αξιοποιεί τη φαντασία, τονίζοντας ωστόσο ότι και στη φανταστική κατάσταση το παιδί λειτουργεί βάσει κανόνων (Vygotsky 1997, σ. 161).

Τον ρόλο της φαντασίας στο Δράμα τονίζει ο θεατρικός συγγραφέας Bond, θεωρώντας ότι αξιοποιώντας την το άτομο δεν προσφεύγει σε υπάρχουσες νοηματοδοτήσεις, αλλά ψάχνει εκ νέου τις αιτίες των πραγμάτων (Bond, 2000, σσ. 185-186). Δηλαδή μπορεί να αναπαριστά νέες πραγματικότητες, πέρα από αυτές που ήδη γνωρίζει. Και μάλιστα σε ένα ταξίδι μαζί με άλλους, μπαίνοντας στη θέση των άλλων και τελικά γκρεμίζοντας γέφυρες που διαχωρίζουν τη νοητική κατασκευή από τη συναισθηματική διερεύνηση αυτών των νέων κόσμων.

Όπως το τοποθετεί ο Pammenter, «Το θέατρο είναι συλλογική δράση και διερεύνηση της ανθρώπινης εμπειρίας. Είναι τόπος συνάντησης και ανταλλαγής ιδεών, εμπειριών, τόπος και χώρος δημόσιου διαλόγου και αλληλεπίδρασης του εαυτού με τον άλλο... Είναι χώρος που μέσα του μπορεί να επινοηθούν εκ νέου και να γεννηθούν όνειρα και να ανθίσει η δημιουργική φαντασία» (Pammenter, 2018, σ. 120). Οι πρακτικές που ακολουθούνται στην παιδαγωγική διά του θεάτρου συγκλίνουν στο ότι η τάξη ή ομάδα των εκπαιδευομένων γίνεται μια ομάδα διαλόγου, όπου μπορούμε να αναγνωρίζουμε ό,τι γνωρίζουμε ή δεν γνωρίζουμε για τον εαυτό μας και για τους άλλους, όπου κάθε διερεύνηση οδηγεί στην αναζήτηση σχέσεων, πιθανοτήτων, ακόμη και συγκρούσεων, στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού διαλόγου. Μια τέτοια διαδικασία διερεύνησης καταστάσεων, τοποθέτησης και αντιπαράθεσης μας απομακρύνει από καταστάσεις όπου μάτια και στόματα μένουν σιωπηλά και στέκονται απέναντί μας, αναμένοντας τη στιγμή που θα τους δοθεί η ευκαιρία να δώσουν τη σωστή απάντηση. Έτσι ενισχύεται μια άλλη μορφή



διαλόγου, με την ολική συμμετοχή σώματος και πνεύματος, όπου αναπαραστάσεις και αναστοχασμοί πάνω σε αυτές αναδεικνύουν, και ενδεχομένως αμφισβητούν, προκατασκευασμένες ιδέες, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η θεατρική διαδικασία επομένως δίνει χώρο στον διαμεσολαβητή παιδαγωγό να θέσει σε διαπραγμάτευση ζητήματα με έναν τρόπο που υπερβαίνει τη λεκτική υπόδειξη ή αντιπαράθεση στην ομάδα, μέσα σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει και δεν απορρίπτει ή καταγγέλλει. Ο παιδαγωγός σε αυτή τη διαδικασία γίνεται ένας απελευθερωτικός διδάσκων κατά τον Freire, ο οποίος δεν κάνει κάτι στους εκπαιδευόμενους, αλλά μαζί με τους εκπαιδευόμενους (Freire, Shor, 2011).

Ως συνέχεια του παραπάνω συλλογισμού, το θέατρο μας εφοδιάζει με τα απαραίτητα μέσα ώστε να κινηθούμε προς την κατεύθυνση μιας μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. Έτσι από τη μια λαμβάνει υπόψη την εμπειρία του ατόμου, τις αντιλήψεις και τις αξίες του, όπως διαμορφώθηκαν σε συγκεκριμένο πλαίσιο, και από την άλλη αναγνωρίζει ότι μια συλλογική διαδικασία διερεύνησης θεμάτων διά της θεατρικής πράξης μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή, σε νέα ερμηνευτικά σχήματα – μια αλλαγή που συναντάται με διαφορετικούς τρόπους διατυπωμένη σε μελέτες για το θέατρο και τον μετασχηματισμό στον Brecht, στον Boal, αλλά και στις θεωρίες που θεμελιώνουν το Εκπαιδευτικό Δράμα.

Επομένως, στον αντίποδα μιας εκπαίδευσης όπου ακολουθούνται γνωστά νοητικά ερμηνευτικά σχήματα, σύμφωνα με τη λογική της ομοιογένειας και της κυρίαρχης κουλτούρας, μέσω του θεάτρου αναδεικνύονται διαδικασίες διαλόγου, συνεργασίας, νέων ρόλων (εμπυχωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού) θέσης/αντιπαράθεσης και αναζήτησης με επιχειρήματα σε ένα πλαίσιο δημοκρατικού διαλόγου και ισότιμης συμμετοχής. Πρόκειται, όπως το τοποθετεί ο Burns, για «τη χρήση επίσημου ή ανεπίσημου διαλόγου ως μέσου αναστοχασμού πάνω στη θεατρική δημιουργία, η οποία επινοείται κατά τη διάρκεια της συνάντησης ως βασική συνιστώσα κάθε εφαρμογής συμμετοχικού θεάτρου» (Burns, 2018, σ. 124). Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να δρα στην κατεύθυνση της προσωπικής ενδυνάμωσης και του κοινωνικού μετασχηματισμού (McLaren, 2010).

Όλα αυτά τα σημεία επισημαίνονται στις θεωρητικές αρχές, αλλά και στους τρόπους εφαρμογής διαφορετικών πλευρών, προσεγγίσεων και όρων για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικό Δράμα, Theatre in Education (TiE), αλλά και ευρύτερων όρων, που συναντάμε σε ένα κοινωνικό πλαίσιο εφαρμογής του θεάτρου: Εφαρμοσμένο Θέατρο, Θέατρο του Καταπιεσμένου, Θέατρο για την Ανάπτυξη, συμμετοχικό θέατρο κ.ά.

Μια άλλη παράμετρος προς διερεύνηση αφορά τη σχέση μεταξύ ενεργού συμμετοχής και κοινού, όταν το Θέατρο αξιοποιείται στην τυπική και μη τυπική εκπαιδευτική διαδικασία ως παιδαγωγική πράξη. Και αυτό γιατί δρών υποκείμενο και κοινό αλληλεπιδρούν και εναλλάσσουν τους ρόλους τους, με ενεργό συμμετοχή στην ανταπόκριση και στον αναστοχασμό πάνω στη δική τους δράση και τη δράση των άλλων. Επιπλέον, σε κάθε παρουσίαση που λαμβάνει χώρα ως παραστασιακό γεγονός στην ομάδα, η δράση και τα ερωτήματα σχετικά με την αναπαράσταση και τις συμπεριφορές αντιμετωπίζονται διαπολιτισμικά, όπως το τοποθετεί ο Schechner, γιατί οι κουλτούρες στον σημερινό κόσμο διαρκώς αλληλεπιδρούν και γιατί υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ τους, που δεν είναι δυνατόν να τις αγνοήσουμε (Schechner, 2002, 2). Παράλληλα, σύμφωνα με τη θεώρηση του θεάτρου στην κοινωνική του διάσταση, αυτό μπορεί να

αποδεσμεύεται από την ανάγκη συγκεκριμένου χώρου-παραδοσιακής σκηνής, χρήσης κειμένου και να λειτουργεί ως ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της πολιτισμικής ζωής. Τα παραπάνω στοιχεία συνηγούνται στην αξιοποίησή του σε ζητήματα προσέγγισης ταυτότητας, ετερότητας, επικοινωνίας και λειτουργίας των ομάδων ως κοινοτήτων συλλογικής δημιουργίας και προσέγγισης του διαφορετικού.

Προσεγγίσεις και τεχνικές που αξιοποιούνται στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;»

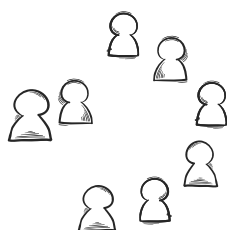
Η επιμόρφωση

Στο πρόσφατα εμφανιζόμενο, σε αυτή την έκταση τουλάχιστον, πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο, η εφαρμογή ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην ετερότητα με τη συνάντηση θεάτρου και εκπαίδευσης αποτελεί έναν μοχλό που πολλαπλασιάζει τη δυναμική η οποία απαιτείται προς το εγχείρημα της συμμετοχής, της αναζήτησης και νοηματοδότησης της εμπειρίας και της διαμόρφωσης ενός ασφαλούς πλαισίου, όπου μπορούν να ακουστούν οι φωνές όλων.

Τόσο η επιμορφωτική προσέγγιση του «Κι αν ήσουν εσύ;» για τους εκπαιδευτικούς όσο και τα συνοδευτικά θεατροπαιδαγωγικά εργαστήριά του, που απευθύνονται σε παιδιά κάθε ηλικίας, βασίζονται στις αρχές της βιωματικής μάθησης και της κριτικής παιδαγωγικής. Αξιοποιούν δε τις τρεις δραστηριότητες για την εφαρμογή του θεάτρου στην εκπαιδευτική πρακτική: τη *δημιουργία*, την *παρουσίαση* και την *ανταπόκριση*, οι οποίες δεν ακολουθούν γραμμική μορφή, αλλά εναλλάσσονται σπειροειδώς (ACE, 2003, σ. 6· Neelands, 2004, σσ. 8-9· Winston & Tandy, 2001 σσ. 108-109):

Οι δραστηριότητες του προγράμματος περιλαμβάνουν τη βίωση εμπειριών και την εμπλοκή σε νέες εμπειρίες, με τη συμμετοχή σε δράσεις και αναπαραστάσεις, την αναζήτηση νοήματος, τη γενίκευση και την ανάπτυξη γνωστικών σχημάτων, την κριτική ανάλυση με κοινωνικά και αισθητικά κριτήρια και την εφαρμογή εκ νέου μέσω διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης. Οι εμπλεκόμενοι στο θεατρικό γεγονός φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και ενεργούν και δοκιμάζουν σταδιακά σε ένα πλαίσιο στήριξης, κινούμενοι στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1997), που μπορεί να οδηγήσει σε μια διεύρυνση αυτού που ήδη γνωρίζουν, σε μια «νέα μάθηση» (Kalantzis & Cope, 2008).

Ασκήσεις, παιχνίδια, και τεχνικές που αξιοποιεί το πρόγραμμα αποτελούν εργαλείο διερεύνησης ρόλων, επεξεργασίας θεμάτων και εναλλακτικών απόψεων, νοηματοδότησης και αντιμετώπισης διλημματικών καταστάσεων. Χρησιμοποιούνται τα ίδια εργαλεία με τα οποία δομούνται οι ρόλοι στο θέατρο: τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος που αντλούν από το θέατρο και έχουν εμπλουτιστεί από θεωρητικούς του, όπως η Heathcote –για παράδειγμα, η τεχνική δάσκαλος σε ρόλο– και δραστηριότητες συμμετοχικού θεάτρου και Θεάτρου του Καταπιεσμένου, όπως το Θέατρο της Εικόνας και το Θέατρο Φόρουμ.





Τεχνικές του προγράμματος

Τα παιχνίδια και ασκήσεις (Boal, 2013, σσ. 135) ενεργοποίησης, γνωριμίας, μεταμόρφωσης δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα, καθώς στηρίζονται στην ικανότητα του ανθρώπου να παίζει και να μεταμορφώνει τον χώρο, τον χρόνο την ταυτότητα και τη δράση. Έχουν συμβολικό χαρακτήρα και διαβαθμίσεις σε θέματα ισορροπίας, σταθερότητας και έντασης που οδηγούν σε μια δράση (Winston, Tandy, 2001, σ. 2).

Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το Θέατρο της Εικόνας (Boal, 2013) κάνουν τη σκέψη «ορατή» και δηλώνουν αφενός την κοινωνική και αφετέρου την ατομική νοηματοδότηση των λέξεων. Οι εκπαιδευόμενοι δημιουργούν μια ομαδική εικόνα σε σχέση με το προς διερεύνηση θέμα. Σε κάθε ομάδα μπορούν να απεικονίσουν τα αίτια ενός προβλήματος, μια κοινωνική κατάσταση. Η μικρή έρευνα και τα ερωτήματα που θέτει κάθε ομάδα σε συνεργασία με τον εμψυχωτή πριν δημιουργήσει την εικόνα της αποτελούν μια εργασία που θέτει ζητήματα και αναζητά στοιχεία μιας πανανθρώπινης εμπειρίας. Τι θέλουμε να πούμε με την εικόνα που φτιάχνουμε; Τι ρόλο έχει ο κάθε «ρόλος» στην εικόνα; Πώς με το σώμα και την ομαδική σύνθεση μπορούμε να δώσουμε στους άλλους να καταλάβουν αυτό που θέλουμε να πούμε;

Το Θέατρο Εικόνας είναι το εργαλείο που διεγείρει τη δημιουργικότητα, για να μπορέσουμε στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε μια μορφή συμμετοχής στην οποία εισάγει το Θέατρο Φόρουμ, που κατά τον Boal είναι ένα είδος παιχνιδιού με συγκεκριμένους κανόνες (Boal, 2013, σσ. 80-85). Αυτό στηρίζεται στη βάση της αντίληψης ότι «όλα τα ανθρώπινα όντα είναι ηθοποιοί γιατί *δρουν* και θεατές γιατί *παρατηρούν*». Είμαστε όλοι θεατές-ηθοποιοί (spectactors) (Boal, 2013, σ. 31), άρα όλοι μπορούμε να συμμετέχουμε σε μια θεατρική δράση. Στο Θέατρο Φόρουμ δημιουργούμε σκηνές που περιέχουν μια διένεξη ή καταπίεση, και ο θεατής μπορεί να σταματήσει τη δράση και να δράσει ο ίδιος, παίρνοντας το μέρος του πρωταγωνιστή. Αφού παιχτεί το δρώμενο στην ομάδα μία φορά, έπειτα ξαναπαίζεται, κι αυτή τη φορά ο θεατής δηλώνει σε ποιο σημείο θέλει να δράσει και να παρουσιάσει μια καλύτερη, κατά τη γνώμη του, λύση. Η διαδικασία συνεχίζεται ως μια διαδικασία έρευνας. Αυτή η κατάθεση ιδεών είναι που ασκεί όλους τους συμμετέχοντες ώστε να δρουν και στην πραγματική ζωή. Ακόμη και αν δεν βρεθεί λύση, η διαδικασία εγείρει νέα ερωτήματα, θέτει υπό διαπραγμάτευση κάποιες νέες προτάσεις και ωθεί τους θεατές να κάνουν ένα βήμα παραπάνω σε πράγματα που δεν θα τολμούσαν, λειτουργεί δηλαδή ως μια άσκηση ενδυνάμωσης. Ο εμψυχωτής σε αυτή τη διαδικασία λειτουργεί ως τελετάρχης-Joker, που μεριμνά ώστε να τηρούνται οι «κανόνες του παιχνιδιού», αποτρέπει μαγικές λύσεις και με την απεύθυνση ερωτήσεων ή και αμφιβολιών προς το κοινό μπορεί να οδηγήσει σε μια ουσιαστική συζήτηση φόρουμ και όχι στη χειραγώγηση των θεατών-συμμετεχόντων στη διαδικασία (Boal, 2013, σσ. 363-369).

Το πακέτο εξερεύνησης (*compound stimulus*) δημιουργήθηκε ως τεχνική από τον Somers και αποτελεί ένα σύνθετο ερέθισμα για τη δημιουργία και την ανάπτυξη μιας ιστορίας. Περιλαμβάνει διάφορα αντικείμενα, όπως φωτογραφίες, επιστολές, προσωπικά αντικείμενα, τοποθετημένα σε ένα κουτί. Στηρίζεται στους συμβολισμούς, αλλά και σε όσα υπαινίσσεται κάθε αντικείμενο, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευόμενοι προσπαθούν να μελετήσουν προσεκτικά το περιεχόμενο του κουτιού, ώστε να αναδυθεί μια ιστορία

με νόημα. Ένα πακέτο παρουσιάζεται στην ομάδα με μια κατάλληλη ιστορία για το πώς βρέθηκε και παρουσιάζεται με σεβασμό στο πρόσωπο στο οποίο ανήκει, αλλά και με τρόπο που εξάπτει το ενδιαφέρον και την ενσυναίσθηση και δημιουργεί διλήμματα. Όταν μπουκ στην σειρά τα αντικείμενα, αποκαλύπτουν στοιχεία της ιστορίας που αντιπροσωπεύουν και δημιουργούν ένα δίκτυο σχέσεων αναδύοντας πιθανές αφηγηματικές σχέσεις. Ο τρόπος που επιλέγονται τα αντικείμενα και οι σχέσεις οι οποίες υπάρχουν μεταξύ τους είναι τέτοιες ώστε να μπορούν να δημιουργούν εντάσεις και να οδηγούν σε μια παραγωγική εξερεύνηση την ομάδα μέσα από αυτοσχεδιασμό, είναι δηλαδή τέτοιας φύσης, που επιτρέπουν *ευλογοφανείς* συνδέσεις ανάμεσά τους. Η τεχνική ζωντανεύει από τον εμψυχωτή μέσα σε πνεύμα παιχνιδιού, θέτει ερωτήματα και λειτουργεί σε τέσσερις φάσεις: α) ενεργοποιεί τη *φαντασία* και τη *σύνθεση* με εικασίες και υποθέσεις, β) επιτρέπει τη διερεύνηση και τον θεατρικό αυτοσχεδιασμό, δημιουργεί δραματική ένταση, έτσι ώστε να *δημιουργήσουμε* τις λεπτομέρειες μιας ανθρώπινης περίπτωσης, γ) την *επιλογή* και *μορφοποίηση*, όπου τα στοιχεία αναλύονται και μπαίνουν σε σειρά και η ομάδα φτάνει στην κατανόηση της ιστορίας που βιώθηκε, δ) *επικοινωνία*, όπου κάθε ομάδα-τάξη μοιράζεται τα συμπεράσματα με την υπόλοιπη ομάδα (Somers, 2008, σσ. 119-123).

Η τεχνική *δασκάλα σε ρόλο* είναι μια επινόηση της Heathcote, κατά την οποία η δασκάλα απευθύνεται σε ρόλο στους μαθητές και εμπλέκει όλους σε ομαδικό αυτοσχεδιασμό, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά και να βιώνουν τα ζητήματα που αναδεικνύει μέσω του δράματος στο *εδώ και τώρα*. Με αυτό τον τρόπο η δασκάλα προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών και τους εισάγει στον κόσμο του δράματος και στη φανταστική εμπειρία, η οποία ξεδιπλώνεται κατά τη διαδικασία. Ο τρόπος που η Heathcote εισήγαγε το παίξιμο του ρόλου από τη δασκάλα αφήνει περιθώριο ελευθερίας στα παιδιά να αντιδράσουν, εφόσον επιτρέπει, όπως το τοποθετούν οι Αυδή και Χατζηγεωργίου, την «αναπτυσσόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλας και παιδιών» (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2018, σ. 34). Αυτή η προσέγγιση είναι σημαντική, κυρίως αν αναλογιστούμε ότι μέσα από τους ρόλους που επιλέγει η δασκάλα και τον τρόπο που τους παίζει μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά στο «να αρθρώσουν μια ξεκάθαρη ηθική στάση απέναντι σε ένα θέμα» (Winston, 2000, σ. 97). Σύμφωνα με τον Neelands, είναι μια τεχνική με την οποία τίποτα δεν μπορεί να συμβεί αν η ομάδα δεν αναλάβει δράση και η δασκάλα σε ρόλο συνδέεται με τον Joker που συναντάμε στο Forum Theatre (Neelands, 2002, σ. 67).

Εστιάζοντας στις παραπάνω δραστηριότητες, βλέπουμε ότι καθεμιά τους συμβάλλει στην πραγματοποίηση ενός ταξιδιού του *εαυτού* σε σχέση με τον «άλλο», καθώς διερευνώνται, συλλογικά αλλά και ατομικά, τα αναδυόμενα διλήμματα, οι συμφωνίες ή οι αντιθέσεις και δίνεται η δυνατότητα στην ομάδα να διαπραγματευτεί και να βρει κοινά στοιχεία ή ακόμη και να έρθει σε αντιπαράθεση με συγκεκριμένα επιχειρήματα.

Το πλαίσιο ανάδειξης μιας «ορθής πρακτικής»

Στην επιμόρφωση του «Κι αν ήσουν εσύ;» μέσα από το κατάλληλο «ψυχολογικό κλίμα» στην επιμορφούμενη ομάδα αναδύονται οι αρχές της βιωματικής μάθησης και της διαλογικής εκπαίδευσης. Κάθε άτομο και κάθε ομάδα δημιουργούν με κάποια αφορμή, αναπαριστούν τον κόσμο με δυναμικές εικόνες και αναλαμβάνουν ρόλους σε θετικό κλίμα,



στοιχεία που επιτρέπουν τη διατύπωση γενικεύσεων, αλλά και την αναζήτηση σχέσεων που θα φωτίσουν οπτικές πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα, θα φανερώσουν ενδιαφέροντα και θα αναδείξουν αισθητικά κριτήρια. Έτσι κάθε παραγόμενο προϊόν εμπεριέχει μια νέα γνώση. Αυτή η πορεία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ένωση του παλιού με το νέο και βοηθά σε αυτό που τέθηκε από την αρχή ως ζητούμενο σε μια εκπαιδευτική διαδικασία, στην επίτευξη του αρχικού σκοπού, δηλαδή στον μετασχηματισμό της γνώσης με βάση το προσωπικό και συλλογικό αφήγημα της ομάδας. Ο εκπαιδευτικός με την επιμόρφωση που βιώνει ο ίδιος στο πρόγραμμα μπαίνει σε μια διαδικασία εντός της οποίας φέρει τα δικά του βιώματα, για να τα αναπαραστήσει και να τα επεξεργαστεί με τους άλλους. Αποκτώντας τη δική του εμπειρία, μπορεί στη συνέχεια να τη μεταφέρει στην τάξη-ομάδα του υιοθετώντας τον εμψυχωτικό του ρόλο.

Επίλογος

Το πλαίσιο και το κλίμα, η γνώση των τεχνικών και η ενδυνάμωση μέσα από τη θεατρική διαδικασία θεωρούμε ότι δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια *ορθή πρακτική του θεάτρου στην εκπαίδευση*, που αποτελεί αντανάκλαση μιας επιτυχημένης εφαρμογής.

Η επιτυχία της εφαρμογής απαιτεί μια επαγρύπνηση των συντελεστών, σχεδιαστών και επιμορφωτών ενός προγράμματος, έτσι ώστε να αφουγκράζονται τα νέα δεδομένα και να προβαίνουν σε επανατοποθετήσεις και τροποποιήσεις, να αναπροσαρμόζουν τα ερωτήματά τους, ώστε να εκμιαεύουν, αλλά και να τροφοδοτούν και να εμπλουτίζουν τα νέα βιώματα και τις εμπειρίες της ομάδας των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή λαμβάνει υπόψη θεωρητικές αρχές και πρακτικές, προκειμένου να δώσει εφόδια στον παιδαγωγό να ενδυναμωθεί και να μη διστάζει να εγείρει ερωτήματα, να παίρνει θέση, να επιχειρηματολογεί και να συμμετέχει ενεργά εντός ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου. Μπορεί επίσης να οδηγήσει στη συνειδητοποίηση και την κατανόηση βιωμένων καταστάσεων, οι οποίες αναδύονται μέσω της αξιοποίησης των μέσων που προσφέρει το θέατρο. Τα κοινωνικά προβλήματα άλλωστε μπορούν να αναλύονται στην ομάδα με ποικίλους τρόπους: με χαρά, με παιχνίδι, με ένταση, με ενεργοποίηση πολλών και αντιφατικών συναισθημάτων και επιχειρημάτων. Αυτή η αλληλεπίδραση, ακόμη και αν δεν παρέχει μαγικές άμεσες λύσεις, είναι μια πορεία μάθησης προς την κατανόηση και την αλλαγή του τρόπου που αντιμετωπίζουμε τον κόσμο. Είναι μια διαδικασία που συμβάλλει στη συνέχιση ενός ταξιδιού, το οποίο αγγίζει τη βάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παιδιά και τους νέους, οι οποίοι μπορούν να διερευνήσουν τον κόσμο τους «μαζί» και μέσα από τα μάτια των άλλων προς μια πορεία μεταμόρφωσης.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adorno, T. (1970). *Αισθητική Θεωρία* (μετ. Λ. Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή Α., Χατζηγεωργίου Μ. (2018). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς*. (επιμ. Χ. Τσαλικίδου, μετ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.

- Burns, B. (2018). «Η δυναμική της διαφωνίας: συντονίζοντας μια συζήτηση στην εποχή του λαϊκισμού». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, σσ. 124-131.
- Dewey, J. (1930). *Πώς σκεπτόμεθα* (μετ. Γ. Κατσάμας). Αθήνα: Λαμνρόπουλος.
- Dewey, J. (1982). *Το σχολείο και η κοινωνία* (μετ. Μ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Ράππα.
- Freire, P., Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για μια μετασχηματιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Horkheimer, M., Adorno T. (1984). «Η Βιομηχανία της Κουλτούρας: Ο Διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών». Στο *Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα* (μετ. Ζ. Σαρίκα), σσ. 69-121. Αθήνα: Ύψιλον.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Νήσος.
- McLaren, P. (2010). «Κριτική Παιδαγωγική: Μια Επισκόπηση». Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, σσ. 279-330 (μετ. Β. Παππή). Αθήνα: Gutenberg.
- Pammenter, D. (2018). «Στοχασμοί για το Θέατρο ως Εκπαίδευση». *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο* 19, σσ. 116-123.
- Somers, J. (2008). «Αφήγηση, εκπαιδευτικό δράμα και το πακέτο εξερεύνησης». *Περιοδικό Εκπαίδευση & Θέατρο* 9, ειδική έκδοση, σσ. 116-123.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (επιμ. Σ. Βοσνιάδου, μετ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (1996). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία (η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο)*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 17-32.
- ACE (2003). *Drama in Schools*. London: Arts Council England, 2nd ed.
- Bond, E. (2000). *The Hidden Plot*. London: Methuen Publishing Limited.
- Kalantzis, M. & Cope, W. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. USA: Cambridge University Press.
- Kolb, A.Y., Kolb, D.A. (2005). "Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education". *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), pp. 193-212.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Lewin, G.W. (ed.). New York: Harper & Row.
- Mead, G.H. (1943). *Mind, Self, and Society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1943.
- Neelands, J. (2004). *Beginning Drama*, 11-14. London: David Fulton, 2nd ed.
- Shechner, R. (2002) *Performance Studies. An Introduction*. London and New York.: Routledge.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to Learn*. Columbus OH: Merrill.
- Winston J., Tandy, M. (2001). *Beginning Drama 4-11*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Winston J. (2000). *Drama, Literacy and Moral Education 5-11*. London: David Fulton Publishers Ltd.



Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμφύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων¹

Χριστίνα Ζώνιου

Διδάσκουσα Υποκριτική και Κοινωνικό Θέατρο, μέλος Ε.Ε.Π., Τμήμα
Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ο εκπαιδευτικός, οι θεατροπαιδαγωγοί και οι καλλιτέχνες που εμψυχώνουμε θεατρικά εργαστήρια, σε εκπαιδευτικό ή μη εκπαιδευτικό πλαίσιο, ερχόμαστε συχνά αντιμέτωποι με την ανάγκη διαχείρισης της ετερότητας, ανάγκη που προκύπτει επιτακτικά, ιδίως όταν δημιουργούνται οι προϋποθέσεις σύγκρουσης, αποκλεισμού και ρατσιστικών εκδηλώσεων. Ωστόσο, ακόμη και όταν η ρητή πρόθεσή μας είναι να δημιουργηθούν συνθήκες διαπολιτισμικής επικοινωνίας, υπάρχουν κάποια ερωτήματα τα οποία συχνά αντιμετωπίζουμε επιφανειακά, παρότι δεν θα έπρεπε να τα αγνοεί κανείς όταν τίθενται, καθώς η απάντηση σε αυτά οδηγεί σε διαφορετικές διδακτικές πρακτικές. Είναι ανάγκη λοιπόν οι παρακάτω προβληματισμοί να απασχολήσουν τον καθένα από εμάς, πριν κληθεί να διαχειριστεί την πολυπολιτισμικότητα στο πεδίο δράσης του.

Ερωτήματα όπως: Κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ως πολιτισμικός διαμεσολαβητής σε μια πολιτισμική σύγκρουση πρέπει να κρατήσει ουδέτερη στάση ή, αντίθετα, να εκδηλώσει τις προτιμήσεις και τις απόψεις του και να καταστήσει εμφανείς τις δικές του πολιτισμικές καταβολές; Μπορεί ο εκπαιδευτικός να κρίνει τους πολιτισμούς ανάλογα με τις κυρίαρχες διαστάσεις της ετερότητας που διαθέτουν; Είναι π.χ. εξίσου «καλοί» οι πολιτισμοί όπου είναι ισχυρές οι ιεραρχικές δομές με εκείνους όπου κυριαρχεί ισότητα; Είναι το ίδιο «καλοί» οι πολιτισμοί όπου οι ρόλοι σε σχέση με το φύλο είναι αυστηρά καθορισμένοι και οι πολιτισμοί όπου δεν είναι αυστηρά καθορισμένοι; Έχει τη δυνατότητα ο κάθε μαθητής να αλλάξει, να προσαρμοστεί σε μια νέα πολιτισμική κοινότητα ή να αυτοπροσδιοριστεί, χωρίς αυτό να έχει συνέπειες αποκλεισμού από την κοινότητά του; Η διαφορετικότητα θεωρείται μέρος του πολιτισμού της κοινωνίας προέλευσης ή βιώνεται ως απειλή; Τα δικαιώματα αφορούν τα άτομα ξεχωριστά ή τις ομάδες στις οποίες ανήκουν;

Πολλά από τα παραπάνω ερωτήματα, καθώς και τα γενικότερα ερωτήματα τι είναι πολιτισμός, τι ταυτότητα και τι ετερότητα, αποτελούν την αναστοχαστική βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η διαπολιτισμική προσέγγιση για τη διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση. Θα προσπαθήσουμε να δούμε πιο αναλυτικά τις διαστάσεις των παραπάνω ερωτημάτων.

¹ Το παρόν άρθρο βασίζεται στη διδακτορική μου διατριβή με τίτλο «Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», που κατατέθηκε το 2016 στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας υπό την επίβλεψη του Κώστα Μάγου.

Πολιτισμός, ταυτότητα, ετερότητα

Οι θεωρήσεις για το τι είναι πολιτισμός είναι αντικρουόμενες. Στατικές ή δυναμικές θεωρήσεις του πολιτισμού προέρχονται από διαφορετικές κοσμοθεωρήσεις και, ως εκ τούτου, αλλάζουν την οπτική μας για την ταυτότητα και την ετερότητα και για την ίδια τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έναν ουδέτερο, θα λέγαμε, ορισμό βρίσκουμε στον οδηγό της UNESCO (2007) για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον οποίο ο πολιτισμός βρίσκεται στον πυρήνα της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου και ορίζεται ως το σύνολο των σημάτων με βάση τα οποία τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας αλληλοαναγνωρίζονται και διαχωρίζονται από τα μη μέλη ή «μια σειρά από ξεχωριστά πνευματικά, υλικά, νοητικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας (...) σε συνδυασμό με την τέχνη και τη λογοτεχνία, τον τρόπο ζωής και συμβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις». (UNESCO, 2007, σ. 12).

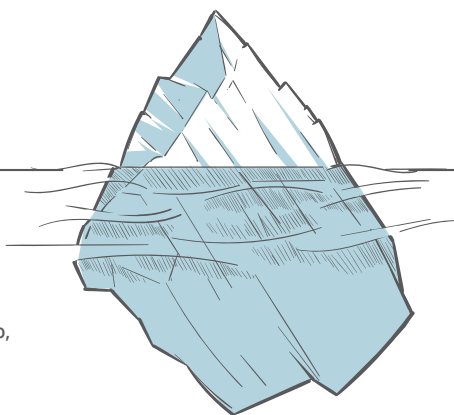
Ο πολιτισμός, σε μια θεώρηση που έχει υποστεί κριτική ως στατική, έχει αρκετές φορές παρομοιαστεί με παγόβουνο: η κορυφή, που αποτελεί το μικρότερο μέρος του παγόβουνου, βρίσκεται πάνω από την επιφάνεια της θάλασσας και το μεγαλύτερο μέρος του κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας (Gillert, 2007, σσ. 19-20). Το γνωστό αυτό μοντέλο του παγόβουνου υπονοεί ότι τα φανερά μέρη του πολιτισμού (για παράδειγμα, η τέχνη, η αρχιτεκτονική, η μουσική, η γλώσσα, η μαγειρική κ.ά.) δεν είναι παρά οι ορατές εκφράσεις/εκφάνσεις αόρατων μερών, όπως είναι η ιστορία, οι κανόνες, οι αρχές, οι σχέσεις εξουσίας, οι βασικές παραδοχές για τον χώρο, τη φύση, τον χρόνο και την κοινωνική διαστρωμάτωση. Η έννοια της μεταφοράς αυτής είναι ότι η προσέγγιση ενός διαφορετικού πολιτισμού είναι δύσκολη και χρονοβόρα υπόθεση και σίγουρα δεν περιορίζεται στην προσέγγιση των μελών των πολιτισμικών ομάδων μέσω των επιφανειακών στοιχείων του πολιτισμού (του φολκλόρ) και των επιφανειακών πολιτισμικών διαφορών. Ωστόσο, το παγόβουνο ως μεταφορά παραπέμπει σε κάτι αμετάβλητο, συμπαγές και αντικειμενικό, σε αντίθεση με άλλες μεταφορές, που χρησιμοποιούνται στα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως είναι το ποτάμι και το δέντρο.

ΟΡΑΤΕΣ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ:

η τέχνη,
η αρχιτεκτονική, η μουσική,
η γλώσσα, η μαγειρική

ΑΟΡΑΤΕΣ ΕΚΦΑΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ:

η ιστορία, οι κανόνες,
οι αρχές, οι σχέσεις εξουσίας,
οι βασικές παραδοχές για τον χώρο,
η φύση, ο χρόνος και
η κοινωνική διαστρωμάτωση



Πολλοί μελετητές της διαπολιτισμικότητας διακρίνουν τον πολιτισμό σε αντικειμενικό και υποκειμενικό (Bennett, 2001, σ. 7). Ο *αντικειμενικός* πολιτισμός αφορά τα θεσμικά στοιχεία του πολιτισμού, όπως τους πολιτικούς και τους οικονομικούς θεσμούς μιας κοινωνίας, και τα πολιτισμικά προϊόντα, όπως η τέχνη, η μουσική, οι διατροφικές συνήθειες κ.ά., ενώ ο *υποκειμενικός* πολιτισμός το πώς βιώνουν την κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώνουν οι κοινωνικοί θεσμοί τα μέλη μιας κοινωνίας, τη συμπεριφορά, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις απόψεις τους, καθώς και τους κοινωνικούς ρόλους (ό.π., σσ. 7-8).

Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τους ερευνητές, δεν περιορίζεται μόνο στη φυλή ή στην εθνότητα και ούτε καθορίζεται από βιολογικά χαρακτηριστικά, όπως υποστηρίζεται από ρατσιστικές και εθνοκεντρικές κοσμοθεωρήσεις, αλλά συντίθεται από πολλές άλλες πτυχές της ετερότητας, οι οποίες καθορίζουν και τη διαφορετική συμπεριφορά. Πολλές έρευνες εξετάζουν τις διαφορετικές *διαστάσεις της ετερότητας*. Η πολιτισμική ετερότητα αφορά τη φυλή, την εθνότητα, την εθνικότητα (υπηκοότητα), τη θρησκεία, την ηλικία, το (κοινωνικό) φύλο, την κοινωνική τάξη και το οικονομικό στάτους, τη μόρφωση, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τη σωματική ικανότητα και τα σωματικά χαρακτηριστικά, καθώς και πολλές άλλες πτυχές που αφορούν αναγνωρίσιμες ομαδοποιήσεις (Bennett & Bennett, 2001, σσ. 5, 9). Η Ting-Toomey (2006) ορίζει τον πολιτισμό ως «ένα σύστημα γνώσεων, σημασιών και συμβολικών δράσεων, το οποίο μοιράζεται η πλειοψηφία των μελών μιας κοινωνίας» (σ. 367). Υποστηρίζει ότι από όλα τα στοιχεία της διαφορετικότητας των πολιτισμών που μπορούν να εντοπιστούν, εκείνο που έχει συγκεντρώσει την προσοχή των περισσότερων μελετητών ανά τον κόσμο είναι η αντίθεση μεταξύ της έμφασης ενός πολιτισμού στο άτομο ή στη συλλογικότητα.

ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ

- φυλή
- εθνότητα
- εθνικότητα (υπηκοότητα)
- θρησκεία
- ηλικία
- (κοινωνικό) φύλο
- κοινωνική τάξη – οικονομικό στάτους
- μόρφωση
- σεξουαλικός προσανατολισμός
- σωματική ικανότητα – σωματικά χαρακτηριστικά

Σε μια έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διαπολιτισμική μάθηση, ο Gillert (2007) κάνει μια διαφωτιστική κριτική επισκόπηση των θεωριών και των θεωρήσεων του πολιτισμού. Σύμφωνα με την επισκόπηση αυτή, ο Geert Hofstede σε μια ευρεία έρευνα που έκανε τη δεκαετία του '70, κατέληξε ότι συνολικά οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε διαστάσεις: α) *απόσταση εξουσίας/ισχύος* (power distance): δείχνει το κατά πόσο η κοινωνία δέχεται την άνιση κατανομή εξουσίας σε θεσμούς και οργανισμούς, β) *αποφυγή της αβεβαιότητας* (uncertainty avoidance): δείχνει τον βαθμό στον οποίο μια κοινωνία νιώθει να απειλείται από τις αβέβαιες καταστάσεις, την επικινδυνότητα, τις απρόβλεπτες αλλαγές και προσπαθεί να τις αποφύγει με το να θεσμοθετεί κανόνες ή

άλλα μέσα ασφάλειας, γ) *έμφαση στο άτομο/έμφαση στη συλλογικότητα* (individualism/collectivism): δείχνει τον βαθμό στον οποίο μια κοινωνία αποτελεί ένα ισχυρό ή ένα χαλαρό κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο τοποθετείται το άτομο, καθώς και τις απαιτήσεις που έχει το πλαίσιο αυτό από το άτομο ως προς τα άλλα μέλη της κοινωνίας, δ) *ανδρικότητα/θηλυκότητα* (masculinity/femininity): δείχνει το κατά πόσο το βιολογικό φύλο καθορίζει τους ρόλους που έχουν οι άντρες και οι γυναίκες στην κοινωνία, ε) *χρονικός προσανατολισμός* (time orientation): δείχνει το πόσο μια κοινωνία βασίζει τις αποφάσεις της και την ταυτότητά της στο παρελθόν, στην ιστορία και την παράδοση ή σε παράγοντες που αφορούν το παρόν, καθώς και το τι είναι επιθυμητό για το μέλλον της κοινωνίας. Το μοντέλο του Geert Hofstede έχει ορισμένες αδυναμίες, οι οποίες συνίστανται κυρίως στο ότι παρουσιάζει τους πολιτισμούς ως στατικούς και όχι ως δυναμικούς και στο ότι μπορεί να θεωρηθεί πως υποδηλώνει ότι κάποιοι πολιτισμοί είναι «καλύτεροι» από άλλους.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ - ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΟΥ G. HOFSTEDE

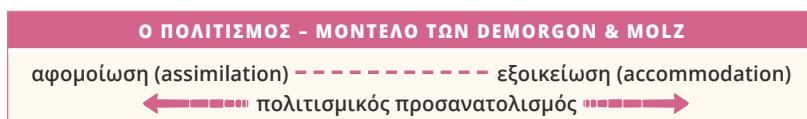
- απόσταση εξουσίας / ισχύος (power distance)
- αποφυγή της αβεβαιότητας (uncertainty avoidance)
- έμφαση στο άτομο/έμφαση στη συλλογικότητα (individualism/collectivism)
- ανδρικότητα/θηλυκότητα (masculinity/femininity)
- χρονικός προσανατολισμός (time orientation)

Ένα άλλο ενδιαφέρον μοντέλο, το οποίο ωστόσο έχει το μειονέκτημα να μην εγείρει τα ερωτήματα πώς μεταβάλλονται οι πολιτισμοί και πώς αντιδρά το άτομο όταν βρίσκεται σε συνθήκες διαπολιτισμικότητας, είναι αυτό των Hall & Hall (Gillert, ό.π.). Οι Edward T. Hall και Milred Reed Hall στη μελέτη τους για την ετερότητα κατά τη δεκαετία του '80 εντόπισαν πέντε βασικές διαστάσεις της: α) *αργά ή γρήγορα μηνύματα* (fast/slow messages): διάσταση που αφορά, εκτός των άλλων, την ταχύτητα με την οποία συνάπτονται σχέσεις τα μέλη μια κοινότητας, β) *υψηλό ή χαμηλό πλαίσιο* (high or low context): δηλώνει κατά πόσο σε μια κοινωνία οι πληροφορίες που δίνει το πλαίσιο (η κάστα, οι ρόλοι κ.ά.) για την κοινωνική προέλευση του ατόμου χρειάζεται να είναι πολλές ή λίγες για την επιτυχή επικοινωνία των ατόμων, γ) *χωρικότητα* (territoriality): σχετίζεται με την οργάνωση του χώρου και τις κοινωνικές υποδηλώσεις που αυτή συνεπάγεται, δ) *προσωπικός χώρος* (personal space): η απόσταση από τους άλλους ανθρώπους που χρειάζεται κανείς για να νιώθει άνετα, ε) *μονοχρονικός και πολυχρονικός χρόνος* (monochronic/polychronic time): σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας τον χρόνο, πώς δομεί τον χρόνο του και τι αξία δίνει κανείς στην τήρηση του προγράμματος.

ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ - ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ HALL & HALL

- αργά ή γρήγορα μηνύματα (fast/slow messages)
- υψηλό ή χαμηλό πλαίσιο (high or low context)
- χωρικότητα (territoriality)
- προσωπικός χώρος (personal space)
- μονοχρονικός και πολυχρονικός χρόνος (monochronic/polychronic time)

Σε μια άλλη κατεύθυνση, οι Demorgon & Molz (Gillert, ό.π.) συνδέουν την έννοια του πολιτισμού με την έννοια της *προσαρμογής* (adaptation), η οποία αποτελείται από δύο άκρα: την *αφομοίωση* (assimilation), δηλαδή τη διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι προσαρμόζουν τον εξωτερικό κόσμο στη δική τους πραγματικότητα, και την *εξοικείωση* (accommodation), δηλαδή τη διαδικασία με την οποία οι δομές του εγκεφάλου, τα νοητικά σχήματα αλλάζουν σύμφωνα με πληροφορίες που προέρχονται από τον εξωτερικό κόσμο, και η οποία οδηγεί τους ανθρώπους στην αλλαγή απόψεων. Ο πολιτισμός εν ολίγοις είναι ο προσανατολισμός (orientation) μεταξύ αυτών των δύο άκρων (αφομοίωση – εξοικείωση), με σκοπό την προσαρμογή στις καταστάσεις, εκεί όπου αυτό δεν είναι βιολογικά προκαθορισμένο, ώστε να προκύπτει η κατάλληλη για την περίπτωση συμπεριφορά. Ο *πολιτισμικός προσανατολισμός* δείχνει με αφαιρετικό τρόπο ποια συμπεριφορά λειτούργησε με επιτυχία στο παρελθόν για μια ομάδα ανθρώπων. Ο πολιτισμός δηλαδή δεν συνδέεται με τα έθνη, αλλά με τον προσανατολισμό ομάδων ανθρώπων, με την οικογένεια, τους φίλους, τη γλώσσα, τον τόπο διαμονής, τις συναναστροφές κ.ά. Ανάλογα με το πλαίσιο, τα άτομα μπορεί να αλλάζουν τον προσανατολισμό τους και τα πρότυπά τους. Η *πολιτισμική ταυτότητα*, κατά τους Demorgon & Molz και άλλους ερευνητές, δεν είναι μια έννοια μετα-ιστορική, στατική και μονολιθική, αλλά σύνθετη, πολυσχιδής και μεταβαλλόμενη στον χρόνο και τον χώρο (D'Andretta, 2006, σσ. 44-46 και 59-62).



Ο Freire (2006), μιλώντας γι' αυτή τη δυναμική σχέση μεταξύ ετεροκαθορισμού και αυτοκαθορισμού, λέει χαρακτηριστικά: «*Διαμορφωμένοι, προγραμματισμένοι αλλά όχι προκαθορισμένοι, στο πολιτισμικό μας πλαίσιο, εκμεταλλευόμαστε ένα μίνιμουμ ελευθερίας για να μεγεθύνουμε αυτή την ελευθερία*» (σσ. 211-212). Η *πολιτισμική ταυτότητα* είναι μια έννοια που εμπεριέχει τόσο το παρελθόν, την καταγωγή, τη μνήμη όσο και το μέλλον, το εν δυνάμει, το πρόταγμα: «*[Η ταυτότητα] αποτελείται από ένα προσωπικό μείγμα παρελθόντος και παρόντος, γεγονότων και φαντασίας, ενώ ταυτόχρονα ξαναγράφεται δημιουργικά στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης ιστορίας*», ισχυρίζεται ο Vandenbroeck (2004, σ. 30) και μιλάει για μια διαδικασία συνεχούς και ελεύθερης κατασκευής της πολλαπλής ταυτότητάς μας. Κάνει μια αναδρομή των ορισμών των όρων ταυτότητα και πολιτισμική ταυτότητα που έχουν δοθεί κατά τη δεκαετία του '90 από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς (Bruner, 1996· Heyting, 1999· Maalouf, 1998· Pels, 1993· Verbunt, 1998· Vandenbroeck, 2004), οι οποίοι έχουν καταλήξει στο ίδιο συμπέρασμα: ότι καθώς το στοιχείο της φαντασίας και του μέλλοντος είναι καθοριστικά για την ενεργό διαμόρφωση της ταυτότητας, η στατική αντιμετώπισή της με βάση την καταγωγή περιορίζει την αντίληψή μας γι' αυτή:

«*Αναγνωρίζοντας κάποιον βάσει της καταγωγής του, αντιμετωπίζουμε την ταυτότητα και την καταγωγή σαν ένα και το αυτό πράγμα. Η πρακτική αυτή επικεντρώνει την προσοχή στο πιο στατικό στοιχείο ενός ατόμου ή μιας ομάδας, σε εκείνο δηλαδή το στοιχείο που δεν αλλάζει*» (ό.π., σ. 30).

Ο Cummins (2005) επίσης υποστηρίζει ότι οι ταυτότητες ανασχηματίζονται διαρκώς μέσα από τις εμπειρίες μας και τις σχέσεις μας, ενώ προσδιορίζει ποιες πτυχές μένουν σταθερές (φύλο, εθνότητα) και ποιες είναι εύπλαστες ή επιδεκτικές τροποποίησης (βασικές αξίες, πολιτικά πιστεύω, αίσθηση προσωπικής αξίας σε σχέση με την ευφυΐα, ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ταλέντα, εμφάνιση). Σε σύμπνοια με τις παραπάνω απόψεις του δυναμικού ορισμού του πολιτισμού και της ταυτότητας, ο Γκόβαρης (2007), τοποθετώντας τους προβληματισμούς αυτούς στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, δίνει σημασία στο υποκειμενικό νόημα που δίνουν οι μαθητές από οικογένειες μεταναστών στον «εθνικό πολιτισμό» της χώρας προέλευσης και στην εσφαλμένη αντιμετώπιση των μαθητών αυτών *ως εκπροσώπων της εθνικής τους κουλτούρας*. Επισημαίνει ότι οι πολιτισμικές διαφορές δεν εκφράζουν μόνο τις συνήθειες και τα έθιμά τους, αλλά *«τη σημασία που αποδίδουν οι ίδιοι σε αυτά τα στοιχεία στο πλαίσιο της επικοινωνίας τους με τα μέλη της πλειοψηφίας»* (ό.π., σ. 30), ενώ θεωρεί απαραίτητο να αναρωτηθεί κανείς *«πώς βιώνουν και πώς νοηματοδοτούν τα πολιτισμικά τους σύμβολα και πώς επηρεάζει η επικοινωνία μας μαζί τους τη σχέση τους με τον πολιτισμό τους»*.

Όμως στο μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, που κυριαρχεί ακόμα σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό σχολείο, τα ζητήματα διαπραγμάτευσης ταυτοτήτων «εξορίζονται» στις παρυφές της εκπαιδευτικής διεργασίας, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί τον πολιτισμό της εσω-ομάδας της ως ένα συμπαγές σύστημα αυτονόητων αξιών, το οποίο οφείλουμε να υπερασπίζουμε απέναντι σε κάθε κίνδυνο αλλοίωσης (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009).

Η κατανόηση των διαστάσεων της ετερότητας για την επίτευξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην εκπαίδευση

Ένα από τα πιο σημαντικά ερωτήματα που έθεσαν οι ανωτέρω ερευνητές, και το οποίο ανακύπτει συχνά στη δουλειά του εκπαιδευτικού με μια πολυπολιτισμική ομάδα, είναι εάν πρέπει κάποιος να δίνει έμφαση στις οικουμενικές πτυχές όλων των ανθρώπων (σε αυτά που όλοι έχουν κοινά) και να αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους ως άτομα, μέλη ενός οικουμενικού πολιτισμού (η οικουμενική προσέγγιση) ή εάν, αντίθετα, πρέπει κάποιος να αναγνωρίζει την επικρατούσα διαφορετικότητα στον κόσμο, όπου όλοι οι πολιτισμοί είναι καταρχάς εξίσου καλοί, και να αντιλαμβάνεται τους ανθρώπους ως μέλη συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας (η σχετικιστική προσέγγιση) (Gillert, ό.π., σ. 25).

Το να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός τις διαστάσεις της ετερότητας, όπως τις καθόρισαν μελετητές όπως η Ting-Toomey (2006), οι Hall & Hall και ο Hofstede (στο Gillert, ό.π.), μπορεί να είναι χρήσιμο για να κατανοήσει τις συγκρούσεις των ατόμων σε μια ομάδα και να τις συσχετίσει με τις πολιτισμικές καταβολές τους, αρκεί βεβαίως να μην οδηγεί τα μέλη της ομάδας σε στερεότυπες και στατικές θεωρήσεις των πολιτισμικών ταυτοτήτων. Οι διαστάσεις αυτές χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά τη διαπολιτισμική επικοινωνία, αλλά κυρίως στη διαχείριση των πολιτισμικών συγκρούσεων.

Σε ορισμένες μελέτες ωστόσο, αναδεικνύεται ως πρόβλημα ότι στον ελληνικό χώρο η χρήση της έννοιας του πολιτισμού, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και στον θε-



σμικό λόγο, γίνεται στατικά και περιγραφικά, με τρόπο ώστε να συγκαλύπτονται οι διαφορές και οι κοινωνικές ιδιαιτερότητες στο εσωτερικό των πολιτισμικών ομάδων, καθώς και ο ενεργός ρόλος των κοινωνικών υποκειμένων στην επεξεργασία της πολιτισμικής ταυτότητας (Γκόβαρης, 2002· Δελγκάρη, 2006). Ο εθνοκεντρικός λόγος τόσο στα σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα και στην πρακτική των εκπαιδευτικών που είχε παρατηρηθεί σε παλαιότερες έρευνες (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1997) δεν έχει απαλειφθεί, παρά τις θεσμικές διακηρύξεις, ενισχύοντας ένα περιβάλλον θεσμικού ρατσισμού (Γκότοβος, 2011). Επιπλέον, στο εκρηκτικό περιβάλλον της οικονομικής κρίσης, ενισχύθηκε μια βίαιη απόρριψη της διαπολιτισμικής θεώρησης από μια μερίδα διανοουμένων και εκπαιδευτικών.

Κατά τη γνώμη της γράφουσας, ιδιαίτερα σημαντική επίσης είναι η επικρατούσα σύγχυση μεταξύ του πολυπολιτισμικού και του διαπολιτισμικού μοντέλου, την οποία θα προσπαθήσουμε να διευκρινίσουμε πιο κάτω.

Τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας: η διαφορά μεταξύ πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού μοντέλου

Υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία για τα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε μοντέλα, το αφομοιωτικό ή μονοπολιτισμικό, το μοντέλο της ενσωμάτωσης ή αντισταθμιστικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (π.χ. Γκόβαρης, 2001, 2007· Μάρκου, 1996· Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), ενώ η Παπαγεωργίου (Papa Georgiou, 2010) προσθέτει και ένα έκτο μοντέλο, εκείνο της κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Εδώ θα δώσουμε έμφαση στις διαφορές μεταξύ πολυπολιτισμικού και διαπολιτισμικού μοντέλου. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τη θεσμική αναγνώριση της ετερότητας, η οποία συνίσταται στην αναγνώριση και στον σεβασμό της γλώσσας, της θρησκείας, του πολιτισμού, της ιστορίας, της ετερότητας στο πλαίσιο του σχολείου (Papa Georgiou, ό.π.). Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση όμως δίνει έμφαση κατά κύριο λόγο στις *εθνο-πολιτισμικές διαφορές* παρά στις *πολιτισμικές διαφορές* (ό.π.) –με συνέπεια την ομογενοποίηση των πολιτισμικών ομάδων ανάλογα με την εθνική τους καταγωγή– και αντιμετωπίζει τα μέλη των μειονοτήτων ως εκπροσώπους των εθνο-πολιτισμικών ομάδων τους. Η πρακτική αυτή απευθύνεται στο μέρος της ταυτότητας των μελών των μειονοτικών ομάδων που σχετίζεται με το 'Άλλο (ό.π.), αρνείται έτσι το δικαίωμα του αυτοκαθορισμού των ατόμων αυτών και παραβλέπει την ύπαρξη υβριδικών, πολλαπλών και συνεχώς εξελισσόμενων ταυτοτήτων (Cummins, 2005· Vandenbroeck, 2004).

Σε πρακτικό επίπεδο, τα πολυπολιτισμικά μοντέλα περιορίζουν τη διαπολιτισμική διάσταση στη συνύπαρξη, σε ένα πλαίσιο *ανώδυνης, παράλληλης παράθεσης των επιφανειακών διαφορών*, που είναι συνήθως εξωτικές και ευχάριστες (τραγούδια, φαγητά, χοροί κ.ο.κ., από την κορυφή του πολιτισμικού παγόβουνου), την ίδια στιγμή που αρνούνται το δικαίωμα στην *πραγματική αλληλεπίδραση* (Magos & Simopoulos, 2009). Η –συνηθέστατη και καλοπροαίρετη– πρακτική αυτή όμως ενέχει τον κίνδυνο της φοκλόρ αντιμετώπισης της ετερότητας, αντιμετώπιση, η οποία εντέλει αναπαράγει τα στερεότυπα, ενισχύει τις περιχαράκωσεις των ομάδων και τη συντηρητική «καθήλωση του μειοψηφικού αντικειμέ-

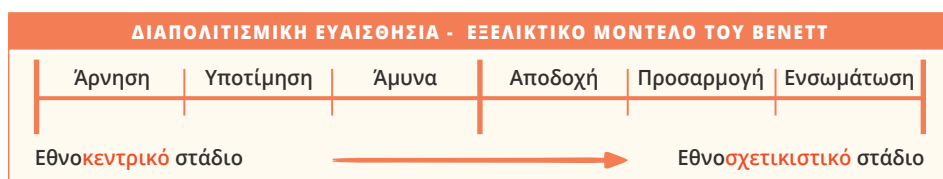
νου στην αντίστοιχη ταυτότητα» (Γκότοβος, 2003, σ. 39). Μένει λίγο ως πολύ στο πρώτο επίπεδο της πολυπολιτισμικής συνάντησης, η οποία συχνά σημαίνει της συνάντησης του δικού μας εννοούμενου ως κανονικού πολιτισμού με έναν άλλον, κατά προτίμηση εξωτικό.

Η διαπολιτισμική λογική, αντίθετα, αρνείται την περιχαράκωση στο πλαίσιο μιας αμοιβαίας ανεκτικότητας, που χαρακτηρίζει τα πολυπολιτισμικά μοντέλα, στην κατεύθυνση του «σέβονται τα χαρακτηριστικά των άλλων, αρκεί αυτά να μη θέτουν υπό αμφισβήτηση τις θεμελιώδεις παραδοχές της δικής μου κουλτούρας». Στη θεώρηση αυτή, με άλλα λόγια, η διαφορά νομιμοποιείται να υπάρχει στον βαθμό που η κυρίαρχη ταυτότητα, θεωρούμενη ως αναλλοίωτη αξία, δεν θίγεται (Magos & Simopoulos, ό.π.). Η κυριότερη διαφορά της πολυπολιτισμικής από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το δυναμικό στοιχείο της δεύτερης, η οποία πηγάζει πέρα από την αναγνώριση και την αρμονική συμβίωση και προϋποθέτει τον διάλογο, την αλληλεπίδραση, την ώσμωση, την από κοινού εξέλιξη και την παραγωγή καινούργιων πολιτισμικών μορφωμάτων σε συνθήκες ισότητας (UNESCO, 2007, σσ. 17-18). Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει επίσης την υπέρβαση της κατηγοριοποίησης των ανθρώπων με βάση την έννοια του έθνους-κράτους, την εγκατάλειψη των εθνοκεντρικών προτύπων που διατρέχουν τα προγράμματα σπουδών και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως μιας ευτυχούς συγκυρίας και πρόκλησης για τον μετασχηματισμό των ατόμων και της κοινωνίας (Παμουκτσόγλου, 2009). Η ετερότητα δεν ορίζεται μόνο με βάση τις εθνοτικές, τις θρησκευτικές και τις γλωσσικές διαφορές, αλλά και με βάση άλλες πτυχές της ταυτότητας, όπως το φύλο, η τάξη, η μόρφωση, το επάγγελμα, οι ειδικές ανάγκες και ο τρόπος ζωής (Μάγος, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν απευθύνεται μόνο στα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες ή στα παιδιά των οικονομικών μεταναστών, όπως λανθασμένα εννοείται και χρησιμοποιείται συχνά, με αποτέλεσμα να συγχέεται με το αντισταθμιστικό μοντέλο. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και τους πολίτες, στο πλαίσιο της τυπικής, της άτυπης και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Από άλλους μελετητές ακόμη και η έννοια της ένταξης τίθεται υπό αμφισβήτηση, εφόσον καμία χώρα δεν έχει ομοιογενή κουλτούρα και όλα τα μέλη μιας κοινωνίας είναι φορείς ετερότητας και πολλαπλών ταυτοτήτων: «Το ερώτημα πια δεν είναι “ποιος πρέπει να ενταχθεί”, αλλά καλύτερα “πώς προσαρμοζόμαστε όλοι εμείς στις αλλαγές του κόσμου που μας περιβάλλει”» (Vandenbroeck, ό.π., σ. 32). Η διαπολιτισμική διάσταση λοιπόν δεν αφορά μόνο τις ομάδες που «διαφέρουν», αλλά είναι επιλογή που διατρέχει το σύνολο της εκπαίδευσης και εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην αλληλεπίδραση διαφορετικών συστημάτων αναφοράς. Δεν στοχεύει επομένως στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της διαφοράς στο κυρίαρχο πλαίσιο, αλλά στην εγκαθίδρυση ενός ισότιμου διαλόγου, από τον οποίο εμπλουτίζεται η κάθε πλευρά.

Η διαπολιτισμική μάθηση (intercultural learning) ταυτίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη μάθηση για την πολιτειότητα (citizenship), με την επιπρόσθετη έμφαση στην κριτική πολιτισμική επίγνωση και τη διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα (Bygum, 1997, 2003, 2006). Η διαπολιτισμική μάθηση νοείται είτε ως ατομική διαδικασία μάθησης, με σκοπό την καλύτερη επαφή του ατόμου με άλλους πολιτισμούς, στο πλαίσιο, για παράδειγμα, της εργασίας ή των σπουδών του ατόμου, είτε ως συλλογική διαδικασία, που αποσκοπεί στο χτίσιμο μιας διαπολιτισμικής διαδικασίας, μιας διαπολιτισμικής πορείας και μιας διαπολιτισμικής κοινωνίας. Η διαπολιτισμική μάθηση αφορά την ανακάλυψη

και την αλλαγή των στοιχείων που βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας στο μοντέλο του παγόβουνου (Gillert, ό.π., σσ. 35-37), και γι' αυτό ενέχει μεν ρίσκα για τον εκπαιδευτή, αλλά, παρά ταύτα, η διαπολιτισμική μάθηση οφείλει να αντιστέκεται σε οποιαδήποτε βολική απλούστευση της πραγματικότητας. Ο διακεκριμένος ερευνητής Milton Bennett (1993, 1998, 2001, 2004) αντιλαμβάνεται τη διαπολιτισμική μάθηση εξελικτικά, ως τη σταδιακή ανάπτυξη της *διαπολιτισμικής ευαισθησίας* (*intercultural sensitivity*): από το *εθνοκεντρικό στάδιο*, κατά το οποίο το άτομο θεωρεί ότι η δική του κοσμοθεώρηση, ο δικός του πολιτισμός σχετίζεται ουσιοκρατικά με την πραγματικότητα («έτσι είναι τα πράγματα»), και χαρακτηρίζεται από την άρνηση, την άμυνα και την υποτίμηση, ως τον *εθνοσχετικιστικό στάδιο*, κατά το οποίο το άτομο όχι μόνο δεν αποφεύγει, αλλά και επιδιώκει την πολιτισμική ετερότητα, καθώς οι πολιτισμοί μπορούν να γίνουν κατανοητοί μόνο σε σχέση με άλλους, περνώντας σταδιακά από την αποδοχή και την προσαρμογή ως την ενσωμάτωση. Η υπόθεση του Bennett είναι ότι όσο διευρύνεται και εμβαθύνεται η εμπειρία της πολιτισμικής ετερότητας και η διαπολιτισμική ευαισθησία, τόσο αυξάνει και η *διαπολιτισμική ικανότητα* (Intercultural competence) του ατόμου.



Συνοψίζοντας, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η υγιής, κριτική, ενεργός ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών, η ενίσχυση της ικανότητας να προσαρμόζεται κανείς σε μια μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, αλλά και στη συνέχεια να τη μετασχηματίζουν διαμορφώνοντας τον νέο κόσμο.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής επιστημολογίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει τη συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη *διαπολιτισμική πορεία* της τάξης τους ή της ομάδας τους (Νικολάου, 2005). Ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θέτει τον εαυτό του εκτός της διαδικασίας, σαν να είναι αυτονόητος, αόρατος και αδιαπραγμάτετος, σαν να μη διαθέτει ο ίδιος ταυτότητα (Μάγος & Σιμόπουλος, ό.π.). Αντίθετα, είναι σημαντικό να γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς ενός ιδιαίτερου πολιτισμού –και όχι μόνο εθνικού–, ενώ ο *τρόπος διδασκαλίας τους, το πρόγραμμα σπουδών, η οργάνωση της εκπαίδευσης είναι προϊόντα πολιτισμικά*, ιδιαίτερα, συγκεκριμένα και όχι οικουμενικά, αυτονόητα, κοινωνικά και ιδεολογικά ουδέτερα (UNESCO, ό.π.). Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει οι ίδιοι –και μέσω αυτών οι μαθητές τους– να δημιουργούν μια *«ποικιλόμορφη και ελαστική εικόνα του εαυτού τους, στην οποία η συμμετοχή σε διαφορετικές κοινότητες να μην προκαλεί συγκρούσεις»* (Vandenbroeck, ό.π., σ. 44), να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στον δικό τους πολιτισμό και να είναι σε θέση να διαπραγματεύονται τις ταυτότητές τους (Cummins, ό.π.).

Ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι πιθανόν να είναι τουλάχιστον ενημερωμένος σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μάλιστα ενδέχεται να υποστηρίξει ότι είναι υπέρ αυτής. Ωστόσο, η πράξη του, εν αγνοία του, μπορεί να εντάσσεται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό μοντέλο, σε διαφορετικό επιστημολογικό παράδειγμα. Το επίπεδο δηλαδή της ενστερνισμένης θεωρίας (espoused theory) μπορεί να διαφέρει από το επίπεδο της θεωρίας σε χρήση (theory-in-use) (Argyris & Schön, 1974). Και τα δύο επίπεδα, της ενστερνισμένης θεωρίας και της θεωρίας σε χρήση, συνθέτουν την *προσωπική θεωρία* (tacit theory) του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005) ή αλλιώς την *ατομική επιστημολογία του εκπαιδευτικού* (Παπαγεωργίου, 2009).

Ο εκπαιδευτικός, στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στις διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και σχέσεις κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν είναι δυνατόν να εφαρμόζει απολύτως καμία από τις γνωστές θεωρίες και τις εκπαιδευτικές επιστημολογίες. Εφαρμόζει, συνειδητά ή ασυνειδητά, μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, προερχόμενων όχι αποκλειστικά από ένα επιστημολογικό πεδίο, οι οποίες συνιστούν τη δική του, ιδιαίτερη προσωπική θεωρία διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού αντανακλά τις απόψεις του για τις έμφυτες δυνατότητες του μαθητή, τον τρόπο μάθησης και ανάπτυξης, τα κίνητρα, την αποστολή του σχολείου, τη διαμόρφωση του σχολείου, τη διαμόρφωση της σχολικής αίθουσας, την οργάνωση του μαθητικού δυναμικού, τη ρύθμιση και τον έλεγχο της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000) και αφορά τις απόψεις του για τη γνώση: από πού πηγάζει, τι στόχο επιτελεί, πώς οικοδομείται, πώς μεταφέρεται και αν και πώς αξιολογείται (Παπαγεωργίου, *ό.π.*, σ. 307). Εάν θέλουμε να μιλάμε για έναν διαπολιτισμικά ικανό εκπαιδευτικό, είναι σημαντικό η προσωπική θεωρία του, η εκπαιδευτική επιστημολογία του να συμπίπτει κατά το δυνατόν με την *επιστημολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* και να διασφαλίζεται ότι η επιλογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της ενστερνισμένης θεωρίας.

Η Παπαγεωργίου (2010) επισημαίνει ότι πρέπει να είναι ξεκάθαρο το επιστημολογικό πλαίσιο και το νόημα που δίνουμε κάθε φορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: αποτελεί αυτή μια λειτουργιστική διευθέτηση των ενδοκοινοτικών σχέσεων και ένα σύνολο μετρήσιμων δεξιοτήτων στο πλαίσιο του παρόντος αναλυτικού προγράμματος ή συνιστά μια *ολιστική αντιμετώπιση της εκπαίδευσης*, που εμπεριέχει την επίγνωση της λειτουργίας των παγκοσμιοποιημένων κοινωνιών και τη ρητή απόπειρα μετασχηματισμού τους προς μια κοινωνία περισσότερο δημοκρατική, περιεκτική και πλουραλιστική;

Η διαπολιτισμική προσέγγιση, με βάση την κριτική επιστημολογική προσέγγιση και αντίθετα με την αντισταθμιστική και την αντιρατσιστική εκπαίδευση, δεν αντιμετωπίζει τη *διαφορετικότητα ως έλλειμμα* ή ως κάτι που πρέπει να επιλυθεί, αλλά ως πόρο για την επίτευξη του στόχου της κριτικής εκπαίδευσης, την περιεκτική/συμπεριληπτική (inclusive) και πλουραλιστική δημοκρατία. Αντίθετα επίσης με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση, που υιοθετεί μια στατική αντίληψη των ταυτοτήτων, καθώς και με εκείνο το ρεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση μόνο στην ατομική επίτευξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση υποστηρίζει τη *μετασχηματιστική δύναμη της εκπαίδευσης* προς έναν συλλογικό και ορισμένο από τη βάση κοινωνικό σκοπό (Parageorgiou, *ό.π.*, σσ. 652-654): Η κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση *είναι μια εκπαίδευση που είναι ανοιχτή στον πλουραλισμό, καθώς βασίζεται σε μια επιστημολογία που αξιοποιεί το πολιτισμικό*

κεφάλαιο των μαθητών, που ασχολείται με τις υβριδικές ταυτότητες της εποχής της παγκοσμιοποίησης και που προσφέρει τα πνευματικά μέσα για τη χειραφέτηση» (ό.π., σσ. 654).

Η επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περνά μέσα από την ενδυνάμωση (empowerment) των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η έννοια της ενδυνάμωσης, κατά το κριτικό παράδειγμα της παιδαγωγικής, σημαίνει, εκτός των άλλων, ενίσχυση της ικανότητας του αυτοκαθορισμού της πολιτισμικής ταυτότητας των ατόμων και αύξηση της αυτοπεποίθησης των μελών μιας μειονοτικής ομάδας, αλλά και κριτική θεώρηση του κόσμου (Cummins, 2005· Giroux, 1997· Griffin, ό.π.· McLaren, 1989· Sleeter, 1991). Σε αντίθεση με τα «φιλανθρωπικά» μοντέλα εκπαίδευσης των μαθητών από ευπαθείς ομάδες, η Παιδαγωγική της Ενδυνάμωσης στοχεύει στη διεύρυνση της κριτικής αντίληψης του κόσμου και αντιμετωπίζει τα άτομα ως ικανά να αναλάβουν δράση για να λύσουν μόνα τους τα προβλήματά τους, χωρίς «διαφωτιστές» και «φιλόανθρωπους» από τις κυρίαρχες τάξεις. Οι παιδαγωγοί που την ενστερνίζονται χρησιμοποιούν στρατηγικές για να κατανοήσουν οι μαθητές τις ικανότητές τους και να βασιστούν στις δικές τους δυνάμεις για να αλλάξουν τις συνθήκες της ζωή τους (Sleeter, ό.π.).

Οι ενδυναμωμένοι εκπαιδευτικοί και μαθητές αποδέχονται το πολιτισμικό υπόβαθρο και την ταυτότητά τους, ταυτόχρονα όμως έχουν την ικανότητα να τοποθετούνται κριτικά τόσο απέναντί τους όσο και απέναντι στον κυρίαρχο πολιτισμό, να διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους (Cummins, ό.π.). Η παιδαγωγική της ενδυνάμωσης λαμβάνει υπόψη της συνειδητά το παρελθόν, από πού προέρχονται οι μαθητές, και το μέλλον, προς τα πού πηγαίνουν (ό.π.). Προϋπόθεση όμως για την ελεύθερη διαμόρφωση της ατομικής πολλαπλής ταυτότητας αποτελεί η ύπαρξη δυνατότητας αλληλεπίδρασης των διάφορων πολιτισμών σε συνθήκες ισότητας· διαφορετικά κυριαρχεί η δικτατορία είτε της πλειονοτικής είτε της μειονοτικής ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν που ακολουθεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση σέβεται την πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή μέσω της παροχής πολιτισμικά κατάλληλης (culturally appropriate) και ανταποκριτικής (responsive) ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Παρέχει σε κάθε μαθητή την απαραίτητη πολιτισμική γνώση, καθώς και τις απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες για να πετύχει την ενεργό και πλήρη συμμετοχή του στην κοινωνία. Παρέχει σε κάθε μαθητή την απαραίτητη πολιτισμική γνώση, καθώς και τις απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να συμβάλει στον σεβασμό, στην κατανόηση, στην αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, των εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και θρησκευτικών ομάδων και των εθνών (UNESCO, ό.π.).

Η εμπύχωση θεατρικών εργαστηρίων με βάση τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας

Αντιλαμβανόμαστε από τα παραπάνω ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση χρειάζεται ένα πλαίσιο σεβασμού, εμπιστοσύνης και ενεργητικής ακρόασης, το οποίο προσφέρουν κατά τη γνώμη μας ιδανικά τα θεατροπαιδαγωγικά εργαστήρια, εκμεταλλευόμενα τις ιδιότητες της θεατρικής επιτέλεσης (Ζώνιου, 2016).

Ο Αμερικανός σκηνοθέτης και ανθρωπολόγος του θεάτρου Richard Schechner υπογραμμίζει ότι «Μοναδικοί ανάμεσα στα έμβια όντα, οι άνθρωποι φέρουν και εκ-

φράζουν πολλαπλές και αμφιλεγόμενες ταυτότητες ταυτόχρονα» (2002, σ. 4) και ότι οι πολλαπλές ταυτότητες και οι πολλαπλοί εαυτοί των ανθρώπων συνυπάρχουν σε μια άλυτη διαλεκτική αντίθεση και παρουσιάζονται είτε μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικής επιτέλεσης είτε μέσα από την οργανωμένη θεατρικότητα, στο πλαίσιο θεατρικών εργαστηρίων και παραστάσεων. Κατά τον ίδιο (1984, σ. 33), το ανθρώπινο είδος γίνεται πλέον αντιληπτό με διαφορετικό τρόπο απ' ό,τι παλιότερα: ο άνθρωπος όχι μόνο σκέφτεται και φτιάχνει, αλλά παίζει επίσης και αναπαριστά. Τα άτομα δεν χαρακτηρίζονται από σταθερή συμπεριφορά, σταθερές ταυτότητες, ιδιοσυγκρασία κ.ά. στον χώρο και τον χρόνο, αλλά, συνειδητά ή ασυνειδητά, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, ανάλογα με τις περιστάσεις, τις καταστάσεις και τους χώρους και χαρακτηρίζονται από μια ικανότητα αλλαγής κωδίκων και ευλυγισίας (Burke, 2005). Ο πλουραλισμός, η υβριδικότητα, οι πολλαπλές και μεταβαλλόμενες ταυτότητες, αλλά και ο εν δυνάμει αυτοκαθορισμός βρίσκονται στο επίκεντρο των παραδοχών του «παραστασιακού» ρεύματος των κοινωνικών επιστημών, αλλά και των σύγχρονων θεωριών της επιτέλεσης (Fischer-Lichte, 2012). Οι παραστατικές σπουδές έχουν επηρεαστεί από την οπτική αυτή συμπαρασύροντας και τις θεατροπαιδαγωγικές σπουδές.

Ωστόσο, όταν η διαπολιτισμικότητα συναντά το θέατρο, ανεξάρτητα από το ίσως άρτιο αισθητικό αποτέλεσμα, υπάρχει ο κίνδυνος αυτή η συνάντηση, όταν δεν εμπεριέχει το στοιχείο του Κριτικού Στοχασμού, όπως ορίζεται από το ρεύμα της Κριτικής Εκπαίδευσης, και όταν δεν στοχάζεται πάνω στα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή του άρθρου, να εντάσσεται στην πραγματικότητα στο πολυπολιτισμικό παράδειγμα και όχι στο διαπολιτισμικό και να μετατρέπεται σε μια μεταμοντέρνα φοκλκlor εκδήλωση, με αμφισβητούμενες μετασχηματιστικές ιδιότητες και με τον κίνδυνο να ενισχύσει την εθνοκεντρική θεώρηση του άλλου ως εξωτικού, μη κανονικού και ίσως και κατώτερου (Ζώνιου, ό.π.). Το θέατρο και η θεατρική αγωγή, οι θεατρικές ομάδες των σχολείων δεν είναι από μόνα τους καλά ως προς το ζητούμενο διαχείρισης της ετερότητας!

Αντίθετα, στόχος των θεατρικών εργαστηρίων, σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν πιο πάνω, θα πρέπει να είναι ο αυτοπροσδιορισμός και η υγιής, κριτική, ενεργός ανάπτυξη πολλαπλών ταυτοτήτων των μαθητών –η οποία ξεκινάει από την ανάπτυξη των πολλαπλών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών–, που θα επιτρέπει την προσαρμογή σε μια μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, αλλά και τη διαμόρφωση μιας νέας πραγματικότητας και την αλληλεπίδραση σε συνθήκες ισότητας.

Πιστεύουμε ότι ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο για τα ανθρώπινα δικαιώματα και το ζήτημα των προσφύγων, όταν εμπνέεται από τις αρχές της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως αυτές αναπτύχθηκαν στο παρόν άρθρο, μπορεί να γίνει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, ένα κοινωνικό εργαστήριο, «όπου μελετάμε συμπεριφορές, αξίες, σχέσεις συγκεκριμένων ανθρώπων που βρίσκονται σε συγκεκριμένες συνθήκες, (...) να διευρύνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία μας και τη θέση μας μέσα σε αυτή» (Somers, 2002, σ. 77). Μπορεί να ενδυναμώσει τους δεσμούς ενός συνόλου ατόμων της σχολικής κοινότητας, είτε είναι αυτό το σύνολο μια ομάδα εκπαιδευτικών, είτε μια τάξη σχολείου, είτε μια ομάδα γονέων είτε μια μεικτή ομάδα μαθητών και ομάδων παιδιών προσφύγων που δεν ανήκουν στο σχολείο, και να οδηγήσει στη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας.



Η επίγνωση της διαδικασίας της διαπολιτισμικής διαχείρισης της ετερότητας από ενήμερους και διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς, καλλιτέχνες, εμπυχωτές και εμπυχωτρίες, στο πλαίσιο ειδικά σχεδιασμένων θεατρικών και θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, γίνεται στοιχείο ατομικής και συλλογικής ενδυνάμωσης. Η γνώση, η ευαισθησία, οι δεξιότητες και η επίγνωση των διδακτικών πρακτικών μας γίνονται δύναμη στη δουλειά μας.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκόβαρης, Χρ. (2007). «Διαπολιτισμική παιδαγωγική». Στο Ναπολέων, Μ. (επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός* (σσ. 23-37). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων & Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (νέα έκδοση). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α.Ε. (2011). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία Ετερότητας* (2η έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζώνιου, Χρ. (2016). *Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική διατριβή. ΠΤΠΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Fischer-Lichte, E. (2012). *Θέατρο και μεταμόρφωση. Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού* (επιμ. Πλ. Μαυρομούστακος). Αθήνα: Πατάκης.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μάγος, Κ. (2005). «Προσεγγίζοντας τον Άλλον: Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα». Στα *Πρακτικά (CD-ROM) του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: «Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες»*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Μάγος, Κ. (2008). «Εκπαιδεύοντας το διαπολιτισμικό εκπαιδευτή». Στα *Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Η Διαπολιτισμική Διάσταση στην Εκπαίδευση Ενηλίκων»* (σσ. 24-30). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2009). «Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες». Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2005). «Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη». Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της Παιδαγωγικής: Εναλλακτικές προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παρουκτσόγλου, Α. (2009). «Νέοι καιροί – νέοι ρόλοι: Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο Παλαιολογού, Ν. (ed.) *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Cd-rom Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMEPO)*, Athens 2009.
- Παπαγεωργίου, Η. 2010. «Διερεύνηση των επιστημολογικών πεποιθήσεων εκπαιδευτών ενηλίκων: Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας». Στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, σσ. 306-328. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Somers, J. (2002). «Το ζήτημα της θεωρίας και της πράξης στο θέατρο στην εκπαίδευση». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 2, σσ. 5-11.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι: Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος – Π. Καπόλα.
- Byram, M. (ed.) (2003). *Intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. & Fleming, M. (eds) (1998). *Language learning in intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (2006). "Developing a concept of intercultural citizenship". Στο Alred, G., Byram, M. & Flemming, M. (eds), *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons* (pp. 109-129), Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (eds) (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Andretta, P. (2006). *Fare intercultural in laboratorio*. Bologna: EMI.
- Gillert, A. H.K. (2007). *Intercultural learning T-Kit*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture and schooling*. Boulder: Westview.
- Griffin, C. (1992). "Absorbing experiential learning". Στο Mulligan, J. & Griffin, C. (eds) *Empowerment through experiential learning: Explorations of good practices* (pp. 31-36). London: Kogan Page.
- Magos, K. & Simopoulos, G. (2009). "Do you know Naomi?": Researching the intercultural competence of teachers teaching Greek as a second language in immigrant classes". *Intercultural Education*, 20 (3), pp. 255-265.
- McLaren, P. & Leonard, P. (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. London & New York: Routledge.
- Papageorgiou, I. (2010). "For an education that makes the most out of globalization: A critical interculturalist approach". *Current Sociology*, 58 (4), pp. 642-660.
- Schechner, R. (2002). *Performance studies: An introduction*. London: Routledge.
- Schechner, R. (1984). *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sleeter, C.E. (1991). "Introduction: Multicultural education and empowerment". Στο Sleeter, C.E. (ed.), *Empowerment through multicultural education* (pp. 1-26). New York: State University of New York Press.
- Ting-Toomey, S. (2006). "Managing intercultural conflicts effectively". Στο Samovar, L.A. Porter, McDaniel, E. & Roy, C.S. (eds), *Understanding intercultural communication: A reader* (pp. 367-386). Boston, MA: Cengage Learning.
- UNESCO (2007). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO Education Sector.



Ο διάλογος είναι θεμελιώδης: η τέχνη της εμπύχωσης ενός θεατρικού εργαστηρίου



Brendon Burns

Διευθυντής Τμήματος Εφαρμοσμένου Θεάτρου και Θεάτρου για τη Κοινότητα,
Liverpool Institute for Performing Arts (LIPA)

Συνέντευξη: **Νάσια Χολέβα**

Μετάφραση: **Σόνια Μολογούση**

Γεια σου, Brendon. Καταρχάς, θα ήθελα να σε ευχαριστήσω γι' αυτή μας τη συζήτηση. Ας ξεκινήσουμε επιστρέφοντας στην εκπαίδευση που πρόσφερε στους επιμορφωτές και εμπυχωτές του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» τον Νοέμβριο του 2017 στην Αθήνα. Ως μέλος ενός προγράμματος που στόχο έχει την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων, σε ζητήματα δηλαδή που αφορούν άμεσα την τρέχουσα πραγματικότητα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, βρήκα το θέμα της εισήγησής σου «Εμπύχωση Θεατρικού Εργαστηρίου για τη Δημοκρατία», πολύ επίκαιρο και σχετικό με τη δουλειά μας. Θα μπορούσες να μοιραστείς λίγα λόγια σχετικά με την ιδέα αυτής της προσέγγισης και ίσως τις βασικές ιδεολογίες πίσω από αυτή;

Λοιπόν, το λεγόμενο *Θέατρο για τη Δημοκρατία* έχει τις ρίζες του σε ένα εξαετές πρόγραμμα που διεξήγαγα την περίοδο 2004-2010 σε ολόκληρο το Ηνωμένο Βασίλειο, με στόχο την ενθάρρυνση της συμμετοχής πολιτών και δημοτικών εκπροσώπων ως συνδημιουργών μιας συνεχούς πολιτικής δράσης, με πραγματικά, χειροπιαστά αποτελέσματα για τον κόσμο. Είναι σημαντικό να τονίσουμε στο σημείο αυτό ότι πρόκειται για έναν τρόπο δουλειάς πολύ πρακτικό, που αναπτύχθηκε επιτόπου από επαγγελματίες του πεδίου (practitioners), με ελάχιστες θεωρητικές και βιβλιογραφικές αναφορές. Ωστόσο, υπήρξε ιδιαίτερα επιτυχημένο και η ζήτηση για εφαρμογές και συναντήσεις σύντομα ξεπέρασε αυτό που θα μπορούσε να προσφέρει η βασική ομάδα υλοποίησης. Ως αποτέλεσμα, έπρεπε να αναπτύξουμε μια μέθοδο κατάρτισης εμπυχωτών στον συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς, και αυτό με τη σειρά του μας οδήγησε στο να κατονομάσουμε ρητά τις θεωρίες που υποστήριζαν την πρακτική μας και να προσδιορίσουμε με ακρίβεια τις τεχνικές εμπύχωσης που αξιοποιούσαμε στον συντονισμό των εργαστηρίων και των συζητήσεων.

Υπάρχουν πολλοί τρόποι να δούμε και να εξετάσουμε τη δουλειά που κάναμε, αλλά επί της ουσίας υπάρχουν δύο βασικά θεωρητικά σχήματα που αποτελούν τα θεμέλια, τη βάση. Η Κριτική Παιδαγωγική και ο Αγωνισμός. Εντός του πρώτου συναντάμε το έργο του Paulo Freire, και ειδικότερα το οντολογικό μοντέλο του, που αφορά τις ανθρώπινες καταστάσεις του νου, οι οποίες πλαισιώνουν τη διαδρομή από τον «μαγικό» στον

κριτικό στοχασμό. Ο «μαγικός» στοχασμός περιγράφει μια κατάσταση ύπαρξης κατά την οποία τα πάντα στη ζωή γίνονται αποδεκτά χωρίς αμφισβήτηση: υπάρχει αδικία και ανισότητα επειδή έτσι είναι τα πράγματα και τίποτα δεν μπορεί να γίνει για να αλλάξουν. Στο επόμενο επίπεδο, του αφελούς ή ημι-μεταβατικού στοχασμού, το άτομο αρχίζει να αναγνωρίζει τα αίτια της καταπίεσης που βιώνει, αλλά η ανάλυση είναι συχνά απλοϊκή, κατηγορώντας τον εαυτό του ή κάποιον άλλο συγκεκριμένο «ένοχο». Στην τελική φάση, αυτή του Κριτικού Στοχασμού, η επίγνωση/συνειδητοποίηση διευρύνεται, για να συμπεριλάβει πολύπλοκες αιτιώδεις ακολουθίες/σχέσεις, καθώς το άτομο αντιλαμβάνεται πλήρως τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και ιστορικές αντιφάσεις που υπάρχουν και μέσω αυτής της αναγνώρισης αναλαμβάνει δράση για να τις αλλάξει. Η επιδίωξη αυτή του Κριτικού Στοχασμού είναι που χαρακτηρίζει την Κριτική Παιδαγωγική, μια εκπαιδευτική προσέγγιση η οποία κινείται πέρα από την παθητική κατανάλωση γνώσεων και απομνημόνευση σωστών απαντήσεων («τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης»): αυτό που ο Freire ορίζει ως «προβληματίζουσα εκπαίδευση», όπου δάσκαλος και μαθητής εκπαιδεύουν ο ένας τον άλλον και εργάζονται μαζί διαλεγόμενοι (Freire, 1972). Τώρα το Θέατρο για τη Δημοκρατία δεν είναι μια ρητά εκπαιδευτική πρακτική, αλλά νομίζω ότι η διάκριση ανάμεσα στην «τραπεζική» και την «προβληματίζουσα» εκπαίδευση είναι εξαιρετικά χρήσιμη όταν χρησιμοποιούμε το συμμετοχικό θέατρο σε ένα πολιτικό πλαίσιο. Είμαι βέβαιος ότι όλοι έχουμε βιώσει το «πολιτικό» θέατρο που βασίζεται σε μια «τραπεζική» παιδαγωγική, μια δουλειά ή ένα έργο με ένα σαφές μήνυμα ή ηθικό δίδαγμα, που υποτίθεται ότι πρέπει να πάρουμε μαζί στο σπίτι φεύγοντας από το θέατρο. Αντ' αυτού, αυτό που προσπαθούμε να πετύχουμε είναι να συνεργαστούμε με τους συμμετέχοντες για να «προβληματίσουμε» την πραγματικότητα, να εντοπίσουμε τις αντιφάσεις της και να αναγνωρίσουμε τους πολύπλοκους δομικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή μας, με σκοπό να κάνουμε αλλαγές προς το καλύτερο. Είναι ένα κοινό τόλμημα μεταξύ πολιτών, μερικοί από τους οποίους φέρνουν στο τραπέζι την εμπειρία τους ως κάτοικοι μιας περιοχής, άλλοι ως δημοτικοί εκπρόσωποι και ορισμένοι ως επαγγελματίες του θεάτρου.

Βέβαια, η αποφυγή ηθικών μηνυμάτων σημαίνει ότι θα υπάρξει αναπόφευκτα σύγκρουση. Η ίδια η φύση μιας πλουραλιστικής κοινωνίας προϋποθέτει ότι θα υπάρξουν ανταγωνιστικές ιδέες ως προς το ποιος είναι ο σωστός τρόπος να κάνουμε τα πράγματα. Μπαίνουμε στον πειρασμό να ισχυριστούμε ότι ενόψει της σύγκρουσης ο εμψυχωτής πρέπει να παραμείνει ουδέτερος, αλλά αυτό είναι αδύνατον, καθώς, όπως δηλώνει ο Freire: «Όταν κάποιος νίπτει τας χείρας του στη σύγκρουση μεταξύ ισχυρών και ανίσχυρων, σημαίνει ότι παίρνει το μέρος των ισχυρών και όχι ότι είναι ουδέτερος» (Paulo Freire, 1985).

Αν είναι έτσι τα πράγματα, και δεν υπάρχει ουδέτερη θέση, τότε με ποιον συντασσόμαστε ως εμψυχωτές;

Καλή ερώτηση, αλλά δεν είναι τόσο με «ποιον» όσο με «τι»! Ο εμψυχωτής στέκεται στο πλευρό του διαλόγου και κατά συνέπεια πρέπει να καταβάλει κάθε δυνατή προσπάθεια



όχι μόνο για να τον διατηρήσει, αλλά και για να εξασφαλίσει καταρχάς ότι επικρατούν οι κατάλληλες συνθήκες για τη δημιουργία του. Στο σημείο αυτό είναι που συναντάμε και το δεύτερο θεωρητικό σχήμα πάνω στο οποίο βασίζεται η δουλειά μας και είναι η αντίληψη της Chantal Mouffe για τον Αγωνισμό (2005). Η Mouffe αναγνωρίζει ότι η «σύγκρουση και ο διχασμός είναι εγγενείς έννοιες της πολιτικής», αλλά θεωρεί ότι μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ του ανταγωνισμού, της σύγκρουσης δηλαδή μεταξύ εχθρών, των οποίων απώτερος στόχος είναι η ολοκληρωτική καταστροφή του άλλου, και του αγωνισμού, του αγώνα δηλαδή μεταξύ αντιπάλων, οι οποίοι αναγνωρίζουν ότι οποιαδήποτε νίκη είναι αναγκαστικά προσωρινή. Η διάκριση αυτή είναι εξαιρετικά σημαντική. Πολλοί άνθρωποι αποφεύγουν την πολιτική συζήτηση εξαιτίας του ανταγωνισμού, καθώς φοβούνται ότι οποιαδήποτε μικρή διαφωνία είναι σημάδι προσωπικής εχθρότητας. Μια αγωνιστική προσέγγιση αποφεύγει το παραπάνω εμπόδιο εστιάζοντας τη διαφωνία όχι στο άτομο αλλά στο ζήτημα ή στην ιδέα, αναγνωρίζοντας ότι σε τέτοια θέματα δεν υπάρχει μια τετελεσμένη αλήθεια ή σωστή απάντηση. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί αρκετά απελευθερωτικό για τους συμμετέχοντες, αν και η δυναμική αυτού του τύπου δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθεί σε μια ομάδα.

Όταν λοιπόν εμψυχώνουμε ένα τόσο δυναμικό εργαστήριο θεάτρου/δράματος, ποια είναι τα πρώτα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουμε για να οικοδομήσουμε μια αντίστοιχη κουλτούρα μέσα στην ομάδα;

Νομίζω ότι το πρώτο βήμα είναι να καθιερωθεί το εργαστήριο στη συνείδηση των συμμετεχόντων ως ένας χώρος στον οποίο αισθάνονται άνετα να έρθουν σε μια παιγνιώδη/εύθυμη φιλονικία μεταξύ τους. Η χρήση παιχνιδιών και ασκήσεων που προωθούν τον ανταγωνισμό με εύθυμη διάθεση μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμη στο να τεθούν τα θεμέλια για έναν πιο σοβαρό διάλογο ή δημόσια συζήτηση. Είναι σημαντικό να χρησιμοποιούμε μια ποικιλία ασκήσεων, που καλύπτουν ιδανικά ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων, ώστε να αποτρέψουμε την τυχόν κυριαρχία ενός από τους συμμετέχοντες. Επομένως, θα πρέπει να υπάρχει μια ισορροπία σωματικών και πνευματικών προκλήσεων και ασκήσεων, κατάλληλων για την ομάδα που συμμετέχει. Μέχρι το τέλος του ζεστάματος, θα πρέπει να νιώθουν άνετα «να παίζουν» στον χώρο, κάποιες φορές να κερδίζοντας, κάποιες φορές χάνοντας, αλλά πάντα απολαμβάνοντας τον «αγώνα» των παιχνιδιών.

Καθώς το εργαστήριο προχωράει από το ζέσταμα σε πιο ουσιαστικές ασκήσεις, μέσω των οποίων εξετάζουμε τα υπό διερεύνηση ζητήματα, πρέπει να φροντίσουμε να αποφεύγουμε δραστηριότητες που σκόπιμα (ή όχι) πλαισιώσουν την εμπειρία με ανταγωνιστικό τρόπο. Η δημιουργία ενός αυτοσχεδιασμού που επιτρέπει στο ένα μισό της ομάδας να δαιμονοποιήσει το άλλο μισό ή η αξιοποίηση ενός πρόσφατου τραυματικού γεγονότος που διχάζει ως ερέθισμα μπορεί να λειτουργεί λυτρωτικά, με όρους κάθαρσης, αλλά αναπόφευκτα θα οδηγήσει σε ανταγωνιστικό λόγο ή στο να αποστασιοποιηθούν (σωματικά ή αλλιώς) ορισμένοι συμμετέχοντες από τη διαδικασία. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα έντονα, επώδυνα γεγονότα πρέπει να ραφινάρονται, το αντίθετο θα λέγαμε, αλλά πιθανότατα δεν αποτελούν το πιο κατάλληλο σημείο για να ξεκινήσει η διαδικασία.

Είναι επίσης σημαντικό ο εμπυχωτής να διαμορφώσει το κατάλληλο προσωπικό του στίλ παρουσίας στον χώρο. 'Ακουσα κάποτε μια συμβουλή για επίδοξους stand-up κωμικούς που πήγαινε κάπως έτσι: «Πρέπει να ενδιαφέρεσαι πραγματικά [για το κοινό], να είσαι χαρούμενος που περνάς χρόνο μαζί τους – αν δεν είσαι, θα το καταλάβουν» και η εμπειρία μου στην εμπύχωση εργαστηρίων θεάτρου/δράματος επιβεβαιώνει ότι το παραπάνω ισχύει και στο πεδίο μας. Το πραγματικό ενδιαφέρον για το έργο που παράγεται και τις απόψεις που εκφράζονται από τους συμμετέχοντες είναι ζωτικής σημασίας – αν αισθάνονται ότι περνάμε απλώς από τη μια δραστηριότητα στην άλλη, ότι η συμμετοχή μας είναι ενδεικτική, τότε η προσπάθειά μας να τους εμπλέξουμε ουσιαστικά στη διαδικασία θα είναι ένας αγώνας δρόμου, και μάλιστα ανηφορικός. Ομοίως, το ενδιαφέρον μας για την ομάδα θα πρέπει να εξισορροπείται με μια αμερόληπτη τοποθέτηση σε σχέση με το αποτέλεσμα. Τώρα με τη λέξη αμερόληπτη δεν εννοώ αδιάφορη, κάτι που φυσικά θα ερχόταν σε αντίθεση με το προηγούμενο επιχείρημά μου. 'Οχι, αναφέρομαι στο γεγονός ότι ο εμπυχωτής οφείλει να μην επηρεάζεται από προσωπικά πλεονεκτήματα και υλικά κίνητρα όσον αφορά το αποτέλεσμα του εργαστηρίου. Για παράδειγμα, δεν χρειάζεται να συμφωνήσουν όλοι ή να ακολουθήσουν όλοι μια συγκεκριμένη τακτική. 'Ένα εργαστήριο έχει πετύχει εάν και μόνο εάν έχουμε τηρήσει τη δέσμευσή μας για διάλογο. Τέλος, ο εμπυχωτής θα πρέπει να προσπαθεί να «κατακτήσει» τον χώρο, που σημαίνει ότι ασκεί με αυτοπεποίθηση έλεγχο των διαδικασιών. Το αντίθετο, δηλαδή το να «υπερασπίζεται» τον χώρο ή να αναπηδάει τρομαγμένος σε οποιαδήποτε παραβίαση κανόνα ή διαφωνία, από φόβο μήπως χάσει τον έλεγχο, θα πρέπει να αποφεύγεται για προφανείς λόγους.

Αναφέρθηκε στην ανάγκη να «εμπλέξουμε ουσιαστικά» τους συμμετέχοντες στην ομαδική δουλειά. Πώς μπορούμε λοιπόν ως εμπυχωτές να κατευθύνουμε την προσέγγισή μας προς μια διαδικασία που παρακινεί και ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες με μεγαλύτερη επιτυχία;

Ίσως το καλύτερο σημείο για να ξεκινήσουμε θα ήταν να σκεφτούμε πώς θα ήταν η διαδικασία αν δεν υπήρχε ουσιαστική δέσμευση και εμπλοκή. Θα βλέπαμε τον εμπυχωτή και τους συμμετέχοντες να δημιουργούν την ψευδαίσθηση της δέσμευσης, αλλά χωρίς ουσιαστικό διάλογο. Οι συμμετέχοντες θα συνεισφέρουν, εννοείται, στη συζήτηση, αλλά με μοναδικό στόχο να ευχαριστήσουν ή να βοηθήσουν τον εμπυχωτή. Οι ήδη καθορισμένοι ρόλοι μέσα στην ομάδα θα επικρατήσουν και θα αναπαραχθούν: Ορισμένοι στην τάξη είναι ομιλητές, άλλοι δεν είναι, πολλά μπορεί να ειπωθούν, αλλά μόνο λίγοι θα ακουστούν και τελικά τίποτα δεν θα συμβεί. Η αυθεντική δέσμευση, από την άλλη πλευρά, συμβαίνει όταν οι συμμετέχοντες και ο εμπυχωτής έχουν κοινές προθέσεις στο πλαίσιο της διερεύνησης στην οποία εμπλέκονται: θεωρούν αμφότεροι ότι υπάρχει πράγματι κάτι που πρέπει να ανακαλυφθεί. Οι συμμετέχοντες απαντούν επειδή αισθάνονται ότι η συμβολή τους εκτιμάται και θεωρείται πολύτιμη.

Το σημαντικότερο όλων όμως είναι ότι υπάρχουν λίγα εμπόδια στη συμμετοχή. Συναχά χρησιμοποιώ μια αναλογία όπου παρομοιάζω την εμπλοκή/συμμετοχή με ένα ρυάκι



που κυλάει από έναν λόφο. Εάν τοποθετήσουμε έναν μεγάλο βράχο μέσα στο ρυάκι, το νερό δεν θα περάσει από πάνω του, απλώς θα ακολουθήσει την ευκολότερη πορεία. Αυτό ισχύει κυρίως όταν η κλίση αλλάζει κατεύθυνση. Το νερό προφανώς δεν μπορεί να κυλήσει προς τα πάνω, οπότε απλώς θα λιμνάσει στο κάτω μέρος. Ομοίως, η εμπλοκή/συμμετοχή σε ένα εργαστήριο ή σε μια συζήτηση θα πρέπει να έχει την αίσθηση του νερού που κυλάει αβίαστα σε μια πλαγιά, και είναι ευθύνη του εμπυχωτή να διασφαλίσει ότι δεν υπάρχουν σημαντικά εμπόδια στη ροή αυτή. Εάν ο εμπυχωτής δεν καταστήσει τη συμμετοχή όλων ως την ευκολότερη διαδρομή, τότε δεν θα πρέπει να εκπλαγεί όταν η προσοχή των συμμετεχόντων στρέφεται αλλού.

Το παραπάνω ισχύει ιδιαίτερα στις συζητήσεις. Η ανατροφοδότηση σε σχέση με το παραγόμενο αποτέλεσμα (π.χ. έναν αυτοσχεδιασμό) ή η λεκτική αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα αποτελεί βασικό μέρος της θεατρικής/δραματικής πρακτικής, αλλά συχνά τη θεωρούμε δεδομένη. Ξεκινώντας μια συζήτηση με μια ανοιχτή ερώτηση, όπως «Ποιος θέλει να πει κάτι γι' αυτό που μόλις είδαμε;» φαίνεται να είναι μια καλή ιδέα, αλλά η «ανοιχτότητα» της ερώτησης είναι ακριβώς αυτό που τελικά εμποδίζει τη συμμετοχή. Με βάση το ευρύ φάσμα των ενδεχόμενων απαντήσεων, οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι διστακτικοί να συνεισφέρουν στη συζήτηση, γιατί φοβούνται ότι μπορεί να μην έχουν καταλάβει την ερώτηση. Μπορεί επίσης να φοβούνται ότι η απάντησή τους θα χαρακτηριστεί χαζή ή αφελής, ότι οι ίδιοι μπορεί να δώσουν την εντύπωση ότι είναι ανταγωνιστικοί, ότι μπορεί να προκαλέσουν ανταγωνιστικά σχόλια και, τελικά, θα θεωρήσουν ότι είναι ασφαλέστερο να παραμείνουν σιωπηλοί και να αφήσουν τους συνηθισμένους «ομιλητές» να κάνουν αυτό που ξέρουν να κάνουν. Ο εμπυχωτής, που αισθάνεται τώρα ότι προσπαθεί να σπρώξει το νερό σε ανηφόρα, πιθανόν να θεωρήσει ότι πρόκειται για έλλειψη ενδιαφέροντος, αλλά πιθανότατα δεν είναι έτσι. Απλώς, τελικά έκανε πιο δύσκολο το να συμμετάσχει κανείς από το να μη συμμετάσχει.

Οπότε πώς θα μπορούσαμε να αποφύγουμε το παραπάνω όσον αφορά τη δομή μιας συζήτησης;

Το κλειδί βρίσκεται στο πρώτο ερώτημα που τίθεται. Σε γενικές γραμμές, και ενδεχομένως σε αντίθεση με το ένστικτό μας, το πρώτο ερώτημα πρέπει να είναι κλειστό, δηλαδή να απαιτεί μια μονολεκτική απάντηση ή το να ψηφίσουμε. Για παράδειγμα:

«Με αφορμή αυτό που μόλις είδαμε, σηκώστε τα χέρια αν πιστεύετε ότι η Μαρία έχει πάρει τη σωστή απόφαση».

«Ποια λέξη μπορεί να περιγράψει πώς αισθάνεται ο Άλεξ τώρα; Θα μιλήσουμε με τη σειρά στον κύκλο. Αν δεν ξέρετε τι μπορεί να αισθάνεται, μπορείτε να μην πείτε τίποτα. Εάν συμφωνείτε με αυτό που έχει ήδη πει κάποιος άλλος, μπορείτε επίσης να πείτε το ίδιο».

«Αυτός λοιπόν είναι ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο θα μπορούσε να τελειώσει αυτή η σκηνή. Σηκώστε τα χέρια όσοι πιστεύετε ναι... Σηκώστε τα χέρια όσοι πιστεύετε όχι».

Αυτά δεν είναι απαραίτητα απλά ερωτήματα, αλλά απαιτούν μια απλή απάντηση. Ο διαχωρισμός του υπό διερεύνηση θέματος σε δύο διακριτά μέρη σημαίνει ότι όλοι, είτε σηκώσουν χέρι είτε όχι, έχουν ανταποκριθεί. Επίσης, δεν υπάρχει καμία λανθασμένη απάντηση. Συγκρίνετε το παραπάνω με μια ερώτηση που απαιτεί μια πολύπλοκη απάντηση, όπως η ακόλουθη:

«Ποιος μπορεί να μας πει τι σκέφτεται σχετικά με την απόφαση της Μαρίας;»

Όποιος απαντήσει θα πρέπει να αιτιολογήσει άμεσα την άποψή του, μια άποψη που μπορεί να είναι κοινή για ολόκληρη την ομάδα, αλλά μπορεί εξίσου να είναι αποτέλεσμα παρεξήγησης ή να αντιπροσωπεύει μια ακραία θέση. Εάν τα μέλη της ομάδας δεν νιώθουν πολύ άνετα τόσο μεταξύ τους όσο και με το υπό διερεύνηση υλικό, είναι πολύ εύκολο να καταλάβουμε πώς το επίπεδο της πιθανής έκθεσης μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες συμμετοχής.

| *Άρα ξεκινάμε πάντα με μια κλειστού τύπου ερώτηση;*

Δεν υπάρχουν αυστηροί και απόλυτοι κανόνες. Όλα εξαρτώνται από το πλαίσιο, αλλά νομίζω ότι οι εξαιρέσεις τείνουν να επιβεβαιώσουν τον κανόνα. Σε γενικές γραμμές, μια κλειστού τύπου ερώτηση είναι μια πολύ πιο ασφαλής αφετηρία. Επίσης, μια κλειστού τύπου ερώτηση δίνει στον εμψυχωτή μια εικόνα για το πού βρίσκεται η ομάδα σχετικά με το ζήτημα: δίδονται ή συγκλίνουν οι απόψεις των μελών της; Έτσι αποκτούμε μια εικόνα των θεμάτων που θα μπορούσαν να προκαλέσουν έναν ευρύτερο διάλογο και εντοπίζουμε πιθανούς προβληματισμούς σε σχέση με αυτά.

| *Και μετά την πρώτη αυτή ερώτηση πώς συνεχίζουμε;*

Στη συνέχεια, προσπαθούμε να διατηρήσουμε τον διάλογο ζωντανό με έναν τρόπο που επιτρέπει τη διερεύνηση των θεμάτων από πολλές οπτικές γωνίες, με σκοπό μια πιθανή συμφωνία ή, πιο ρεαλιστικά, μια τεκμηριωμένη αναγνώριση της διαφωνίας. Υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόποι συζήτησης που μπορούν να αποδειχτούν πολύ χρήσιμοι στην προσπάθειά μας αυτή:

Συλλογή: Ο εμψυχωτής κάνει μια κλειστού τύπου ερώτηση και οι συμμετέχοντες απαντούν σύντομα με δύο τρεις λέξεις ή με ψηφοφορία.

Επιλογή: Ο εμψυχωτής κάνει μια κλειστού τύπου ερώτηση και οι συμμετέχοντες απαντούν ένας ένας με τη σειρά. Ο εμψυχωτής επιλέγει «τυχαία» έναν συμμετέχοντα και του θέτει επιπλέον/περαιτέρω ερωτήσεις, ανοιχτού ή κλειστού τύπου.

Σύνδεση: Ο εμψυχωτής θέτει ερωτήσεις (είτε συλλέγοντας είτε επιλέγοντας) και αναζητά ευκαιρίες σύνδεσης δύο ή περισσότερων συμμετεχόντων στη σχετική με το θέμα συζήτηση. Ταυτόχρονα, συνεχίζει να αναζητά ευκαιρίες, ώστε να ανοίξει το θέμα και στην υπόλοιπη ομάδα (θέτοντας ένα νέο ερώτημα και συλλέγοντας τις απαντήσεις).

Φυσικά, μια πραγματικά δυναμική συζήτηση επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της Σύν-

δεσης, αλλά το να επιτύχουμε κάτι τέτοιο από την αρχή είναι κάτι πραγματικά πολύ δύσκολο. Η Συλλογή έχει τα πλεονεκτήματα του κλειστού εναρκτήριου ερωτήματος που μόλις αναφέραμε. Δεν είναι ακριβώς διάλογος, αλλά διευκολύνει τη συμμετοχή όλων, συμπεριλαμβάνει τους πάντες και δίνει χρήσιμες πληροφορίες στον εμψυχωτή. Η Επιλογή επιτρέπει μεγαλύτερη εμβάθυνση επί του θέματος, αλλά πρέπει να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με τη Συλλογή, που βοηθάει στο να αποφευχθεί η μονοπώληση της συζήτησης από μερικούς συμμετέχοντες και απαλλάσσει τον εμψυχωτή από την υποχρέωση να ακούσει κάθε προσωπική τοποθέτηση σχετική με το θέμα. Αναζητώντας ευκαιρίες για Σύνδεση, ο εμψυχωτής μπορεί να διακόψει έναν ομιλητή/συμμετέχοντα με έναν θετικό τρόπο, για να αναφερθεί σε κάποια προηγούμενη απάντηση ή για να ανοίξει το ζήτημα σε ολόκληρη την ομάδα. Έτσι ο εμψυχωτής ενεργεί ως μαέστρος, που κινείται μεταξύ των τριών διαφορετικών τρόπων συζήτησης, ώστε να ενισχύεται η ροή του διαλόγου μεταξύ των μεμονωμένων απαντήσεων και της ομαδικής συζήτησης και συνεισφοράς.

Συνεπώς, ο εμψυχωτής, ως μαέστρος της διαδικασίας, είναι και αυτός που δίνει τον ρυθμό της συζήτησης;

Ακριβώς. Είναι σημαντικό ο εμψυχωτής να παραμένει στο επίκεντρο της συζήτησης και όλες οι απόπειρες επικοινωνίας θα πρέπει να περνούν μέσα από αυτόν. Μπορεί για άλλη μια φορά κάτι τέτοιο να είναι κόντρα στη διαίσθησή μας, αλλά πρέπει να αποφεύγουμε να έχουμε συμμετέχοντες που μιλάνε απευθείας ο ένας στον άλλον. Στην καλύτερη περίπτωση, η απευθείας συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων αποκλείει



τη συμμετοχή των υπολοίπων και στη χειρότερη περίπτωση μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση όπου η εστίαση της συζήτησης μετακινείται από γενικές ιδέες σε ατομικές αντιλήψεις «σωστού-λάθους», με όλους τους επακόλουθους κινδύνους του ανταγωνισμού που αυτό συνεπάγεται. Οι απαντήσεις του εμψυχωτή είναι επίσης σημαντικές για τη μεγιστοποίηση της συμπερίληψης και τη διευκόλυνση της συμμετοχής. Για να βοηθήσω σε αυτό, προτείνω τη χρήση ενός μοτίβου που ονομάζω ΕΕΕ, δηλαδή Επικύρωση, Επανάληψη, Επαναδιατύπωση.¹

Επικύρωση: Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο εμψυχωτής αναγνωρίζει τη συμβολή ενός συμμετέχοντα. Αυτό θα μπορούσε να είναι ένα απλό «ευχαριστώ» ή ακόμη και μια χειρονομία. Το σημαντικό είναι να δείξουμε στον συμμετέχοντα και στην ομάδα ότι η κάθε συμβολή «μετράει», είναι «έγκυρη». Πρέπει να μεριμνήσουμε ώστε να μη χρησιμοποιούμε μηχανικούς τρόπους επικύρωσης («τέλεια», «ωραία» κτλ.), που μπορεί να μην αντικατοπτρίζουν τον τόνο της απάντησης ή του επιχειρήματος (Π.χ. Συμμετέχων: «Και

1 VRR: Validate, Repeat, Reframing (Σ.τ.Μ.).

τότε όλοι θα λιμοκτονήσουν». Εμψυχωτής: «Ωραία».) Επιπλέον, τέτοια μοτίβα μπορεί να υποδηλώνουν ότι ο εμψυχωτής συμφωνεί προσωπικά με τη δήλωση που μόλις ακούστηκε, με αποτέλεσμα να αποκλείσουμε απαντήσεις από εκείνους τους συμμετέχοντες που έχουν διαφορετική άποψη.

Επανάληψη: Σε τέτοιες μορφές συζήτησης, ο εμψυχωτής βρίσκεται συνήθως απέναντι από όλους τους συμμετέχοντες και είναι συνεπώς σε θέση να ακούσει κάθε απάντηση και τοποθέτηση. Οι συμμετέχοντες, που μπορεί να μην βλέπουν ο ένας τον άλλον, δεν έχουν το ίδιο πλεονέκτημα. Επιπλέον, μπορεί να μην αισθάνονται άνετα να μιλήσουν δυνατά. Είναι λοιπόν απολύτως λογικό ο εμψυχωτής, όπου χρειάζεται, να επαναλάβει αυτό που μόλις ακούστηκε τόσο για να επικυρώσει τη συνεισφορά του εκάστοτε συμμετέχοντα όσο και για να εξασφαλίσει ότι όλοι έχουν ακούσει. Είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι, σε γενικές γραμμές, η επανάληψη είναι προς όφελος της υπόλοιπης ομάδας και θα πρέπει να απευθύνεται σε όλους. Είναι εύκολο να πέσουμε στην παγίδα της απεύθυνσης στο πρόσωπο που μόλις μίλησε και προφανώς γνωρίζει τι είπε (εκτός φυσικά από τις φορές που συνειδητά επαναλαμβάνουμε κοιτώντας τον, επειδή ελέγχουμε ή δεν είμαστε σίγουροι ότι έχουμε ακούσει σωστά).

Επαναδιατύπωση: Η δήλωση ενός συμμετέχοντα μπορεί να είναι πολύ μεγάλη για να επαναληφθεί, οπότε ο εμψυχωτής μπορεί να την παραφράσει ή να την επαναδιατυπώσει, δημιουργώντας έτσι μια απλούστερη εκδοχή για την υπόλοιπη ομάδα, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί. Ο εμψυχωτής μπορεί επίσης να επιλέξει να το κάνει για να «αναβαθμίσει» ή να θέσει εντός πλαισίου μια αρκετά σύντομη ή μια ελαφρώς εκτός θέματος απάντηση. Και πάλι πρέπει να είμαστε προσεκτικοί, ώστε αυτό να γίνει για να αποσαφηνίσουμε κάτι χωρίς να το αλλάξουμε εντελώς και πάντα αξίζει να τσεκάρουμε με τον συμμετέχοντα ότι συνοψίσαμε σωστά.

Για να είμαι σαφής, δεν προτείνω την Επικύρωση και την Επανάληψη και την Επαναδιατύπωση για κάθε περίπτωση. Είναι σημαντικό να επικυρώνουμε πάντα τη συμβολή των συμμετεχόντων με κάποιο τρόπο, αλλά σε μια μικρή ομάδα αυτό θα μπορούσε να είναι μια χειρονομία ή ένα νεύμα του κεφαλιού και να θυμάστε ότι η επανάληψη ή η επαναδιατύπωση είναι δύο μορφές επικύρωσης από μόνες τους. Κάποιοι βρίσκουν αυτή την προσέγγιση δύσκολη, ίσως κάπως τεχνητή, και αισθάνονται ότι πάει ενάντια στην ενστικτώδη επιθυμία τους να αφήσουν απλώς τους συμμετέχοντες να μιλήσουν. Το κατανοώ πλήρως αυτό, όμως από την εμπειρία μου η προσέγγιση «Απλώς αφήστε τους να μιλήσουν» τείνει να οδηγήσει σε μια διαδοχή όπου κάποιοι βγάζουν λόγο, αλλά με πολύ λίγο διάλογο. Σίγουρα μοιράζομαι όποιες ανησυχίες σχετικά με την «τεχνητή» διάσταση της Επικύρωσης, αλλά νομίζω ότι υπάρχει πραγματικό πρόβλημα μόνο όταν οι προθέσεις του εμψυχωτή είναι εξίσου τεχνητές, όταν δηλαδή χρησιμοποιεί την τεχνική σαν αυτοσκοπό, χωρίς καμία δέσμευση προς τους συμμετέχοντες ή χωρίς κανένα ενδιαφέρον για τον διάλογο που θα ακολουθήσει.

Ανέφερες νωρίτερα ότι κάποιοι συμμετέχοντες εξαιτίας του φόβου ότι μπορεί να θεωρηθούν ανταγωνιστικοί ή ότι εκτίθενται σε μια ανταγωνιστική αντίδραση είναι πιθανόν να αποφασίσουν να αποστασιοποιηθούν ή να αποσυρθούν από τη διαδικασία.



σία, κάτι που, όπως χαρακτηριστικά ανέφερες στο εργαστήριο, μπορεί να μας δώσει την αίσθηση της απόλυτης σιωπής, όπως οι μπάλες από ξερά χόρτα που κυλάνε στους δρόμους σε ταινίες γουέστερν. Αλλά τι συμβαίνει με το αντίθετο, όταν δηλαδή οι συμμετέχοντες, είτε εσκεμμένα είτε ακούσια, κάνουν ανταγωνιστικά ή εμπρηστικά σχόλια; Έχεις γράψει ένα άρθρο για το περιοδικό μας «Εκπαίδευση & Θέατρο»² όπου αναφέρεις ορισμένες τεχνικές για το πώς μπορούμε να αντιμετωπίσουμε μια αντίστοιχη περίπτωση, αλλά αναρωτιέμαι αν θα μπορούσες να συνοψίσεις την προσέγγισή σου εδώ.

Το βασικό είναι να θυμόμαστε ότι η συζήτηση διεξάγεται πάντα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο – ένα θεατρικό εργαστήριο. Το κίνητρο για τη συζήτηση είναι το υλικό που παράχθηκε (π.χ. ένας αυτοσχεδιασμός) ή το υλικό που έφερε στην ομάδα ο εμπυχωτής. Και στις δύο περιπτώσεις, είναι ευθύνη του εμπυχωτή να ελαχιστοποιήσει την πιθανότητα μιας ανταγωνιστικής αντίδρασης, επιλέγοντας προσεκτικά το υλικό της συζήτησης και χρησιμοποιώντας τεχνικές όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παρ' όλα αυτά, εμπρηστικά σχόλια ή απαντήσεις θα προκύψουν σε ορισμένες περιπτώσεις – κάποιες φορές αυτό μπορεί να είναι θετικό στοιχείο, ένα σημάδι αυθεντικού διαλόγου (καθώς οι συμμετέχοντες δεν δίνουν μόνο τις απαντήσεις που σκέφτονται ότι θέλει να ακούσει ο εμπυχωτής). Ωστόσο, υποθέτοντας ότι ο συμμετέχων δεν θέλει σκοπίμως να διαταράξει τον διάλογο,³ υπάρχουν αρκετές απλές τεχνικές, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να επαναφέρουμε τη συζήτηση σε αγωνιστικό επίπεδο:

Επαναδιατύπωση με στόχο τον κλονισμό της απόλυτης βεβαιότητας – Αντιστάθμιση

Συμμετέχων:

Αυτά είναι χαζομάρες – Δεν είναι έτσι τα πράγματα στην αληθινή ζωή.

Εμπυχωτής: Αντιστάθμιση μέσω της πιθανότητας

Εντάξει. Μπορεί λοιπόν να μην είναι αυτός ο μοναδικός τρόπος να δει κάποιος το ζήτημα. Μπορεί να υπάρχουν και άλλοι τρόποι να βλέπεις τα πράγματα.

Διατηρήστε τη συζήτηση προσανατολισμένη στο μέλλον

Συμμετέχων:

Παρελθοντικός χρόνος

Υπήρχε μόνο μια χούφτα οικογένειες στην πόλη. Όλοι γνωρίζονταν μεταξύ τους. Ο καθένας γνώριζε τους γονείς και τους παππούδες όλων και όταν είχες μια δουλειά, ήξερες ότι ήταν για πάντα.

Εμπυχωτής: Μεταφορά του ζητήματος σε μέλλοντα χρόνο

Πώς μπορούμε λοιπόν να δημιουργήσουμε αυτή την αίσθηση κοινότητας τώρα; Δεν υπάρχουν πια δουλειές που μπορούμε να έχουμε για μια ζωή. Αλλά τι θα μπορούσε να γίνει για να φέρει κοντά τους ανθρώπους που μοιράζονται κοινά συμφέροντα;

3 Είναι πέρα από τον σκοπό της παρούσας συζήτησης να εξετάσει περιπτώσεις εσκεμμένης, προμελετημένης αναστάτωσης.

Χρησιμοποιήστε κατάλληλα τον ευφημισμό	
Συμμετέχων: Είμαστε ήδη πάρα πολλοί! Δεν χωράνε άλλοι.	Εμψυχωτής: Αποδοχή/επικύρωση Να μια πρόταση. Αναδιατυπώνει ως ευφημισμό Θα πρέπει να αναλογιστούμε τον παράγοντα «πόροι». Ανοίγει το ζήτημα στην υπόλοιπη ομάδα αναζητώντας δυνατότητα σύνδεσης Ποιος άλλος συμφωνεί ότι πρέπει να αναλογιστούμε τρόπους ώστε να φτιαχτούν κατάλληλα επίπεδα υποδομών και υποστήριξης;
Συμμετέχων: Φυσικά, το οικονομικό μοντέλο έχει αλλάξει και μερικοί άνθρωποι δυστυχώς θα απογοητευτούν.	Εμψυχωτής: Επαναδιατυπώνει με στόχο την απλούστευση 'Αρα, τα πράγματα έχουν αλλάξει στον τρόπο με τον οποίο ο δήμος χρηματοδοτείται και... Επεξηγεί τον ευφημισμό Με το «θα απογοητευτούν» εννοούμε ανθρώπους που δεν θα έχουν χρήματα ούτε να φάνε;
Αποπροσωποποίηση του θέματος – Προσωποποίηση του ατόμου	
Συμμετέχων 1: 'Εχω ζήσει εδώ όλη μου τη ζωή και τώρα δεν αναγνωρίζω ούτε ένα πρόσωπο στον δρόμο... Συμμετέχων 2: (με απορριπτικό ύφος) Γιατί λοιπόν να μην προσπαθήσεις να μιλήσεις στους ανθρώπους... Συμμετέχων 1: ...ούτε καταλαβαίνω λέξη... δεν είμαι εγώ εχθρικός.	Εμψυχωτής: Θετική διακοπή -Τώρα εδώ υπάρχει κάτι ... 'Όχι, μισό λεπτό –ας το συζητήσουμε όλοι μαζί. Μετατροπή του ζητήματος σε κάτι αναγνωρίσιμο από όλους Κάτι για το οποίο δεν έχουμε μιλήσει ακόμα είναι η επικοινωνία. Τοποθέτηση του αντικείμενου στην ομάδα ως κάτι που μπορεί να διερευνηθεί Πώς μπορούμε να διερευνήσουμε τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να γνωρίσουν ο ένας τον άλλον, ούτως ώστε να αποφεύγουμε παρεξηγήσεις ή το αίσθημα της απομόνωσης;

Αξίζει να σημειώσουμε ότι κάθε τεχνική επιχειρεί να διαχωρίσει το υπό διερεύνηση θέμα από τον συμμετέχοντα ως πρόσωπο, μετατρέποντάς το σε αυτό που ο Freire θα αποκαλούσε ένα «αναγνωρίσιμο αντικείμενο» (1972). Η διασφάλιση ότι ο εμψυχωτής βρίσκεται στο επίκεντρο του διαλόγου είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη αυτού του στόχου. Μόλις ο συμμετέχων παράγει το εμπερηστικό σχόλιο-δήλωση, ο εμψυχωτής, μεταφορικά, το παίρνει, το αναδιαμορφώνει σε αντικείμενο και το κρατάει στο κέντρο του δωματίου με στόχο την αγωνιστική διερεύνησή του. Τέλος, πρέπει να θυμόμαστε ότι



ο στόχος μας δεν είναι να οδηγηθούμε κατ' ανάγκην σε συναίνεση επί του θέματος –θα είναι σπουδαίο αν συμβεί–, αλλά, πιο ρεαλιστικά, στην εδραίωση μιας αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης αντίθεσης, που αποτελεί από μόνη της ένα σημαντικό βήμα.

Brendon, σε ευχαριστούμε πολύ που μοιράστηκες μαζί μας την πολύτιμη εμπειρία σου με τέτοια οξυδέρκεια σε αυτή τη συνέντευξη που αποτελεί κατά κάποιο τρόπο ένα μάθημα για τους αναγνώστες μας! Έχεις κάποιο τελευταίο σχόλιο ή μήνυμα να απευθύνεις στους εμψυχωτές θεατρικών εργαστηρίων που θα δοκιμάσουν κάποια από τα στοιχεία τα οποία μας πρόσφερες;

Νομίζω είναι πολύ σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι αυτός ο τρόπος δουλειάς μπορεί να αποδειχτεί δύσκολος στην εφαρμογή του. Οι τεχνικές που συνόψισα εδώ δεν μπορούν να θεωρηθούν ως συνταγή, την οποία, αν ακολουθήσουμε κατά γράμμα, θα μας δώσει το τέλει αποτέλεσμα. Κάθε εργαστήρι, κάθε συνάντηση θα είναι διαφορετικά, κι αυτό που κάποια φορά λειτουργεί μπορεί να μη λειτουργεί την επόμενη. Το σημείο-κλειδί είναι να μην απογοητεύεται κανείς όταν τα πράγματα δεν πάνε σύμφωνα με το σχέδιο, αλλά να μαθαίνουμε από κάθε συμπλοκή. Πραγματικά πιστεύω ότι υπάρχει ένα εσωτερικό κίνητρο για δημοκρατικό διάλογο στους περισσότερους ανθρώπους και η δουλειά μας είναι να ενθαρρύνουμε –με την κυριολεκτική έννοια να «δώσουμε θάρρος»– στους συμμετέχοντες, ώστε να βρουν τον δρόμο τους σε έναν τέτοιο τρόπο ομιλίας. Δεν έχουμε τη δυνατότητα να παράσχουμε ένα «μαγικό χάπι» μεταμόρφωσης, αλλά μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε μια «πυξίδα», ώστε να προσπαθήσουμε να βρούμε τον καλύτερο δρόμο για το πού θέλουμε να πάμε.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Burns, B. (2018). «Η δυναμική της διαφωνίας: συντονίζοντας μια συζήτηση στην εποχή του λαϊκισμού». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (19), 124-131.

Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, South Hadley, Mass: Bergan & Garvey.

Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Harder and Harder.

Mouffe, C. (2005). *On the Political*. London: Routledge.

«Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;»: Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά

Κώστας Μάγος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

*It is only in a world of objects
that we have time and space and selves*
(Eliot, 1964, 16)

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική διάσταση αποτελεί πλέον μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Rolland-Ricci, 1996), η έννοια της διαπολιτισμικότητας εστιάζει στην αλληλεπίδραση και την πολιτισμική ανταλλαγή τόσο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων όσο και μεταξύ των ατόμων. Αφορά την αμοιβαία αναγνώριση, αποδοχή και σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων και την υποστήριξη των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα σε άτομα και ομάδες τα οποία ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς όσο και στα μέλη του ίδιου πολιτισμού.

Οι Hohmann et al (1996) υπογραμμίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τα εκπαιδευτικά προβλήματα της μετανάστευσης, αναζητώντας αποτελεσματικές λύσεις, χωρίς όμως να αφορά αποκλειστικά τους μετανάστες και τη μετανάστευση, αφού αναφέρεται στον καθένα, πλειονότητες και μειονότητες, μετανάστες και μη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες για πολυπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στους ανθρώπους, αναγνωρίζοντας και κάνοντας αποδεκτές τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τους τρόπους ζωής. Οδηγεί σε εμπλουτισμό της σχολικής ζωής, με την προϋπόθεση ότι η εκάστοτε γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν στο σχολείο και στο κοινωνικό του περιβάλλον να αναπτύξουν αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών.

Πέρα από την αναγκαιότητα υιοθέτησης μια γενικότερης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, η οποία θα υποστηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η επιτυχία της εφαρμογής της στις σχολικές τάξεις εξαρτάται και από μια σειρά άλλων παραμέτρων. Ανάμεσα σε αυτούς ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να διαθέτουν καταρχάς οι ίδιοι τη διαπολιτισμική ικανότητα που χρειάζεται να μεταφέρουν στους μαθητές τους, η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος, που θα δίνει ουσιαστικές ευκαιρίες για γνωριμία, αποδοχή και ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με την ετερότητα, καθώς και η αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, που μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα.

Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά

Ο όρος «εκπαιδευτικό υλικό» αναφέρεται σε υλικά διαφόρων τύπων, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την υποστήριξη της διδασκαλίας. Συνηθέστεροι τύποι εκπαιδευτικών υλικών αποτελούν τα λογοτεχνικά και άλλα βιβλία, διάφορα κείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, εκπαιδευτικό λογισμικό, κινηματογραφικές ταινίες, μουσικά CD, παζλ, παιχνίδια, καθώς και διάφορα αντικείμενα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και τον τύπο της διδασκαλίας. Οι μαθητές ασχολούνται ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου με το παραπάνω υλικό, ενώ μέσα από αυτό ανατροφοδοτούν τις γνώσεις τους και κινητοποιούνται για τη συνέχεια της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Μάγο (2010), προκειμένου κάποιο υλικό να μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται σε έναν αριθμό κριτηρίων. Ανάμεσα στα κριτήρια αυτά είναι η συμβατότητα του υλικού με την εκάστοτε νοητική ηλικία των μαθητών, η αξιοποίηση των αρχών του εποικοδομητισμού για τη γνωστική εξέλιξη, η προώθηση της κριτικής σκέψης, καθώς και η δυνατότητα που προσφέρει ένα υλικό για γενίκευση και πολλαπλή ερμηνευτική προσέγγιση. Η πρωτοτυπία και η ελκυστικότητα του υλικού, καθώς και η δυνατότητα να ανταποκριθεί σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα και τρόπους μάθησης αποτελούν επίσης σημαντικά πλεονεκτήματά του.

Με τον όρο «διαπολιτισμικό» μπορεί να χαρακτηριστεί το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται για την προώθηση του σκοπού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή για τη γνωριμία, αποδοχή και ανάπτυξη σεβασμού και αλληλεπίδρασης απέναντι στην ετερότητα. Στόχος της όλης διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας είναι, με αφορμή το υλικό και τις δραστηριότητες που το συνοδεύουν, οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η πολιτισμική ποικιλία και η ετερότητα γενικότερα αποτελεί κοινωνικό πλούτο και όχι απειλή. Να αναστοχαστούν πάνω στις στερεοτυπικές και προκατειλημμένες απόψεις και στάσεις που συχνά έχουν ενστερνιστεί και οι ίδιοι, θεωρώντας ότι αποτελούν κοινωνικές και πολιτισμικές «αλήθειες» και σταδιακά να μετασχηματίσουν τις αρνητικές απέναντι στην ετερότητα αντιλήψεις και συμπεριφορές. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι μαθητές θα επιτύχουν εντέλει να αφήσουν πίσω τους συνήθεις ξενοφοβικές απόψεις και να γίνουν πιο ανοιχτοί απέναντι στο διαφορετικό, με μακροπρόθεσμο στόχο την απόκτηση ενσυναίσθησης, μια δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.



Τα αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά

Ανάμεσα στα υλικά που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών σημαντική θέση κατέχουν τα αντικείμενα. Το παρόν άρθρο δεν εστιάζει στα πολιτισμικά αντικείμενα τα οποία εκτίθενται στα διάφορα μουσεία και τα οποία προφανώς αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές πηγές γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς. Υπάρχει εκτενέστατη βιβλιογραφία, που ανήκει στο ευρύτερο πεδίο της μουσειοπαιδαγωγικής (Νάκου, 2001· Νικονάνου, 2005) και η οποία, μεταξύ άλλων, εστιάζει στην αποτελεσματική διαδικασία αξιοποίησης των μουσείων και των μουσειακών υλικών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στα προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα τα οποία μπορούν να μεταφέρουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και να αξιοποιηθούν ως κίνητρο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου. Τα αντικείμενα αυτά συνήθως ανήκουν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει αντικείμενα που έχουν μια άμεση πολιτισμική αναφορά, παραδείγματος χάριν, ένα θρησκευτικό αντικείμενο, όπως ένας χριστιανικός σταυρός ή μια θρησκευτική εικόνα, ένα χαλάκι μουσουλμανικής προσευχής ή ένα μικρό βουδιστικό αγαλματίδιο. Τέτοιου τύπου αντικείμενα συνήθως εκπροσωπούν τις πολιτισμικές αξίες όχι μόνο του κατόχου και της οικογένειάς του, αλλά μιας ολόκληρης πολιτισμικής κοινότητας ή παράδοσης.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει αντικείμενα που αφορούν περισσότερο την προσωπική ή οικογενειακή ταυτότητα ή ετερότητα του κατόχου τους και έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην προσωπική ή στην οικογενειακή ιστορία. Στα αντικείμενα αυτά μπορεί να μην υπάρχουν άμεσες ή φανερές με την πρώτη ματιά πολιτισμικές αναφορές, όμως συνήθως υπάρχουν έμμεσες ή «καλυμμένες» αναφορές. Παραδείγματα αντικειμένων αυτής της κατηγορίας θα μπορούσαν να είναι μια οικογενειακή βαλίτσα, η οποία συνδέεται με μια μεταναστευτική μετακίνηση της οικογένειας ή ένα καπέλο-οικογενειακό κειμήλιο, που μεταφέρει πληροφορίες της οικογενειακής ιστορίας.

Αντικείμενα και των δύο παραπάνω κατηγοριών, εφόσον μεταφέρονται στην τάξη με σκοπό να λειτουργήσουν ως εναύσματα διαπολιτισμικής γνωριμίας και αλληλεπίδρασης, μπορούν να χαρακτηριστούν ως «διαπολιτισμικά αντικείμενα». Σύμφωνα με τους Hennig & Kirona (2012:229), «δεν υπάρχουν πολιτισμικά ουδέτερα αντικείμενα και κάθε αντικείμενο που έρχεται στην τάξη μεταφέρει συγχρόνως κάποιο επιμέρους πολιτισμικό μήνυμα και έναν πολιτισμικό τρόπο χρήσης του». Με την παραπάνω έννοια, κάθε αντικείμενο που υπάρχει στην τάξη αποτελεί και μια μορφή διαπολιτισμικού αντικειμένου. Εξάλλου, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, κάθε πράγμα μπορεί να αποτελέσει «πολιτισμικό αντικείμενο» εφόσον υπάρχει μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και η χρήση και η λειτουργία του συνδέονται άμεσα με το πλαίσιο αυτό (Vygotsky, 1997).

Τα διαπολιτισμικά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για τη γνωριμία με διαφορετικές από τις κυρίαρχες πολιτισμικές αναφορές και ταυτότητες, να δημιουργήσουν σκέψεις και προβληματισμούς ικανούς να οδηγήσουν σε επαναπροσδιορισμό προηγούμενων αντιλήψεων και μετασχηματισμό δυσλειτουργικών νοητικών συνθηγιών (Mezirow και συν. 2007). Με τον τρόπο αυτό, η λειτουργία των παραπάνω

αντικειμένων στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας και στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών μπορεί να παρομοιαστεί με τους συνεχείς ομόκεντρους κύκλους που δημιουργεί ένα βότσαλο καθώς πέφτει στην επιφάνεια της ήρεμης θάλασσας. Οι αρχικές έντονες κυματικές αναταράξεις θα μπορούσαν να σηματοδοτούν την αρχική έκπληξη των μαθητών, τις πιθανές αντιστάσεις τους απέναντι σε ό,τι πρέσβευαν μέχρι τη στιγμή της πτώσης του «βότσαλου» στη νοητική επικράτειά τους. Οι τελικοί, όλο και πιο ήρεμοι, κύκλοι που δημιουργεί η πτώση στην επιφάνεια της θάλασσας αντιστοιχούν με τις νοητικές διεργασίες που σταδιακά αναπτύσσονται και τους μετασχηματισμούς που εντέλει δημιουργούνται σε προηγούμενες αντιλήψεις τους, με αφορμή το αντικείμενο-βότσαλο που έπεσε στη θάλασσα της τάξης.

Σύμφωνα με τη Wood (2009), κάθε αντικείμενο έχει ταυτόχρονα πολλές αλληλοσχετιζόμενες μεταξύ τους διαστάσεις και αξίες. Επομένως, η μελέτη ενός αντικειμένου χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει τόσο την υλική όσο και την πολιτισμική και προσωπική διάστασή του. Η ίδια υπογραμμίζει τρεις διαφορετικές διαστάσεις των αντικειμένων, που όλες τους συνδέονται με την εμπειρία. Η πρώτη αφορά την πλαισίωση και νοηματοδότηση της εμπειρίας, καθώς αυτή δημιουργείται τόσο μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το αντικείμενο που το αξιοποιεί όσο και με τα άλλα άτομα που συνδέονται με αυτό.

Η δεύτερη διάσταση αφορά τη δυνατότητα των αντικειμένων να δημιουργούν εμπειρίες και μέσω αυτών να δομούν την προσωπικότητα και τη ζωή του ατόμου. Τη διάσταση αυτή επισημαίνουν και οι Hennig & Kirona (2012: 229), υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των αντικειμένων στο «ποιοι είμαστε ως ανθρώπινες υπάρξεις». Τέλος, η τρίτη διάσταση αφορά την ανάπτυξη μιας «βιωματικής συναλλαγής» (Wood, 2009: 155) μεταξύ του ατόμου και του αντικειμένου και τη δυνατότητα του ατόμου να κατανοήσει τόσο τα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά νοήματα του αντικειμένου. Τα εξωτερικά νοήματα συνδέονται με τη συνήθη υλική και χρηστική διάσταση ενός πράγματος, ενώ τα εσωτερικά εστιάζουν στο βαθύτερο νόημα της σχέσης ανάμεσα στο αντικείμενο και στον ιδιοκτήτη του.

Η ανακάλυψη του εσωτερικού «κρυμμένου» νοήματος ενός αντικειμένου και της ιστορίας που μεταφέρει είναι το στοιχείο που αναδεικνύει τη δυνατότητά του να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικό υλικό, αφού μέσα από μια τέτοια ανακάλυψη θα μπορέσουν να έρθουν στο φως προσωπικές ή γενικότερες πολιτισμικές αναφορές, ικανές να κινητοποιήσουν τον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με ζητήματα ταυτότητας-ετερότητας. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει η Pahl (2012:303), «κάθε αντικείμενο αφηγείται μια ιστορία», άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένη με τις ιστορίες ζωής των τωρινών, αλλά και των προηγούμενων κατόχων του.

Ο Hoskins (1998) χρησιμοποιεί τον όρο «βιογραφικά αντικείμενα» περιγράφοντας εκείνα τα αντικείμενα που συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική ή άλλη ταυτότητα του ιδιοκτήτη τους και τα οποία έχουν συμβάλει στη δημιουργία διαστάσεων της προσωπικής ταυτότητας. Η Tollia-Kelly (2004) αντίστοιχα, αναφερόμενη στα ίδια αντικείμενα, τα ονομάζει «βαλίτσες αναμνήσεων», καθώς λειτουργούν καταλυτικά στην αναπαραγωγή προσωπικών και οικογενειακών αφηγήσεων. Τέλος, οι Akkerman & Bakker (2011) χρη-

σιμοποιούν τον όρο «οριακά αντικείμενα» για εκείνα τα αντικείμενα που λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς κόσμους και, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, συμβάλλουν στην υπέρβαση των ορίων αυτών. Οι Williams & Wake (2007), μιλώντας για τα «οριακά αντικείμενα», τα περιγράφουν ως «μαύρα κουτιά», γιατί όσο είναι κλειστά, το περιεχόμενό τους είναι αθέατο ή θεωρείται γνωστό, όταν όμως «ανοιχτούν», παρέχουν ευκαιρίες μάθησης.

Μια τέτοια προσέγγιση των «οριακών αντικειμένων» ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά ενός μαθησιακού ερεθίσματος να λειτουργήσει ως «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» (Mezirow, 2003), δηλαδή να δημιουργήσει συνθήκες γνωστικής σύγκρουσης ανάμεσα σε παλαιότερη και νέα γνώση. Μια τέτοια προοπτική παρέχει στα αντικείμενα αυτά τη δυνατότητα να αποτελέσουν πηγές ανάπτυξης αναστοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης, διαδικασίες ικανές να αλλάξουν προηγούμενες νοητικές οπτικές και συνθήκες των ατόμων. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι αλλαγές αυτές συνδέονται με την αμφισβήτηση και την υπέρβαση προηγούμενων αρνητικών απέναντι στην ετερότητα αντιλήψεων και στάσεων, στην αναγνώριση και την αλληλεπίδραση με νέους πολιτισμικούς κώδικες και τη σταδιακή ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Η αξιοποίηση των διαπολιτισμικών αντικειμένων στη σχολική τάξη

Προκειμένου τα αντικείμενα να αποτελέσουν αποτελεσματικά διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά, είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας κατάλληλης διδακτικής διαδικασίας, σύμφωνης με τις αρχές και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι μια τέτοια διαδικασία δεν είναι συμβατή με την απλή παρουσία των αντικειμένων στη σχολική τάξη μέσα σε μια κλειστή βιτρίνα ή στην παρουσίασή τους με τη μορφή απλής ή εμπλουτισμένης εισήγησης από τον εκπαιδευτικό. Όπως υποστηρίζουν οι Hennig & Kirona (2012:228), τα αντικείμενα δεν θα πρέπει να παραμείνουν ως «έξωτερικοί παράγοντες» της σχολικής τάξης, κατάσταση που υποβαθμίζει τη σημασία τους και εμποδίζει τα παιδιά να αναπτύξουν τα σχετικά νοήματα μέσα από μια αυθεντική αλληλεπίδραση μαζί τους. Αντιθέτως, η διδακτική διαδικασία χρειάζεται να προωθεί μια σε βάθος διερεύνηση της σχέσης τόσο μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων όσο και μεταξύ των αντικειμένων και των προσώπων της τάξης, μαθητών και εκπαιδευτικών. Προκειμένου τα αντικείμενα να λειτουργήσουν ως μέσα κοινωνικοποίησης των μαθητών, οι παραπάνω ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η διδακτική διαδικασία χρειάζεται «να προχωρήσει πέρα από την απλή παρουσία των αντικειμένων αυτών σε ένα περιβάλλον όπου το κάθε πράγμα είναι σχεδιασμένο για να είναι εκπαιδευτικό, κατασκευασμένο στο μέγεθος του παιδιού και ασφαλές, και επομένως να αντιπροσωπεύει μόνο μια κουλτούρα: τη σχολική κουλτούρα. [...] Χρειάζεται να σκεφτούμε πώς τα αντικείμενα στην τάξη συνδέονται με καθημέρα από τις ζωές μας έξω από την τάξη και τι αντιπροσωπεύει η πολιτισμική σπουδαιότητα των αντικειμένων αυτών στα μέλη της σχολικής κοινότητας». Η παραπάνω αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες θα προκαλούν και θα οδηγούν τον προβληματισμό των μαθητών.

Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν την αξιοποίηση των αντικειμένων ως διαπολιτισμικών μέσων σε ένα διδακτικό και μαθησιακό πλαίσιο που παρουσιάστηκε παραπάνω. Η αφήγηση της ιστορίας του αντικειμένου από τους ίδιους τους κατόχους τους, οι οποίοι μπορεί να είναι είτε μέλη της σχολικής κοινότητας –μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί– είτε μέλη της ευρύτερης κοινότητας αποτελεί συνήθως το πρώτο στάδιο της διαδικασίας, εκείνο της γνωριμίας με το αντικείμενο και του ρόλου του στη ζωή των κατόχων του.

Σύμφωνα με την Pahl (2012), η αφήγηση της ιστορίας των αντικειμένων αποτελεί μια σημαντική διαδικασία, η οποία δεν δίνει απλώς πληροφορίες για το ίδιο το αντικείμενο, αλλά συγχρόνως παρουσιάζει τις προσωπικές και οικογενειακές ιστορίες ζωής που το συνοδεύουν. Εξάλλου, η αξιοποίηση της αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ως μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής τεχνικής, έχει υπογραμμιστεί από έναν σημαντικό αριθμό ερευνητών (McEwan & Egan, 1995· Elbaz-Luwisch, 2001).

Ως εξέλιξη της αφήγησης μπορεί να αποτελέσει η παρατήρηση και η απτική επαφή του αντικειμένου από το σύνολο των μαθητών της τάξης, ενώ μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης, καθώς και τα επιμέρους εκείνα στοιχεία που φάνηκε να προξένησαν ιδιαίτερη εντύπωση και να προβλημάτισαν τους συμμετέχοντες. Άλλες δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή, με αφορμή το συγκεκριμένο αντικείμενο, είναι η αξιοποίηση των ποικίλων τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Η συμβολή των τεχνικών της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει επανειλημμένως υπογραμμιστεί τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Wright, 2006· Κοντογιάννη, 2012· Tsiaras, 2016).

Μέσα από τη δυνατότητα ανάληψης διαφορετικών ρόλων και αξιοποίησης ποικίλων πολιτισμικών κωδίκων, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, η συναισθηματική ταύτιση με ρόλους που εκπροσωπούν την πολιτισμική ή άλλου τύπου ετερότητα συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Πέραν των τεχνικών της δραματικής τέχνης, οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου με αφορμή τα αντικείμενα που έρχονται στην τάξη μπορούν να περιλαμβάνουν την αξιοποίηση και άλλων τεχνών, όπως της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, των κατασκευών, της μουσικής, της σωματικής έκφρασης. Η ηλικία των παιδιών και η σύνθεση της ομάδας, ο διαθέσιμος χρόνος και ο κατάλληλος χώρος αποτελούν μερικά από τα κριτήρια για την επιλογή και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

Αν και οι μεμονωμένες δραστηριότητες με αφορμή ένα διαπολιτισμικό αντικείμενο μπορεί να είναι αποτελεσματικές, μια διδακτική προσέγγιση που θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η μέθοδος project. Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη μέθοδο project (Χρυσafiδης, 1994· Μάγος, 2003) υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητά της για μια σειρά σημαντικών λόγων, μεταξύ των

οποίων ξεχωρίζει το γεγονός ότι χρησιμοποιεί ως αφετηρία τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών, αξιοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση, προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζει στην απόκτηση της γνώσης με ερευνητικές-ανακαλυπτικές μεθόδους.

Βασικά στοιχεία για την επιτυχία ενός διαπολιτισμικού project, είτε με αφετηρία ένα διαπολιτισμικό αντικείμενο είτε κάποιο άλλο ερέθισμα, αποτελεί η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαιότητας, όπου τα παιδιά μπορούν χωρίς αναστολές να εκφράσουν τα βιώματα, τις εμπειρίες και τον προβληματισμό τους. Ένα τέτοιο κλίμα μπορεί σταδιακά να δημιουργηθεί μέσα από τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, όπως αυτές καλλιεργούνται μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου project.

Παράλληλα με τη γνώση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για την αξιοποίηση των αντικειμένων ως διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών υλικών, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ενήμεροι για τις «παγίδες» (Μάγος, 2010) οι οποίες συχνά ελλοχεύουν στη διδακτική αξιοποίηση των αντικειμένων που έρχονται στην τάξη. Ανάμεσα στις παγίδες αυτές συνηθέστερη είναι εκείνη της εξωτικοποίησης, σύμφωνα με την οποία το εκάστοτε αντικείμενο δεν προσεγγίζεται μέσα από το σύνολο των πολιτισμικών διαστάσεων και αξιών του, αλλά περιθωριοποιείται μόνο σε μερικές από αυτές, που συνδέονται συνήθως με κάποια εξωτικά-φολκλόρ χαρακτηριστικά του. Έτσι, παραδείγματος χάριν, ένα αφρικανικό μουσικό όργανο δεν μελετάται στο πλαίσιο της γενικότερης σχέσης του με τους πολιτισμούς και τον πλούτο των καθημερινών δραστηριοτήτων των αφρικανικών λαών, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις του με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, αλλά περιθωριοποιείται στην εικόνα ενός εξωτικού οργάνου, που χρησιμοποιείται σε παράξενες τελετές, πολύ διαφορετικές από εκείνες του κυρίαρχου πολιτισμού. Είναι προφανές ότι η παγίδα της εξωτικοποίησης όχι μόνο δεν προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή, αλλά αντιθέτως αναπαράγει πολιτισμικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, δημιουργώντας «πολιτισμικό χάος» ανάμεσα στον κυρίαρχο και στους «άλλους» πολιτισμούς.

Παρόμοια παγίδα είναι η ιεράρχηση των πολιτισμών μέσω των αντικειμένων τους, δίνοντας συνήθως σημαντικότερη θέση όσον αφορά τη λειτουργία ή την αξία σε εκείνα τα αντικείμενα που προέρχονται ή συνδέονται με τον δυτικό πολιτισμό. Μια τέτοια ιεράρχηση αφενός αντιτίθεται απολύτως στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες υποστηρίζουν την ισοτιμία των πολιτισμών, ενώ αφετέρου προωθεί τις ρατσιστικές ιδεολογίες του πολιτισμικού ελλείμματος, σύμφωνα με τις οποίες οι «άλλοι» πολιτισμοί αξιολογούνται ως ελλειμματικοί, και επομένως κατώτεροι από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις παραπάνω παγίδες προκειμένου η αξιοποίηση των αντικειμένων να οδηγεί σε πραγματική διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η γνώση των παγίδων, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να προωθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνδέεται με τη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τελικός σκοπός της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας και ενσυναίσθησης. Είναι προφανές ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει οι ίδιοι την παραπάνω ικανότητα μπορούν να τη μεταφέρουν και στους μαθητές τους, αξιοποιώντας τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις χρειάζεται να υποστηριχθούν



από τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά, ανάμεσα στα οποία ανήκουν και τα προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως ερεθίσματα για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής.

Ενδεικτικά παραδείγματα δράσεων με χρήση διαπολιτισμικών αντικειμένων

Μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία, συναντά διάφορα projects και δράσεις που πραγματοποιούνται τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική τάξη και συνδέονται με την αξιοποίηση προσωπικών και οικογενειακών αντικειμένων ως διαπολιτισμικών υλικών. Οι Μάγος & Νικολούδη (2001) αναφέρονται σε μια διαπολιτισμική δράση όπου με αφορμή ένα συνηθισμένο καθημερινό αντικείμενο, το καπέλο, γίνεται προσπάθεια ευαισθητοποίησης μαθητών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας. Στόχος του project, το οποίο περιλάμβανε μια σειρά διαφορετικών δραστηριοτήτων, ήταν η αξιοποίηση ενός απλού, καθημερινού αντικειμένου ως ερεθίσματος για παρατήρηση της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας, αλλά και μέσου αλληλογνωριμίας, συζήτησης και ανταλλαγής προσωπικών και οικογενειακών βιωμάτων. Τα καπέλα που έφτασαν στην τάξη προέρχονταν από τις οικογένειες των παιδιών που ήταν τόσο Έλληνες όσο και μετανάστες, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και τους εμψυχωτές του εργαστηρίου. Οι τελευταίοι ήταν μέλη ενός πανεπιστημιακού προγράμματος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και την προώθηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής γενικότερα.

Η ποικιλία των καπέλων που συγκεντρώθηκαν ήταν πλούσια. Υπήρχαν καπέλα αντρικά και γυναικεία, μεγάλα και μικρά, καπέλα από διαφορετικά υλικά και χρώματα, χειμωνιάτικα και καλοκαιρινά, καπέλα από διαφορετικές χρονικές περιόδους, αλλά και από διαφορετικούς τόπους, καπέλα από διαφορετικά επαγγέλματα. Οι εμψυχωτές ζήτησαν καταρχάς από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα καπέλα, να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες, να τα αγγίξουν, να τα μυρίσουν, να τα φορέσουν. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η ιστορία κάθε καπέλου από τον ιδιοκτήτη του. Μέσα από την αφήγηση αναδείχθηκαν επιμέρους προσωπικές και οικογενειακές ιστορίες των κατόχων των καπέλων, ιστορίες που σχετίζονταν με οικογενειακές καταστάσεις, επαγγελματικές διαδρομές, φιλικές συναντήσεις και άλλες περιστάσεις. Από τη συζήτηση, καθώς και από τις δραστηριότητες που έγιναν κατά τη διάρκεια του project, οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν πολλές ευκαιρίες να γνωρίσουν το πώς το ίδιο καθημερινό αντικείμενο μπορεί να σηματοδοτεί διαφορετικές προσωπικές, οικογενειακές και γενικότερες πολιτισμικές αναφορές. Οι αναφορές αυτές αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων μέσα από τις προσεγγίσεις της δραματοποίησης, της ζωγραφικής και των κατασκευών. Τα καπέλα παρέμειναν στον σχολικό χώρο για μεγάλο διάστημα, αφήνοντας όλα τα παιδιά να εξοικειωθούν τόσο με αυτά καθαυτά τα υλικά αντικείμενα όσο και με τις ιστορίες που τα ίδια μετέφεραν. Μέσα από τις ιστορίες των καπέλων και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να έχουν ερεθίσματα σχετικά με την ευρύτερη πολιτισμική ποικιλία που τους περιβάλλει.

Δραστηριότητες ενός project με σκοπό τη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας περιγράφουν οι Hennig & Kirona (2012). Σκοπός του project ήταν η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών, σε συνδυασμό με την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και η ευρύτερη διαπολιτισμική ευαισθητοποίησή τους, κάνοντας χρήση αντικειμένων με ποικίλες πολιτισμικές αναφορές. Σχολιάζουν το πώς αξιοποιώντας ένα γουδί και ένα γουδοχέρι βοήθησαν τη Nansi, μια μικρή μαθήτρια με καταγωγή από το Σουδάν, να μοιραστεί με τους συμμαθητές της, μέσω ενός αυτοσχέδιου τραγουδιού που δημιούργησε παίζοντας, στοιχεία της πολιτισμικής της παράδοσης. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονταν αφενός με το άλεσμα των σιτηρών και αφετέρου με το τραγούδι ως μια συνοδευτική ενέργεια για τις δουλειές του νοικοκυριού στο πλαίσιο της κουλτούρας της. Τα παραπάνω στοιχεία, που η Nansi γνώριζε από την κουλτούρα του σπιτιού της, κάνοντας χρήση των αντικειμένων και της δραματοποίησης, μπόρεσε να τα μεταφέρει στη σχολική κουλτούρα. Με τον τρόπο αυτό τα αντικείμενα, το γουδί και το γουδοχέρι, λειτούργησαν ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές ανάμεσα στην οικογενειακή και τη σχολική κουλτούρα και γλώσσα. Σύμφωνα με τους Hennig & Kirona (2012: 236), «η προσεκτική, σκόπιμη εισαγωγή ενός αντικείμενου και της αξιοποίησής του μέσω της δραματοποίησης επέτρεψε στη Nansi να λειτουργήσει ως πολιτισμική εμπειρογνώμονας [...]». Το πολιτισμικό αντικείμενο εισήγαγε [στη σχολική τάξη] τη δραστηριότητα της Nansi ως μια διάσταση της δικής της πραγματικότητας, της πραγματικότητας του σπιτιού και όχι του σχολείου». Ουσιαστικά το γουδί και το γουδοχέρι μέσα από το δραματοποιημένο παιχνίδι της Nansi γεφύρωσε το πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας με εκείνο της σχολικής τάξης και βοήθησε αφενός τη μαθήτρια να εκφράσει ελεύθερα στοιχεία της οικογενειακής και πολιτισμικής της ταυτότητας, αλλά και τους συμμαθητές της να αλληλεπιδράσουν μαζί της, κάνοντας χρήση των αντικειμένων και του παιχνιδιού, εισάγοντας παράλληλα και στοιχεία των δικών τους πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Οι Βλαχάκη & Μάγος (2015) αναφέρουν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε ζητήματα μετανάστευσης, που πραγματοποιήθηκε στον χώρο του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών εργαστηρίων «Παίζω – Μαθαίνω – Δημιουργώ». Στο πλαίσιο του προγράμματος, οι μαθητές, αξιοποιώντας τον ρόλο του συνερευνητή, συγκέντρωσαν αφενός αφηγήσεις και αφετέρου υλικά αντικείμενα από το οικογενειακό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που σχετίζονταν με το θέμα της μετανάστευσης. Τα υλικά αυτά λειτούργησαν ως ερεθίσματα για να μελετήσουν τις αιτίες της μετανάστευσης, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που συχνά εκφράζουν γι' αυτούς τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και να ανακαλύψουν τα στοιχεία της μεταναστευτικής ταυτότητας που υπήρχαν στις δικές τους οικογενειακές ιστορίες. Η τελευταία δράση του προγράμματος περιελάμβανε τη δημιουργία από τα ίδια παιδιά, με την υποστήριξη των εμψυχωτών του εργαστηρίου, μιας μουσειακής έκθεσης των υλικών και άυλων μαρτυριών, αντικειμένων και αφηγήσεων, σχετικών με τη μετανάστευση που είχαν συγκεντρωθεί. Οι συμμετέχοντες μαθητές, αφού κατηγοριοποίησαν τα εκθέματα σε κατηγορίες και αφού γνώρισαν τις

διαδικασίες οργάνωσης μιας μουσειακής έκθεσης, πραγματοποίησαν την έκθεση, ενώ ανέλαβαν οι ίδιοι τον ρόλο του ξεναγού σε ομάδες άλλων παιδιών, αλλά και ενηλίκων επισκεπτών. Η ξενάγηση περιελάμβανε και βιωματικές δραστηριότητες, που σχετίζονταν με τα εκθέματα, όπως δραματοποίηση, πραγματοποίηση συνεντεύξεων, εικονική αναπαράσταση αντικειμένων και άλλες. Αν και το παραπάνω πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε έναν μουσειακό χώρο, η Βλαχάκη (2013) περιγράφει παρόμοιο project που πραγματοποίησε με μαθητές Δημοτικού και με αντίστοιχα επιτυχή αποτελέσματα σε σχολείο μικρής επαρχιακής πόλης με αυξημένο αριθμό μεταναστών μαθητών.

Η Pahl (2012) περιγράφει ένα παρόμοιο project με τίτλο «Every object tells a story», το οποίο πραγματοποιήθηκε με συνεργασία σχολείου, πανεπιστημίου, μουσείου και άλλων κοινοτικών φορέων. Στο πλαίσιο του project, αξιοποιήθηκαν μαρτυρίες και αντικείμενα σχετικά με τη μετανάστευση οικογενειών που μετακινήθηκαν από το Πακιστάν στην Αγγλία. Τα αντικείμενα αποτέλεσαν και εδώ το θέμα σχετικής μουσειακής έκθεσης, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των επισκεπτών σε θέματα μετανάστευσης, ενώ συγχρόνως δημιούργησαν και τον πυρήνα για την παραγωγή ενός σχετικού εκπαιδευτικού πακέτου, που μπορούσε να αξιοποιηθεί στο σχολείο ή στο σπίτι. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η έκθεση έδωσε αφορμή στους επισκέπτες να κατανοήσουν τα στοιχεία μετακίνησης που διατρέχουν την πλειονότητα των οικογενειών, ενώ τα αντίστοιχα αντικείμενα λειτούργησαν ως «πρισματικές συσκευές» (ό.π., 325), που αναδεικνύουν με διάφορους τρόπους τα στοιχεία των παραπάνω μετακινήσεων.

Οι Gondwe & Longnecker (2015) αναφέρουν μια δραστηριότητα με μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 12-16 ετών, με ποικίλες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, που είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με την επιστημονική και πολιτισμική γνώση μέσω της φωτογραφικής αναπαράστασης αντικειμένων, γεγονότων και διαδικασιών. Οι μαθητές ζητήθηκε να κατηγοριοποιήσουν τα παραπάνω στοιχεία σε τρεις ξεχωριστές κατηγορίες. Στην πρώτη αντιστοιχούσαν εκείνα που σχετίζονταν με την επιστημονική γνώση, στη δεύτερη όσα σχετίζονταν με την πολιτισμική γνώση και στην τρίτη αυτά που σχετίζονταν τόσο με επιστημονική όσο και με πολιτισμική γνώση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συμμετέχοντες μαθητές συνέδεσαν την τεχνολογία με τις ηλεκτρονικές συσκευές και την επιστημονική γνώση, αλλά όχι με την πολιτισμική γνώση. Στην πλειονότητά τους, εξέφρασαν την άποψη ότι η επιστήμη εκφράζει κάτι το νέο και το προοδευτικό, ενώ ο πολιτισμός κάτι παλιό και στοιχειώδες, το οποίο δεν μπορεί να παράγει επιστήμη. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι παραπάνω απόψεις συχνά δημιουργούνται στους μαθητές μέσα από τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα, τα ΜΜΕ και κάποιες άτυπες μορφές εκπαίδευσης, που προβάλλουν την επιστημονική γνώση ως ανώτερη της πολιτισμικής. Μια τέτοια διχαστική ανάμεσα στην επιστημονική και την πολιτισμική γνώση αντίληψη είναι επικίνδυνη, καθώς φαίνεται να εξυψώνει τον δυτικό πολιτισμό σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, αλλά και να αγνοεί τη συμβολή των «άλλων» πολιτισμών στη σύγχρονη επιστημονική γνώση. Αν και η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε κυρίως ερευνητικό χαρακτήρα, παρείχε πολλές ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν διαπολιτισμικό διάλογο, με αφορμή την ιστορία των αντικειμένων και των γεγονότων που χρειάστηκε να κατηγοριοποιήσουν. Τα αντικείμενα και οι αφηγήσεις που ακολούθησαν κινητοποίησαν

τα υποκείμενα της έρευνας να σκεφτούν βαθύτερα σχετικά με τη σχέση της επιστημονικής και πολιτισμικής γνώσης. Οι ερευνητές προτείνουν την αναγκαιότητα προώθησης της σύνδεσης επιστημονικής και πολιτισμικής γνώσης στο πλαίσιο διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως στα μαθηματικά, στην αρχιτεκτονική, στη μηχανική, στην ιατρική, αλλά και στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς και την ανάπτυξη του σεβασμού απέναντι σε λιγότερο ορθολογιστικές προσεγγίσεις. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι ερευνητές πιστεύουν ότι τα διάφορα αντικείμενα και οι αφηγήσεις σχετικά με αυτά μπορούν να δημιουργήσουν ένα μονοπάτι διαπολιτισμικής κατανόησης.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και βασικό σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις πολλές και διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη, σημαντική θέση μπορεί να έχει και η αξιοποίηση προσωπικών και οικογενειακών αντικειμένων. Τα αντικείμενα, σε συνδυασμό με τις αφηγήσεις των κατόχων τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για γνωριμία και αλληλεπίδραση του εαυτού με τους «άλλους», του οικείου με τους μη οικείους πολιτισμούς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αξιοποίησης, τα διαφορετικά αντικείμενα έχουν τη διπλή λειτουργία του «καθρέφτη και παράθυρου» (Bishop, 1990), μια ιδιαίτερη σημαντική λειτουργία για κάθε υλικό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό. Ως «καθρέφτης» το υλικό βοηθά τον κάτοχό του να διερευνήσει βαθύτερα τις διαστάσεις της δικής του ταυτότητας, ενώ ως «παράθυρο» επιτρέπει τη γνωριμία και την ανταλλαγή με τις ταυτότητες των άλλων, άρα τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας. Η διπλή αυτή λειτουργία των διαπολιτισμικών υλικών, άρα και των διαπολιτισμικών αντικειμένων, συμβάλλει στην ανάπτυξη του αναστοχασμού πάνω σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της πολιτισμικής, αλλά και κάθε μορφής ετερότητας. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση στερεοτυπικών και ξενοφοβικών απόψεων και στην επιλογή νέων νοητικών οπτικών θέασης και προσέγγισης του εαυτού και του άλλου.

Προκειμένου τα διάφορα αντικείμενα να λειτουργήσουν ως διαπολιτισμικά υλικά, χρειάζεται η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών για την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη. Οι μέθοδοι αυτές εστιάζουν στην προώθηση βιωματικών προσεγγίσεων των αντικειμένων και τη σύνδεσή τους με τα μαθήματα και τη σχολική καθημερινότητα. Η συζήτηση, η έρευνα, η δραματοποίηση, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν μερικούς από τους τρόπους ένταξης των αντικειμένων και των ιστοριών τους στο σχολικό πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση ενός project με πυρήνα τα συγκεκριμένα αντικείμενα είναι επίσης μια ιδιαίτερα αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Η αποφυγή συνήθων παγίδων, όπως της εξωτικοποίησης ή του πολιτισμικού ελλείμματος, χρειάζεται να αποτελεί μια σημαντική έγνοια των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και την πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, άρα και των αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων για την εφαρμογή της, είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Προφανώς, η εξα-



σφάλιση ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη και στο σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν την άνεση να εκφράσουν ελεύθερα τόσο την πολιτισμική όσο και τις υπόλοιπες ταυτότητές τους, είναι επίσης μια απαραίτητη συνθήκη για την πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δράσεων, με ή χωρίς την αξιοποίηση των διαπολιτισμικών αντικειμένων.

Επίλογος

Στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού εργαστηρίου όπου πήραν μέρος φοιτητές και συνολικοί νεαροί πρόσφυγες, ο γράφων ζήτησε από τους συμμετέχοντες να φέρουν ένα προσωπικό αντικείμενο και μέσω αυτού να αφηγηθούν ένα περιστατικό της προσωπικής τους ιστορίας. Τόσο οι φοιτητές όσο και οι πρόσφυγες έφεραν διάφορα αντικείμενα που σηματοδοτούσαν σημαντικά περιστατικά και περιόδους της ζωής τους. Ο Αμίρ, ένας ανήλικος ασυνόδευτος αιτών άσυλο από το Πακιστάν, ο οποίος ήρθε στην Ελλάδα πριν από μερικούς μήνες και φιλοξενούνταν σε μια δομή φιλοξενίας προσφύγων στον Βόλο, όταν ήρθε η σειρά του να μιλήσει, έβγαλε από μια πλαστική σακούλα ένα σκισμένο πορτοκαλί σωσίβιο, το φόρεσε και με τα λίγα ελληνικά που ήξερε είπε: «σωσίβιο, θάλασσα, κύματα, φοβάμαι, πεθάνω». Συγχρόνως, με τα χέρια του έκανε κινήσεις έντονης κολύμβησης, ενώ τα μάτια του είχαν δακρύσει.

Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε; Τι είπαν τα αντικείμενα που έφεραν οι συμμετέχοντες στο παραπάνω εργαστήριο; Είπαν πολλά: μίλησαν για τον εαυτό και τους φίλους, για τον έρωτα και τη μοναξιά, για τη δουλειά και τον ελεύθερο χρόνο, για χαρές και για λύπες, για τη ζωή και τον θάνατο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλαχάκη, Μ. (2013). *Μουσεία, Προφορική Ιστορία και Διαπολιτισμική Αγωγή: Η χρήση των ιστοριών ζωής στο μουσειακό περιβάλλον για την προσέγγιση της σύγχρονης μετανάστευσης από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Βλαχάκη, Μ. & Μάγος, Κ. (2015). «Η συμβολή της έρευνας δράσης σε μια μουσειακή έκθεση για τη μετανάστευση με συνερευνητές παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας». *Action Research in Education*, 6, 25-47.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάγος, Κ., Νικολούδη, Φ. (2001). «Μου λες, σου λέω, λέμε...». Η διαπολιτισμική διάσταση σ' ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης». *Γέφυρες*, 5, 16-27.
- Μάγος, Κ. (2003). *Η μέθοδος project*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστημονική υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου).
- Μάγος, Κ. (2010). «Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια». Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση». Στα Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα» (Πάτρα, 7-9/5/2010), Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 298-309.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Νάκου, Ε. (2001) *Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2005). «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). "Boundary Crossing and Boundary Objects". *Review of Educational Research*, 81 (2), 132-169.
- Bishop, R.S. (1990). "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors". *Perspectives*, 6 (3), pp. ix-xi.
- Elbaz-Luwisch, F. (2001). "Personal Story as Passport. Storytelling in border pedagogy". *Teacher Education*, 21 (1), 81-101
- Eliot, T.S. 1964. *Knowledge and Experience in the Philosophy of F. H. Bradley*. New York: Farrar, Straus.
- Gondwe, M. & Longnecker, N. (2015). "Objects as Stimuli for Exploring Young People's Views about Cultural and Scientific Knowledge". *Science, Technology & Human Values*, 40 (5), 766-792.
- Hennig, K., Kirova, A. (2012). "The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme". *Contemporary Issues in Early Childhood* 13 (3), 226-241.
- Hohmann, M., Luchtenberg, S., Nieke, W. (1996). *Intercultural education in action*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hoskins, J. 1998. *Biographical Objects: How things tell the stories of people's lives*. London: Routledge.
- McEwan, H. & Egan, K. (eds) (1995). *Narrative in teaching, learning and research* NY: Teachers College Press.
- Mezirow, J. (2003). "Transformative Learning as Discourse". *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Pahl, K. (2012). "Every object tells a story. International stories and objects in the homes of Pakistani heritage families in south Yorkshire, UK". *Home cultures*, 9 (3), 303-328.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). "Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe". Στο Dragonas, T., Frangoudaki, A. & Inglessi, C. (eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Nissos.
- Tolia-Kelly, D. (2004). "Landscape, Race and Memory: Biographical Mapping of the Routes of British Asian landscape Values". *Landscape Research* 29(3): 277-292.
- Wood, E. (2009). "Saving childhood in everyday objects". *Childhood in the Past*, 2, 151-162.
- Tsiaras, A. (2016). "Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils". *International Journal of Education & Arts*, 17 (18), 1-21.
- Vygotsky, L.S. (1977). "Play and Its Role in the Mental Development of the Child". Στο Bruner, J.S., Jolly, A. & Sylva, K. (eds), *Play: its role in development and evolution*, pp. 537-554. New York: Basic Books.
- Williams, J. & Wake, G. (2007). "Black boxes in workplace mathematics". *Educational Studies in Mathematics*, 64, 317-343.
- Wright, P. R. (2006). "Drama Education and Development of Self: Myth or Reality". *Social Psychology of Education*, 9 (1), 43-65.



Ο θρησκευτικός γραμματισμός στην εκπαίδευση και την κοινωνική παρέμβαση

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης

Επίκουρος Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Άγγελος Βαλλιανάτος

Εκπαιδευτικός-επιμορφωτής ενηλίκων

Εισαγωγή

Επείγοντα νοσοκομείου. Το ΕΚΑΒ έχει φέρει γυναίκα 30 ετών που πονάει στην κοιλιακή χώρα. Φοράει μαντίλα, μακριά, ριχτή μπλούζα και παντελόνι. Μιλάει ελάχιστα ελληνικά. Όσο το νοσηλευτικό προσωπικό την παροτρύνει να γδυθεί, τόσο εκείνη μαζεύεται, κουμπώνεται. Ο γιατρός έχει πολύ λίγο χρόνο, έχει κόσμο αυτό το βράδυ. «Βρείτε την άκρη», λέει στις δύο νοσηλεύτριες και στον τραυματιοφορέα που περιστοιχίζουν τη γυναίκα, «θα έρθω μόλις τελειώσω με τον πολυτραυματία δίπλα». Βγαίνοντας από το δωμάτιο, δυσκολεύεται να απαλλαγεί από έναν άντρα, εμφανώς σε ένταση, που απαιτεί να μπει στο εξεταστήριο.

Ο Αχμέντ Μοχάμεντ, δεκατετράχρονος με καταγωγή από το Σουδάν, είναι μαθητής στο σχολείο του Ίρβιν στο Τέξας. Έχει πάθος με την πληροφορική και του αρέσει να μαστορεύει. Έφτιαξε στο σπίτι του μια αυτοσχέδια ωρολογιακή κατασκευή χρησιμοποιώντας μια παλιά κασετίνα. Περήφανος το πήγε στο σχολείο για να το δείξει. Μπαίνοντας στην τάξη, η φιλόλογος το είδε στο θρανίο και πανικοβλήθηκε. Πήγε αμέσως στο γραφείο του διευθυντή, εκείνος τηλεφώνησε και σε 15 λεπτά η αστυνομία συνέλαβε τον Αχμέντ. «Το ξέρα ότι θα ήταν κάποιος σαν εμένα», του είπε ο αστυνομικός φορώντας του χειροπέδες στον δρόμο για το τμήμα.

Ο Αλέκος στέκεται με ευλάβεια δίπλα στον ιερέα που κοινωνάει τον κόσμο. Κρατάει το καλάθι με το αντίδωρο. Είναι μία από τις ευθύνες του νεωκόρου. «Γκεόργι», λέει ο ψηλός ξανθός άνδρας που ετοιμάζεται να κοινωνήσει και ανοίγει το στόμα του. Ο Αλέκος τινάζεται! Σκέφτεται, τι είναι τούτος, δεν μοιάζει δικός μας. Να προειδοποιήσει τον ιερέα; Αχ, αυτοί οι ξένοι! Όχι μόνο οι μελαψοί, οι αλλόπιστοι, αλλά και οι άλλοι, οι τουρίστες. Άπιστοι άνθρωποι, αλλιώτικοι. Προχθές κάτι σαν και τούτον μπήκαν στην εκκλησία χωρίς σταυρό, έκαναν με τα χέρια ενωμένα βαθιά υπόκλιση, σαν ηθοποιοί σε θέατρο, άναψαν κεριά και από πάνω κάθισαν στα στασίδια σταυροπόδι οι αθεόφοβοι.

1 Εδώ «θρησκευτική συνείδηση» θεωρείται, όπως ο Αρ. Μάνσης την ορίζει, «το ενδιάθετο φρόνημα του ανθρώπου σχετικά με τη φυσική ή τη μεταφυσική θεώρηση του κόσμου, σε αναφορά ιδίως με το «θείο». Το περιεχόμενο της εν γένει λεγόμενης θρησκευτικής συνείδησης μπορεί να είναι, όσον αφορά το «θείο», είτε θετικό, «καταφατικό» –μορφοποιημένο ή μη σε ορισμένο θρήσκειο– είτε αρνητικό, «αποφατικό» (Μάνσης, 1981, σσ. 250-251). Σύμφωνα με πρόσφατες αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας (660 και 926/2018 και 1749 και 1750/2019), η «θρησκευτική συνείδηση» αποτελεί «ορθόδοξη θρησκευτική συνείδηση», αφού αυτή, σύμφωνα με τις αποφάσεις, συναρτάται με την περιεχόμενη στο Σύνταγμα αναφορά ως «επικρατούσης» στην Ελλάδα της θρησκείας της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού και την επίκληση στην κεφαλίδα του Συντάγματος της «Αγίας, Ομοουσίου και Αδιαιρέτου Τριάδος». Προκαλούνται φυσικά ποικίλες αλλαγές στη θέση των θρησκειών στο σχολείο και ιδιαίτερα στον ρόλο της ΘΕ, οι οποίες θα διαφανούν τα επόμενα χρόνια.

Οι τρεις ιστορίες εμφανίζουν ανθρώπους που στη ζωή τους η θρησκεία αποτελεί σε μικρό ή μεγάλο βαθμό ρυθμιστικό παράγοντα των αποφάσεων και των ενεργειών τους. Παράλληλα όμως, καταδεικνύουν τα ζητήματα που προκαλεί η έλλειψη άμεσης αναγνώρισης των συμπεριφορών των πιστών μιας θρησκείας. Όπως αναδεικνύεται, ο σύγχρονος άνθρωπος έχει ανάγκη να έχει θρησκευτική γνώση, ώστε να μπορεί να επικοινωνήσει. Αυτοί είναι οι βασικοί άξονες αυτού του άρθρου. Σκοπεύει να αναλύσει με σύντομο τρόπο την αδήριτη ανάγκη της σύγχρονης κοινωνίας για θρησκευτικό γραμματισμό μέσω της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, που αποκτά έναν εκπαιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα και σχετίζεται άμεσα με την τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί οι θρησκείες είναι ζωντανές και επιδρούν στην καθημερινότητα όλων, ανεξάρτητα από την πίστη ή τη μη πίστη τους (Salvatore, 2006, σσ. 543-561) ή από την ένταξή τους σε μια κοινωνία όπου οι πολίτες είναι και θρησκευόμενοι και εκκοσμικούμενοι (Davie, 2010, σ. 349 κ.ε.). Ιδιαίτερα σε μια Ελλάδα όπου η κοινωνία των πολιτών αναπτύσσεται αργά και πολύ καθυστερημένα και η θρησκεία ακόμα σχετίζεται με το κράτος (Πέτρου, 2017, σσ. 189-198).

Πολιτισμός, θρησκεία και εκπαίδευση

Τι είναι θρησκεία; Διαφορετικές προσεγγίσεις παράγουν κι άλλον ορισμό της. Οι ουσιαστικές προσεγγίσεις ορίζουν οντολογικά τη θρησκεία σε άμεση συνάρτηση με το μεταφυσικό και αναφορά στον Θεό, ενώ οι πολιτισμικές προσεγγίσεις την αντιμετωπίζουν ως ένα σύστημα συμβόλων και αντιλήψεων που διαμορφώνεται εντός του κόσμου και επηρεάζει έντονα τους ανθρώπους και τον συναισθηματικό τους κόσμο (Geertz, 2003 [1973], σ. 95 κ.ε.: Μπένζος, 2018, σσ. 42-46). Ανάμεσα στον κόσμο και στη θρησκεία η «εκκλησία», για τη θεολογία, συνίσταται από μια διαλεκτική στάση απέναντι στο «Θείο» και ουσιώνεται στην ιστορία και την εσχατολογική προοπτική της. Δεν ανταγωνίζεται τη θρησκεία (Μπένζος, 2018, σσ. 223).

Ο μοντέρνος κόσμος όμως δεν έχει εσχατολογική προοπτική, ενώ οι θρησκείες συνεχίζουν να νοσηματοδοτούν την πραγματικότητα. Η θρησκεία θεωρείται μια υπόθεση που αφορά την ιδιωτική ζωή, με την έννοια ότι την επιλέγει ο άνθρωπος με τη θέλησή του, δεν είναι υποχρεωτική, αλλά οικειοθελής υπόθεση, ότι δρα στο κοινωνικό πεδίο και κυρίως δεν ανήκει στο κράτος, αλλά στην κοινωνία πολιτών (Πέτρου 2017, σ. 192). Ιδιωτική υπόθεση δεν σημαίνει την κοινωνική και δημόσια απαγόρευση της, όπως θεωρήθηκε στην ανατολική Ευρώπη για πολλές δεκαετίες. Αντίθετα, όπως αναπτύχθηκε στη δυτική Ευρώπη, στην οποία ανήκει και η Ελλάδα, ανήκει στη δημόσια σφαίρα. Αυτό δεν σημαίνει ότι ασκεί κρατική εξουσία, όπως πολλές φορές θεωρείται στην Ελλάδα.

Κάθε άνθρωπος επιλέγει συνειδητά αν θα έχει ή δεν θα έχει σχέση με τη θρησκεία. Έτσι η θρησκεία διαμορφώνεται ως στοιχείο της προσωπικής και της συλλογικής του ταυτότητας. Η προσωπική και η συλλογική ιστορία κάθε ανθρώπου τον συνδιαμορφώνουν. Και εκτός από τη θρησκεία, ο τόπος, το έθνος, το κράτος, οι κοινότητες, η οικογένεια, η προσωπικότητα επηρεάζουν δυναμικά την ανάπτυξη και την πορεία του προς την ολοκλήρωση. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, με πολλά τέρματα και αρχές.



Ό,τι συμβαίνει στην κοινωνία χωρικά και χρονικά αντανakλάται στον εαυτό ως συλλογικές φωνές. Ο άνθρωπος αναπτύσσεται σωματικά μέσα από μια διαδικασία που είναι πολύπλοκη και ενέχει πολλές αλλαγές. Παράλληλα όμως, εσωτερικά αναπτύσσεται και ψυχικά. Αυτή η πνευματική ανάπτυξη δεν διαπιστώνεται τόσο εύκολα όσο η σωματική. (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 79-80).

Η θρησκευτική ταυτότητα κάθε ανθρώπου είναι σαφώς μέρος αυτής της διαδικασίας που αναπτύσσεται στο πλαίσιο κάθε ανθρώπου, του πολιτισμού και της κοινότητας, και φυσικά με δική του προσωπική διεργασία στοχασμού και αναζήτησης (Roeser, Isaac, Abo-Zena, Brittian & Peck, 2008· Templeton & Eccles, 2008). Μιλάμε για τη «θρησκευτική συνείδηση» κάθε ανθρώπου, που καλλιεργείται από το περιβάλλον στο οποίο ζει (οικογένεια, θρησκευτική κοινότητα, φίλοι, ΜΜΕ κ.ά.), αλλά και μέσω της εκπαίδευσης, στο σχολείο, με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ), με άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος και φυσικά με τη σχολική ζωή. Είναι όμως εύκολο να διακρίνει κανείς το αποτέλεσμα της εκπαίδευσης σε σχέση με την καλλιέργεια της θρησκευτικής συνείδησης, και μάλιστα όταν αυτή έχει προσδιορισμό π.χ. την καλλιέργεια μέσω της σχολικής εκπαίδευσης της «ορθόδοξης θρησκευτικής συνείδησης»;

Οι σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές με δύο τρόπους: Έχουν ως μέλη ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά έχουν επίσης ανθρώπους που ενώ αυτοπροσδιορίζονται ως μέλη ενός πολιτισμού (για παράδειγμα, μιας θρησκείας), δίνουν διαφορετικό περιεχόμενο ή ακολουθούν διαφορετικές πρακτικές από αυτόν. Δημιουργούν μια δική τους προσωπική ιδεολογία, συνθέτοντας στοιχεία από διαφορετικές θρησκευτικές και μη παραδόσεις. Επιλέγουν αξίες, ιδέες και πρακτικές από ποικίλες πηγές. Για παράδειγμα, είναι δυνατόν κάποιος να αυτοχαρακτηρίζεται χριστιανός ορθόδοξος, αλλά να μην εφαρμόζει κάποιες από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές που ακολουθούν οι άλλοι ορθόδοξοι χριστιανοί. Υπάρχουν πολλά μέλη της Ορθόδοξης Εκκλησίας που θεωρούν ότι η θρησκεία δεν είναι σύστημα πίστης, αλλά ηθικός τρόπος ζωής, ο οποίος νοηματοδοτείται από φιλοσοφικές ή ουμανιστικές αρχές. Αν η εκπαίδευση προάγει την επικοινωνία των πολιτισμών, αναγνωρίζει την εσωτερική ανομοιογένεια των ανθρώπων που αυτοχαρακτηρίζονται φορείς ενός πολιτισμού, στην προσπάθειά της να αποφύγει τη δημιουργία στερεοτύπων. Τα στερεότυπα, αυτές οι υπεραπλουστευτικές κρίσεις που δίνουν χαρακτηρισμούς μέρους ενός συνόλου σε όλο το σύνολο –για παράδειγμα «οι χριστιανοί είναι...»– αγνοούν τις πολλαπλές διαφορές που χαρακτηρίζουν τα μέλη του.

Μια κρατούσα άποψη για την περιγραφή των θρησκειών δέχεται ότι είναι απολύτως διακριτά συστήματα πίστης. Ότι δηλαδή όσες και όσοι αποτελούν μέλη μιας θρησκείας έχουν κοινά πιστεύω και ακολουθούν ίδιες πρακτικές με τα άλλα μέλη. Αν όμως προσεγγίσουμε τη θρησκεία εστιάζοντας στα μέλη της και όχι στο θρησκευτικό σύστημα, είναι δυνατόν να βρούμε περισσότερες ομοιότητες σε δύο ανθρώπους που έχουν διαφορετική θρησκεία από αντίστοιχους που δηλώνουν την ίδια.

Όσο εύκολο και αν είναι να θεωρεί κάποιος ότι κάθε θρησκεία διαθέτει μια σειρά αμετάβλητων πιστεύω, στα οποία συμφωνούν όλα τα μέλη της, η μελέτη των πιστών δείχνει το αντίθετο. Ανάμεσα στην άποψη που θεωρεί ότι οι θρησκείες είναι σαφώς

προσδιορίσιμα και διαχωρισμένα φαινόμενα που έχουν τη δική τους αξίωση στην αλήθεια (π.χ. Wright, 2008) και σε εκείνη που θεωρεί ότι είναι στοιχείο πολιτισμού (π.χ. Fitzgerald, 2000), βρίσκεται η άποψη η οποία θεωρεί ότι οι θρησκείες είναι μεν αναγνωρίσιμες, αλλά καθεμιά έχει κάποιο βαθμό εσωτερικής ετερότητας, αμφισβητήσιμα όρια και «οικογενειακούς δεσμούς» με τις άλλες (Jackson, 1997· 2008). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι «θρησκείες» αποτελούν φανερές εκφράσεις πολιτισμού, αλλά δεν περιορίζονται στον ανθρώπινο πολιτισμό. Έχουν υπερβατική αναφορά (συχνά, αλλά όχι πάντοτε αναφερόμενη σε Θεό), εστιάζουν σε υπαρξιακά ζητήματα, αναγνωρίζουν την ισχυρή επίδραση που ασκεί η παγκοσμιοποίηση και ο εθνοκεντρισμός προκαλώντας κινήσεις προς την κατεύθυνση είτε ατομιστικών θέσεων είτε απολυταρχικών (π.χ. φονταμενταλιστικών).

Τι είναι Θρησκευτική Εκπαίδευση σήμερα

Η θρησκευτική γνώση έχει σημαντικό ρόλο στη δυνατότητα του ανθρώπου να επικοινωνήσει με τους γύρω του και τον εαυτό του. Ο άνθρωποι λαμβάνουν θρησκευτικές γνώσεις από πολλές πηγές. Αλλά η ασφαλέστερη και αντικειμενικότερη φαίνεται να είναι η ΘΕ στο σχολείο. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι με τον όρο ΘΕ δεν εννοούμε πληροφορίες και αποταμίευσή τους στο μυαλό του ανθρώπου, αλλά κατανόηση σε βάθος, διαμόρφωση στάσης, πρόσκληση σε μια προσωπική και διαπροσωπική διείσδυση στη ζωή, με σκοπό να αποκωδικοποιήσει το θρησκευτικό φαινόμενο και τη θρησκεία. Έτσι με τη θρησκευτική γνώση το πρόσωπο ουσιαστικά απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του στον κόσμο αυτό ερμηνεύοντάς τον (Freire, 1977[1970]).

Για να ερμηνεύσει ο άνθρωπος τον κόσμο στο πλαίσιο που ζει και να προσδιορίσει τον εαυτό του σε σχέση με αυτόν, εφοδιάζεται με τη γλώσσα και τη γραμματική της (Geertz, 2003[1973]). Ως παιδί αρχικά επικοινωνεί σε συγκεκριμένο τοπικό και κοινωνικό πλαίσιο με πιο ανεπτυγμένους και ώριμους άλλους (οικογένεια, συνομήλικοι, ενήλικες) και έτσι συμμετέχει σε κοινωνικά ή πολιτισμικά καθιερωμένες εμπειρίες, τις οποίες νοηματοδοτεί και εσωτερικεύει, κατανοώντας έννοιες που του είναι χρήσιμες για τη ζωή του. Αυτή η εκπαίδευση που προέρχεται από το πολιτισμικό πλαίσιο είναι ευρεία και βαθιά. Αποτελεί τη βάση διαμόρφωσης της θρησκευτικής ταυτότητας ως στοιχείο της πολιτισμικής ταυτότητας.

Κάθε άνθρωπος λαμβάνει επίσης ΘΕ μέσα από την εκπαιδευτική και κοινωνική πράξη που διενεργείται στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Ο Η. Γίρουκ διακρίνει τον ρόλο του σχολείου ως σημαντικό – μπορεί και επικίνδυνο, αφού έχει τη δυνατότητα να καθοδηγεί. Υπογραμμίζει όμως ότι το σχολείο είναι αυτό που προσφέρει στους πολίτες την κριτική ικανότητα, τα μοντέλα γραμματισμού, τις γνώσεις και τις δεξιότητες να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και στον καθορισμό της (Γίρουκ, 2004) με την αλληλεπίδραση. Η σχέση αυτή μεταξύ πολιτισμικού πλαισίου και σχολείου είναι καθοριστική. Δεν πρέπει όμως να θεωρηθεί ότι έχει ευθύνη να «μεταδώσει» συγκεκριμένες και παγιωμένες ιδέες και συνήθειες στο παιδί. Αντίθετα, το σχολείο και η ΘΕ έχει ως σκοπό να το βοηθήσει, ώστε οι εκπαιδευτικές επιδράσεις να τελεσφορήσουν και να το κάνουν πιο έμπειρο και σοφό (Dewey, 1902, σ. 22) να

ζήσει, και μάλιστα να ζήσει καλά. Έχοντας βέβαια κύριο οδηγό ότι το υποκείμενο της εκπαίδευσης είναι πρώτα άνθρωπος και μετά μαθητής.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι ο ρόλος όσων εκπαιδεύουν στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση είναι πολιτικός. Πολύ περισσότερο στη ΘΕ, η οποία σχετίζεται με τη θρησκεία, την πολιτεία, την κοινωνία, τη ζωή και τις σχέσεις τους (Erricker, 2010, σ. 39). Σε αυτή την περίπτωση, η θρησκευτική γνώση στην εκπαίδευση δεν μπορεί να περιορίζεται στο πώς πιστεύει ο πιστός μιας θρησκείας (φαινομενολογική προσέγγιση), αλλά να ορίζεται ως την κατανόηση (νοηματοδότηση, εννοιολόγηση και εφαρμογή) της θρησκευτικής γλώσσας-γραμματικής του εαυτού και του πλαισίου του (Jackson, 1997· Geertz, 1983). Γνώση με αυτή την έννοια και με σκοπό την κατανόηση των άλλων, των απαραίτητων άλλων σε σχέση με τους οποίους ο άνθρωπος προσδιορίζεται και αποκτά συνείδηση του εαυτού του και του κόσμου όλου, είναι η εξοικείωση και με άλλες γλώσσες. Ενώ στις μέρες μας είναι ολοένα και πιο ευκολο να αποκτήσει κάποιος σφαιρική πληροφόρηση για το φαινόμενο και τις παραδόσεις της θρησκείας, η ΘΕ χρειάζεται για να φέρει τη ζωή των ανθρώπων σε σχέση με τον κόσμο της, με βάση τι από τη θρησκεία έχει σημασία και δίνει νόημα στη ζωή του (Grimmitt, 1987, σσ. 226, 267 κ.ε.). Γι' αυτό ακριβώς στη ΘΕ έχει νόημα να ρωτάμε τα υποκείμενα της εκπαίδευσης «Πώς βλέπεις τον κόσμο;», αντί «Τι πιστεύεις;».

Στην περίπτωση μάλιστα των νέων ανθρώπων, θέματα που σχετίζονται με τον άνθρωπο, όπως η ενοχή και η καταλλαγή, η αδυναμία και η τελειότητα, τα προβλήματα και η φύση τους, οι αξίες και οι δυνατότητές μας, η αλήθεια και η ιδανικότητα για τον άνθρωπο και τον κόσμο βοηθούν να αντιληφθούν τι είναι θρησκεία και γιατί χρειάζεται η γνώση της, είτε κάποιος πιστεύει είτε όχι (Baumfield, Bowness, Cush & Miller, 1994). Η θρησκεία χρειάζεται γιατί μας βοηθά να κατανοήσουμε τη φύση της «μετα-μόρφωσης» του ανθρώπου στο πλαίσιο της σχέσης με το υπερβατικό (Maybury & Teece, 2005). Από την άλλη, η θρησκευτική γνώση υποστηρίζει ακριβώς αυτή τη διαδικασία του μετασχηματισμού, όταν γίνεται αντικείμενο μιας εκπαίδευσης που αναπτύσσει την προσωπικότητα του ανθρώπου ολιστικά, ως πρόσωπο με νόηση και αισθήματα, με δυνατότητα, όταν πιστεύει, να γνωρίζει και να κατανοεί, να εκφράζεται και να επικοινωνεί, με τη «μητρική γλώσσα», αν υπάρχει, και τις άλλες γλώσσες που μαθαίνει στη ΘΕ (Heimbrock, 2004). Αυτό σημαίνει ότι δεν ταυτίζεται με μια ηθική και πολιτική αγωγή, στις οποίες εν μέρει σκοπεύει αποτελεσματικά. Διακρίνεται από αυτή την αγωγή γιατί ασχολείται με τα υπαρξιακά ερωτήματα του ανθρώπου και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τις σχέσεις του με τους άλλους και τον κόσμο στην πορεία διαμόρφωσης της προσωπικής του ταυτότητας. Είναι φανερό ότι σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία η πίστη δεν αποτελεί σκοπό και αποτέλεσμα, γιατί η ΘΕ (στο παρόν δεν αναφερόμαστε στη ΘΕ που παρέχουν οι θρησκευτικές κοινότητες) λαμβάνει χώρα αποκλειστικά στο σχολείο ή σε άλλους τύπους εκπαίδευσης, όπου ο εκπαιδευόμενος συμμετέχει ανεξάρτητα από τη θρησκεία του ή την καμία θρησκεία του. Έτσι ανακύπτει ξανά το ερώτημα γιατί να μάθει κάποιος υποχρεωτικά για τη θρησκεία όταν δεν σχετίζεται με αυτήν ή όταν οι θρησκείες επιδρούν σε πολλές περιπτώσεις αρνητικά στη ζωή των ανθρώπων;

Θρησκευτικός γραμματισμός

Η Αλ Κάιντα ήταν γνωστή παγκοσμίως, αλλά ποτέ τόσο πολύ όσο μετά την 11η Σεπτεμβρίου 2001. Ποιοι ήταν εκείνοι που εμφανίστηκαν στο προσκήνιο τόσο έντονα; Τι σημαίνει να είναι κάποιος τρομοκράτης και μουσουλμάνος; Πώς του φέρεται κανείς; Πώς προφυλάσσεται από αυτόν; Είναι το Ισλάμ επικίνδυνο; Ερωτήματα σαν κι αυτά αποκάλυψαν την άγνοια των πολιτικών, αλλά και του κόσμου για τον κόσμο της θρησκείας. Αποκάλυψαν επίσης πόσο ανέτοιμη είναι η κοινωνία απέναντι στη θρησκευτική τρομοκρατία, στον θρησκευτικό φονταμενταλισμό, αλλά και στην κατανόηση της θρησκείας στο σύνολό της. Όπως επίσης και πόσο «δημόσια» μπορεί να γίνει η «ιδιωτική» θρησκευτικότητα, πολύ περισσότερο όταν ζει και οργανώνεται στο περιθώριο της κοινωνίας. Και ενώ τουλάχιστον για τις χώρες της κεντρικής Ευρώπης η θρησκεία και η άσκηση θρησκευτικών καθηκόντων ανήκαν στην περιφέρεια της κοινωνικής ζωής, στην ιδιωτική σφαίρα η θρησκεία ήλθε ξανά στην επικαιρότητα με τη χειρότερη μορφή της: τους φανατικούς.

Έτσι έχει ξεκινήσει στην Ευρώπη και στην Αμερική ένας ευρύς και πολυεπίπεδος διάλογος, που υπογραμμίζει ότι ο θρησκευτικός γραμματισμός κάθε νέου και νέας είναι απαραίτητος, ανεξάρτητα αν πιστεύει ή ακολουθεί μια θρησκεία. Το ζήτημα απέκτησε τον χαρακτήρα του επείγοντος τα τελευταία χρόνια, με την αύξηση των προσφυγικών ροών και των μετακινήσεων πληθυσμών. Στις κοινωνίες προκαλούνται νέα δεδομένα και αλλαγές. Η θρησκευτική πίστη εμφανίζεται ξανά να έχει ρόλο σε πολλά ζητήματα της καθημερινότητας και της ζωής και να επηρεάζει το σύνολο, ακόμη και όταν αυτό είναι εκκοσμικευμένο.

Στην Ελλάδα, επιπροσθέτως, ο αντίστοιχος διάλογος εστιάζεται ακριβώς στη Μετασχηματιστική ΘΕ και στη δυναμική που μπορεί να έχει στην προσωπική ανάπτυξη και την αλλαγή, αλλά και στην κοινωνικοποίηση, όχι ως παθητική υιοθέτηση του κοινωνικού συστήματος, αλλά ως μια διαδικασία εξυποκειμενίκευσης (το πρόσωπο δρα ενεργητικά στο περιβάλλον, ενώ παράλληλα το περιβάλλον διαδραματίζει αμοιβαία τον ρόλο του) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015, σ. 196). Η Μετασχηματιστική ΘΕ, ξεκινώντας από την έννοια της ολιστικής νοημοσύνης του John Dewey (1934, σ. 79), μαθαίνει στα παιδιά πώς να σκέφτονται με νου και καρδιά, δημιουργώντας μια άλλη δυναμική στην ανάπτυξη της σχέσης του προσώπου με τη θρησκεία. Αν, όπως δέχονται οι νευροεπιστήμες, οι κοινωνικές και οι ανθρωπιστικές επιστήμες ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, η Μετασχηματιστική ΘΕ τον εφοδιάζει με τις δυνατότητες «να πιστεύει καλά», δηλαδή ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμούς, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες.

Τι σημαίνει ένας άνθρωπος να έχει επάρκεια στη θρησκευτική γνώση; Οπωσδήποτε, αφορά πρωταρχικά το προσωπικό θρησκευτικό πλαίσιο (της θρησκείας του, αν ακολουθεί μια θρησκεία, και της θρησκευτικής παράδοσης του τύπου που μεγαλώνει) και το γενικότερο, όπου υφίσταται πλουραλισμός θρησκειών και κοσμοθεωριών. Ο θρησκευτικός γραμματισμός λοιπόν είναι εφόδιο για κάθε άνθρωπο, όχι μόνο γιατί οι θρησκείες και οι αξίες τους δεν σταμάτησαν ποτέ να επηρεάζουν τον κόσμο της νεωτερικότητας, αλλά επιπλέον γιατί η προσωπική αναζήτηση του καθενός σε σχέση με



το «Θείο» δημιουργεί θέσεις και σχέσεις αρνητικές ή θετικές, που επιδρούν στην επικοινωνία μας και τη ζωή μας, άμεσα ή έμμεσα. Ο θρησκευτικός γραμματισμός σχετίζεται με την ηθική και με το ήθος του ανθρώπου (Rogers, 1980), καθώς καλλιεργεί αντιλήψεις και στάσεις σε σχέση με τη ζωή και την αξία της. Επιπροσθέτως, είναι αδύνατον σήμερα να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό και την πολιτική χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright, 2007, σ. 116). Το φαινόμενο από τη μια της πολυθρησκευτικότητας και της κατάτμησης των θρησκειών και από την άλλη της διάχυτης θρησκευτικότητας με μετανευωτερικά χαρακτηριστικά δυσκολεύουν την προσέγγιση και τις ερμηνείες του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα. Εφόσον σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθά τους νέους να κατανοήσουν τον κόσμο στον οποίο ανήκουν, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές χρειάζεται να γίνονται αντικείμενο μελέτης και μάθησης με σκοπό την κατανόηση (Cush, 2007) και την επικοινωνία. Αυτός είναι ο ουσιαστικός θρησκευτικός γραμματισμός, όπως αναλύθηκε παραπάνω.

Αποτελεί τελικά ουσιαστικά ένα δικαίωμα κάθε ανθρώπου, που πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην εκπαίδευσή του. Όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως, σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26), που προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ. 2). Η επιλογή βέβαια του είδους της εκπαίδευσης επαφίεται στους γονείς του παιδιού (άρθρο 26, παρ. 3). Γι' αυτό όμως εγείρονται κάποιοι προβληματισμοί. Τι κάνουμε αν, για παράδειγμα, οι γονείς επιλέγουν μια εκπαίδευση που δεν καλλιεργεί την ανεκτικότητα μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (Cush, 2007) ή ζητούν, ανατιολόγητα, την εξαίρεση του παιδιού τους από τη ΘΕ, στερώντας του το ουσιαστικό δικαίωμα που έχουν όλα τα υπόλοιπα παιδιά να μάθει. Από την άλλη, «ο αποκλεισμός της θρησκείας μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση που θα τους δώσει τη γνώση και τις ιδέες για να καταλάβουν τις κοινωνίες τους και τον ρόλο των θρησκειών στον σύγχρονο κόσμο» (Evans, 2008). Γίνεται βέβαια πάλι λόγος για μια ΘΕ που σκοπεύει στον θρησκευτικό γραμματισμό, ο οποίος είναι απαραίτητος για την κατανόηση του κόσμου και διεθνώς προασπίζεται ως δικαίωμα, όπως ειπώθηκε, κάθε νέου ανθρώπου. Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου αναγνωρίζει «... την ελευθερία εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένως ή συλλογικώς δημοσία ή κατ' ιδίαν, διά της λατρείας, της παιδείας και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών (άρθρο 9, παρ. 1), με τους περιορισμούς των νόμων βέβαια της πολιτείας (άρθρο 9, παρ. 2).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται λόγος στην Ευρώπη για τον «διαπολιτισμικό και διαθρησκειακό διάλογο». Συναντώνται πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης που φανερώνουν τη βαρύτητα που δίνεται στις θρησκείες στο σχολείο. Έτσι προέκυψε στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας το 2003 η αναφορά στο άρθρο 11 να εισαχθεί στην εκπαίδευση ο διαθρησκειακός διάλογος (Council of Europe, 2003). Ακολούθησε η παρότρυνση του Συμβουλίου της Ευρώπης το 2007 να ενθαρρυνθεί η εκπαίδευση όλων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θρησκείες (Rec. 1804(2007) (Council of Europe, 2007). Στα παραπάνω προστίθενται άλλα σημα-

ντικά κείμενα: η Σύσταση 1720 του Συμβουλίου της Ευρώπης (υιοθετήθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών – 965η Συνεδρίαση/24-5-2006), με θέμα «Εκπαίδευση και Θρησκεία», η οποία, παρόλο που δεν έχει υποχρεωτική χροιά, τονίζει την υποχρεωτική Θρησκευτική Εκπαίδευση, που συστήνεται προς όλα τα κράτη-μέλη (Council of Europe, 2005) και ο «Οδηγός Αρχών του Τολέδο για τη διδασκαλία των θρησκειών και των πεποιθήσεων στα δημόσια σχολεία» (OSCE, 2007). Επιπλέον, όσο τα φαινόμενα θρησκευτικής αγραμματοσύνης σε περιπτώσεις όπως αυτές που αναφέραμε στην αρχή του άρθρου εντεινόνταν, οι Ευρωπαίοι ένιωθαν την ανάγκη καλλιέργειας του διαλόγου μέσω της γνωριμίας. Έτσι προέκυψε η Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (CM(2008)30/2 May 2008) (Europe, White Paper on Intercultural Dialogue CM(2008)30/2 May 2008, 2008). Σε αυτή παρουσιάζεται ο προβληματισμός της πολυπολιτισμικής Ευρώπης για το μέλλον. Περιγράφεται έντονα η ανάγκη όλες και όλοι οι νέοι άνθρωποι να προετοιμαστούν για ένα μέλλον όπου η ενότητα των πολιτών θα υπερισχύσει της ετερότητάς τους. Σε αυτό το κείμενο παρουσιάζεται ως επείγουσα ανάγκη οι μαθητές και οι μαθήτριες να μαθαίνουν στο σχολείο πώς να διαλέγονται, καθώς και ότι η θρησκεία έχει άμεση σχέση με αυτό. Η ενασχόληση της εκπαίδευσης με θρησκευτικά ζητήματα παρουσιάζεται πλέον ως ανάγκη για την καλύτερη κατανόηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ιδιότητας του πολίτη. Η Επιτροπή Υπουργών προχώρησε στην έκδοση της Οδηγίας 2008 (12), που διαπραγματεύεται τη διδασκαλία των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η οποία αποτελεί τον οδοδείκτη της ΘΕ στις ευρωπαϊκές χώρες.

Σε αρκετές περιπτώσεις βέβαια, η απόπειρα να γίνει η ενασχόληση με τη/τις θρησκεία/ες μέσα από τα μαθήματα των Θρησκευτικών στο σχολείο είχε πολλές, και σε κάποιες περιπτώσεις ανυπέρβλητες, δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής περίπτωσης. Από τη μια, υπήρχαν διαφορές στην εκπαιδευτική πολιτική ανάμεσα στα κράτη-μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης και από την άλλη, υφίσταται η παράδοση των θρησκειών στην εκπαίδευση να παρουσιάζουν μόνο τα δικά τους πιστεύω. Έτσι το Συμβούλιο της Ευρώπης ενέταξε τη θρησκευτική διάσταση στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κατ' αυτό τον τρόπο, μέσω των Συστάσεών του, αλλά και των εκπαιδευτικών εργαλείων που τις υλοποιούν, ζητά από τους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας, να εντάξουν στην εργασία τους ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας, στηριγμένοι στον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Jackson, 2016).





Συζήτηση

Αν πάρουμε ως βάση όσα αναπτύχθηκαν για την αξία της ΘΕ ως εκπαιδευτική και κοινωνική πρακτική, που προσφέρει τον επαρκή θρησκευτικό γραμματισμό σε κάθε εκπαιδευόμενο υποχρεωτικά στη σχολική εκπαίδευση και προαιρετικά στη μη τυπική για όσους την έχουν ανάγκη, θα αναστοχαζόμασταν εκ νέου όσα σκεφτήκαμε στην αρχή για τους τρεις πρωταγωνιστές των ιστοριών μας. Ίσως θα αλλάζαμε το πρόσωπο ή τα πρόσωπα τα οποία μας τραβούν την προσοχή, και κυρίως το πρόσωπο που πρέπει να κάτι να αλλάξει, ώστε οι ιστορίες να έχουν αίσιο τέλος για το καλό όλων.

Τι χρειάζεται να γνωρίζουν η ασθενής και ο συνοδός της για να ενημερώσουν σωστά τους γιατρούς για το συμβάν; Τι έχουν ανάγκη να λαμβάνουν υπόψη ο γιατρός και το νοσηλευτικό προσωπικό του νοσοκομείου, ώστε να παρέχουν στους ασθενείς τους την καλύτερη φροντίδα υγείας, όπως τη δικαιούνται;

Ο Αχμέντ Μοχάμεντ δεν φαίνεται να χρειάζεται να μάθει κάτι παραπάνω σε αυτή την περίπτωση, τουλάχιστον όχι τόσα πολλά όσα έχει ανάγκη να μάθει το σχολείο του. Γιατί όμως το σχολείο –και η αστυνομία στη συνέχεια– φοβάται τους Αχμέντ; Θα φοβόταν άραγε η καθηγήτριά του λιγότερο αν ο Αχμέντ λεγόταν Γιάννης, αν δεν ήταν τόσο μελαψός, αν δεν είχε προσφυγική καταγωγή; Ή θα θυμόταν ευκολότερα πως ο Αχμέντ είναι ένας δεκαεπτάχρονος μαθητής του σχολείου της, αν μπορούσε, τη στιγμή του πανικού της, να ανασύρει στη μνήμη της πως η άποψη ότι οι μουσουλμάνοι είναι επικίνδυνοι άνθρωποι είναι κατασκευασμένο στερεότυπο;

Μια πρώτη αντίδραση είναι να χαρακτηρίσουμε τον Αλέξη με πολλά αρνητικά «κοσμητικά» και με άλλα τόσα επειδή είναι νεωκόρος σε εκκλησία. Πριν όμως αρχίσουμε τον στολισμό του, μας χρειάζεται μια στιγμή για να συνειδητοποιήσουμε πόσα από αυτά προκύπτουν από τη χαλαρή σχέση μας με το «ιερό», όπως και ότι καθεμία και καθένας από μας κάθε μέρα χωρίζει τους ανθρώπους σε «δικούς» και «άλλους». Το ζήτημα είναι με ποια κριτήρια και για ποιο σκοπό το κάνουμε. Ποιες γνώσεις, ποιες καλλιέργειες έχουμε ανάγκη ώστε να μη γινόμαστε υποχείριο της κρατούσας ή της απλουστευτικής λογικής;

Ο θρησκευτικός γραμματισμός ήταν πάντοτε ανάγκη στις ανθρώπινες κοινωνίες. Στην ιστορία των θρησκειών, η έλλειψη θρησκευτικού γραμματισμού εντοπίζεται στις αιτίες κάθε θρησκευτικής αλλαγής, κάθε γέννησης νέας θρησκείας, κάθε αποχωρισμού ομάδων ανθρώπων από τις παλιές. Συνετέλεσε στο να στενέψουν τα όρια της θρησκείας στην ερμηνεία των λίγων, που θεωρήθηκαν ως οι ειδικοί, οι αρμόδιοι ή οι ανώτεροι. Στις χρονικές στιγμές των αλλαγών αυτών, κάποιοι αισθάνθηκαν την ανάγκη να πάρουν στα χέρια τους τη θρησκεία και να διαμορφώσουν κάτι νέο ή να αναπαλαιώσουν όσα δεν κάλυπταν την ανάγκη τους να πιστεύουν, να έχουν σχέση με το ιερό και το μεταφυσικό. Στη σύγχρονη εποχή, όπου στον δυτικό κόσμο η ιδιωτικότητα της θρησκείας επιτρέπει μια πιο χαλαρή σχέση με τις θρησκείες, καθώς και τη δημιουργία προσωπικών κραμάτων θρησκειών, ο θρησκευτικός φανατισμός και η τρομοκρατική έκφρασή του ξαναφέρνουν επιτακτικά στο προσκήνιο τη χρησιμότητα του θρησκευτικού γραμματισμού. Ως γλώσσα που βοηθά στην επικοινωνία, εργαλείο για την ερμηνεία του κόσμου και για τη θωράκιση της κοινωνίας από τον φόβο και ως μοχλό για τον σεβασμό και την υποστήριξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Davie, G. (2010). *Κοινωνιολογία της Θρησκείας* (μετ. Ε. Λίλιου & Ν. Παπαγεωργίου). Αθήνα: Κριτική.
- Freire, P. (1977[1970]). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (μετ. Γ. Κρητικός). Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Geertz, C. (2003[1973]). *Η ερμηνεία των πολιτισμών* (μετ. Θ. Παραδέλλης) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες-Πολιτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (μετ. Α. Βαλλιανάτος). Στασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). *Ο Θεός ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). «Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό». *Σύναξη* (115), σσ. 37-49.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015). *Επισήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2018). «Ομολογιακή και μη ομολογιακή Θρησκευτική Εκπαίδευση. Ποια σημασία μπορεί να έχουν οι όροι σήμερα;». *ΕΛΘΕ/GiRE*, 1(1).
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά Χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα;*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. & Βαλλιανάτος, Α. (2016). «Θρησκεία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Στο Ζιάκα, Α. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Θρησκευτική Εκπαίδευση και Ισλαμικές Σπουδές: Προκλήσεις και Προοπτικές σε Ελλάδα, Ευρώπη, Η.Π.Α.* (σσ. 132-149). Αθήνα: Μαΐστρος.
- Μάνεσης, Α. (1981). *Συνταγματικά Δικαιώματα α' Ατομικές Ελευθερίες*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Μπέγζος, Μ. (2018). *Φαινομενολογία της Θρησκείας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πέτρου, Ι. Σ. (2017). *Χριστιανισμός και Κοινωνία* (2η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μπαρμπουνάκη.
- Baumfield, V., Bowness, C., Cush, D. & Miller, J. (1994). *A Third Perspective*. Plymouth: University College of St Mark and St John.
- Council of Europe. (2003). "Declaration for Intercultural education in the European context". *Intercultural education: managing diversity. strengthening democracy* (21st session), Athens, Greece, 10-12 November 2003. Ανάκτηση 18 10, 2014, από http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/syn_prosgiseis/diapolitism/1Council_of_Europe.pdf
- Council of Europe. (2005). *Recommendation 1720/(2005) of the Parliamentary Assembly about Education and Religion*. Ανάκτηση 18 10, 2019, από <http://assembly.coe.int/Documents/AdoptedText/ta05/EREC1720.htm>
- Council of Europe. (2007). *Recommendation 1804 (2007), Committee of Ministers, State religion, secularity and human rights*. Ανάκτηση 18 10, 2019, από <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&lang=en>
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue CM(2008)30/ 2 May 2008*. Ανάκτηση 18 10, 2019, από coe.int: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp
- Cush, D. (2007). "Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum". *British Journal of Religious Education*, 29(3), pp. 217-227.



- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1934). *A common faith*. London: Yale University Press.
- Fitzerald, T. (2000). *The ideology of religious studies*. New York: Oxford University Press.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (2004). "The Politics of Public Pedagogy". Στο Di Leo, J. & Jacobs, W. (eds), *If Classrooms Matter: Progressive Vision of Educational Environments* (p. 15-36). New York: Routledge.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Heimbrock, H.-G. (2004). "Beyond secularization: experiences of the sacred in childhood and adolescence as a challenge for RE development theory". *British Journal of Religious Education*, 26(2), pp. 119-131.
- Jackson, R. (1997). *Religious education: an interpretive approach*. London: Hodder & Stoughton.
- Jackson, R. (2008). "Contextual religious education and the interpretive approach". *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp. 13-24.
- Maybury, J. & Teece, G. (2005). "Learning from what? A question of subject focus in religious education in England and Wales". *Journal of Beliefs and Values*, 26(2), pp. 179-190.
- OSCE. (2007). *the Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools, OSCE, Warsaw, 2007*. Ανάκτηση 5 1, 2014, από osce.org: <http://www.osce.org/node/27217>
- Roeser, R.W., Isaac, S.S., Abo-Zena, M., Brittan, A. & Peck, S.J. (2008). "Self and identity processes in spirituality and positive youth development". Στο Lerner, R.M., Roeser, R.W. & Phelps, E. (eds), *Positive youth development and spirituality: From theory to research* (pp. 74-105). West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Press.
- Rogers, W. (1980). "Interdisciplinary Approaches to Moral and Religious Development: A Critical Overview". Στο Brusselmans, C. & O'Donahue, J. (eds), *Toward moral and religious maturity: The First International Conference on Moral and Religious Development* (pp. 12-50). Morristown, NJ: Silver Burdett Co.
- Salvatore, A. (2006). "Power and authority within European Secularity: From the Enlightenment Critique of Religion to the Contemporary Presence of Islam". *Muslim World*, 96(4), pp. 543-561.
- Templeton, J.L. & Eccles, J.S. (2008). "The relation between spiritual development and identity processes". Στο Roehlkepartain, E.C., King, P.E., Wagener, L.M. & Benson, P.L. (eds), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence* (pp. 252-265). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wright, A. (2004). *Religion, education and post-modernity*. London: RoutledgeFalmer.
- Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Wright, A. (2008). Contextual religious education and the actuality of religions. *British Journal of Religious Education*, 30(1), pp. 2-12.



3.

Περιγραφές εργαστηρίων

3α.

Θεατροπαιδαγωγικά σεμινάρια
επιμόρφωσης εκπαιδευτικών



Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, Εκπαιδευτικού Δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων

Νάσια Χολέβα

Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός, υπ. δρ. Τμήματος Επιστημών
Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

Τζένη Καραβίτη

Φιλολόγος, Θεατροπαιδαγωγός

Νίκος Γκόβας

Θεατροπαιδαγωγός

Εισαγωγή

Το τριήμερο βιωματικό επιμορφωτικό σεμινάριο, διάρκειας 20 ωρών, που περιγράφεται εδώ είναι η απαρχή του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», ενός προγράμματος που σχεδιάστηκε και υλοποιείται από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Ήταν η πρώτη δράση που σχεδιάστηκε στα τέλη του 2014 και από τότε αποτελεί τον πυρήνα του. Σκοπός του είναι να καλύψει την ανάγκη των συμμετεχόντων, κυρίως εκπαιδευτικών, να ενημερωθούν σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ζητημάτων που άπτονται του προσφυγικού, να συμβάλει στην ευαισθητοποίησή τους και να τους ενδυναμώσει, ώστε να προσεγγίζουν τέτοια ζητήματα στην τάξη ή στην ομάδα τους αξιοποιώντας την εμπειρία, τη μεθοδολογία και τις δραστηριότητες που οι ίδιοι βίωσαν κατά τις τρεις μέρες της επιμόρφωσης.

Ως μεθοδολογική προσέγγιση, για την επίτευξη αυτού του σκοπού αξιοποιείται η θεατρική τέχνη και ειδικότερα τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Boal, 1979, 1992, 1995), καθώς και επιλεγμένα παιχνίδια, αυτοσχεδιασμοί και παιχνίδια ρόλων. Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται είναι οι αρχές του εποικοδομητισμού, της βιωματικής, μαθητοκεντρικής μάθησης και της κριτικής παιδαγωγικής (Vygotsky, 1997· Dewey, 1930· Freire, 1976) και ειδικότερα της προσέγγισης του Θεάτρου ως Εκπαίδευση (Pammenter, 2018· Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Η ομάδα σχεδιασμού και συγγραφείς αυτού του άρθρου είχαν να κρατήσουν μια ισορροπία όσον αφορά το περιεχόμενο του σεμιναρίου. Ήθελαμε να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερες χρήσιμες δραστηριότητες, που η εμπειρία μας στην εκπαίδευση και τη θεατροπαιδαγωγική μάς έχει δείξει πόσο αποτελεσματικές είναι μέσα και έξω από την τάξη. Είχαμε σταθερά στον νου μας πως το περιεχόμενο του σεμιναρίου

έπρεπε να είναι τέτοιο που να μπορεί, στο σύνολο ή εν μέρει, να αξιοποιηθεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, κυρίως εκπαιδευτικούς, στην τάξη ή στις ομάδες τους. 'Αρα οι παιδαγωγικές και αισθητικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίχτηκε ο σχεδιασμός του έπρεπε να είναι ξεκάθαρες και να αποσαφηνίζονται σε κάθε δραστηριότητα. Γι' αυτό τον λόγο στο κείμενο αυτό περιλαμβάνουμε διευκρινίσεις ή επισημάνσεις οι οποίες μπορεί να φαίνονται προφανείς σε κάποιον που έχει εμπειρία σε ανάλογες μεθόδους, αλλά θεωρούμε πως θα φανούν χρήσιμες σε όσους έχουν μικρότερη εμπειρία και θα τους βοηθήσουν να τολμήσουν να δουλέψουν το ίδιο ή άλλα θέματα με τα παιδιά.

Επίσης, έπρεπε να λάβουμε υπόψη τόσο τον παράγοντα χρόνο, καθώς η διάρκεια της επιμόρφωσης θα ήταν πάντα σχεδόν ένα τριήμερο (Παρασκευή απόγευμα μέχρι Κυριακή μεσημέρι) όσο και τη δυνατότητα πρόσληψης συσσωρευμένου βιώματος και μεταγνωστικής πληροφορίας από μια ομάδα εργαζόμενων, ενηλίκων συμμετεχόντων, που συνήθως συναντάμε αμέσως μετά το τέλος μια κοπιαστικής διδακτικής εβδομάδας. (Ανδρούσου, 2005, σ. 129).

Ενότητα 1. Οι ανάγκες και ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης: μεθοδολογικές επιλογές

Η πρόβλεψη αλλά και η αύξηση των προσφυγικών ροών στη χώρα μας από το 2015 και στο εξής, καθώς και τα νέα δεδομένα που διαμορφώθηκαν σχετικά με το προσφυγικό δημιούργησαν στην εκπαιδευτική κοινότητα την ανάγκη να ενημερωθεί και να ενδυναμωθεί προκειμένου να ανταποκριθεί στη νέα κατάσταση. Πολλοί εκπαιδευτικοί, γονείς και μαθητές μας άλλωστε είχαν ήδη εμπλακεί σε δράσεις αλληλεγγύης προς τους πρόσφυγες, καθένας με τον δικό του τρόπο (UNHCR, 2016). Με τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης στοχεύσαμε κυρίως στην ενδυνάμωση αυτής της κοινότητας ανθρώπων μέσα από τη χρήση τεχνικών του θεάτρου και του Εκπαιδευτικού Δράματος (Χολέβα, 2017).

Όσον αφορά το περιεχόμενο του σεμιναρίου, διατηρείται μέχρι σήμερα (φθινόπωρο του 2019) δυναμικό και προσπαθεί να αφουγκραστεί τις εκάστοτε συνθήκες μέσα στις οποίες υλοποιείται. Στοιχεία και τμήματα του σεμιναρίου έχουν δοκιμαστεί από τους δύο φορείς, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών ήδη από το 2010. Ακόμη και μετά την έναρξη του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» όμως, και μέχρι σήμερα, ενώ η βασική δομή του σεμιναρίου παραμένει σταθερή, τηρείται μια δυναμική διαδικασία όσον αφορά την υλοποίηση και το περιεχόμενό του. Έτσι τα τελευταία πέντε χρόνια, και από τους πρώτους μήνες εφαρμογής, οι ομάδες των επιμορφωτών που υλοποιούν το σεμινάριο καταγράφουν την ανταπόκριση των συμμετεχόντων, δοκιμάζουν νέες δραστηριότητες και ενότητες ή εναλλακτικά πλαίσια εφαρμογής κάποιων από αυτές, αξιολογούν και εντέλει υιοθετούν ή απορρίπτουν, προκειμένου οι στόχοι του να εξυπηρετούνται κάθε φορά καλύτερα. Γι' αυτό σε κάθε ενότητα της περιγραφής που ακολουθεί περιλαμβάνονται και εναλλακτικές δραστηριότητες, οι οποίες θεωρούμε ότι εξυπηρετούν τον ίδιο μεθοδολογικό στόχο.

Παιδαγωγικοί στόχοι – η σπείρα του Bruner

Το σεμινάριο ακολουθεί μια σταδιακή πορεία προς τη διερεύνηση ενός κοινωνικού θέματος (του προσφυγικού εδώ) και την εμβάθυνση σε αυτό. Δεν ακολουθούμε μια γραμμική πορεία, αλλά επιλέγουμε τη σπειροειδή, η οποία περιλαμβάνει τρία βασικά διαδοχικά στάδια:

- **Δημιουργία:** Σε μικρές ομάδες, στην ολομέλεια και σε ατομικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στο ζήτημα που διερευνούν αξιοποιώντας το σώμα, τον λόγο, την κίνηση, τη φαντασία και τη μνήμη τους και να δημιουργήσουν κάτι παραστάσιμο. Ανάλογα με το εκάστοτε ζητούμενο, αυτό μπορεί να έχει πολύ μικρή ή μεγαλύτερη διάρκεια.
- **Μοίρασμα-παρουσίαση:** Ό,τι δημιουργείται στο προηγούμενο στάδιο παρουσιάζεται στους υπόλοιπους, οι οποίοι παίρνουν ρόλο θεατή. Η παρουσίαση μπορεί να έχει πολύ μικρή ή μεγαλύτερη διάρκεια.
- **Ανατροφοδότηση:** Στο στάδιο αυτό οι θεατές ασκούνται στο να σχολιάζουν ό,τι είδαν ως προς τη μορφή, το περιεχόμενο και την επίδραση που είχε στον καθένα ως θεατή. Ο σχολιασμός έχει στόχο να βοηθήσει την ομάδα που παρουσίασε να ξαναδουλέψει την παρουσίασή της και, λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια που ακούστηκαν, να κάνει βελτιωτικές αλλαγές, που θα φέρουν την παρουσίαση πιο κοντά στον στόχο της. Γι' αυτό η ομάδα που δέχεται τα ανατροφοδοτικά σχόλια δεν διαλέγεται με τους θεατές, δεν απαντά, δεν διευκρινίζει, δεν λύνει τυχόν απορίες τους. Οι απαντήσεις θα δοθούν από τη βελτιωμένη, μετά τον σχολιασμό, εκδοχή της αρχικής παρουσίασης.

Η διαδικασία (επανα) **δημιουργία – μοίρασμα – ανατροφοδότηση** μπορεί να επαναλαμβάνεται, δίνοντας έτσι στους δημιουργούς και στους θεατές τη δυνατότητα να εμβαθύνουν όλο και περισσότερο στο θέμα που διερευνούν. Βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού του Bruner (1963), σύμφωνα με την οποία η νέα γνώση οικοδομείται από τον ίδιο τον μαθητή όταν αποκτά καινούργιες εμπειρίες και ενσωματώνει κάθε νέα πληροφορία στο γνωστικό του δυναμικό. Έτσι βασική αρχή του εποικοδομισμού στην εκπαίδευση είναι ο ενεργός ρόλος του μαθητή ως δημιουργού της ίδιας του της γνώσης. Η μαθησιακή αυτή διαδικασία είναι οικεία σε πολλούς εκπαιδευτικούς, και ιδίως σε όσους αναλαμβάνουν το μάθημα των ερευνητικών εργασιών (project), το οποίο επιδιώκει να ενθαρρύνει τον μαθητή ως δημιουργό και ερευνητή της γνώσης (Ματσαγούρας, 2008).

Σε αυτή τη σπειροειδή πορεία, στο πρώτο στάδιο οι συμμετέχοντες εξοικειώνονται με τους κανόνες της διαδικασίας μέσα από ένα παιχνίδι. Όταν η ομάδα απολαύσει επαρκώς το συγκεκριμένο παιχνίδι, σταδιακά προσθέτουμε νέα στοιχεία και νέο περιεχόμενο σε αυτό, ώστε καθένας να έχει τη δυνατότητα να μοιραστεί με τους υπόλοιπους πράγματα για τον εαυτό του και να οδηγηθούμε έτσι και στο θέμα που θα μας απασχολήσει.

Είναι πάμπολλα τα παιδαγωγικά οφέλη αυτής της επιλογής. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μαζί με άλλους, συν-δημιουργούν μέσα σε ένα πλαίσιο που τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να διαπραγματευτούν δημοκρατικά τις ιδέες τους, να ασκήσουν τη φαντασία τους. Παράλ-

ληλα, τους βοηθά να ασκήσουν πολύτιμες δεξιότητες, όπως αυτές της παρατήρησης, της ενεργητικής ακρόασης και της διαθεσιμότητας να εξυπηρετηθεί ο στόχος της ομάδας έναντι των προσωπικών επιλογών. Ασκούνται σε αρχές της ανατροφοδότησης, στο πώς να κάνουν συγκεκριμένα σχόλια με εποικοδομητικό τρόπο και με στόχο να συνδράμουν στη βελτίωση της δουλειάς των άλλων, πώς να δέχονται σχόλια για τη δική τους δουλειά και μέσα από όλα αυτά μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Flavel, 1979). Τα ίδια οφέλη αποκομίζουν και οι μαθητές μας, στους οποίους οι δραστηριότητες του σεμιναρίου προσφέρουν ένα αυστηρά δομημένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν ως ισότιμα μέλη μιας ομάδας, με ό,τι προϋποθέτει και συνεπάγεται αυτό.

Από το παιδικό παιχνίδι στο θέατρο

Σύμφωνα με τον Somers (2012, βλ. Σχήμα 1), αν υποθέσουμε πως έχουμε μια ζώνη στο ένα άκρο της οποίας βρίσκεται το παιδικό παιχνίδι και στο άλλο άκρο το θέατρο ως παράσταση, ο ενδιάμεσος χώρος ονομάζεται Εκπαιδευτικό Δράμα, είναι διακριτός και ξεχωριστός και περιλαμβάνει και τα δύο αυτά στοιχεία, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται. Επαφίεται στον κάθε εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει τις δεξιότητες για παιχνίδι, την τήρηση των κανόνων και την ελεύθερη έκφραση, τις οποίες ιδανικά έχουν αναπτύξει ήδη οι μαθητές, ώστε σταδιακά να τους ενθαρρύνει να αναπτύξουν και δεξιότητες συνειδητής χρήσης της καλλιτεχνικής γλώσσας για να εκφραστούν σε ένα άλλο επίπεδο.

PLAY/THEATRE CONTINUUM



(σχήμα 1)

Από τη θεατρική τέχνη λοιπόν ξέρουμε πως οι ηθοποιοί μπαίνουν στη διαδικασία της παράστασης όπως μπαίνουν και τα παιδιά στο παιχνίδι: με απόλυτη συναισθηση ότι παίζουν κάτι, με ετοιμότητα για αυτοσχεδιασμό, με προσήλωση στους κανόνες και με συμμετοχή όλου τους του είναι. Αυτές τις δεξιότητες αναζητάμε και στο σεμινάριο αυτό, και γι' αυτό ξεκινάμε πάντα με παιχνίδια. Στη φάση αυτή, οι συμμετέχοντες χαλαρώνουν πνευματικά και σωματικά, αφήνουν έξω από τον χώρο του σεμιναρίου ό,τι δεν αφορά τη δουλειά της ομάδας, εξοικειώνονται με τους κανόνες της διαδικασίας και προετοιμάζονται για την εμβάθυνση που έπεται.

Επιπλέον, μέσα από τα εισαγωγικά παιχνίδια διαμορφώνεται και το μαθησιακό συμβόλαιο της ομάδας, τίθενται άμεσα ή έμμεσα οι κανόνες που μας ενδιαφέρει να τηρηθούν σε όλες τις δραστηριότητες που περιλαμβάνει το σεμινάριο. Γι' αυτό και η επιλογή των παιχνιδιών δεν είναι τυχαία, αλλά τέτοια που μας οδηγεί αβίαστα κάθε φορά στην επόμενη φάση. Για παράδειγμα, δεν αξιοποιούμε ανταγωνιστικά παιχνίδια με έναν τελικό νικητή, εφόσον θέλουμε να καλλιεργήσουμε δεξιότητες συνεργατικής δημι-



ουργίας, στην οποία δεν υπάρχει σωστό και λάθος, αλλά υποκειμενική έκφραση ή ανάγνωση (Burns 2018). Ανάλογα, όταν πρόκειται να ζητήσουμε από την ομάδα κάποια δραστηριότητα σωματικής έκφρασης, την εισαγάγουμε με παιχνίδια που θα ζεστάνουν το σώμα και θα το προετοιμάσουν. Κατά τον ίδιο τρόπο, αν η μετέπειτα δουλειά μας περιλαμβάνει λόγο ή τραγούδι, θα προηγηθεί ένα ζέσταμα φωνητικό.

Πορεία και στάδια των εργαστηρίων

Από τη σπειροειδή διαδρομή που περιγράφηκε παραπάνω, καθώς και τη σταδιακή εμπάθυνση προκύπτουν τέσσερα στάδια. Αυτά τα στάδια προτείνουμε να ακολουθούνται σε τέτοιου είδους εργαστήρια και με μαθητές, προκειμένου να αποτελούν τα εργαστήρια ολοκληρωμένες μαθησιακές ενότητες, στις οποίες υπάρχει πάντα αρχή, μέση και τέλος.

- **Πρώτο στάδιο: Εισαγωγή, ζέσταμα, ενεργοποίηση** του σώματος και του νου, συγκέντρωση και δημιουργία ομάδας, κυρίως μέσα από παιχνίδια και σχετικές θεατροπαιδαγωγικές ή θεατρικές δραστηριότητες.

- **Δεύτερο στάδιο: Εισαγωγή του υπό διερεύνηση θέματος** με παιγνιώδη τρόπο. Εδώ καθένας ξεχωριστά και η ομάδα ως σύνολο έχουν τη δυνατότητα να παίξουν με τη βασική ιδέα με χαλαρή διάθεση, χωρίς ακόμα να χρειάζεται να δεσμευτούν για σοβαρότητα, συγκέντρωση και ανάληψη ευθύνης για τα λεγόμενα και τις ενέργειές τους.

- **Τρίτο στάδιο: Εμβάθυνση, επεξεργασία και δημιουργία.** Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται θεατρικές και θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες που απαιτούν μεγαλύτερο βαθμό δέσμευσης και ανάληψης ευθύνης, γι' αυτό και δίνεται περισσότερος χρόνος στην ομάδα και στις υποομάδες. Εδώ εφαρμόζεται το τρίπτυχο δημιουργία – παρουσίαση – ανατροφοδότηση. Εννοείται πως για ό,τι ζητείται από κάθε ομάδα να δημιουργήσει της έχουν ήδη δοθεί τα απαραίτητα εργαλεία μέσα από τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Αυτό δημιουργεί ασφάλεια και θετική διάθεση στους συμμετέχοντες. Το συγκεκριμένο στάδιο αποτελεί και τον πυρήνα του σεμιναρίου, αλλά είναι προφανές πως δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τα προηγούμενα στάδια.

- **Τέταρτο στάδιο: Αποφόρτιση – κλείσιμο.** Πάλι με κατάλληλα παιχνίδια ή με άλλες σύντομες τελετουργικές δραστηριότητες δίνουμε σε όλους μας τη δυνατότητα να επανέλθουμε στο εδώ και το τώρα, κλείνοντας (προσωρινά τις δύο πρώτες μέρες του σεμιναρίου) τη διαδικασία. Θεωρούμε το στάδιο της αποφόρτισης πολύ σημαντικό και υποστηρίζουμε πως δεν πρέπει να αμελείται. Όσο βαθύτερα έχουμε φτάσει δε στην επεξεργασία ενός θέματος, όπου οι συμμετέχοντες έχουν εμπλακεί βιωματικά, έχουν φορτιστεί συναισθηματικά, έχουν συνεισφέρει με το σώμα, το μυαλό και την ψυχή τους, τόσο πιο αναγκαίο είναι να περάσουν από μια διαδικασία «κλεισίματος» αυτής της ενότητας, προτού αφήσουν τον χώρο του σεμιναρίου για να ξαναμπουν στην εκτός σεμιναρίου ζωή τους. Και όταν οι συμμετέχοντες είναι οι μαθητές μας, προτού βγουν διάλειμμα, προτού μπουν ξανά στην τάξη για το επόμενο (και πολλές φορές πολύ διαφορετικό) μάθημα με τις δικές του απαιτήσεις ή πριν πάρουν τον δρόμο της επιστροφής στο σπίτι μετά το σχολείο. Όσοι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει στο τριήμερο σεμινάριο έχουν συνειδητοποιήσει πόσο αναγκαία είναι η αποφόρτιση, ιδιαίτερα το Σάββατο το απόγευμα, μετά την ενότητα «Περάσματα». Είναι προτιμότερο λοιπόν να ολοκληρωθούν

λιγότερες δραστηριότητες, προκειμένου να διασφαλιστεί επαρκής χρόνος για την αποφόρτιση. Ό,τι δεν μας επέτρεψε ο χρόνος να δουλέψουμε μπορούμε να το μεταθέσουμε σε επόμενη συνάντηση ή μάθημα. Σε αυτή την επόμενη συνάντηση ας μη διστάσουμε να επαναλάβουμε κάποια παιχνίδια ως εισαγωγή, προκειμένου να δημιουργήσουμε το κλίμα που θέλουμε. Η εμπειρία μας έχει δείξει πως τα παιδιά χαίρονται την επανάληψη. Μπορούμε μάλιστα σταδιακά να τους καλέσουμε να οδηγήσουν αυτοί τα παιχνίδια, να τα διασκευάσουν ή να προτείνουν δικά τους, που υπηρετούν τον ίδιο στόχο.

Όλες οι φωνές σεβαστές, όλες οι ιδέες ορατές

Αντιμετωπίζουμε αυτό το σεμινάριο ως έναν χώρο μέσα στον οποίο νιώθει κανείς ελεύθερος και ασφαλής να πειραματιστεί. Και όπως όλοι γνωρίζουμε, συνήθως κανένα πείραμα δεν πετυχαίνει αμέσως. Γίνονται δοκιμές και λάθη. Αυτή είναι όμως και η πραγματικότητα, αλλά και η ουσία οποιασδήποτε μαθησιακής διαδικασίας. Επειδή όμως οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, δεν έχουμε εκπαιδευτεί σε έναν τέτοιο τρόπο σκέψης, είναι ανάγκη πρώτα απ' όλα να απενεχοποιήσουμε την έννοια του λάθους με κατάλληλες δραστηριότητες. Ταυτόχρονα, χρειάζεται να τονίσουμε τη σπουδαιότητα της υποκειμενικής πρόσληψης της πραγματικότητας και των διαφορετικών οπτικών γωνιών όταν διερευνούμε ένα θέμα ή ένα γεγονός. Χρειάζεται να δείξουμε στην πράξη πως δεν ωφελεί να επιμένει κανείς ανταγωνιστικά στην άποψή του, αλλά το κέρδος βρίσκεται στο να μπορεί να ακούσει με πραγματικό ενδιαφέρον τον άλλον, τον συμπαίκτη, και να επιτρέψει έτσι σε άλλες ιδέες, στοιχεία και παραμέτρους να μπολιάσουν και να πλουτίσουν ίσως τη δική του εικόνα. Κάθε ζήτημα, κάθε γεγονός, κάθε εικόνα, κάθε πραγματικότητα, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για κοινωνικά θέματα, επιδέχεται πολλαπλές ερευνητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες. Και εδώ οι διαφορετικές ματιές των συμμετεχόντων είναι κέρδος, ακόμη και αν εμφανίζονται εκ πρώτης όψεως ως δυσκολία (Burns, 2019). Είναι ερεθίσματα για δημιουργική διαφωνία και ουσιαστικό διάλογο. Τέτοιου είδους διάλογο επιχειρεί να ενθαρρύνει το σεμινάριο.



Σύμφωνα και με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ομάδα των συμμετεχόντων σε μια μαθησιακή διαδικασία (στην περίπτωση μας στο σεμινάριο) φέρει έναν θησαυρό, ένα πλούσιο πολιτισμικό φορτίο, το οποίο ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός (στην περίπτωση μας οι επιμορφωτές του σεμιναρίου) θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσει προς όφελος της ομάδας (Ζώνιου, 2016). Η ομάδα θα πρέπει να λειτουργεί πραγματικά συμπεριληπτικά ως προς τις απόψεις και την αποδοχή όλων.

Με βάση τα παραπάνω, ο τρόπος δουλειάς που προτείνεται σε αυτό το σεμινάριο εστιάζει όχι μόνο στη δοκιμή και την επιλογή ιδεών από τα μέλη της ομάδας, αλλά και στη σύνθεση των διαφορετικών οπτικών και των απόψεών τους. Θεωρούμε πως είναι σπουδαία κατάκτηση μιας ομάδας να καταφέρει να δώσει χώρο και χρόνο στις φωνές και τις απόψεις όλων των μελών της, ακόμη και αν αυτές είναι αντιφατικές ή αντικρουόμενες.



Μέσα από τη διαδικασία της δημιουργίας ενός μικρού δρώμενου ή μιας απλής δυναμικής εικόνας ενθαρρύνουμε την ενεργητική ακρόαση, τις δημοκρατικές διαδικασίες, την αυτενέργεια και την ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Η χρονική οριοθέτηση των δραστηριοτήτων συμβάλλει πολύ στα παραπάνω.

Μια **χρήσιμη οδηγία** που συνήθως δίνουμε στις ομάδες είναι να φροντίσουν, στον χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους, να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, να διασφαλίσουν ότι: α) Θα έχει πει καθένας από μία ιδέα (σχετικά με το περιεχόμενο, τη μορφή της παρουσίασης ή τη θέση των θεατών), β) όλοι θα έχουν ακούσει όλες τις ιδέες στην ομάδα τους και γ) τουλάχιστον μία ιδέα του καθενός θα μπορεί να εντοπίζεται στην παρουσίαση που θα γίνει στους θεατές. Όσο αυτό μένει στο επίπεδο της προφορικής διαπραγμάτευσης, κινδυνεύει να γίνει θεωρητικό και χρονοβόρο. Γι' αυτό στο σεμινάριο προτείνονται τρόποι από το οπλοστάσιο του θεάτρου-εικόνα του Augusto Boal (1995, 2013), όπως οι δραστηριότητες «γλύπτης-γλυπτό» και «ένας τη φορά» (Γκόβας, 2003). Μετά την παρουσίαση μπορούμε δειγματικά να ρωτήσουμε κάποιους συμμετέχοντες αν μπορούν να διακρίνουν την ιδέα τους στην παρουσίαση της ομάδας τους.

Μαθητοκεντρική προσέγγιση και ο ρόλος του συντονιστή της ομάδας

Είναι πολύ σημαντικό η επιλογή, η σύνθεση και παρουσίαση (μοίρασμα) των ιδεών μιας ομάδας να έχει προκύψει όχι από τους συντονιστές της (επιμορφωτές ή εκπαιδευτικούς), αλλά από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Ο ρόλος των συντονιστών είναι να διασφαλίζουν τις συνθήκες ώστε όλοι οι συμμετέχοντες να εκφράζονται και να συνεργάζονται, χωρίς να παρεμβαίνουν οι πρώτοι στο περιεχόμενο της δουλειάς της ομάδας. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται να είναι ανοιχτοί να δουν, να ακούσουν και να καλωσορίσουν καταθέσεις της ομάδας τις οποίες μπορεί να μην είχαν φανταστεί ή σκεφτεί οι ίδιοι. Η πιο συνηθισμένη παγίδα είναι να έχει κανείς έναν προκαθορισμένο στόχο (περιεχομένου, διατύπωσης, απόψεων κ.ά.) στον οποίο θέλει να οδηγηθεί η ομάδα. Αυτή η στάση λειτουργεί ανασταλτικά στην αρχή της διερευνητικής μάθησης και εμποδίζει τους επιμορφωτές να ακούσουν ενεργητικά και να αφουγκραστούν την ομάδα. Σε αυτή την περίπτωση, ξεγελά κανείς τον εαυτό του θεωρώντας ότι λειτουργεί συντονιστικά, ενώ στην πραγματικότητα παρεμβαίνει και καπελώνει τους συμμετέχοντες, ωθώντας τους με διάθεση διδασκισμού προς μια προκαθορισμένη κατεύθυνση.

Όσοι συντονίζουν τέτοιου είδους βιωματικά σεμινάρια χρειάζεται να διατηρούν διαρκώς μια ισορροπία ανάμεσα στο να ενθαρρύνουν την ελεύθερη δημιουργία και τη συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων και στο να ωθούν διακριτικά τους πιο διστακτικούς να εκφραστούν. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να διασφαλίζεται κλίμα σεβασμού και ομαδικότητας με την επιλογή κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Χρειάζεται επίσης αυτοί που συντονίζουν να αφουγκράζονται την εκάστοτε δυναμική της ομάδας και να είναι ευέλικτοι και έτοιμοι να τροποποιήσουν ανάλογα τον προγραμματισμό τους. Να επιμείνουν, για παράδειγμα, λίγο περισσότερο από όσο αρχικά υπολόγιζαν σε κάποια δραστηριότητα, να εγκαταλείψουν κάποια ή να εισαγάγουν νωρίτερα κάποια νέα, εφόσον κρίνουν ότι χρειάζεται.

Τέλος, νιώθουμε την ανάγκη να τονίσουμε πως στην περιγραφή του σεμιναρίου που ακολουθεί, όπως και σε άλλες ανάλογες περιγραφές, υπάρχουν παιχνίδια, δραστηριότητες και εργαλεία που μπορεί να φανούν πολύ χρήσιμα αν εφαρμοστούν την κατάλληλη για τη συγκεκριμένη ομάδα στιγμή. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να αποδειχτούν άχρηστα, αν εισαχθούν βεβιασμένα ή σε λάθος χρονική στιγμή. Όπως το καθ' όλα χρήσιμο «γαλλικό κλειδί» μπορεί να μας λύσει τα χέρια στην περίπτωση μιας χαλασμένης βρύσης, αλλά μας είναι παντελώς άχρηστο για να μαζέψουμε τα νερά από το πάτωμα, έτσι και μια εξαιρετική δραστηριότητα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα μπορεί να μην έχει κάτι να προσφέρει σε μια ομάδα που έχει ήδη αναπτύξει τέτοιες ευαισθησίες. Κι αυτό ανεξάρτητα από το πόσο απόλαυσε τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου. Άρα είναι αναγκαία η ευελιξία να επιλέγει κανείς το κατάλληλο εργαλείο (γαλλικό κλειδί ή σφουγγαρίστρα;) ανάλογα με τα δεδομένα κάθε ομάδας.

Ενότητα 2. Περιγραφή του επιμορφωτικού εργαστηρίου

Αρκετές από τις δραστηριότητες και τις τεχνικές που ακολουθούν εντοπίζονται στην ελληνική βιβλιογραφία του δημιουργικού θεάτρου (Γκόβας, 2003· Χολέβα, 2010), του Εκπαιδευτικού Δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007, 2018), του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Boal, 1995, 2013), καθώς και σε δημοσιευμένο εκπαιδευτικό υλικό (UNHCR, 2009, 2013, 2014, 2019).

Ημέρα 1η (διάρκεια 5 ώρες)

Μέρος Α: Γνωριμία και δημιουργία κλίματος ομάδας

Η ομάδα των επιμορφωτών επιλέγει συνήθως 2 ή 3 δραστηριότητες από τις παρακάτω και αφιερώνει περίπου 30' για την προετοιμασία και το ζέσταμα της ομάδας ανάλογα με τη διάθεση και την ενέργεια των συμμετεχόντων. Την πρώτη μέρα επιλέγονται συνήθως περισσότερες δραστηριότητες γνωριμίας, ενώ τις επόμενες δύο μέρες επιλέγονται κινητικές δραστηριότητες, που ξεμουδιάζουν το σώμα ή/και δραστηριότητες αντανάκλαστικών.

Ο τέλειος κύκλος

Σχηματίζουμε κύκλο χωρίς να πιάνουμε χέρια. Τσεκάρουμε τα πόδια μας: δεν πρέπει να είναι ούτε πιο μέσα ούτε πιο έξω από τα πόδια των διπλών μας. Σε κλάσματα δευτερολέπτου ο τέλειος κύκλος έχει επιτευχθεί! Μπορούμε να επιβεβαιώσουμε την τελειότητά του αν μπορούμε να δούμε τους παραδιπλανούς μας χωρίς να χρειάζεται να σκύψουμε.

Γνωριμία – σύντομες συναντήσεις

Περπατάμε στον χώρο ελεύθερα, αλλάζοντας κατευθύνσεις και καλύπτοντας τα κενά. Όταν ακούγεται «ΣΤΟΠ!», γινόμαστε ζευγάρι με το πρώτο άτομο που συναντάμε. Για μερικά δευτερόλεπτα *αυσισηγόμαστε (όνομα και κάτι που μας συνέβη σήμερα, π.χ. από πού ήρθαμε)*. Αυτό είναι το άτομο #1 για μας. Περπατάμε ξανά. Στο «ΣΤΟΠ!» συναντιόμαστε και γινόμαστε ζευγάρι με ένα νέο άτομο. Τώρα προσπαθούμε σε λίγα δευτερόλεπτα να *βρούμε κάτι κοινό μαζί του* (ας μην είναι από τα προφανή, π.χ. χρώμα που



φοράμε ή τα μαλλιά μας). Αυτό είναι το #2 άτομο. Το παιχνίδι μπορεί να συνεχιστεί σε αυτή τη φάση για όσους γύρους ακόμη θέλουμε και κάθε φορά μοιραζόμαστε κάτι διαφορετικό με το άτομο που συναντάμε.

Στη συνέχεια, περπατάμε στον χώρο, αλλά μαζί με το «ΣΤΟΠ!» ακούγεται επίσης ένας αριθμός, π.χ. το #1. Σε κλάσματα δευτερολέπτου θα πρέπει να εντοπίσουμε το άτομο με τον αριθμό αυτό και να πάμε δίπλα του! Μήπως μπορούμε να κρατήσουμε το ζευγάρι μας #1 με το ένα χέρι και με το άλλο χέρι να αναζητήσουμε το χέρι του #3 ζευγαριού μας;

Κύκλος με ονόματα

Μπαίνουμε σε κύκλο χωρίς να πιάνουμε χέρια. Έχουμε 1,5 λεπτό να χαλάσουμε και να ξαναφτιάξουμε τον κύκλο. Αυτή τη φορά, χωρίς να μιλάμε, θα μπούμε στον κύκλο σε αλφαβητική σειρά ανάλογα με το πρώτο γράμμα του μικρού μας ονόματος. Μπορούμε να δείξουμε τα ονόματά μας και να συνεννοηθούμε με νοήματα ή οποιονδήποτε άλλο μη λεκτικό τρόπο!

Πέρνα το «ζιπ»!

Πρόκειται για παιχνίδι ετοιμότητας, συντονισμού και αντανakλαστικών. Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Ένας παίκτης ξεκινάει στέλνοντας ένα «ζιπ», δηλαδή παλαμάκι, στον συμπαίκτη στα δεξιά του λέγοντας ταυτόχρονα τη λέξη «ζιπ». Ο διπλανός του συνεχίζει την ίδια κίνηση, κι έτσι το «ζιπ» ταξιδεύει από τον έναν στον άλλον στον κύκλο. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος, επαναλαμβάνουμε όσο πιο γρήγορα μπορούμε.

Αν κάποιος θέλει να αλλάξει τη φορά του «ζιπ», πριν το παραλάβει από τον συμπαίκτη του, πρέπει να σηκώσει το χέρι ψηλά και να φωνάξει «μποίνγκ». Το «ζιπ» τότε αλλάζει φορά. Στη συνέχεια, μπορούμε να εισαγάγουμε κι άλλο ή κι άλλα «ζιπ» προς διάφορες κατευθύνσεις. Το παιχνίδι πρέπει να παίζεται πολύ γρήγορα.

Ο Δράκουλας

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Στο κέντρο του κύκλου ένας από τους συμμετέχοντες αναλαμβάνει τον ρόλο του Δράκουλα. Ο Δράκουλας επιλέγει κάποιον από τον κύκλο και προχωρά απειλητικά προς το μέρος του κοιτάζοντάς τον στα μάτια. Το «μελλοντικό θύμα» μπορεί, για να σωθεί, να φωνάξει το όνομα κάποιου άλλου από την ομάδα, αναγκάζοντας τον Δράκουλα να αλλάξει πορεία και να κινηθεί προς τον συμμετέχοντα που ακούστηκε το όνομά του. Το παιχνίδι συνεχίζεται μέχρι ο Δράκουλας να καταφέρει να αγγίξει κάποιον. Στην περίπτωση αυτή, το θύμα παίρνει τη θέση του Δράκουλα στο κέντρο του κύκλου και το παιχνίδι ξαναρχίζει!

Παραλλαγή: Για να σωθεί το μελλοντικό «θύμα» του Δράκουλα, ζητάει με το βλέμμα βοήθεια από έναν άλλο στον κύκλο, ελπίζοντας ότι το μέλος της ομάδας στο οποίο απευθύνει το βλέμμα θα θυμηθεί το όνομά του, θα τον φωνάξει και θα τον σώσει. Όταν συμβεί αυτό, ο Δράκουλας κινείται απειλητικά προς αυτόν που είπε το όνομα κ.ο.κ.

Φρουτοσαλάτα

Καθόμαστε σε καρέκλες σε κύκλο, ενώ ένας παίκτης μένει όρθιος στο κέντρο. «Μοιράζει» σε όλους φρούτα: «Εσύ είσαι μήλο, εσύ αχλάδι, εσύ μπανάνα» (μέχρι τρία φρούτα, που επαναλαμβάνονται). Έτσι είμαστε μήλα, κάποιοι μπανάνες, κάποιοι αχλάδια. Ο μόνος τρόπος να μπορέσει να καθίσει αυτός που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου είναι να πάρει τη θέση κάποιου άλλου, αφού τον αναγκάσει να σηκωθεί. Έτσι, ζητάει «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλα τα...» και λέει ένα φρούτο. Την ώρα που τα φρούτα αλλάζουν θέση, πρέπει να βρει μια καρέκλα να καθίσει, αφήνοντας προφανώς κάποιον άλλον όρθιο στο κέντρο του κύκλου. Στη συνέχεια, μπορούμε να φωνάζουμε περισσότερα φρούτα ή και «φρουτοσαλάτα», ώστε να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι.

Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...

Παραλλαγή του παιχνιδιού «φρουτοσαλάτα». Αυτός που βρίσκεται όρθιος στη μέση του κύκλου συμπληρώνει τη φράση «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...» με κάτι που αφορά οπωσδήποτε τον ίδιο. Δεν επιτρέπεται, για παράδειγμα, να πει «Να σηκωθεί και να αλλάξει θέση όποιος φοράει αθλητικά παπούτσια» αν ο ίδιος φοράει πέδιλα. Η συμπλήρωση της φράσης σταδιακά περνάει σε πιο εσωτερικά πράγματα. Για παράδειγμα, «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι όσοι θέλουν/τους αρέσει/δεν τους αρέσει/φοβούνται/αγαπάνε κάτι» κ.ο.κ. Στο τέλος ακούγεται: «Να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση όλοι όσοι έχουν κάποιον πρόγονο που μιλά ή μιλούσε κάποια άλλη μητρική γλώσσα εκτός από την ελληνική».

Συνέντευξη – αληθινές ιστορίες

Ζητάμε από τους συμμετέχοντες που άλλαξαν θέση στο τελευταίο μέρος της «φρουτοσαλάτας» να δώσουν στην ομάδα περισσότερα στοιχεία γι' αυτή την πτυχή τους. Η ομάδα τους κάνει ερωτήσεις, κι εκείνοι απαντούν μόνο σε αυτά που τους ρωτάμε.

Το τελευταίο δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να σκεφτούν και να υποβάλουν κατάλληλες ερωτήσεις, ώστε να πάρουν όσο το δυνατόν περισσότερες και ουσιαστικές πληροφορίες, που να συνθέτουν μια ιστορία. Βοηθάει να θέσουμε ένα όριο στον αριθμό των ερωτήσεων που μπορεί να υποβάλει η ομάδα. Αυτός ο περιορισμός συμβάλλει στην ενεργητική ακρόαση. Η δραστηριότητα εισάγει την τεχνική **ανακριτική καρέκλα**.



Μέρος Β: Δυναμικές Εικόνες

Δυναμικές Εικόνες Ι – ατομική δημιουργία

α. Εικόνες χωρίς δοσμένο θέμα

Βαδίζουμε ελεύθερα στον χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις. Στη συνέχεια, βαδίζουμε γεμίζοντας τα κενά σε διάφορα επίπεδα (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό) και σε διάφορους



ρυθμούς (αργά, γρήγορα, τρέχοντας, από το 1 ως το 5). Σταματάμε με το «ΣΤΟΠ». Ο συντονιστής ακουμπά κάποιους, οι οποίοι μένουν ακίνητοι σαν αγάλματα ακριβώς στη θέση που τους βρήκε το «ΣΤΟΠ».

Οι υπόλοιποι γίνονται θεατές και **δίνουν τίτλους-λεζάντες** σε μεμονωμένα **αγάλματα** ή συμπλέγματα αγαλμάτων που δημιουργούνται.

Στη συνέχεια, για κάθε άγαλμα, αλλά και για ενότητες αγαλμάτων που έχουν δημιουργηθεί, οι θεατές καλούνται να απαντήσουν στα ερωτήματα:

Τι βλέπω;

Τι νομίζω ότι αισθάνεται-ονται;

Τι εκφράζει;

Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους;

Τι νομίζω ότι συμβαίνει;

Τι συναισθήματα μου δημιουργούνται;

Είναι σημαντικό να παρατηρήσει κανείς την εσωτερική ενέργεια των σωμάτων-αγαλμάτων, κάτι που στη σκηνή είναι πάντα ορατό. Το σώμα μιλά από μόνο του, δεν στήνεται. Από τις εικόνες που δημιουργούνται προκύπτει ίσως ένα θέμα. Ενθαρρύνουμε τους θεατές να χρησιμοποιούν ρήματα για να περιγράψουν αυτό που βλέπουν.

β. Εικόνες στις οποίες δίνουμε θέμα αφού προκύψουν

Περπατάμε με τον ίδιο τρόπο στον χώρο. Στο «ΣΤΟΠ» ο συντονιστής απομονώνει μερικά σώματα με την παραπάνω διαδικασία. Τώρα οι θεατές προτείνουν το θέμα ή τη συνθήκη στο σύμπλεγμα των αγαλμάτων. Στη συνέχεια, ο συντονιστής ζητά από τους συμμετέχοντες στο γλυπτό να το ξαναδουλέψουν, να προχωρήσουν προς τα μπρος ή προς τα πίσω στον χρόνο, για να ξεκαθαρίσουν λίγο περισσότερο οι συνθήκες. Οι θεατές ξαναδίνουν ανατροφοδότηση. Έτσι με τη συνεργασία θεατών-αγαλμάτων προκύπτει μια πληρέστερη εικόνα.

γ. Εικόνες με δοσμένο θέμα – ατομική δημιουργία

Σε κάποια επόμενη φάση δίνεται στην ομάδα μία λέξη και με το σύνθημα του συντονιστή όλοι παίρνουν μια θέση στον χώρο. Οι λέξεις που δίνονται είναι στην αρχή απλές, όπως «βουνό», «θάλασσα», «ποδήλατο», «διαγώνισμα» κ.ά.

Παρατηρείται πως συνήθως η στάση που παίρνει το σώμα στην αρχή είναι απλώς περιγραφική. Αφού το επισημάνουμε, ζητάμε από τους συμμετέχοντες να αποφύγουν την περιγραφική, σχηματική αναπαράσταση της λέξης και να αφήσουν το σώμα τους να οδηγηθεί από κάποια προσωπική ανάμνηση, αίσθηση κ.ο.κ. Παρατηρούμε πως με αυτό τον τρόπο η εικόνα που φτιάχνει κάθε σώμα γίνεται εκφραστική, ερμηνευτική. Για παράδειγμα, στο άκουσμα της λέξης «θάλασσα», δεν αναπαριστά κανείς απλώς κάποιον που κολυμπά, αλλά δείχνει με το σώμα όποια αίσθηση του προκαλείται.

Δυναμικές Εικόνες II – ομαδική δημιουργία

α. Ομαδική εικόνα με δοσμένο θέμα με την τεχνική «Ένας τη φορά»

Δίνεται στην ομάδα το θέμα «Το εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι σήμερα». Με την τεχνική «Ένας τη φορά», οι συμμετέχοντες δημιουργούν ομαδικά μια εικόνα, ένα ομαδικό γλυπτό, μπαίνοντας ένας ένας σταδιακά στον χώρο που ορίσαμε γι' αυτό. Κάθε φορά που κάποιος μπαίνει και συμπληρώνει ένα κομμάτι της εικόνας με το σώμα του, οι υπόλοιποι τον παρατηρούν για μερικά δευτερόλεπτα χωρίς να σχολιάζουν. Ακολουθεί ο επόμενος. Εάν περισσότερα από ένα σώματα κινηθούν ταυτόχρονα προς την ομαδική εικόνα, θα πρέπει να σταματήσουν, να συνηνογηθούν μη λεκτικά και να επιτρέψουν σε ένα μόνο να προχωρήσει.

Η εικόνα-ομαδικό γλυπτό που θα δημιουργηθεί συνήθως αποτελεί συνδυασμό θετικών και αρνητικών στοιχείων. Ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες να σκεφτούν κι άλλες παραμέτρους του θέματος και να τις εκφράσουν με το σώμα τους, αποφεύγοντας να επαναλαμβάνουν στοιχεία που ήδη υπάρχουν.

β. Άλλαξέ το! (Forum Theatre)

Με την ίδια τεχνική (ένας τη φορά) μπαίνουμε και δημιουργούμε μια ομαδική εικόνα. Αυτή τη φορά όμως προσπαθούμε με το σώμα μας, ή αλλάζοντας κάτι στο σώμα κάποιου άλλου, να την αλλάξουμε προς το καλύτερο, να γίνει δηλαδή «το εκπαιδευτικό σύστημα όπως θα θέλαμε να είναι». Η άσκηση αυτή αποτελεί εισαγωγή στο Θέατρο της Αγοράς (Forum Theatre), που αξιοποιείται όταν θέλουμε να διερευνήσουμε και να επεξεργαστούμε μια κατάσταση που μας καταπιέζει. Στο πρώτο στάδιο, εικονοποιούμε την ισχύουσα κατάσταση και στο δεύτερο δημιουργούμε την ιδανική εικόνα, το πώς θα θέλαμε να είναι τα πράγματα. Η ουσία του Forum Theatre βρίσκεται ουσιαστικά στο τρίτο στάδιο, όπου προσπαθούμε να εντοπίσουμε ποιες από τις αλλαγές που χρειάζεται να επιφέρουμε για να οδηγηθούμε στο ιδανικό είναι εφικτές και ποιες αποτελούν μη ρεαλιστικές, «μαγικές» λύσεις. Αυτό το στάδιο δουλειάς ξεπερνά το περιεχόμενο του συγκεκριμένου σεμιναρίου.

Δυναμικές Εικόνες III – ντοκουμέντα και ομαδικές εικόνες

α. Χωρισμός ομάδων: Κινούμαστε ελεύθερα στον χώρο, όπως περιγράφεται παραπάνω. Με το σύνθημα του συντονιστή, μένουμε ακίνητοι ενώνοντας ανάλογα κάθε φορά: δύο αγκώνες, τρεις πλάτες, τέσσερα μέτωπα, πέντε αριστερούς ώμους κ.ο.κ. Δημιουργούμε με τον τρόπο αυτό ισάριθμες υπο-ομάδες.

β. Τα ντοκουμέντα ως εργαλεία δημιουργίας δυναμικών εικόνων

Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα διαφορετικό «ντοκουμέντο» ως ερέθισμα για να δουλέψει για λίγη ώρα (ενδεικτικά: ένα δημοτικό τραγούδι, ένα άρθρο με στατιστικά στοιχεία, μια προσωπική μαρτυρία, μια φωτογραφία, ένα απόσπασμα από κάποιο λογοτεχνικό κείμενο κ.ά.). Σε κάποια ομάδα μπορούμε να δώσουμε και δύο διαφορετικού τύπου

ντοκουμέντα μαζί. Μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από μια ομάδα να επιλέξει ως ντοκουμέντο κάποια από τις αφηγήσεις που ακούστηκαν στο Α' μέρος, στη δραστηριότητα «συνέντευξη-αληθινές ιστορίες». Η μια ομάδα δεν γνωστοποιεί στην άλλη τα ντοκουμέντα της. Για παραδείγματα ντοκουμέντων, βλ. Παράρτημα 1 (σελ. 260).

Οι ομάδες έχουν στη διάθεσή τους 20 λεπτά για να: α) κουβεντιάσουν την ουσία του ντοκουμέντου που τους δόθηκε και β) να δημιουργήσουν μια ομαδική δυναμική εικόνα που να περιλαμβάνει τα σημαντικότερα στοιχεία του. Έχουν στη διάθεσή τους 4 εργαλεία για να επικοινωνήσουν τα νοήματα που θέλουν:

- τη στάση του σώματος
- την έκφραση του προσώπου
- την κατεύθυνση του βλέμματος
- τη χωροταξική τοποθέτηση των σωμάτων

Όταν ολοκληρώσουν, οι ομάδες παρουσιάζουν μία-μία τις δυναμικές εικόνες τους στους υπόλοιπους. Ο συντονιστής καλεί τους θεατές να απαντήσουν σε ερωτήματα που αφορούν: α) το περιεχόμενο, όπως στις πρώτες δραστηριότητες της ενότητας Δυναμικές Εικόνες. Τι συμβαίνει; Ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι; Πού βρίσκονται; Πότε; Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους;

αλλά και β) τη μορφή και την αισθητική της εικόνας (χρήση επιπέδων, χώρου κ.ά).

Ο σχολιασμός και οι ερμηνείες από τους θεατές γίνονται χωρίς να γνωρίζουν το αρχικό ερέθισμα (ντοκουμέντο) της ομάδας που παρουσιάζει.

Η ομάδα που παρουσιάζει δεν απαντά στα σχόλια, παρά μόνο ακούει και καταγράφει.



γ. Αναστοχασμός σε ομάδες

Οι ομάδες συγκεντρώνονται για λίγο ξεχωριστά και συζητούν τα σχόλια των θεατών σε σχέση με τον στόχο που είχαν θέσει. Σε ποιο βαθμό έγιναν αντιληπτά όσα τους απασχόλησαν; Μήπως κάποιο σώμα πρέπει να σταθεί αλλιώς/αλλού προκειμένου να είναι πιο ορατό το μήνυμα που θέλουν να μεταδώσουν; Μήπως ακούστηκε κάποια ιδέα που δεν είχε σκεφτεί η ομάδα και θέλει να την ενσωματώσει; Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί για να γίνει πιο σαφές, πιο αποτελεσματική η δουλειά τους;

Μέρος Γ: Αποφόρτιση 1ης Ημέρας

Ομαδικός ρυθμός

Βρίσκουμε έναν ρυθμό απλό με τα δάχτυλά μας, σε κύκλο. Μόλις τον σταθεροποιήσουμε, σταματάμε πια να τον χτυπάμε, αλλά τον συγκρατούμε στο μυαλό μας απαράλλακτο. Έπειτα από 4 χρόνους θα πρέπει να ξεκινήσουμε όλη η ομάδα ταυτόχρονα!

Στη συνέχεια, αφού συγκρατούμε τον ρυθμό στο μυαλό μας, ξεκινάει ένας τη φορά, με τη σειρά, να χοροπηδάει. Ο ρυθμός πρέπει να διατηρηθεί ίδιος για όλους! Ο αντίστοιχος χτύπος («θέση») είναι η στιγμή της προσγείωσης.

Μόλις ολοκληρωθεί ο κύκλος, χοροπηδάμε ανά δύο, στον επόμενο γύρο ανά τρεις κ.ο.κ.

Ημέρα 2η (διάρκεια 9 ώρες)

Μέρος Α. Ζέσταμα

Επιλέγονται κάποιες μόνο από τις παρακάτω προτεινόμενες δραστηριότητες.

Μαγνήτης

Ο εμπυκωτής κρατάει στο χέρι του ψηλά έναν φανταστικό (αόρατο) μαγνήτη. Απέναντί του στέκονται οι συμμετέχοντες μαζεμένοι σαν μια γροθιά. Τους κατευθύνει από μακριά με το χέρι στον χώρο, σε διάφορες κατευθύνσεις (αριστερά, κάτω, δεξιά, πίσω κ.ο.κ.).

Η δραστηριότητα αυτή είναι και μια ωραία ιδέα για να βγει η ομάδα για διάλειμμα ή ένας ευχάριστος, απολαυστικός τρόπος να μπει ξανά στην τάξη.



Παλαμάκι

Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Οι πρώτοι τρεις στον κύκλο ακολουθούν την παρακάτω οδηγία: ο δεύτερος χαμηλώνει λυγίζοντας τα γόνατα, ενώ ο πρώτος και ο τρίτος γυρνούν, ώστε να βλέπουν ο ένας τον άλλο, και χτυπούν ταυτόχρονα ένα παλαμάκι πάνω από το κεφάλι του δεύτερου. Στη συνέχεια, είναι η σειρά του τρίτου κατά σειρά παίκτη να χαμηλώσει για να χτυπήσουν παλαμάκι πάνω από το κεφάλι του ο δεύτερος και ο τέταρτος κ.ο.κ. Το παιχνίδι είναι πιο εύκολο στην πράξη παρά στην περιγραφή!

Όταν ο κύκλος ολοκληρωθεί, μπορούμε να επαναλάβουμε, προσπαθώντας να διατηρήσουμε έναν σταθερό ρυθμό στα παλαμάκια, αλλά και επιταχύνοντας από κύκλο σε κύκλο τον ρυθμό. Το παιχνίδι παίζεται χωρίς λόγια.

Κολομβιανή ύπνωση

Σε όλη την ενότητα που αρχίζει τώρα χρησιμοποιούμε ατμοσφαιρική μουσική χωρίς λόγια.

Περπατάμε στον χώρο και με το σύνθημα του συντονιστή σταματάμε και φτιάχνουμε ζευγάρια. Ο ένας βάζει την παλάμη του μπροστά στο πρόσωπο του άλλου σε απόσταση είκοσι εκατοστών περίπου. Με την παλάμη του τον οδηγεί στον χώρο αξιοποιώντας όλα τα επίπεδα (πάνω, κάτω, μεσαίο). Εκείνος που οδηγείται φροντίζει να μη χάνει την επαφή με την παλάμη του οδηγού του. Τα δύο σώματα ακολουθούν το ένα το άλλο σαν να χορεύουν. Αλλαγή ρόλων με οδηγία του συντονιστή. Το παιχνίδι λειτουργεί όταν γίνεται σε σιωπή.



Κινώ τη μαριονέτα

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Επιλέγω ένα μέρος του σώματος του ζευγαριού μου (μύτη, χέρι, πόδι, ώμο κ.ά.) και τον κινώ σαν να κρατώ ένα σκοινάκι που μας συνδέει. Επιλέγω να εναλλάσσω τα μέρη που τραβώ για να τον κινήσω σαν να είναι η μαριονέτα μου. Αλλαγή ρόλων με οδηγία του συντονιστή. Το παιχνίδι λειτουργεί όταν γίνεται σε σιωπή.

Οδηγώ τον «τυφλό»

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο Α πιάνει τον Β από τον ώμο και τη μέση και τον οδηγεί προσεκτικά στον χώρο. Ο Β είναι με ανοιχτά μάτια στην αρχή και στη συνέχεια τα κλείνει. Ο Α, ο οδηγός, αφού «ταξιδέψει» για λίγη ώρα τον «τυφλό» του στον χώρο, σταματά μαζί του, τον αφήνει και αλλάζει «τυφλό», οδηγεί δηλαδή ένα καινούργιο άτομο, που έχει κλειστά τα μάτια. Με οδηγία του συντονιστή τα ζευγάρια σταματούν να κινούνται στον χώρο, κάθε οδηγός έρχεται μπροστά στον νέο του «τυφλό» και του αποκαλύπτεται όταν εκείνος ανοίγει σιγά σιγά τα μάτια του. Αλλαγή ρόλων. Η άσκηση λειτουργεί όταν γίνεται σε σιωπή.

Οδηγώ τον «τυφλό» ανάμεσα από «εμπόδια» (φωτογραφίες και ντοκουμέντα)

Ενώ τα ζευγάρια συνεχίζουν να οδηγούν στον χώρο καθένas τον «τυφλό» του, οι συντονιστές τοποθετούν στο πάτωμα κάποια εμπόδια και ζητούν από τους συμμετέχοντες να αποφύγουν να τα πατήσουν. Αυτά τα εμπόδια είναι αναποδογυρισμένες φωτογραφίες-στιγμιότυπα από το ταξίδι των προσφύγων και αποκαλύπτονται σιγά σιγά στους οδηγούς. Εκείνοι καλούνται να επιλέξουν μία από όλες τις φωτογραφίες και να σταθούν μπροστά της με το ζευγάρι τους. Οι «τυφλοί» ανοίγουν τα μάτια τους και αντικρίζουν κι αυτοί το ντοκουμέντο.

Κίνηση με συνθήκη και εσωτερικός μονόλογος

Τα ζευγάρια χωρίζονται. Καθένας επιλέγει μία μόνο φωτογραφία και οι συντονιστές δίνουν την οδηγία: «Περπατήστε με τη συνθήκη του τόπου, του χρόνου και της κατάστασης που δείχνει η φωτογραφία την οποία επιλέξατε. Βρίσκεστε εκεί και είστε κάποιος από τα πρόσωπα της φωτογραφίας». Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες (σε ρόλο πλέον) καλούνται, ενώ περπατούν, να εξωτερικεύσουν τον εσωτερικό τους μονόλογο. Ο εσωτερικός μονόλογος αρχίζει να εξωτερικεύεται ως ψίθυρος στην αρχή και στη συνέχεια όλο και δυναμώνει με την παρότρυνση των συντονιστών, ώσπου να γίνει κραυγή.

Έξοδος από τον ρόλο/Βγαίνω από το δάσος με τις αράχνες

Σε αυτή τη φάση οι συμμετέχοντες χρειάζεται να «τινάξουν» τον ρόλο από πάνω τους και να επανέλθουν στο εδώ και τώρα. Τους ζητάμε να σχηματίσουν κύκλο και να φανταστούν ότι μόλις βγήκαν από ένα δάσος με πυκνά κλαδιά, γεμάτο ιστούς αράχνης, που πρέπει να τινάξουν από τα μαλλιά, το πρόσωπο, τον λαιμό, τους ώμους, την κοιλιά, την πλάτη, σταδιακά από όλο τους το σώμα. Οι ιστοί δεν ξεκολλάνε εύκολα, χρειάζεται να τρίψουμε δυνατά για να φύγουν.

Μέρος Β. Δυναμικές Εικόνες και Ιστορίες

Δυναμικές Εικόνες IV – ντοκουμέντα και ιστορίες με εικόνες

α. Παρελθόν-παρόν-μέλλον

Σε συνέχεια της δραστηριότητας Δυναμικές Εικόνες III της 1ης Ημέρας του σεμιναρίου, κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει δύο ακόμη εικόνες: μία από το παρελθόν και μία από το μέλλον της αρχικής εικόνας που έχουν ήδη δημιουργήσει. Η πρώτη μπορεί να αναδεικνύει τις αιτίες που οδήγησαν στην αρχική εικόνα (τώρα 2η), ενώ η τελευταία μπορεί να δείχνει τα αποτελέσματα ή το πού έχουν φτάσει οι ήρωες ύστερα από καιρό.

β. Προσθέτοντας νέα στοιχεία ή/και εργαλεία

Σε κάθε ομάδα δίνεται η οδηγία να προσθέσουν κάποιο (καλύτερα ένα μόνο στην αρχή) από τα παρακάτω εργαλεία:

- *ηχητικά στοιχεία* (ήχους, χτύπους, σφυρίγματα, θορύβους κ.ά.)
- *κινητικές λεπτομέρειες* που προσθέτουν στα νοήματα των εικόνων μια ρυθμική επαναλαμβανόμενη ή μια σύντομη κίνηση, για παράδειγμα. Όχι περιγραφικές κινήσεις ή στοιχεία που ήδη υπάρχουν στις εικόνες.
- *στοιχεία/εικόνες/περιγραφές από τις αφηγήσεις της 1ης Ημέρας* (συνέντευξη-προσωπικές ιστορίες). Βλ. παραπάνω.
- *σκηνικά αντικείμενα*
- *στοιχεία λόγου* (λέξεις ή φράσεις από το ντοκουμέντο τους, όχι κατ' ανάγκην ολόκληρο)
- Στο τέλος δίνεται στις ομάδες η *Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Συνδέουν την ιστορία που αφηγούνται μέσα από το τρίπτυχο των δυναμικών εικόνων με την Οικουμενική Διακήρυξη, διασφαλίζουν δηλαδή ότι τα πιο σχετικά άρθρα με την ιστορία τους γίνονται όντως αντιληπτά από τους θεατές.



Δυναμικές Εικόνες V – παρουσίαση, αναστοχασμός και τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος

Οι ομάδες παρουσιάζουν το τρίπτυχο των εικόνων τους στην ολομέλεια, η οποία καλείται να εντοπίσει την ιστορία που αυτό αφηγείται. Ποιοι είναι οι πρωταγωνιστές; Πού βρίσκονται; Τι τους συμβαίνει; Σε ποιες συνθήκες; Ποια είναι τα αίτια αυτού που συμβαίνει; Οι συνέπειες; Η ιστορία αφορά συγκεκριμένα πρόσωπα, λαούς ή αφηρημένες έννοιες; Τι συναισθήματα μπορεί να νιώθουν τα πρόσωπα της ιστορίας και τι συναισθήματα μας προκαλούνται ως θεατές;

Για την περεταίρω επεξεργασία και το χτίσιμο κάθε ιστορίας, αξιοποιούμε επιτόπου κάποιες τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος. Για την εφαρμογή τους απαιτείται και η συμμετοχή των θεατών, οι οποίοι έτσι γίνονται συν-δημιουργοί της ιστορίας σε αυτό το στάδιο.

Ανίχνευση σκέψης (thought tracking)

Ο συντονιστής ακουμπά στον ώμο κάποιο χαρακτήρα μέσα στην εικόνα κι εκείνος λέει φωναχτά τις βαθύτερες σκέψεις του. Έτσι μας δίνονται πληροφορίες που μπορεί μέχρι αυτή τη στιγμή να μην ήταν ορατές όσον αφορά τη συνθήκη, τις σκέψεις, τα συναισθήματα του ή ακόμη και το ποιος είναι.

Οι προθέσεις του χαρακτήρα (Doubling)

Ο συντονιστής παρατηρεί τις εικόνες και τη στάση του σώματος των χαρακτήρων. Επιλέγει κάποιον χαρακτήρα και ανάλογα με αυτό που φαίνεται να εκφράζει, ο συντονιστής ξεκινά μια φράση σε πρώτο πρόσωπο, την οποία συμπληρώνει ο χαρακτήρας. Ο σκοπός είναι να συγκεκριμενοποιηθούν οι προθέσεις του και να εμβαθύνουμε στον συγκεκριμένο ρόλο ή/και στο περιεχόμενο της σύνθεσης. Ενδεικτικές φράσεις: «Σκέφτομαι ότι...», «Μακάρι να...», «Αχ, και να...», «Πόσο θα ήθελα να...», «Φοβάμαι/ανησυχώ μήπως...».

Εσωτερική φωνή (ή Μιλώ σαν τον ρόλο)

Κάποιος από τους θεατές, αν πιστεύει ότι μπορεί να μαντέψει τι σκέφτεται κάποιος ήρωας, πάει πίσω του, αντιγράφει τη στάση του και μιλάει σαν να είναι αυτός. Με τον τρόπο αυτό, δίνει ιδέες και πρόσθετα στοιχεία στην ομάδα που δημιούργησε το τρίπτυχο των δυναμικών εικόνων, τα οποία μπορεί να μην είχαν σκεφτεί μέχρι τώρα.

Πατώνας το play!

Με το σύνθημα του συντονιστή, οι παίκτες ζωντανεύουν για λίγες στιγμές τη δυναμική εικόνα, ώστε να γίνει αντιληπτό από τους θεατές τι κάνουν, τι σκέφτονται, τι λένε, πού βρίσκονται κτλ. Μπορούμε να επιτρέψουμε μόνο τη χρήση κίνησης ή λόγου, ή να ζητήσουμε από τους παίκτες να κινηθούν σε αργή κίνηση, ώστε να τους παρατηρήσουμε καλά κτλ.

Ανακριτική καρέκλα (hot seating ή καρέκλα της αλήθειας ή καυτό κάθισμα).

Ζητάμε από έναν ήρωα της ιστορίας που παρουσιάστηκε να καθίσει σε μια καρέκλα έχοντας απέναντί τους θεατές. Οι υπόλοιποι παίκτες βγαίνουν από τους ρόλους τους και κάθονται κι αυτοί ανάμεσα στο κοινό. Έχουμε τη δυνατότητα να του κάνουμε ερωτήσεις, όπως στην ενότητα των συνεντεύξεων της προηγούμενης ημέρας. Από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις μπορεί να γεννηθεί/χτιστεί μια ιστορία και να φωτιστούν πτυχές του ήρωα, των σχέσεών του με τα άλλα πρόσωπα της ιστορίας, της κατάστασης κτλ. Μπορούμε να επαναλάβουμε τη διαδικασία με άλλους παίκτες. Με τον τρόπο αυτό ενισχύουμε την

- ενεργητική ακρόαση
- συνεργατικότητα (καθώς κάθε παίκτης καλείται να χιζει στις απαντήσεις των προηγούμενων)
- συμμετοχή όλων
- απομάκρυνση ενός συμμετέχοντα από την πιθανή ταύτιση με έναν ήρωα στα μάτια των υπολοίπων
- τη συλλογική δημιουργία ενός ήρωα.



Διάδρομος συνείδησης

Σε περίπτωση που κάποιος ήρωας βρίσκεται σε δίλημμα προκειμένου να πάρει μια απόφαση, ένας εθελοντής συμμετέχων παίρνει τον ρόλο του και στέκεται στη μια πλευρά του χώρου. Τον διασχίζει μέχρι την απέναντι πλευρά, περνώντας μέσα από έναν διάδρομο που σχηματίζουν εκτός ρόλου οι υπόλοιποι παίκτες. Καθώς περνάει ανάμεσά τους, πρέπει να του λένε τις σκέψεις τους (να κάνει το Α ή το Β και γιατί να το κάνει). Στο τέλος του διαδρόμου πρέπει να αποφασίσει τι θα κάνει τελικά και να το δείξει με την κίνησή του.

Η δραστηριότητα μπορεί να επαναληφθεί με άλλον εθελοντή συμμετέχοντα στον διάδρομο, ώστε καθένας από τους υπόλοιπους να έχει την ευκαιρία να βελτιώσει τα επιχειρήματά του και να ελέγξει αν η απόφαση του ήρωα πάρθηκε μόνο σε σχέση με την επιχειρηματολογία που ακούστηκε.



Συλλογική συνείδηση (cop in the head ή οι φωνές στο μυαλό)

Επιλέγουμε έναν ήρωα που φαίνεται πως κατακλύζεται από σκέψεις και συναισθήματα σε κάποια στιγμή κορύφωσης και του ζητάμε να σταθεί στο κέντρο του χώρου διατηρώντας τη στάση του σώματος που μας οδήγησε να τον επιλέξουμε. Θέλουμε να διερευνήσουμε τι μπορεί να συμβαίνει μέσα του και πώς θα αντιδράσει τελικά. Ένας ένας οι

υπόλοιποι γίνονται ρόλοι της ιστορίας ή οι σκέψεις που μπορεί να του περνάνε από το μυαλό. Βρίσκουν μια φράση ή μια σύντομη πρόταση, την οποία του επαναλαμβάνουν συνέχεια συνοδεύοντάς τη από μια χαρακτηριστική κίνηση. Οι φωνές αυτές ακούγονται στην αρχή μία μία, διαδοχικά. Στη συνέχεια, ακούγονται επαναλαμβανόμενα, όλες μαζί, μέχρι που φτάνουν να επικαλύψουν η μία την άλλη, σαν τα γρανάζια και τα εξαρτήματα μιας «μηχανής» σκέψης στο μυαλό του ήρωα. Με το σύνθημα του συντονιστή η «μηχανή» σταματάει απότομα. Ο ήρωας μπορεί αυθόρμητα να πει ή να κάνει κάτι επηρεασμένος από όλες αυτές τις φωνές.

Γραφή σε ρόλο

Οι χαρακτήρες γράφουν ταυτόχρονα για ένα λεπτό ό,τι τους έρχεται στο μυαλό. Δεν αφήνουν το μολύβι παρά μόνο όταν ακούσουν «ΣΤΟΠ» από τον συντονιστή. Τα κείμενα που παράγονται μπορούν να αξιοποιηθούν με διάφορους τρόπους (σε δρώμενο, σε συνδυασμό με άλλα κείμενα, αποσπασματικά κ.ά.).

Σύνδεση του δρώμενου με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Ποια άρθρα της Διακήρυξης σχετίζονται με αυτό που βλέπουμε; Διασφαλίζονται ή καταπατώνται αυτά τα δικαιώματα στην ιστορία που παρουσιάζεται;

Στο τέλος κάθε παρουσίασης, κάθε ομάδα παρουσιάζει στο κοινό το αρχικό ερέθισμα-ντοκουμέντο που της δόθηκε, για να χτίσει την ιστορία που παρουσίασε.

Μέρος Γ. Περάσματα – ένα παιχνίδι προσομοίωσης

Τα Περάσματα είναι ένα βιωματικό παιχνίδι προσομοίωσης, που δημιουργήθηκε για την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες το 1995. Έναν χρόνο αργότερα έγινε η πρώτη προσαρμογή και μετάφραση του υλικού στα ελληνικά από τη λέκτορα τότε, αναπληρώτρια καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ Αθήνας Αλεξάνδρα Ανδρούσου (UNHCR, 2013). Στο παιχνίδι παίρνουν μέρος όλοι οι συμμετέχοντες του σεμιναρίου, οι οποίοι χωρίζονται σε ομάδες-οικογένειες. Καθένας αποτελεί μέλος μιας οικογένειας, το προφίλ της οποίας τους δίνεται.

Στη συνέχεια, οι οικογένειες αντιμετωπίζουν κάποιες συνθήκες που τους αναγκάζουν να αντιδράσουν και να αναζητήσουν στρατηγικές για κάθε επόμενο βήμα τους ως βίαια εκτοπισμένοι από τη χώρα τους.

Το παιχνίδι φτάνει μέχρι την είσοδο και την παραμονή κάποιων στην πρώτη χώρα εισόδου. Μέχρι τότε οι συμμετέχοντες βιώνουν κάποιες από τις συνθήκες διαβίωσης και επιβίωσης των προσφύγων, τις οποίες ενδεχομένως να μην είχαν φανταστεί.



Η θεατρικότητα, το αυτοσχεδιαστικό στοιχείο, οι απότομες αλλαγές δεδομένων και το παιχνίδι ρόλων κάνουν τους συμμετέχοντες, κατά κοινή τους ομολογία, να βιώνουν *τα Περάσματα* πολύ έντονα, παρότι πρόκειται απλώς για παιχνίδι ρόλων.

Τα τελευταία δέκα και πλέον χρόνια που το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση περιλαμβάνει *τα Περάσματα* στις δράσεις του, η ανατροφοδότηση μας δείχνει πως αποτελεί έναν από τους πλέον αποτελεσματικούς τρόπους ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης σε θέματα προσφύγων.

Το υλικό έχει εκδοθεί και στα ελληνικά και περιλαμβάνει όλη τη διαδικασία, καθώς και τις προτεινόμενες δραστηριότητες με τις συνοδευτικές καρτέλες, προκειμένου να το υλοποιήσει κάποιος αποσπασματικά ή στο σύνολό του. Είναι σημαντικό να προσαρμόσει κανείς το υλικό ανάλογα με την ομάδα των μαθητών του, τον διαθέσιμο χώρο και χρόνο. Ιδανικό θα ήταν, για όποιον θέλει να αξιοποιήσει *τα Περάσματα*, να έχει πάρει μέρος στο παιχνίδι στο πλαίσιο ενός σεμιναρίου.

Νιώθουμε επίσης την ανάγκη να διευκρινίσουμε ότι *τα Περάσματα* στο πλαίσιο του 20ώρου σεμιναρίου που περιγράφεται υλοποιούνται προσαρμοσμένα στις ανάγκες και στις δυνατότητες ενηλίκων και γι' αυτό δεν προτείνουμε να υλοποιηθούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο με μαθητές. Παρ' όλα αυτά, για να γίνει πιο κατανοητό, ακολουθεί η περιγραφή των βασικών δραστηριοτήτων και των θεατρικών χαρακτηριστικών που περιλαμβάνει.

Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι αν και το παιχνίδι αυτό έχει μεγάλο αντίκτυπο στους συμμετέχοντες, προκειμένου να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για το προσφυγικό, δεν προτείνεται για ομάδες που περιλαμβάνουν πρόσφυγες.

Οδηγίες εκτός ρόλου

Ο συντονιστής εξηγεί στους συμμετέχοντες το πλαίσιο και τους κανόνες του παιχνιδιού και, μεταξύ άλλων, ενημερώνει ότι θα χρησιμοποιηθούν διάφοροι χώροι, ότι θα πάρουν μέρος όλοι και τι πρέπει να κάνει κάποιος για να βγει από το παιχνίδι και να ξαναπεί εάν αισθανθεί την ανάγκη.

Κάρτες ρόλων

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες, οι οποίες θα αποτελέσουν οικογένειες. Σε κάθε ομάδα-οικογένεια δίνεται ένα έντυπο με πληροφορίες που καλείται να συμπληρώσει. Τα στοιχεία που χρειάζεται να συμπληρωθούν είναι κυρίως τα ονόματα και οι ηλικίες των μελών κάθε οικογένειας. Έτσι οι συμμετέχοντες δημιουργούν καθένας τον ρόλο του.

Εμπόδια

Στο παιχνίδι εμφανίζονται συνεχώς εμπόδια, τα οποία οι συμμετέχοντες είναι αναγκασμένοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Κάποια απαιτούν άμεση αντίδραση (π.χ. διάβαση μέσα από ναρκοπέδιο), ενώ για άλλα τους δίνεται χρόνος να σκεφτούν και να συναποφασίσουν την καλύτερη στρατηγική (π.χ. πέρασμα συνόρων). Έτσι δημιουργού-



νται ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να διαχειριστούν ομαδικά ή ατομικά μια κρίση, να επιχειρηματολογήσουν και να επιλέξουν την αποτελεσματικότερη κίνηση.

«Καθοδηγούμενος» αυτοσχεδιασμός

Καθώς εξελίσσεται το παιχνίδι, ο συντονιστής δίνει συνεχώς νέες πληροφορίες στις οικογένειες για το τι συμβαίνει, πού πρέπει να κατευθυνθούν, τι συνθήκες επικρατούν στην πορεία τους. Οι συμμετέχοντες ακολουθούν ως χαρακτήρες σε ρόλο (π.χ. παππούς, γιαγιά, μητέρα, πατέρας, παιδί κτλ.).

Ηχητικό τοπίο

Ο συντονιστής και η εμπυχωτική ομάδα δημιουργούν ηχητικά τοπία συνδυάζοντας ήχους από διάφορες πηγές. Έτσι δημιουργείται η ατμόσφαιρα που απαιτεί η συνθήκη που υπάρχει κάθε φορά (π.χ αεροπορικός βομβαρδισμός, επίθεση ενόπλων κ.ά.) και προκαλεί αυθόρμητες αντιδράσεις από τους συμμετέχοντες σε ρόλο.

Απομόνωση μιας αίσθησης ή μιας δύναμης

Σε διάφορες φάσεις του παιχνιδιού, τα μέλη των οικογενειών (όλοι ή κάποιοι) χάνουν μία από τις αισθήσεις τους ή κάποια ικανότητά τους. Δεν μπορούν να δουν, για παράδειγμα, ή ενώ περνούν το ναρκοπέδιο, κάποιος τραυματίζεται και δεν μπορεί να περπατήσει. Αυτές οι συνθήκες εισάγονται ώστε να προκαλούνται κλυδωνισμοί στις σχέσεις και στις ισορροπίες μέσα στις οικογένειες και να ανακατανέμονται οι ευθύνες ανάμεσα στους παίκτες.

Μετατροπή χώρου – περιήγηση

Η σχολική αίθουσα, οι διάδρομοι, το προαύλιο, οι σκάλες μετατρέπονται σε πλατεία που βομβαρδίζεται, σε καταφύγιο, σε ναρκοπέδιο, σε κέντρο κράτησης, σε συνοριακό σταθμό. Για να συμβεί αυτό, χρησιμοποιούμε υφάσματα, καρέκλες, θρανία και αντικείμενα που υπάρχουν ήδη στον χώρο. Μετά την περιήγηση στους χώρους αυτούς σε ρόλο μελών οικογένειας, οι συμμετέχοντες ενδέχεται να μην αναγνωρίσουν ότι οι χώροι στους οποίους κινήθηκαν ήταν η τάξη τους ή η μεγάλη αίθουσα που τόσο καλά γνωρίζουν.



Δάσκαλος σε ρόλο

Ο συντονιστής και η εμπυχωτική ομάδα του παιχνιδιού αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους κατά τη διάρκεια του. Γίνονται διακινητές, ληστές, συνοριοφύλακες, υπάλληλοι υπηρεσίας ασύλου, αστυνομικοί, ντόπιος πληθυσμός κ.ά. Για να το σηματοδοτήσουν αυτό, αξιοποιούν διακριτά στοιχεία ενδυμασίας, ένα καπέλο, για παράδειγμα, μια μπλούζα ή χαρακτηριστικά αντικείμενα.

Επικοινωνία σε ακατανόητη γλώσσα

Αυτή η γνωστή θεατρική άσκηση εντάσσεται στα *Περάσματα* ως μια συνθήκη που δυσκολεύει την επίτευξη του τελικού στόχου. Οι οικογένειες πρέπει να βρουν εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας για να συνεννοηθούν και να γίνουν πειστικοί για το ποιοι είναι και τι ζητούν, όταν ούτε η δική τους γλώσσα γίνεται κατανοητή ούτε οι ίδιοι καταλαβαίνουν τη γλώσσα των ανθρώπων με τους οποίους είναι κατεπείγουσα πολλές φορές ανάγκη να επικοινωνήσουν. Αναζητώντας τρόπους μη λεκτικής επικοινωνίας, με όχημα το σώμα και τα εκφραστικά τους μέσα, όπως επιτρέπει το θέατρο, οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κανείς όταν δεν μιλά την κυρίαρχη γλώσσα μιας χώρας.

Μέρος Δ. Αποφόρτιση, αναστοχασμός, κλείσιμο 2ης ημέρας

Μετά το τέλος ενός σωματικά και συναισθηματικά απαιτητικού παιχνιδιού όπως είναι τα *Περάσματα*, είναι απαραίτητο να ακολουθήσει αποφόρτιση. Για τη συγκεκριμένη ενότητα αξιοποιούνται μια σειρά θεατρικών και άλλων δραστηριοτήτων με αυτό τον στόχο.

Έξοδος από τον ρόλο

Οι συμμετέχοντες δημιουργούν έναν κύκλο και κλείνουν τα μάτια τους κρατώντας τα διακριτικά του ρόλου τους στο χέρι (π.χ. το μαντίλι με το χρώμα της οικογένειάς τους). Ο συντονιστής του παιχνιδιού με ήρεμη φωνή διατρέπει συνοπτικά τα στάδια του παιχνιδιού και τις συνθήκες στις οποίες βρέθηκαν από την έναρξη μέχρι τη λήξη του. Θυμίζει πως όλο αυτό ήταν ένα παιχνίδι, οι ίδιοι ήταν ρόλοι και τους ζητά να ανοίξουν τα μάτια τους και να αποχαιρετήσουν τον ρόλο τους, αφήνοντας ή πετώντας το διακριτικό του μέσα στον κύκλο. Η ομάδα μπορεί να το κάνει αυτό ταυτόχρονα λέγοντας ή φωνάζοντας κάτι. Μπορούμε να ζητήσουμε από τους συμμετέχοντες να κινηθούν λίγο, να αλλάξουν θέσεις στον κύκλο, να «τινάξουν από πάνω τους τον ρόλο» με κινήσεις, να «τινάξουν» τον ρόλο του διπλανού τους από πάνω του κ.ά.

(Εναλλακτικά, μπορούμε να αξιοποιήσουμε στη δραστηριότητα «βγαίνω από το δάσος με τις αράχνες» που παρουσιάστηκε παραπάνω.)

Συζήτηση σε ομάδες-οικογένειες

Οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται στις ομάδες-οικογένειες που είχαν σχηματίσει και συζητούν, εκτός ρόλου πια, τη διαδικασία που πέρασαν. Αναστοχάζονται την εμπειρία τους, τα σημεία που τους δυσκόλεψαν περισσότερο, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού.

Συζήτηση στην ολομέλεια

Ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα μεταφέρει στην ολομέλεια την εμπειρία του παιχνιδιού για την οικογένειά του, όπως συζητήθηκε στις μικρότερες ομάδες.





δες. Μπορούμε να ενισχύσουμε τη συζήτηση ενθαρρύνοντας τις ομάδες να μεταφέρουν σκέψεις, εντυπώσεις συναισθήματα και έντονα σημεία της διαδικασίας.

«Ζωντανή βιβλιοθήκη»

Έχοντας την εμπειρία από τις δραστηριότητες της συνέντευξης και της ανακριτικής καρέκλας, οι συμμετέχοντες έχουν σε αυτή τη φάση του σεμιναρίου την ευκαιρία να απευθύνουν ερωτήσεις σε ένα άτομο που έχει περάσει πραγματικά από μια τέτοια διαδικασία. Συνεργάτες πρόσφυγες που ζουν χρόνια στην Ελλάδα συμμετέχουν ως προσκεκλημένοι, για να δώσουν πληροφορίες από προσωπικές εμπειρίες και πραγματικά γεγονότα, που μας φέρνουν στον νου την εμπειρία του παιχνιδιού *Περάσματα*.

Πρόσκληση φορέων σχετικών με το θέμα

Στην ενότητα αυτή, εκπρόσωπος της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, κάποιου τοπικού σχετικού φορέα, κάποιας συλλογικότητας κ.ο.κ. μπορεί να συνεισφέρει στη συζήτηση, μεταφέροντας πολύτιμες πληροφορίες για την τρέχουσα κατάσταση του προσφυγικού στην Ελλάδα και διεθνώς, να εξηγήσει διαδικασίες, να παρουσιάσει διεθνείς συμβάσεις, να αποσαφηνίσει τη σχετική ορολογία και να δώσει ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία.

Σωτηρία στην αγκάλη σου!

Στο παιχνίδι αυτό ορίζεται ένα «κυνηγός» που θα προσπαθήσει να πιάσει κάποιον από την ομάδα. Στο κυνηγητό που θα ακολουθήσει ο «κυνηγός» απαγορεύεται να τρέξει. Οι άλλοι για να «σωθούν» από αυτόν πρέπει να αγκαλιάσουν ένα ακόμη άτομο (όχι παραπάνω!). Η αγκαλιά δεν επιτρέπεται να κρατήσει περισσότερο από 5". Μετά τα 5" ο «κυνηγός» μπορεί να σε πιάσει, γι' αυτό πρέπει να αναζητήσεις (ή να σου προσφερθεί!) άλλη αγκαλιά.

Σε παραλλαγή, η αγκαλιά πρέπει να πατάει σε 2 μόνο πόδια στο πάτωμα (ένα ο καθένας ή τα πόδια μόνο του ενός) ή και κανένα! Γίνεται;

Ημέρα 3η (διάρκεια 6 ώρες)

Μέρος Α. Ζέσταμα

Ενεργοποίηση σώματος

Ξυπνάμε το σώμα μας. Χασμουριόμαστε, χαλαρώνουμε τους μυς του προσώπου και τεντωνόμαστε καλά, όπως όταν ξυπνάμε. Κάνουμε «μπάνιο» τρίβοντας καλά όλο μας το σώμα και το πρόσωπο.

Κορόιδο σε γραμμές

Σχηματίζουμε έναν διάδρομο από δύο αντικριστές γραμμές ισάριθμων παικτών. Κάποιος βρίσκεται στη μέση αυτού του διαδρόμου και για να αποκτήσει μια θέση σε μια

από τις δύο γραμμές, θα πρέπει να την κλέψει από κάποιον! Με μη λεκτική επικοινωνία οι παίκτες των δύο γραμμών αλλάζουν θέσεις γρήγορα ανά δύο, προτού προλάβει ο παίκτης του κέντρου να τους κλέψει τη θέση. Μπορούν να αλλάξουν θέση οποιοδήποτε δύο παίκτες (διπλανοί, απέναντι, διαγώνια).

Προσοχή: Πριν να φύγουμε από τη θέση μας, θα πρέπει να έχει προηγηθεί μη λεκτική επικοινωνία και συνεννόηση με κάποιο συγκεκριμένο άτομο για να πάρουμε τη δική του θέση! (συν-εννόηση = καταλαβαίνουμε και οι δύο!)

«Bibiti bobiti boo»

Πρόκειται για ένα παιχνίδι ετοιμότητας και αντανakλαστικών. Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Ο συντονιστής στέκεται στο κέντρο του κύκλου και δείχνει κάποιον (Α). Η οδηγία που θα δώσει μπορεί να αφορά μόνο τον Α ή τον Α και τους δύο διπλανούς του. Οδηγίες:

- «Ελέφαντας»: Ο μεσαίος πλέκει τα χέρια του σαν προβοσκίδα, ο δεξιό και ο αριστερά κάνουν τα χέρια τους σαν τα αυτιά του ελέφанта.
- «Bibity bobity boo»: Όταν ο εμπυχωτής πει τη φράση σε κάποιον, αυτός πρέπει να προλάβει να πει boo πριν ο εμπυχωτής ολοκληρώσει τη φράση του.
- «Μπαμ»: Όταν ο εμπυχωτής λέει τη λέξη αυτή και δείχνει κάποιον, εκείνος πρέπει να παραμείνει ακίνητος.
- «Καγκουρό»: Ο μεσαίος μαζεύει τα χέρια του σαν τα μπροστινά πόδια του καγκουρό. Οι δύο διπλανοί του σχηματίζουν μπροστά του έναν ανοιχτό μάρσιπο. Κάποιος άλλος από τον κύκλο μπορεί να μπει μέσα στο μάρσιπο και να κάνει το μωρό καγκουρό.

Αφού γίνουν κατανοητές όλες οι οδηγίες, αρχίζει το παιχνίδι. Όποιος δεν προλάβει, ή ξεχαστεί ή κάνει λάθος έρχεται στο κέντρο του κύκλου και δίνει εκείνος τις οδηγίες προσπαθώντας να κάνει κάποιον άλλο να μπερδευτεί.

Μέρος Β. Δραστηριότητες από εκπαιδευτικά υλικά

«Ασπίδες και βόμβες»

Περπατάμε στον χώρο ελεύθερα γεμίζοντας τα κενά. Κάποια στιγμή βάζουμε κάποιον συμπαίκτη στο μυαλό μας, χωρίς αυτός να το γνωρίζει, και προσπαθούμε να τον αποφύγουμε όσο γίνεται περισσότερο. Είναι η «βόμβα» μας και πρέπει να κινούμαστε όσο πιο μακριά του γίνεται. Στη συνέχεια, εντοπίζουμε έναν ακόμη συμπαίκτη και τον ορίζουμε ως «ασπίδα» μας. Αυτός πρέπει να φροντίζουμε να βρίσκεται συνεχώς ανάμεσα σε εμάς και στη «βόμβα» μας. Με το σύνθημα του συντονιστή, σταματάμε και ελέγχουμε εάν η συνθήκη αυτή έχει τηρηθεί!

Στη συνέχεια, ο συντονιστής δίνει την οδηγία. «Αφού φέρετε στον νου σας την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που αξιοποιήσαμε χτες, ας φανταστεί καθένας πως είναι ένα (φανταστικό) πρόσωπο του οποίου ένα από τα δικαιώματα της Συνθήκης καταπατάται. Ενώ περπατάτε σιωπηλά στον χώρο, γίνεστε αυτό το πρόσωπο. Πώς σας λένε; Τι ηλικία έχετε; Πού μένετε; Ποιοι είναι οι φίλοι σας; Τι

σας αρέσει; Πώς περπατάτε; Ποιο δικαίωμά σας καταπατάται;» Οι προηγούμενες και ανάλογες ερωτήσεις αποσκοπούν στο να φτιαχτούν όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένα οι χαρακτήρες. Και σε λίγο, ενώ οι συμμετέχοντες δημιουργούν σιωπηλά τους χαρακτήρες τους, ο συντονιστής συμπληρώνει: «Τώρα, ως ο χαρακτήρας που είστε, ας σκεφτεί καθένας ποια είναι η «βόμβα» του, δηλαδή από τι συγκεκριμένα ή από ποιον απειλείται και προσπαθεί να ξεφύγει ή να αποφύγει;» Και αμέσως μετά «Τώρα ας σκεφτεί καθένας αν υπάρχει κάποιος ή κάτι που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως «ασπίδα» του». Σε αυτή τη φάση της δραστηριότητας δεν επιλέγουμε ως «ασπίδες» και «βόμβες» κανέναν από την ομάδα.



Στη συνέχεια, ο συντονιστής ζητά από κάθε χαρακτήρα ξεχωριστά να εξηγήσει στην ομάδα ποιος είναι και ποιο δικαίωμά του στερείται, ποια είναι η «βόμβα» του και ποια θα μπορούσε να είναι η «ασπίδα» του. Συχνά το πρόσωπο Α του οποίου παραβιάζεται κάποιο δικαίωμα δεν έχει σκεφτεί ή δεν γνωρίζει ποια θα μπορούσε να είναι η «ασπίδα» του. Αν συμβεί αυτό, ο συντονιστής απευθύνεται στην ομάδα και ρωτά αν κάποιος Β (όχι ως ο αρχικός χαρακτήρας) θεωρεί πως μπορεί να γίνει «ασπίδα» του Α. Ο Β πλησιάζει τον Α, του λέει ποιος είναι και για ποιο λόγο μπορεί να γίνει η «ασπίδα» του.

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποια περίπτωση που συναντάμε συχνά στα σεμινάρια.

Ο Α είπε πως είναι ένα παιδί που υφίσταται κακοποίηση από τους συμμαθητές του στον δρόμο για το σχολείο και ως «βόμβα» θεωρεί αυτούς τους συμμαθητές. Ο Β ως «ασπίδα» τού είπε πως είναι ένας άλλος συμμαθητής, που μπορεί να τον συνοδεύει στο σχολείο, ώστε να αποτρέψει τους νταήδες. Αν ο Α δεν αισθάνεται πως είναι εφικτή ή ικανοποιητική η προσφορά του Β, του εξηγεί για ποιους λόγους. Στη συγκεκριμένη περίπτωση λέει «Σε ευχαριστώ, αλλά θα σε βάλουν στο μάτι κι εσένα και είναι πολλοί, ενώ εμείς είμαστε μόνο δύο». Ο Β μπορεί ή δεν μπορεί να σκεφτεί κάποια λύση γι' αυτό ή προτείνει και κάτι ακόμη που ίσως χρειάζεται να κάνουν. Ο διάλογος τώρα ανοίγει σε όλη την ομάδα. Αν κάποιος άλλος σκεφτεί κάτι και θέλει να γίνει κι αυτός «ασπίδα», έρχεται μπροστά στον Α, εξηγεί ποιος είναι κ.ο.κ. Έτσι όλη η ομάδα έχει την ευκαιρία να πάρει μέρος κάνοντας προτάσεις σε έναν διάλογο που έχει συγκεκριμένο στόχο: τη διερεύνηση συγκεκριμένης, εφικτής λύσης. Όταν ο Α νιώσει πως βοηθήθηκε όσο έχει ανάγκη για να υπερασπιστεί το δικαίωμά του που καταπατάται, ο συντονιστής καλεί έναν άλλο Α, του οποίου καταπατάται ένα άλλο δικαίωμα κ.ο.κ.

Η εμπειρία μας από αυτή τη δραστηριότητα δείχνει πως οι συμμετέχοντες ως Β χαιρόνται όχι μόνο επειδή γίνονται οι ίδιοι «ασπίδες», αλλά και επειδή παίρνουν πληροφορίες από άλλα μέλη της ομάδας και πληροφορούν κι εκείνοι τους άλλους για πράγματα που μέχρι τότε ίσως δεν γνώριζαν σχετικά με φορείς και οργανώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη σχετική νομοθεσία κ.ά. Χαίρονται επίσης ως Α επειδή μπαίνουν σε μια διαδικασία αναλαμβάνοντας ατομικά την ευθύνη, αλλά και μαζί με τους άλλους, να αναζητήσουν ένα φως στο σκοτάδι μπροστά σε καταστάσεις που φαίνονται πολλές φορές αδιέξοδες. Τότε τη θέση της απόγνωσης παίρνουν η αισιοδοξία και η ελπίδα.

Η ελπίδα βέβαια είναι λυτρωτική για τον καταπιεζόμενο όταν στηρίζεται σε πραγματικά δεδομένα και όχι σε μαγικές λύσεις (π.χ. «Είμαι ο Σούπερμαν και θα εξοντώσω αυτούς που σε πειράζουν»).

Κάνε ένα βήμα μπροστά!

Η ομάδα σε ευθεία γραμμή, ένας δίπλα στον άλλον. Μοιράζονται στους συμμετέχοντες κάρτες ρόλων (UNHCR, 2014, 50-52). Ο συντονιστής ζητά από τα μέλη της ομάδας να μη γνωστοποιήσουν στους υπόλοιπους τον ρόλο τους. Οι ρόλοι είναι λιγότεροι από τους παίκτες, άρα κάποιοι παίρνουν όμοιες κάρτες.

Ακούγονται από τον συντονιστή της δραστηριότητας κάποιες δηλώσεις. Αν κάποια δήλωση αληθεύει για τον ρόλο που μας δόθηκε, κάνουμε ένα βήμα μπροστά.

Αφού ακουστούν αρκετές δηλώσεις, οι συμμετέχοντες καλούνται να σταματήσουν στη θέση που βρίσκονται εκείνη τη στιγμή, να κοιτάζουν τους υπόλοιπους παίκτες και να παρατηρήσουν. Πού βρίσκονται οι άλλοι; Πόσο έχουν προχωρήσει σε σχέση μ' εμένα; Πώς αισθάνομαι γι' αυτό;

Οι παίκτες, ένας κάθε φορά, αποκαλύπτουν τον ρόλο τους και εξηγούν γιατί βρίσκονται στη θέση που βρίσκονται, σε ποιες δηλώσεις έκαναν βήματα μπροστά και σε ποιες δεν προχώρησαν καθόλου. Παρατηρούμε πώς ερμηνεύτηκαν όμοιοι ρόλοι από διαφορετικούς παίκτες. Προχώρησαν όλοι το ίδιο στις ίδιες δηλώσεις; Ήταν αναμενόμενα όλα τα βήματα που έγιναν ή δεν έγιναν από τόσο διαφορετικούς ρόλους;



Πάρε θέση!

Ο χώρος ορίζεται ως ένα φάσμα από το απόλυτο «Συμφωνώ» μέχρι το απόλυτο «Διαφωνώ». Στη μέση είναι το σημείο αφετηρίας, όπου στέκονται ο ένας πίσω από τον άλλον όλοι οι συμμετέχοντες. Ο συντονιστής τους διαβάζει φωναχτά μία μία διάφορες δηλώσεις που αφορούν κοινωνικά θέματα. Για παράδειγμα: «Οι Έλληνες είναι ρατσιστές», «Η γυναίκα είναι ο αρχηγός της οικογένειας», «Η θρησκεία είναι κάτι με το οποίο γεννιέσαι» κ.ά. Όταν ακούσουν τη δήλωση οι συμμετέχοντες, τοποθετούνται στον χώρο αναλόγως με το τι πιστεύουν. Στη συνέχεια, ο συντονιστής καλεί ένα έναν να επιχειρηματολογήσει γιατί αποφάσισε να σταθεί στο συγκεκριμένο σημείο. Όποιος ακούσει κάτι που δεν είχε σκεφτεί ή που τον κάνει να διαφοροποιήσει την αρχική του άποψη έστω και λίγο, θα πρέπει να το δείξει μη λεκτικά, με το σώμα του, να μετακινηθεί δηλαδή ανάλογα στον χώρο.



Όποιος αναπτύσσει το επιχείρημά του, προσπαθεί να είναι πειστικό, για να πηρεάσει τους υπόλοιπους να μετατοπιστούν προς τη δική του πλευρά στον χώρο!

Προσοχή:

- ΔΕΝ γίνεται διάλογος. Ακούμε μόνο τα επιχειρήματα, χωρίς να τα σχολιάζουμε.
- ΔΕΝ μένουμε αμετακίνητοι, θα πρέπει να «πάρουμε θέση!».
- Προσπαθούμε να χρησιμοποιήσουμε τον λόγο και τα επιχειρήματα που θα κάνουν τους άλλους να μετατοπιστούν στον χώρο (άρα και μέσα τους!), έστω και ελάχιστα!
- ΔΕΝ κρίνουμε τις δηλώσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ούτε τις απόψεις των άλλων. Στόχος των δηλώσεων δεν είναι να αποτελέσουν άσκηση του τύπου «σωστό» ή «λάθος», αλλά να λειτουργήσουν ως αφορμή για διάλογο για να αναδειχθούν οι διαφορετικές πλευρές ενός θέματος.
- Οι δηλώσεις που ακούγονται θα πρέπει να είναι σχετικές με τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς της ομάδας, σύμφωνα με την ηλικία και τις ανάγκες της (τα παραπάνω παραδείγματα χρησιμοποιήθηκαν σε εργαστήριο ενηλίκων).

Μέρος Γ. Ανασκόπηση

Συζήτηση

Στο στάδιο αυτό οι συντονιστές κάνουν ανασκόπηση των τεχνικών, των δραστηριοτήτων και των βασικών μεθοδολογικών στοιχείων του σεμιναρίου. Αποσαφηνίζονται όσα σημεία χρειάζεται και γίνεται συζήτηση για τη χρησιμότητα κάθε άσκησης και για προσαρμογές που χρειάζεται να γίνουν ανάλογα με τις ανάγκες κάθε ομάδας. Παρουσιάζεται εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο περιλαμβάνονται κάποιες από τις δραστηριότητες. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι φορείς που συνδιοργανώνουν το σεμινάριο (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση), με αναφορά στη δράση τους και στο εκπαιδευτικό υλικό που έχουν παραγάγει. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στο σύνολο και στις επιμέρους δράσεις του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ».

Μέρος Δ. Σχέδια εργασίας

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες ανά εκπαιδευτική βαθμίδα και δημιουργούν σχέδια εργασίας αξιοποιώντας κάποια από τα εργαλεία του σεμιναρίου. Στη συνέχεια, τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια και παίρνουν ανατροφοδότηση.

Μέρος Ε: Αποφόρτιση, κλείσιμο, ανατροφοδότηση

Όλη η ομάδα συζητά για την εμπειρία του τριήμερου σεμιναρίου και στη συνέχεια το αξιολογεί ατομικά και ανώνυμα συμπληρώνοντας καθένας το σχετικό έντυπο. Για να πυροδοτηθεί η συζήτηση, κάποια ενδεικτικά ερωτήματα προς τους συμμετέχοντες μπορεί να είναι:

- Τι έμαθα από αυτή τη διαδικασία;
- Τι σκέφτηκα;
- Τι αισθάνθηκα;

Στη συνέχεια η ομάδα επιλέγει ένα από τα παιχνίδια που απόλαυσε περισσότερο τις μέρες που πέρασαν για να παίξει μια τελευταία φορά.

Επίλογος

Με το κείμενο αυτό προσπαθήσαμε να μεταφέρουμε τόσο τις μεθοδολογικές επιλογές όσο και το περιεχόμενο ενός βιωματικού θεατροπαιδαγωγικού σεμιναρίου, που στοχεύει στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωση σε ζητήματα που αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προσφυγική κατάσταση. Τόσο το σεμινάριο όσο και το κείμενο αυτό απευθύνονται κυρίως σε εκπαιδευτικούς που ενδιαφέρονται να μεταφέρουν την εμπειρία αυτή στους μαθητές τους ή να πειραματιστούν με θεατροπαιδαγωγικές και θεατρικές μεθοδολογίες μέσα ή και έξω από την τάξη τους.

Η περιγραφή των ασκήσεων στα ζεστάματα και τα κλεισίματα δεν είναι και δεν θα μπορούσε να είναι εξαντλητική. Ο συντονισμός ενός τέτοιου εργαστηρίου είναι πάντα ανθρωποκεντρικός και κάποιες δραστηριότητες μπορεί να εναλλάσσονται, σύμφωνα με την ενέργεια, τις σωματικές ή τις πνευματικές ανάγκες των συμμετεχόντων, τη γενική διάθεση και άλλους ποικίλους και κάποιες φορές απρόβλεπτους παράγοντες, προκειμένου να επιτυγχάνονται όσο το δυνατόν καλύτερα οι στόχοι του εργαστηρίου. Αποτελεί άλλωστε βασική παιδαγωγική και εμψυχωτική αρχή το να διακρίνει κανείς την ομάδα του και να αντιλαμβάνεται πότε πρέπει και πότε δεν πρέπει να αξιοποιεί ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα, έχοντας πάντα στον νου του τον ευρύτερο παιδαγωγικό του στόχο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;» Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2018). 'Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, Α. (2013). Θεατρικά Παιχνίδια για ηθοποιούς και για μη ηθοποιούς (επιμ. Χ. Τσαλικίδου, μετ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: σοφία.
- Burns, Β. (2018). «Η δυναμική της διαφωνίας: συντονίζοντας μια συζήτηση στην εποχή του λαϊκισμού». Εκπαίδευση & Θέατρο, 119, 124-131.
- Burns, Β. (2019). There will be disagreement! Σημειώσεις από διάλεξη που δόθηκε σε διημερίδα για το θέατρο για παιδιά και νέους στο πλαίσιο σε 54ων Δημητρίων (ανέκδοτο υλικό). Θεσσαλονίκη.
- Γκόβας, Ν. (2003). Για ένα δημιουργικό, νεανικό θέατρο. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dewey, J. (1930). Πώς σκεπτόμεθα (μετ. Γ. Κατσάμας). Αθήνα: Λαμπρόπουλος.
- Ζώνιου, Χρ. (2016). Η συμβολή του Θεάτρου του Καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.



- IOM Greece & UNHCR Greece, (2009). Δεν είναι μόνο αριθμοί. Εκπαιδευτικό υλικό για τη μετανάστευση και το άσυλο στην Ευρώπη. Αθήνα: IOM/UNHCR.
<https://www.unhcr.org/numbers-toolkit/Manuals/NJN-FINAL-EL.pdf>
- Μάγος, Κ. (2013). "Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία". Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Γκόβαρης, Χρ. (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σσ. 199-222). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Rammenter, D. (2018). «Στοχασμοί για το θέατρο ως εκπαίδευση, για την ανάπτυξη του ανθρώπου και την οικοδόμηση του μέλλοντος». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 116-123.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- UNHCR Greece, (2013). *Περάσματα* (μετ.: Α. Ανδρούσου. Προσαρμογή στα ελληνικά: Τομέας Ενημέρωσης του γραφείου Υ.Α. στην Ελλάδα). Αθήνα: UNHCR. https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/PASSAGES_GREEK_FINAL.pdf
- UNHCR Greece, (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων. Συμβίωση: Σχέδιο δράσης για την προώθηση της ανεκτικότητας και την πρόληψη του ρατσισμού στο σχολείο*. Αθήνα: UNHCR.
https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/07/Symbiosis_project_manual_final.pdf
- UNHCR Greece, (2016). Έλληνες εθελοντές μοιράζονται το Βραβείο Προσφύγων Νάνσεν. Δελτίο Τύπου 6/09/2016. Ανασύρθηκε 19/12/2019 από: <https://www.unhcr.org/gr/2747-greek-volunteers-share-unhcr-nansen-refugee-award.html>
- UNHCR Greece, (2019α). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες. Οδηγός δραστηριοτήτων για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: UNHCR.
- UNHCR Greece, (2019β). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες. Οδηγός δραστηριοτήτων για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: UNHCR.
- Χολέβα, Α. (2017). «Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος». *Διάλογοι!*, 3, 142-156.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι Εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire*. Routledge: London.
- Bruner, J.S. (1963). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Flavell, J.H. (1979). "Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry". *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Somers, J. (2012). "Drama in Schools. Making the educational and artistic argument for its inclusion, retention and development". Στο Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Αγκαλιάζοντας τα παιδιά-πρόσφυγες μέσα στην τάξη και στο σχολείο

| Ένα σεμινάριο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Νικολέττα Δημοπούλου

Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός

Νάσια Χολέβα

Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός, υπ. δρ. Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

Σόνια Μολογούση

Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός

Ηρώ Ποταμούση

Κοινωνιολόγος, Θεατροπαιδαγωγός, υπ. δρ. Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οι ανάγκες και η δημιουργία του σεμιναρίου επιμόρφωσης

Καθώς το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα του σήμερα είναι μια συνθήκη που εξελίσσεται συνεχώς και ραγδαία, το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» δεν μπορεί παρά να προσπαθεί να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Με την κοινή δήλωση μεταξύ Ευρωπαϊκής Ένωσης και Τουρκίας τον Μάρτιο του 2016, και την αλλαγή στην κατάσταση των συνόρων στα Δυτικά Βαλκάνια, πάνω από 50.000 άνθρωποι αναγκάστηκαν να παραμείνουν στην Ελλάδα, η οποία μετατράπηκε σταδιακά από χώρα-πέρασμα σε χώρα φιλοξενίας. Ο μεγαλύτερος αριθμός προσφύγων πέρασε από τα νησιά του Αιγαίου στην ενδοχώρα, φέροντας εντελώς διαφορετικές άμεσες ανάγκες, μεταξύ των οποίων και η εκπαίδευση των παιδιών. Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συγκρότησε Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, η οποία διαμόρφωσε ειδικό πόρισμα με σχετικές προτάσεις, μέρος των οποίων διατυπώθηκαν σε συνεργασία με το Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (Μεταναστευτικής Πολιτικής) τον Μάιο του 2016. Στη συνέχεια, η Κοινή Υπουργική Απόφαση για την «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμό και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)» έθετε το πλαίσιο για ένα μεταβατικό στάδιο φοίτησης προσφύγων στα σχολεία και στις δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων για τη σχολική χρονιά 2016-17 (152360/ΓΔ4 – ΦΕΚ 3049/23-09-2016, τχ. Β'). Με άλλα λόγια, για μια σχολική χρονιά τα παιδιά-πρόσφυγες που ζούσαν σε κέντρα φιλοξενίας θα φοιτούσαν σε ειδικές τάξεις υποδοχής σε απογευματινές ώρες στα σχολεία, ενώ τα παιδιά-πρόσφυγες που διέμεναν στον



αστικό ιστό μπορούσαν να εγγραφούν στα πρωινά τμήματα των σχολείων. Με υπουργική απόφαση του Αυγούστου 2016 (131024/Δ1, ΦΕΚ 2687/29-08-2016, τχ. Β'), ρυθμίζεται περαιτέρω το πλαίσιο λειτουργίας των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), των τμημάτων υποδοχής Ζ.Ε.Π., των Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π., καθώς και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π., Ζ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Χολέβα, 2017).

Ήδη από τη σχολική χρονιά 2015-16, είχε διαπιστωθεί από την ομάδα του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» η ανάγκη δημιουργίας συμπληρωματικών σεμιναρίων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, τα οποία θα εστιάζουν σε πιο συγκεκριμένες θεματικές και εκπαιδευτικές ανάγκες, διατηρώντας τις ίδιες βασικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές αρχές του προγράμματος. Έτσι τον Σεπτέμβριο του 2017, όταν πια περισσότεροι μαθητές-πρόσφυγες εγγράφονται στα πρωινά τμήματα των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν σε συνθήκες για τις οποίες μπορεί να μην είναι προετοιμασμένοι, η ομάδα του προγράμματος προχωρά στον σχεδιασμό μιας επιμόρφωσης για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών σχετικά με την υποδοχή των νέων μαθητών, που θα συμβάλει στην όσο το δυνατόν ομαλότερη ένταξη και συμπερίληψη του μαθητικού προσφυγικού πληθυσμού στα πρωινά σχολικά τμήματα, στην εξοικείωση των τελευταίων με το σχολικό πλαίσιο και την κοινωνική τους αποδοχή από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό του σχολείου.

Διαδικασία αναμόρφωσης επιμορφωτικού σεμιναρίου

Κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου-Νοεμβρίου 2017, η ομάδα επιμορφωτών του προγράμματος επισκέφθηκε αριθμό σχολείων στα οποία ιδρύθηκαν τα τμήματα υποδοχής Ζ.Ε.Π., για να διερευνήσει τις ανάγκες και τις προκλήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη νέα συνθήκη. Οι πρώτες πιλοτικές υλοποιήσεις αυτής της νέας μορφής του σεμιναρίου πραγματοποιήθηκαν τον Φεβρουάριο και τον Μάρτιο του 2018 στην Αθήνα και τη Μυτιλήνη. Κάθε συνάντηση με μια νέα ομάδα εκπαιδευτικών ξεκινούσε με μια ενότητα διερεύνησης αναγκών, όπου οι εκπαιδευτικοί σε κύκλο μοιράζονταν τις σκέψεις, τα ερωτήματα, τους προβληματισμούς, τις προκλήσεις, αλλά και τις προσδοκίες σε σχέση με την εργασία τους σε τάξεις και ομάδες με μεικτό πληθυσμό.

Από αυτή τη φάση έγινε κατευθείαν κατανοητό πως οι προκλήσεις και οι στόχοι των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν εφάπτονταν σε δύο βασικούς άξονες: αφενός, στις επιδόσεις των μαθητών, οι οποίοι τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζουν καν τη γλώσσα ή το σχολικό πλαίσιο, αφού ίσως και για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με τον θεσμό της εκπαίδευσης. Αφετέρου, στην επικοινωνία και την κοινωνική διάσταση της παρουσίας τους στην τάξη και στη σχολική ζωή εν γένει (συνεννόηση με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, συμπεριφορά στα διαλείμματα, έναρξη-λήξη ωραρίου, κατανόηση πλαισίου, συνέπεια κτλ.), ως άμεσο αποτέλεσμα της δυσκολίας για γλωσσική επικοινωνία.

Η καταγραφή των προκλήσεων κατέδειξε ότι κυρίαρχη θέση έχει για τους εκπαιδευτικούς το εμπόδιο που αφορά την απρόσκοπτη παρουσία των παιδιών-προσφύγων να συμμετέχουν σταθερά στο σχολικό πρόγραμμα. Τα παιδιά απέχουν από τα μαθήματα συχνά, δεδομένου ότι και το καθεστώς παραμονής των οικογενειών τους στη χώρα είναι σε αναμονή. Κάποια δε από αυτά δεν επανέρχονται στο σχολικό περιβάλλον, ενώ διαρκώς εμφανίζονται νέες εγγραφές στα τμήματα, κάτι το οποίο παρεμποδίζει ή και

διακόπτει κατά κάποιο τρόπο την εξελικτική εκπαιδευτική διαδικασία μέσα στην τάξη, ενισχύοντας την αίσθηση των μαθητών «πολλών ταχυτήτων». Η αυξημένη ένταση και η εκτόνωση της βίας ήταν επίσης μία από τις προκλήσεις που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, είτε αυτή η ένταση περιλαμβάνει και παιδιά-πρόσφυγες είτε κατα αποκλειστικότητα παιδιά που φοιτούσαν και από πριν στο σχολείο.

Τέλος, αναφέρθηκε και η αίσθηση ματαιώσης από τους εκπαιδευτικούς, που νιώθουν πως η μεθοδολογία και τα εργαλεία τα οποία είχαν μέχρι στιγμής διαθέσιμα στα χέρια τους δεν αρκούν για να καλύψουν τις νέες ανάγκες.

Μεθοδολογία

Ήδη από τα μισά του προηγούμενου αιώνα, ο Bloom με τους συνεργάτες του (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956) ταξινόμησαν τους εκπαιδευτικούς στόχους οι οποίοι, ξεκινώντας από την απλή αποστήθιση, προχωρούν σταδιακά μέχρι την επαρκή ενδυνάμωση, ώστε ο μαθητής να γίνει κύριος της γνώσης, να μπορεί να την αναλύσει, αποδομήσει, επαναδομήσει, κρίνει και τελικά να τη δημιουργήσει αυτόνομα (Βλ. Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Η ιεράρχηση των εκπαιδευτικών στόχων κατά Bloom

Κυρίαρχος στόχος του σημερινού εκπαιδευτικού είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν, να αναλύουν, να αξιολογούν τη γνώση που τους μεταδίδεται, αντί να αφήνονται στην απλή αποστήθιση. Για να φτάσουμε όμως στο σημείο να μιλήσουμε για επιδόσεις και κριτική αντιμετώπιση της γνώσης, ενδεχομένως πρέπει να κάνουμε ένα βήμα πίσω και να ξαναθυμηθούμε τις ανάγκες των μαθητών πρωτίστως ως ανθρώπων, προτού προχωρήσουμε στη μαθητική τους ιδιότητα. Και εδώ ο Maslow ξαναγίνεται επίκαιρος, με την πυραμίδα ιεράρχησης των ανθρωπινων αναγκών (Βλ. Εικόνα 2).

Συγκρίνοντας τις δύο πυραμίδες, προκύπτει πως η σημερινή ιδανική συνθήκη για την εκπαίδευση είναι οι μαθητές να βιώνουν αισθήματα ανήκειν και αποδοχής, να δημιουργούν υγιείς κοινωνικούς δεσμούς με τους γύρω τους, ώστε η εκπαίδευσή τους να μπορέσει απρόσκοπτα να πραγματοποιηθεί. Η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης ως φυσικό επακόλουθο μπορεί να τους οδηγήσει σε συνθήκες αυτοπραγμάτωσης, που είναι και το



Εικόνα 2: Η ιεράρχηση των ανθρώπινων αναγκών κατά τον Maslow.

ζητούμενο γενικότερα στη ζωή τους. Τι γίνεται όμως με μια μερίδα μαθητών που δεν έχουν δεδομένη καν τη βάση της πυραμίδας των αναγκών; Όταν η τροφή, η στέγη και ο ύπνος δεν είναι δεδομένα; Λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές πρόσφυγες διαβιούν, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο σε θέση να συναισθανθούν, αλλά και να κατανόησουν το πεδίο της δικής τους πιθανής διδακτικής επιρροής. Επίσης, ακόμη και αν ο εκπαιδευτικός δεν ορίζει τους εξωγενείς παράγοντες που καθορίζουν την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, είναι σημαντικό να συμβάλει σε επίπεδο τάξης στην κάλυψη των χαμηλότερων στην ιεραρχία αναγκών, με τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος για όλους και τη δημιουργία ενός πλαισίου σεβασμού και φροντίδας προς όλους τους μαθητές, σε συνδυασμό με την προσπάθεια να εντάξει ιδέες και ενδιαφέροντα όλων στην τάξη – να λειτουργήσει δηλαδή διαπολιτισμικά. Έτσι οι μαθητές μπορούν να αρχίσουν να «ανεβαίνουν» στις βαθμίδες της κλίμακας του Maslow προς μια συνθήκη ασφάλειας, αποδοχής, αυτοεκτίμησης, χωρίς τις οποίες είναι αδύνατον να μπορέσουν να ανταποκριθούν στα στάδια μαθησιακών στόχων κατά Bloom.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για πολλούς μαθητές-πρόσφυγες η συμμετοχή τους στο σχολικό πλαίσιο ενδέχεται να είναι συνθήκη που βιώνουν πρώτη φορά στη ζωή τους, καθώς μπορεί να γεννήθηκαν και να μεγάλωσαν σε συνθήκες πολέμου ή/και γενικευμένου κινδύνου. Επιπροσθέτως, μεγάλο ποσοστό προσφύγων παγκοσμίως, αλλά και στη χώρα μας, έχουν ακολουθήσει ένα ταξίδι παράτυπο, με κινδύνους, βία, απώλειες, συνθήκη η οποία μπορεί να τους έχει προκαλέσει μετατραυματικό στρες. Το γραφείο της Ευρώπης της Ύπατης Αρμοστείας του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, σε συνεργασία με μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών από την κεντρική Ευρώπη που

εργάζονται με μαθητές-πρόσφυγες/μετανάστες, οι οποίοι βιώνουν άγχος και ψυχικό τραύμα, δημιούργησε ένα χρήσιμο εργαλείο, έναν «εκπαιδευτικό οδηγό», για συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που εξηγεί τι είναι το σύνδρομο μετατραυματικής αγχώδους διαταραχής (PTSD), τι μπορεί να προκαλέσει στον οργανισμό και τη συμπεριφορά των μαθητών που το βιώνουν, και κυρίως τρόπους δημιουργίας ενός κλίματος πρόληψης, προστασίας, αντιμετώπισης κρίσεων πανικού από τον εκπαιδευτικό (UNHCR, 2017a & UNHCR, 2017b). Επιπλέον, περιλαμβάνει σειρές από δραστηριότητες ευαισθητοποίησης της τάξης σε θέματα αποδοχής, καθώς και ομαλής προσαρμογής των παιδιών-προσφύγων σε αυτή. Και στην «εργαλειοθήκη» αυτή γίνεται ξεκάθαρο πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκκινήσουν από τη δημιουργία στην τάξη ή στην ομάδα τους μιας συνθήκης γενικευμένης αποδοχής και ξεκάθαρα μαθησιακού πλαισίου, προκειμένου οι μαθητές να αισθάνονται ισότιμοι, αποδεκτοί, ξεχωριστοί και με σεβασμό στις ανάγκες τους – εκπαιδευτικές και μη. Αυτή η συνθήκη αφορά το σύνολο των μαθητών.

Όπως και ο εκπαιδευτικός οδηγός, έτσι και το παρόν σεμινάριο εστιάζει στο στάδιο της δημιουργίας αυτής της συνθήκης από τον εκπαιδευτικό με τη χρήση τεχνικών και εργαλείων από το Εκπαιδευτικό Δράμα και το θέατρο. Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφετηρία είναι το πολιτισμικό φορτίο και το υλικό που φέρνει κάθε μέλος μιας ομάδας σε αυτή, το οποίο γίνεται σεβαστό και αντιμετωπίζεται ισότιμα με τα υπόλοιπα (Rolandi-Ricci, 1996, σ. 59). Μια τάξη ή ομάδα που συμπεριλαμβάνει λοιπόν μαθητές που δεν έχουν καν την ίδια γλώσσα ως βάση, θα πρέπει να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας, μη λεκτικούς καταρχάς, οι οποίοι σταδιακά μπορούν να υποχωρούν, καθώς κατακτάται μια κοινή γλώσσα από τα μέλη της.

Το σεμινάριο που σχεδιάστηκε εστίασε σε πολλές ασκήσεις και παιχνίδια μη λεκτικής επικοινωνίας, ομαδικών ρυθμών και δημιουργίας, που αξιοποιούν κυρίως το σώμα. Καθώς οι μαθητές αισθάνονται ολοένα περισσότερη ασφάλεια και αποδοχή μεταξύ τους, μπορούν να ενθαρρύνονται σε συνεργασία σε μεγαλύτερες ομάδες και λεκτική επικοινωνία. Η βασική πορεία που προτείνεται ακολουθεί τη σπείρα του Bruner (Pammenter, 2019), όπου από την παρατήρηση προχωράμε διαδοχικά στον αναστοχασμό, στη λήψη αποφάσεων, στον νέο πειραματισμό κ.ο.κ. Μπορούμε σχηματικά να πούμε πως περνάμε συνεχώς εμβαθύνοντας από τρεις σταθμούς: δημιουργία (ομαδική ή ατομική), μοίρασμα (παρουσίαση στην ολομέλεια), ανατροφοδότηση και ξανά δημιουργία κ.ο.κ.

Περιεχόμενο σεμιναρίου

Καθώς αρκετές από τις δραστηριότητες και τις τεχνικές έχουν ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, εδώ αναφέρονται ενδεικτικά με την ένδειξη της σελίδας όπου ο αναγνώστης μπορεί να ανατρέξει στο παρόν βιβλίο για την πλήρη περιγραφή. Αντίθετα, δραστηριότητες που παρουσιάζονται εδώ για πρώτη φορά ακολουθούνται από την περιγραφή τους.

Μέρος 1ο: δημιουργία κλίματος ομάδας – επικοινωνία και συντονισμός

Εστίαση: μη λεκτική επικοινωνία, δημιουργία κλίματος αποδοχής, συμπερίληψη, αίσθημα ασφάλειας, ζέσταμα σώματος



Ο τέλειος κύκλος (📖 σελ. 137)

Εδώ μπορεί να αξιοποιηθεί το μέτρημα και για εκμάθηση κάποιων πρώτων αριθμών στα ελληνικά ή μπορεί η ομάδα να μάθει να μετράει από το 1 έως το 5 σε όποια γλώσσα μιλιέται από τους μαθητές. Έτσι ταυτόχρονα δίνουμε το μήνυμα ότι κάθε πολιτισμικό φορτίο είναι θησαυρός για όλα τα μέλη της ομάδας, αλλά έχουμε και ένα πρώτο διδακτικό αποτέλεσμα. Ακόμη η χρήση του κυκλικού σχήματος στην ομάδα δείχνει πως είμαστε ανοιχτοί σε διαδικασίες ενεργητικής ακρόασης όλων των μελών και διαπραγμάτευσης.

Πέρνα το ζιπ (📖 σελ. 138)

Το παιχνίδι αυτό είναι τόσο γρήγορο και απαξιώνει τόσο πολύ το λάθος με την απόλαυση την οποία προσφέρει, που δίνει εμμέσως το μήνυμα σε όλους τους συμμετέχοντες πως αφενός τα λάθη είναι αποδεκτά και μπορεί να τα κάνει ο καθένας, αφετέρου ότι σκοπεύουμε να δημιουργήσουμε μια συνθήκη απολαυστική για μάθηση. Η επεξήγηση των οδηγιών μπορεί να γίνει με ελάχιστες λέξεις και κυρίως με παράδειγμα, δείχνοντας κάθε φορά τους κανόνες, οι οποίοι μπορούν να μπουν σταδιακά.

Όνομα και κίνηση

Ακόμα σε κύκλο, εδώ ο κάθε συμμετέχων καλείται να πει μόνο το όνομά του, αλλά και να μας συστηθεί παίρνοντας με το σώμα του μια στάση που τον χαρακτηρίζει (γενικά στη ζωή ή τη συγκεκριμένη στιγμή). Οι υπόλοιποι παρακολουθούν και επαναλαμβάνουν όλοι μαζί το όνομα και την κίνηση. Θα πρέπει να αντιγράψουμε και να επαναλάβουμε ακριβώς το όνομα που ακούσαμε και την κίνηση που είδαμε!

Σε έναν δεύτερο γύρο, προσπαθούμε να θυμηθούμε τα ονόματα και τις κινήσεις όλων. Αυτό μπορεί να γίνει διαδοχικά, χωρίς να παρεμβάλλονται λόγια, προκειμένου να δημιουργηθεί κάτι σαν χορογραφία της ομάδας.

Σε αυτή την άσκηση αρχίζουμε να αξιοποιούμε ολόκληρο το σώμα ως βασικό εργαλείο της δουλειάς μας, αφού εστιάζουμε στη μη λεκτική επικοινωνία και καλλιεργούμε την παρατηρητικότητα και την ενεργητική ακρόαση. Κυρίως όμως εισάγουμε σταδιακά την έννοια του αυτοπροσδιορισμού και δημιουργούμε συνθήκες ισότιμης αποδοχής και σεβασμού όλων.

Ο δράκουλας (📖 σελ. 138)

Σε έναν επόμενο γύρο ο καθένας συστήνεται στον κύκλο με έναν ήχο ζώου. Αφού θυμηθούμε ποιος είναι ποιος, ο «φαγάνας» κάθεται στο κέντρο και κατευθύνεται σε κάποιον για να τον φάει. Οι υπόλοιποι συμπαίκτες μπορούν να τον σώσουν εάν προλάβουν να κάνουν τον ήχο του ζώου που έχει επιλέξει το εν δυνάμει θύμα. Εναλλακτικά, μπορούν να φωνάξουν σε επόμενη φάση το όνομα του θύματος.

Ομαδικός ρυθμός (📖 σελ. 142)

Όταν η ομάδα κατακτήσει τους κανόνες αυτής της δραστηριότητας, μπορεί να εισαγάγει και στοιχεία κίνησης: Καθώς οι συμμετέχοντες κρατούν σταθερό ρυθμό, κάποιος μπαίνει και αυτοσχεδιάζει κινητικά μέσα στον κύκλο.

Με τον τρόπο αυτό ο κύκλος της «έκθεσης» μετατρέπεται σταδιακά σε κύκλο «ασφάλειας», όπου οι συμμετέχοντες αισθάνονται άνετα μεταξύ των οικείων τους να πειραματιστούν.

Το παιχνίδι αυτό μπορεί να γίνεται και στην αρχή και στο κλείσιμο κάποιας συνάντησης, ώστε σταδιακά η ομάδα να κατακτά υψηλότερο επίπεδο (συντονισμό 3, 4, 5 ή και περισσότερων παικτών τη φορά).

Ο μαγνήτης σελ. 143

Ο εκπαιδευτικός-εμπυχωτής κρατάει στο χέρι του ψηλά έναν φανταστικό (αόρατο) μαγνήτη. Απέναντί του στέκονται οι συμμετέχοντες, μαζεμένοι σαν μια γροθιά. Τους κατευθύνει με το χέρι του «μαγνητίζοντάς τους» από μακριά σε διάφορες κατευθύνσεις (αριστερά, κάτω, δεξιά, πίσω κτλ.) στον χώρο. Το παιχνίδι αυτό είναι μια πολύ ωραία ιδέα για να βγει η ομάδα για διάλειμμα ή ένας έξυπνος και απολαυστικός τρόπος να μπει ξανά στην τάξη!

Σε ένα επόμενο στάδιο, όπου έχει κατακτηθεί από την ομάδα το επίπεδο αλληλοσεβασμού και συνεργασίας, τον μαγνήτη φυσικά μπορεί να τον κρατά ένας μαθητής.

Κορόιδο σε γραμμές σελ. 152

Το παιχνίδι αυτό εισάγει τη συνθήκη της αυτόβουλης επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ομάδας. Δεν έχει αρχή και τέλος, ούτε νικητή, καθώς δεν μας ενδιαφέρει να δημιουργήσουμε αισθήματα ανταγωνισμού, νίκης ή ήττας. Οι μαθητές, χωρίς να το καταλάβουν, κάμπουν τις αντιστάσεις τους και αρχίζουν να επικοινωνούν με τα μάτια.

Φρουτοσαλάτα σελ. 139

Σε μια παραλλαγή του παιχνιδιού αυτού μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε πιο... «διεθνή» φρούτα, που μπορεί να είναι γνωστά στους περισσότερους στην ομάδα μας (μάνγκο, παπάγια, μπανάνα), προκειμένου να μπορούν να προφέρουν τις λέξεις όλοι το ίδιο εύκολα. Σε επόμενες φάσεις, το παιχνίδι αυτό μπορεί να αποτελέσει το κλείσιμο μιας μέρας που η ομάδα επεξεργάστηκε καινούργιες λέξεις και όρους (π.χ. χρώματα, μέλη του σώματος, χώρες κτλ.), ώστε να βοηθηθεί παράλληλα και η διδακτική διαδικασία.





Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι... (📖 σελ. 139)

Μπορεί να αξιοποιηθεί για μια πρώτη επαφή με απλές φράσεις και λέξεις, που σταδιακά τις μαθαίνουν οι μαθητές που δεν γνωρίζουν τη γλώσσα. Σταδιακά περνάμε από τα πιο ορατά χαρακτηριστικά (χρώματα, ρούχα κτλ.) σε λιγότερο εμφανή, όσο επιτρέπει η κοινή γλωσσική βάση των συμμετεχόντων. Δεν έχουμε σκοπό να εκθέσουμε αυτόν που βρίσκεται στη μέση, αλλά να τον ενθαρρύνουμε να πει λέξεις, ίσως και με τη βοήθεια ολόκληρου του κύκλου. Εάν έχει κατακτηθεί ένα επαρκές επίπεδο γλώσσας, μπορούμε να προχωρήσουμε σε πιο εσωτερικές έννοιες, όπως συναισθήματα, επιθυμίες κτλ., ή να δοκιμάσουμε να παίζουμε το παιχνίδι σε άλλη γλώσσα, όπου ο ένας μαθητής διδάσκει στους υπόλοιπους βασικές λέξεις.

Με την προσέγγιση αυτή ο κύκλος «έκθεσης» μετατρέπεται σταδιακά σε κύκλο «ασφάλειας», αφού καθένας που μπαίνει μέσα γίνεται αποδέκτης βοήθειας από τους υπόλοιπους.

Να μην κάτσει!

Όλοι εκτός από έναν καθόμαστε σε καρέκλες διάσπαρτες στον χώρο. Υπάρχουν 1, 2 ή 3 καρέκλες στις οποίες δεν κάθεται κανείς (επιλέγουμε τον αριθμό των ελεύθερων καρεκλών από τον βαθμό δυσκολίας που θέλουμε να βάλουμε στην ομάδα). Το ζητούμενο είναι να μην αφήσουμε τον εμψυχωτή να κάτσει σε καμία καρέκλα, ο οποίος κινείται με αργή και σταθερή ταχύτητα, όπως και οι υπόλοιποι. Η συνεννόηση μεταξύ των παικτών θα πρέπει να γίνεται με τα μάτια και όχι λεκτικά.

Χωρίς να μιλήσουμε καθόλου, ενισχύουμε το αίσθημα της συνεργασίας και του ανήκειν σε μια ομάδα, αφού όλοι μαζί πρέπει να εργαστούμε ενάντια σε κάποιον κίνδυνο. Σε επόμενη φάση τον ρόλο του εμψυχωτή μπορεί να έχει κάποιος μαθητής.

Μέρος 2ο: Ομαδικές δημιουργίες

Στόχοι: επικοινωνία, συνεργασία, συνδημιουργία, παρατήρηση, καλλιέργεια δεξιοτήτας ανατροφοδότησης

Δυναμικές εικόνες (📖 σελ. 139-146)

Κατά τη φάση αυτή, η ομάδα μπορεί να μπει στη διαδικασία των δυναμικών εικόνων, όπως ακριβώς περιγράφονται στις προηγούμενες σελίδες του βιβλίου. Τα στάδια που προτείνονται μπορούν να παραμείνουν ίδια, να γίνουν όλα ή κάποια από αυτά, σύμφωνα με τις ανάγκες και τη διάθεση της ομάδας και των χρονικών περιθωρίων της. Καθώς η στοχοθεσία της εργαστηριακής αυτής δουλειάς έχει περάσει από την ενημέρωση σχετικά με το προσφυγικό σε συνθήκες συνδημιουργίας μεταξύ των μελών της ομάδας, τα ερεθίσματα που δίνονται στη φάση 4 προφανώς και θα διαφοροποιηθούν. Ενδεικτικά, κατά τα σεμινάρια επιμόρφωσης αξιοποιήθηκαν αποσπάσματα κειμένων και ποιημάτων από σχολικά βιβλία, πίνακες ζωγραφικής, φωτογραφίες από το ίντερνετ με ιδιαίτερο μήνυμα που μπορεί να γίνει αντιληπτό κτλ. (βλ. Παράρτημα 2, σελ. 265).

Συνεχίζουμε να δίνουμε σημασία τόσο στα εκφαστικά εργαλεία των συμμετεχόντων

(σώμα, έκφραση προσώπου, κατεύθυνση βλέμματος, χρωταξία) δίνοντας απλές οδηγίες. Είναι σημαντικό να περάσουν οι ομάδες από όλα τα στάδια της δημιουργίας, του μοιράσματος, της ανατροφοδότησης περισσότερες από μία φορές, προκειμένου να προσπαθήσουν να εξερευνήσουν το παρελθόν και το μέλλον κάθε εικόνας, να εμβαθύνουν στις ιδέες, δημιουργώντας μια ιστορία που παρουσιάζεται μη λεκτικά μέσα από μια διαδοχή εικόνων. Οι ερωτήσεις του εκπαιδευτικού-εμπυκτωτή μπορούν να παραμείνουν στη λογική που περιγράφηκε γύρω από το τι νομίζουμε ότι βλέπουμε, ποιοι βρίσκονται στην εικόνα, τι συμβαίνει, τι μπορεί να αισθάνονται ή να σκέφτονται.

Η ενότητα αυτή μπορεί προφανώς να αναπτυχθεί παράλληλα με τη σταδιακή κατάκτηση γλωσσικών κωδίκων των μαθητών ή ακόμη και για την ενίσχυσή της.

Παρουσίαση ομάδων & τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος και θεάτρου:

Ανίχνευση σκέψης ( σελ. 146) / Εσωτερική φωνή ( σελ. 145) /

Doubling ( σελ. 146) / Ανακριτική καρέκλα ( σελ. 147) /

Διάδρομος συνείδησης ( σελ. 147)

Στη φάση αυτή της παρουσίασης, ο εκπαιδευτικός-εμπυκτωτής μπορεί να αξιοποιήσει κάποια ή και όλες τις τεχνικές που παρουσιάζονται, εάν οι ιστορίες ενδείκνυνται για περαιτέρω διερεύνηση και εμβαθύνση. Διευκρινίζεται για άλλη μια φορά πως θα πρέπει να ακολουθηθεί το γλωσσικό επίπεδο της ομάδας και να μην αξιοποιήσει μια τεχνική που ελάχιστα περιθώρια κατανόησης αφήνει σε κάποιον μαθητή που δεν γνωρίζει καλά τη γλώσσα εργασίας.



Μέρος 3ο: Αναστοχασμός και αποφόρτιση

Το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό και θα πρέπει να τηρείται σε κάθε συνάντηση με τους μαθητές. Είναι προτιμότερο να παραλείψουμε μια άλλη ενδιάμεση δραστηριότητα ή να την αναβάλουμε για το μέλλον, προκειμένου να κλείσουμε τη διαδικασία του εργαστηρίου κατάλληλα.

Αναστοχασμός (σελ. 142)

Σε κύκλο, συζητάμε την εμπειρία του εργαστηρίου – τόσο τη συμμετοχή μας σε αυτό όσο κι αυτά που παρατηρήσαμε από τους άλλους. Εάν ο γλωσσικός κώδικας δεν έχει κατακτηθεί, οι συμμετέχοντες μπορούν να αξιοποιήσουν κάρτες με χρώματα για να αξιολογήσουν κάτι,



να χρησιμοποιήσουν απλές ή μονολεκτικές απαντήσεις ή και να δείξουν το συναίσθημα και την αίσθηση που έχουν από την όλη εμπειρία με μια ατομική δυναμική εικόνα.

Αποφόρτιση

Για το τέλος της συνάντησης, μπορεί να αξιοποιηθεί ένα από τα παιχνίδια της έναρξης (στάδιο 1ο) ή κάποιο άλλο, κινητικό συνήθως. Ένα παιχνίδι που χρησιμοποιείται κατά κόρον στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», είναι και το *Στην αγκάλη σου* (σελ. 152), το οποίο ενθαρρύνει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη με έναν πολύ απολαυστικό τρόπο. Θα πρέπει να προσέξουμε ωστόσο σε περίπτωση που στην ομάδα μας υπάρχουν μαθητές ή μαθήτριες που λόγω πολιτισμικών χαρακτηριστικών δεν είναι καθόλου εξοικειωμένοι με το άγγιγμα και εν γένει τη σωματική επαφή στην κοινωνική συναναστροφή.

Αντί επιλόγου

Είναι κατανοητό πως ένα βιωματικό επιμορφωτικό σεμινάριο λίγων ωρών έχει περιορισμένες δυνατότητες να προτείνει λύσεις για όλες τις προκλήσεις και τις ανάγκες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αυτό που προσπάθησε περισσότερο να κάνει όμως είναι να επανατοποθετήσει τη ματιά του εκπαιδευτικού στο ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο και να του δώσει μια ευρύτερη προοπτική. Το περιεχόμενο του εργαστηρίου αυτού ακολουθεί τις βασικές αρχές της θεατροπαιδαγωγικής και της εμπυχωτικής προσέγγισης μιας ομάδας. Η προσέγγισή του είναι διαπολιτισμική, αλλά δεν περιορίζεται μόνο σε μαθητικές ομάδες που περιλαμβάνουν παιδιά-πρόσφυγες, αλλά και σε όλες τις ομάδες που μπορεί, φαινομενικά μόνο, να χαρακτηρίζονται ως «ομοιογενείς». Σε αντιδιαστολή με τις προσεγγίσεις περί ομοιογένειας και ομοιομορφίας στη διαμόρφωση (ηλικιακά τουλάχιστον) και τη λειτουργία μιας τάξης, η οποία έχει διαμορφώσει συγκεκριμένη πράξη διδασκαλίας που απευθύνεται στον μέσο μαθητή, ο μετασχηματισμός της κοινωνίας, και κατ' επέκταση του σχολείου, σήμερα έχει φέρει στο προσκήνιο έντονα πλέον μια καινούργια διάσταση στη διδασκαλία. Απαιτεί πλέον οι εκπαιδευτικοί να προετοιμαστούν ώστε να διαχειριστούν διαφορετικά επίπεδα μάθησης, ενδιαφέροντα, αλλά και την πολιτισμική προέλευση των μαθητών και να προσεγγίσουν τις διαφοροποιημένες ανάγκες τους, καθώς συνυπάρχουν στην ίδια τάξη, στρέφοντας την προσοχή της παιδαγωγικής κοινότητας στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Tomlinson, 1999). Η άποψη αυτή στην πραγματικότητα δεν είναι καινούργια, αφού βασικές παιδαγωγικές θεωρίες του τελευταίου αιώνα πρεσβεύουν απόψεις για μια διδασκαλία/παιδαγωγική πράξη ευέλικτη, όπου αφενός λαμβάνονται υπ' όψιν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και ο ενεργός ρόλος στη μάθησή τους, αφετέρου η σημασία που έχει ως εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουμε τη διαφορετικότητα των μαθητών μας (Dewey, 1963· Vygotsky, 1986· Bruner, 1963). Παρόμοιες διαδικασίες ακολουθούνται ούτως ή άλλως από εμπυχωτές σε θεατρικά εργαστήρια τα οποία μπορεί να εστιάζουν είτε σε ένα συγκεκριμένο θέμα, είτε σε μια απολαυστική δημιουργική διαδικασία, είτε στη δημιουργία ενός δρώμενου που προορίζεται σε παρουσίαση ενώπιον θεατών. Είναι πολύ σημαντικό όμως να κατανοήσει ο αναγνώστης πως η επιλογή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και τεχνικών, καθώς και η αλληλουχία τους ακολουθούν

μια βασική αρχή, η οποία παρ' όλα αυτά δεν αποτελεί συνταγή και εργαλείο για κάθε περίπτωση ομάδας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να ενεργήσει ως εμπυχωτής, να διαγνώσει δηλαδή την ανάγκη της ομάδας του εν γένει, αλλά και στην κάθε φάση που διανύει, και να επιλέξει από το «οπλοστάσιο» των δραστηριοτήτων που έχει στη διάθεσή του αυτές οι οποίες εξυπηρετούν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς του στόχους.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Pammenter, D. (2018). «Στοχασμοί για το θέατρο ως εκπαίδευση, για την ανάπτυξη του ανθρώπου και την οικοδόμηση του μέλλοντος» (μετ. Τζένη Καραβίτη). *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 19, 116-123.
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2017α). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες. Οδηγός για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά-πρόσφυγες που αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους και ψυχικού τραύματος*. Από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/09/UNHCR-Teaching-About-Refugees-Guidance-on-Stress-and-Trauma.pdf>
- Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2017b). *Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες: Χρήσιμα εργαλεία για εκπαιδευτικούς. Οδηγός εκμάθησης γλώσσας*. Από: <https://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2019/09/Language-Acquisition-GuideGR.pdf>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). «Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) – Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π., Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π. και Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων Ζ.Ε.Π. (Δ.Υ.Ε.Π. ΖΕΠ) σε σχολικές μονάδες Π.Ε.», Υπουργική Απόφαση με αριθμό 131024/Δ1 (ΦΕΚ 2687/29-08-2016, τχ. Β').
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων & Υπουργείο Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης (Μεταναστευτικής Πολιτικής (2016). «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών», για το μεταβατικό στάδιο φοίτησης προσφύγων στα σχολεία και τις δομές υποδοχής εκπαίδευσης προσφύγων τη σχολική χρονιά 2016-7», Υπουργική Απόφαση με αριθμό 152360/ΓΔ4 (ΦΕΚ 3049/23-09-2016, τχ. Β').
- Χολέβα, Α. (2017). «Κι αν ήσουν εσύ; Ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων με βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος». *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 142-156. doi:<https://dx.doi.org/10.12681/dial.15208>
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Bruner, J.S. (1963). *The process of education*. New York: Vintage Books.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (6th edition). New York: Harper & Row.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). "Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe". Στο Dragonas, T., Frangoudaki, A. & Inglessi, C. (eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Nissos.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.



Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο

| Ένα καλλιτεχνικό εργαστήριο εκπαιδευτικών

Τζωρτζίνα Κακουδάκη

Θεατρολόγος, Σκηνοθέτις, Θεατροπαιδαγωγός

Οι ανάγκες & η δημιουργία του σεμιναρίου επιμόρφωσης

Το εργαστήριο αυτό δημιουργήθηκε ως συνέχεια των σεμιναρίων επιμόρφωσης είκοσι ωρών του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;». Η διάρκεια του είναι οκτώ ώρες και ο στόχος του είναι να αναπτύξει μια πρόταση για τον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί το προσωπικό μας υλικό και μέθοδοι αφήγησης για τη δημιουργία μιας σκηνικής σύνθεσης και μιας παραστασιακής εμπειρίας.

Η προτεραιότητα του εργαστηρίου είναι να προσφέρει μια βιωματική εμπειρία στους συμμετέχοντες και να προτείνει, με μεθοδολογία και ενσυναίσθηση, τρόπους σύνδεσης της θεατροπαιδαγωγικής με την τέχνη του θεάτρου.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στο εργαστήριο βασίζεται στις λειτουργίες που χρησιμοποιεί το Θέατρο-Ντοκουμέντο, με έμφαση στην ανάκληση της προσωπικής μας ιστορίας.

Η ορολογία «Θέατρο-Ντοκουμέντο» αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία συγγραφέων και σκηνοθετών που ξεκίνησε στην Γερμανία τη δεκαετία του '60, με στόχο να αποκαλύψει τις αλήθειες μέσα από τα μάτια των πρωταγωνιστών της πραγματικότητας. Από τα επίσημα και ανεπίσημα αρχεία των πολέμων, τις λεπτομέρειες μιας δίκης, τις μαρτυρίες για τους υπαίτιους οικονομικών και κοινωνικών σκανδάλων, τις τοποθετήσεις και τις ακυρώσεις των ηγετών των κοινωνικών και πολιτικών αγώνων, τις θέσεις των πρωταγωνιστών ή των αληθινών μαρτύρων στις ιστορικές αδικίες, ακόμη και την προσωπική αλληλογραφία που φέρνει στο φως πολλές φορές όλα τα σημαντικά ζητήματα της ζωής. Αυτό το θεατρικό υβρίδιο φέρνει ζωντανά στη σκηνή τα αληθινά πρόσωπα που έζησαν, ή ζουν ακόμα, καθώς και γεγονότα με ιστορική, κοινωνική ή πολιτική σημασία. Σκοπός αυτής της μεικτής σκηνικής αφήγησης είναι να εξεταστεί πολυπρισματικά η αλήθεια, μια ιστορική περίοδος ή μια στιγμή που άλλαξε τον ρου της ιστορίας, να επανεξετάσει το παρελθόν και να αποδώσει την αγωνία της κοινωνίας για φλέγοντα ζητήματα της επικαιρότητας ή της συλλογικής μνήμης (για περισσότερα γύρω από το Θέατρο-Ντοκουμέντο, βλ. Forsyth & Megson, 2009· Martin, 2010· Βαλαβάνη, 2004· Μαράκα, 2018).

Ο σκηνοθέτης του Θεάτρου-Ντοκουμέντο καλείται να κάνει έρευνα και ρεπορτάζ, να ανασύρει και να μελετήσει παλιές ή σύγχρονες ιστορικές πηγές. Να εμβαθύνει, να κρίνει, να συγκρίνει, να εκτιμήσει, να επιλέξει, να (ανα)συνθέσει. Μπορεί να χρησιμο-

ποιήσει οθόνες, προβολές, αφηγητές ή χορικά σύνολα. Να μας δείξει φωτογραφίες, βίντεο ή άλλα ντοκουμέντα. Το Θέατρο-Ντοκουμέντο φέρνει επί σκηνής εκπροσώπους διάφορων κοινωνικών ομάδων, κάποιες φορές μαζί με επαγγελματίες ηθοποιούς, που θα καταθέσουν τις προσωπικές μαρτυρίες τους, αλλά πάντα μέσα σε μια δομημένη σκηνοθετική γραμμή.

Ένα νέο κύμα του Θεάτρου-Ντοκουμέντο ή Θέατρο-Ντοκιμαντέρ ξεκίνησε από τη Γερμανία και πάλι, με την εξής καινοτομία: Δεν παίζουν καν ηθοποιοί, αλλά πολίτες. Η ομάδα «Rimini Protokoll» ήταν η πρώτη που έφερε στη σκηνή απλούς πολίτες να μιλήσουν για το θέμα που έχει επιλέξει και έχει απασχολήσει ή απασχολεί τα άτομα αυτά. Βασικό εργαλείο δουλειάς των καλλιτεχνών που ασχολούνται με αυτό το είδος είναι, και πάλι, η έρευνα (Westlake, 2009).

Στην περίπτωση του εργαστηρίου μας, σε επίπεδο ωρών επιμόρφωσης και πρόσβασης σε ντοκουμέντα, είναι σαφές ότι οι συμμετέχοντες δεν μπορούν να ανατρέξουν σε άμεσες και έμμεσες πηγές. Εννοείται πως σε μια αντίστοιχη διαδικασία με μαθητές, όπου μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγαλύτερο χρόνο η έρευνα στο διαδίκτυο, στην περιοχή του σχολείου, σε προσωπικό υλικό (αφηγήσεις-μαρτυρίες προσώπων κ.ά.), ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει αυτή τη διαδικασία.

Στο εργαστήριο αξιοποιούμε τη λειτουργία της μνήμης, του προσωπικού βιώματος, τις σχετικές γνώσεις της ιστορίας που μπορεί να έχουμε και δίνεται η προοπτική να καταλάβει κάποιος πώς και πόσο μπορεί το ατομικό, το προσωπικό να πάρει διαστάσεις αρχαικού και πολλαπλασιαστικού περιεχομένου. Στο εργαστήριο προτείνεται η διαδικασία διεύρυνσης του υλικού, ο σχεδιασμός μιας μεγαλύτερης δράσης, όπου συμμετέχει ολόκληρη η ομάδα, καθώς και η συμπερίληψη των αυθεντικών στοιχείων της πόλης και των πολιτών της σε ένα επόμενο στάδιο.

Στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα κολλάζ, ένα αφήγημα που εμπλουτίζει μεγάλες σε σημασία και αναγνωρισιμότητα στιγμές της τοπικής και εθνικής ιστορίας, με τις αφηγήσεις των ανθρώπων μέσα σε αυτή, την αναζήτηση της μνήμης, για ό,τι μένει όταν όλα έχουν τελειώσει. Προτείνεται ένας τρόπος σύνδεσης της ιστορίας των κοινωνιών με τις ιστορίες των ανθρώπων, των οικογενειών μας και των προγόνων μας. Η τεχνική αυτή βασίζεται στη συμπληρωματικότητα του περιεχομένου μέσα από τη συνειρμική αφήγηση. Το σύνολο των δραστηριοτήτων του εργαστηρίου αποσκοπεί στην ανάσυρση ατομικών και συλλογικών βιωμάτων, συνειρμών, σταθμών της ιστορικής μνήμης και της «εικόνας του κόσμου» όπως τη θυμόμαστε από τα χρόνια της νεότητας, ώστε να δημιουργήσει ένα αφήγημα όπου η επίσημη και η ανεπίσημη, η πολιτική και η ατομική ιστορία υπηρετούν τη δημιουργία μιας συλλογικής δραματουργίας.



Περιεχόμενο του εργαστηρίου

ΜΕΡΟΣ 1ο: Εισαγωγή και αναζήτηση προσωπικού υλικού (προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις)

Στόχοι: δημιουργία κλίματος ομάδας, ζέσταμα, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης

Παλαμάκια

Η ομάδα σχηματίζει έναν κύκλο. Ο εμπυχωτής χτυπάει παλαμάκια σε διαφορετικό ρυθμό και ταχύτητα και η ομάδα τον ακολουθεί προσπαθώντας να λειτουργήσει ταυτόχρονα ως ένα σύνολο. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει στη συγκέντρωση και στον συντονισμό της ομάδας.

Πάνω κάτω

Οι συμμετέχοντες κοιτάνε κάτω. Όταν ο εμπυχωτής λέει «πάνω», σηκώνουν το κεφάλι και κοιτάζουν κάθε φορά έναν συμπαίκτη στο κύκλο. Αν τύχει και έχει επιλέξει να τους κοιτάζει κι αυτός, τότε χάνουν και οι δύο. Σηκώνουν το χέρι κάνουν έναν κοινό ήχο που έχει συμφωνηθεί από την αρχή (π.χ. ένα μπαλόνι που ξεφουσκώνει) και κάθονται συντονισμένα στο πάτωμα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μείνουν ένας ή δύο παίκτες όρθιοι.

Η ομάδα συγκεντρώνεται, αισθάνεται ασφαλής με τη λεκτική αλλά και τη μη λεκτική επικοινωνία και την επαφή μέσω των άλλων αισθήσεων με τα μέλη της ομάδας.

Να αλλάξει θέση όποιος...

Τα μέλη της ομάδας, όρθια, σχηματίζουν έναν κύκλο. Ένας μπαίνει στο κέντρο του κύκλου. Ξεκινάει μια πρόταση με το κάλεσμα «Να αλλάξει θέση όποιος...» και συνεχίζει την πρόταση με κάτι που ισχύει για εκείνον (κάτι που μπορεί να φαίνεται στην εξωτερική εμφάνιση ή δεν φαίνεται, αλλά ισχύει). Αν αυτό που ειπώθηκε ισχύει για κάποιον στον κύκλο, πρέπει να αλλάξει θέση και να πάει σε μια άλλη θέση στον κύκλο, απ' όπου έφυγε ένας άλλος παίκτης. Καθώς οι θέσεις είναι πάντα μία λιγότερη, αυτός που μένει στο κέντρο χωρίς θέση συνεχίζει το παιχνίδι.



Να κάνει ένα βήμα μέσα στον κύκλο...

Η δράση εστιάζει σε πιο ειδικά θέματα, που μπορεί να ισχύουν με κάποιο τρόπο για τον καθένα, π.χ. «Όποιος έχει σκεφτεί ή έχει δράσει ρατσιστικά», «Όποιος έχει παραβεί με κάποιο τρόπο τον νόμο» κτλ. Σε αυτή τη φάση με μία δύο φράσεις προσδιορίζουμε τον λόγο που κάναμε ένα βήμα στον κύκλο. Δεν χρειάζεται να πούμε μια ολόκληρη ιστορία. Μπορούμε να αναφερθούμε στην κατηγορία της παράβασης ή στη συγκεκριμένη ομάδα των ανθρώπων που συμπεριφερθήκαμε ρατσιστικά αντίστοιχα. Όσοι δεν έχουν κάνει ένα βήμα μέσα στον κύκλο μέχρι τώρα μπορούν να το κάνουν αν αναγνωρίσουν σε αυτά που ακούν κάτι που και οι ίδιοι έχουν κάποια στιγμή σκεφτεί ή κάνει στη συγκεκριμένη κατηγορία.

Με αυτές τις δράσεις ενθαρρύνεται μια οικειότητα ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, καθώς αναφέρονται πράγματα που συνήθως δεν βρίσκουμε ευκαιρία να συζητήσουμε. Τα μέλη της ομάδας εντοπίζουν στοιχεία που τα ενώνουν και τα χωρίζουν, δημιουργούν δικά τους όρια και ορισμούς μέσα στην ομάδα, επανεξετάζουν την έννοια του αυτοπροσδιορισμού τους σήμερα.

Με τη δράση αυτή αμβλύνεται σταδιακά η πιθανότητα επικριτικής συμπεριφοράς, καθώς στα μέλη της ομάδας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση. Ως αποτέλεσμα δημιουργείται ένας νέος διευρυμένος ορισμός βασικών εννοιών, που συμπεριλαμβάνει πλήθος απόψεων και ερμηνειών. Η ομάδα δημιουργεί ένα μαθησιακό συμβόλαιο, να μη δι-ορθώνει, λογοκρίνει, απορρίπτει τις απόψεις των μελών της ομάδας, είτε παρεκκλίνουν από τον ορισμό του λεξικού είτε ερμηνεύονται με έναν τρόπο βιωματικό ή προσωπικό. Για παράδειγμα, η έννοια του ρατσισμού, που συνήθως αναφέρεται στην εθνική ή στη φυλετική διαφοροποίηση, μπορεί να διευρυνθεί εδώ με κάθε έννοια αποκλεισμού, κοινωνικού, ταξικού, προσδιορισμού του φύλου, εξωτερικών χαρακτηριστικών κτλ.

Απομακρύνοντας αυστηρούς ακαδημαϊκούς ορισμούς και κλειστές δογματικές ερμηνείες για τα πράγματα γύρω μας, η ομάδα αποκτά τη βεβαιότητα ότι η γνώμη και η βιωμένη εμπειρία του καθενός γίνεται σεβαστή. Έτσι και δημιουργείται μια αίσθηση ασφάλειας και ισογνομίας.

Οι άλλες πατρίδες

Η δράση συνεχίζει με την συμπλήρωση «Να κάνει ένα βήμα μέσα στον κύκλο όποιος έχει στην οικογένεια του μέλη που έχουν ζήσει σε μέρη που δεν είναι πια Ελλάδα, έχουν γίνει πρόσφατα Ελλάδα ή αναγνωρίζουν κι άλλες πατρίδες στο οικογενειακό τους δέντρο». Οι συμμετέχοντες που εισέρχονται στον κύκλο μάς λένε τον λόγο που θεωρούν ότι αυτό το κάλεσμα ανταποκρίνεται στην προσωπική τους ιστορία. Και πάλι αφήνουμε ελεύθερο το πεδίο συμμετοχής του καθενός. Κάποιος μπορεί να μιλήσει για τον εαυτό του, τους προγόνους του, την περιοχή που μεγάλωσε, τους εξ αγχιστείας συγγενείς του, ακόμη και το πού στον κόσμο βρίσκονται σήμερα οι συγγενείς του. Κάθε ανταπόκριση, κάθε ιστορία που μοιράζεται είναι ωφέλιμη και ισότιμη και γίνεται αποδεκτή με ευγένεια από την ομάδα.





Οι ιστορίες των άλλων

Κάποιοι στον κύκλο είναι πιθανόν να μην έχουν κάνει ένα βήμα μέσα στον κύκλο, να μην αναγνωρίζουν αυτή τη διάσταση μιας «άλλης» καταγωγής μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, ο εμψυχωτής ενθαρρύνει όλα τα μέλη της ομάδας να σκεφτούν μια ιστορία από τον οικογενειακό τους βίο που είχε δημιουργήσει την αίσθηση του «άλλου», του ξένου, του αποκλεισμένου, του διαφορετικού – είτε είναι εξαιτίας μιας καταγωγής, ακόμη και από την ίδια χώρα, είτε είναι ταξικό, μορφωτικό, πολιτικό το στοιχείο που διαφοροποιεί κάποιον σε ένα οικογενειακό περιβάλλον. Εδώ μπορεί ο εμψυχωτής να πει ένα παράδειγμα, μια συμπεριφορά που σχολιάστηκε ή σχολιάζεται σε ένα οικογενειακό τραπέζι ή σε μια γιορτή, έναν γάμο, μια κηδεία.

Η ομάδα χωρίζεται σε δυάδες, στις οποίες οι συμμετέχοντες ανταλλάσσουν αυτές τις ιστορίες. Οι δυάδες δημιουργούνται τυχαία (ιδανικά από κάποιον που έκανε ένα βήμα στον κύκλο και κάποιον που δεν έκανε βήμα). Το κάθε άτομο στο ζευγάρι έχει 5 λεπτά για να διηγηθεί την ιστορία του και ο παρτενέρ του να κάνει ερωτήσεις ή να ζητήσει διευκρινίσεις για το περιεχόμενό της.

Κάθε μέλος του ζευγαριού καλείται να θυμηθεί όσο πιο πολλά μπορεί από την ιστορία που άκουσε. Έχει σημασία να συγκρατήσει την ατμόσφαιρα της αφήγησης, τις παύσεις του αφηγητή της ιστορίας, τις επαναλήψεις, τις αμηχανίες, τις γενικότητες και τις λεπτομέρειες, να συγκρατήσει με σχολαστικότητα στο μυαλό του την ιστορία που άκουσε. Στη συνέχεια, ο καθένας δίνει έναν τίτλο στην ιστορία που άκουσε. Η ιστορία στο εξής γίνεται μια ιστορία του καινούργιου αφηγητή, που πρέπει να μπορεί να αφηγηθεί (όταν ζητηθεί στο τέλος του εργαστηρίου) στο πρώτο ενικό πρόσωπο.

Με τη δραστηριότητα αυτή επιχειρείται μια εισαγωγή της ομάδας σε αφηγηματικές τεχνικές. Τα μέλη της ομάδας διερευνούν τρόπους αφήγησης και λειτουργίες της μνήμης τους και της ενεργητικής ακρόασης. Ως αποτέλεσμα είναι σε θέση να συγκρατήσουν την ιστορία κάποιου άλλου και να την κάνουν δική τους (πρωτογενής και δευτερογενής πηγή).

Μπες στη σειρά/ Η κοινή γνώμη

Οι συμμετέχοντες καλούνται να κάνουν μια ευθεία γραμμή με βάση την αντίληψή τους για την «αντικειμενική» αξιολόγηση των κοινωνικών και άλλων ζητημάτων: Δίνεται η οδηγία να διαλέξουν το επάγγελμα ενός από τους γονείς τους. Ορίζεται η μία άκρη της γραμμής ως το σημείο για να τοποθετηθεί αυτός που έχει διαλέξει το «καλύτερο» και στην άλλη πλευρά το «χειρότερο» επάγγελμα, όπως, κατά τη γνώμη τους, το κατατάσσει η κοινή γνώμη.

Μετά τη δημιουργία της γραμμής, οι συμμετέχοντες καλούνται να πουν στην ομάδα το επάγγελμα που διάλεξαν. Σε περίπτωση που θεωρεί κάποιος ότι έχει πάει σε λάθος σημείο της γραμμής ή βρίσκονται σε πολύ διαφορετικό σημείο της γραμμής άνθρωποι που περιγράφουν ίδια επαγγέλματα, δεν μετακινούνται. Η δραστηριότητα έχει ακριβώς αυτό τον στόχο: να αντιληφθούν τα μέλη της ομάδας πως αυτό που αξιολογούμε ότι θεωρεί κατά κοινή παραδοχή η κοινωνία είναι σε πολλές περιπτώσεις υποκειμενικό.

Μέρος 2ο: Ιστορίες του τόπου μας

Στόχοι: αναζήτηση ιστορικού υλικού, εμπειρία διαχείρισης πρωτογενών πηγών, επανεξέταση της τοπικής ιστορίας, τεχνικές σύνθεσης

Χάρτης

Ζητείται από τους συμμετέχοντες να φανταστούν ότι η αίθουσα που φιλοξενεί το εργαστήριο είναι ένας ένας χάρτης (της Ελλάδας ή παγκόσμιος). Αποφεύγουμε να δώσουμε συντεταγμένες. Χωρίς να συνεννοηθούν μεταξύ τους, οι συμμετέχοντες καλούνται να μετακινηθούν στον χώρο ανάλογα με το πού έχουν γεννηθεί.

Οι συμμετέχοντες στέκονται εκεί που θεωρούν ότι τους ταιριάζει. Στη συνέχεια λένε ένας ένας πού έχουν γεννηθεί.

Σε επόμενο γύρο καλούνται να πάνε εκεί που θεωρούν ότι είναι η πατρίδα τους, είτε επειδή γεννήθηκαν εκεί, είτε επειδή μετακινήθηκαν εκεί σε παιδική ηλικία, είτε γιατί διάλεξαν ή αναγκάστηκαν να μείνουν (δουλειά, αγαπημένα πρόσωπα ή όποια προσωπική επιλογή μπορεί να κάνει κανείς). Και πάλι λένε ένας ένας το σημείο που στέκονται.

Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν ομάδες των 5-7 ατόμων, ανάλογα με τις γεωγραφικές περιοχές απ' όπου κατάγονται ή διάλεξαν να ζουν. Για να δημιουργηθούν όμως οι ομάδες, ζητείται από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τα κριτήρια που θα χωριστούν, ανάλογα με τις ομοιότητες και την ιστορική συνάφεια που έχουν οι «πατρίδες» τους, έτσι ώστε να υπάρχουν όμοιες προσλαμβάνουσες για την ιστορία του τόπου τους, στο μέτρο του δυνατού.

Επινοώντας μια ιστορία για τη σκηνή

Οι ομάδες διαλέγουν μια στιγμή της ιστορίας του τόπου τους που τη θεωρούν εμβληματική για τη σημασία της, σε τοπικό, εθνικό ή διεθνές επίπεδο. Στη συνέχεια, συνθέτουν ένα σκηνικό στιγμιότυπο (με κίνηση, χωρίς λόγια ή με την αξιοποίηση συνολικά τριών φράσεων ή λέξεων) που αναπαριστά τη στιγμή αυτή, ψάχνοντας τις ειδικές συνθήκες και τις λεπτομέρειες που θα επιτρέψουν στο κοινό να αντιληφθεί σε τι αναφέρεται η ομάδα. Ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τις ομάδες να διαλέξουν γεγονότα με ειδικά χαρακτηριστικά σύμβολα, για να μην παγιδευτούν σε αφηγήσεις που είναι γενικόλογες.

Οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια αυτό που έφτιαξαν. Οι θεατές μαντεύουν ποιο ιστορικό γεγονός παρουσιάζεται. Η μικρή ομάδα, σε περίπτωση που οι θεατές δεν μπορούν να βρουν ποιο ιστορικό γεγονός παρουσιάστηκε, δεν αποκαλύπτει ποια ιστορική στιγμή έχει παρουσιάσει, αλλά λαμβάνει υπόψη της τους λόγους για τους οποίους παραπλανήθηκε το κοινό (δεν ήταν σαφείς, έκαναν πολύ γενικές δράσεις, που θα ταίριαζαν με άλλες ιστορικές στιγμές, δεν εστίασαν στο κεντρικό νόημα της δράσης κ.ο.κ.).

Από το στιγμιότυπο στην ιστορία

Στη συνέχεια, δίνεται χρόνος να προστεθούν άλλα δύο μέρη σε αυτό το ιστορικό στιγμιότυπο, ώστε να δημιουργηθεί ένα τρίπτυχο: Το «πριν, το τώρα, το μετά» ή «η αιτία, το γεγονός, οι συνέπειες». Οι ομάδες καλούνται να αναζητήσουν τους λόγους που οδήγησαν στα ιστορικά γεγονότα, τις βαθύτερες αιτίες τους, καθώς και τις συνέπειες που είχαν για



την κοινωνία, την πολιτική κ.ο.κ, τον τρόπο που άλλαξαν τον ρου της ιστορίας. Θα πρέπει να είναι ξεκάθαρες στο πόσοι χρόνος μεσολαβεί από τη μια φάση στην άλλη, καθώς και να δώσουν έναν τίτλο σε κάθε σκηνή που βλέπουμε (θα τον αποκαλύψουν αργότερα στη συζήτηση). Είναι σημαντικό ο εμπυχωτής να τονίσει ότι δεν μας ενδιαφέρει μια ωραιοποιημένη εικόνα του παρελθόντος ή μια γενικευμένη αφήγηση του μέλλοντος. Π.χ. πριν από τα γεγονότα της Σμύρνης, να περιγράψουμε τι καλά που ζούσαν εκεί οι Έλληνες ή ότι μετά είναι όλοι πρόσφυγες. Αλλά να βρούμε τη στιγμή εκείνη στην ιστορία που δείχνει το πολιτικό και κοινωνικό βάθος των καταστάσεων, έτσι ώστε με έναν τρόπο τα ιστορικά γεγονότα να αποτελούν μια καθαρή, ευανάγνωστη και «ιστορικά τοποθετημένη» αφήγηση.

Στο τέλος της δημιουργικής αυτής διαδικασίας, ολόκληρη η ομάδα συναντιέται ξανά σε έναν κύκλο. Οι επιμέρους ομάδες υποθέτουν, χωρίς να αποκαλύψουν, πόσο παλιά είναι η ιστορία που θα μας δείξουν, χωρίς να ξέρουν τι έχουν επιλέξει οι άλλες ομάδες. Βάζουμε τις ιστορίες σε μία κατ' υπόθεση σειρά, χωρίς να αποκαλυφθεί η ιστορική φάση κάθε ομάδας. Η ομάδα διαλέγει αν θα αφηγηθούμε τα γεγονότα από το παρελθόν προς το παρόν ή από το παρόν στο παρελθόν, αν μαθαίνουμε από την ιστορία αφηγηματικά ή διδακτικά.

Μία μία οι ομάδες παρουσιάζουν τις τρεις φάσεις της ιστορίας τους. Έπειτα από το τέλος κάθε ομάδας συζητάμε για τι καταλάβαμε. Για το τι έγινε, πότε, πώς, για ποιο λόγο, τι συνέπεια είχε. Ενθαρρύνουμε τον διάλογο, καθώς και τις διαφορετικές απόψεις για την ιστορική αλήθεια, αν υπάρχουν διαφωνίες.

Οι συμμετέχοντες καλούνται έτσι να θυμηθούν τις αφηγήσεις που στιγματίζουν την έννοια της ατομικής/ιστορικής τους ταυτότητας. Αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως έναν ζωντανό φορέα μηνυμάτων στο «εδώ και τώρα» της ιστορίας ενός τόπου, ως μέρη μιας μεγάλης εικόνας του ιστορικού παρελθόντος με μνήμη, αντικειμενικότητα, αλλά και σε παρόντα χρόνο.

ΜΕΡΟΣ 3ο: προσωπικές ιστορίες και αντικείμενα

Στόχοι: εκγύμναση της φαντασίας, ανάπτυξη αφηγηματικών τεχνικών, μοίρασμα προσωπικών ιστοριών, δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στην ομάδα

Η ιστορία των αντικειμένων

Οι συμμετέχοντες καλούνται να φέρουν από την τσάντα τους ένα αντικείμενο που έχει για τους ίδιους ειδική αξία, είναι πολύτιμο. Τους ενθαρρύνουμε να φέρουν προσωπικά αντικείμενα και όχι πράγματα όπως κινητά, κλειδιά ή πορτοφόλια. Βάζουμε τα αντικείμενα στο μέσον του κύκλου.

Καθένας παίρνει ένα αντικείμενο στα χέρια του, αλλά όχι το δικό του. Ένας ένας στον κύκλο επινοεί μια ιστορία και μας αφηγείται την ιστορία για το αντικείμενο που κρατάει σαν να ήταν δικό του. Αποκτά έτσι μια συναισθηματική επαφή, μια επινοημένη σχέση με ένα κομμάτι μνήμης κάποιου άλλου ατόμου στην ομάδα. Ενθαρρύνουμε τους συμμετέχοντες να ανακαλέσουν δικές τους ιστορίες, με αναμνήσεις από τη ζωή τους, που συνδέονται με όμοια αντικείμενα (π.χ με μια φωτογραφία, ένα μπρελόκ, ένα σημειωματάριο, ένα κόσμημα κ.ο.κ.).

Η δράση αυτή έχει σκοπό να ενεργοποιήσει τη φαντασία, να λειτουργήσουν οι συμμετέχοντες με ελεύθερο συνειρμό, με συναισθηματική νοημοσύνη και να συνδέσουν δικά τους βιώματα με τα βιώματα των υπόλοιπων μελών της ομάδας, τον τρόπο που οι άνθρωποι ζωές και οι άνθρωποι μνήμες συνδέονται πολύ συχνά.

Αφού ολοκληρωθεί η επινοημένη ιστορία, το άτομο που έφερε το αντικείμενο στον κύκλο παίρνει τον λόγο και μας λέει την πραγματική ιστορία, τη σύνδεση του αντικειμένου με τον ίδιο. Η δράση συνεχίζεται μέχρι να μιλήσουν όλα τα μέλη της ομάδας. Καθένας θα έχει μοιραστεί δύο ιστορίες που θα πρέπει να θυμόμαστε: μία από τη φαντασία του και μία αληθινή.

Η ομάδα αντιλαμβάνεται έτσι ότι η σύνδεσή τους με το παρελθόν, η μνήμη, η συγκίνηση και ο τρόπος που «συμβολοποιείται» η εμπειρία είναι πανανθρώπινη, σε πολλά σημεία κοινή, ακόμη και όταν οι ιστορίες πίσω από τα πράγματα είναι μοναδικές. Οι μνήμες μάς ενώνουν. Η ενεργοποίηση της μνήμης και της προσωπικής μας εμπλοκής στις προσωπικές ιστορίες των άλλων δημιουργούν μια αίσθηση κοινότητας και ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Μέρος 4ο: Σύνδεση της ιστορίας του τόπου μας με προσωπικές ιστορίες Από τη δημιουργία υλικού στη σκηνική σύνθεση.

Στόχοι: διαχείριση προσωπικού υλικού (προσωπικές και συλλογικές αφηγήσεις), εμπειρία περιπατητικής παράστασης

Η τοπική ιστορία/Θεατρική σύνθεση σε μικρές ομάδες

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται στις ήδη δημιουργημένες ομάδες. Καλούνται να θυμηθούν την ιστορία «Η αιτία, το γεγονός, η συνέπεια» στη δράση «Η ιστορία του τόπου μου». Διαλέγουν τα σημεία στον χώρο που θα ήθελαν να την παρουσιάσουν με διάφορα κριτήρια που θα σκεφτούν, τα οποία μπορεί να τονίζουν τα ιστορικά γεγονότα. Μπορούν επίσης να δημιουργήσουν ένα σκηνικό περιβάλλον που ταιριάζει με τη δράση ή να αξιοποιήσουν τους χώρους του εργαστηρίου.

Σε ένα σχολείο αυτός ο χώρος μπορεί να είναι μια σκάλα, ένας στενός διάδρομος, μια σημαία στην αυλή, μια πόρτα, ένα εμπόδιο. Η δραστηριότητα αυτή ωστόσο μπορεί να μεγεθυνθεί και να πάρει διαστάσεις περιπατητικής παράστασης, να δημιουργήσει μια εμπειρία για τους συμμετέχοντες που θα μπορούσαν, σε βάθος χρόνου, να αξιοποιήσουν με τη θεατρική ομάδα τους (για περισσότερα γύρω από τις περιπατητικές παραστάσεις θεάτρου, βλ. Kaye, 2008).

Μέρος 5ο: Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο – Μια συλλογική δραματοποίηση

Ολόκληρη η ομάδα αποπειράται να κάνει μια παρουσίαση που περιλαμβάνει το πλήθος των υλικών που παρήχθησαν στο εργαστήριο.

Ο κορμός της παρουσίασης είναι το σύνολο των τοπικών ιστοριών που παρουσιάζονται διάσπαρτα, χωρίς χρονολογική σειρά, σε χώρους που έχουν διαλέξει οι επιμέρους ομάδες. Η ομάδα ξεκινά από το πιο μακρινό σημείο του χώρου που έχει επιλεγεί.



Για να σταματήσει το κοινό, η ομάδα δίνει ένα σήμα σηκώνοντας το χέρι και λέγοντας «εδώ». Όταν η δράση στο σημείο αυτό τελειώνει, με την προτροπή του εμψυχωτή (π.χ. με ανάταση του χεριού και τη λέξη «πάμε»), η μεγάλη ομάδα συνεχίζει τη διαδρομή στον χώρο σαν ένα είδος περιπατητικής παράστασης.

Στη μεγάλη κεντρική αυτή αφήγηση, η οποία γίνεται διαδοχικά από τις ομάδες χωρίς διακοπές ή ενδιάμεσα σχόλια, ο κάθε συμμετέχων μπορεί να κάνει παρεμβάσεις (λεκτικές ή κινητικές) σηκώνοντας το χέρι του και λέγοντας «εγώ». Παίρνοντας τον λόγο, καλείται να συμπεριλάβει όσο γίνεται περισσότερα από τα υλικά που κατατέθηκαν στην ομάδα: α. ιστορίες από τα προσωπικά αντικείμενα, τόσο αυτά που έφερε ο καθένας στην ομάδα όσο και όλες οι ιστορίες, πραγματικές ή φανταστικές που ακούστηκαν, β. οι ολοκληρωμένες αφηγήσεις από τις οικογενειακές ιστορίες που μοιράστηκαν τα ζευγάρια στην αρχή του εργαστηρίου (όταν κάποιος ξεκινά την αφήγηση, θυμίζει και τον τίτλο της ιστορίας που έχει μοιραστεί με την ομάδα σε προηγούμενη δραστηριότητα), γ. ιστορίες του τόπου και της ιστορικής μνήμης που έχουν αποτελέσει τη ραχοκοκαλιά της παρουσίας των ομάδων σε προηγούμενο στάδιο, δ. όσα ειπώθηκαν και μοιράστηκαν μέσα σε αυτές τις οκτώ ώρες, ακόμη και τα διαδικαστικά σχόλια του εμψυχωτή και των συμμετεχόντων, οι οδηγίες των δημιουργικών δράσεων και των παιχνιδιών, μέρη ή ολόκληρες ιστορίες που έχουν ήδη ακουστεί σε αυτή την περιπατητική δράση. Έτσι με τη λέξη «εγώ», όλοι σταματούν ό,τι κάνουν, ακούγεται η εμβόλιμη ιστορία, πάντα σε πρώτο ενικό πρόσωπο από το άτομο που πήρε τον λόγο, και αφού τελειώσει, συνεχίζεται η δράση από το σημείο που βρισκόταν. Σε περίπτωση που είμαστε σε στιγμή που παρουσιάζεται η μη λεκτική αφήγηση της τοπικής ιστορίας, η ιστορία συνεχίζεται ή σε περίπτωση που είμαστε σε κάποια διαδρομή, συνεχίζουμε να περπατάμε.

Σημαντικό σε αυτό το στάδιο είναι να μην επινοούνται σχόλια που δεν ανήκουν σε αυτές τις κατηγορίες, να μη λέει ο καθένας σκέψεις που του δημιουργούνται εκείνη τη στιγμή, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα «κείμενο» μέσα από το σύνολο των «κειμένων» που έχει ήδη μοιραστεί η ομάδα, χωρίς συνειρμικές προσθήκες, αλλά με τη συστηματική επαναδιαχείριση επιλεγμένου υλικού. Καλό είναι ο εμψυχωτής, πριν ξεκινήσει αυτή η συλλογική δραματοουργία, να ενημερώσει ένα πιθανό κοινό που ακολουθεί τη δράση ότι πρέπει να μείνει σε όλη τη διάρκεια σιωπηλό.

Μέρος 6ο: Απολογισμός-αναστοχασμός

Η κεντρική δράση έχει ολοκληρωθεί. Η ομάδα συγκεντρώνεται ξανά στον κύκλο, σε σιωπή, και αφήνεται λίγος χρόνος αποσυμπίεσης, χωρίς να μιλάμε.

Ήταν η στιγμή που...

Η ομάδα σε κύκλο. Ο καθένας ξεκινάει μια πρόταση «Ήταν η στιγμή που... γιατί...» και συμπληρώνει τη φράση με μια συγκεκριμένη στιγμή από το εργαστήριο που θα πάρει μαζί του ως σημαντική, αλλά και τον λόγο για τον οποίο αισθάνεται έτσι.

Στο τέλος κλείνουμε τα μάτια όλοι μαζί για λίγο, ώστε ο καθένας να κάνει έναν μικρό αναστοχασμό και να συγκρατήσει τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις εικόνες που δημιουργήθηκαν στη διάρκεια του εργαστηρίου.

Αντί επιλόγου

Με αυτό το εργαστήριο συγκεντρώνουμε, μέσα από έναν ελεύθερο συσχετισμό, τις μεγάλες ιστορίες της ανθρωπότητας και τις δικές μας οικογενειακές και προσωπικές ιστορίες, αλλά ακόμη και τις πολύ μικρές ιστορίες των αναμνήσεων, των αντικειμένων, των συνειρμών μιας κοινής και ανθρώπινης αντίληψης για την ιδεολογία, τα συναισθήματα, την ενσυναίσθηση.

Το εργαστήριο αυτό ακολουθεί μια λογική συλλογής ιστοριών, ντοκουμέντων και μαρτυριών, που, σε επόμενο χρόνο, μπορεί να εμπλουτιστεί με άμεσες και έμμεσες πηγές της ιστορίας, πραγματικά υλικά (αντικείμενα, επιστολές, χαρτιά συγγενών μας από άλλες πατρίδες, προσωπικά έγγραφα, δημόσια και ιδιωτικά, που τονίζουν τη διάσταση του «άλλου», κειμήλια από παλιές μας καταγωγές, ιστορικά ντοκουμέντα κ.ο.κ.).

Μια ιδανική συνθήκη είναι να κάνουμε μια προσεκτική βόλτα στην πόλη ή στη γειτονιά που ζούμε και να τοποθετήσουμε τις δράσεις όχι μόνο μέσα από την προφορική ιστορία, όπως κάναμε στο εργαστήριο, αλλά και μέσα από αδιάσειστα/αντικειμενικά τεκμήρια που συνθέτουν την ιστορία των κατοίκων της πόλης και τα κέντρα που η πόλη θυμάται την ιστορία της. Για παράδειγμα, μια προβλήτα λιμανιού, ένα μνημείο μνήμης, η είσοδος σε ένα παλιό δημόσιο κτίριο, μια εγκαταλειμμένη γειτονιά, οι γραμμές του τρένου, μια αλάνα, ένα αλσούλλιο είναι σημεία που δημιουργούν πολλές μνήμες σε μια πόλη ή σε μια γειτονιά, συγκεντρώνουν πολλές ιστορίες που θα μπορούσαν να συμβούν σε τέτοια σημεία ή έχουν πράγματι συμβεί στα σημεία που έχει επιλέξει η ομάδα.

Η θεατρική αυτή εμπειρία, τόσο για τους συμμετέχοντες όσο και για τους εν δυνάμει θεατές, σε μια τέτοια περιπατητική παράσταση μπορεί να αναδείξει σημεία της πόλης στα όποια δεν δίνει κανείς σημασία και να δημιουργήσει μια νέα αφήγηση, μια νέα προοπτική για τον χώρο που ζούμε, μια προοπτική ιστορικής συμπερίληψης.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βαλαβάνη, Ν. (επιμ.) (2004). *Μπέρτολτ Μπρεχτ, κριτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Μαράκα, Λ.. «Η επίδραση του Γερμανικού Θεάτρου Ντοκουμέντο της δεκαετίας του '60 στη Σύγχρονη Ελληνική Δραματουργία». Ανασύρθηκε από: <http://gcla.phil.uoa.gr/newfiles/syngnris5/5.maraka.pdf>

«Το ντοκιμαντέρ στο θέατρο», *Only Theatre* 4/11/2017, Ανασύρθηκε από: <https://www.onlytheater.gr/buzz/artthro/item/to-documentary-sto-theatro>

Forsyth, A. & Megson, Ch. (eds). (2009). *Get Real: Documentary Theatre Past and Present*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

Kaye, N. (2008). *Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation*. London: Routledge.

Martin, C. (ed.) (2010). *Dramaturgy of the Real on the World Stage*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.

Westlake, E.J. (ed.) (2009). *Political performances: Theory and Practice*, Amsterdam & N. York: Rodopi.



3.

Περιγραφές
εργαστηρίων

3β.

Θεματικά
εργαστηρία



Εγώ – εσύ – εμείς... μαζί: απόπειρες προσέγγισης του άλλου:



Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο
για μαθητές νηπιαγωγείου και δημοτικού

Μαντώ Κουρετζή

Νηπιαγωγός-Εμφυχώτρια Θεατρικού Παιχνιδιού – Β.Α Διδακτικής των Τεχνών

Στέλιος Βγαγκές

Δάσκαλος, Εμφυχωτής θεατρικού παιχνιδιού

Το υλικό του εργαστηρίου σχεδιάστηκε από τους γράφοντες πρώτη φορά στο πλαίσιο του συγχρηματοδοτούμενου Προγράμματος της Ε.Ε «Νέα Γενιά σε Δράση» – «Υποστήριξη Πρωτοβουλιών Νέων-2014» με τη χρηματοδότηση του Ιδρύματος Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, για λογαριασμό του Σχολείου Παιχνιδιού, ενός εργαστηρίου πολιτιστικής εκπαίδευσης. Το Εργαστήριο περιελάμβανε επιμόρφωση και στη συνέχεια τρεις ξεχωριστές σκηνικές δράσεις για ενήλικες, παιδιά και εφήβους, που παρουσιάστηκαν στο Ίδρυμα Μιχάλης Κακογιάννης τον Ιανουάριο του 2015. Στη συνέχεια, το 2016, επανασχεδιάστηκε, ώστε να ενταχθεί στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» και να εφαρμοστεί σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία από εμφυχωτές του «Σχολείου Παιχνιδιού», αλλά και εμφυχωτές του προγράμματος οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν ειδικά για τον συντονισμό του συγκεκριμένου εργαστηρίου σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Για την υλοποίηση του εργαστηρίου, ο απαιτούμενος αριθμός εμφυχωτών είναι 2 για ομάδες έως 25 παιδιών, 3 για ομάδες 25-35 και 4 για ομάδες 35-60 παιδιά.

Γενικοί στόχοι

Το βιωματικό αυτό εργαστήριο πολλαπλών τεχνικών στα πεδία της τέχνης, της παιδαγωγικής, της διδακτικής και της επικοινωνίας στόχο έχει να ενισχύσει τη δημιουργική δυνατότητα των συμμετεχόντων μέσω της μεθόδου του Θεατρικού παιχνιδιού-Παιδαγωγικής Θεάτρου:

- Να διευρύνουν τους κώδικες επικοινωνίας τους.
- Να ορίσουν, συναισθανθούν και προσδιορίσουν τη θέση τους μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.
- Να εμφυχωθούν και να εκφραστούν, καθώς το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί το πλαίσιο που είναι απαραίτητο για την επικοινωνία μέσα από συναισθήματα συνύπαρξης και συνεργασίας, χωρίς ανταγωνισμούς και αντιπαλότητες.
- Να προβληματιστούν, να διαδράσουν και να πάρουν θέση σε θέματα μετανάστευσης.

- Να παρουσιάσουν τις δικές τους ιστορίες, με τη μορφή σκηνικών δρώμενων, τα οποία θα προκύψουν από την προσπάθεια να συντονιστούν περισσότερα «εγώ», ώστε από κοινού να φέρουν ένα αποτέλεσμα μέσω μιας διαδικασίας σύνθεσης που εξελίσσεται στο «εμείς».

Άξονες του εργαστηρίου

Το θεατρικό παιχνίδι ως εμπνευστική διαδικασία

Καλλιεργείται και αναπτύσσεται η σχεσιοδυναμική μιας ομάδας, ώστε να αναδυθεί η εκφραστικότητα και να λειτουργήσει ως επικοινωνιακή κατάσταση θέασης και δράσης. Με δραστηριότητες έντονα αισθησιοκινητικές και ψυχοκινητικές, συγκροτείται και ευαισθητοποιείται η ομάδα (Κουρετζής, 1991). Υπό την επίδραση ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού, κάθε παιδί αρχίζει σταδιακά να δημιουργεί επαφή και επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας του. Προσπαθεί να εκφράσει εσωτερικές ανάγκες του και να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του, καθώς του δίνεται διαρκώς η ευκαιρία να βγει από τους κατεστημένους κανόνες (Cattanach, 2003).

Το παιχνίδι των ρόλων ως μέσο προσέγγισης του Άλλου

Η πορεία του εργαστηρίου αναπτύσσεται στον άξονα όπου κάθε παιδί θα έχει πολλές ευκαιρίες μίμησης ενός προτύπου, ενός άλλου ρόλου. Κάθε τέτοια απόπειρα επιχειρεί μια νέα διεύρυνση του «εγώ» του, καθώς θέτει μέσα σε αυτό και στοιχεία ενός άλλου «εγώ», ενός «άλλου» ρόλου. Έρα κάθε φορά γίνεται προσπάθεια να συντονιστούν δύο ή περισσότερα «εγώ», ώστε να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και από κοινού να φέρουν ένα αποτέλεσμα μέσω μιας διαδικασίας σύνθεσης. Αυτή η διαδικασία σταδιακά οδηγεί στην προσέγγιση του Άλλου, καθιστώντας τα παιδιά κοινωνούς μιας προσπάθειας αλληλεπίδρασης και αλληλόδρασης.

Με τα παιχνίδια ρόλων και τις θεατρικές τεχνικές (αυτοσχεδιασμός, παντομίμα, φωνή, αντικείμενα, σύμβολα) οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν νέους προσωπικούς εκφραστικούς δρόμους, με τους οποίους θα αφυπνιστεί η δημιουργική φαντασία και ο κριτικός στοχασμός (Μπαμπάλης, 2005). Εξωτερικεύουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα που αφορούν προβληματισμούς στο πλαίσιο της ζωής, ανταλλάσσουν απόψεις, προβαίνουν σε πολύπλευρες θεωρήσεις καταστάσεων και προάγουν ιδέες. Με αυτές τις λειτουργίες καλλιεργείται η ενσυναίσθηση στη μεταξύ τους σχέση (Beauchamp, 1998).

Το θεατρικό παιχνίδι ως σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση

Το σχολείο σήμερα χαρακτηρίζεται από την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μαθητές που προέρχονται από ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.





Το θεατρικό παιχνίδι προσεγγίζει την εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από μια φιλοσοφία συμπερίληψης, όπως οι καιροί απαιτούν.

Το εργαστήρι

Το εργαστήρι «εγώ – εσύ – εμείς... μαζί» διαπραγματεύεται τα θέματα ενότητας, επικοινωνίας, αποδοχής και δημιουργικής συνύπαρξης προκαλώντας τα παιδιά:

- Να προβούν σε πολλαπλές ταξινομήσεις,
- να ενισχύσουν πολύπλευρα τον συντονισμό που αποτελεί προϋπόθεση οργάνωσης της σκέψης,
- να εμπλακούν στην παραγωγή μύθου,
- να ενεργοποιήσουν τη συμβολική τους σκέψη μέσα από διάφορα ερεθίσματα, ώστε να ενισχυθεί η δημιουργική τους φαντασία.

Το θέμα του εργαστηρίου εισάγεται συμβολικά: Επιλέγουμε το ουράνιο τόξο ως ένα φαινόμενο αρμονικής σύνθεσης των χρωμάτων που αγκαλιάζει το τοπίο μετά τη βροχή. Αρχικά στήνουμε έναν μύθο για τις χώρες των χρωμάτων. Το παιχνίδι ξεκινά με αυτοσχεδιασμό από τους εμπυχωτές: Εμφανίζονται τα τρία βασικά χρώματα, που είναι βυθισμένα στο «εγώ» τους, αφού το καθένα θεωρεί τον εαυτό του σπουδαιότερο από τα άλλα. Η δράση εξελίσσεται καθώς τυχαία συγκρούονται και από αυτή την επαφή τους προκύπτουν κάθε φορά νέα χρώματα (τα συμπληρωματικά τους). Καταλαβαίνουν τότε ότι δεν υπάρχει μόνο ένα «Εγώ».

Το υλικό που παρατίθεται εδώ αποτελείται από τρία μέρη: i) δραστηριότητες που στέλνονται στον εκπαιδευτικό πριν από την επίσκεψη των εμπυχωτών, ii) την περιγραφή του εργαστηρίου που συντονίζουν οι εμπυχωτές και iii) δραστηριότητες για τον εκπαιδευτικό και την τάξη μετά την επίσκεψη των εμπυχωτών.

i) Υλικό για δραστηριότητες που στέλνουμε στο σχολείο πριν την επίσκεψη των εμπυχωτών

Ουράνιο τόξο



Το Φυσικό Φαινόμενο

Στόχος: Πληροφόρηση

Ο εκπαιδευτικός μιλά στα παιδιά για το φαινόμενο του ουράνιου τόξου και τα ευαισθητοποιεί μέσα από εικόνες, ήχους, προβολές, κείμενα ή τραγούδια σχετικά. Αν τα παιδιά είναι μεγαλύτερα, μπορεί να θέσει και το ερώτημα: *Τι θα μπορούσε συμβολίζει (σε ένα ανθρώπινο περιβάλλον) το ουράνιο τόξο;*

Παιχνίδι με λέξεις/καρτέλες

Στόχος: Ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας, συμβολικής σκέψης, συνεργασίας, εκφραστικότητας.

Σε κομμάτια χαρτιού A4 ή κανσόν υπάρχουν:

- για παιδιά δημοτικού γραμμένες λέξεις-κλειδιά.
- για παιδιά νηπιαγωγείου οι αντίστοιχες λέξεις δίνονται ως τυπωμένες εικόνες.

Σημείωση: Τα χαρτιά ή οι καρτέλες είναι όσα τα παιδιά της ομάδας. Αν π.χ. τα παιδιά είναι 20 και οι λέξεις-καρτέλες κλειδιά 10, θα φτιαχτούν 2 ίδιες ($10 \times 2 = 20$).

Λέξεις – Εικόνες-κλειδιά:

Βροχή, σύννεφα, ήλιος, χρώματα, μαζί, γέφυρα, ομπρέλα, φίλοι, κίνδυνος, φόβος (μπορούν να εκτυπωθούν στο σχολείο).

Σκοπός του παιχνιδιού είναι να δημιουργηθεί μια ιστορία από τα ίδια τα παιδιά. Κάθε παιδί παίρνει τυχαία μια λέξη-καρτέλα, λέει μια πρόταση, σκέψη, ιδέα που να έχει μέσα τη λέξη που βρήκε. Σε μικρές ομάδες συνθέτουν μια ιστορία με βάση τις λέξεις αυτές και την παρουσιάζουν στην τάξη.

Παίζω με πανιά

Στόχος: Ανάπτυξη της φαντασίας, συμβολικής σκέψης, συνεργασίας, θεατρικής έκφρασης.

Μέσα στην τάξη, ορίζουμε έναν σκηνικό χώρο. Τοποθετούμε μέσα σε αυτόν χρωματιστά υφάσματα (π.χ. γάζες ή φόδρες) ή, αν δεν διαθέτουμε, ζητάμε από τα παιδιά να φέρουν ένα μονόχρωμο φουλάρι-μαντίλι από το σπίτι.

Ανά 3-5 παιδιά κάθε φορά (ανάλογα με τον αριθμό της ομάδας) καλούνται στη σκηνή να δείξουν (χωρίς λόγια) σε τι μπορούν να μεταμορφώσουν τα πανιά ή σε τι μπορούν εκείνα να μεταμορφωθούν με τα πανιά. Οι θεατές-συμμεθητές τους πρέπει να μαντεύουν.



Πριν και μετά τη βροχή

Στόχος: σωματική έκφραση, παιχνίδια ρόλων, επινόηση, καλλιέργεια σκηνικής συμπεριφοράς.

Χωρίζουμε τα παιδιά σε 2 ομάδες: (α) καταιγίδα, (β) ουράνιο τόξο.

Στην ομάδα (α) αναθέτουμε να δείξουν με το σώμα τους την καταιγίδα που έρχεται. Μπορούν να αναλάβουν ρόλους από σύννεφα, αστραπές και κεραυνούς, σκόρπιες στάλες βροχής. Στο τέλος όλοι γίνονται «καταιγίδα».

Στην ομάδα (β) αναθέτουμε να δείξουν με το σώμα τους τι συμβαίνει όταν η καταιγίδα περνά... Οι μαθητές γίνονται σύννεφα, που σιγά σιγά διαλύονται, ήλιος που προβάλλει, οι τελευταίες ψιχάλες. Στο τέλος όλοι γίνονται «ουράνιο τόξο».

ii) Ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού (επίσκεψη εμψυχωτών)

Υλικά: 3 ομπρέλες: κόκκινη, κίτρινη και μπλε, μια βαλίτσα, ένα κοστούμι μαύρο και ένα καπέλο καβουράκι στο ίδιο χρώμα (εναλλακτικά μπορούμε να έχουμε έστω ένα μαύρο σακάκι μόνο και καπέλο ή ακόμη και ένα καπέλο μόνο ως σημεία όψης του ρόλου του



«κακού τύπου»), 7 πανιά 3 μέτρων το καθένα στα χρώματα του ουράνιου τόξου, tracks ήχου με χαρούμενη μουσική, tracks ήχου με μελαγχολική μουσική.



Σκηνικός χώρος:

Ο «σκηνικός χώρος» στο θεατρικό παιχνίδι είναι μια σύμβαση. Εννοούμε οποιοδήποτε σημείο (μιας αίθουσας, αυλής, δρόμου κτλ.) μπορούμε να διαμορφώσουμε με απλά μέσα (πανιά, κούτες, καρέκλες, αντικείμενα κτλ.), ώστε να οριοθετείται ο χώρος δράσης και να ορίζεται ως «θεατρικός».

Στον χώρο τοποθετούμε: τρεις ομπρέλες: κόκκινη, κίτρινη, μπλε. Μια βαλίτσα, την ένδυση του «κακού τύπου» ή κάποιο σημείο όψης του ρόλου του (όπως περιγράψαμε στα υλικά).

Τα 3 από τα 7 πανιά: (μοβ, πορτοκαλί, πράσινο) τοποθετημένα σε μικρά κουβάρια.

Σημείωση: Τα χρώματα αυτών των πανιών είναι τα συμπληρωματικά χρώματα των ομπρελών (οι οποίες έχουν τα βασικά χρώματα). Τα υπόλοιπα 4 πανιά θα βρίσκονται μέσα στη βαλίτσα.

Α' φάση: απελευθέρωση (αισθησιοκινητική δράση)

Ξεκινάμε με το να δημιουργήσουμε την αίσθηση μιας ευχάριστης μέρας:

Τα παιδιά κινούνται το καθένα μόνο του με τους ήχους χαρούμενης μουσικής. Χαιρετάει το ένα το άλλο με χειραψίες, με χαμόγελο, λέγοντας μια καλημέρα, ρωτώντας «Τι κάνεις;» κτλ.

Ο εμπυχωτής παρακινεί τα παιδιά να κινηθούν τώρα σε ζευγάρια. Τα ζευγάρια γίνονται τετράδες και οι τετράδες οκτάδες (στόχος είναι να φτιάξουμε τρεις ομάδες, σχετικά ισάριθμες). Ο εμπυχωτής δίνει οδηγία ώστε κάθε ομάδα να φτιάξει μια γρήγορη δράση με αντικείμενο μια ομπρέλα.

Μόλις τελειώσει η δράση αυτή (της αναγνώρισης και εξοικείωσης με το αντικείμενο), ο εμπυχωτής ζητά από τις ομάδες να του επιστρέψουν τις ομπρέλες με τη συνοδεία της προηγούμενης μουσικής, με έναν δικό της τρόπο η καθεμιά από αυτές, δίνοντας την οδηγία να την παραδώσουν σε εκείνον με ευγενικό ύφος. Ο εμπυχωτής τοποθετεί τις ομπρέλες ξανά στον σκηνικό χώρο όπως ήταν πριν.

Β' φάση: αναπαραγωγή (παιχνίδι ρόλων)

Αυτοσχεδιασμός των εμπυχωτών: Ο εμπυχωτής παίρνει μια ομπρέλα και καυχείται γι' αυτή σχετικά με το χρώμα της, με πολλά παραδείγματα που αντλεί από αυτό το χρώμα. Ένας άλλος εμπυχωτής κάνει το ίδιο για ένα άλλο χρώμα μιας από τις υπόλοιπες ομπρέλες. Έτσι αρχίζει ένας αγώνας μεταξύ τους υπερασπιζόμενος καθένας το δικό του χρώμα.

Μέσα από αυτή την αντιπαράθεση οι δύο εμπυχωτές πρέπει να φέρουν την κατάσταση σε ένα επίπεδο ώστε από τα δύο βασικά χρώματα που έχουν οι ομπρέλες να παραχθεί το συμπληρωματικό τους. Προσπαθούν δηλαδή, είτε μέσω σύγκρουσης, είτε μέσω συνεργασίας, είτε μέσω συμφωνίας κοινών χαρακτηριστικών, να δημιουργήσουν ένα κοινό αποτέλεσμα, ώστε να μπορούν μέσω αυτού να συνυπάρξουν αρμονικά. Έτσι παρουσιάζουν ένα από τα πανιά που έχει το συμπληρωματικό χρώμα των ομπρελών που χειρίστηκαν και το προβάλλουν στα παιδιά. Ενισχύουν αυτό το αποτέλεσμα ρωτώντας τα ή περιγράφοντας (σύντομα) πώς συνέβη αυτό που είδαν.

Η ίδια διαδικασία γίνεται αναλόγως σε σχέση με τα χρώματα των ομπρελών μεταξύ τους, ώστε να παρουσιαστούν και τα υπόλοιπα δύο συμπληρωματικά χρώματα.

Γ' φάση: σύνθεση (σκηνικά δρώμενα)

Οι εμπυχωτές απλώνουν καθένα συμπληρωματικό χρώμα μπροστά από κάθε ομάδα, στους χώρους που κάθονται. Τα παιδιά παρωθούνται να αναπαραστήσουν θεατρικά στοιχεία του χρώματος που είναι μπροστά τους, καθώς οι εμπυχωτές προσομοιώνουν ότι το κάθε χρώμα είναι κάποια χώρα που την κατοικούν εκείνα. Με τις οδηγίες των εμπυχωτών προτείνεται στα παιδιά να δείξουν π.χ. τι τρώνε στη χώρα τους σε σχέση με το χρώμα που έχει αυτή ή τι γλώσσα έχουν και πώς τη μιλάνε, πάλι σε σχέση με το χρώμα της χώρας, ή τι τραγούδι μπορούν να φτιάξουν με λέξεις που θα βρουν σχετικά με το χρώμα τους και πάλι κτλ. Τους δίνεται χρόνος να επινοήσουν και να προετοιμάσει ένα μικρό σκηνικό δρώμενο κάθε ομάδα. Οι εμπυχωτές βοηθούν και ενισχύουν την προσπάθεια των παιδιών συνθέτοντας διακριτικά τις απόψεις τους. Το αποτέλεσμα αυτής της σύνθεσης παρουσιάζεται από κάθε ομάδα στις άλλες.

Με το τέλος των παρουσιάσεων ξεκινάει μια αφήγηση από τον έναν εμπυχωτή, ενώ ο άλλος φοράει το μαύρο κοστούμι. Στην αφήγηση περιγράφει *ένα κακό το οποίο συνέβη σε καθεμιά από τις τρεις χώρες που τις έκανε να αλλάξουν τη ζωή τους*. Ο ρόλος του «κακού τύπου» που υποδύεται ο άλλος εμπυχωτής, που έχει ενδυθεί με το μαύρο χρώμα, λειτουργεί τώρα ως το πρόσωπο που φέρνει:

- στην πρώτη χώρα την ανέχεια, τη στέρηση των αγαθών, τη φτώχεια, την πείνα.
- στη δεύτερη χώρα τη διχόνοια και τον εμφύλιο πόλεμο.
- στην τρίτη χώρα τις απαγορεύσεις, την ανελευθερία, την καταπίεση.

Όταν τελειώσει τον ρόλο του, ο τύπος αυτός αποσύρεται και ο άλλος εμπυχωτής δίνει την εξής οδηγία στις ομάδες: *«Κάθε ομάδα ας μας δείξει, με μια ακίνητη, δυναμική, παγωμένη εικόνα, πώς αισθάνονται οι άνθρωποι που κατοικούν σε κάθε χώρα μετά το*

κακό που ήρθε και άλλαξε τη ζωή τους». Έπειτα από μια ολιγόλεπτη προετοιμασία κάθε ομάδας παρουσιάζονται οι εικόνες. Για κάθε ομάδα που παρουσιάζει την εικόνα της τα παιδιά των άλλων ομάδων, που είναι θεατές, παροτρύνονται από τους εμψυχωτές να αποκωδικοποιήσουν τους συμβολισμούς τους οποίους εκφράζουν οι παίκτες που έχουν στήσει την εικόνα. Παρατηρούν τι βλέπουν και λένε, με όποιον τρόπο θέλουν, τι συμβαίνει σε κάθε χώρα: είτε ως τίτλο όλης της εικόνας είτε με περισσότερα λόγια, το πώς εκφράζουν την κατάσταση τα παιδιά που ανήκουν στην ομάδα που παρουσιάζει. Όλοι μαζί εντοπίζουν την αλλαγή της κατάστασης σε κάθε χώρα και σχολιάζουν τι συνέβη.

Όταν τελειώσουν όλες οι παρουσιάσεις, οι εμψυχωτές συζητούν μεταξύ τους και απευθυνόμενοι στα παιδιά λένε ότι *εξαιτίας αυτών των συνθηκών πολλοί άνθρωποι από αυτές τις χώρες αναγκάστηκαν να φύγουν από εκεί και να αναζητήσουν καλύτερη ζωή κάπου αλλού.*

Ένας εμψυχωτής παίρνει τη βαλίτσα που μέσα έχει τα υπόλοιπα υφάσματα με τα χρώματα του ουράνιου τόξου και παρωθεί τα παιδιά να περπατάει καθένα μόνο του και να περνάει μέσα από διάφορες δυσκολίες και κακουχίες (τους δίνουμε όνομα). Τα παιδιά, καθώς προχωρούν (εδώ ακούγεται μια «μελαγχολική» μουσική) παρωθούνται από τον εμψυχωτή να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως π.χ. *«Από πού έρχεσαι;», «Τι άφησες εκεί που ήσουν;», «Τι πήρες μαζί σου;», «Τι ονειρεύεσαι ότι θα συναντήσεις εκεί που θα φτάσεις;»* κτλ.

Σιγά σιγά οι εμψυχωτές πιάνουν διακριτικά κάποια παιδιά από τα χέρια και προτρέπουν να κάνουν κι άλλα παιδιά το ίδιο μεταξύ τους, μέχρι να φτιαχτεί ένας μεγάλος κύκλος, όπου θα δηλωθεί από τον εμψυχωτή ότι είναι ένας νέος τόπος που έχουν φτάσει. Μέσα στον κύκλο οι άνθρωποι φτιάχνουν ένα σύμβολο για να θυμούνται όλα όσα πέρασαν. Έτσι σχηματίζουν με τα πανιά ένα *ουράνιο τόξο*.

Δ' φάση: ανασκόπηση-αναστοχασμός

Ο εμψυχωτής κάνει μια σύντομη αναδρομή σε ό,τι έχει συμβεί μέχρι εκείνη τη στιγμή και συζητά με τα παιδιά για τον συμβολισμό που έχει το ουράνιο τόξο.

Κλείνουμε με ένα τραγούδι:

Όλοι μπορούμε να γίνουμε φίλοι,
και να χορέψουμε με χρώματα πολλά.
Κόκκινο, κίτρινο και πράσινο παρέα.
Πορτοκαλί, γαλάζιο, μπλε και μοβ, παιδιά!



iii) Δραστηριότητες μετά το θεατρικό παιχνίδι (μετά την επίσκεψη) Νηπιαγωγείο και Α΄ Δημοτικού:

Τι θυμάμαι...

Στόχοι: αναδιήγηση, εμπέδωση, καλλιέργεια προφορικού λόγου, άσκηση μνήμης, εικαστική έκφραση, συνεργασία.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να θυμηθούν:

- Λέξεις ή φράσεις-κλειδιά από το θεατρικό παιχνίδι, π.χ «Εγώ είμαι ο πιο δυνατός», «πόλεμος». Ο εκπαιδευτικός τις καταγράφει σημειώνοντας δίπλα σε κάθε λέξη το όνομα αυτού που την είπε. Στη συνέχεια, χωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες των 3-4 ατόμων, ενώνοντας όσους έχουν πει λέξεις ή έννοιες που έχουν νοηματική συνάφεια. Στη συνέχεια, ζητά από κάθε ομάδα να θυμηθεί τι είπε (αλλιώς της το θυμίζει) και να φτιάξει με αυτές τις λέξεις μια μικρή ιστορία, που θα την αφηγηθεί ή θα τη δραματοποιήσει.
- Εικόνες που θυμούνται από τη δράση. Ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο με τις λέξεις, το ζητούμενο τώρα είναι κάθε ομάδα να αποτυπώσει «εικαστικά» την ιστορία της. Για τη δράση αυτή χρειαζόμαστε λευκό κανσόν (50x70cm) ή χαρτί μέτρου, μαρκαδόρους ή παστέλ ή ρευστή μπογιά και πινέλα.

Νηπιαγωγείο και Δημοτικό:

Γιατί άραγε;

Στόχος: απόπειρα κατανόησης των συμβολισμών, κριτικός στοχασμός, συναισθηματική αγωγή

Ο εκπαιδευτικός ρωτά:

- «Τι οδήγησε κάθε ομάδα να φύγει;»
- «Πώς ένιωσαν οι άνθρωποι όταν αναγκάστηκαν να φύγουν;»
- «Όταν συνάντησαν κι άλλους στον δρόμο τους, πώς ένιωσαν;»
- «Όταν έγιναν όλοι ένας κύκλος, πώς ένιωσαν;» κτλ.

Β' τάξη δημοτικού και άνω:

Τι κρατάω...

Στόχος: αναδιήγηση, εμπέδωση, καλλιέργεια γραπτού ή προφορικού λόγου, άσκηση μνήμης, συμβολική σκέψη, κριτικός στοχασμός, συναισθηματική αγωγή.

Μοιράζουμε ένα Α4 σε κάθε παιδί που γράφει: «Ήταν η στιγμή που...»

Κάθε παιδί σκέφτεται για 5-10 λεπτά και καταθέτει ποια στιγμή ήταν εκείνη που θυμάται περισσότερο από τη δράση. Ανάλογα με την ηλικία και τη μαθησιακή δυνατότητά του, μπορεί να γράψει ή να ζωγραφίσει ή να κάνει ένα σκαρίφημα σκέψεων. Όταν έχουν τελειώσει όλα, ο εκπαιδευτικός καλεί ένα ένα παιδί να παρουσιάσει την άποψή του με όποιο τρόπο θέλει και μπορεί.





Η «Τράπουλα» των συνειρμών...

Τοποθετούμε στο πάτωμα 2 λευκά χαρτόνια κανσόν 50x70 ή 70x100. Στο ένα υπάρχει ζωγραφισμένο ή κολλημένο ένα πρόσωπο λυπημένο. Στο άλλο ένα γελαστό. Στη μέση των 2 χαρτονιών υπάρχει μια «τράπουλα» με τις παρακάτω λέξεις-εκφράσεις:

Λέξεις-εκφράσεις για εκτύπωση:



Κίνδυνος	Πόλεμος	Λούνα παρκ
Με δέρνει	Φοβάμαι	Γελάω
Φασισμός	Δώρα	Με αγκαλιάζει
Με το ζόρι	Πάμε διακοπές	Κοροϊδεύω
Με διώχνουν	Η γειτονιά μου	Δεν έχω φίλους/ες
Φτώχεια	Παγωτό	Πάω σχολείο
Κρυώνω	Γιορτές	Με κυνηγούν
Οι φίλοι/ες μου	Το σπίτι μου	Παιχνίδι
Ουράνιο τόξο	Μαζί	

Κάθε παιδί σηκώνεται, τραβάει ένα χαρτί, διαβάζει τι λέει και πρέπει να το τοποθετήσει γρήγορα στο χαρτόνι εκείνο που θεωρεί ότι ταιριάζει περισσότερο.

Όταν όλα τα χαρτιά της τράπουλας τοποθετηθούν στα αντίστοιχα χαρτόνια, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προτείνει διάφορες δράσεις.

Ενδεικτικά αναφέρουμε:

- Συγγραφή κειμένου με θέμα: Πότε νιώθω χαρούμενος; /Πότε νιώθω λυπημένος;
- Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα τη λέξη ΠΡΟΣΦΥΓΑΣ. Καλεί τα παιδιά να αναζητήσουν και να τοποθετήσουν κάτω από αυτή εκείνα τα χαρτιά της «τράπουλας» που θεωρούν ότι ταιριάζουν.
- Χωρισμός σε μικρές ομάδες (4 παιδιών), όπου καθένα παίρνει τυχαία ένα χαρτί της «τράπουλας» και με τις λέξεις τους φτιάχνουν ένα δρώμενο ή τραγούδι ή κείμενο ή ζωγραφιά.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση* (μετ. Ε. Κρομμύδα). Αθήνα: Κέδρος.

Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το δραματικό παιχνίδι. Εξοικείωση με το Θέατρο* (μετ. Ε. Πανίτσκα). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω παιχνιδιού* (μετ. Φ. Μεγαλούδη). Αθήνα: Σαββάλας.

- Γκόβας, Ν. (2002). Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες!, Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 21-28).
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι., Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση.* Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του.* Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Kempe, A. (2005). *Εκπαιδευτικό δράμα και Ειδικές Ανάγκες* (μετ. Α. Βεργιοπούλου). Αθήνα: Πατάκης.
- Μουδατσάκης, Τ. (2006). *Το Θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Εξάντας.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη.* Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του Vygotsky.* Αθήνα: Gutenberg.
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά Διαφορετικός: Ασκήσεις ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά Δημοτικού και Γυμνασίου.* Αθήνα: Gutenberg.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι Εγώ. Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο.* Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Χρυσόχου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί μηχανισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Ο ελέφαντας, το μυρμήγκι και η σκιουρίνα

Ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο
για μαθητές προσχολικής ηλικίας
και δημοτικού

Κατερίνα Πουταχίδου

MA Drama in Education

Ρίτα Πουταχίδου

Ηθοποιός, Θεατροπαιδαγωγός

Χριστίνα Ζουρίδου

Θεατρολόγος, Ηθοποιός



Εισαγωγή

Τα παραμύθια, όπως και οι μύθοι, μπορούν να γίνουν κατανοητά ως αλληγορίες ή αναπαραστάσεις σύνθετων ψυχολογικών διαδικασιών. Αποτελούν αξιόλογα οχήματα για την κατανόηση του εσωτερικού κόσμου και της αναγνώρισης των προσωπικών κινήτρων. Προσφέρουν έτσι έναν τρόπο αναζήτησης λύσεων σε σοβαρά θέματα. Τα παραμύθια οδηγούν άμεσα στην αλλαγή και την άντληση ικανοποίησης από τη ζωή (Meredith, 2010). Από την άλλη, το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τη σχέση τους με τον έξω κόσμο, καθώς και να αναζητήσουν και να εκτιμήσουν τις ανθρώπινες και όχι μόνο συμπεριφορές (Bolton, 1978· Bolton, 1982· Bolton G. & Heathcote, D., 1999).

Το τσέχικο παραμύθι της ζωγράφου, εικονογράφου και πρωτοπόρου των παιδικών βιβλίων Daisy Mrázková *Ο ελέφαντας και το μυρμήγκι* έγινε πηγή έμπνευσης για ένα εκπαιδευτικό εργαστήριο που αποτελεί πρόσφορο έδαφος για δημιουργική εργασία με τα παιδιά, για τη διερεύνηση θεμάτων που αφορούν κυρίως την ανεκτικότητα, την αλληλοκατανόηση και τον σεβασμό στον άλλον. Το κείμενο μας επιτρέπει να δουλέψουμε με ασφάλεια σε ένα φανταστικό περιβάλλον, με χαρακτήρες και συναισθήματα που έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα που ζουν τα παιδιά. Το κείμενο μεταφράστηκε από τη θεατρολόγο MA Κατερίνα Πουταχίδου και μετασχηματίστηκε σε εργαστήριο από τις γράφουσες πριν από δέκα περίπου χρόνια. Έκτοτε έχει παρουσιαστεί στο πλαίσιο των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων του Θ.Ει.Κ.Κ Πούπουλο σε μεγάλο αριθμό σχολείων και μαθητών, συναντώντας ενθουσιασμό και ανταπόκριση. Το 2016 το εργαστήριο προσαρμόστηκε προκειμένου να ενταχθεί στις δράσεις του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» αποκτώντας τη μορφή με την οποία παρουσιάζεται εδώ. Μέχρι σήμερα έχει υλοποιηθεί σε μαθητές Προσχολικής, Δημοτικής, αλλά και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία

Το εργαστήριο χωρίζεται σε αφηγηματική, εικαστική, βιωματική έκφραση και είναι βασισμένο στις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αξιοποιώντας ένα επαναλαμβανόμενο τρίπτυχο τεχνικών, όπως η αφήγηση, ο δάσκαλος σε ρόλο και ο αυτοσχεδιασμός των μαθητών, το εργαστήριο εξελίσσεται ακολουθώντας τη ροή του παραμυθιού, αλλά σταματάει κάθε τόσο για να διερευνηθούν απόψεις, σκέψεις, γνώμες και προτάσεις για τη δράση των μαθητών σχετικά με τα προβλήματα και τα εμπόδια που εμφανίζονται κάθε τόσο. Σε κάποια σημεία οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε αυτά μέσα σε ρόλο, ενώ σε άλλα σημεία έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης.

Οι μαθητές που συμμετέχουν στο εργαστήριο αυτό έχουν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με κοινωνικά θέματα μέσω της δραματικής τέχνης. Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους, να οξύνουν την παρατηρητικότητα τους, να διευρύνουν τον κόσμο τους, διερευνώντας θεματικές έννοιες όπως η διαφορετικότητα, η αποδοχή, η συνύπαρξη, η ανεκτικότητα, ο αλληλοσεβασμός, η γενναιοδωρία της προσφοράς, η αλληλεγγύη. Όλα αυτά λαμβάνουν χώρο μέσα από μια ψυχαγωγική διαδικασία με γνώμονα τη φαντασία τους, αλλά και τις αλήθειες τους, την εσωτερική βούληση και τα προσωπικά τους βιώματα. Παράλληλα, ενισχύεται η συνεργατικότητα τους, η κριτική τους σκέψη και η κοινωνική υπευθυνότητα.

Προετοιμασία εργαστηρίου

Πριν από την έναρξη του εργαστηρίου είναι σημαντικό να έχουμε συγκεντρώσει τα υλικά που θα χρειαστούμε και να έχουμε διαμορφώσει τον χώρο κατάλληλα. Από υλικά θα χρειαστούν:

- μουσικά κομμάτια, ηχητικά εφέ: δάσος, φωτιά, νύχτα στο δάσος
- κρουστά όργανα (π.χ. ένα τύμπανο)
- μανταλάκια (ένα για κάθε μαθητή), σπάγκος (30cm), λωρίδα (1/4)χαρτιού A4
- τρία διαφορετικά μεγέθη καρύδια, φτιαγμένα από χαρτί ή από μπαλόνι (ένα πολύ μικρό σε φυσικό μέγεθος, ένα μεγάλο σε μέγεθος μπαλίστας, ένα αρκετά πιο μεγάλο, σαν φουσκωμένο μπαλόνι)
- εφημερίδες
- δύο πανομοιότυπες εικόνες ενός δέντρου, η μία από τις οποίες σε μορφή παζλ
- μαρκαδόροι και ξυλομπογιές
- χαρτιά σε μέγεθος A4
- ύφασμα γάζα για τη δημιουργία ποταμιού
- όταν ο δάσκαλος βρίσκεται σε ρόλο δασοφύλακα, θα χρειαστεί ένα καπέλο για να τον υποδυθεί και ένα κλουβί πουλιών για να δώσει την αίσθηση του σάβλου.

Όλα τα παραπάνω υλικά είναι ενδεικτικά. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει εναλλακτικά αντικείμενα που θα βοηθήσουν στη δράση. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του εργαστηρίου είναι να συντελεστεί σε άδεια αίθουσα, με τα θρανία



στις άκρες, ώστε να δημιουργηθεί επαρκής χώρος για τον αριθμό των παιδιών και την κίνησή τους. Πριν από την είσοδο των παιδιών στον χώρο, έχουμε ήδη σχηματίσει με χαρτοταινία τα όρια κάθε σπηλιάς (υπολογίζουμε μία σπηλιά ανά 3 μαθητές). Ορίζουμε επίσης τον χώρο που θα βρίσκεται ο στάβλος του δασοφύλακα, εξασφαλίζουμε νοερά έναν χώρο για τη σπηλιά της σκιουρίνας (όπου θα εμφανιστεί ο δάσκαλος σε ρόλο), το δάσος, τη διαδρομή ως το ποτάμι και τον απέναντι λόφο με το δέντρο (όπου θα χρησιμοποιήσουμε τη φωτογραφία).

Το εργαστήριο

Α΄ Μέρος: Ζέσταμα – Προετοιμασία ομάδας

Κίνηση και παύση

Ο εμπυχωτής χτυπά με ρυθμό ένα κρουστό όργανο. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα στον χώρο λικνίζοντας το σώμα τους. Κάθε φορά που ακούν τη μαγική λέξη «κουτουλουλού», θα πρέπει να μείνουν ακίνητα.

Ο ρυθμός συνεχίζεται, ενώ ο εμπυχωτής προσθέτει ένα νέο στοιχείο-αριθμό. Τα παιδιά ακούγοντας τον αριθμό, θα πρέπει να πιαστούν σε ομάδες σύμφωνα με το κάλεσμα. Δεν είναι απαραίτητο να επιλέξουν τον φίλο ή τη φίλη τους, αλλά το άτομο ή τα άτομα που θα είναι γύρω τους. Έτσι τους παροτρύνουμε να επικοινωνήσουν και με άλλα παιδιά.

Το πάρτι

Στη φάση αυτή ενισχύουμε την παρατηρητικότητα τους.

Ο εμπυχωτής ρωτάει τα παιδιά π.χ. «Τι επιθυμώ να κάνω;» ή «Τι δεν θα ήθελα να κάνω;». Τα παιδιά περπατώντας στον χώρο του πάρτι αγκαλιάζουν τον «φανταστικό άλλο τους εαυτό» λέγοντας την απάντηση.

Όταν συναντηθούν δύο άτομα, συστήνουν ο ένας στον άλλον τον δεύτερο εαυτό τους, π.χ. «Αυτός είναι ο Γιάννης και η επιθυμία του είναι...», «Αυτή είναι η Γεωργία και δεν της αρέσει...» και τους ανταλλάσσουν.

Τώρα η Γεωργία συνοδεύει τον δεύτερο εαυτό του Γιάννη και ο Γιάννης τον δεύτερο εαυτό της Γεωργίας. Όταν συναντήσουν κάποιον άλλον, γίνεται η ίδια διαδικασία, όπου καθένας παρουσιάζει τον φανταστικό εαυτό κάποιου που συνοδεύει εκείνη τη στιγμή και τους ανταλλάσσουν ξανά. Ακούγεται ένα «στοπ» και σε κύκλο συστήνουν αυτόν που έχουνε μαζί τους. Είμαστε όλοι; Δεν χάθηκε κανείς; Τις περισσότερες φορές χάνονται κάποιοι και άλλοι εμφανίζονται περισσότερες φορές από μία.

Κουβεντιάζουμε με τα παιδιά γιατί συνέβη αυτό. Αν εμείς που είμαστε μόνο 20 ξεχνάμε ή χάνουμε κάποιον, τι συμβαίνει άραγε έξω σε μια πιο μεγάλη κοινωνία και όχι σε αυτή τη μικρή που βρισκόμαστε τώρα;

Με το παιχνίδι αυτό ενισχύουμε την παρατηρητικότητα, ενώ στο τέλος δίνουμε τον λόγο στα παιδιά, για να μας αφηγηθούν ανάλογες μικρές στιγμές του σχολικού τους βίου.

Εικαστική σύνθεση

(Αξιοποιούμε ένα μουσικό κομμάτι σαν συνοδεία στη δράση)

Τα παιδιά δημιουργούν ατομικά μια σύνθεση υλικών, ένα σύνθετο *εικαστικό έργο* στη διάρκεια του μουσικού κομματιού. Τα υλικά που έχουν στη διάθεσή τους είναι μόνο τρία: σπάγκος, χαρτί και μανταλάκι. Θα δοθεί η δυνατότητα, χωρίς να το καταλάβουν, να εκφραστούν μέσα από ένα εικαστικό έργο. Έπειτα από 3-4 λεπτά εκθέτουν τα έργα τους. Ο εκπαιδευτικός κάνει τις παρατηρήσεις του σε σχέση με το πώς έχουν συνδυάσει τα τρία διαφορετικά υλικά και καλείται να ερμηνεύσει και να συζητήσει μαζί με τον κάθε μικρό δημιουργό, αλλά και με τα υπόλοιπα παιδιά, τις έννοιες της διαφορετικότητας, της αποδοχής, της ανεκτικότητας, της ανάδειξης των χαρακτήρων. Μέσα από την εικαστική έκφραση αρχίζουν να αναδύονται έννοιες που θα ακουστούν και θα μας απασχολήσουν στο δρώμενο.

Συζήτηση

Με αφορμή τις διαφορετικές συνθέσεις των ίδιων υλικών, συζητάμε τις έννοιες της διαφορετικότητας και της ανεκτικότητας. Πόσο εύκολο είναι να δεχτούμε, να απολαύσουμε κάτι διαφορετικό από αυτό που είχαμε στο μυαλό μας; Συζητάμε την έννοια «ανεκτικότητας», αν τη γνωρίζουν πρώτα σαν λέξη, αν κατανοούν την έννοια και μετά αν την έχουν βιώσει. Πότε ήμασταν ανεκτικοί με κάποιον και πότε κάποιος ήταν ανεκτικός μ' εμάς; Ο χρόνος που αφιερώνουμε για να ακούσουμε τους φόβους ή τους προβληματισμούς του παιδιού πιστεύουμε ότι είναι σημαντικός για να καθησυχάσουμε το παιδί ή να το βοηθήσουμε να κατανοήσει το γεγονός που περιγράφει.

Πιλότος – Πύργος ελέγχου

(Αξιοποιούμε ένα κομμάτι χαλαρωτικής μουσικής)

Πρόκειται για μια άσκηση εμπιστοσύνης. Κινούμαστε στον χώρο σε ζευγάρια. Ο Α έχει κλειστά μάτια και ο Β τον καθοδηγεί με μόνη επαφή τους δείκτες του χεριού του, που ακουμπά στην πλάτη του συμπαίκτη του. Ταξιδεύουν μέσα στον χώρο ακούγοντας μουσική και προχωρώντας πολύ προσεκτικά. Σε περίπτωση που ο Β θα προχωρήσει πιο γρήγορα ή θα κάνει απότομες κινήσεις, τότε ο Α θα ανοίξει τα μάτια του και δεν θα του έχει εμπιστοσύνη. Παρεμβαίνουμε ατομικά σε κάποιο μαθητή αν χρειαστεί και εξηγούμε τι θα μπορούσε να κάνει για να βιώσει ο ίδιος, αλλά και ο φίλος του, πιο απολαυστικά τη διαδικασία αυτή.

Β' μέρος: Η ιστορία της σκιουρίνας, του ελέφαντα και του μυρμηγκιού

Εισαγωγή στον χώρο και στους ρόλους της ιστορίας

Χρησιμοποιούμε ήχους δάσους ή και μουσικής για τη δημιουργία ατμόσφαιρας. Όλοι είναι ξαπλωμένοι ή όρθιοι (ανάλογα με την ηλικία τους), αλλά με κλειστά τα μάτια, χαλαρώνουν για λίγο ακούγοντας τους ήχους. Χωρίς λόγια, μεταφέρουμε τα παιδιά σε τριάδες και τα τοποθετούμε στις σπηλιές που έχουμε δημιουργήσει ζητώντας τους να κρατήσουν τα μάτια τους κλειστά.



Αφήγηση

«Μια φορά κι έναν καιρό σε ένα καταπράσινο δάσος σε μια σπηλιά, ζούσε μια σκιουρίνα. Έξω από τη σπηλιά της δέσποζαν πανύψηλα δέντρα, μια βελανιδιά παρέα με ένα κυπαρίσσι. Ήταν πολύ όμορφα και σημαντικά, ωφέλιμα δέντρα για την ίδια. Η βελανιδιά πρόσφερε στη σκιουρίνα την τροφή της. Το κυπαρίσσι, μεγάλο καθώς ήταν, με πλούσια κλαδιά, ήταν ιδανικό για κρυφτό και κυνηγητό. Αχ και ο ίσκιος του!!! Έδινε στη σκιουρίνα τη δροσιά του, που την απολάμβανε και την ξεκούραζε.

Έτσι έγινε και εκείνο το απόγευμα. Η σκιουρίνα απολάμβανε τον ίσκιο του, τη δροσιά του, όταν μια γνωστή και άσχημη μυρωδιά από καμένο ξύλο άρχισε να μυρίζει στον αέρα.

Σκαρφάλωσε ψηλά στο κυπαρίσσι και είδε πως πολύ μακριά υπήρχε φωτιά. Μια μεγάλη πυρκαγιά είχε ξεσπάσει και πολλά ζώα του δάσους έτρεχαν να σωθούν. Πουλιά πετούσαν τρομαγμένα, αλεπούδες και λύκοι μια παρέα. Η σκιουρίνα έτρεξε γρήγορα στη σπηλιά της θέλοντας να βοηθήσει, ετοίμασε μια στάμνα με νερό, βγήκε στην αυλή της και τι είδε;

– Έναν ελέφαντα και πιο πέρα... ένα μυρμήγκι.

– Ελέφαντα και μυρμήγκι;

– Ναι! Ελέφαντα και μυρμήγκι!

Χωρίς δεύτερη σκέψη τούς έβαλε στο σπίτι της, στη σπηλιά της.

Ευτυχώς η πυρκαγιά σβήστηκε, ένα μεγάλο μέρος του δάσους κάηκε και αρκετά ζωάκια χάσανε τα σπίτια τους».

Ο εκπαιδευτικός τούς προϊδεάζει να κοιτάζουν τριγύρω τους. Βρίσκονται κι αυτοί τώρα σε μια σπηλιά σαν της σκιουρίνας...

«Από εκείνη τη στιγμή η σκιουρίνα τούς φιλοξένησε με μεγάλη χαρά και μένανε και οι τρεις στη σπηλιά. Οι μέρες περνούσαν και άρχισαν να συνηθίζουν ο ένας τον άλλον. Η σπηλιά ήταν τόσο μεγάλη... που ο ελέφαντας μπορούσε με δυσκολία να αλλάξει πλευρό».

Ο εκπαιδευτικός παριστάνει τα ζώα καθώς αφηγείται:

«“Είναι λίγο στενά”, έλεγε, όταν στριφογυρνούσε ο ελέφαντας.

»“Είναι ωραία και άνετα”, σκεφτόταν η σκιουρίνα, αλλά δεν έλεγε τίποτα για να μη στενοχωρήσει τον ελέφαντα.

»Και το μυρμήγκι; Για το μυρμήγκι η σπηλιά ήταν τόσο μεγάλη, που δεν έβλεπε από τη μια μεριά στην άλλη. Έκανε μια μικρή φωλίτσα κάτω από μια πετρούλα στον τοίχο, για να έχει κι αυτό την αίσθηση ότι έχει σκεπή πάνω από το κεφάλι του».

Αυτοσχεδιασμός

Πώς θα μπορούσαν να συγκατοικήσουν στη σπηλιά ο ελέφαντας, το μυρμήγκι και η σκιουρίνα; Πώς θα ήταν η συμβίωσή τους; Δίνουμε έμφαση σε όλα όσα μπορεί να προσφέρει στο «σπιτικό» κάθε ζώο και ευαισθητοποιούμε τα παιδιά στην αναγνώριση και εξοικείωση του «διαφορετικού» άλλου.

Αφού θέσουμε τα ερωτήματα, ζητάμε από τις ομάδες να αυτοσχεδιάσουν ταυτόχρονα (σε τριάδες στους χώρους των σπηλιών) το πώς περνούν τη μέρα τους για λίγα λεπτά.

Στο σημείο αυτό όλοι οι μαθητές δρουν, δεν υπάρχουν θεατές. Μπορούμε να βοηθήσουμε δίνοντας ιδέες, για παράδειγμα, ο ελέφαντας μπορεί να μεταφέρει ξύλα για τη φωτιά ή να κάνει ηλεκτρική σκούπα με την προβοσκίδα του ή να βάψει τη σπηλιά, ή να κουβαλήσει βαριά ξύλα ή πέτρες... Το μυρμήγκι θα μπορούσε να μεταφέρει σπόρους για να μαγειρέψει η σκιουρίνα. Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε ότι το μυρμήγκι είναι το πιο δυνατό ζώο... Μπορεί να σηκώσει μέχρι δέκα φορές το βάρος του, να σκαρφαλώσει ή να κρυφτεί ανάμεσα σε χαραματιές. Η σκιουρίνα μπορεί να ασχοληθεί με το μαγείρεμα ή να σκουπίσει με τη φουντωτή ουρά της, και ούτω καθεξής.



Δυναμικές εικόνες

Καθώς οι ομάδες αυτοσχεδιάζουν ταυτόχρονα πώς περνάνε την καθημερινότητά τους τα ζώα, ο εμψυχωτής λέει «στοπ» και όλοι παγώνουν σε ρόλο στη στιγμή. Στο σημείο αυτό δεν υπάρχουν θεατές, καθώς όλοι είναι σε ρόλο.

Ανίχνευση σκέψης

Ο εκπαιδευτικός ακουμπά ένα ένα τα παιδιά, τα οποία σε ρόλο περιγράφουν προφορικά το παγωμένο στιγμιότυπο, αυτό δηλαδή που κάνουν ή σκέφτονται αυτή τη στιγμή, χωρίς να ξεπαγώσουν, π.χ. η σκιουρίνα θα μπορούσε να πει: «Μου φαίνεται ότι πρέπει να προσθέσω λίγο ακόμη αλάτι στη βελανιδόσουπα». Από αυτά που θα ειπωθούν αντιλαμβανόμαστε τι κάνει ο καθένας για το σπιτικό, τι προσφέρει σύμφωνα με αυτά που μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει. Σιγά σιγά, χωρίς να σχολιάσουμε, αναδεικνύονται στοιχεία από τη διαφορετικότητα κάθε ρόλου.

Αφήγηση και αναστοχασμός

«Ένα πρωί η σκιουρίνα έφερε τρία ίδια καρύδια, ένα για κάθε ζωάκι».

Είναι πολύ σημαντικό στο σημείο αυτό να φέρουμε και να δείξουμε στα παιδιά τρία διαφορετικού μεγέθους αλλά όμοια καρύδια, έτσι ώστε να δουν τη διαφορετική οπτική κάθε ζώου.

Ρωτάμε τα παιδιά ποιο ζωάκι πιστεύουν ότι βλέπει το καρύδι του «μικρό». Στη συνέχεια, ποιο ζώο βλέπει το καρύδι που του έφερε η σκιουρίνα ως τεράστιο ή κανονικό.

Ακολουθεί συζήτηση, έτσι ώστε να αντιληφθούμε τη διαφορετικότητά κάθε ζώου, γιατί το καθένα βλέπει τον γύρω κόσμο διαφορετικά, π.χ. όταν είμαστε μεγάλοι, τα βλέπουμε όλα γύρω μας μικρά. Όταν είμαστε μικροί, τα βλέπουμε όλα τεράστια.

«Για τη σκιουρίνα ήταν όντως ένα καρύδι στα μέτρα της: “Μμμμ... ένα υπέροχο γεύ-



μα!” Ο ελέφαντας όμως: “Οοοο... γλουπ... ήταν μια χαψιά, ούτε στο δοντάκι μου δεν το ένιωσα!” Όσο για το μυρμήγκι: «Ποοοο, ένα βουνό από καλό φαγητό, τουλάχιστον για ένα μήνα. Πάρτι!» έλεγε, φωνάζοντας χαρούμενο και στριφογυρίζοντας γύρω του».

Καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

«Μια ηλιόλουστη μέρα αποφασίζουν οι φίλοι μας να πάνε εκδρομή».

Δημιουργούμε τρεις ομάδες (τρενάκια), η μία αποτελείται από όλες τις σκιουρίνες, η δεύτερη από τα μυρμήγκια και η τρίτη από τους ελέφαντες. Ελεύθερα ακολουθούν μια διαδρομή στον χώρο σωματοποιώντας τα ζώα.

«Τα ζωάκια μας έφτασαν σε ένα ποτάμι» (οδηγούμε τις ομάδες στον οριοθετημένο χώρο). Για να περάσουμε στην απέναντι όχθη, ο μόνος τρόπος είναι να πατήσουμε στις πέτρες (τις πέτρες τις ορίζουμε με εφημερίδες). Τοποθετούμε μπροστά σε κάθε ομάδα παιδιών δύο φύλλα εφημερίδας ως πέτρες, ώστε να προσπαθήσουν να περάσουν απέναντι πατώντας τις. Τα ζώα ενθαρρύνουν τους φίλους τους. Ποιος μπορεί να περάσει εύκολα; Ποιος έχει δυσκολία; Πώς μπορούμε να τον βοηθήσουμε; Όλοι νοιαζόμαστε ο ένας για τον άλλον, ώστε να καταφέρουμε να περάσουμε στην απέναντι πλευρά.

Η διαδικασία του περάσματος, το πώς δηλαδή τοποθετεί κάθε παιδί την εφημερίδα του για να περάσει απέναντι, δίνει χρήσιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό για το ίδιο το παιδί, π.χ. αν θα χάσει τη διαδρομή και θα λοξοδρομήσει, αν δεν θα μπορέσει να συντονίσει τις κινήσεις του κτλ.

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές δίνουν ικανοποίηση τόσο στον εαυτό τους, με τη συμμετοχή τους, όσο και στους άλλους, με τη βοήθειά τους.

«Τα ζωάκια μας περνούν την όχθη και βλέπουμε έναν λόφο»

Δείχνουμε στους μαθητές την εικόνα του καμένου δέντρου και συζητάμε μαζί τους όχι μόνο για το «τι» βλέπουν τα ζώα, αλλά και «πώς» το βλέπουν. Προτείνουμε δύο τρόπους: ο πρώτος με την *περιφερειακή όραση*. Ο δεύτερος βάζοντας «ψεύτικα κιάλια», χρησιμοποιώντας τα χεράκια-χούφτες τους, έτσι ώστε να μικρύνουν το οπτικό τους πεδίο και να εστιάζουν την εικόνα. Ακολουθεί συζήτηση με τα παιδιά. Πόσο διαφορετικά μπορεί να βλέπει το περιβάλλον ο ελέφαντας από το μυρμήγκι;

Κατασκευή – ζωγραφική

Στα μυρμήγκια δίνουμε την εικόνα που είδαν σε παζλ: Κάθε μυρμήγκι παίρνει από ένα κομμάτι και συνθέτουν ομαδικά το παζλ. Οι ελέφαντες και τα σκιουράκια ζωγραφίζουν την εικόνα που είδαν. Μια ολοκληρωμένη εικόνα. Τα παιδιά παρουσιάζουν ομαδικά τις εικόνες, ακολουθεί συζήτηση.



Αφήγηση και καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

«Βράδιασε και τα ζωάκια μας επέστρεψαν στη σπηλιά».

‘Όλα μαζί πάνε ταυτόχρονα στις ομάδες τους μέσα στη σπηλιά.

«Ο ελέφαντας με το μυρμήγκι κουρασμένοι από την εκδρομή κοιμήθηκαν αμέσως. Η σκιουρίνα δεν μπορούσε να κλείσει μάτι».

Οδηγούμε όλα τα σκιουράκια στο κέντρο του χώρου.

Δάσκαλος σε ρόλο

Ο δάσκαλος σε ρόλο μιας άλλης σκιουρίνας φέρνει ένα καινούργιο στοιχείο, που προκαλεί την ομάδα των σκιουρίνων: «Αχ, σκιουρίνα, πώς είναι δυνατόν να συμβιώνετε όλοι μαζί; Ο ελέφαντας είναι τόσο μεγάλος και το μυρμήγκι τόσο μικρό, πες τους να μετακομίσουν αλλού!»

Τα παιδιά αντιδρούν, απαντούν, ευαισθητοποιούνται ως προς τις πολιτισμικές διαφορές που δεν θα έπρεπε να μας διχάζουν, αλλά να μας φέρνουν πιο κοντά. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην αλλαγή των αντιλήψεων/στάσεων απέναντι στον «ξένο/διαφορετικό». Έχουν ενδιαφέρον οι φράσεις που έχουν απαντήσει κατά καιρούς οι μαθητές στο σημείο αυτό: «Τι είναι αυτά που σκέφτεσαι;», «Πού να πάνε;», «Δεν μπορούν να επιστρέψουν στα σπίτια τους. Το σπίτι τους κάηκε!», «Τους συμπαθώ» κ.ά.

Αφήγηση

«Η σκιουρίνα τελικά κοιμήθηκε έξω από τη φωλιά της κοιτώντας τα αστέρια. Ξαφνικά άκουσε βήματα και πλησίασε να δει ποιος ήταν».

Δάσκαλος σε ρόλο

Σε ρόλο δασοφύλακα, κρατώντας ένα κλουβί και ένα σκοινί, ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τις σκιουρίνες που έχουν μείνει έξω από τις φωλιές τους. Παραπονιέται πως είναι μόνος, θα ήθελε να είχε ένα όμορφο ζωάκι για παρέα και υπόσχεται πως όταν θα έχει χρόνο, θα παίζει μαζί τους, θα τις φροντίζει, θα έχουν πάντα φαΐ και νερό. Τις πείθει και με τη βοήθεια ενός σκοινιού τις οδηγεί στον χώρο που έχουμε οριοθετήσει ως αποθήκη κοντά στο σπίτι του. Εκεί πλησιάζει με δόλο και δείχνει στενοχωρημένος, έτσι ώστε να καταφέρει να φυλακίσει τη σκιουρίνα (τις πολλές σκιουρίνες), πριν προλάβει να αντισταθεί. Ο δασοφύλακας φροντίζει τις σκιουρίνες δίνοντάς τους νερό, λίγα βελανίδια, στερώντας όμως την ελευθερία της.

Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούν τη δράση.

Αναστοχασμός

Ακολουθεί συζήτηση πάνω στα συναισθήματα των σκιουριων. Μέσα από τη συζήτηση οι σκιουρίνες αντιλαμβάνονται ότι τους λείπει το πιο σημαντικό πράγμα, η ελευθερία τους, καθώς και η οικογένειά τους, δηλαδή το μυρμήγκι και ο ελέφαντας.



Αφήγηση – καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

«Ξημέρωσε. Ο ελέφαντας και το μυρμήγκι ανακαλύπτουν ότι η σκιουρίνα λείπει από τη σπηλιά».

Οι ελέφαντες και τα μυρμήγκια αντιδρούν.

«Οι φίλοι της την ψάχνουν. Δεν τη βρίσκουν. Δεν συνηθίζει η σκιουρίνα να φεύγει χωρίς να ενημερώνει. Σίγουρα κάτι κακό της συνέβη. Κάποιος την πήρε. Ποιος;»

Στη διάρκεια αυτής της αφήγησης, οι μαθητές μπορούν να κουβεντιάσουν μεταξύ τους για το τι μπορεί να συνέβη, αλλά και για να δώσουν λύσεις στο πρόβλημά τους.



Αφήγηση – καθοδηγούμενος αυτοσχεδιασμός

Το δρώμενο εξελίσσεται μέσα από διαδραστικό παιχνίδι, όπου το μυρμήγκι μπαίνει μέσα στον στάβλο από τις χαραματιές, αλλά δυστυχώς εγκλωβίζεται και το ίδιο. Συνεργάζεται με τον ελέφαντα και ελευθερώνουν μαζί τη σκιουρίνα και επιστρέφουν ευτυχισμένοι στη σπηλιά τους.

«Έτσι, όπως κι εσείς, οι ήρωες κατέστρωσαν σχέδιο απελευθέρωσης της σκιουρίνας. Το μυρμήγκι, ψάχνοντας στο δάσος, βρήκε αρκετά ίχνη από τις μπότες του κυνηγού, που το οδήγησαν στην καλύβα του. Το μυρμήγκι επέστρεψε να μοιραστεί τα καλά νέα με τον φίλο του τον ελέφαντα. Το απόγευμα ξαφνικά ακούστηκαν βαριά και δυνατά βήματα. Η τεράστια πόρτα του στάβλου τραντάχτηκε ολόκληρη. Ήταν ο ελέφαντας! Μπήκε άνετα μέσα, χαμογέλασε, έκοψε το κλουβί στη μέση, έβαλε τη σκιουρίνα στην πλάτη, καθώς και το μυρμήγκι και με χαρούμενα βήματα έτρεξε μέσα στο δάσος με κατεύθυνση προς τη σπηλιά».

» Ο δασοφύλακας τους έβλεπε τρομαγμένος πίσω από το κλειστό παράθυρο.

» Η σκιουρίνα με το μυρμήγκι ικανοποιημένοι καθόντουσαν στην πλάτη του ελέφαντα.

» – Πώς μπόρεσες και βρήκες όλα τα ίχνη, μυρμηγκάκι; Πώς τα είδες, αφού δεν ήταν ορατά!

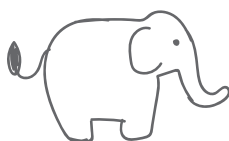
» – Ήταν τελείως φανερά, γέλασε το μυρμηγκάκι.

» – Πώς μπόρεσες και διέρρηξες τόσο γερό στάβλο; είπε η σκιουρίνα στον ελέφαντα, αφού ήταν τόσο τεράστια η πόρτα;

» – Ήταν πάρα πολύ μικρή, γέλασε ο ελέφαντας.

» Και έτσι γύρισαν στη σπηλιά τους και συνέχισαν να έχουν μια όμορφη ζωή. Αγαπούσαν ο ένας τον άλλον και νιώθανε σιγουριά και ασφάλεια.

» Όσο για τον δασοφύλακα; Άλλη φορά δεν τόλμησε να ξαναφυλακίσει κανένα ζώο».



Γ' μέρος – Μετά την ιστορία

Συζήτηση

Οι μαθητές σε μια συζήτηση καλούνται να δώσουν τη συνέχεια της ιστορίας μετά το τέλος του παραμυθιού:

- Θα εξακολουθούν να μένουν όλοι μαζί όπως στην ιστορία μας;
- Θα μείνουν σε διπλανές φωλιές και θα παραμένουν φίλοι;
- 'Η... θα συμβεί κάτι άλλο; Αυτή την εξέλιξη μπορούν να μας την αφηγηθούν ή να τη ζωγραφίσουν σε χαρτί του μέτρου ή ακόμη και να τη δραματοποιήσουν και να την παρουσιάσουν στις άλλες ομάδες.

Εικαστικός αναστοχασμός

Όλοι μαζί οι μαθητές ζωγραφίζουν σε χαρτί του μέτρου τις σημαντικές στιγμές βιωματικής δράσης για τον καθένα. Μαζί διαβάζουμε την ιστορία «Ο σκίουρος, ο ελέφαντας και το μυρμηγκί». Μπορούμε να ανατρέξουμε στις προηγούμενες συζητήσεις μας σχετικά με την ανοχή και τη συνύπαρξη, προσπαθώντας να τη διερευνήσουμε σε μεμονωμένες καταστάσεις. Αναζητούμε μαζί με τα παιδιά παραδείγματα όπου οι άνθρωποι συνυπάρχουν και ζουν αρμονικά, ενώ εξ αρχής αυτό φαίνεται αταίριαστο και αδύνατο. Συζητάμε για τους πραγματικούς κινδύνους που θα μπορούσαν να μας αναγκάσουν να αφήσουμε τα σπίτια μας, όπως στην περίπτωση του ελέφαντα και του μυρμηγκιού. Αναφέρουμε παραδείγματα, φυσικά φαινόμενα, φυσικές καταστροφές, πολέμους. Στη φάση αυτή μπορούμε να στρέψουμε τη συζήτηση στις έννοιες πρόσφυγας και μετανάστης. Ο δάσκαλος μπορεί να ενημερωθεί από πηγές που υπάρχουν στο διαδίκτυο, όπως π.χ. την ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Επιλογικά

Η παρακάτω ερμηνεία του πρόσφυγα δόθηκε από παιδί και μας βρίσκει απολύτως σύμφωνους: «Όταν οι άνθρωποι διώχνουν ανθρώπους, τότε ξεκινάει ένας πόλεμος και αναγκάζεσαι να αφήσεις τα πάντα για να σωθείς».

Μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα, οι μαθητές επεξεργάζονται έννοιες όπως τον σεβασμό, την εμπιστοσύνη, τη φιλία, αλλά δοκιμάζουν και τις δυνάμεις τους στη διαχείριση κρίσεων και στην αλληλεγγύη.

Οι στόχοι για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, τη βίωση μιας εμπειρίας από διαφορετικές οπτικές γωνίες για την ανάπτυξη της συνεργασίας γίνονται κατανοητοί μέσα από το διαδραστικό, θεατροπαιδαγωγικό παιχνίδι και αναστοχασμό.

Εντέλει με τους μαθητές αναπτύσσεται διάλογος για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες, αλλά και για τη διαφορετικότητα εν γένει, καθώς είναι ένα στοιχείο που σε διαφορετικά πλαίσια όλοι έχουν βιώσει λίγο ή πολύ. Κατανοούν ότι η άγνοια εγκυμονεί τον φόβο. Νιώθουν πόσο πιο πλούσιοι είμαστε όταν αποδεχόμαστε τον συνάνθρωπό μας και μαθαίνουμε από τις εμπειρίες του.



Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν μέσα από μια τέτοια δράση περισσότερο τους μαθητές τους. Παίρνουν πληροφορίες για την αντίληψή τους πάνω στα εν λόγω κοινωνικά θέματα, για την ενσυναίσθησή τους. Οι καταστάσεις της ιστορίας παίζονται και προσαρμόζονται, ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο, τις ανάγκες και τη δυναμική κάθε ομάδας μαθητών. Το εργαστήρι αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για περαιτέρω ενασχόληση και σχεδιασμό θεματικών δραστηριοτήτων που αφορούν τα σύγχρονα διλήμματα της εποχής μας, μέσα από τη δημιουργία μιας κοινότητας όπου καλλιεργείται η αίσθηση του συν-ανήκειν και ενθαρρύνεται η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του ενεργού πολίτη.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Μαθαίνουμε για τους πρόσφυγες. Εκπαιδευτικό υλικό. https://www.unhcr.org/gr/teaching_about_refugees

Bolton, G. (1978). *Towards a theory in Drama in Education*. Essex: Longman.

Bolton, G. (1982). *New perspectives in Classroom drama*. Hers: Simon & Schuster.

Bolton, G. & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role play. A new approach in how to plan*. Surrey: Thentham.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning: Dorothea Heathcote's Mantle of the Approach to Education. Dimension of Drama Series*. London: Pearson Education.

Mackova, S. (1995). *Dramatická Vychova Ve Skole* [Drama in education]. Brno: Difa JAMU.

Meredith, M. (2010). "Learning about ourselves through Fairy Tales: Their psychological value". *Psychological perspectives*, 53 (3), 264-279.

Mrazkova, D. (1982). *Slon a Mravenec* [The elephant and the ant]. Prague: Albatros.

Γιατί οι νυχτερίδες κρένονται ανάποδα;

Ένα εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος
για την αποδοχή της διαφορετικότητας

Ειρήνη Μαρνά
Νηπιαγωγός, Θεατροπαιδαγωγός

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος «Γιατί οι νυχτερίδες κρένονται ανάποδα;» δημιουργήθηκε για να διευκολύνει μαθητές νηπιαγωγείου και Α' & Β' τάξεων δημοτικού να διερευνήσουν το θέμα της διαφορετικότητας. Βασισμένο σε ένα ορότιπλο λαϊκό αφρικανικό παραμύθι από το Σουδάν (<https://healingstory.org/why-bat-hangs-upside-down/>), αξιοποιεί δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος, μέσα από τις οποίες οι μικροί μαθητές θα αναγνωρίσουν πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο του αδύναμου και απομονωμένου εξαιτίας κάποιων εξωτερικών χαρακτηριστικών, πώς αυτός ο «άλλος» αποτελεί κατασκευή του κοινωνικού πλαισίου και πώς η αντίληψη αυτή θα μπορούσε να ανακατασκευαστεί. Με τη βιωματική συμμετοχή τους θα προετοιμαστούν παράλληλα να αλλάξουν αυτούς τους κανόνες και να ενδυναμώσουν τον ήρωα που βρίσκεται σε αυτή τη δυσμενή θέση.

Στο παραμύθι αυτό μια νυχτερίδα –λόγω των εξωτερικών χαρακτηριστικών της– δεν γίνεται αποδεκτή ούτε από τα ζώα ούτε από τα πουλιά και αυτό την οδηγεί στην απομόνωση και στον αποκλεισμό. Το παραμύθι αυτό δεν κυκλοφορεί από κάποιον εκδοτικό οίκο μεταφρασμένο στα ελληνικά. Η μετάφραση έχει γίνει άτυπα από τη γράφουσα για τις ανάγκες του εργαστηρίου. Για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να υλοποιήσει το εργαστήριο στην τάξη του αρκούν οι οδηγίες και η ιστορία όπως υπάρχει μεταφρασμένη σε αυτό το κείμενο. Καλό θα είναι να διαβάσει πρώτα τα διάφορα μέρη της ιστορίας, για να γνωρίζει την πλοκή, και μετά να προετοιμάσει τις δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Νηπιαγωγείου και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς και στα αναθεωρημένα προγράμματα του νηπιαγωγείου αναφέρεται ότι «ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνείδηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί και να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές καταβολές, καθώς και σε αυτό το πρώιμο επίπεδο της εκπαίδευσης η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών διαμορφώνονται

κυρίως μέσα από τα βιώματά τους. Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους και να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται» (ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ ΦΕΚ 303Β/13-03-2003).

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο των προγραμμάτων σπουδών, ζητούμενο για το σύγχρονο νηπιαγωγείο είναι η κατανόηση, η αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας, καθώς και η αντίδραση σε οποιαδήποτε μορφή διακρίσεων απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Έρευνες έχουν δείξει ότι από πολύ μικρή ηλικία τα παιδιά αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους, βασισμένες όχι μόνο σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, αλλά και σε διαφορές που σχετίζονται με τη δύναμη, τα προνόμια και την αποδοχή από την κυρίαρχη ομάδα (Ντολιοπούλου. Ε., 2000).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2013), η επίγνωση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων καθίσταται σημαντική για τα σημερινά παιδιά, που θα ζήσουν σε έναν κόσμο ο οποίος αλλάζει. Η θετική εικόνα για τον εαυτό τους και ο σεβασμός για τους άλλους αποτελούν τα βασικά εφόδια για την εξέλιξή τους. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου το διαφορετικό αντιμετωπίζεται ισότιμα και σε πλαίσιο πλήρους αποδοχής, αποτελούν έναν από τους στόχους της εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο.

Μεθοδολογία – Στόχοι εργαστηρίου

Με βάση τους παραπάνω στόχους, οργανώθηκε το εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος «Γιατί οι νυχτερίδες κρέμονται ανάποδα;». Οι μαθητές σε ρόλο ζώων και πουλιών, με βάση κάποια εξωτερικά χαρακτηριστικά, δεν επιτρέπουν στη νυχτερίδα να έρθει στις γιορτές που οργανώνουν, και αυτό την απομονώνει από τον περίγυρό της. Τα παιδιά, με τη χρήση αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών για την προσχολική ηλικία, αφού αναγνωρίσουν τις γενικεύσεις τους και την απόρριψη με την οποία πουλιά και ζώα αντιμετώπισαν τη νυχτερίδα, καλούνται να σκεφτούν τρόπους για τη συμπερίληψή της μέσα στο πνεύμα καλλιέργειας του σεβασμού της διαφορετικότητας. Το εργαστήριο αυτό αφορά τάξεις του νηπιαγωγείου όπου τα παιδιά μπορούν να έχουν διαφορετική γλώσσα ή εθνική καταγωγή, διαφορετικές δεξιότητες, ιδιαιτερότητες ή κοινωνική τάξη και στοχεύει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης κάθε παιδιού σχετικά με γενικεύσεις ή προ-προκαταλήψεις απέναντι στο διαφορετικό. Το εργαστήριο απευθύνεται σε μεικτή ομάδα μαθητών με διαφορετικές ικανότητες, ακόμη και με προσφυγικό πληθυσμό, και στοχεύει να κατανοήσουν τα παιδιά ότι όλοι μας έχουμε διαφορετικά χαρακτηριστικά, που μπορεί να οδηγήσουν σε μια μορφή απόρριψης από τη μεριά των συνομηλίκων ή των μεγαλύτερων παιδιών, να αναγνωρίζουν αυτές τις συμπεριφορές και να προστατεύουν τα παιδιά που μπορεί να πέσουν θύματα παρόμοιων συμπεριφορών (Λεζέ, 2002).

Το εργαστήριο προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα εξής ερωτήματα: Πώς αντιμετωπίζουμε το διαφορετικό όταν αυτό αφορά εξωτερικά χαρακτηριστικά; Πώς είναι οι αντιδράσεις μας απέναντι σε κάποιον που δεν έχει κοινά χαρακτηριστικά με εμάς; Για να τα επεξεργαστεί, αξιοποιεί ως αφορμή προκείμενο από το παραμύθι της νυχτερίδας:

«Τα ζώα κάνουν πάρτι ξεχωριστό από τα πουλιά. Η νυχτερίδα, λόγω εμφάνισης και διαφορετικών χαρακτηριστικών, δεν γίνεται δεκτή ούτε στο ένα πάρτι ούτε στο άλλο. Άραγε θα μπορέσει να συμμετάσχει στη γιορτή;»

Διευκρινίζεται πως «προκείμενο» ονομάζεται ο πυρήνας μιας ιστορίας, πάνω στην οποία θα στηριχτεί η θεατρική διαδικασία. Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι επεξεργασίας μιας ιστορίας, όμως πρέπει να περιέχει στοιχεία για τον χώρο, τον χρόνο, τους ήρωες και το γεγονός που θα οδηγήσει στη δραματική ένταση-επεξεργασία με τη χρήση θεατρικών τεχνικών (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το παραμύθι εξελίσσεται σταδιακά, μιας και κομμάτια της αφήγησης ακολουθούνται από δραστηριότητες και τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος και οι συμμετέχοντες, ανάλογα με τη δραστηριότητα, βρίσκονται εντός ή εκτός ρόλου. Κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, οι μαθητές εναλλάσσονται σε ρόλους διαφορετικών πουλιών και ζώων, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο της νυχτερίδας ή και της νεράιδας, που με το μαγικό ραβδί της ορίζει πότε μπαίνουμε και πότε βγαίνουμε από τον ρόλο μας.

Το εργαστήριο

1η Φάση - Πριν την αφήγηση

Στόχοι: Να ενεργοποιηθεί η ομάδα, να δημιουργηθεί παιγνιώδες και θετικό κλίμα, να προετοιμαστεί η ομάδα για τους ρόλους της ιστορίας και τις δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος που θα ακολουθήσουν.

Ζέσταμα

Οι μαθητές κάθονται σε κύκλο και παίζουν παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης της ομάδας, σαν κι αυτά που αναφέρονται στην αρχή της ενότητας, όπως *Φρουτοσαλάτα* και *Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...* (για πλήρη περιγραφή βλ.  σελ. 139). Στην ηλικία αυτή κυρίως επικεντρωνόμαστε σε ορατά/εξωτερικά χαρακτηριστικά, αλλά και σε ενδιαφέροντα και προτιμήσεις των μαθητών.

Ανάληψη ρόλων

Ο δάσκαλος-εμπυκωτής, σε ρόλο νεράιδας, με το μαγικό ραβδί μεταμορφώνει τους μαθητές σε ζώα και πουλιά, φροντίζοντας να εξηγήσει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους: τα ζώα έχουν γούνα και δόντια και τα πουλιά φτερά και ράμφος. Στο σημείο αυτό αναφερόμαστε στα χαρακτηριστικά της νυχτερίδας και στην ιδιαιτερότητά της (μπορούμε μάλιστα να δείξουμε στους μαθητές εικόνες). Η νυχτερίδα έχει φτερά, γούνα και δόντια κι αυτό τη διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα ζώα και πουλιά. Φροντίζουμε οι εικόνες που θα δείξουμε να είναι κολακευτικές για την ηρωίδα της ιστορίας μας. Με αυτή τη δραστηριότητα ο εμπυκωτής ακουμπάει τους μαθητές και χωρίζονται σε δύο ομάδες: την ομάδα των ζώων και την ομάδα των πουλιών. Διαλέγουν ποιο ζώο ή πουλί θα ήθελαν να γίνουν, το ζωγραφίζουν σε κονκάρδες και το παρουσιάζουν στην υπόλοιπη τάξη. Οι υπόλοιποι μαθητές μαντεύουν κάθε φορά. Αν ο χρόνος το επιτρέπει, η δραστηριότητα αυτή μπορεί να συνδυαστεί με την κατασκευή μάσκας από τους μαθητές.



2η Φάση - η ιστορία και η επεξεργασία της

Στόχοι: Να βιώσουν οι συμμετέχοντες, μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους του Εκπαιδευτικού Δράματος, την ανισότητα που αντιμετωπίζει η νυχτερίδα από τα ζώα και τα πουλιά. Να αναγνωρίσουν και να ονοματίσουν τα συναισθήματα των ηρώων, να σκεφτούν τρόπους για να στηρίξουν τη νυχτερίδα που βρίσκεται σε δυσμενή θέση.

Αφήγηση ιστορίας

Όταν δημιουργήθηκε ο κόσμος, ο Μεγάλος Δημιουργός κάλεσε όλα τα πλάσματα μαζί και τους είπε: «Η γη είναι γεμάτη με υπέροχα μέρη, να πάτε και να βρείτε το μέρος αυτό που θα γίνει το σπίτι σας». Έτσι τα ζώα και τα πουλιά άρχισαν να ψάχνουν το μέρος που θα φτιάξουν το σπίτι τους. Τα ζώα διάλεξαν τη γη, ενώ τα πουλιά τον ουρανό. Και ήταν τόσο χαρούμενα που βρήκαν ένα καινούργιο υπέροχο μέρος για να ζήσουν, ώστε αποφάσισαν να το γιορτάσουν. Τα ζώα θα το γιόρταζαν στη γη, ενώ τα πουλιά στον ουρανό, σε δύο χωριστές γιορτές.

Διαμόρφωση χώρου

Υλικά: τουβλάκια, ξυλαράκια, υφάσματα, τραπέζια, καρέκλες, μπαλόνια κτλ.

Η ομάδα συζητά για τη διαμόρφωση του χώρου των δύο διαφορετικών γιορτών. Η ομάδα των ζώων δημιουργεί τον σκηνικό χώρο όπου θα γίνει η γιορτή τους, το ίδιο κάνουν και τα πουλιά. Με τη χρήση απλών υλικών που υπάρχουν στην τάξη θα δημιουργηθεί ο χώρος των γιορτών και θα ξεκινήσει ένα θεατρικό παιχνίδι όπου τα παιδιά, σε ρόλους ζώων και πουλιών, θα ετοιμάσουν το πάρτι τους. Θα τα προτρέψουμε να ετοιμάσουν προσκλήσεις και αφίσες, για να καλέσουν όλα τα ζώα τα μεν και όλα τα πουλιά τα δε, για φαγητό και αγαπημένη μουσική.



Αυτοσχεδιασμοί

Αφού ετοιμαστούν οι χώροι, αρχίζει το πάρτι των ζώων και των πουλιών. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους τους. Σε κάθε πάρτι μπορούν να πάρουν μέρος τα ζώα που έχουν προσκλήση.

Στην είσοδο επιλέγουμε ένα νήπιο σε ρόλο ζώου, που θα ελέγχει τις προσκλήσεις. Θα το ενημερώσουμε από πριν να μην επιτρέψει στα πουλιά να μπουν, αλλά και σε κανένα άλλο πλάσμα που έχει φτερά και ράμφος.

Όταν ολοκληρωθεί η δράση, δίνουμε το σήμα στα πουλιά να παγώσουν. Ζητάμε από τα παιδιά να ακούσουν τη συνέχεια της ιστορίας κι έτσι συνεχίζουμε την αφήγηση.

Αφήγηση

Όταν η νυχτερίδα έμαθε για το πάρτι, ενθουσιάστηκε. Άρχισε να ετοιμάζεται πυρετωδώς. Βούρτσισε τη γούνα και τα δόντια της με περισσή φροντίδα και γυάλισε τα φτερά της. Ξεκίνησε για το πάρτι. Η μουσική ακουγόταν σε όλο το δάσος και από παντού κατέφθαναν τα ζώα στο ξέφωτο για να γιορτάσουν. Περίμενε υπομονετικά στη σειρά για να περάσει μέσα. Τα υπόλοιπα ζώα την κοιτούσαν με περιέργεια και άρχισαν να ψιθυρίζουν μεταξύ τους διάφορα για την εμφάνισή της. Όταν έφτασε στην είσοδο, δεν την άφησαν να μπει μέσα.

Αυτοσχεδιασμός – Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο νυχτερίδας προσπαθεί να μπει στον χώρο του πάρτι. Ένας μαθητής στον οποίο έχουμε δώσει τον ρόλο ζώου που είναι υπεύθυνο για την είσοδο των ζώων στέκεται στην πόρτα. Διαλέγουμε από τους μαθητές που θέλουν να δραματοποιήσουν τον ρόλο αυτό τον μαθητή που έχει κατανοήσει τις διαφορές ζώων και πουλιών. Το ζώο δεν αφήνει τη νυχτερίδα να περάσει στον χώρο της γιορτής γιατί έχει φτερά και τη διώχνει. Η νυχτερίδα γυρίζει στη φωλιά της λυπημένη.

Αφήγηση

Η νυχτερίδα, όταν δεν έγινε δεκτή από τα ζώακια, λυπήθηκε πάρα πολύ. Πήγε και κάθισε στο κλαδί ενός δέντρου και έβαλε τα κλάματα. Δάκρυα τρέχανε από τα μάτια της και σιγά σιγά άρχισε να πέφτει από το κλαδί. Στο τέλος βρέθηκε να κρέμεται από αυτό, αλλά δεν την ένοιαζε να ξανασηκωθεί και έμεινε έτσι όλο το βράδυ.

Την άλλη μέρα άκουσε για το πάρτι των πουλιών και χάρηκε. Φαντάστηκε ότι εκεί θα γινόταν δεκτή. Άρχισε να γυαλίζει τα φτερά της και να ετοιμάζει ένα γλυκό για να το πάει στο πάρτι.

Υπεύθυνος ελέγχου προσκλήσεων του πάρτι των πουλιών ήταν το γεράκι.

Επαναλαμβάνουμε την ίδια σκηνή, αλλά αυτή τη φορά στο πάρτι των πουλιών. Το πουλί αρνείται την είσοδο στη νυχτερίδα, λέγοντάς της ότι δεν έχει ράμφος αλλά δόντια και τρίχωμα αντί για φτερά.



Hot seating (ανακριτική καρέκλα) & δάσκαλος σε ρόλο (σελ. 147, 150)

Ο δάσκαλος σε ρόλο νυχτερίδας κάθεται σε μια καρέκλα και οι μαθητές ρωτάνε πώς ένιωσε που δεν έγινε δεκτή στη γιορτή. Στο σημείο αυτό θα ήταν σημαντικό να αναφέρουμε ότι χρησιμοποιούμε δύο τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος που θα βοηθήσουν την εξέλιξη της δράσης, χωρίς όμως να είναι ο εκπαιδευτικός σε ρόλο νυχτερίδας παρεμβατικός ή κατευθυντικός.



Αφήγηση

Η νυχτερίδα, όταν δεν έγινε δεκτή από τα πουλιά, λυπήθηκε πάρα πολύ. Πήγε και κάθισε στο κλαδί ενός δέντρου και έβαλε τα κλάματα. Δάκρυα τρέχαν από τα μάτια της και σιγά σιγά άρχισε να πέφτει από το κλαδί. Στο τέλος βρέθηκε να κρέμεται από αυτό, αλλά δεν την ένοιαζε να ξανασηκωθεί και έμεινε έτσι όλο το βράδυ. Από τότε αποφάσισε να μείνει ανάποδα, να ζει σε σπηλιές και να ψάχνει την τροφή της μόνο το βράδυ.

Επαναλαμβάνουμε τους αυτοσχεδιασμούς στις δύο διαφορετικές γιορτές προτρέποντας τους μαθητές να γίνουν η νυχτερίδα. Ο εμψυχωτής γίνεται παρατηρητής της δράσης και θέτει ερωτήματα στα υπόλοιπα ζώα και πουλιά όπως: Πώς περάσατε μέχρι τώρα; Ποιοι ήταν καλεσμένοι στη γιορτή σας; Ποιοι γίνονταν δεκτοί στις διαφορετικές γιορτές; Γιατί; Πήραν μέρος όλα τα πλάσματα της γης και του ουρανού; Τι συνέβη με τη νυχτερίδα; Γιατί δεν έγινε δεκτή; Ποια είναι τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της; Πώς αντέδρασε όταν δεν τη δεχτήκατε; Τι έκανε όταν κατάλαβε ότι δεν θα γιόρταζε μαζί σας; Πώς φαντάζεστε ότι νιώθει; Γενικά θα λέγαμε ότι οι ερωτήσεις μας έχουν στόχο να φωτίσουμε διαφορετικές πλευρές της διαφορετικότητας των ηρώων της ιστορίας και να επιτρέψουμε στα παιδιά να αναστοχαστούν γι' αυτή.

3η Φάση – μετά την αφήγηση της ιστορίας

Στόχος: Να μπορέσουν οι μαθητές να αναγνωρίσουν παρόμοιες καταστάσεις από την πραγματική ζωή. Να καταλάβουν τα συναισθήματα της νυχτερίδας και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Να αναζητήσουν πιθανές λύσεις για να βοηθήσουν να μην είναι αποκλεισμένη η ηρωίδα της ιστορίας.

Τα πουλιά και τα ζώα συζητούν

Κάνουμε στους μαθητές, που βρίσκονται ακόμα σε ρόλο ζώων και πουλιών, ερωτήσεις όπως: Πώς νιώθει η νυχτερίδα; Πώς είναι να μην είναι επιθυμητή; Είναι σοβαρός ο λόγος να μην τη δεχτούμε; Όταν είδαμε ότι δεν μπήκε στο πάρτι η νυχτερίδα, γιατί δεν κάναμε κάτι; Θα μπορούσαμε να αντιδράσουμε; Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε;

Αναστοχασμός

Στο σημείο αυτό ο εμψυχωτής σε ρόλο νεράιδας, κουνώντας το μαγικό του ραβδί, ζητάει από τους μαθητές να βγουν από τον ρόλο των ζώων και των πουλιών. Η συζήτηση συνεχίζεται με ερωτήσεις όπως:

Εσείς πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση της νυχτερίδας; Σας έχει συμβεί κάτι τέτοιο; Θα μπορούσε να κάνει κάτι η νυχτερίδα για να μην της συμβεί αυτό; Τα ζώα και τα πουλιά τι θα μπορούσαν να κάνουν; Τι τρόπους προτείνετε για να μην απομονωθεί η νυχτερίδα; Μπορούμε να αλλάξουμε το τέλος της ιστορίας και να αποφασίσουμε εμείς πώς θα θέλαμε να τελειώσει η ιστορία της νυχτερίδας, έτσι ώστε να είναι κι αυτή χαρούμενη; Τι προτείνετε;

Πέρα από το παραμύθι

Το λαϊκό παραμύθι στο οποίο βασιζόμαστε για το εργαστήριο του Εκπαιδευτικού Δράματος σταματάει στο σημείο που η νυχτερίδα κρέμεται ανάποδα. Εμείς όμως για τις ανάγκες του εργαστηρίου επιλέξαμε ένα διαφορετικό τέλος, για να συμπεριλάβουμε και τη νυχτερίδα σε μια κοινή γιορτή όλων των πλάσμάτων που ζουν στη γη.

Αφήγηση

Έτσι τα ζώα και τα πουλιά αποφάσισαν να κάνουν μια γιορτή για όλα τα πλάσματα του κόσμου-ουρανού και γης. Πήγαν να ζητήσουν συγγνώμη στη νυχτερίδα και να την καλέσουν σε αυτή τη μεγάλη γιορτή.

Αυτοσχεδιασμοί με τις ιδέες των παιδιών

Προτρέπουμε σε μια κοινή γιορτή για όλα τα ζώα και τα πουλιά, όπου δεν θα υπάρχουν διαχωρισμοί με βάση τα εξωτερικά ή άλλα χαρακτηριστικά. Αποφασίζουμε να κάνουν ένα μεγάλο πάρτι τα ζώα και τα πουλιά μαζί και να καλέσουμε και τη νυχτερίδα, αφού της ζητήσουμε συγγνώμη για την προηγούμενη απόρριψη.

Αποφόρτιση – Κύκλος υποστήριξης

Σχηματίζουμε έναν κύκλο. Ένας μαθητής ή μια μαθήτρια αναλαμβάνει τον ρόλο της νυχτερίδας και μπαίνει στο κέντρο του κύκλου. Οι υπόλοιποι μαθητές, με τη σειρά, εκδηλώνουν με τον τρόπο τους την υποστήριξη και την αγάπη τους στη νυχτερίδα. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται όσο υπάρχουν μαθητές που θέλουν να μπουν στον κύκλο με τον ρόλο της νυχτερίδας. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν ή να υπαγορεύσουν στον εμψυχωτή ένα γράμμα που απευθύνεται στη νυχτερίδα, εκφράζοντας την αγάπη τους και την υποστήριξή τους σε αυτή. Το εργαστήριο ολοκληρώνεται με αγαπημένες μουσικές και χορούς, που όλοι οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν.

Εφαρμογή στην τάξη – Τι να προσέξουμε

Το εργαστήριο αυτό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι σχεδιασμένο με τις αρχές του Εκπαιδευτικού Δράματος και ακολουθεί τη συγκεκριμένη μεθοδολογία. Οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να το υλοποιήσουν στις τάξεις τους θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι τόσο με τη φιλοσοφία του Εκπαιδευτικού Δράματος εν γένει, τη μεθοδολογία του, αλλά και με ξεχωριστές τεχνικές, όπως δυναμική εικόνα, δημιουργία σκηνικού χώρου που να διευκολύνει τη δράση, δάσκαλός σε ρόλο, ανακριτική καρτέλα κτλ., που θα χρησιμοποιήσουν κατά την υλοποίησή τους. Χρειάζεται χρόνος προετοιμασίας και κατανόησης των διαφορετικών βημάτων που θα ακολουθήσουν, γιατί δεν πρόκειται για μια απλή δραματοποίηση παραμυθιού, αλλά για μια ουσιαστική παρέμβαση. Στο συγκεκριμένο εργαστήριο υπάρχει κίνδυνος να γίνει ο εκπαιδευτικός παρεμβατικός ή και διδακτικός, κάτι που θα μείωνε την αυτενέργεια των μαθητών. Από την άλλη μεριά, είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή να κατευθύνει τη δράση, για να την οδηγήσει στην αποδοχή της νυχτερίδας





και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών. Για παράδειγμα, από την εμπειρία στην υλοποίηση του εργαστηρίου έχουμε παρατηρήσει ότι είναι φορές που οι μαθητές παρεκκλίνουν από τις οδηγίες που έχουμε δώσει αρχικά και δέχονται στη γιορτή των ζώων τη νυχτερίδα – γιατί έχουν ξεχάσει τον αρχικό κανόνα στην κατηγοριοποίηση που έκαναν. Εκεί ο δάσκαλος-εμπυχωτής χρειάζεται να τους το υπενθυμίσει, για να μπορέσει να εξελιχθεί η δράση. Ο χρόνος για τη διδασκαλία του εργαστηρίου αυτού είναι δύο διδακτικές ώρες, όμως αν ο εκπαιδευτικός το κρίνει σκόπιμο, μπορεί να προετοιμάσει την τάξη του με τις αρχικές δραστηριότητες-παιχνίδι με τη νεράιδα και τα ζώα, κατασκευή масκών, συζήτηση για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των ζώων-πουλιών-νυχτερίδας τις προηγούμενες μέρες. Την ημέρα της υλοποίησης μπορεί να πει απλώς στους μαθητές: *«Σήμερα θα έχουμε γιορτή στο σχολείο – τη γιορτή των ζώων και των πουλιών»*. Τέλος, όταν σκέφτονται τα παιδιά για το τι θα κάνουν με τη νυχτερίδα που κρέμεται ανάποδα, προσπαθούμε να βρούμε λύσεις που να οδηγούν στη συμπερίληψη και όχι στον αποκλεισμό της, αλλά ούτε στη δημιουργία γκέτο με ξεχωριστές γιορτές για ζώα, πουλιά και νυχτερίδες.

Αξιολόγηση

Το εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος «Γιατί οι νυχτερίδες κρέμονται ανάποδα;» εντάχθηκε στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» από το σχολικό έτος 2016-2017 και υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία, αλλά και στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σε διάφορες περιοχές της χώρας. Σε φύλλα παρατήρησης των θεατροπαιδαγωγών του προγράμματος που εμπύχωσαν τα εργαστήρια έγινε καταγραφή των αυθόρμητων αντιδράσεων των παιδιών, των απαντήσεων τους στις ερωτήσεις και της συμμετοχής τους στις δράσεις.

Κατά την υλοποίηση του προγράμματος, οι μαθητές συμμετείχαν στα παιχνίδια γνωριμίας και έδειξαν ενθουσιασμό για το θεατρικό παιχνίδι και τους αυτοσχεδιασμούς σε ρόλους ζώων και πουλιών. Διαπιστώθηκε για άλλη μια φορά πως στην ηλικία αυτή οι μαθητές «μπαίνουν» εύκολα σε φανταστικούς κόσμους και στο δραματικό παιχνίδι. Παρακολούθησαν την αφήγηση με ενδιαφέρον και δημιούργησαν τον σκηνικό χώρο. Ανάλογα με την ωριμότητα που είχαν, ενδιαφέρθηκαν για τα συναισθήματα της νυχτερίδας και μπόρεσαν να ταυτιστούν μαζί της. Χαρακτηριστικά ανέφεραν ότι έχουν αισθανθεί σαν αυτή όταν δεν γίνονται δεκτά σε ομαδικά παιχνίδια επειδή δεν τα καταφέρνουν αρκετά καλά: «Θα ήθελα να παίζουμε όλοι παρέα και να μη με αφήνουν να παίζω μόνη μου». Συχνά έλεγαν ότι τα μεγαλύτερα αδέρφια τους τα απορρίπτουν από κοινά παιχνίδια και ότι τότε νιώθουν μόνα και λυπημένα: «Όταν έρχονται οι φίλες της αδελφής μου της Κ., κλείνουν την πόρτα και δεν με αφήνουν να μπω, γιατί λένε τους χαλάω τα παιχνίδια». Ένα κοριτσάκι είπε ότι νιώθει σαν τη νυχτερίδα, επειδή δεν ξέρει να μιλάει καλά ελληνικά κι αυτό την κάνει να παίζει μόνη της. Τις περισσότερες φορές οι μαθητές που είναι σε ρόλο υπευθύνου για την είσοδο στις διαφορετικές γιορτές βιώνουν ένα έντονο δίλημμα: «Δεν μου άρεσε που δεν άφησα τη νυχτερίδα να μπει, αλλά αυτό είχαμε γράψει στην αφίσα». Θέλουν να αφήσουν τη νυχτερίδα να μπει στη γιορτή, αλλά την ίδια στιγμή πρέπει να ακολουθήσουν τους κανόνες που υπαγορεύουν ποιοι μπορούν να μπου: «Δεν με άφησαν τα άλλα ζώα να βάλω μέσα τη νυχτερίδα, γιατί είχε φτερά και ήταν τρομακτική». Είναι φορές που δεν ακολουθούν τον κανόνα και αφήνουν τη νυχτερίδα να περάσει.

Τότε όμως κάποια άλλα παιδιά τούς το υπενθυμίζουν. Η ανάγκη αποδοχής, ανεξάρτητα από ικανότητες, ηλικία, φύλο, εθνική καταγωγή ή κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον, αποτελεί βασική ανάγκη όλων των μαθητών, και αυτό φαίνεται στις απαντήσεις τους.

Το εργαστήριο αυτό, επειδή δομείται σε ένα φανταστικό πλαίσιο, επέτρεψε στα παιδιά που το παρακολούθησαν να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα και να ταυτιστούν με την ηρωίδα-νυχτερίδα: «Η νυχτερίδα έτσι έχει γεννηθεί και δεν φταίει που έχει δόντια και φτερά. Γιατί να μην τη δεχτούμε;», «Είναι πολύ λυπημένη και μόνη της», «Θέλω να είναι χαρούμενη και να μην είναι χάλια».

Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν το εργαστήριο και εφάρμοσαν κομμάτια του στις τάξεις τους αναφέρουν ότι τα παιδιά τις επόμενες μέρες έπαιζαν αυθόρμητα παιχνίδια με τους ήρωες της ιστορίας και ότι αφιέρωναν τις ζωγραφιές τους στη νυχτερίδα, αλλά και για καιρό μετά θυμούνταν τη μεγάλη γιορτή των ζώων, των πουλιών και της αγαπημένης τους νυχτερίδας. Συγκεκριμένα, νηπιαγωγός ανέφερε ότι τις επόμενες μέρες από την υλοποίηση του εργαστηρίου από θεατροπαιδαγωγό του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» παρατήρησε ότι στο ελεύθερο παιχνίδι τα παιδιά συμπεριελάμβαναν και ένα κοριτσάκι Ρομά, το οποίο μέχρι τότε έπαιζε μόνο του. Αυτή η διαφοροποίηση στη συμπεριφορά των άλλων παιδιών είχε ως αποτέλεσμα να γίνει η μαθήτρια πιο εξωστρεφής και να αρχίσει να κοινωνικοποιείται μέσα στην τάξη. Χαρακτηριστικά η νηπιαγωγός ανέφερε: «Κάποια στιγμή στη ζωή μας όλοι μας νιώθουμε νυχτερίδες, ας δημιουργήσουμε τάξεις που τα παιδιά θα νιώθουν ότι είναι σε μια μεγάλη γιορτή, που χωράμε όλοι μας».



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2004). *Κλειδιά και Αντικλειδιά: Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ & Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ., (2017). *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ., (2008). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ ΦΕΚ 303Β/13-03-2003) https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD151/27deppsaps_Nipiagoggiou.pdf
- Λεζέ, Ε. (2002). «Η διαπολιτισμική διάσταση στο πρόγραμμα των Σχολείων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης» (επιμ.), *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής Ηλικίας. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, τόμος Β*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Ντολοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαγιάννη, Β. (2007). *Διαπολιτισμική προσχολική εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης (επιμ.) (2002). *Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής Ηλικίας. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου, τόμος Β*. Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Why bat hangs upside down; <https://healingstory.org/why-bat-hangs-upside-down/>

Ειρήνη - Η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα

Ένα εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος για την ευαισθητοποίηση στα δικαιώματα του παιδιού και στο προσφυγικό ζήτημα



Ειρήνη Μαρνά

Νηπιαγωγός, Θεατροπαιδαγωγός

Το εργαστήριο του Εκπαιδευτικού Δράματος «Ειρήνη – Η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα» βασίζεται σε εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει ένα βίντεο με τίτλο *Ειρήνη – Η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα*, καθώς και το κείμενο με την ιστορία, από το βιβλίο *Karlinchen* της Annegert Fuchshuber.¹ Στο υλικό που προτείνεται από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ υπάρχει το βιντεάκι της ιστορίας αυτής, καθώς και μια σειρά δραστηριοτήτων.

Για το εργαστήριο αυτό δεν έχουν επιλεγθεί δραστηριότητες από το παραπάνω υλικό, αλλά έχει σχεδιαστεί με δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος. Εφιστάται η προσοχή του αναγνώστη στο ότι το εργαστήριο αυτό σχεδιάστηκε για την ευαισθητοποίηση του ντόπιου πληθυσμού και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μεικτό πληθυσμό, που περιλαμβάνει και παιδιά-πρόσφυγες, καθώς είναι πολύ πιθανόν να ενεργοποιήσει τις τραυματικές μνήμες που μπορεί να έχουν κατά τη μετακίνηση από τη χώρα τους.

Η ιστορία αναφέρεται σε ένα μικρό κορίτσι που αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σπίτι του, να ταξιδέψει σε διάφορες φανταστικές χώρες (Χώρα των Πετροφάγων, Χώρα των Χρωματιστών Ουρών, Χώρα των Μουτζουρωμένων Κορακιών, Χώρα των Αχόρταγων, Χώρα των Πολύ Φτωχών) και δοκιμάζει την ανασφάλεια και την απόρριψη, μέχρι να βρει ζεστασιά, προστασία και στοργή σε ένα νέο σπιτικό στη Χώρα του Καλόκαρδου. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ταινία των κινουμένων σχεδίων, διάρκειας 7 λεπτών, που υπάρχει στο υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, δεν παρουσιάζεται στους μαθητές, προκειμένου να αφήσουμε τη φαντασία των παιδιών ελεύθερη στη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών.

Με βάση λοιπόν την ιστορία αυτή, σχεδιάστηκε ένα εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος, με σκοπό να ευαισθητοποιήσει μαθητές νηπιαγωγείου, αλλά και των Α΄-Β΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου σε ζητήματα που αφορούν το προσφυγικό και τα δικαιώματα του παιδιού (Rocha & Roth, 2005). Στόχοι του εργαστηρίου είναι να ευαισθητοποιηθεί ο ντόπιος πληθυσμός των μαθητών του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού για το προσφυγικό ζήτημα. Να προετοιμαστούν οι μαθητές για να δεχτούν προσφυγικό πληθυσμό στο σχολείο τους, μέσα από την καλλιέργεια ενσυναίσθησης και της ικανότητας να μπαίνουν στη θέση του άλλου. Να γίνει παρουσίαση των βασικών αναγκών ενός παιδιού και αναφορά στη χάρτα των δικαιωμάτων του παιδιού με τη χρήση τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος.

1 <https://www.unhcr.org/gr/eirini>

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το εργαστήριο οργανώθηκε με βάση τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Αυτό, έχοντας τις ρίζες του στην Προοδευτική Εκπαίδευση, αποτέλεσε μεθοδολογική πρόταση στην Αγγλία μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο (Somers, J., 1994). Οι ρίζες του Εκπαιδευτικού Δράματος εντοπίζονται στο θεατρικό και το δραματικό παιχνίδι, κρατώντας ισορροπία ανάμεσα στην τέχνη του θεάτρου αλλά και στην εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, το Εκπαιδευτικό Δράμα ενσωματώνει διαφορετικές θεατρικές τεχνικές, αξιοποιώντας τις ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει, διατηρώντας μια ισορροπία (Πίγκου-Ρεπούση, Μ., 2019).

Με τη χρήση βιωματικών τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος, οι μαθητές εμπλέκονται προσωπικά, μέσα από ρόλους που αναλαμβάνουν, και καλούνται να αναζητήσουν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως ποιες είναι οι ανάγκες ενός παιδιού που ταξιδεύει από τη χώρα καταγωγής, όταν αυτή βρίσκεται σε εμπόλεμη κατάσταση, σε άλλες χώρες; Πώς αντιμετωπίζονται αυτές οι ανάγκες; Πώς αντιμετωπίζουμε στις κοινωνίες μας ένα παιδί ασυνόδευτο, που έρχεται από εμπόλεμη περιοχή;

Οι δραστηριότητες χωρίζονται σε τρία μέρη, που περιλαμβάνουν: α) παιχνίδια γνωριμίας και ενεργοποίησης της ομάδας, β) αφήγηση και διερεύνηση περισσότερων παραμέτρων της ιστορίας μέσω τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος και γ) δραστηριότητες σύνδεσης της ιστορίας με την καθημερινότητα, αποφόρτιση και απόπειρα μιας εσωτερικής αξιολόγησης (από τους μαθητές).

Το εργαστήριο - η δομή

Μέρος Α' - Πριν την αφήγηση: γνωριμία και ενεργοποίηση

Στόχοι: Να ενεργοποιηθεί η ομάδα με την προετοιμασία του σώματος και της φωνής, τη συγκέντρωση και την ενεργοποίηση της φαντασίας. Να δημιουργηθεί θετικό κλίμα στην ομάδα των συμμετεχόντων και να καλλιεργηθούν δεξιότητες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών.

Χειραψία - Ας ανταλλάξουμε όνομα

Κινούμαστε στον χώρο και με όποιον συναντιόμαστε ανταλλάσσουμε χειραψία λέγοντας το όνομά μας. Στη συνέχεια, κάνουμε το ίδιο, αλλά αντί για το όνομά μας λέμε το όνομα του άλλου κι αυτός το δικό μας.

Περπατάμε!

Περπάτημα χωρίς στόχο: Ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να περπατούν χαλαρά στον χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Δεν σχηματίζουν κύκλο και δεν ακουμπούν κανέναν. Δεν μιλούν και έπειτα από προτροπή του εμπυχωτή αλλάζουν τρόπο βαδίσματος – μεγάλα βήματα, βήματα προς τα πίσω, βήματα σε λάσπη, σε νερό κτλ. Με το «ΣΤΟΠ» του εμπυχωτή, όλοι παγώνουν και με το «Πάμε» ξεκινούν πάλι.

Περπάτημα με στόχο ένα αντικείμενο ή μια κατάσταση: Ο εμπυχωτής προτρέπει τους



συμμετέχοντες να κινηθούν στον χώρο στοχεύοντας σε ένα αντικείμενο. Όταν φτάσουν σε αυτό το σημείο, αλλάζουν κατεύθυνση. Παράλληλα, ο εμπυχωτής επισημάνει να περπατούν φροντίζοντας να μην αφήνουν κανένα σημείο του χώρου άδειο. Η δράση σταματάει κάθε φορά που χρειάζεται και γίνονται οι απαραίτητες διορθώσεις (Γκόβας, 2003).

Οδήγησε τον τυφλό

Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Ο Α οδηγεί τον Β, που έχει τα μάτια κλειστά. Ο Α είναι πάντα πίσω από τον Β και με τα χέρια στην πλάτη τον μετακινεί σιγά σιγά στο δωμάτιο. Μπορεί να υπάρξει μια συμφωνία για το πώς στρίβουν δεξιά, αριστερά, πώς θα σταματούν κτλ. Όταν ο τυφλός αισθανθεί ασφαλής, ο εμπυχωτής μπορεί να φωνάξει «στοπ» και να ζητήσει από τον οδηγό να απομακρυνθεί μαλακά και να βρει έναν άλλο τυφλό να οδηγήσει. Η διαδικασία της αλλαγής οδηγών μπορεί να επαναληφθεί πολλές φορές (Γκόβας, 2003).

Βρες το ταίρι σου – Ένας ήχος μάς ενώνει

Η ομάδα χωρίζεται σε νέα ζευγάρια. Συμφωνούν για έναν κοινό χαρακτηριστικό ήχο, π.χ. σφύριγμα πουλιού, μελωδία κτλ., ο οποίος θα είναι ο τρόπος αναγνώρισής τους. Κλείνουν όλοι τα μάτια και απλώνονται στον χώρο. Κατόπιν προσπαθούν, με τη βοήθεια του ήχου που έχουν ορίσει, να βρουν το ταίρι τους. Περιμένουν να βρεθούν όλοι (Χολέβα, Ν., 2010).

Σε επόμενο στάδιο, μπορούμε να χωρίσουμε την ομάδα σε υπο-ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα έχει έναν κοινό χαρακτηριστικό ήχο, όπως «χι-χι-χι χοχ-χοχ», «πλιτς-πλιτς», «μπαμ-μπαμ μπουμ-μπουμ» κτλ., ο οποίος θα είναι ο τρόπος αναγνώρισής τους. Κλείνουν όλοι τα μάτια και απλώνονται στον χώρο. Κατόπιν προσπαθούν με τη βοήθεια του ήχου να βρουν την ομάδα τους. Περιμένουμε να βρεθούν όλοι (Boal, A., 1992).

Μέρος Β' – Ανάγνωση/αφήγηση και επεξεργασία της ιστορίας της Ειρήνης

Σύντομη Περιγραφή-Στόχοι: Να ακούσουν οι μαθητές την ιστορία της ηρωίδας και να αναρωτηθούν πώς είναι να αφήνει ένα παιδί με βίαιο τρόπο το σπίτι και την πατρίδα του και πώς μπορεί να νιώθει όταν αναγκάζεται να το κάνει. Να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας και του αποκλεισμού, σε συνδυασμό με τις βασικές και καθολικές ανάγκες των μαθητών.

Αφήγηση

Ο εμπυχωτής αφηγείται (προφορικά ή διαβάζει) την ιστορία από την αρχή, που η Ειρήνη αναγκάζεται να φύγει από τη χώρα της μόνη και να περάσει από τη χώρα των Πετροφάγων, των Μεταξωτών Ουρών, των Μουτζουρωμένων Κορακιών, των Αχόρταγων, μέχρι το σημείο που η ηρωίδα συναντά τη χώρα των Φτωχών (για το κείμενο του παραμυθιού της Ειρήνης, βλ. Παράρτημα 3, σελ. 266).

Σταματά την αφήγηση και ο δάσκαλος-εμπυχωτής θέτει στους μαθητές κάποιες ερωτήσεις:

- Ποιοι είναι οι ήρωες της ιστορίας μας; Πώς θα τους περιγράφατε;
- Τι πιστεύετε ότι έχει συμβεί;
- Πώς σας φάνηκε η ιστορία;
- Τι σας έκανε εντύπωση;
- Τι αισθανθήκατε;

Οι μαθητές μπορούν να συζητήσουν τους πιθανούς λόγους φυγής της Ειρήνης. Καλό είναι να αποφύγει ο εμπυχωτής να δίνει ακριβείς απαντήσεις ή προσωπικές τοποθετήσεις στις ερωτήσεις των παιδιών για να χρησιμοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη φαντασία τους. Ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν αν γνωρίζουν τι σημαίνει η λέξη πρόσφυγας και πώς πιστεύουν ότι είναι η ζωή ενός παιδιού-πρόσφυγα, όπως: τι χρειάζεται να αφήσει πίσω στη χώρα του, πώς αλλάζει η καθημερινότητά του, αν ικανοποιούνται οι ανάγκες του, πώς αισθάνεται κτλ.

Ανάληψη ρόλων

Υλικά: μάσκες, υφάσματα, γάντια, χαρτιά, χαρτόνια, το σκουφάκι της Ειρήνης, το κασκόλ της Ειρήνης.

Οι μαθητές χωρίζονται στις ομάδες της τελευταίας δραστηριότητας του Α' μέρους (**Ένας ήχος μάς ενώνει**), προκειμένου να αναδημιουργήσουν τις χώρες που επισκέφθηκε η Ειρήνη: α) χώρα των Πετροφάγων, β) χώρα των Χρωματιστών Ουρών, γ) χώρα των Μουτζουρωμένων Κορακιών, δ) χώρα των Αχόρταγων, ε) χώρα των Φτωχών. Οι μαθητές θα πρέπει να αναλάβουν τους ρόλους των κατοίκων κάθε χώρας και να δημιουργήσουν τον χώρο τους.

Δυναμικές εικόνες

(η τεχνική παρουσιάζεται αναλυτικά στις σελ. 139-146)

Οι ομάδες φτιάχνουν δυναμικές εικόνες από τις διαφορετικές χώρες χρησιμοποιώντας διαφορετικά υλικά από αυτά που προτείνονται ή άλλα. Στη συνέχεια, προσθέτουν ήχους και κίνηση, για να ζωντανέψουν όσο περισσότερο μπορούν την αίσθηση να ζει κάποιος σε αυτές τις φανταστικές χώρες.

Αυτοσχεδιασμός – κυκλικό δράμα

Η ηρωίδα της ιστορίας μας επισκέπτεται τις διαφορετικές χώρες ζητώντας στέγη, τροφή, αλλά και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις βασικές ανάγκες της, αλλά η απάντηση είναι αρνητική. Τον ρόλο της Ειρήνης μπορεί να δραματοποιήσει ένα παιδί της ομάδας που το επιθυμεί ή ο εμπυχωτής.

Με το σύνθημα του εκπαιδευτικού, οι ομάδες παίρνουν θέσεις ταυτόχρονα στα διαφορετικά σημεία της αίθουσας κυκλικά, έτσι ώστε να μπορούν να παρακολουθούν τη δράση καθώς εξελίσσεται, η εικόνα αποκτά κίνηση ή λόγο – θα μπορούσαμε να πούμε ότι παγώνει ή ξεπαγώνει. Με την τεχνική του κυκλικού δράματος οι συμμετέχοντες μπορούν να παρατηρούν τις αντιδράσεις των προσώπων και τον διάλογο μεταξύ τους.

Ο εκπαιδευτικός ξαναπαγώνει την εικόνα στο σημείο που έχει τεθεί κάποιο καίριο ερώτημα ή φαίνεται ότι υπάρχει αδιέξοδο στην επικοινωνία των προσώπων και δεν προωθείται η δράση, και με ερωτήσεις που θέτει στις ομάδες οι οποίες παρακολουθούν προσπαθεί να διερευνήσει τα συναισθήματα ή τα κίνητρα στη συμπεριφορά των προσώπων που συμμετείχαν στη δράση.

Ανίχνευση σκέψης (📖 σελ. 146)

Στεκόμαστε απο πίσω και ακουμπάμε στον ώμο την Ειρήνη ή και άλλους χαρακτήρες και ζητάμε να μοιραστούν μεγάλωφωνα τη βαθύτερη σκέψη τους. Σε περίπτωση που δεν έχει προχωρήσει πολύ η σκέψη πίσω από την εικόνα εκ μέρους των συμμετεχόντων, μπορούμε αγγίζοντάς τους στον ώμο να τους ζωντανέψουμε και να τους ρωτήσουμε να μας πουν ποιοι είναι, πού βρίσκονται, τι σκέφτονται αυτή τη στιγμή, τι θέλουν κ.ά. Φροντίζουμε να μοιράζονται τις σκέψεις τους σε πρώτο πρόσωπο, μιας και είναι σε ρόλο και οι σκέψεις τους σχετίζονται με τη δράση και τη συνάντηση με την Ειρήνη ή με χαρακτηριστικά του τρόπου ζωής στη χώρα τους.



Η εσωτερική φωνή (📖 σελ. 145)

Κάποιος από τους θεατές, αν πιστεύει ότι μπορεί να μαντέψει τι σκέφτεται κάποιος ήρωας, πάει πίσω του, αντιγράφει τη στάση του σώματός του και μιλάει σαν να είναι αυτός εκφράζοντας μια βαθύτερη σκέψη του.

Ανακριτική καρέκλα (📖 σελ. 147)

Οι μαθητές-θεατές κάνουν ερωτήσεις στα πρόσωπα της εικόνας. Τα πρόσωπα ξεπαγώνουν και απαντάνε ευρισκόμενα σε ρόλο. Οι μαθητές-θεατές πρέπει να συνεργαστούν για να κάνουν ως ομάδα έναν συγκεκριμένο αριθμό ερωτήσεων και να φροντίσουν να μην επαναλαμβάνουν τις ίδιες ερωτήσεις. Ο στόχος είναι να καταλάβουν και να κατανοήσουν σε βάθος τα κίνητρα των ηρώων, αλλά και να επιτρέψουν στους ήρωες να δομήσουν σε βάθος το χαρακτήρα που υποδύονται.

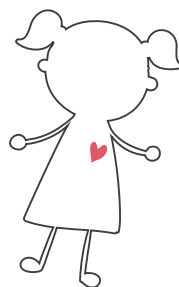
Μέρος Γ' – Εισαγωγή στη θεματική των Δικαιωμάτων του Παιδιού

Στόχοι: Να εξοικειωθούν οι μαθητές με ανθρωπιστικές ιδέες και αξίες, όπως αυτές παρουσιάζονται στη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του παιδιού. Να κατανοήσουν ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσα δικαιώματα, ανεξάρτητα από την καταγωγή, το φύλο, τη θρησκεία ή τη χώρα καταγωγής τους. Να καταλάβουν ότι οι ανάγκες της ηρωίδας της ιστορίας είναι και δικές τους ανάγκες.

Αφού ολοκληρωθούν οι αυτοσχεδιασμοί, και προτού η Ειρήνη επισκεφθεί τη χώρα του Καλόκαρδου, σταματάμε τη δράση και ζητάμε από τις ομάδες να επιστρέψουν όλοι μαζί σε κύκλο.

Ρόλος στον τοίχο & Αναστοχασμός

Εκεί σε χαρτί του μέτρου έχουμε σχεδιάσει το περίγραμμα της ηρωίδας και ζητάμε να γράψουν οι μαθητές ή εμείς, αν πρόκειται για τάξη νηπιαγωγείου, τι χρειάζεται η ηρωίδα μας για να είναι χαρούμενη και να έχει ικανοποιήσει τις ανάγκες της. Εναλλακτικά, μπορούμε να ζωγραφίσουμε. Οι μαθητές πρέπει να θυμηθούν τι χρειαζόταν η Ειρήνη και ποιες ανάγκες της δεν ικανοποιήθηκαν από τις διάφορες χώρες που επισκέφθηκε.



Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για την αναγκαιότητα των αναγκών και τις συνέπειες από τη στέρησή τους. Κουβεντιάζουμε για τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών και εισάγουμε την έννοια των δικαιωμάτων στη συζήτηση. Μιλάμε για τη σημασία της διαφύλαξης των δικαιωμάτων, μιας και τα δικαιώματα διασφαλίζουν τις ανάγκες όλων των παιδιών του κόσμου, ανεξάρτητα από το πού προέρχονται. Μιλάμε γι' αυτά που δικαιούμαστε, αλλά και γι' αυτά που σεβόμαστε και θεωρούμε ότι δικαιούται ο καθένας μας. Διαβάζουμε τη λίστα με τα βασικά δικαιώματα των παιδιών και συζητάμε με βάση αυτά.

Επιστρέφουμε στο περίγραμμα της ηρωίδας και ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν ή να ζωγραφίσουν τις διάφορες μορφές απόρριψης τις οποίες αντιμετώπισε η Ειρήνη από τον εξωτερικό περίγυρο, που ξεκινούν από μια απλή αδιαφορία και καταλήγουν ακόμη και σε εχθρική συμπεριφορά και αποκλεισμό.

Αφήγηση

Αφηγούμαστε την τελευταία σκηνή του παραμυθιού, όπου η Ειρήνη φτάνει στη χώρα του Καλόκαρδου και γίνεται δεκτή.

Δυναμική εικόνα & αναστοχασμός

Αφού δώσουμε χρόνο προετοιμασίας στις ομάδες, καθεμιά παρουσιάζει την τελευταία δυναμική εικόνα με τη συνάντηση του Καλόκαρδου με την Ειρήνη.

Με αφορμή αυτή τη δυναμική εικόνα, ρωτάμε αν έχουν καλυφθεί επαρκώς οι ανάγκες της ηρωίδας και πώς μπορεί να αισθάνεται που βρήκε ένα σπιτικό και ανθρώπους οι οποίοι την καταλαβαίνουν. Αυτό μπορεί να γίνει με μια απλή συζήτηση ή μέσα από τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήδη (π.χ. ανίχνευση σκέψης).

Συζήτηση-ενημέρωση

Το εργαστήριο ολοκληρώνεται στον κύκλο με συζήτηση σχετικά με την εμπειρία τους, αλλά και με παρουσίαση αφισών και καρτών της 'Υπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, με σκοπό να ευαισθητοποιήσουμε τους μαθητές για το προσφυγικό ζήτημα και τους ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση, αφού μπούμε σε κύκλο, προτρέπουμε τους συμμετέχοντες να ευχηθούν ένας ένας να πραγματοποιήσει η ηρωίδα της ιστορίας τα όνειρά της. Αυτό μπορεί να γίνει είτε ρωτώντας έναν έναν είτε όλοι μαζί, χαμηλόφωνα. Σκεφτόμαστε τι ευχή θα μπορούσαμε να της δώσουμε για να ξαναβρει τη χαρά και να είναι ευτυχι-



σμένη. Προτρέπουμε τα παιδιά να ζωγραφίσουν ή να γράψουν κείμενα που θα δώσουν στην ηρωίδα για να τη συντροφεύουν στην καινούργια της ζωή.

Εφαρμογές στην τάξη – Αξιολόγηση του προγράμματος

Το εργαστήριο αυτό έχει υλοποιηθεί σε έναν πολύ μεγάλο αριθμό νηπιαγωγείων και δημοτικών σε διάφορες πόλεις, όπως Θεσσαλονίκη, Δράμα, Σέρρες, Πάτρα, Λάρισα, Τρίκαλα, Κιλκίς, Αθήνα, Ναύπλιο, Κέρκυρα κ.α. Οι εμπυχωτές-θεατροπαιδαγωγοί από την ομάδα του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» που το υλοποίησαν αναφέρουν ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν μεγάλη και θεωρούν ότι με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της τάξης μπόρεσαν να προσεγγίσουν, στις μικρές αυτές ηλικίες, ένα τόσο δύσκολο θέμα όπως το προσφυγικό, αλλά και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Οι μαθητές συμμετέχουν με ενδιαφέρον, εμπλέκονται συναισθηματικά και επιθυμούν να συμμετέχουν τόσο στις αρχικές δραστηριότητες όσο και στη δραματοποίηση της ιστορίας. Αντιμετωπίζουν την ηρωίδα σαν να είναι ένα πραγματικό πρόσωπο και θέτουν ερωτήματα για τη ζωή της: «Στην αρχή της ιστορίας νόμιζα ότι η Ειρήνη είναι φανταστική, αλλά τώρα κατάλαβα ότι μπορεί να είναι ένα πραγματικό κοριτσάκι». Όταν καταλαβαίνουν ότι είναι ένα παιδί όπως κι αυτά και ότι τα παιδιά-πρόσφυγες υπάρχουν στη χώρα μας, ζητάνε να τα βοηθήσουν φιλοξενώντας τα στο σπίτι τους. Θέλουν να μοιραστούν το φαγητό και τα παιχνίδια τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Θέλουμε να βοηθήσουμε την Ειρήνη. Να είναι χαρούμενη και θα μοιραστούμε τα παιχνίδια και το φαγητό μας. Μακάρι να βρει ξανά την οικογένειά της και να μην είναι πια μόνη της. Θα μου άρεσε να έρθει στο σπίτι μου. Είναι πολύ γενναία και δυνατή και τη θαυμάζω. Η Ειρήνη έχει τις ίδιες ανάγκες μ' εμάς». Μια μαθήτρια ανέφερε: «Δεν ήξερα τι έχουν περάσει τα παιδιά που ήρθαν στο σχολείο μας –νόμιζα ότι είναι φτωχά–, δεν είχα καταλάβει ότι η χώρα τους έχει πόλεμο και έχασαν τα πάντα».

Υπήρξαν περιπτώσεις σχολείων όπου υλοποιήθηκε το εργαστήριο και κατόπιν δημιουργήθηκαν τάξεις υποδοχής για τα παιδιά-πρόσφυγες που διαμένουν στην περιοχή. Στις περιπτώσεις αυτές, σημειώθηκε πως υπήρξε πολύ θετική αντιμετώπιση των νεοεισερχόμενων μαθητών από τους συμμαθητές τους, καθώς είχαν διατυπωθεί απόψεις όπως: «Η Ειρήνη είναι πολύ γενναία και θέλω να τη βοηθήσω. Τώρα που κατάλαβα τι περνάνε τα παιδιά αυτά, θα παίζω μαζί τους στο διάλειμμα και θα τους μάθω ελληνικά», «Μακάρι να βρει ξανά τον μπαμπά και τη μαμά της και να πάει ξανά σχολείο». Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός σε σχολείο που υπήρχε αρνητικό κλίμα εκ μέρους της τοπικής κοινωνίας για τους πρόσφυγες, αναφέρει: «Δεν ήξερα πώς να προετοιμάσω τα παιδιά της τάξης μου για την άφιξη των παιδιών-προσφύγων. Είχα βρει το υλικό στο διαδίκτυο, αλλά οι πληροφορίες μόνο δεν είναι αρκετές. Με το εργαστήριο αυτό οι μαθητές μου μπόρεσαν να νιώσουν όπως η Ειρήνη και σκέφτηκαν τρόπους για να τη βοηθήσουν. Και μόνο το γεγονός ότι κατάλαβαν πως τα παιδιά-πρόσφυγες είναι σαν όλα τα παιδιά είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα για την αλλαγή συμπεριφοράς».

Σε σχολεία της Δράμας, τη σχολική χρονιά 2017-18, μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου με την προτροπή των εκπαιδευτικών της τάξης, υλοποιήθηκαν θεατρικά δρώμενα που παρουσιάστηκαν σε ολόκληρο το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν

τους μαθητές, οι οποίοι έγραψαν μικρά θεατρικά κείμενα, βασισμένα στους αυτοσχεδιασμούς που είχαν πραγματοποιηθεί. Τα κείμενα αυτά δραματοποιήθηκαν από τους μαθητές και παρουσιάστηκαν στις άλλες τάξεις του σχολείου τους.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδή,, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2008). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ένας καλύτερος κόσμος – Τα δικαιώματα του παιδιού (2018). Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό Δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rocha, P. & Roth, O. (επιμ.) (2005). *Η Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου-Προσαρμοσμένη για παιδιά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χολέβα, Ν. (2010). *Εσύ όπως κι εγώ – Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο Για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Ειρήνη – Η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα*, Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, <https://www.unhcr.org/gr/eirini>
- Boal, A. (1992). *Games for Actors and non-actors*. New York: Routledge.
- Fuchshuber, A. (1995). *Karlinchen*. Wien: Annette Betz-Verlag.
- Somers, J. (1992). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.



Σκληρό καρύδι

Ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο ενσυναίσθησης και αλληλεγγύης για μαθητές μεγάλων τάξεων Δημοτικού και Γυμνασίου

Αντιγόνη Τσαρμποπούλου

Δασκάλα, Φιλόλογος, ΜΔΕ Παιδαγωγικής ΑΠΘ



Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο «Σκληρό Καρύδι» βασίζεται στο ομώνυμο βιβλίο της Ελένης Σβορώνου (εκδόσεις Καλειδοσκόπιο). Το βιβλίο συνοδεύεται από δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν αρχικά από τη συγγραφέα Ελένη Σβορώνου και εμπλουτίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς Τζένη Καραβίτη και Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, ύστερα από εφαρμογή τους στην τάξη στο πλαίσιο του Προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;». Το εργαστήριο δημιουργήθηκε με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών για το προσφυγικό ζήτημα, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και ενός κλίματος συνεργασίας στην τάξη, την πρόληψη καταστάσεων απόρριψης και εκφοβισμού μαθητών που «διαφέρουν». Για τους μεγαλύτερους μαθητές επίσης τέθηκαν στόχοι όπως η καλλιέργεια στάσης ενεργού πολίτη, η καλλιέργεια ικανότητας κριτικής σκέψης και ένταξης των κοινωνικών ζητημάτων όπως το προσφυγικό στην παγκόσμια και συστημική τους διάσταση.

Κατά την υλοποίηση του εργαστηρίου στην τάξη, καταδείχθηκε πόσο προβληματικό είναι για την παιδαγωγική θεωρία να αντιμετωπίζουμε τα υποκείμενα ως εκπροσώπους εθνικών πολιτισμών και τους μαθητές ως φορείς πλήρως συγκροτημένων ταυτοτήτων. Δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι οι ταυτότητες των παιδιών και των νέων, ως δυναμικές διαδικασίες, τελούν υπό διαπραγμάτευση και διαμορφώνονται και σε σχέση με τις δυναμικές των κοινωνικών σχέσεων εντός του σχολείου. Επομένως, οι πολιτισμικές διαφορές αποκτούν κοινωνική και ατομική σημασία στο πλαίσιο της επικοινωνιακής διαπραγμάτευσης, κατασκευής και παρουσίασης αυτών των ταυτοτήτων. Πρόκειται για μια διαδικασία μέσω της οποίας το υποκείμενο προωθεί ενεργά την εξέλιξη του εαυτού του και των σχέσεών του με τον κόσμο (Γκόβαρης, 2011) και το εργαστήριο συνέβαλε θετικά στη διαδικασία αυτή.

Αφετηρία το λογοτεχνικό βιβλίο

Το βιβλίο ανήκει σε μια κατηγορία λογοτεχνικών έργων που μπορούν να υποβοηθήσουν την ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης στους μαθητές, δηλαδή την καλλιέργεια της ικανότητάς τους να παρατηρούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και να μπορούν να δρουν αμφίδρομα στις επαφές τους με παιδιά αλλό-

γλωσσα, αλλόθρησκα και αλλοεθνή. Στην κατηγορία αυτή των βιβλίων, η ύπαρξη του 'Άλλου, του διαφορετικού, του ξένου, του παιδιού-πρόσφυγα στην περίπτωση μας, αποτελεί τον πυρήνα του μυθοπλαστικού τους ιστού. Στο συγκεκριμένο κείμενο, η φωνή που αφηγείται την ιστορία, αλλά και η οπτική μέσω της οποίας αυτή παρουσιάζεται αποτυπώνει τον κόσμο «μέσα από τα μάτια του 'Άλλου», αποφεύγοντας τα κλισέ και προσδίδοντάς του έναν ανοιχτό χαρακτήρα ως προς τον πλουραλισμό των ερμηνειών που επιδέχεται (Γιαννικοπούλου, 2009). Στο εργαστήριο γίνεται απόπειρα να αξιοποιηθούν δημιουργικά οι αφηγηματικές τεχνικές του βιβλίου μέσω του θεάτρου και των τεχνικών Εκπαιδευτικού Δράματος που προτείνονται.

Η υπόθεση

Η ηρωίδα, η Αϊσέ, το *Σκληρό καρύδι*, είναι μια εννιάχρονη Αφγανή που κατέληξε στη χώρα μας. Η οικογένειά της Αϊσέ φτιάχνει τη ζωή της στην Αθήνα και η ηρωίδα σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση, με αποδέκτη ένα συλλογικό δεύτερο πληθυντικό πρόσωπο «εσείς» οι αναγνώστες, περιγράφει κυρίως ένα επεισόδιο κοροϊδίας της από τους συμμαθητές της στο σχολείο γιατί δεν φορούσε αθλητικά παπούτσια στη γυμναστική (η συγγραφέας αναφέρει ότι πρόκειται για αληθινό περιστατικό, που της διηγήθηκε η γυμνάστρια του σχολείου). Με κεντρικό πυρήνα το περιστατικό αυτό, η ηρωίδα ξεδιπλώνει τις αγωνίες, τα προβλήματα, τα όνειρά της.

Ήρωες της μικρής ιστορίας είναι και οι καινούργιοι συμμαθητές του κοριτσιού, στους οποίους προσπαθούμε να δώσουμε φωνή μέσω του θεάτρου. Παιδιά μεγαλωμένα σε μια χώρα που βιώνει τις συνέπειες της βαθιάς κρίσης, έρχονται αντιμέτωπα με τη δύσκολη πραγματικότητα της προσφυγιάς και καλούνται να υπερβούν τον εαυτό τους και να σταθούν συμπαράστατες αποδεχόμενοι τους συνομηλίκους τους (Κορόβηλα, 2016).

Μεθοδολογία

Το εργαστήριο υποστηρίζει τη μάθηση μέσω της πράξης και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε σχεδιασμένες θεατρικές δραστηριότητες. Η θεατροπαιδαγωγική προσέγγιση βασίζεται στην εν δυνάμει ταύτιση των συμμετεχόντων με τους ήρωες της ιστορίας, τους καινούργιους συμμαθητές της Αϊσέ, αλλά και τους ενήλικες που αναφέρονται στην ιστορία, δασκάλους και γονείς.





Βασικός στόχος της προσέγγισης είναι να ενσωματωθούν οι μαθητές στη θεατρική δράση και να μετασχηματίσουν το λογοτεχνικό κείμενο σε σενάριο κοινωνικής δράσης, να μετατραπούν από παθητικούς σε ενεργούς συμπαίκτες. Η μεθόδευση γίνεται σε τρεις φάσεις, όπως περιγράφεται στην ενότητα που ακολουθεί.

Το εργαστήριο

Μέρος α' – Οι δικές μας ιστορίες

Σύντομη περιγραφή – στόχοι:

Στη φάση αυτή επιδιώκεται να γνωριστούν καλύτερα τα παιδιά με τους συμμαθητές τους, να ασκηθούν στην ανεργητική ακρόαση και να εστιάσουν την προσοχή τους στα θετικά σημεία ο ένας του άλλου, με στόχο την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους. Στη συνέχεια, γίνεται η σύνδεση του θέματος με την προσωπική εμπειρία των μαθητών σε ζητήματα προσφυγιάς και μετανάστευσης, με στόχο να ενεργοποιηθούν, αλλά και να τους δώσουμε κίνητρα για την ανάγνωση του κειμένου, να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο προβληματισμού σχετικά με τους όρους «ξένος», «μετανάστης», «πρόσφυγας» και να διατυπωθούν κάποια αρχικά ερωτήματα για τους όρους αυτούς.

Ο τέλειος κύκλος (📖 σελ. 137)

Μπαίνουμε σε κύκλο, χωρίς να πιάνουμε χέρια. Τσεκάρουμε τα πόδια μας: δεν πρέπει να είναι ούτε πιο μέσα ούτε πιο έξω από τους διπλανούς μας. Σε κλάσματα δευτερολέπτου ο τέλειος κύκλος έχει επιτευχθεί! Μπορούμε να ελέγξουμε την ποιότητά του εάν μπορούμε να δούμε τους παραδιπλανούς μας χωρίς να χρειάζεται να σκύψουμε. Χαλάμε και ξαναφτιάχνουμε τον κύκλο σε συγκεκριμένους χρόνους, π.χ. 1-2-3-4-5, 1-2-3.

Τι μου αρέσει να κάνω/Σε τι είμαι καλός

Οι μαθητές χωρίζονται σε δυάδες και ρωτάνε σιγανά το όνομα του ζευγαριού τους καθώς και τι του αρέσει ή τι είναι καλός να κάνει. Στη συνέχεια, καθένας παρουσιάζει το ζευγάρι του στον κύκλο με μια διάθεση διαφήμισής του. Τα ζευγάρια που βρήκαν ότι τους αρέσει κάτι διαφορετικό μπορούν να προτείνουν μια καινούργια δραστηριότητα, που να συνδυάζει τις διαφορετικές προτιμήσεις τους και να κάνουν μια επίδειξη του τρόπου με τον οποίο θα συνδυάσουν τις δραστηριότητες αυτές (με αυτοσχεδιασμό, με παντομίμα, με δημιουργία μιας νέας ονομασίας για την κοινή δραστηριότητα, π.χ. ζωγραφική και κολύμπι: «κολυμποζωγραφίες»).

Ακολουθούν οι δραστηριότητες Φρουτοσαλάτα, «Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι...» με την ίδια αλληλουχία που αναφέρονται στη 📖 σελ. 139 και με την ερώτηση-γέφυρα «Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν κάποιον πρόγονο που μιλάει μια άλλη μητρική γλώσσα» περνάμε στην τεχνική της Συνέντευξης 📖 (σελ. 139). Σκοπός μας να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αναφερθούν σε άλλες ομιλούμενες γλώσσες στο οικογενειακό τους περιβάλλον, να τους αποδοθεί η αξία που τους πρέπει, να αντιληφθούν τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, στην προσπάθειά τους να αυτοεξυπηρετηθούν σε έναν νέο τόπο εγκατάστασης, αλλά και το

πώς η γλώσσα συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του «ξένου».

Ρωτάμε ποιοι από τους μαθητές επιθυμούν να δώσουν περισσότερες πληροφορίες για συγγενείς τους οι οποίοι μιλούν ή αναγκάστηκαν να μιλήσουν στο παρελθόν άλλες γλώσσες πλην της μητρικής τους, γιατί μετακινήθηκαν και εγκαταστάθηκαν σε νέους τόπους. Ταυτόχρονα, προσκαλούμε τους υπόλοιπους μαθητές να διατυπώσουν ερωτήσεις, κυρίως ανοιχτού τύπου, για να εκμαιεύσουν πληροφορίες για τα πρόσωπα αυτά, τα αίτια των μετακινήσεων, αλλά και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Μετά τη συνέντευξη, ακολουθεί συζήτηση και γίνονται κάποιες πρώτες απόπειρες ορισμού των λέξεων «ξένος», «μετανάστης», «πρόσφυγας», με βάση τις εμπειρίες των συγγενών των μαθητών, αλλά και τις δικές τους (η μετακίνηση σε ένα νέο σχολείο, μια άλλη γειτονιά, πόλη, χώρα). Στη συνέχεια, μπορούμε να αναλύσουμε εκτενέστερα τον ορισμό του «πρόσφυγα» σύμφωνα με τη σύμβαση της Γενεύης το 1951 (βλ. πληροφορίες στην ιστοσελίδα της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, <https://www.unhcr.org/gr/>). Το βιβλίο συνοδεύεται από ένα σύντομο και πολύ κατατοπιστικό Γλωσσάρι, για να λυθούν τυχόν απορίες των μαθητών.

Δυναμικές εικόνες με βάση φωτογραφικά ντοκουμέντα

Στον χώρο έχουν μπει σε εμφανή σημεία φωτογραφίες από μετανάστες Έλληνες στην Αμερική και τη Γερμανία, σύγχρονους μετανάστες στην Ελλάδα, πρόσφυγες από τη Μ. Ασία, αλλά και σύγχρονους πρόσφυγες περνώντας το Αιγαίο. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες «προσφύγων» και «μεταναστών», επιλέγοντας ελεύθερα την ομάδα για την οποία θεωρούν ότι γνωρίζουν περισσότερα ή τους αφορά προσωπικά. Προσπαθούν να βρουν ποιες φωτογραφίες απεικονίζουν μετανάστες ή πρόσφυγες, τις επιλέγουν και φτιάχνουν μια δυναμική εικόνα εμπνευσμένη από τις φωτογραφίες τους. Τους ζητάμε να αναλογιστούν/φανταστούν: Τι νιώθουν τα πρόσωπα στις εικόνες; Τι σκέφτονται; Από πού μπορεί να έρχονται ή πού να πηγαίνουν; Στη συνέχεια, αποκαλύπτουν και περιγράφουν τις φωτογραφίες τους στους υπόλοιπους. Προσπαθούμε να εντοπίσουμε ομοιότητες στις συνθήκες μετακίνησης των ανθρώπων μεταξύ διαφορετικών εποχών και τόπων (π.χ. σε φωτογραφίες προσφύγων από τη Μ. Ασία και σύγχρονων προσφύγων από τη Συρία, τα παιδιά είναι μαζί με τους ενήλικες, είναι στριμωγμένοι σε μικρές βάρκες, ίσως έχουν παρόμοιες εκφράσεις στα πρόσωπά τους).



Μέρος β' – Η ιστορία του βιβλίου

Σύντομη περιγραφή – στόχοι:

Γίνεται παρουσίαση του εξωφύλλου του βιβλίου και συζήτηση για την εικόνα της ηρωίδας, τη σημασία του τίτλου, τη μαντίλα. Θέτουμε ερωτήματα όπως: Έχει σχέση με θρησκεία; Τη συναντάμε σε άλλους πολιτισμούς, τι δηλώνει;

Στη συνέχεια, γίνεται από τον εκπαιδευτικό ανάγνωση του κειμένου μέχρι το περιστατικό της κοροϊδίας από τους συμμαθητές λόγω των διαφορετικών παπουτσιών της. Σταματάμε στο σημείο που η ηρωίδα αναφέρει ότι «Φαίνεται πως αυτή τη φορά ο Θεός αποφάσισε να μου κάνει τη χάρη με τ' αθλητικά» (σ. 22). Εστιάζουμε τη συζήτηση στη σκηνή του κειμένου που η ηρωίδα γίνεται αντικείμενο κοροϊδίας από τους συμμαθητές της γιατί δεν φοράει αθλητικά παπούτσια στη γυμναστική. Με κατάλληλες θεατρικές τεχνικές και παιχνίδια ρόλων θέτουμε στους μαθητές διλήμματα στα οποία πρέπει να πάρουν θέση και να προτείνουν λύσεις για το πρόβλημα της ηρωίδας (την κοροϊδία των συμμαθητών, ότι δεν φοράει αθλητικά), καθώς και για τη στάση των υπόλοιπων προσώπων που είναι παρόντα στη σκηνή αυτή. Στη φάση αυτή ο στόχος είναι να αναδειχθούν οι πολλές και διαφορετικές παράμετροι του προβλήματος και όχι να υιοθετήσουν οι συμμετέχοντες μια τελεσίδικη λύση (Γκόβας, 2015).

Οι παρακάτω δραστηριότητες περιγράφονται αναλυτικά στις  σελ. 139-150 του βιβλίου.

Ο ρόλος στον τοίχο

Σχεδιάζουμε το περίγραμμα της ηρωίδας και στο εσωτερικό του περιγράμματος με διάφορα χρώματα γράφουμε όλες τις πληροφορίες που μαθαίνουμε γι' αυτή και με κόκκινο χρώμα όσα αισθάνεται. Στον χώρο έξω από το περίγραμμα προσθέτουμε με αυτοκόλλητα χαρτάκια αυτά που θέλουμε να μάθουμε για την Αϊσέ, π.χ. Με ποιους ζει; Έχει φίλες/ους στο σχολείο; Πού είναι ο πατέρας της;

Δυναμικές εικόνες

Οι ομάδες φτιάχνουν δυναμικές εικόνες από τη σκηνή της κοροϊδίας προς την Αϊσέ.

Ανίχνευση σκέψης

Ακουμπάμε στον ώμο του χαρακτήρα και ακούμε τη βαθύτερη σκέψη του. Σε περίπτωση που δεν έχει προχωρήσει πολύ η σκέψη πίσω από την εικόνα από μεριάς των παιδιών, μπορούμε αγγιζοντάς τους στον ώμο να τους ζωντανέψουμε και να τους ρωτήσουμε να μας πουν ποιοι είναι, πού βρίσκονται, τι σκέφτονται αυτή τη στιγμή, τι θέλουν κ.ά.



Η εσωτερική φωνή

Κάποιος από τους θεατές, αν πιστεύει ότι μπορεί να μαντέψει τι σκέφτεται κάποιος ήρωας, πάει πίσω του, αντιγράφει τη στάση του σώματός του και μιλάει σαν να είναι αυτός εκφράζοντας μια βαθύτερη σκέψη του.

Πατώντας play!

Ζωντανεύουμε την εικόνα με σύνθημα του εκπαιδευτικού (φανταζόμαστε ότι κρατά ένα φανταστικό τηλεχειριστήριο) και παρακολουθούμε τις αντιδράσεις των προσώπων που ξεκινούν διάλογο και δράση μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός ξαναπαγώνει την εικόνα στο σημείο που έχει τεθεί κάποιο καίριο ερώτημα ή φαίνεται ότι υπάρχει αδιέξοδος στην επικοινωνία των προσώπων και δεν προωθείται η δράση. Μπορούμε στο σημείο αυτό να θέσουμε στους μαθητές-θεατές κάποια ερωτήματα προς συζήτηση ή να τα αφήσουμε απλώς να αιωρούνται, για να τα επεξεργαστούν οι ομάδες στις επόμενες δραστηριότητες.

Ανακριτική καρέκλα

Οι μαθητές-θεατές κάνουν ερωτήσεις στα πρόσωπα της εικόνας. Τα πρόσωπα ξεπαγώνουν και απαντάνε.

Διάδρομος συνείδησης

Αν διαφανεί από τις πρηγούμενες τεχνικές ότι κάποιο πρόσωπο βρίσκεται σε δίλημμα σχετικά με το ποια στάση θα ακολουθήσει απέναντι στην ηρωίδα, περνάει από τον διάδρομο ακούγοντας τα επιχειρήματα των δύο αντίθετων απόψεων: «Να εμπλακεί και να υποστηρίξει την Αϊσέ;», «Να μην ανακατευτεί, ας τα βγάλει πέρα μόνη της;».

Η ιδανική εικόνα και γλύπτης-γλυπτό

Προτείνουμε σε όποιους μαθητές από τις άλλες ομάδες θέλουν να αναλάβουν τον ρόλο του γλύπτη στη δυναμική εικόνα κάποιας άλλης ομάδας, που σε αυτή την περίπτωση είναι τα γλυπτά τους. Φτιάχνουν την «ιδανική» εικόνα στις σχέσεις μεταξύ των προσώπων της εικόνας, «Πώς θα ήθελαν να είναι η σκηνή στη γυμναστική». Δεν υπάρχει λεκτική επικοινωνία, τα «γλυπτά» αφήνονται στα χέρια του γλύπτη, για να τους αλλάξει στάση σώματος και έκφραση προσώπου και να πετύχει την εικόνα που προτείνει. Ακολουθεί και πάλι η τεχνική Ανίχνευσης σκέψης στη νέα εικόνα. Τι σκέφτονται τώρα τα πρόσωπα με βάση τη νέα στάση και έκφραση που έχουν; Πώς μπορεί να φτάσαμε σε αυτή την αλλαγή; Τι μπορεί να μεσολάβησε; Αφήνουμε τις ερωτήσεις να αιωρούνται και προχωράμε στις επόμενες δραστηριότητες για να βρούμε πιθανές απαντήσεις.

Αυτοσχεδιασμοί

Οι μαθητές αυτοσχεδιάζουν με βάση συγκεκριμένες σκηνές που τους δίνουμε, στις οποίες υιοθετούν ρόλους προσώπων που μπορεί να ήταν στη σκηνή της κοροϊδίας

ή που τα φανταζόμαστε εμείς: 1) Το γραφείο των δασκάλων μετά το περιστατικό: Η γυμνάστρια ενημερώνει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Τι προτείνουν να γίνει; 2) Τα γενέθλια ενός παιδιού από την τάξη: Η Αϊσέ λείπει γιατί; Τα παιδιά συζητάνε για το περιστατικό και παίρνουν θέση. Υπενθυμίζουμε ότι η ηρωίδα αναφέρει στο τέλος του αποσπάσματος που διαβάστηκε ότι «φαίνεται πως αυτή τη φορά ο Θεός αποφάσισε να μου κάνει τη χάρη με τ' αθλητικά» και άρα κατά τη διάρκεια του αυτοσχεδιασμού πρέπει να καταλήξουν στην πρόταση κάποιας λύσης.

Δίνονται 2-3 λεπτά για να αποφασίσουν τον ρόλο τους και τη στάση τους γενικά στο ζήτημα. Δίνεται επίσης συγκεκριμένη φράση που σηματοδοτεί το τέλος των αυτοσχεδιασμών, αλλά μπορεί να ειπωθεί από το στόμα οποιουδήποτε χαρακτήρα της σκηνής, π.χ. «Εντάξει; Είμαστε όλοι σύμφωνοι;». Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές πρέπει να συνεργαστούν, ώστε, παρά τις διαφωνίες που μπορεί να έχουν μεταξύ τους για τη στάση την οποία πρέπει να κρατήσουν, να καταλήξουν σε συμφωνία και να προτείνουν μια λύση τόσο για την κοροϊδία όσο και για την απόκτηση αθλητικών παπουτσιών από την Αϊσέ.

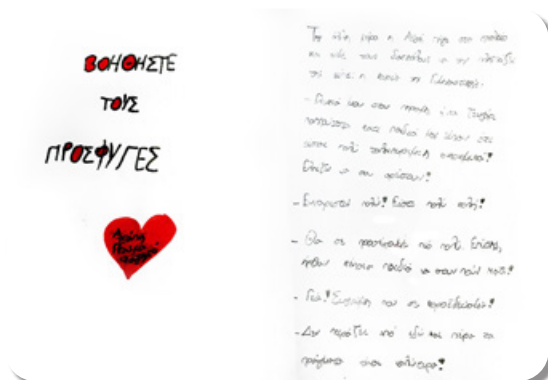
Δάσκαλος σε ρόλο

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει στις παραπάνω σκηνές υποδυόμενος κάποιο πρόσωπο, π.χ. η μητέρα του παιδιού που έχει γενέθλια ή ο διευθυντής του σχολείου, ώστε να έχει τη δυνατότητα να προωθεί τη δράση και την επικοινωνία μεταξύ των προσώπων, θέτοντας ερωτήματα ή προσθέτοντας νέες πληροφορίες ως ένας ακόμη ήρωας της ιστορίας και βοηθώντας τους μαθητές στην εξεύρεση λύσης, χωρίς να χρειάζεται να διακόψει τη δράση.

Μέρος γ' – Οι ιστορίες μας συναντιούνται

Σύντομη περιγραφή – στόχοι:

Η δράση ολοκληρώνεται με δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, κατά την οποία οι μαθητές γράφουν και εικονογραφούν, ατομικά ή ομαδικά, τη συνέχεια της ιστορίας από το σημείο που σταμάτησε η ανάγνωση. Στόχος να κατανοήσουν τη σημασία της αλλαγής της οπτικής γωνίας και της αφηγηματικής φωνής για τη νοηματοδότηση ενός κειμένου, αλλά κυρίως να δημιουργηθούν ευκαιρίες για αναστοχασμό και διατύπωση της προσωπικής ερμηνείας των παιδιών για όσα διάβασαν.



Γραφή σε ρόλο

Τους ζητάμε να αφηγηθούν την ιστορία από την πλευρά και άλλων προσώπων (η Αϊσέ, η μητέρα της Αϊσέ, η γυμνάστρια, ο αδελφός, μια φίλη) επιλέγοντας από μια ποικιλία κειμενικών ειδών (αφηγηματικό κείμενο, επιστολή, ημερολόγιο κτλ.). Τους λέμε να φανταστούν πώς λύθηκε το πρόβλημα της Αϊσέ, τι μπορεί να έγινε στις σχέσεις της με τα άλλα παιδιά, αλλά και πώς φαντάζονται γενικά την εξέλιξη της ζωής της. Σε αυτή την περίπτωση, μπορούμε να δώσουμε την οδηγία να είναι γραμμένο το κείμενο έναν μήνα μετά, δύο χρόνια μετά κλπ. Στη συνέχεια, διαβάζουν τα κείμενά τους στους υπόλοιπους.

Ο εκπαιδευτικός διαβάζει τη συνέχεια του βιβλίου μέχρι το τέλος (σ. 41). Η ομάδα συζητά τα νέα στοιχεία που δίνονται στο κείμενο για τη ζωή της ηρωίδας. Στη συνέχεια, επιστρέφει στον ρόλο στον τοίχο και δίπλα στις ερωτήσεις που είχαν κολλήσει έξω από το περίγραμμα, οι μαθητές μπορούν να γράψουν τις απαντήσεις με βάση όσα έμαθαν για την ηρώδα μετά την ανάγνωση της συνέχειας.



Αναστοχασμός – Συζήτηση

Σε κύκλο συζητάμε με τους συμμετέχοντες γι' αυτά που ένιωσαν, έμαθαν και σκέφτηκαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου. Τους ενημερώνουμε για την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και τη δράση της, προτείνουμε κι άλλες δραστηριότητες που μπορούμε να κάνουμε για να γνωρίσουμε καλύτερα το προσφυγικό ζήτημα (π.χ. μικρές έρευνες για τις χώρες καταγωγής και εγκατάστασης των προσφύγων, την κατάσταση που επικρατεί σε αυτές, να γίνουν συνδέσεις με άλλα μαθήματα κτλ.).

Αποφόρτιση

Οι μαθητές σε κύκλο στέλνουν, φυσώντας από το χέρι τους προς κάποιον που διαλέγουν με τα μάτια, ένα μικρό φανταστικό φτερό με μία λέξη ή φράση αντιπροσωπευτική των όσων αισθάνθηκαν, σκέφτηκαν ή εύχονται στην ηρώδα έπειτα από την όλη δραστηριότητα. Φροντίζουμε το φτερό να πάει σε όλους εναλλάξ.

Η εφαρμογή του εργαστηρίου στην τάξη – μια αξιολόγηση

Το εργαστήριο «Σκληρό καρύδι» εφαρμόζεται από το 2016 μέχρι σήμερα σε ομάδες μαθητών ευρέος ηλικιακού φάσματος, από 8 έως 14 ετών, κυρίως σε σχολεία όλης της χώρας, αλλά και σε άλλα πλαίσια μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως παιδικές δημοτικές βιβλιοθήκες ή ακόμη και στη Διεθνή Έκθεση Θεσσαλονίκης. Τη σχολική χρονιά 2016-17, έξι δημοτικά σχολεία από την Αιγιάλεια εμπνεύστηκαν από την ιστορία της Αϊσέ και με αφετηρία το εργαστήριο αυτό, δημιούργησαν κοινή θεατρική δράση, η οποία οδηγήθηκε στη διοργάνωση μαθητικού θεατρικού φεστιβάλ στο Αίγιο με τίτλο «Σκληρό Καρύδι». Για τη δημιουργία του κοινού δρώμενου, κάθε σχολείο-ομάδα ανέλαβε να ζωντανέψει μία από τις σκηνές της ιστορίας, βασισμένη σε μια συγκεκριμένη τεχνική από αυτές του εργαστηρίου. Για την παρουσίαση επιλέχθηκε κοινό κοστούμι για

τον χαρακτήρα της Αϊσέ για όλες τις ομάδες, ώστε το πέρασμα από τη μια σκηνή στην άλλη να είναι ένα σύντομο τελετουργικό, όπου ο κάθε μαθητής-Αϊσέ να «παραδίδει» τη σκηνή στον επόμενο.

Η επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν από τις παρατηρήσεις μας, αλλά και από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ανώνυμα φύλλα αξιολόγησης στο τέλος κάθε εργαστηρίου, προσπάθησε να εξετάσει κυρίως κατά πόσο η δράση πέτυχε να μεταβάλει τις αρχικές στάσεις των παιδιών απέναντι στον Άλλο, τον ξένο, τον διαφορετικό, όπως αυτές διαφαίνονταν στις απόψεις που εξέφραζαν συχνά για τους μετανάστες και τους πρόσφυγες πριν από την ανάγνωση του κειμένου. Τόσο από την ανταπόκριση όσο και από τα γραπτά τους σχόλια, οι συμμετέχοντες έδειξαν πως ενθουσιάστηκαν με τα παιχνίδια γνωριμίας, έδειξαν ενδιαφέρον και πολλές φορές έκπληξη για την εθνοτική καταγωγή πολλών συμμαθητών τους, την οποία άκουγαν για πρώτη φορά με θετικό πρόσημο, ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στις θεατρικές τεχνικές και τη συγγραφή της συνέχειας της ιστορίας. Τα όποια προβλήματα συνεργασίας παρουσιάστηκαν, και σχετίζονταν με την έλλειψη εμπειρίας τους σε ομαδική δουλειά και διαλογική συζήτηση, παρακάμφθηκαν σχετικά εύκολα. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Ένωσα πως είμαστε όλοι φίλοι όταν μιλούσαμε για τους συγγενείς μας που ξέρουν άλλη γλώσσα», «Μου άρεσε που παίξαμε θέατρο, που μιλήσαμε για τις οικογένειές μας και που συστηθήκαμε», «Ένωσα χαρά που παίξαμε, που μιλήσαμε και που γράψαμε», «Ένωσα πως είμαστε όλοι φίλοι, όταν μιλούσαμε για τους συγγενείς μας που ξέρουν άλλη γλώσσα», «Μου άρεσε που παίξαμε θέατρο, που μιλήσαμε για τις οικογένειές μας και που συστηθήκαμε», «Έμαθα ότι υπάρχει η Ύπατη Αρμοστεία που φροντίζει τους πρόσφυγες. [Έμαθα] για την ιστορία των παππούδων, των γιαγιάδων και των γονιών των φίλων μου».*

Η όλη προσέγγιση φάνηκε ότι συνετέλεσε στο να αντιληφθούν οι μαθητές τα ρευστά όρια μεταξύ της προσωπικής και της κοινωνικής ταυτότητας και να αναστοχαστούν (ίσως και να αναθεωρήσουν) τις απόψεις τους έναντι των ξένων, των διαφορετικών, τους οποίους αντιλαμβάνονται συχνά ως απειλή για τη δικιά τους ταυτότητα και κίνδυνο για τα δικά τους κεκτημένα, τα «αποκλειστικά προνόμια», που ως κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα θεωρούν ότι πρέπει να απολαμβάνουν (Νιάνη, 2017). Αναφέρουν χαρακτηριστικά: *«Έμαθα ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι ως προς τα δικαιώματά τους. Επίσης, ότι δεν πρέπει να κάνω στους άλλους ό,τι δεν μου αρέσει να μου κάνουν», «Έμαθα ότι πρέπει να μαθαίνουμε ο ένας για τον άλλον, να μην κρίνουμε, να συνεργαζόμαστε, να μην κοροϊδεύουμε για τα χαρακτηριστικά του άλλου και ας είναι από διαφορετική χώρα», «Έμαθα πώς το να αποχαιρετάς την πατρίδα σου, επειδή υπάρχει πόλεμος, σου δημιουργεί ένα κενό στην καρδιά», «Έμαθα ότι όλοι είμαστε ίδιοι, σχεδόν σε όλους συμβαίνει κάτι», «Ένωσα ευθύνη».*





ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004). «Ετερογένεια και σχολείο». *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστ. Υπεύθ. Α. Ανδρούσου), πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>
- Αποστολίδου, Β. (2014). «Διδακτική της Λογοτεχνίας. Σκοποί της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας II». Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη 2014. Ανασύρθηκε από: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS217>
- Αποστολίδου, Β. (2003). «Ανάγνωση και ετερότητα». *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009). «Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο». *Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, 9. Από: <http://keimena.ece.uth.gr>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβας, Ν. (2015). «Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου Φόρουμ από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση», *Θέατρο & Εκπαίδευση*, 16, 98-105.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Κορόβηλα, Ε. (2016). *Σκληρό καρύδι με τρυφερή καρδιά*. Bookpress. Από <https://www.bookpress.gr/stiles/ena-biblio-gia-raidia/sboronou-eleni-kaleidoskopio-skliro-karudi>
- Ντάνη, Σ. (2017). «Η μη αποδοχή της ετερότητας: Αναπαραστάσεις της ετερότητας, κοινωνικός αποκλεισμός, ρητορική μίσους». Στο Αποστολίδου, Α. (επιμ.), *Όψεις του Προσφυγικού Φαινομένου* (Online επιμορφωτικό πρόγραμμα, Ενότητα 2). Εργαλειοθήκη Έργου PRESS για την Εκπαίδευση και Υποστήριξη Προσφύγων: Εργαλεία Υποστήριξης. Project PRESS, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Από <http://press-project.eap.gr/toolkit/>
- Ύπατη Αρχή του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, γραφείο Ελλάδας, <https://www.unhcr.org/gr/>
- Σβορώνου, Ε. (2016). *Σκληρό καρύδι* (β' έκδοση, αναθεωρημένη, με δραστηριότητες για την τάξη). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Χοντολίδου, Ε. (2003). «Ταυτότητες και Λογοτεχνία στο σχολείο». *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστ. υπεύθ. Α. Ανδρούσου), πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>

Ακολουθώντας το αγόρι με τη βαλίτσα

| Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

Γιούλη Δούβου

Θεατροπαιδαγωγός, ΜΑ: Δραματική Τέχνη και
Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και στη Διά Βίου Μάθηση



*«Το να είσαι πολίτης δεν σημαίνει ότι ζεις σε μια κοινωνία,
σημαίνει ότι την αλλάζεις».*

(Boal, 2009)

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το αγόρι με τη βαλίτσα ξεκινά το μεγάλο ταξίδι του... Η τραγωδία της μετανάστευσης και της προσφυγιάς έχει μακρά ιστορία. Ξεκινά από τότε που υπήρχαν πόλεμοι, διώξεις, διακρίσεις και μισαλλοδοξία (Νάνου & Σαββοπούλου, 2013). Ο Ναζ, το αγόρι της ιστορίας μας, κάνει επτά ταξίδια περιπέτειας και εκμετάλλευσης λόγω της μειονεκτικής θέσης του ως πρόσφυγας πολέμου. Μας επιβεβαιώνει πως η δυσαρέσκεια και οι αρνητικές στάσεις απέναντι στους μετανάστες φαίνονται καθημερινά. Σύμφωνα με τον Tzanelli (2006), οι στάσεις αυτές μετουσιώνονται σε αρνητικές συμπεριφορές. Ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται ο ρατσισμός, σύμφωνα με την κοινωνικοψυχολογική του θεώρηση, έχει πλέον μεταβληθεί σημαντικά. Δεν χαρακτηρίζεται μόνο από άμεσους και επιθετικούς τρόπους έκφρασης, αλλά εκφράζεται και εμμέσως και υπογείως, κάνοντας τους θύτες να αρνούνται τον προσωπικό τους χαρακτηρισμό ως ρατσιστές και τους επιστήμονες να αναζητούν μεθόδους να αναλύσουν αυτό το νέο είδος ρατσισμού (McConahay, 1986). Στη χώρα μας άλλωστε, οι κοινωνικοί δράστες δεν στηρίζουν τα επιχειρήματά τους κατά των μεταναστών στη φυλετική διαφορετικότητα, αλλά στις πολιτισμικές διαφορές ή αναφέρονται στη διατάραξη της ασφάλειας της κοινωνίας και την ανεργία (Figgou et al., 2011).

Η εκπαίδευση καλείται να αναπτύξει μεθόδους για να εντάξει ομαλά τους αλλοδαπούς μαθητές, αλλά παράλληλα να βοηθήσει τους ντόπιους μαθητές να βρουν τρόπους ώστε να προσαρμοστούν στον νέο πολιτισμικό πλουραλισμό. Μέσα από την εκπαίδευση φαίνεται πως οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς και να αλληλεπιδράσουν, ανταλλάσσοντας στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού και να μετατρέψουν την ξеноφοβία σε γνώση και εμπειρία (Γαρδικιώτης & Χαντζή, 2009). Ο Ναζ, ως δραματικό πρόσωπο, αποτελεί σπουδαίο φορέα πολιτισμού και αιτία ανάπτυξης διαπολιτισμικότητας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δύναται να λειτουργήσει σαν ανάχωμα στην εξάπλωση του ρατσισμού, αρκεί να μπορεί να υποστηριχθεί όχι μόνο από εκπαιδευτικούς, γονείς

και μαθητές, αλλά και από το ίδιο το κράτος (Φωτόπουλος, 2013). Με όπλο λοιπόν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και σκοπό την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, την εξασθένηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα μικρής ή μεγάλης εμβέλειας. Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο «Ακολουθώντας το αγόρι με τη βαλίτσα» βασίζεται στην παραπάνω στοχοθεσία. Στην ευαισθητοποίηση δηλαδή των συμμετεχόντων απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές, στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και την προτροπή σε κοινωνική δράση. Υπενθυμίζει πως η πολιτισμική ταυτότητα κάθε ομάδας ουσιαστικά αποτελεί μέρος της κουλτούρας μιας χώρας και αληθινό μέρος της παγκόσμιας κουλτούρας. Στοχεύει στην αμοιβαία κατανόηση, στην ανοχή και στον σεβασμό της διαφορετικότητας του «άλλου», στην αλληλεγγύη και έχει ως όραμά της την εξάλειψη των εθνικών και ρατσιστικών διακρίσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ο μαγικός κόσμος του θεάτρου μεταφέρει τους συμμετέχοντες σε άλλες χώρες, εποχές και καταστάσεις, και με όπλο τη φαντασία τους μπορούν να εκφραστούν, να προβληματιστούν και να αλληλεπιδράσουν. Στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών και κοινωνικών ατόμων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994). Άλλωστε, σύμφωνα με την Camilleri (2002), η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, αλλά και να ενσυναισθανθούν. Να αντιληφθούν τις σκέψεις αλλά και τα συναισθήματα των άλλων. Οι τεχνικές της ΔΤΕ δίνουν χώρο για αυτοέκφραση, ενθαρρύνουν τη συνεργασία, προωθούν την επικοινωνία μέσα στην ομάδα και οδηγούν την προσοχή των μαθητών προς τους τρόπους και τη σημασία της αλληλεπίδρασης. Ο κεντρικός στόχος άλλωστε είναι η κατανόηση του εσωτερικού εαυτού και της ύπαρξής του στην εξωτερική πραγματικότητα, διαδικασία που οδηγεί στην πραγματική μάθηση (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Δίνεται η δυνατότητα εξερεύνησης του ποιοι είμαστε, αλλά και προς τα πού πορευόμαστε (Pammenter, 2008). Το εργαστήριο αυτό δεν αποτελεί αφορμή για μια απλή δραματοποίηση, αλλά βήμα ανταλλαγή απόψεων για ένα μεγάλο ζήτημα: αυτό της διαπολιτισμικότητας.

Στο πλαίσιο όλων των παραπάνω σε θεωρητικό επίπεδο, και παράλληλα με συγκίνηση και προβληματισμό που γεννήθηκε μέσα από προσωπική επαφή με ασυνόδετους εφήβους πρόσφυγες που φιλοξενούνται σε ξενώνες της Μη Κερδοσκοπικής Οργάνωσης Praxis, κατά τη διάρκεια του Διαπολιτισμικού Εργαστηρίου του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας, δημιουργήθηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός σχετικού θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου.

Η αφορμή δόθηκε το 2013 με τη θεατρική παραγωγή του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας *Το αγόρι με τη βαλίτσα* του Μάικ Κένι (2006), σε σκηνοθεσία Στρατή Πανούριου. Η προετοιμασία των μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν δουν την παράσταση και η μεταγνώση, η επιστάγηση δηλαδή της γνώσης που προκύπτει μέσα από το βίωμα και εκφράζεται με βασικό εργαλείο τον αναστοχασμό, υπήρξε βασικό κίνητρο δημιουργίας. Στη συνέχεια, μια πιο συμπαγής μορφή εργαστηρίου διάρκειας τεσσάρων ωρών εντάχθηκε στις δράσεις για μαθητές του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στην Πάτρα και αλλού, από το 2017 και εξής.

Το εργαστήριο βασίζεται στην παράσταση, αλλά δεν χρειάζεται να





την έχει δει κάποιος, αρκεί να διαβάσει το σύντομο σε έκταση θεατρικό έργο *Το αγόρι με τη βαλίτσα* του Μάικ Κένι. Δεν ισχύει το ίδιο για τους μαθητές συμμετέχοντες, στους οποίους προτείνεται να αποκαλυφθεί η ιστορία σταδιακά, χωρίς να γνωρίζουν την υπόθεση, ώστε να μπορεί να αναδυθεί αυθόρμητα το συναίσθημά τους. Το εργαστήριο μπορεί να λειτουργήσει αυτοτελώς ή να φτάσει ως τη σκηνική παρουσίαση.

Η εφαρμογή του εργαστηρίου εστιάζει στην παράθεση απόψεων με ελευθερία και την ανάπτυξη διαλόγου πάνω στο θέμα «πρόσφυγας». Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται ανήκουν στον χώρο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και βοηθούν τους συμμετέχοντες αρχικά να γνωριστούν, να ζεστάνουν το σώμα τους και να δεθούν ως ομάδα και στη συνέχεια, μέσα από ταυτόχρονο αυτοσχεδιασμό, να ενσυναισθανθούν τις συνθήκες που βιώνει ένας πρόσφυγας σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο. Το *πακέτο εξερεύνησης* εξάπτει τη φαντασία και δίνει χώρο για ανάπτυξη του συναισθήματος. Το *debate* ενεργοποιεί τη λογική και την επιχειρηματολογία. Το θέμα του πολέμου μπαίνει στη συνέχεια με τρόπο αιφνίδιο, με αφήγηση του εμψυχωτή και εστιάζει στο δύσκολο κομμάτι του αποχωρισμού.

Πριν από την επαφή των ομάδων με αποσπάσματα του θεατρικού έργου, γίνεται μια σύντομη αφήγηση της ιστορίας του Ναζ. Ένα έφηβος από τη Βαγδάτη φαντάζεται ταξίδια σαν του Σεβάχ του Θαλασσινού. Όταν ξεσπά πόλεμος, ο Ναζ ξεκινά το δικό του δύσκολο ταξίδι επιβίωσης προς το Λονδίνο. Συντροφιά του η Κρίσια, μια βαλίτσα και οι ιστορίες του πατέρα του. Στη συνέχεια, δίνεται ο συσχετισμός του πρόσφυγα Ναζ με τον Σεβάχ τον Θαλασσινό. Και οι δύο έκαναν επτά ταξίδια μέχρι να φτάσουν στον προορισμό τους. Κάθε ταξίδι τώρα γίνεται πεδίο έκφρασης για κάθε ομάδα. Οι συμμετέχοντες προτρέπονται να εκφραστούν ελεύθερα, αλλά να μην αγνοήσουν το κείμενο ως μέσο επικοινωνίας με τους θεατές. Γίνεται χρήση μουσικής, γιατί αυτό βοηθάει πολύ στη συναισθηματική εμπλοκή του δρώντα και του θεατή. Η τελική παρουσίαση των ομάδων στην ολομέλεια γίνεται αλυσιδωτά, χωρίς διακοπή για σχόλια. Χρήσιμο είναι να υπάρχουν κοινά αντικείμενα για όλους, όπως βαλίτσες, καπέλα, πουλόβερ. Ο *διάδρομος συνείδησης* στο τέλος βοηθά τους συμμετέχοντες όχι μόνο στη σύνδεση και την απεύθυνση, αλλά και στην ανάπτυξη κινήτρων για κοινωνική δράση. Πάντα στο τέλος εστιάζουμε στον αναστοχασμό, αφού αυτός θα παράξει τη μεταγνώση.

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί ώστε ο εκπαιδευτικός-εμψυχωτής να μη λειτουργεί καθοδηγητικά. Θα πρέπει να επιτρέπει ισότιμα σε όλες τις απόψεις να ακουστούν. Στο τέλος θα μπορούσε, αν κριθεί απαραίτητο, να δώσει βιβλιογραφία. Θα μπορούσε επίσης να δράσει διακειμενικά. Το υλικό που μπορεί να συσχετιστεί είναι εκτενές και δεν περιορίζεται σε ποίηση, δημοτικό τραγούδι, αρχαία και σύγχρονη δραματολογία και λογοτεχνία, αλλά φτάνει ως την ιστορία, τη μουσική, τα εικαστικά, ακόμη και τα μαθηματικά!

Συνοψίζοντας, το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο *Ακολουθώντας το αγόρι με τη βαλίτσα* δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό-εμψυχωτή να χρησιμοποιήσει μια υπέροχη ιστορία, γεμάτη δράση, συναίσθημα και έξυπνη πλοκή, για να καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική δεξιότητα των μαθητών του. Το γεγονός ότι τα δύο βασικά πρόσωπα της ιστορίας είναι έφηβοι φαίνεται να βοηθάει πολύ τους συνομήλικους μαθητές να

ενσυναισθανθούν, να μπουν δηλαδή στα παπούτσια του άλλου, κάνοντας χρήση του θεατρικού ρόλου. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει το πρόγραμμα στην ομάδα του με τον δικό του μοναδικό τρόπο, που μπορεί να αποκλίνει από τον αρχικό σχεδιασμό, με σεβασμό ωστόσο στην αρχική στοχοθεσία και τη διαπολιτισμική προσέγγιση των δραστηριοτήτων.



Το εργαστήριο

Α΄ μέρος: Ενεργοποίηση

Στόχοι: γνωριμία των μελών της ομάδας, επικοινωνία, σωματική ενεργοποίηση, ανάπτυξη φαντασίας και εισαγωγή στη συνθήκη της απότομης φυγής

(Προτεινόμενα υλικά: τύμπανο και μπάλες)

Ονόματα με χέρι στο στήθος

Είμαστε όλοι σε κύκλο. Ο καθένας με το δεξί χέρι στην καρδιά λέει δυνατά και με απεύθυνση στην ομάδα το όνομά του. Τώρα η δράση κυλά σαν κύμα. Ο καθένας λέει το όνομά του με όποιο χέρι θέλει. Προσοχή! Το χέρι λειτουργεί σαν δείκτης καλώντας τον αντίστοιχο διπλανό να μιλήσει. Τα «λάθη» σπάνε τον πάγο της νέας ομάδας και το αυθόρμητο γέλιο χαλαρώνει τα σώματα.

Επικοινωνία με μπάλα

Είμαστε όλοι σε κύκλο. Με μια μπάλα αναπτύσσουμε οπτική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες. Χωρίς καθόλου ηχητικό κάλεσμα, κοιτάζω έναν φίλο και όταν έχουμε επικοινωνήσει οπτικά, του πετώ την μπάλα. Ο επόμενος πετά την μπάλα σε κάποιον άλλο και το παιχνίδι συνεχίζεται. Είμαστε όλοι σε ετοιμότητα και φυσικά δεν θέλουμε να πέσει η μπάλα κάτω.

Η ίδια άσκηση συνεχίζεται, τώρα όμως χωρίς μπάλα. Παίζουμε με τη φανταστική μας μπάλα. Όλο το σώμα συμμετέχει και στόχος είναι να πείσουμε έναν πιθανό θεατή ότι παίζουμε πραγματικά με την μπάλα.

Περπατήματα και παύσεις σε δοσμένες συνθήκες

Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο φροντίζοντας να καλύπτουμε τα κενά του. Δεν ακουμπάμε τους συμπαίκτες μας. Αν τύχει και ακουμπήσουμε κάποιον, συνεχίζουμε να περπατάμε κολλημένοι στο σημείο επαφής. Με το «μπαμ!» του τυμπάνου, μένουμε ακίνητοι, χωρίς το σώμα μας να χάσει τη δυναμική του. Αυτό επαναλαμβάνεται κάποιες φορές, σε όλες τις φάσεις που ακολουθούν. Σε επόμενη φάση με το «μπαμ!» σταματάμε και λέμε το όνομά μας στον κοντινότερο συμπαίκτη μας. Συστηνόμαστε με τους εξής τρόπους: τυπικά, φιλικά, ένθερμα, ουδέτερα, επιφυλακτικά, φοβισμένα, θυμωμένα. Συνεχίζουμε το περπάτημα με τις εξής συνθήκες: στον δρόμο, στο πάρκο, σε λάσπη, σε αιχμηρές πέτρες, σε καυτή άμμο, σε νερό, σε μεγάλη ανηφόρα. Με το «μπαμ!» φτιάχνουμε με τα σώματά μας σε ομάδες: βράχο, δέντρο, σπίτι, οικογένεια. Στη συνέχεια, αξιοποιούμε τις βαλίτσες, τις οποίες τοποθετούμε στον χώρο. Βρισκόμαστε ακίνητοι. Όσοι έχουν κοντά τους τις βαλίτσες περπατούν σε συνθήκες κρατώντας τις. Με το «μπαμ!» αφήνουν τις βαλίτσες σε κάποιον άλλο. Οι συνθήκες είναι: έχεις αργήσει, σε παρακολουθούν, σε κυνηγούν, φοβάσαι, κρυώνεις, περπατάς μέρες. Δίνεται τελική συνθήκη: περπατάς κατάκοπος μέσα στο κρύο, φοβισμένος, με μια βαλίτσα στο χέρι και σε παρακολουθούν.

Β' μέρος: Διερεύνηση της ιστορίας

Στόχοι: ανάπτυξη φαντασίας, ενσυναίσθηση και άσκηση της δημιουργικότητας

(Προτεινόμενα υλικά: 5 βαλίτσες. Καθεμία περιέχει ένα ανδρικό πουλόβερ και ένα παντελόνι, ένα σπιδό, μια παιδική ζωγραφιά οικογένειας με μητέρα, πατέρα, μεγάλο αδελφό, μικρό αδελφό και μικρή αδελφή, μια κάρτα που γράφει: «Να 'μαι, λοιπόν τώρα στην άλλη μεριά του κόσμου. Εδώ όλα είναι αλλιώς. Οι άνθρωποι σου χαμογελάνε. Στ' αλήθεια. Όλα είναι τέλεια. Κι έχει δουλειά για όποιον θέλει να δουλέψει. Σε λίγο θα σας στείλω και χρήματα».)

Πακέτο εξερεύνησης

Φτιάχνουμε έναν κύκλο και καθόμαστε όλοι οκλαδόν. Ο εμπυχωτής εμφανίζει στην ομάδα τη βαλίτσα (εάν είναι πιο πρακτικό, εμφανίζει σε πέντε υπο-ομάδες ταυτόχρονα ισάριθμες ίδιες βαλίτσες). Ανοίγουμε τη βαλίτσα. Βγάζουμε ένα-ένα τα αντικείμενα και κάνουμε υποθέσεις για το τι είναι, σε ποιον ανήκουν, γιατί βρέθηκαν εκεί, πού θέλει να φτάσει ο ιδιοκτήτης τους κτλ. Καθώς έρχεται στο κέντρο του κύκλου, διαλέγει ένα από τα αντικείμενα, επιστρέφει στη θέση του και απευθυνόμενος σε όλους τους συμμαθητές του αφηγείται την ιστορία του αντικειμένου σε πρώτο ενικό πρόσωπο, σαν να ήταν ο ίδιος το αντικείμενο. Προτρέπουμε τους μαθητές να περιγράψουν γεγονότα και να εκφράσουν συναισθήματα, π.χ. πουλόβερ: Είμαι ένα ζεστό, αλλά παλιό πουλόβερ. Παλιά το αγόρι που με φορούσε έπαιζε ανέμελο με τους φίλους του ποδόσφαιρο κι εγώ ένιωθα χαρούμενο όταν γέμιζα χώματα και γρασίδι...



Γ' μέρος: Δράση

Στόχοι: διερεύνηση της ιστορίας σε βάθος, επεξεργασία των παραμέτρων της, συνεργασία και ομαδική δημιουργία, σωματική έκφραση και ανάπτυξη λεκτικών αυτοσχεδιασμών.

Στο στάδιο αυτό μας ενδιαφέρει η ανάπτυξη και η διερεύνηση σχέσεων εξουσίας-εξουσιαζομένου. Η μεθοδολογία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μας προσφέρει το θέατρο και τη θεατρική γλώσσα ως δίαυλο επικοινωνίας, κατανόησης και επίλυσης προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνικές που ακολουθούν (δυναμικές εικόνες και ανίχνευση σκέψης) αξιοποιούνται εδώ από τον εκπαιδευτικό-εμπυχωτή και από τους μαθητές-συμμετέχοντες του εργαστηρίου ως εργαλεία έρευνας της ιστορίας και των παραμέτρων της, αλλά και ως ευκαιρίες κατάθεσης και ανταλλαγής απόψεων και πρωτογενούς θεατρικής δημιουργίας.

Δυναμικές εικόνες

Χωριζόμαστε σε ομάδες των 5 ατόμων. Κάθε ομάδα συζητάει για τα 5 αντικείμενα της βαλίτσας και φτιάχνει τη δική της εκδοχή της ιστορίας με στοιχεία που έχουν ήδη ειπωθεί ή καινούργια. Μέσα από 4-6 δυναμικές εικόνες θα πρέπει κάθε ομάδα να αφηγηθεί την ιστορία που δημιούργησε. Σαν καρέ φωτογραφίας οι μαθητές παίρνουν θέση σε ρόλο και μένουν ακίνητοι για 10 δευτέρα. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη συνθήκη του α' μέρους ως τεχνική σύνθεσης δυναμικών εικόνων, να πάρουν δηλαδή όλοι οι συμμετέχοντες μια θέση αυθόρμητα με κάποιο σύνθημα. Ο χτύπος του τύμπανου μπορεί να σηματοδοτεί την αλλαγή εικόνας, ώστε με διαδοχική παρουσίαση των εικόνων να γίνει αντιληπτή η εκδοχή της ιστορίας κάθε ομάδας από την ολομέλεια. Δεν είναι απαραίτητο να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές σε όλες τις εικόνες.

Ανίχνευση σκέψης

Ο εμπυχωτής μπορεί κατά τη διάρκεια της παρουσίασης να μπαίνει στην εικόνα και ακουμπώντας τον ώμο του κάθε μαθητή να του δίνει το σήμα να μιλήσει μέσα από τον ρόλο του. Ο μαθητής-ρόλος μιλάει σε πρώτο ενικό πρόσωπο για το τι σκέφτεται, πού βρίσκεται ή τι νιώθει.





Debate

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες, οι οποίες έχουν 5 λεπτά να βρουν επιχειρήματα που ενισχύουν μία από τις απόψεις ότι:

A. Η ειρήνη είναι το μέγιστο αγαθό

B. Ο πόλεμος πολλές φορές είναι αναγκαίος...

Ο εμψυχωτής, σε ρόλο δικαστή, καθισμένος σε μια καρέκλα πάνω σε μια διαχωριστική γραμμή που χωρίζει τον χώρο σε δύο μέρη, καλεί τις δύο ομάδες να παραταχθούν η μία απέναντι στην άλλη. Μπροστά σε κάθε ομάδα υπάρχει μία καρέκλα. Ζητά από τις ομάδες να ορίσουν έναν εκπρόσωπο και ο αγώνας λόγων ξεκινά!

Κάθε εκπρόσωπος παραθέτει ένα επιχειρήμα που ενισχύει τη θέση του, ενώ ο αντίπαλος εκπρόσωπος θα πρέπει να το αντικρούσει αντιτάσσοντας ένα επιχειρήμα που ενισχύει τη δική του θέση. Εάν σε κάποιο σημείο ο εκπρόσωπος χρειαστεί, μπορεί να ζητήσει time out και να συμβουλευτεί την ομάδα του για 1 λεπτό. Επίσης, όποιο μέλος της ομάδας θεωρήσει πως μπορεί να ενισχύσει επιχειρηματολογικά τη θέση της, έχει δικαίωμα να σηκώσει το χέρι του φωνάζοντας «αντικατάσταση» και να αντικαταστήσει τον Εκπρόσωπο. Όλες οι απόψεις γίνονται αποδεκτές με σεβασμό και ισοτιμία!

Εξελίσσοντας την άσκηση, ο εμψυχωτής-δικαστής μπορεί να θέσει το επόμενο θέμα αντιπαράθεσης:

A. Σε περίπτωση πολέμου θα γινόμεν προσφυγας.

B. Σε περίπτωση πολέμου θα έμενα στη χώρα μου.

Γλύπτης-γλυπτό

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται το παρακάτω απόσπασμα από το θεατρικό έργο (σ. 14):

ΑΦΗΓΗΤΗΣ: Νομίζεις ότι θα μείνεις για πάντα στο ίδιο μέρος. Στο μέρος που λες πως είναι σπίτι σου. 'Αμα φύγεις όμως... 'Αμα αρχίσεις να φεύγεις... Την πρώτη φορά ήταν κάπως έτσι:

ΠΑΤΕΡΑΣ: Γρήγορα. Πρέπει να φύγουμε.

NAZ: Μπήκε μέσα ο πατέρας μου.

ΠΑΤΕΡΑΣ: Γρήγορα. Φεύγουμε.

NAZ: Φεύγουμε; Γιατί;

ΠΑΤΕΡΑΣ: 'Ασε τις χαζές ρωτήσεις... Κουνήσου!

NAZ: Πού πάμε;

ΠΑΤΕΡΑΣ: Πάρε ό, τι χρειάζεσαι. Τη βαλίτσα σου.

NAZ: Γιατί;

ΠΑΤΕΡΑΣ: Γρήγορα...

Οι μαθητές σχηματίζουν ζευγάρια, στα οποία ο ένας καλείται να είναι ο γλύπτης και ο άλλος ο πηλός. Ο γλύπτης δημιουργεί, πλάθει και διαμορφώνει σε άγαλμα τον Ναζ με βάση την παραπάνω σκηνή. Το άγαλμα μπορεί να αναπαριστά τη φυσική τάση του

σώματος, το συναίσθημα, τη σκέψη. Επαναλαμβάνουμε την άσκηση με αλλαγή ρόλων γλύπτη-πηλού.

Καθόμαστε στον κύκλο. Ένας-ένας σηκωνόμαστε όρθιοι, κάνουμε ένα βήμα μέσα στον κύκλο και παρουσιάζουμε τον εαυτό μας σε άγαλμα, όπως ακριβώς μας δημιούργησε πριν λίγο ο γλύπτης μας. Ο γλύπτης βρίσκεται δίπλα μας για να τελειοποιήσει τη θέση μας. Ο κάθε συμμετέχων μιλάει για το βίωμά του. Ο μονόλογός του θα πρέπει να ξεκινάει με τη φράση: «Ήρθε η ώρα ν' αφήσω για πάντα το σπίτι μου...»

Δημιουργία ομαδικών αυτοσχεδιασμών

Ο εκπαιδευτικός-εμπυκωτής αφηγείται με συντομία ολόκληρη την ιστορία του Ναζ. Στη συνέχεια, δίνει σε κάθε ομάδα από μία κάρτα με ένα διαφορετικό απόσπασμα από το θεατρικό κείμενο. Κάθε κάρτα σηματοδοτεί ένα ξεχωριστό κομμάτι από τα ταξίδια του Ναζ (για προτεινόμενα αποσπάσματα, βλ. Παράρτημα 4, σελ. 268). Κάθε ομάδα τώρα έχει περίπου 20-30 λεπτά χρόνο να δημιουργήσει με εργαλείο το κείμενο και να αναπαραστήσει το ταξίδι του Ναζ. Όλα τα μέλη της ομάδας συνεργάζονται και εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους ελεύθερα και ισότιμα. Όταν όλοι είναι έτοιμοι, ο εμπυκωτής εξηγεί πώς θα καλεί καθεμία από τις ομάδες σύμφωνα με τη σειρά της στο έργο χτυπώντας το τύμπανο. Κάθε ομάδα ολοκληρώνει τη δράση της μένοντας ακίνητη στην κατάλληλη δυναμική εικόνα. Ο επόμενος χτύπος του τυμπάνου και οι 10 μικροί χτύποι είναι ο χρόνος αλλαγής της ομάδας στην επόμενη, και ούτω καθεξής. Οι μαθητές δεν θα πρέπει να μιλούν καθ' όλη τη διάρκεια παρουσίασης των σκηνών. Ένα μουσικό χαλί οίγουρα θα βοηθήσει στη δημιουργία ατμόσφαιρας και στη συνθήκη εμπλοκής των θεατών.

Με την παρουσίαση όλων των ομάδων, η ιστορία του Ναζ έχει ζωντανέψει μπροστά μας στο σύνολό της. Μετά την ολοκλήρωση όλων των παρουσιάσεων, χειροκροτούμε όλες τις ομάδες.

Αναστοχασμός

Αναφέρουμε τα στοιχεία που σε κάθε παρουσίαση αποτέλεσαν εφελτήριο προβληματισμού, συν-κίνησης ή ενίσχυσης της διαπολιτισμικής μας στάσης. Προτείνεται να γίνει χρήση της φράσης «Ήταν η στιγμή που...». Συζητάμε σε κύκλο για την εμπειρία μας και τα συναισθήματα που μας δημιουργήθηκαν.

Δ' μέρος: Κλείσιμο εργαστηρίου

Στόχοι: συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών μέσω της προσωπικής συμμετοχής και της ομαδικής δημιουργίας, ενσυναίσθηση, ως τρόπος αντίληψης καταστάσεων και συνθηκών που θα μπορούσαν να συμβούν και σε εμάς, αποτελεί αφορμή να αναπτύξουμε τη συναισθηματική μας νοημοσύνη.





Διάδρομος συνείδησης

Ένας εθελοντής μαθητής αναλαμβάνει να πάρει τη θέση του Ναζ, φοράει ένα καπέλο τζόκεϊ ανάποδα. Οι συμμετέχοντες φτιάχνουν έναν διάδρομο με τα σώματά τους, στον οποίο να μπορεί να περάσει άνετα κάποιος. Κλείνουμε όλοι τα μάτια μας και προσπαθούμε να σκεφτούμε τον Ναζ. Πού βρίσκεται σήμερα; Μήπως τον έχουμε συναντήσει; Πώς περνάει; Σκεφτόμαστε κάτι που θα θέλαμε να του πούμε: μια ευχή, μια συμβουλή, κάτι που μάθαμε απ' αυτόν, κάτι για το οποίο τον θαυμάσαμε ή μια πρόταση που μας έμεινε χαραγμένη.

Ο Ναζ τώρα θα προχωρήσει στον διάδρομο. Θα σταθεί ανάμεσα από κάθε ζευγάρι και θα ακούσει τη σκέψη κάθε μαθητή. Όταν περάσει από όλα τα ζευγάρια, θα γυρίζει προς το μέρος τους. Τα παιδιά θα κλείσουν τα μάτια τους ξανά για λίγη ώρα και θα ακούσουν από τον Ναζ τα τελευταία λόγια του έργου (Κένι, 82-83):

«Και να 'μαστε τώρα απ' την άλλη μεριά του κόσμου. Στο δωμάτιο του αδελφού μου, που δεν είναι πιο μεγάλο από κείνο που έμενα όταν ήμουν μικρός. Ο Σεβάχ έκανε επτά ταξίδια. Νομίζω ότι στο τέλος εγώ θα 'χω κάνει πιο πολλά απ' αυτόν. Εκείνο το βράδυ στείλαμε τα λεφτά που μου έδωσε η Κρίσια στους γονείς μας. Και μια κάρτα: "Τα κατάφερα. Να 'μαι τώρα απ' την άλλη μεριά του κόσμου. Δεν είναι και τόσο διαφορετικά. Κάτι λίγοι σου χαμογέλανε. Μερικοί σ' αλήθεια. Δουλεύουμε σκληρά. Δεν είναι ο Παράδεισος. Αλλά είμαστε ζωντανοί».

Δυνατότητες

Το υλικό που δίνεται μπορεί να αποτελέσει αφορμή για δράση εντός της τάξης, προκειμένου να διερευνηθεί η ίδια η ιστορία και οι παράμετροί της, αλλά εύκολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία θεατρικών δρώμενων για πιθανή παρουσίαση σε ευρύτερο κοινό. Τη σχολική χρονιά 2017-18 η ιστορία του Ναζ ενέπνευσε εκπαιδευτικούς και μαθητές από το δίκτυο σχολείων του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» στα Ιωάννινα, οι οποίοι δημιούργησαν και οργάνωσαν μαθητικό θεατρικό φεστιβάλ με θέμα *Το αγόρι με τη βαλίτσα* στο πλαίσιο του προγράμματος. Κάθε σχολείο που συμμετείχε παρουσίασε ένα σύντομο δρώμενο με κοινή βάση τα αντικείμενα της βαλίτσας του Ναζ. Το έργο χωρίστηκε σε επτά σκηνές, όσα και τα ταξίδια του Ναζ, και κάθε σχολείο ανέλαβε να δραματοποιήσει μία από αυτές. Δόθηκε ένα πλαίσιο κοινών σκηνικών αντικειμένων, ώστε να υπάρχει αισθητική ομοιομορφία και η σκηνική παρουσίαση έγινε σπονδυλωτά, ώστε να παρουσιαστεί ολόκληρο το θεατρικό έργο από την αρχή ως το τέλος. Το μουσικό χαλί ένωνε τη μία σκηνή με την επόμενη και έδινε τον απαιτούμενο χρόνο εναλλαγής των ομάδων κάθε σχολείου.

Ο Ναζ βρίσκεται γύρω μας, ίσως και μέσα μας... Ας τον ανακαλύψουμε κι ας βοηθήσουμε τα παιδιά να πάψουν να τον φοβούνται... Και ποιος ξέρει; Μπορεί μια μέρα να του πούμε κι εμείς τις δικές μας ιστορίες, για τα δικά μας ταξίδια.

Μια μέρα μπορεί να τον κοιτάξουμε με ειλικρινή σεβασμό και συμπάθεια!



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυδή, Α., Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Boal, A. (2009). «Μήνυμα παγκόσμιας ημέρας θεάτρου 27 Μαρτίου 2009». Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου, 2016, από <http://www.hellastheatre.gr/wtd2009/>
- Γαρδικιώτης, Α. & Χαντζή, Α. (2009). «Πολυπολιτισμική ιδεολογία, διομαδική επαφή και στάσεις προς τους μετανάστες». *12ο πανελλήνιο συνέδριο ψυχολογικής έρευνας της Ελληνικής ψυχολογικής εταιρείας «Σύγχρονες θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις στην έρευνα της διομαδικής επαφής»*. Βόλος.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κένι, Μ. (2006). *Το αγόρι με τη βαλίτσα* (μετ. Ξένια Καλογεροπούλου). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Νάνου, Σ. & Σαββοπούλου, Ε. (2013). «Περάσματα: Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα προσφύγων της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες – Γραφείο Ελλάδας». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 14, 92-96.
- Rammenter, D. (2008). «Εγείροντας ερωτήματα: Η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 9, 21- 29.
- Τζαμαριάς, Τ. (2002). «Θεατρική Παιδεία και Πρακτική στην Εκπαίδευση: Μια Πιλοτική Εφαρμογή». Στο Γκόβας, Ν. (επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μορφές Τέχνης και Εργαλείο Μάθησης* (σσ. 66-67). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Φωτόπουλος, Ν., (2013). «Το δημιουργικό σχολείο, ανάχωμα στον ρατσισμό». *Ελευθεροτυπία*, 20-10-13.
- Vaillant, E. (2002). *Μάθε να αντιμετωπίζεις το ρατσισμό*. Αθήνα: Ερευνητές.
- McConahay, J. B. (1986). "Modern racism, ambivalence, and the modern racism scale". Στο Dovidio, J.F. & Gaertner, S.L. (eds), *Prejudice, discrimination, and racism*. (pp. 91-125). San Diego: Academic Press.
- Tzanelli, R. (2006). "'Not My Flag!' Citizenship and nationhood in the margins of Europe" (Greece, October 2000/2003). *Ethnic and Racial Studies*, 29, 27-49.
- Figgou, L., Sapountzis, A., Bozatzis, N., Gardikiotis, A. & Pantazis, P. (2011). "Constructing the stereotype of immigrants criminality: Accounts of fear and risk in talk about immigration to Greece". *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 21, 164- 177.



Συναντώντας τους «Μονολόγους από το Αιγαίο»

Ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο με αφορμή τις μαρτυρίες ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων για το ταξίδι και τα όνειρά τους

Ηρώ Ποταμούση,

Κοινωνιολόγος, Θεατροπαιδαγωγός,

υπ. δρ. Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σόνια Μολογούση

Θεατρολόγος, Θεατροπαιδαγωγός

Γιώργος Μπεκιάρης

Εκπαιδευτικός, Θεατροπαιδαγωγός



«έφτιαξα ένα καραβάκι από χαρτί...»

Ναντίλ, 16 χρονών, από το Αφγανιστάν

Εισαγωγή

Τον Μάιο-Ιούλιο του 2016 το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και τη ΜΚΟ Πράξις υλοποίησαν το θεατρικό εργαστήριο «Μονόλογοι από το Αιγαίο» στην Αθήνα και την Πάτρα σε ασυνόδευτους ανήλικους πρόσφυγες, στα πλαίσια του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ; – ένα πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων». Οι 28 ιστορίες-μαρτυρίες των εφήβων προσφύγων αποτέλεσαν το περιεχόμενο της ομότιτλης έκδοσης που ακολούθησε (Τσουκαλά, 2016).

Το σεμινάριο για εκπαιδευτικούς που δημιουργήθηκε με αφορμή το βιβλίο *Μονόλογοι από το Αιγαίο* ξεκίνησε με σκοπό να δώσει τη δυνατότητα σε ενήλικες εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν κάποιες από τις «διαδρομές» που προέκυψαν κατά τη διαδικασία δημιουργίας των *Μονολόγων* με τους ασυνόδευτους ανήλικους. Στόχος ήταν αυτή η γνώση και το «ταξίδι» να ευαισθητοποιήσει τόσο τους ίδιους σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων όσο και τους μαθητές τους, με τους οποίους πιθανόν να αξιοποιούσαν το περιεχόμενο ή μέρος από το συγκεκριμένο σεμινάριο. Η δομή του σεμιναρίου βασίστηκε σε τρεις βασικούς άξονες: α) Ο πρώτος ήταν η βιωματική προσέγγιση ζητημάτων ταυτότητας, καταγωγής, βίαιης αλλαγής κατοικίας, την αίσθηση που αποκτά κανείς ως ανήκων ή μη ανήκων σε έναν τόπο κ.ά., σε σχέση με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Η θεματική με την οποία ασχολείται το σεμινάριο (προσφυγιά, ταξίδι) δεν τίθεται εξ αρχής επίτηδες, ούτως ώστε να διερευνηθούν όροι και

πτυχές σε σχέση με τον εαυτό του καθενός ομαλά. β) Στη συνέχεια, δεύτερος άξονας είναι οι ιστορίες των άλλων. Εδώ τίθεται πρώτη φορά το θέμα της προσφυγιάς, και οι εκπαιδευτικοί καλούνται με μια σειρά δραστηριοτήτων να σκεφτούν, να «αντιδράσουν», να δημιουργήσουν σε σχέση με τον «άλλο». Δίνονται λέξεις που σχετίζονται με τον τρίτο άξονα, αλλά προς το παρόν είναι αφόρτιστες και επιτούτου δεν φορτίζονται εάν η ίδια η ομάδα δεν το κάνει: *στόχος, μνήμη, όνειρο, ταξίδι, εμπόδιο*. Και πάλι συνειδητά και στοχευμένα, δεν αναφέρεται η λέξη *πρόσφυγας*, δεν εξηγείται ότι η προέλευση των αποσπασμάτων που δίνονται σε μια από τις δραστηριότητες είναι από τους «Μονολόγους». γ) Ο εκπαιδευτικός, μαζί με την προσωπική του ιστορία, έχοντας διανύσει τα 2/3 του εργαστηρίου, στο τρίτο πια μέρος –στον τρίτο άξονα– συναντιέται δημιουργικά με την ιστορία του «άλλου». Εκεί οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συνθέσουν και παραστατικά πια τις δύο ιστορίες –αυτούς τους δύο κόσμους– σε μια κοινή αφήγηση. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με το διάβασμα των *Μονολόγων*, με μια άλλη πιο εμπλεκόμενη, φορτισμένη πλέον και συνειδητή ματιά.

Σε αυτό το πλαίσιο, υλικό από το εργαστήριο αποτέλεσε την αφετηρία και λειτουργήσε σαν αφορμή για διάλογο και δημιουργία αναπαραστάσεων από τους συμμετέχοντες: οι τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος και οι συμβάσεις που προτείνονται και εφαρμόστηκαν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου αποτέλεσαν τόσο τα μέσα διερεύνησης των «Μονολόγων» όσο και τα εργαλεία για τη δημιουργία νέων εικόνων και δράσεων από την πλευρά της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην επιμόρφωση.

Από την πρώτη στιγμή έκδοσης των *Μονολόγων από το Αιγαίο*, υπήρξε μεγάλο ενδιαφέρον από τους εκπαιδευτικούς για αξιοποίησή των μαρτυριών-αφηγήσεων. Βασικός τους σκοπός ήταν η ευαισθητοποίηση των έφηβων μαθητών τους σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και το προσφυγικό θέμα, αλλά και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Στη συνέχεια, οι μαθητές με την υποστήριξη των υπεύθυνων εκπαιδευτικών τους επεξεργάστηκαν βιωματικά το υλικό των αφηγήσεων, καταθέτοντας τη δική τους ματιά, με κοινό στόχο να δώσουν φωνή στους συνομηλίκους τους, που αναγκάστηκαν να χάσουν την παιδική τους ηλικία από τον πόλεμο, τις διώξεις και τις στερήσεις.

Το σεμινάριο για εκπαιδευτικούς με αφορμή τους *Μονολόγους από το Αιγαίο* υλοποιήθηκε σε διάφορες πόλεις, βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν καταρχάς οι ίδιοι, σε ένα πρώτο επίπεδο, τα κείμενα του βιβλίου και να γνωρίσουν μεθόδους και πρακτικές που θα τους ήταν χρήσιμες για να τα διαπραγματευτούν αργότερα με τους μαθητές τους. Στόχος του εν λόγω σεμιναρίου, και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών





που συμμετείχαν σε αυτό, δεν ήταν η αξιοποίηση των αφηγήσεων του βιβλίου για τη δημιουργία θεατρικών δρώμενων, που θα ακολουθούσαν πιστά τα κείμενα ως σενάριο, αλλά η βιωματική προσέγγισή τους, ώστε να προκύψουν νέες ιστορίες, όπου το προσωπικό γίνεται συλλογικό και αντίστροφα.

Μεθοδολογία – Παιδαγωγικές προσεγγίσεις με έμφαση στην κοινωνική και αισθητική διάσταση της διδασκαλίας και της βιωματικής μάθησης

Κατά τον σχεδιασμό του σεμιναρίου, θέσαμε ως προτεραιότητα την κατανόηση, την ανάπτυξη και τη διερεύνηση των δεξιοτήτων του παιδαγωγού, του ηθοποιού και του ανθρώπου μέσα μας, με στόχο τη δημιουργία ενός κοινού κώδικα μέσα από καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές. Επιδιώξαμε να εγείρουμε την ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, όχι μέσα από δακρύβρεχτες ιστορίες άλλων, αλλά μέσα από τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες, ιστορίες και βιώματα, βασιζόμενοι στις τρεις κυριότερες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984), αυτές του Dewey, Lewin και Piaget. Σύμφωνα με τους παραπάνω, η ενεργός συμμετοχή και η προσωπική εμπειρία των εκπαιδευόμενων είναι απαραίτητη για τη νοηματοδότηση της νέας γνώσης και τη σύνδεσή της με την πραγματική ζωή. Οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται και συνδυάζουν τις νέες πληροφορίες με τη γνώση που ήδη κατέχουν μέσω μια διαλογικής σχέσης με τις ιστορίες και τις εμπειρίες του άλλου, στη συγκεκριμένη περίπτωση τις ιστορίες-μαρτυρίες των *Μονολόγων*. Με αυτό τον τρόπο το προσωπικό γίνεται συλλογικό και αντίστροφα, ενώ αγκαλιάζοντας τις οπτικές και τις διαφορές του καθενός οδηγούμαστε σε μια σειρά νέων θεωρήσεων του κόσμου. Κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων, κομμάτι της δημιουργίας συλλογικών ιστοριών αποτέλεσε η θεατρική τους αναπαράσταση από τα μέλη της ομάδας.

Το εργαστήριο «Συναντώντας τους Μονολόγους από το Αιγαίο» απευθυνόταν σε ενήλικες, εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, θεατρολόγους, θεατροπαιδαγωγούς και συντονιστές ομάδων νέων, και κατ' επέκταση στους εφήβους μαθητές τους.

Δομή και Περιεχόμενο

Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, το σεμινάριο δομήθηκε σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος, η εστίαση ήταν οι προσωπικές ιστορίες και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, στο δεύτερο μέρος δόθηκε έμφαση στη «γνωριμία» με τις ιστορίες των *Μονολόγων* και, τέλος, στο τρίτο μέρος επιχειρήσαμε τη δημιουργία κοινών συλλογικών ιστοριών, όπου το «εγώ» συναντά τον «άλλο».

Εισαγωγή – «Εγώ;»

Κατά την είσοδο στον χώρο του σεμιναρίου, οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν ένα φύλλο χαρτί που τους δίνεται με προτάσεις όπως: «Μου αρέσει...», «Δεν μου αρέσει...», «Ανατριχιάζω όταν...», «Το πρώτο πράγμα που σκέφτομαι όταν ξυπνήσω...», «Αγαπημένο μου χρώμα είναι...». Ενημερώνονται ότι θα μοιραστούν τα στοιχεία που θα συμπληρώσουν κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου με την ολομέλεια ή μέρος της ομάδας. Αφού

το συμπληρώσουν, αφήνουν το χαρτί τους κάπου, ώστε να ξέρουν πού είναι, μιας και θα το χρησιμοποιήσουν ξανά.

Πρώτο μέρος – η ιστορία μου

Ο τέλειος κύκλος (σελ. 137)

Μπαίνουμε σε κύκλο, χωρίς να πιάνουμε τα χέρια. Τσεκάρουμε τα πόδια μας: Δεν πρέπει να είναι ούτε πιο μέσα ούτε πιο έξω από τους διπλανούς μας. Σε κλάσματα του δευτερολέπτου ο τέλειος κύκλος έχει επιτευχθεί! Μπορούμε να ελέγξουμε την ποιότητά του εάν μπορούμε να δούμε τους παραδιπλανούς μας χωρίς να χρειάζεται να σκύψουμε.

Γνωριμία – Σε ποιον ανήκει;

Ο καθένας διαλέγει ένα προσωπικό του αντικείμενο (από πάνω του, από την τσάντα του) και το κρατά χωρίς να το αποκαλύπτει στους υπόλοιπους. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες περπατούν ελεύθερα στον χώρο. Όταν συναντήσουν κάποιον, τότε του συστήνονται λέγοντας το όνομά τους και μετά δίνοντας το αντικείμενό τους. Έτσι ο καθένας έχει ένα νέο αντικείμενο, που ανήκει σε κάποιον άλλο. Συνεχίζουν και περπατούν στον χώρο και όποτε συναντούν κάποιον, τότε του συστήνονται λέγοντας το όνομά τους, δίνοντας το αντικείμενο που κρατούν και ονομάζοντας τον κάτοχο του αντικειμένου (π.χ. «Είμαι η Μαρία κι αυτό είναι το σπιλό του Γιώργου»). Αφού επαναληφθεί αυτό 4-5 φορές, επανερχόμαστε στον κύκλο, λέμε τα ονόματά μας και επιστρέφουμε τα αντικείμενα στους κατόχους τους.

Η άσκηση έχει στόχο τη γνωριμία, τη δημιουργία θετικού κλίματος και την απενοχοποίηση των εννοιών του «σωστού» και του «λάθους», μια συνθήκη η οποία διέπει όλο το σεμινάριο.

Εγώ – Κοινά & διαφορετικά

– Τι με κάνει όμοιο: **«Να αλλάξουν θέση όποιοι...»**  (σελ. 139)

Η ομάδα σε κύκλο. Ένας στη μέση, που δεν έχει θέση, ζητάει «Να αλλάξουν θέση όποιοι...» συμπληρώνοντας τη φράση με κάτι που αφορά και τον ίδιο (π.χ. δεν μπορεί να ζητήσει να σηκωθεί όποιος φοράει αθλητικά παπούτσια εάν ο ίδιος φοράει πέδιλα). Μόλις αρχίσουν να μετατοπίζονται κάποιοι, πρέπει να βρει μια θέση στον κύκλο αφήνοντας κάποιον άλλο στο κέντρο. Η συμπλήρωση της φράσης σταδιακά περνάει σε πιο εσωτερικά πράγματα (όλοι όσοι τους αρέσει/δεν τους αρέσει/φοβούνται/αγαπάνε/θέλουν κάτι κτλ.).

– Τι με κάνει διαφορετικό: **«Να αλλάξει θέση όποιος/όποια...»**

Παραλλαγή: Όποιος είναι στο κέντρο προσπαθεί να πει κάτι για το οποίο δεν θα υπάρξει καμία μετακίνηση στον κύκλο. Αν δεν κινηθεί κανείς κερδίζει. Σε άλλη περίπτωση, (που έστω και ένας αλλάξει θέση) χάνει. Ο εμψυχωτής καλεί κάποιον άλλο στο κέντρο του κύκλου μέχρι να μιλήσουν όλοι.

Χάρτης (α) – Πού μένω;

Ορίζουμε βορρά, νότο, ανατολή, δύση στον χώρο που βρισκόμαστε. Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες τοποθετούνται στον ζωντανό χάρτη ανάλογα με το πού μένουν. Ο εμψυχωτής ακουμπά κάθε συμμετέχοντα και εκείνοι λένε τον τόπο που βρίσκονται.

Έπειτα από μια καθοδηγούμενη φαντασία (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) με κλειστά μάτια, τίθεται η ερώτηση από τους εμψυχωτές: Αν έπρεπε να εγκαταλείψετε το σπίτι σας ξαφνικά, ποιο αντικείμενο θα παίρνατε μαζί σας; Οι συμμετέχοντες, αφού το σκεφτούν, επιστρέφουν στο προσωπικό χαρτί που τους είχε δοθεί στην αρχή του σεμιναρίου και το καταγράφουν από την άδεια μεριά. Αφήνουν το χαρτί πίσω και επιστρέφουν στην ομάδα χωρίς να το μοιραστούν.



Χάρτης (β) – Το αγαπημένο μου σημείο πάνω στη γη

Με τον ίδιο τρόπο δημιουργούμε τώρα έναν ζωντανό χάρτη, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να πάνε στο πιο αγαπημένο τους μέρος πάνω στη γη. Το σημείο αυτό πρέπει να είναι ένα μέρος όπου οι συμμετέχοντες έχουν ξαναπάει και όχι φανταστικό. Έπειτα από μια καθοδηγούμενη φαντασία, οι συμμετέχοντες σημειώνουν στο χαρτί δύο προτάσεις με τους λόγους που αυτό είναι το αγαπημένο τους σημείο πάνω στη γη. Όπως και στην προηγούμενη δραστηριότητα, δεν μοιράζονται ακόμα όσα γράφουν και αφήνουν το χαρτί τους πίσω.

Ανήκω – Δεν ανήκω

Περπατήματα

Ο εμψυχωτής δίνει τη συνθήκη ότι βρισκόμαστε πια σε μια πολυσύχναστη πόλη. Περπατάμε ελεύθερα στον χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις. Σταματάμε με το σήμα στοπ του εμψυχωτή. Ο εμψυχωτής δίνει την οδηγία να σκεφτούν οι συμμετέχοντες καθώς περπατούν αν ανήκουν ή αν δεν ανήκουν σε αυτή την πόλη. Με το σήμα συνεχίζουμε το περπάτημα σύμφωνα με τη συνθήκη που μόλις δημιουργήσαμε στο μυαλό μας. Παράλληλα, παρατηρούμε τους γύρω μας και τα στοιχεία που προδίδουν την επιλογή καθενός. Στη συνέχεια, ο καθένας υπερβάλλει ως προς τα στοιχεία που δείχνουν την επιλογή του (στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου, ρυθμός περπατήματος κ.ά.). Οι συμμετέχοντες συνεχίζουν και περπατούν, σιγά σιγά περπατούν κοντά σε αυτούς που θεωρούν ομοίους τους και καλούνται να σταματήσουν αυτοβούλως όταν πια δημιουργηθούν δύο ομάδες: η ομάδα του «ανήκω» και η ομάδα του «δεν ανήκω».

Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος:

Στις δύο ομάδες εφαρμόζουμε εναλλάξ τις εξής τεχνικές:

Ανακριτική καρέκλα, ή καυτό κάθισμα ή καρέκλα της αλήθειας σελ. 147

Καθίζουμε έναν ρόλο σε μια καρέκλα και του κάνουμε ερωτήσεις. Από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις μπορεί να γεννηθεί/χτιστεί μια ιστορία και να φωτιστούν πτυχές του ρόλου, των σχέσεων του κτλ. Μπορούμε έπειτα από μερικές ερωτήσεις να αλλάξουμε τον παίκτη που κάθεται στην καρέκλα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύουμε:

- την ενεργητική ακρόαση
- τη συνεργατικότητα (κάθε παίκτης καλείται να χτίζει στις απαντήσεις των προηγούμενων)
- τη συμμετοχή όλων

Ανίχνευση σκέψης σελ. 146

Ακουμπάμε στον ώμο του καθενός και ακούμε τη βαθύτερη σκέψη του.

Εσωτερική φωνή σελ. 145

Ακουμπάμε στον ώμο του καθενός και ακούμε τι λέει ο κάθε ρόλος στην απέναντι ομάδα.

Δεύτερο μέρος – η ιστορία του «άλλου»

Δυναμικές εικόνες

- 'Ένας τη φορά

Με την τεχνική «ένας τη φορά» των δυναμικών εικόνων  σελ. 141) δίνεται ένα θέμα στην ομάδα και με το σύνθημα του εμψυχωτή ένας τη φορά μπορεί να πάρει μία θέση στον χώρο. Το πρώτο θέμα είναι ενδεικτικό, αλλά εισάγει στο θέμα: «ξένος». Οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν ένας ένας τον χώρο και την εικόνα σύμφωνα με το θέμα που δόθηκε, όπως νομίζουν, με τη θέση τους, χωρίς να σχολιάζουν αυτό που βλέπουν. Συζήτηση: Τι βλέπουμε; Τι συναισθήματα μας προκαλούνται; Τι τίτλο θα δίνουμε;

- Χωρισμός ομάδων σελ. 141

Συνεχίζουμε την τεχνική «ένας τη φορά» για πέντε ακόμη ομαδικές δυναμικές εικόνες με τις λέξεις/θέματα: «εμπόδιο», «ταξίδι», «μνήμη», «όνειρο», «στόχος». Όποιος σηκώνεται σε κάποια, δεν μπορεί να ξανασηκωθεί. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούμε 5 ομάδες.

Ηχητική σύνθεση

Στις ομάδες δίνεται ένα απόσπασμα (Παράρτημα 5, σελ. 270) ανάλογα με τη θεματική τους και χρόνος προετοιμασίας, ώστε να δημιουργήσουν μια ηχητική σύνθεση όπου είναι υποχρεωτικό να ακούγεται το κείμενο. Ταυτόχρονα, μπορούν να προσθέσουν όσους ήχους θέλουν ή/και να επαναλάβουν λέξεις.

Οι συμμετέχοντες έρχονται σε κύκλο ανά ομάδες και η παρουσίασή τους γίνεται με κυκλική μορφή. Όταν μια ομάδα ολοκληρώσει, δίνει σήμα με το βλέμμα της να ξεκινή-



σει η επόμενη. Δίνεται η οδηγία καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίασης να υπάρχει σιωπή, ώστε τα πέντε δρώμενα να αποτελούν μέρη μιας ενιαίας παρουσίασης, όπου όλοι εναλλάξ γίνονται παίκτες και θεατές. Στο τέλος, οι συμμετέχοντες συζητούν τη συνολική αίσθηση που τους δόθηκε, καθώς και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.

Τρίτο μέρος – οι ιστορίες ΜΑΣ

Μοίρασμα

Στις ομάδες τους οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις πληροφορίες που έχουν σημειώσει στο προσωπικό χαρτί τους (τα στοιχεία της αρχής, τι θα έπαιρναν μαζί τους και τις προτάσεις για το αγαπημένο μέρος πάνω στη γη).

Δρώμενο

Οι συμμετέχοντες στις ομάδες τους καλούνται να δημιουργήσουν ένα μικρό δρώμενο αξιοποιώντας το υλικό που έχουν: το ζωντανό γλυπτό που δημιούργησαν, τις προσωπικές πληροφορίες που μοιράστηκαν, το κείμενο της ηχητικής σύνθεσης.

Η παρουσίαση γίνεται και πάλι κυκλικά, χωρίς παύσεις και σε σιωπή. Δεν ακολουθεί συζήτηση.

Συνάντηση με τους Μονολόγους

Δίνεται σε κάθε ομάδα ο μονόλογος που αντιστοιχεί στο απόσπασμα και τον διαβάζουν.

Κλείσιμο & Αποφόρτιση

Η ομάδα έρχεται ξανά σε κύκλο. Ένας ένας οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν την πρόταση: «Ήταν η στιγμή που...» Αναφέρονται σε συγκεκριμένη στιγμή της μέρας που τους μένει, και όχι σε γενικά σχόλια. Σημασία δίνεται στη γενική αίσθηση και στη συγκινησιακή φόρτιση η οποία έχει δημιουργηθεί από τη δομή του σεμιναρίου.

Αντίκτυπος

Τη σχολική χρονιά 2016-17, στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές, με τη βοήθεια των τεχνικών του Εκπαιδευτικού Δράματος, βίωσαν με προσωπικό τρόπο τα κείμενα ως σκέψεις, αναμνήσεις, επιθυμίες και όνειρα παιδιών που έχουν διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά, αλλά διακατέχονται από τις ίδιες αγωνίες για το μέλλον τους και τον κόσμο στον οποίο καλούνται να ζήσουν. Έτσι στα «νέα» κείμενα και στα δρώμενα που προέκυψαν υπήρχαν στοιχεία της δικής τους προσωπικής ταυτότητας και ως έκφραση και ως λόγος.

Καθώς το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» είχε δημιουργήσει σε διάφορες πόλεις δίκτυα εκπαιδευτικών που το υλοποιούσαν, γεννήθηκε η ιδέα των τοπικών μαθητικών φεστιβάλ με τίτλο «Μονόλογοι από το Αιγαίο». Ως ημερομηνία υλοποίησής τους επιλέχθηκε

η 21 Μαρτίου, Διεθνής Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων. Στο κάλεσμα του προγράμματος ανταποκρίθηκαν οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς και τους εμψυχωτές νεανικών ομάδων που είχαν παρακολουθήσει το αντίστοιχο σεμινάριο και είχαν προσεγγίσει βιωματικά με τους μαθητές τους τα κείμενα.

Αρχικά, έγινε η επιλογή των κειμένων που θα αξιοποιούσε κάθε ομάδα μαθητών. Ο επιμερισμός έγινε είτε οριζόντια, με θεματικούς άξονες που ήταν κοινοί στα κείμενα των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων (π.χ. πατρίδα, ταξίδι, όνειρα), είτε κάθετα, με κάθε ομάδα να αναλαμβάνει να διαπραγματευτεί τις ιστορίες συγκεκριμένων προσφύγων. Το επόμενο βήμα ήταν η δημιουργία ενός συνολικού δρώμενου μεταξύ των ομάδων/τμημάτων μαθητών που θα έπαιρναν μέρος σε κάθε μαθητικό φεστιβάλ. Σε αυτό συνέβαλλαν σημαντικά, από την πλευρά του προγράμματος, ο τοπικός συντονιστής κάθε πόλης με τη βοήθεια των θεατροπαιδαγωγών του, όπου υπήρχαν. Με βοηθητικά εργαστήρια στην τάξη και συχνές συντονιστικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα έγινε προσπάθεια να γίνουν οι συνδέσεις στα δρώμενα τα οποία είχαν ετοιμάσει οι ομάδες των μαθητών, ώστε οι παρουσιάσή του στο πλαίσιο κάθε φεστιβάλ να δίνει την εντύπωση μιας ενιαίας θεατρικής παράστασης. Τον Μάρτιο του 2017 έγιναν επτά φεστιβάλ Μονολόγων σε επτά πόλεις της Ελλάδας: σε Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Καλαμάτα, Κέρκυρα, Πάτρα και Τρίκαλα. Παρόμοια μαθητικά φεστιβάλ, με αφορμή τους Μονολόγους και άλλο υλικό του προγράμματος, πραγματοποιήθηκαν και τα επόμενα χρόνια σε άλλες πόλεις, καθώς και σε άλλες περιοχές του κόσμου, με πολύ μεγάλη επιτυχία και απήχηση.

Η πραγματοποίηση των μαθητικών φεστιβάλ αποτέλεσε ένα σημαντικό γεγονός για την εκπαιδευτική και τοπική κοινότητα στις πόλεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Στα ποιοτικά στοιχεία του απόηχου των μαθητικών φεστιβάλ αξίζει να σημειώσουμε πως πολλά από αυτά πραγματοποιήθηκαν σε κοινωνίες που θεωρούνται μη φιλικές σε θέματα που αφορούν το ζήτημα των προσφύγων και αποτέλεσαν τη βάση για επιπλέον σχετικές δράσεις. Επίσης, υπήρξε κοινή διαπίστωση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν πως από όλη αυτή την προσπάθεια το όφελος ήταν πιο σημαντικό για τους μαθητές τους, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να δυναμώσουν τη φωνή των ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων ευαισθητοποιήθηκαν και ενδυναμώθηκαν οι ίδιοι σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την αποδοχή του διαφορετικού.

Η συμμετοχή των γραφόντων, μαζί με τις Διονυσία Ασπρογέρακα, Βέρα Λάρδη και Ανδριάντα Ταβαντζή, τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην εμψύχωση των εργαστηρίων με τους έφηβους συγγραφείς των Μονολόγων, αφενός μας έδωσε την ευκαιρία μιας άμεσης επαφής με τις ομάδες των εφήβων, αφετέρου μας κινητοποίησε σε επόμενα βήματα αξιοποίησης του υλικού που παράχθηκε: τα αρχικά εργαστήρια και το βιβλίο των Μονολόγων οδήγησαν στη δημιουργία του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου ευαισθητοποίησης για εκπαιδευτικούς και μαθητές που περιγράφηκε εδώ, στη δημιουργία





μαθητικών θεατρικών φεστιβάλ σε όλη την Ελλάδα, αλλά και σε δράσεις έξω από τα σύνορα της Ελλάδας... Οι Μονόλογοι έχουν πια ροή και συνέχεια, που ξεκίνησε από μια βαθιά ανάγκη για δικαιοσύνη και κοινωνική αλλαγή. Όπως γράφτηκε στο σημείωμα των εμπυχωτών στην έκδοση:

«Καθώς τα παιδιά σήμερα μεγαλώνουν σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και οι έννοιες πατρίδα, εστία, οικογένεια, τόπος και εθνική ταυτότητα επαναπροσδιορίζονται διαρκώς, είναι σημαντικό να υλοποιούνται δράσεις που πρεσβεύουν τη σύζευξη των κοινών εμπειριών μας και μας ωθούν να προσλαμβάνουμε τις λέξεις πρόσφυγας και μετανάστης ως ιδιότητα και όχι ως ταυτότητα» (Τσουκαλά, 2016).



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). 205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσουκάλα, Χ. (επιμ.) (2016). Μονόλογοι από το Αίγαio. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες. (Ηλεκτρονική μορφή: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/MonologoiAigaio/Monologoiapo%20to%20aigaioWEB.pdf>)

Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Macmillan.

Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. New York: Macmillan.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Piaget, J. (2001). *The psychology of intelligence* (2nd ed.). London: Routledge.

Tsoukala, H. (ed.) (2016). *Monologues across the Aegean Sea*. Athens, Greece: Hellenic Theatre/Drama & Education Network & UNHCR. (Online version: http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/MonologoiAigaio/MonologuesBOOK_WEB_En.pdf)

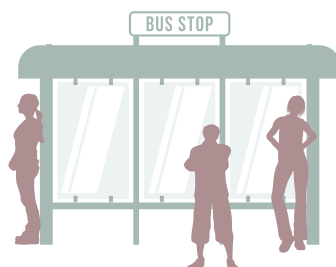
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press.



Σιωπές στη ζωή και στο θέατρο

| Εργαστήριο Θεατρικής γραφής

Άβρα Αυδή, Τζένη Καραβίτη
Φιλολογοί, Θεατροπαιδαγωγοί



Το εργαστήριο θεατρικής γραφής «Σιωπές στη ζωή και στο θέατρο» βασίζεται στο μονόπρακτο του Χάρολντ Πίντερ *Στάση Λεωφορείου*, σε μετάφραση Ανδρέα Μπελιέ. Περιλαμβάνεται και στο ψηφιακό έργο Πολύτροπη Γλώσσα.¹ Τη σχολική χρονιά 2018-19 εντάχθηκε στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» και αξιοποιείται με σκοπό τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση της σχολικής και της ευρύτερης κοινότητας σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε ομάδες ενηλίκων. Το έργο του Πίντερ επιλέχθηκε γιατί παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο εργαστήριο και από άποψη περιεχομένου και από άποψη μορφής. Θίγει με καίριο τρόπο θέματα ξενοφοβίας και ρατσισμού και αξιοποιεί με εξαιρετική επιδεξιότητα τεχνικές του θεάτρου, όπως η παύση και η σιωπή. Στο μονόπρακτο, ένας «μικρόσωμος άνδρας» που περιμένει μαζί με άλλους σε μια στάση λεωφορείου δέχεται λεκτική επίθεση από μια γυναίκα. Δεν της απαντά. Οι παριστάμενοι σιωπούν επίσης.

Το έργο *Στάση Λεωφορείου*, σε μετάφραση του Ανδρέα Μπελιέ, παρατίθεται ολόκληρο στο τέλος αυτού του κειμένου και συνιστούμε στους αναγνώστες να το διαβάσουν πριν συνεχίσουν την ανάγνωση. Παρατίθεται επίσης το φύλλο εργασίας που χρησιμοποιήσαμε για όλες τις δραστηριότητες του εργαστηρίου. Εξυπακούεται πως για να αξιοποιήσει κανείς το έργο με μαθητές ή ενήλικες, χρειάζεται πρώτα να το έχει μελετήσει προσεκτικά.

Στόχοι

Το εργαστήριο αποβλέπει στην κριτική ανάγνωση του μονόπρακτου *Στάση Λεωφορείου*, στην παραγωγή ανάλογων θεατρικών κειμένων και στη σκηνική παρουσίασή τους. Πρώτα πρώτα, προσφέρει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με το θέμα και να διερευνήσουν τους μηχανισμούς συγγραφής του μονόπρακτου. Δεύτερον, τους παρακινεί να δημιουργήσουν τα δικά τους μονόπρακτα, έχοντας ως μήτρα το κείμενο του Πίντερ. Και τρίτον, τους δίνει την ευκαιρία να σκηνοθετήσουν και να παίξουν τα δικά τους έργα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης ή της ευρύτερης σχολικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, επειδή αξιοποιεί τη θεατρική τέχνη στη μαθησιακή διαδικασία,

¹ Θεματική ενότητα Σιωπή, Υποενότητα Σιωπή και Λογοτεχνία, 3.4. Η σιωπή στο θέατρο. Το ψηφιακό έργο Πολύτροπη Γλώσσα, για τη διδασκαλία της γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δημιούργησε η Ομάδα Δημιουργικής Έκφρασης. Στην Πολύτροπη Γλώσσα υπάρχει ειδική θεματική ενότητα «Μετανάστες – Πρόσφυγες», με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, κείμενα, ασκήσεις, θεατρικά και κινηματογραφικά εργαστήρια.



το εργαστήριο δεν συμβάλλει απλώς στη συγγραφική επινοητικότητα, αλλά κινητοποιεί ψυχοπνευματικές δυνάμεις των συμμετεχόντων, όπως τη φαντασία, την κριτική και δημιουργική σκέψη, την επικοινωνιακή ικανότητα, την ενσυναίσθηση κ.ά. και δημιουργεί κλίμα διαλόγου, συνεργασίας και συντροφικότητας.

Μέθοδος – Οργάνωση

Το εργαστήριο βασίζεται καταρχάς στη θεωρία που συνδυάζει την κριτική ανάγνωση με τη δημιουργική γραφή και ακολουθεί το προτεινόμενο μοντέλο δομής (Νικολαΐδου, 2016). Οργανώνεται λοιπόν σε τρία στάδια: το **αναγνωστικό-προσυγγραφικό**, το **συγγραφικό** και το **μετασυγγραφικό**. Και στα τρία στάδια είναι εμφανής η θεατρική διάσταση του εργαστηρίου. Πρώτον, γιατί αφορά τη μελέτη και την παραγωγή θεατρικού λόγου και, δεύτερον, γιατί αξιοποιεί θεατρικές τεχνικές, π.χ. αυτοσχεδιασμούς, τόσο στη διαδικασία γραφής όσο και στην παρουσίαση, που περιλαμβάνει τη σκηνική απόδοση των έργων τα οποία έγραψαν οι συμμετέχοντες. Γι' αυτό τον λόγο λάβαμε υπόψη στον σχεδιασμό του εργαστηρίου και τη βιβλιογραφία που αφορά την άσκηση στη θεατρική γραφή (Greig, 2007 & Jeffreys, 2019).

Προσυγγραφικό στάδιο

Το **προσυγγραφικό στάδιο** περιλαμβάνει **κριτική ανάγνωση** και **εστιασμένη συζήτηση** σε ομάδες και στην ολομέλεια. Οι συμμετέχοντες μελετούν το μονόπρακτο του Πίντερ ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει ως κείμενο θεατρικό, δηλαδή ως κείμενο που γράφτηκε για να παιχτεί. Τους προσκαλούμε να διαβάσουν πρώτα φωναχτά το έργο (και τις σκηνικές οδηγίες) και να φανταστούν τη σκηνή στη στάση του λεωφορείου. Να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία της ιστορίας (τι συμβαίνει, ποια πρόσωπα εμπλέκονται, πού, πότε, γιατί) και, βασισμένοι σε αυτά, να συνοψίσουν γραπτά την ιστορία σε 2-3 αράδες.

Στη συνέχεια, τους παρακινούμε, με στοχευμένες ερωτήσεις, να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των προσώπων σε συνδυασμό με τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, τονίζοντας ότι περιεχόμενο και μορφή αποτελούν άρρηκτη ενότητα. Με τη μελέτη της μορφής του μονόπρακτου οι συμμετέχοντες ανακαλύπτουν αυτές τις τεχνικές, παύσεις, δηλαδή, σιωπές, κυκλικό σχήμα, επαναλήψεις κ.ά. Η συζήτηση εστιάζει στην ιδιαιτερότητα που παρουσιάζει η επικοινωνία στη συγκεκριμένη περίπτωση, στην οποία, στη στάση ενός λεωφορείου, μια γυναίκα μονοπωλεί τον λόγο, ενώ όλα τα άλλα πρόσωπα σιωπούν. Γιατί συμβαίνει αυτό; Ποια είναι τα κίνητρα της ΓΥΝΑΙΚΑΣ που σε έναν δημόσιο χώρο εξαπολύει έναν παραληρηματικό λόγο εναντίον ενός αγνώστου; Γιατί αυτός σιωπά; Γιατί σιωπούν οι παριστάμενοι;

Αξίζει να τονίσουμε ότι το έργο του Πίντερ, όπως και κάθε έργο τέχνης, επιδέχεται διάφορες ερμηνείες, αρκεί να είναι τεκμηριωμένες. Εξάλλου αυτό το μονόπρακτο, που συμπυκνώνει τη δράση σε μια σκηνή γεμάτη υπαινιγμούς και όπου οι χαρακτήρες αποδίδονται με ένα ασαφές περίγραμμα, προσφέρει εναύσματα για παραγωγικό διάλογο. Η συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο και τη μορφή καταλήγει στην ερμηνεία του έργου και προετοιμάζει τους συμμετέχοντες για την επόμενη φάση, της συγγραφής.

Συγγραφικό στάδιο

Το **συγγραφικό στάδιο** περιλαμβάνει διάφορες δραστηριότητες γραφής. Οι συμμετέχοντες ξεκινούν με δραστηριότητες γραφής που συνδέονται άμεσα με το κείμενο για μελέτη και μετά προχωρούν στη συγγραφή μονόπρακτων πάνω στα χνάρια του κειμένου του Πίντερ.

Στην αρχή, ατομικά ή σε ομάδες, καλούνται να γράψουν ένα κείμενο από την οπτική γωνία του άντρα που σιωπά και ένα κείμενο από την οπτική γωνία της ΓΥΝΑΙΚΑΣ που του επιτίθεται λεκτικά, προκειμένου να εμβαθύνουν περισσότερο στην ερμηνεία του μονόπρακτου.² Συγκεκριμένα, όσον αφορά τον αποδέκτη της λεκτικής επίθεσης, τους ζητούμε, αφού πλάσουν με τη φαντασία τους τον ρόλο του άντρα, να γράψουν κάποιες φράσεις που θα μπορούσε να πει, αν αποφάσιζε να μιλήσει. Όσον αφορά τη Γυναίκα, τους ζητούμε να γράψουν, με ανάλογο τρόπο, μία σελίδα από το ημερολόγιό της. Οι παραπάνω δραστηριότητες, που απαιτούν χτίσιμο ρόλων, μπορούν να χρησιμεύσουν και στη σκηνοθεσία του μονόπρακτου *Στάση Λεωφορείου*, στην περίπτωση που η ομάδα επιθυμεί να το ανεβάσει. Τα κείμενα διαβάζονται στην ολομέλεια.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες δουλεύουν σε ομάδες για να επινοήσουν και να γράψουν τα δικά τους μονόπρακτα, με βάση σαφείς οδηγίες που αφορούν το περιεχόμενο τους (άσκηση λεκτικής βίας σε δημόσιο χώρο, κατά την οποία αυτός που δέχεται την επίθεση, αλλά και οι παριστάμενοι σιωπούν). Τους ενθαρρύνουμε να αξιοποιήσουν τις προαναφερθείσες τεχνικές που εντόπισαν στο κείμενο του Πίντερ και να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην προφορικότητα του λόγου.

Η συγγραφή των μονόπρακτων μπορεί να συνδυαστεί με αυτοσχεδιασμούς που λαμβάνουν υπόψη τα ζητούμενα. Οι συμμετέχοντες γράφουν, δοκιμάζουν αυτοσχεδιαστικά τις σκηνές, διορθώνουν τα κείμενά τους και τα ολοκληρώνουν. Με τον αυτοσχεδιασμό γεννιούνται καινούργιες ιδέες και επιτυγχάνεται ευκολότερα η προφορικότητα που απαιτεί ο θεατρικός λόγος. Χαρακτηριστικό των δραστηριοτήτων γραφής που προτείνονται είναι ότι ενθαρρύνεται η ελεύθερη δημιουργία με βάση σαφείς, συγκεκριμένες οδηγίες.

Μετασυγγραφικό στάδιο

Στο **μετασυγγραφικό στάδιο** κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δουλειά της στην ολομέλεια, για να δεχτεί ανατροφοδοτικά σχόλια, που θα τα αξιοποιήσει για να κάνει βελτιωτικές αλλαγές.

Προτείνονται δύο εναλλακτικές:

- α) Να κάνει κάθε ομάδα μια πρώτη παρουσίαση-ανάγνωση του κειμένου που έγραψε, για να το ξαναδουλέψει και να του δώσει, με βάση τα σχόλια, τελική μορφή, και μετά να προχωρήσει στη σκηνική παρουσίασή του.
- β) Να παίξει το μονόπρακτο η ομάδα ευθύς εξαρχής στην ολομέλεια, ώστε να εισπράξει ανατροφοδοτικά σχόλια και για το κείμενο που έγραψε και για τον τρόπο που το απέδωσε σκηνικά.

² Πρόκειται για δραστηριότητα «γραφής σε ρόλο», μια τεχνική του Εκπαιδευτικού Δράματος για την οποία περισσότερες πληροφορίες μπορεί να βρει κανείς στο Γλωσσάρι.

Θεωρούμε σκόπιμο να τονίσουμε ότι σε κάθε περίπτωση το ανέβασμα του μονόπρακτου αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη μαθησιακή διαδικασία. Η ομάδα λειτουργεί σαν ένας μικρός θίασος, που παίρνει αποφάσεις συλλογικά, όχι μόνο για το περιεχόμενο και την τελική μορφή του κειμένου που συνέγραψε, αλλά και για τη διανομή των ρόλων, την υποκριτική, τον σκηνικό χώρο, τη θέση των θεατών κ.ά. Εμπλέκεται δηλαδή βιωματικά στη θεατρική διαδικασία από τη συγγραφή ως την παράσταση.

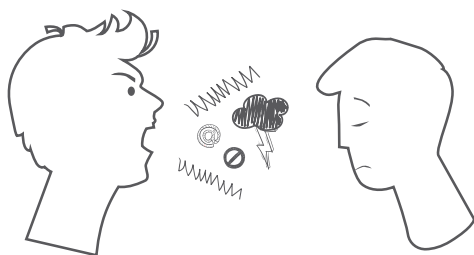
Εφαρμογές – Αξιολόγηση

Το εργαστήριο έφτασε στην παρούσα μορφή αφού δοκιμάστηκε πιλοτικά με ομάδες εκπαιδευτικών, φοιτητών και εμψυχωτών σε διάφορα μέρη της Ελλάδας. Από το 2017 μέχρι σήμερα έχει εφαρμοστεί στο πλαίσιο επιμορφωτικών δράσεων και συνεδρίων που διοργανώθηκαν από Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ενώσεις εκπαιδευτικών και άλλους φορείς στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη, στη Μυτιλήνη και αλλού.

Τα ανατροφοδοτικά σχόλια των συμμετεχόντων ήταν θετικά και κάποιες φορές ενθουσιώδη. «Απολαύσαμε τη διαδικασία», «διασκεδάσαμε», «γράψαμε μονόπρακτο χωρίς να το καταλάβουμε», «συγκινηθήκαμε» κ.ά. Τα μονόπρακτα που έγραψαν οι ομάδες όσον αφορά το περιεχόμενο δεν εστιάζονται αποκλειστικά στην ξενοφοβία, αλλά αγγίζουν μια ευρεία γκάμα θεμάτων φυλετικού και κοινωνικού ρατσισμού, στερεότυπων αντιλήψεων, προκαταλήψεων και άσκησης λεκτικής βίας στην καθημερινή ζωή. Σε κάποια διακρίνεται μια πικρή ειρωνεία, ανάλογη με αυτή που υπάρχει στο έργο του Πίντερ, ενώ σε άλλα επικρατεί η σάτιρα ή είναι έντονο το κωμικό στοιχείο.

Συνοψίζοντας, η εμπειρία από τις εφαρμογές μάς έδειξε πως το εργαστήριο θεατρικής γραφής, με κέντρο το μονόπρακτο του Πίντερ, συνιστά μια δημιουργική μαθησιακή διαδικασία κατά την οποία οι συμμετέχοντες διερευνούν, μέσα από συλλογικές δράσεις, φλέγοντα ζητήματα της καθημερινότητάς μας και της παγκόσμιας κοινωνικής πραγματικότητας και τελικά καταφέρνουν, με τη δύναμη του θεάτρου, να αρθρώσουν τον δικό τους λόγο.

Το εργαστήριο σχεδιάστηκε ως απάντηση στη βία του μονολόγου, στην επιβολή της σιωπής στον διαφορετικό άλλο, που συχνά βρίσκεται σε αδύναμη θέση. Επιχειρεί λοιπόν να δώσει χώρο για διάλογο στο πλαίσιο της τάξης ή της ευρύτερης κοινότητας, όπου συχνά εμφανίζονται στερεότυπες αντιλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές. Επομένως, είναι ανάγκη ο εμψυχωτής που θα συντονίζει τον διάλογο να διαθέτει επιχειρήματα και αξιόπιστα στοιχεία σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα.



Μονόπρακτο Στάση Λεωφορείου Χάρολντ Πίντερ

ΤΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ: ΓΥΝΑΙΚΑ, ΑΛΛΗ
ΓΥΝΑΙΚΑ, ΜΙΚΡΟΣΩΜΟΣ ΑΝΤΡΑΣ

(Ουρά σε στάση λεωφορείου. Μια ΓΥΝΑΙΚΑ πρώ-
τη στην ουρά κι ένας ΜΙΚΡΟΣΩΜΟΣ ΑΝΤΡΑΣ με
αδιάβροχο δίπλα της. Πίσω τους δύο γυναίκες κι
ένas άντρας.)

ΓΥΝΑΙΚΑ (Στον ΜΙΚΡΟΣΩΜΟ ΑΝΤΡΑ:)

Ορίστε; Τι είπες;

(Παύση)

Εγώ σε ρώτησα μόνο αν περνάει από δω το
λεωφορείο για το Σέπερντ Μπους.

(Παύση)

‘Όχι ν’ αρχίσεις και τα υπονοούμενα.

(Παύση)

Ποιος νομίζεις πως είσαι;

(Παύση)

Χα! Σας ξέρω όλους εσάς, έναν-έναν σας
ξέρω.

(Παύση)

Ξέρουμε από πού ερχόσαστε. Κάθε μέρα σας
βλέπουμε.

(Παύση)

Δεν θα μου γλιτώσεις, θα σε καρφώσω στην
αστυνομία, και σε δύο λεφτά θα βρίσκεσαι σε
ένα ωραιότατο κελί. Ένας πολύ φίλος μου είναι
αστυνόμος.

(Παύση)

Σας ξέρω καλά. Το πρωί στεκόσαστε στις ου-
ρές σαν να μην τρέχει τίποτα. Αλλά αν σας
πετύχει κανένας βράδυ σε μέρος απόμερο...
τότε αλλάζει η ιστορία. (Στους ΑΛΛΟΥΣ που
κοιτάζουν στο κενό:) Ακούσατε τι του είπα;
Εγώ το μόνο που τον ρώτησα είναι αν περνάει
από δω το λεωφορείο για το Σέπερντ Μπους.
(Στον ΜΙΚΡΟΣΩΜΟ ΑΝΤΡΑ:) Έχω μάρτυρες,
θα σε κανονίσω.

(Παύση)

Αγενέστατε!

(Παύση)

Ρωτάς με τον πιο πολιτισμένο τρόπο, και σου
απαντάνε σαν γαϊδούρια.

(Στον ΜΙΚΡΟΣΩΜΟ ΑΝΤΡΑ:)

Για ποια με πέρασες, μου λες; Δεν ανέχομαι
να με προσβάλλουν σε δημόσιους χώρους.
Και φαίνεσαι πως είσαι ξένος. Εγώ γεννήθηκα
σ’ αυτή τη γειτονιά, στην άλλη γωνία. Φαίνεται
πως είναι ξένος, κάνει μπαμ από πού κρατάει η
σκούφια του. Και σας ξέρω καλά όλους εσάς.

(Παύση. Στην ΑΛΛΗ ΓΥΝΑΙΚΑ:)

Συγγνώμη, κυρία μου. Αυτόν εδώ που βλέπετε
θα τον πάω στον εισαγγελέα. Τον ακούσατε τι
μου είπε – θα έρθετε μάρτυρας;

(Η ΓΥΝΑΙΚΑ κατεβαίνει το πεζοδρόμιο. Στον
δρόμο.)

ΑΛΛΗ ΓΥΝΑΙΚΑ

Ταξί ...

(Εξαφανίζεται.)

ΓΥΝΑΙΚΑ

Τους ξέρουμε όλους αυτούς έναν-έναν.

(Πηγαίνει στη θέση της.)

Εγώ ήμουνα πρώτη.

(Παύση)

Εδώ, στην άλλη γωνία γεννήθηκα. Εδώ γεν-
νήθηκα και μεγάλωσα. Όλοι αυτοί που μας
ήρθαν απ’ έξω δεν έχουνε καθόλου τρόπους.
Απ’ το Περού θα έρχονται.

(Στον ΜΙΚΡΟΣΩΜΟ ΑΝΤΡΑ:)

Είσαι πολύ τυχερός που δεν σε πάω στον εισαγ-
γελέα. Μια ερώτηση έκανα και...

(Οι ΑΛΛΟΙ σηκώνουν ξαφνικά τα χέρια τους
προς ένα λεωφορείο που περνάει και τρέχουν
προς το μέρος του. Η ΓΥΝΑΙΚΑ μένει μόνη
της, σφίγγει τα δόντια και μουρμουρίζει. Ένας
ΑΝΤΡΑΣ έρχεται από δεξιά στη στάση και στέκε-
ται κοντά στη ΓΥΝΑΙΚΑ. Αυτή τον κοιτάει με την
άκρη του ματιού της. Μετά από λίγο μιλάει ντρο-
παλά, διστακτικά, μ’ ένα ελαφρύ χαμόγελο.)

Συγγνώμη, μπορείτε να μου πείτε αν περνάει
από δω το λεωφορείο για τη Μαρμπλ Άρτς;



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

I. ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ/ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

A. Ανιχνεύοντας την ιστορία

- Να διαβάσετε το μονόπρακτο προσέχοντας και τις σκηνικές οδηγίες.
- Να προσδιορίσετε τα βασικά στοιχεία της ιστορίας:
Πρόσωπα (Ποιος/-οι,-ες;)
Τόπος (Πού;)
Χρόνος (Πότε;)
Γεγονός (Τι;)
Αίτια (Γιατί;)
- Με βάση τα παραπάνω, να συνοψίσετε την ιστορία σε δύο τρεις γραμμές.

B. Ανιχνεύοντας το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου

- Να συζητήσετε για το περιεχόμενο και για τις τεχνικές του θεατρικού συγγραφέα λαμβάνοντας υπόψη και τις παρακάτω ερωτήσεις:
- Ποιο ρόλο νομίζετε ότι παίζουν οι παύσεις στο μονόπρακτο;
- Για ποιους λόγους φαντάζεστε ότι παραμένουν σιωπηλά τα πρόσωπα του έργου και αφήνουν τη ΓΥΝΑΙΚΑ να μονολογεί;
- Ποια μοτίβα εντοπίζετε και τι εξυπηρετούν κατά τη γνώμη σας; Προσέξτε, π.χ., την αρχή και το τέλος του μονόπρακτου, καθώς και τις επαναλαμβανόμενες φράσεις στα λόγια της ΓΥΝΑΙΚΑΣ.
- Πώς ερμηνεύετε το τέλος του μονόπρακτου;

II. ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

A. Δραστηριότητες γραφής που συνδέονται άμεσα με το έργο του Πίντερ

Διευκρινίζεται ότι η κατανομή των δραστηριοτήτων γραφής γίνεται ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων και τον διαθέσιμο χρόνο. Για παράδειγμα, μπορούν δύο ομάδες να αναλάβουν τις δραστηριότητες που εστιάζουν στον άντρα που σιωπά και άλλες δύο στη ΓΥΝΑΙΚΑ.

α) Ο άντρας που σιωπά

i) Γραφή βιογραφικού

Μια ομάδα δημιουργεί το βιογραφικό του «μικρόσωμου άντρα» που σιωπά, ορίζοντας βασικά στοιχεία της ταυτότητάς του και κάνει υποθέσεις για ποιους λόγους μπορεί να σιωπά.

Το βιογραφικό του άντρα που σιωπά

Όνομα-Επώνυμο:

Ηλικία:

Οικογενειακή κατάσταση:

Επάγγελμα:

Καταγωγή-εθνικότητα:

Ενδιαφέροντα-συνήθειες:

Αξίες-στάση ζωής:

Άλλο:

Σιωπά, γιατί

ii) Γραφή διαλόγου

Η ομάδα, λαμβάνοντας υπόψη το βιογραφικό που δημιούργησε, επινοεί και γράφει τα λόγια που θα μπορούσε να έχει πει ο σιωπηλός άντρας στη θέση των παύσεων, σε δύο φάσεις της σκηνής, π.χ. στην αρχή και στο τέλος.

β) Η ΓΥΝΑΙΚΑ

i) Γραφή βιογραφικού

Η ομάδα δημιουργεί το βιογραφικό της ΓΥΝΑΙΚΑΣ ορίζοντας βασικά στοιχεία της ταυτότητάς της.

Το βιογραφικό της ΓΥΝΑΙΚΑΣ:

Όνομα-Επώνυμο:

Ηλικία:

Οικογενειακή κατάσταση:

Επάγγελμα:

Καταγωγή-εθνικότητα:

Ενδιαφέροντα-συνήθειες:

Αξίες-στάση ζωής:

Άλλο:

ii) Γραφή ημερολογίου

Η ομάδα που δημιούργησε το βιογραφικό της ΓΥΝΑΙΚΑΣ γράφει μία σελίδα από το ημερολόγιο της ΓΥΝΑΙΚΑΣ, η οποία σχολιάζει το περιστατικό από τη δική της οπτική.

B. Γραφή μονόπρακτου

Να εργαστείτε σε ομάδες για να δημιουργήσετε ένα ανάλογο μονόπρακτο, αξιοποιώντας τεχνικές που εντοπίσατε στο μονόπρακτο «Στάση λεωφορείου». Σκεφτείτε μια περίπτωση όπου ένα πρόσωπο Α, σε δημόσιο χώρο, επιτίθεται λεκτικά σε κάποιο άλλο πρόσωπο Β, το οποίο παραμένει σιωπηλό. Οι παρευρισκόμενοι σιωπούν επίσης.

α) Να συνοψίσετε την ιστορία σε δύο τρεις γραμμές.

β) Να δημιουργήσετε τα βιογραφικά των δύο κεντρικών χαρακτήρων Α και Β.



γ) Να επινοήσετε και να γράψετε τον διάλογο μεταξύ των κεντρικών χαρακτήρων, καθώς και τις σκηνικές οδηγίες, όπου νομίζετε πως χρειάζονται. Μετά να αφαιρέσετε τις απαντήσεις του χαρακτήρα που δέχεται τη λεκτική επίθεση, ώστε στη θέση τους να δημιουργηθούν παύσεις, και να κάνετε τις απαιτούμενες αλλαγές για να ρέει ομαλά το κείμενο. Φροντίστε τα λόγια των χαρακτήρων που θα δημιουργήσετε να έχουν προφορικότητα και να ταιριάζουν στην επικοινωνιακή περίσταση.

Μπορείτε, αν θέλετε, να χρησιμοποιήσετε την τεχνική του αυτοσχεδιασμού στη φάση της συγγραφής. Αυτό σημαίνει ότι μπορείτε να γράφετε και να αυτοσχεδιάζετε εναλλάξ, όπου να δώσετε οριστική μορφή στο κείμενό σας.

δ) Μην ξεχάσετε να δώσετε τίτλο στο μονόπρακτό σας!

III. ΜΕΤΑΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Παρουσίαση-ανατροφοδοτικά σχόλια

Κάθε ομάδα παρουσιάζει το μονόπρακτο που δημιούργησε στην ολομέλεια, δέχεται ανατροφοδοτικά σχόλια και κάνει βελτιωτικές αλλαγές. Σκόπιμο είναι να ασχοληθούν όλες οι ομάδες όχι μόνο με τη γραφή του κειμένου, αλλά και με τη σκηνοθεσία και τη σκηνική του απόδοση.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Νικολαΐδου, Σ. (2016). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Συγγραφικό – ιδέες – εκπαιδευτικές δραστηριότητες – σενάρια διδασκαλίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Greig, N. (2007). *Θεατρική Γραφή. Ένας πρακτικός οδηγός* (μετ. Π. Φυλακτάκη). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Πίντερ, Χ. (2011). *Μονόπρακτα* (μετ. Α. Μπελιές). Αθήνα: Ηριδανός.

Πολύτροπη Γλώσσα, υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στο λύκειο, <http://politropi.greek-language.gr>

Jeffreys, S. (2019). *Playwriting: Structure, Character, How and What to Write*. London: Nick Hern Books.





Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α 1 (σελ. 130)

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, Εκπαιδευτικού Δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων

Νάσια Χολέβα, Τζένη Καραβίτη, Νίκος Γκόβας

Ντοκουμέντα

Φωτογραφία από το εκπαιδευτικό υλικό
«Δεν είναι μόνο αριθμοί» (UNHCR/IOM)



©APF

Απόσπασμα από το βιβλίο του Μόσχου Τερζίδη *Οι Μοναστηριώτες*

«Σηκωθήκαμε πρωί με το χάραμα. Φορτώσαμε τα τελευταία πράγματα, το σπίτι άδειασε. Ένα εικόνισμα αφήσαμε στο εικονοστάσι, ανάψαμε το καντήλι να καίει... Ο παππούς έμπαινε-έβγαине συνεχώς και τα μάτια του τρέχανε. Είχε χτίσει το σπίτι μόνος του. Μεγάλωσε μέσα πέντε παιδιά, πάντρεψε, έθαψε... Γνώρισε χαρές και λύπες αυτό το σπίτι... Έκλαιγε συνεχώς, γύριζε από δωμάτιο σε δωμάτιο και έκλαιγε... Όλη μέρα περπατούσαμε δίπλα στ' αμάξια με βαριά καρδιά. Κάθε δρομάκι, κάθε πηγή, κάθε πέτρα που περπατούσαμε ήταν για εμάς ένα κομμάτι ζωής που έμενε πίσω... Σταματήσαμε... πρώτο βράδυ χωρίς σπίτι, χωρίς χωριό, χωρίς πατρίδα...»



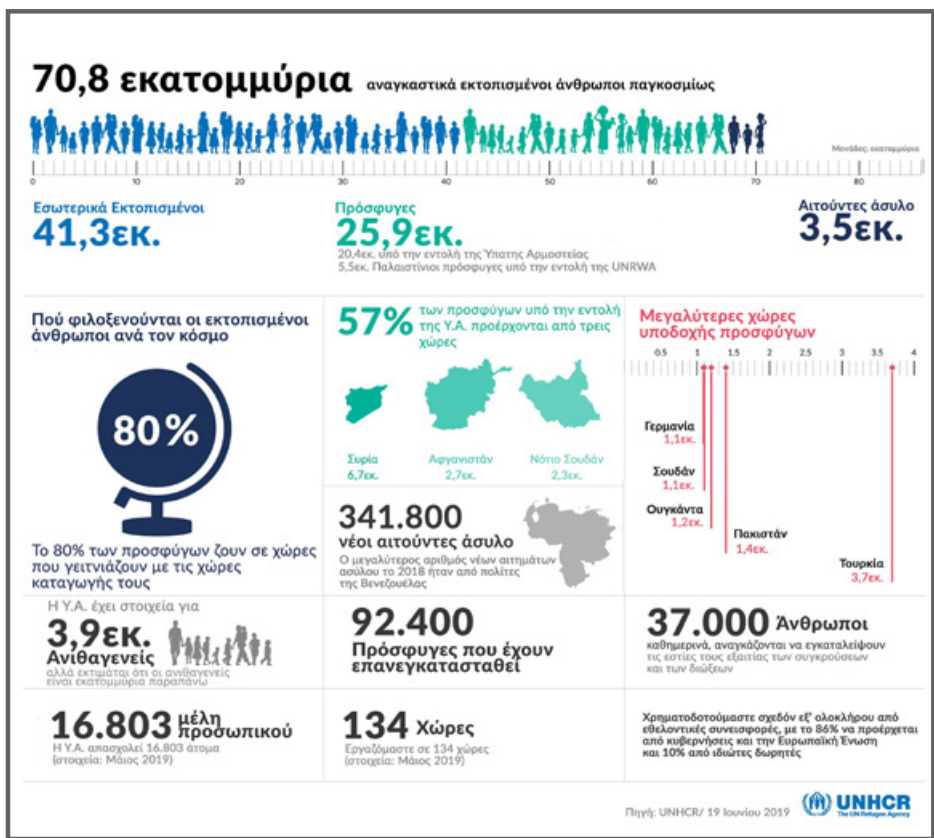
Δημοτικό τραγούδι της ξενιτιάς

Θέλω να πα - θέλω να πάω στην ξενιτιά
να κάμω τριάντα ημέρες
και η ξενιτιά με γέλασε
και κάνω τριάντα χρόνους.
Περικαλώ σε, ξενιτιά,
αρρώστια μη μου δώσεις.
Η αρρώστια θέλει πάπλωμα,
θέλει παχύ στρωσίδι,
θέλει μανούλας γόνата,
θέλ' αδερφής αγκάλες,
θέλει πρώτες ξαδέφρισες
να κάθονται κοντά σου,

θέλει και σπίτι να είν' πλατύ,
να στρώνει, να ξιστρώνει.
Όσο 'χει ο ξένος την υγεία,
ούλοι τον αγαπάνε.
Μα 'ρθε καιρός κι αρρώστησε
βαριά για να πεθάνει·
κι ο ξένος αναστέναζε
και η γης αναταράχτη:
Να είχα νερ' απ' τον τόπο μου
και μιλ' απ' τη μηλιά μου,
σταφύλι ροδοστάφυλο
απ' την κληματαριά μου.

Στατιστικά στοιχεία βίαια εκτοπισμένων ανθρώπων ανά τον κόσμο

(πηγή: UNHCR, Ιούνιος 2019):





Φωτογραφία: **Κορίτσι-πρόσφυγας από την Ουκρανία, 2014**
(*Perspective. Humanitarian and international affairs magazine*, 2015)





Ποίημα: Πατρίδα - Motherland

Ουαροσάν Σάιρ, Κένυα (μετάφραση: Ρηγούλα Γεωργιάδου)

Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του,
εκτός αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία
τρέχεις προς τα σύνορα μόνο όταν βλέπεις
ολόκληρη την πόλη να τρέχει κι εκείνη

οι γείτονές σου τρέχουν πιο γρήγορα από σένα
με την ανάσα ματωμένη στο λαιμό τους
το αγόρι που ήταν συμμαθητής σου
που σε φιλούσε μεθυστικά
πίσω από το παλιό εργοστάσιο τσίγκου
κρατά ένα όπλο μεγαλύτερο από το σώμα του
αφήνεις την πατρίδα
μόνο όταν η πατρίδα δε σε αφήνει να μείνεις.

κανένας δεν αφήνει την πατρίδα
εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγά
φωτιά κάτω απ' τα πόδια σου
ζεστό αίμα στην κοιλιά σου
δεν είναι κάτι που φαντάστηκες ποτέ ότι θα έκανες
μέχρι που η λεπίδα χαράζει απειλές στο λαιμό σου
και ακόμα και τότε ψέλνεις τον εθνικό ύμνο
ανάμεσα στα δόντια σου
και σκίζεις το διαβατήριό σου
σε τουαλέτες αεροδρομίων
κλαιώντας καθώς κάθε μπουκιά χαρτιού
δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν πρόκειται να γυρίσεις.

πρέπει να καταλάβεις
ότι κανένας δε βάζει τα παιδιά του σε μια βάρκα
εκτός αν το νερό είναι πιο ασφαλές από την ξηρά
κανένας δεν καίει τις παλάμες του
κάτω από τρένα, ανάμεσα από βαγόνια
κανένας δεν περνά μέρες και νύχτες στο στομάχι
ενός φορτηγού
τρώγοντας εφημερίδες
εκτός αν τα χιλιόμετρα που ταξιδεύει
σημαίνουν κάτι παραπάνω από ένα ταξίδι.
κανένας δε σέρνεται
κάτω από φράχτες
κανένας δε θέλει να τον δέρνουν
να τον λυπούνται

κανένας δε διαλέγει τα στρατόπεδα προσφύγων
ή τον πλήρη σωματικό έλεγχο σε σημεία
όπου το σώμα σου πονούσε
ή τη φυλακή,
επειδή η φυλακή είναι ασφαλέστερη
από μια πόλη που φλέγεται
και ένας δεσμοφύλακας το βράδυ
είναι προτιμότερα από ένα φορτηγό
γεμάτο άντρες που μοιάζουν με τον πατέρα σου
κανένας δε θα το μπορούσε
κανένας δε θα το άντεχε

κανένα δέρμα δε θα ήταν αρκετά σκληρό
για να ακούσει τα:
γυρίστε στην πατρίδα σας μαύροι
πρόσφυγες
βρομομετανάστες
ζητιάνοι ασύλου
που ρουφάτε τη χώρα μας
αράπηδες με τα χέρια απλωμένα
μυρίζετε περιεργα
απολλίστοι
κάνατε λίμπα τη χώρα σας και τώρα θέλετε
να κάνετε και τη δική μας

πώς δε δίνουμε σημασία
στα λόγια
στα άγρια βλέμματα
ίσως επειδή τα χτυπήματα είναι πιο απαλά
από το ξερίζωμα ενός χεριού ή ποδιού
ή τα λόγια είναι πιο τρυφερά
από δεκατέσσερις άντρες
ανάμεσα στα πόδια σου
ή οι προσβολές είναι πιο εύκολο
να καταπιείς
από τα χαλίκια
από τα κόκαλα
από το κομματιασμένο κορμάκι του παιδιού σου.

θέλω να γυρίσω στην πατρίδα,
αλλά η πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία
πατρίδα είναι η κάννη ενός όπλου
και κανένας δε θα άφηνε την πατρίδα
εκτός αν η πατρίδα σε κυνηγούσε μέχρι τις ακτές
εκτός αν η πατρίδα σου έλεγε
να τρέξεις πιο γρήγορα
να αφήσεις πίσω τα ρούχα σου
να συρθείς στην έρημο
να κολυμπήσεις ωκεανούς
να πνιγείς
να σωθείς
να πεινάσεις
να εκλιπαρήσεις
να ξεχάσεις την υπερηφάνεια
η επιβίωσή σου είναι πιο σημαντική.

κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα
είναι
μια ιδρωμένη φωνή στο αυτί σου
που λέει
φύγε,
τρέξε μακριά μου τώρα
δεν ξέρω τι έχω γίνει
αλλά ξέρω ότι οπουδήποτε αλλού
θα είσαι πιο ασφαλής απ' ό,τι εδώ.



Μπ. Μπρεχτ, **“Για τον όρο «Μετανάστες»”,**

(Ποιήματα, μετ. Μάριος Πλωρίτης, εκδόσεις Θεμέλιο.

Το ποίημα συμπεριλαμβάνεται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου)

Λαθεμένο μου φαινόταν πάντα

τ' όνομα που μας δίνουν:

«Μετανάστες».

Θα πει, κείνοι που αφήσαν την πατρίδα τους. Εμείς, ωστόσο,

δε φύγαμε γιατί το θέλαμε,

λεύτερα να διαλέξουμε μian άλλη γη.

Ούτε και σε μian άλλη χώρα μπήκαμε

να μείνουμε για πάντα εκεί, αν γινόταν.

Εμείς φύγαμε στα κρυφά.

Μας κυνηγήσαν, μας προγράψανε.

Κι η χώρα που μας δέχτηκε, σπίτι δε θα 'ναι,

μα εξορία.

Έτσι, απομένουμε δω πέρα, ασύχαστοι,

όσο μπορούμε πιο κοντά στα σύνορα,

προσμένοντας του γυρισμού τη μέρα,

καραδοκώντας το παραμικρό σημάδι αλλαγής στην άλλην όχθη, πνίγοντας

μ' ερωτήσεις

κάθε νεοφερμένο, χωρίς τίποτα να ξεχνάμε, τίποτα ν' απαρνιόμαστε,

χωρίς να συχωράμε τίποτ' απ' όσα έγιναν,

τίποτα δε συχωράμε.

Α, δε μας ξεγελάει τούτη η τριγύρω σιωπή!

Ακούμε ίσαμ' εδώ

τα ουρλιαχτά που αντιλαλούν

απ' τα στρατόπεδά τους.

Εμείς οι ίδιοι μοιάζουμε

των εγκλημάτων τους απόηχος,

που κατάφερε τα σύνορα να δρασκελίσει.

Ο καθένας μας,

περπατώντας μες στο πλήθος με παπούτσια ξεσκισμένα,

μαρτυράει την ντροπή που τη χώρα μας μολεύει.

Όμως κανένας μας

δε θα μείνει εδώ. Η τελευταία λέξη

δεν ειπώθηκε ακόμα.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2 (σελ. 159)

Αγκαλιάζοντας τα παιδιά-πρόσφυγες μέσα στην τάξη και στο σχολείο

Ένα σεμινάριο εκπαιδευτικών διάρκειας 8 ωρών

Νικολέττα Δημοπούλου, Νάσια Χολέβα, Σόνια Μολογούση, Ηρώ Ποταμούση



Αγνήνορας Αστεριάδης, Χαρταετοί
(ανθολόγιο Ε' & ΣΤ' Δημοτικού)



Επανάσταση

Από το Βιβλίο με τα λάθη του Τζιάνι Ροντάρι

(εκδόσεις Τεκμήριο, απόδοση στα ελληνικά: Άννα Κωστάλα-Μαργαριτοπούλου)

Είδα ένα μυρμήγκι
Μια μέρα με βροχή,
Μούσκεμα να πηγαίνει
Στον τζιτζικα τροφή

Όλα αλλάζουν: Οι άνθρωποι,
Τα παραμύθια, η κατάσταση...
Ο μέρμηγκας χαρίζει...
Αρχίζει η επανάσταση



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3 (Π. σελ. 212)

Ειρήνη – Η ιστορία ενός παιδιού-πρόσφυγα

Ένα εργαστήριο Εκπαιδευτικού Δράματος για την ευαισθητοποίηση στα δικαιώματα του παιδιού και στο προσφυγικό ζήτημα

Ειρήνη Μαρνά

Η ιστορία της Ειρήνης (A. Fuchshuber)

Η Ειρήνη, βλέποντας τις φλόγες να πέφτουν από τον ουρανό, έφυγε μακριά. Ήταν πεινασμένη. Κανένας δεν ενδιαφερόταν για ένα παιδί που ήταν μόνο του και τρομαγμένο.

Η Ειρήνη έτρεχε και έτρεχε και δεν σταμάτησε μέχρι που έφτασε σ' ένα ήσυχο, ειρηνικό χωριό. Δύο άνθρωποι κάθονταν σ' ένα παγκάκι μπροστά από ένα σπίτι, λιάζονταν στο ζεστό ήλιο, μιλούσαν αδιάκοπα και φαίνονταν ευχαριστημένοι.

Η Ειρήνη ήταν μόνη και πεινασμένη. Ρώτησε αν θα μπορούσε να ζήσει εκεί, στο χωριό. Και μήπως είχαν ένα κομματάκι ψωμί ή κάτι άλλο που θα μπορούσε να φάει. «Αυτό είναι ανεπίτρεπτο», είπε ένας από τους χωρικούς. «Ένα παιδί να περιφέρεται και να ζητιανεύει φαγητό! Κάποιος πρέπει να κάνει κάτι γι' αυτό! Η θέση της είναι στο ορφανοτροφείο!» Τότε κάλεσαν την αστυνομία για να πιάσει την Ειρήνη. Όμως η Ειρήνη έφυγε μακριά.

Έφθασε σ' ένα δάσος. Εκεί βρήκε μερικά βατόμουρα, τα έφαγε και έτσι ένιωσε λιγότερο πεινασμένη. Πάνω σε κάποια χόρτα έκανε ένα μαλακό, ζεστό κρεβάτι. Όμως πεινούσε ακόμη, και οι θόρυβοι της νύχτας την έκαναν να φοβάται. Όχι, δεν μπορούσε να μείνει εκεί για πάντα, ολομόναχη. Η Ειρήνη άρχισε να περιπλανιέται πάλι στο δάσος και ακολουθώντας την όσφρησή της έφτασε στην άλλη πλευρά του.

Εκεί μπήκε στη χώρα των Πετροφάγων. Ήταν πολύ φιλικόι και έδωσαν στην Ειρήνη να φάει μία χούφτα πέτρες. Όμως εκείνη δεν μπορούσε να τις φάει. Τότε οι Πετροφάγοι θύμωσαν. «Δεν σου κάνει ο τόπος μας; Αν δεν τρως ό,τι σου δίνουμε, τότε καλύτερα να φύγεις!» Τότε η Ειρήνη σκέφτηκε λυπημένη: «Δεν με συμπαθούν γιατί είμαι ξένη και διαφορετική από αυτούς». Και αυτό ήταν αλήθεια. Οι Πετροφάγοι εξαφανίστηκαν και την άφησαν μόνη της.

Η Ειρήνη συνέχισε την περιπλάνησή της. Διέσχισε ξανά ένα τεράστιο, σκοτεινό δάσος. Μπροστά της ήταν η χώρα με τις Μεταξωτές Ουρές. «Καλώς ήρθες! Καλώς ήρθες!» της φώναζαν και τη ρώτησαν τι θέλει από τον τόπο τους. «Ω, μόνο ένα μικρό κομματάκι ψωμί και μια ζεστή γωνιά να κοιμηθώ», είπε η Ειρήνη. «Αυτό μπορείς να το έχεις», τιτίβισαν οι Μεταξωτές Ουρές. Ωστόσο, μία απ' αυτές, που στεκόταν πίσω από την Ειρήνη, είπε τρομαγμένα: «Δεν έχει ουρά!!!» Τότε όλες θέλησαν να κοιτάζουν την Ειρήνη από πίσω, και όταν είδαν ότι πραγματικά δεν είχε ουρά, είπαν ανήσυχες: «Όχι δεν μπορείς να μείνεις μαζί μας. Στο κάτω κάτω, δεν έχεις μεταξωτή ουρά».

«Μα αυτό δεν έχει σημασία», προσπάθησε να τους καθησυχάσει η Ειρήνη. «Μπορώ να κρεμάσω μία γύρω από τη μέση μου ή να καρφισώσω μία με παραμάννα». «Όχι, όχι αυτό δε φθάνει», φώναζαν οι



Μεταξωτές Ουρές τρομοκρατημένες. «Μόνο οι Μεταξωτές Ουρές επιτρέπεται να ζουν σ' αυτή τη χώρα». Η Ειρήνη παρακάλεσε, ικέτευσε, αλλά χωρίς αποτέλεσμα. Σκέφτηκε στεναχωρημένη, «Δεν με βοηθάει γιατί είμαι ξένη και διαφορετική απ' αυτές».

Ξαναπήρε τον δρόμο της και όταν έφθασε στην άκρη του δάσους, μπήκε στη χώρα των Μουτζουρωμένων Κορακιών. Εδώ την υποδέχθηκαν θερμά. Ένα Κοράκι της πρόσφερε μία μαλακή φωλιά πάνω, ψηλά σ' ένα γυμνό δέντρο και ένα ψόφιο ποντίκι για να φάει. Το ποντίκι είχε αρχίσει ήδη να μυρίζει, πράγμα που το έκανε ιδιαίτερα λαχταριστό για τα κοράκια. Αλλά η Ειρήνη δεν ήθελε να φάει το ποντίκι. Η ιδέα και μόνο έκανε το στομάχι της να ανακατεύεται. Και δεν μπορούσε να ανέβει στο δέντρο, γιατί ήταν πολύ ψηλό. «Πρέπει να πετάξεις πάνω, ψηλά», τη συμβούλεψαν τα Μουτζουρωμένα Κοράκια. Αλλά η Ειρήνη δεν μπορούσε να πετάξει. «Δεν υπάρχει τίποτε άλλο εδώ», είπαν λυπημένα τα Μουτζουρωμένα Κοράκια. Έτσι η Ειρήνη σκέφτηκε: «Δεν με καταλαβαίνουν γιατί είμαι ξένη και διαφορετική απ' αυτούς».

Δεν της έμενε τίποτε άλλο να κάνει από το να συνεχίσει να περπατάει. Στο τέλος του δάσους μπήκε στη χώρα των Αχόρταγων. Ήταν πλούσιοι, ζούσαν σε μεγάλα, άνετα σπιτία και πάντα είχαν αρκετό φαγητό. Ό,τι τους περίσσευε το πετούσαν. Ακόμα και τα ζωάκια τους απολάμβαναν το καλύτερο φαγητό. Όταν οι άνθρωποι συναντιόνταν στον δρόμο, αγκαλιάζονταν και ανταλλάσσαν φιλιά, ένα σε κάθε μάγουλο. Αλλά κανένας δεν αγκάλιασε την Ειρήνη, παρόλο που η πείνα της και η μοναξιά της ήταν ολοφάνερη. Ντροπαλά, χαιρέτησε δύο ανθρώπους και ρώτησε πού μπορούσε να βρει κάτι να φάει και ένα ζεστό μέρος για να κοιμηθεί. Αλλά εκείνοι εξοργίστηκαν! «Δίνε του από δω! Δεν μας περισσεύει τίποτα!» είπαν οι Αχόρταγοι. «Οι πλούσιοι δεν ξέρουν πόσο πονάει η πείνα», σκέφτηκε η Ειρήνη. «Πρέπει να ψάξω για φτωχούς ανθρώπους. Αυτοί ξέρουν πόσο οδυνηρό είναι να μη σε βοηθάει κανένας».

Προχώρησε μέχρι την άκρη της πόλης, σε μια περιοχή πίσω από μεγάλα εργοστάσια και σκουπιδότοπους. Εκεί φτωχοί άνθρωποι ζούσαν σε παράγκες. «Φύγε!» φώναζαν όταν είδαν ένα ξένο παιδί. «Δεν σε χρειαζόμαστε εδώ. Εάν μαζευτούμε πολλοί φτωχοί εδώ, δεν θα υπάρχει ούτε αρκετό φαγητό ούτε και χώρος για να μείνουμε». «Πρέπει να καταλάβεις». Η Ειρήνη κατάλαβε ότι δεν μπορούσε να ζήσει εκεί. Αλλά δεν ήξερε πλέον πού αλλού να πάει. Και σαν να μην έφταναν όλα αυτά, άρχισε και να βρέχει.

Η Ειρήνη απομακρύνθηκε από την πόλη και κατευθύνθηκε προς τα χωράφια. Ξαφνικά είδε ένα τεράστιο δέντρο. Στα κλαδιά του κάποιος είχε χτίσει ένα σπίτι από παλιά και άχρηστα πράγματα. Καθόταν στο παράθυρο, κοιτούσε έξω και έτρωγε ένα μεγάλο κομμάτι ψωμί με τυρί.

«Γεια σου! Έλα πάνω να σου δώσω λίγο ψωμί με τυρί», της φώναξε. «Φαίνεσαι κουρασμένη και πεινασμένη. Κάθισε εδώ που είναι ζεστά και στεγνά».

«Ποιος είσαι;» ρώτησε η Ειρήνη ξαφνιασμένη, κοιτάζοντας αυτό τον άντρα που ήταν ντυμένος αλόκοτα με τόσο έντονα χρώματα όσο και το σπιτάκι του.

«Είμαι ο κύριος Καλόκαρδος», απάντησε.

«Α», είπε η Ειρήνη, που δεν είχε ξανακούσει αυτό το όνομα. «Έτσι δεν λέγονται όσοι είναι ευγενικοί με τους άλλους; Σας έψαχνα πολύ καιρό. Αν μου το επιτρέπατε, θα ήθελα να έρθω να μείνω εδώ με σας και την οικογένειά σας».

Κι έτσι, ο κύριος Καλόκαρδος άνοιξε το σπίτι του στην Ειρηνούλα, που έμεινε κοντά τους για πολύ πολύ καιρό.



Ακολουθώντας το αγόρι με τη βαλίτσα:

Θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

Γιούλη Δούβου

Το αγόρι με τη βαλίτσα (Μ. Κένι)
αποσπάσματα του έργου

- α)** ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Λοιπόν, το πράγμα γίνεται ως εξής. Τα μισά λεφτά τα δίνεις σ' εμένα. Τ' άλλα μισά σ' έναν φίλο.
ΠΑΤΕΡΑΣ: Ποιον φίλο;
ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Κάποιον που να του έχεις εμπιστοσύνη. Κρατάει τα λεφτά μέχρι να φτάσεις εκεί που θέλεις. Του στέλνεις τότε εσύ ένα μήνυμα και μου δίνει εμένα τα υπόλοιπα. Απλά πράγματα.
ΠΑΤΕΡΑΣ: Πόσα;
ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Είναι ακριβά. Με αεροπλάνο;
ΠΑΤΕΡΑΣ: Ναι.
ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Πόσα έχετε; (Ο ΠΑΤΕΡΑΣ γράφει ένα ποσό σ' ένα χαρτί.)
ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Για όλους σας;
ΠΑΤΕΡΑΣ: Ναι.
ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Δεν φτάνουν.
ΠΑΤΕΡΑΣ: Αν δεν πάρουμε αεροπλάνο;
ΑΝΘΡΩΠΟΣ: Είναι πολύ μακριά. Και επικίνδυνα. Και πάλι δεν φτάνουν.
ΠΑΤΕΡΑΣ: Ναζ. Περίμενε λίγο έξω.
ΝΑΖ: Γιατί;...

- β)** ΝΑΖ: ...Και τότε τους είδα. Τη μάνα μου και τον πατέρα μου. Καθάρισα το τζάμι για να τους βλέπω καλύτερα. Στεκόντουσαν σ' ένα υψωματάκι στην άκρη του δρόμου. Κουνούσαν τα χέρια τους και χαιρετούσαν. Κι εγώ κοιτάζα πίσω μου. Η μάνα μου έκλαιγε. Λένε πως τα δάκρυα είναι φτιαγμένα από αλμυρό νερό. Κάθε δάκρυ κι ένας ωκεανός. Η μάνα μου έμοιαζε με άγαλμα που άρχισε να λιώνει. Να λιώνει μέσα στα αλμυρά δάκρυα. Ο πατέρας μου χαιρετούσε ακόμα. Το λεωφορείο έστριψε στη γωνία. Κι αυτό ήταν. Είχα ξεκινήσει. Κι ήμουν πια μόνος μου. Ολομόναχος...



γ) NAZ

...Τους κοιτάζα να ανεβαίνουν στο βουνό καθώς έγερνε ο ήλιος. Να σκαρφαλώνουν όλο και πιο ψηλά. Στεκόμουν εκεί σαν ηλίθιος. Με κοιτάζανε και τα πρόβατα. Δεκάρα δεν έδιναν. Σκέφτηκα. Τι θα έκανε τώρα ο Σεβάχ; Δεν θα καθόταν έτσι. Κι αυτό ήταν το τρίτο μου ταξίδι. 'Αρχισα ν' ανεβαίνω κι εγώ. Τα βουνά δεν με φόβιζαν. Στα βουνά γεννήθηκα. Κι αφού είχε χιόνι, θα είχε και μπόλικες πατημασιές και θα μπορούσα να τους ακολουθώ. Κι αυτό έκανα. 'Αφησα πρώτα την Κρίσια και τον Βοσκό να χαθούν από τα μάτια μου και τότε άρχισα να σκαρφαλώνω. Δεν έπρεπε να με δουν. 'Όταν φτάσαμε στα χιόνια, είχε αρχίσει να σκοτεινιάζει. Αλλά ήμουνα τυχερός. Είχε φεγγάρι και ξεχώριζα τις πατημασιές τους πάνω στο χιόνι...

δ) NAZ

...Το τέταρτο ταξίδι μου. Το ταξίδι που δεν πήγαινε πουθενά. Δύο χρόνια δουλέψαμε γι' αυτόν. Κάθε βδομάδα βάζαμε κάτι στην άκρη. Τρώγοντας λίγο και φτηνά. Περπατούσαμε δίπλα στη θάλασσα και λέγαμε για το πού θα πάμε. Για τον αδελφό μου, για τον θείο της. Για το πώς ήταν από κει που ήρθαμε. 'Όχι, ψέματα. Εγώ έλεγα για τα μέρη μας. Η Κρίσια δεν μιλούσε ποτέ για τους δικούς της. Το βράδυ πέφταμε ξεροί από τη νύστα. Και η Κρίσια πάλι έβλεπε άσχημα όνειρα. Αλλά ούτε κι αυτό ήθελε να το συζητάει...

ε) NAZ

...Ο ναυτικός έσκυψε προς την Κρίσια. Με το ένα χέρι κρατιόταν από την κουπαστή. Νόμισα πως θα την τραβούσε πάνω. Αλλά δεν την τράβηξε. Την έσπρωξε. Εκείνη τα 'χασε. 'Ανοιξε το στόμα της να του πει κάτι. Αλλά δεν ακούστηκε τίποτα. Καθώς έγειρε προς τα πίσω. 'Επεσε στη θάλασσα... Κι αμέσως τη σκέπασαν τα κύματα. Τότε πήδηξα κι εγώ. 'Επεσα στο νερό με δύναμη. Μου κόπηκε η αναπνοή. Δεν την έβλεπα πουθενά. Και φώναζα. Κρίσια! Κρίσια! Αλλά τίποτα. Και κατάπινα συνέχεια αλμυρό νερό. Κρατούσα και τη βαλίτσα μου, που χοροπηδούσε με τα κύματα. Πιάστηκα από μια σανίδα για να μη βουλιάξω. Την Κρίσια όμως δεν την έβλεπα πουθενά. Δεν είχα ιδέα αν ήξερε κολύμπι. Κοίταξα προς τα πάνω και είδα το καράβι. Ο ναυτικός ήταν σκυμμένος και με κοιτάζε. Κι ύστερα το καράβι έφυγε. Κι έμεινα ολομόναχος...

στ) NAZ

...Το έκτο μου ταξίδι. Δεν έχω και πολλά να πω. Τράβηξα κουπί σε μια θάλασσα λάδι, άραξα σε μια ακρογιαλιά έξω από μια πόλη. Μετά βρέθηκα σ' ένα βαγόνι με κάτι πρόβατα. Σκεφτόμουνα την Κρίσια, αλλά τι να 'λεγα στα πρόβατα... Δεν μπορούσα να τους λέω ιστορίες. 'Εβδομο ταξίδι σε ένα φορτηγό, στο πίσω μέρος, γεμάτο κούτες με απορρυπαντικά. 'Όπως και να 'ναι τα κατάφερα, έφτασα εδώ, στο σπίτι του αδελφού μου. Στο Λονδίνο...



Συναντώντας τους «Μονόλογους από το Αιγαίο»

Ένα θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο με αφορμή τις μαρτυρίες
ασυνόδευτων ανήλικων προσφύγων για το ταξίδι και τα όνειρά τους

Ηρώ Ποταμούση, Σόνια Μολογούση, Γιώργος Μπεκιάρης

Μονόλογοι από το Αιγαίο Αποσπάσματα

Όνειρο

Ονειρεύομαι ένα σπίτι σε κάποιο ελληνικό νησί όπου θα πηγαίνω με ελικόπτερο. Θα είναι μονοκατοικία, με έναν μεγάλο χώρο για το σκυλί και το άλογό μου. Από το προηγούμενο σπίτι μου θα πάρω το κρεβάτι μου, μερικά ρούχα και τα απαραίτητα για την κουζίνα. Θα φτιάξω και έναν χώρο όπου θα κρεμάσω πολλές εικόνες με περιστέρια. Στη χώρα μου έχουμε πολλά περιστέρια. Μαζευόμαστε φίλοι από τη γειτονιά και παίζουμε ένα παιχνίδι. Ο καθένας αφήνει τα περιστέρια του να πετάξουν ελεύθερα και μετά τα καλεί να γυρίσουν πίσω. Στο τέλος, σε όποιον γυρίσουν τα περισσότερα αυτός κερδίζει.

Ταξίδι

Όταν ξεκίνησα το ταξίδι, δεν ήξερα ποιο θα είναι το τέλος της διαδρομής. Μέχρι τότε είχα άλλη άποψη για τα ταξίδια. Ήθελα πάρα πολύ να ταξιδεύω. Έπειτα όμως από αυτό που έζησα, άλλαξα γνώμη. Γιατί αυτό δεν ήταν ένα φυσιολογικό ταξίδι. Δεν ξέραμε τι να πάρουμε μαζί μας και ούτε είχαμε αυτά που έπρεπε. Δεν είχαμε κλείσει εισιτήρια από πριν, αφού δεν ξέραμε καν τον προορισμό μας... Ολοκλήρωσα το ταξίδι μόνος μου. Δεν είχε καμία σημασία για μένα πού θα καταλήξει. Το μόνο που με ένοιαζε ήταν να φύγω σώος και να ζήσω σε έναν κόσμο χωρίς πόλεμο.



Στόχος

Τρία χρόνια τώρα περπατάω...

Τώρα είμαι 16 και μένω στην Ελλάδα. Έχω δυνατό μυαλό και θέληση και έτσι μαθαίνω γρήγορα να γράφω και να διαβάζω μια ξένη γλώσσα. Είμαι χαρούμενος που μπορώ σιγά σιγά να επικοινωνώ με τους ανθρώπους. Κάτι τέτοιες στιγμές φαντάζομαι πώς θα ήταν αν είχα φτερά και μπορούσα να πετάξω για να ξανασμίξω με τους φίλους μου. Πόσο ελεύθερος και χαρούμενος θα ένιωθα τότε!

Μνήμη

Έχω τόσες αναμνήσεις, τόση νοσταλγία για την πατρίδα μου! Υπάρχει ένας τόπος πάνω στη γη που αγαπώ περισσότερο απ' όλους τους άλλους. Είναι ο κήπος του θείου μου, ένας κήπος γεμάτος δέντρα, γεμάτος φρούτα και μια πηγή που αναβλύζει γάργαρο νερό. Όταν δεν ένιωθα καλά, εκεί πήγαινα για να ηρεμήσω. Αν μπορούσα να μιλήσω, σε αυτό τον κήπο, θα του έλεγα: «Εύχομαι τώρα που είναι καλοκαίρι, όλα τα αμπέλια σου να είναι γεμάτα καρπούς. Μου λείπεις πάρα πολύ. Θα ήθελα να καθίσω πλάι στην πηγή σου. Θα ήθελα να ήμουν εκεί, με τα πόδια μου μέσα στο νερό, και ν' ακούω μόνο το κελήθισμα των πουλιών, τίποτ' άλλο. Θα ήθελα να μιλήσω με τα "ηλικιωμένα" δέντρα που εύχομαι να ζουν ακόμα».

Εμπόδιο

Από τότε που θυμάμαι τον εαυτό μου, ήμουν σαν ένα πράσινο δεντράκι και μεγάλωνα, σαν όλα τα μικρά δέντρα. Οι γονείς μου, σαν τη γη, με πότιζαν και μου έδιναν ό,τι είχα ανάγκη. Όμως ξαφνικά όλα άλλαξαν. Οι καταστροφές πήραν τη θέση των καλών καιρών. Άρχισε ο πόλεμος. Κι εγώ βρέθηκα μόνος, σαν μικρό, αδύναμο δεντράκι μέσα στην καταιγίδα. Έπρεπε να φύγω, δεν είχα άλλη επιλογή.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

Πρόσθετες πηγές

Στο παράρτημα αυτό γίνεται μια απόπειρα χαρτογράφησης συναφών προγραμμάτων επιμόρφωσης με παραγωγή χρήσιμου εκπαιδευτικού υλικού στην Ελλάδα. Η λίστα δεν είναι εξαντλητική.

Πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» – χρήσιμο υλικό

Οργάνωση: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση,
Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες

<http://theatroedu.gr/Τι-κάνουμε/Προγράμματα/Κι-αν-ήσουν-εσύ/Χρήσιμο-υλικό>



Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Χρήσιμο υλικό: www.theatroedu.gr



Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες

Εκπαιδευτικό υλικό: https://www.unhcr.org/gr/ekpaideutiko_yliko

Πηγές και εκδόσεις: https://www.unhcr.org/gr/resources_and_publications



Εγώ κι Εσύ Μαζί

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Οργάνωση: Διεθνής Αμνηστία

<https://www.amnesty.gr/ekpaideusi>

<https://www.amnesty.gr/didaxe-ta-anthropina-dikaiomata>

Europe in Perspective

Transnational Training on Diversity in Cultural Learning

Οργάνωση: German Federation for Arts Education and Cultural Learning, Germany

Creativity, Culture and Education, England

<https://europe-in-perspective.eu/>

Human Rights for Beginners

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο την προώθηση του δημοκρατικού πολιτισμού και την καλλιέργεια της ενεργούς πολιτεότητας στο σχολικό περιβάλλον.

(Βασισμένο στο εκπαιδευτικό project του Συμβουλίου της Ευρώπης «Free to Speak, Safe to Learn - Democratic Schools for All»)

Οργάνωση: Συμβούλιο της Ευρώπης, σε συνεργασία:

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γραφείο του Εθνικού Εισηγητή για την Καταπολέμηση της Εμπορίας Ανθρώπων του Υπουργείου Εξωτερικών

<https://humanrightsforbeginners.gr/index.php>



Life Skills

Δεξιότητες Ζωής: Αναπτύσσοντας Ενεργούς Πολίτες

Οργάνωση: British Council

 <https://www.britishcouncil.gr/life-skills/about/methodology>

To Living Democracy

Εκπαιδευτική πλατφόρμα που προωθεί τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στο σχολείο. Συνδυάζει έτοιμα πλάνα μαθημάτων με ιδέες για δράση στην τάξη.

Οργάνωση: Συμβούλιο της Ευρώπης

 <https://www.living-democracy.com/el/>

Συμπερίληψη παιδιών προσφύγων στα ελληνικά σχολεία

Οργάνωση: Ευρωπαϊκό Κέντρο Wergeland

The European Wergeland Centre

Human Rights 360

Sol Crowe

EEA/Norway Grants

 <http://www.theewc.org/Content/Home/News/New-EWC-Project-launched-in-Athens>

Σύμπραξη σχολείων για τη δημοκρατία στην εκπαίδευση

Οργάνωση: EUDEC Greece – Ευρωπαϊκή Κοινότητα για τη δημοκρατική παιδεία

 <https://sympraxisxoleiwn.home.blog/>

Teach4Integration

Επιμορφωτικό πρόγραμμα με δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

Οργάνωση: UNICEF,

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας,

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

Πανεπιστήμιο Κρήτης

 <https://www.teach4integration.gr/>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

Ευρετήριο ασκήσεων, τεχνικών και παιχνιδιών

Παρακάτω βρίσκονται με αλφαβητική σειρά οι τεχνικές, οι ασκήσεις και τα παιχνίδια που έχουν αναφερθεί στο βιβλίο, για να είναι εύκολη η πρόσβαση σε αυτά. Η ονομασία τους ενδέχεται να αλλάξει ελαφρώς από εργαστήριο σε εργαστήριο. Οι περιγραφές που βρίσκονται σε αυτό το βιβλίο δεν αποτελούν συνταγή για κάθε περίπτωση. Σε κάθε υλοποίηση η χρονική διάρκεια και η στοχοθεσία επηρεάζουν τον τρόπο εφαρμογής μιας δραστηριότητας. Είναι σημαντικό ο αναγνώστης να διαβάζει ολόκληρο το κείμενο στο οποίο συμπεριλαμβάνεται κάθε άσκηση, προκειμένου να αντιλαμβάνεται πλήρως το πλαίσιο, τη στοχοθεσία και τους περιορισμούς κάθε φορά.

Ανακριτική καρέκλα (ή hotseat, ή καρέκλα της αλήθειας, ή καυτό κάθισμα) (σελ. 38, 147, 167, 207, 216, 225, 245)

Ανάληψη ρόλων (σελ. 205, 215)

Αναστοχασμός (σελ. 142, 167, 178, 188, 197, 199, 201, 208, 217, 227, 237)

Ανίχνευση σκέψης (σελ. 38, 146, 167, 197, 216, 224, 227, 235, 245)

Απελευθέρωση (αισθησιοκινητική δράση) (σελ. 186)

Απομόνωση μιας αίσθησης ή δύναμης (σελ. 150)

Αποφόρτιση (σελ. 142, 151, 156, 168, 209, 227, 246)

Ασπίδες και βόμβες (σελ. 153)

Αυτοσχεδιασμός (σελ. 75, 150, 196, 198, 199, 200, 206-9, 215, 225, 237, 255)

Αφήγηση (σελ. 38, 196, 197, 199, 200, 206-9, 214-17)

Bibity bobiti boo (σελ. 44, 153)

Βρες το ταίρι σου – ένας ήχος μάς ενώνει (σελ. 214)

Γιατί άραγε; (σελ. 189)

Γλύπτης-γλυπτό (σελ. 225, 236)

Γνωριμία-συναντήσεις (σελ. 137)

Γραφή βιογραφικού (σελ. 254, 255)

Γραφή διαλόγου (σελ. 255)

Γραφή μονόπρακτου (σελ. 255)

Γραφή σε ρόλο (σελ. 148, 227, 255)

Δάσκαλος σε ρόλο (σελ. 38, 73, 75, 150, 199, 207, 226)

Debate (σελ. 236)

Διάδρομος της συνείδησης (σελ. 147, 167, 225, 238)

Διαπολιτισμικό αντικείμενο (σελ. 103-115)

Doubling (σελ. 146, 167)

Δυναμικές Εικόνες (σελ. 38, 73-4, 139-41, 145-6, 166-7, 197, 215, 223, 226, 235, 245)

Εικαστική σύνθεση (σελ. 195)

Έξοδος από τον ρόλο (σελ. 145, 151)

Επικοινωνία με μπάλα (σελ. 233)

Επικοινωνία σε μια ακατανόητη γλώσσα (σελ. 151)

Εσωτερική φωνή (ή μιλάω σαν τον ρόλο) (σελ. 145, 167, 216, 225, 245)

Ζωντανή βιβλιοθήκη (σελ. 152)

Η ιστορία των αντικειμένων (σελ. 176)

Ήταν η στιγμή που... (σελ. 178, 246)

Η «τράπουλα» των συνειρμών (σελ. 190)

Ηχητικό τοπίο/ηχητική σύνθεση (σελ. 150, 245)

Θέατρο Εικόνας (σελ. 34, 74)

Θέατρο Φόρουμ/Forum Theatre (σελ. 37, 38-42)



Κάνε ένα βήμα μπροστά (σελ. 155)
 Κάρτες ρόλων (σελ. 149)
 Κινώ τη μαριονέτα (σελ. 144)
 Κατασκευή-ζωγραφική (σελ. 198)
 Κίνηση και παύση (σελ. 194)
 Κίνηση με συνθήκη (σελ. 38, 145)
 Κολομβιανή ύπνωση (σελ. 143)
 Κορόιδο σε γραμμές (σελ. 152, 165)
 Κύκλος με ονόματα (σελ. 138)
 Κύκλος υποστήριξης (σελ. 209)

Μαγνήτης (σελ. 143, 165)
 Μετατροπή/διαμόρφωση σκηνικού χώρου
 (σελ. 150, 186, 206)
 Μπες στη σειρά/η κοινή γνώμη (σελ. 174)

Να αλλάξουν θέση όλοι όσοι
 (σελ. 139, 166, 205, 222, 243)
 Να αλλάξει θέση όποιος
 (σελ. 44, 172, 243)
 Να κάνει ένα βήμα μέσα στον κύκλο...
 (σελ. 173)
 Να μην κάτσει! (σελ. 166)
 Ντοκουμέντα (σελ. 37, 141, 170-9,
 223, 260-5)

Οδηγώ τον τυφλό (σελ. 144, 214)
 Ο Δράκουλας (σελ. 138, 164)
 Οι άλλες πατρίδες (σελ. 173)
 Οι ιστορίες των άλλων (σελ. 174)
 Ομαδικός ρυθμός (σελ. 142, 164)
 Όνομα και κίνηση (σελ. 164)
 Ονόματα με χέρι στο στήθος (σελ. 233)
 Ο τέλειος κύκλος (σελ. 137, 164,
 222, 243)

Πακέτο εξερεύνησης (σελ. 37, 38, 74, 234)
 Παίζω με πανιά (σελ. 185)
 Παιχνίδι με λέξεις/καρτέλες (σελ. 184)

Παιχνίδι ρόλων (σελ. 187)
 Παλαμάκι (σελ. 143, 172)
 Πάνω κάτω (σελ. 172)
 Πάρε θέση (σελ. 155)
 Πατώντας το play! (σελ. 146, 225)
 Πέρνα το ζιπ (σελ. 138, 164)
 Περπατήματα! (σελ. 139, 213, 234, 244)
 Πιλότος-πύργος ελέγχου (σελ. 195)
 Πριν και μετά τη βροχή (σελ. 185)
 Πρόσκληση φορέων σχετικών με το θέμα
 (σελ. 152)

Ρόλος στον τοίχο (σελ. 217, 224)

Σε ποιον ανήκει; (σελ. 243)
 Σκηνικά δρώμενα (σελ. 187, 245)
 Stop-motion animation (σελ. 47)
 Συλλογική συνείδηση (cop in the head ή φωνές
 μέσα στο μυαλό) (σελ. 147)
 Συνέντευξη – αληθινές ιστορίες
 (σελ. 139, 222)
 Συζήτηση (σελ. 151, 156, 195, 201, 217)
 Σχέδια εργασίας (σελ. 156)
 Σωτηρία στην αγκάλη σου (σελ. 152)

Τι θυμάμαι (σελ. 189)
 Τι κρατάω (σελ. 189)
 Τι μου αρέσει – σε τι είμαι καλός
 (σελ. 222)
 Το πάρτι (σελ. 194)

Φρουτοσαλάτα (σελ. 44, 139, 165,
 205, 222)

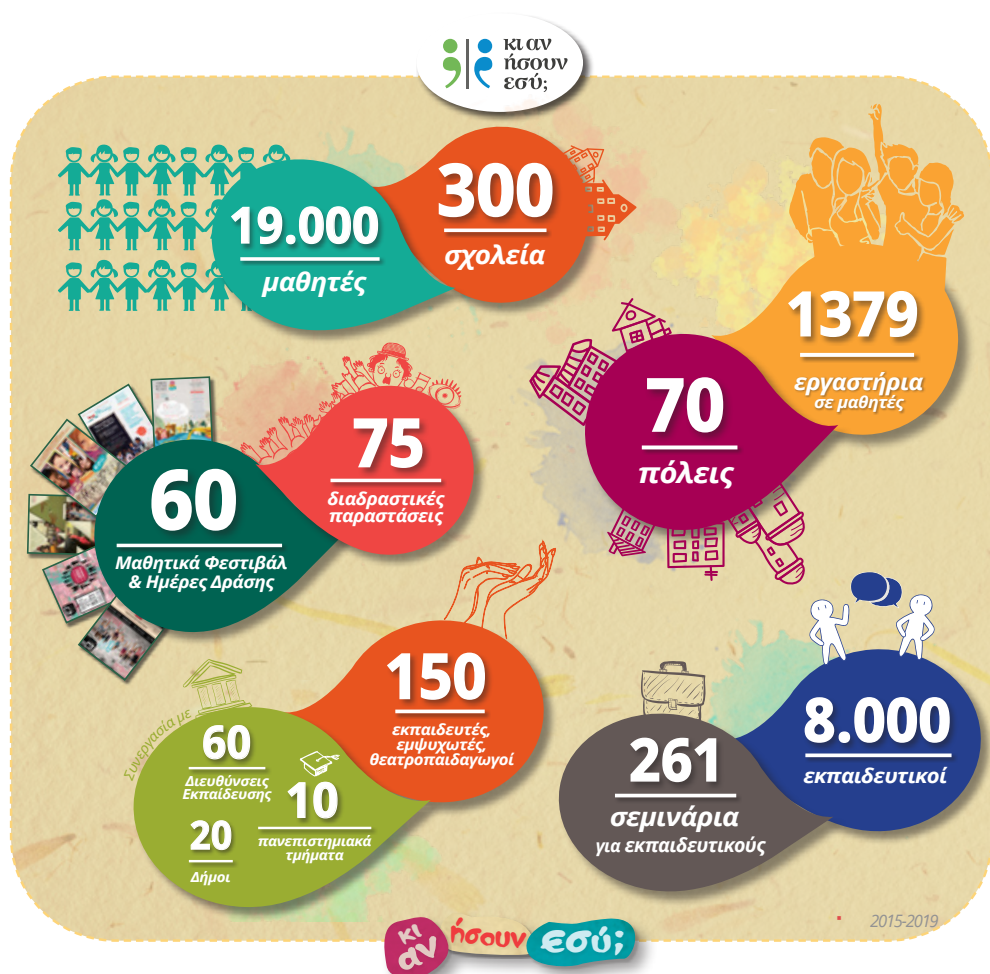
Χάρτης (σελ. 175, 244)
 Χειραψία – ας ανταλλάξουμε όνομα
 (σελ. 213)
 Χωρισμός ομάδων (σελ. 141, 245)



Ταυτότητα του προγράμματος

Το «Κι αν ήσουν εσύ;» σε αριθμούς από το 2015 ως το 2019:

- Περισσότεροι από 19.000 μαθητές
- Περισσότερα από 300 σχολεία
- 70 πόλεις
- 1.379 εργαστήρια σε μαθητές
- 75 διαδραστικές παραστάσεις
- 60 Μαθητικά Φεστιβάλ και Ημέρες Δράσης
- Περισσότεροι από 8.000 εκπαιδευτικοί
- 261 σεμινάρια για εκπαιδευτικούς
- Περισσότεροι από 150 εκπαιδευτές, εμπυχωτές, θεατροπαιδαγωγοί
- Συνεργασία με περισσότερες από 60 Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, 10 πανεπιστημιακά τμήματα, 20 Δήμους, Φεστιβάλ, Μουσεία και άλλους φορείς και οργανώσεις





Οι άνθρωποι (2015-2019)

Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Γενικός Συντονιστής: Νίκος Γκόβας

Συντονίστριες επιμορφωτικών δράσεων: Νάσια Χολέβα, Τζένη Καραβίτη, Ειρήνη Μαρνά
Περιφερειακοί Συντονιστές: Γιώργος Μπεκιάρης (Δυτική Ελλάδα & Νησιά Ιονίου), Σόνια Μολογούση (Νότια Ελλάδα & Νησιά Αιγαίου), Νικολέττα Δημοπούλου (Νότια Ελλάδα & Νησιά Αιγαίου), Τζένη Καραβίτη (Βόρεια Ελλάδα), Χριστίνα Κρίθαρη (Κεντρική Ελλάδα), Αντιγόνη Τσαρμποπούλου (Βόρεια Ελλάδα)

Σύμβουλος αξιολόγησης: Ελένη Κρητικού

Γενική Διαχείριση: Γιάννα Παπαδοπούλου

Συντονίστρια Δράσης «Μονόλογοι από το Αιγαίο»: Χαρά Τσουκαλά

Τοπικοί Συντονιστές: Κατερίνα Αλεξιάδη (Απική), Καλλιόπη Βούλγαρη (Αχαΐα), Φωτεινή Δημουλή (Κέρκυρα), Ευγενία Ζάγουρα (Κέρκυρα), Πηνελόπη Καζακώνη (Αρκαδία), Ελπίδα Κοριανού (Αργολίδα), Δημήτρης Κονετάς (Ιωάννινα), Χριστόδουλος Κωτσίνας (Θεσπρωτία), Σύλβια Λαμπρινού (Λακωνία), Αφροδίτη Μαδίκια (Κοζάνη), Ασημένια Μισιρλή (Φωκίδα), Αγκλαΐα Νάκα (Λάρισα), Νεκτάριος Ξανθουδάκης (Χανιά), Άρτεμις Παπακωνσταντινοπούλου (Αιγιάλεια), Διονύσης Παύλου (Λέσβος), Δήμητρα Τζανετάκη (Μεσσηνία), Γεωργία Τζήλου (Μεσσηνία), Χρήστος Ραχιώτης (Χανιά), Αντονέλλα Χήρα (Καρδίτσα)

Βοηθοί Περιφερειακοί Συντονιστές: Κατερίνα Αλεξιάδη (Νότια Ελλάδα & Νησιά Αιγαίου), Χριστίνα-Μαρία Αμανατιάδου (Βόρεια Ελλάδα), Αχιλλέας Κουτελίδας (Κεντρική Ελλάδα), Άρτεμις Παπακωνσταντινοπούλου (Δυτική Ελλάδα & Νησιά Ιονίου), Αφροδίτη Ρίζου (Βόρεια Ελλάδα), Εύα Τσαρμακλιώτη (Κεντρική Ελλάδα)

Γραμματείς, τεχνικοί: Ελένη Μάρρα, Νάντια Ζαφειροπούλου, Μαρτίνα Γκόμεζ, Βάσια Κόσσυβα, Λουΐζα Νικολάου, Πάρης Τσεκούρας, Βασιλική Φακή





Επιμορφωτές, εκπαιδευτές στελεχών, εμπυχωτές, βοηθοί σεμιναρίων

Ahmad Al Manala, Ανθούλα Αηδώνη, Κατερίνα Αλεξιάδη, Γιούλη Αλεξίου, Ανδρέας Αλμπάνης, Χριστίνα-Μαρία Αμανατιάδου, Φωτεινή Αντωνιάδη, Ελένη-Άννα Αποστολάκη, Δημήτρης Αποστολόπουλος, Λάμπρος Αραπάκος, Αρτέμης Αρκουμάνης, Διονυσία Ασπρογέρακα, Άβρα Αυδή, Βίκυ Βάββα, Kusha Bahrami, Άγγελος Βαλλιανάτος, Άλκησις Βασιλάκου, Πάνος Βασιλόπουλος, Ευγενία Βγαγκέ, Στέλιος Βγαγκές, Έλενα Βισέρη, Καλλιόπη Βούλγαρη, Σοφία Βούλγαρη, Βασίλης Βόνης, Brendon Burns, Δημήτρης Γαλανάκης, Έλενα Γιαννίκη, Μπέπυ Γιαννούλη, Νίκος Γκόβας, Reza Golami, Μαρτίνα Γκόμεζ, Νίκη Γκόντα, Ιωάννα Γκουτζιαμένη, Πανωραία Γούση, Γιώργος Γώγος, Στέφανος Γώγος, Νικολέττα Δημοπούλου, Τριανταφυλλιά Δημοπούλου, Ελένη Δριβάκου, Γιούλη Δούβου, Άννα Δουγάνη, Άννα Δούγαλη, Μαρία Δούνη, Στέφανος Ζάρκα, Παντελής Ζαφειρίου, Δήμητρα Ζαχαρούλη, Χριστίνα Ζουρίδου, Μαρία Ζωγραφάκη, Ειρήνη Ζώη, Χριστίνα Ζώνιου, Hamid Hasani, Βιβή Θεοδωρακοπούλου, Βίκυ Ιακωβάκη, Πηνελόπη Καζακώνη, Τζωρτζίνα Κακουδάκη, Μαίρη Καλδή, Θωμάς Καλημέρης, Γιάννης Καμαριανός, Κωνσταντίνος Καπερώνης, Τζένη Καραβίτη, Έλσα Καρακασίδου, Τσαμπίκα Καρακίτσα, Ειρήνη Καραμήτσα, Κατερίνα Καραμάτσιου, Κωνσταντίνος Καρανίκας, Ελένη Κάργατση, Μυρσίνη Καρματζόγλου, Χρήστος Καρυστινός, Μαρία Κατσιάβα, Αλέξανδρος Κετέν, Κατερίνα Κητίδη, Ελένη Κίτσου, Βασίλης Κλησιάρης, Ελπίδα Κομιανού, Ευδοξία Κομπιάδου, Σέργιος Κομπόγιωργας, Δημήτρης Κονετάς, Στέλλα Κοντού, Αναστασία Κόρδαρη, Νταϊάνα Κοσσενάκη, Μερόπη Κόττα, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μαντώ Κουρετζή, Δήμητρα Κουτελιδά, Αχιλλέιος Κουτελιδας, Γιάννης Κουτρομάνης, Σοφία Κουτσού, Χριστίνα Κρίθαρη, Παντελής Κυπριανός, Ιωάννα Κυρίση, Κωνσταντίνος Κυριακού, Χριστόδουλος Κωτσίνας, Βέρα Λάρδη, Φρίξος Λεμονής, Αντώνης Λενακάκης, Αννέτα Λιάπση, Αλέξανδρος Μαγουλιώτης, Δημήτρης Μαγουλιώτης, Κώστας Μάγος, Αφροδίτη Μαδίκια, Ειρήνη Μαρνά, Μαρία Μεντίτση, Μαριλία Μερσινιάδη, Πανταζής Μητελούδης, Βασιλένα Μητσιάδη, Ιωάννα Μήτσικα, Ηλίας Μιντσούδης, Δέσποινα Μιτσιάλη, Σόνια Μολογούση, Γιώργος Μόσχος, Στάθης Μπάλιας, Γιώργος Μπεκιάρης, Μαριλένα Μπεκρή, Χρήστος Μπουρνάκας, Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ, Ahmad Nazari, Abdul Hussain Nazari, Αγλαΐα Νάκα, Greg Naughton, Μπένιαμιν Νεματιμογκαντάμ, Αναστασία Νικηταρά, Σοφία Νικολαΐδου, Λουίζα Νικολάου, Κώστας Ντίνας, Σόνια Ντόβα, Όλγα Ορφανίδου, Παναγιώτα Παλτίδου, Ελένη Παπαγεωργίου, Γιάννα Παπαδοπούλου, Κωστής Παπαϊωάννου, Αγαθή Παππά, Ξένια Πασσά, Αθανάσιος Παύλης, Ιωάννα Παυλίδου, Ελευθερία Πετράκη, Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, Ελένη Ποζιού, Αλεξάνδρα Πολιτάκη, Ηρώ Ποταμούση, Γιώλκα Πουλοπούλου, Ρίτα Πουταχίδου, Χρήστος Ραχιώτης, Αφροδίτη Ρίζου, Μαρία Σαμαρά, Βασιλική Σαραντέα, Κατερίνα Σαραντίδου, Rizwan Sarwar, Ελένη Σβορώνου, Ελευθερία Σικινιώτη, Maria Silva, Παναγιώτα Σίτου, Γιώργος Σκαριώτης, Φωτεινή Σπανού, Ελένη Σταμούλη, Τίνα Σταυρινάκη, Μαρία Στειακάκη, Κατερίνα Στεφάνου, Χριστίνα Στουραϊτή, Νατάσα Σφενδυλάκη, Ανδριάννα Ταβαντζή, Μελίνα Ταβουλάρη, Λευτέρης Τεκτονίδης, Αγγελίνα Τερσενίδου, Χρύσα Τέφα, Φωτεινή Τουμανίδου, Στέλλα Τοφέα, Παναγιώτα Τριανταφύλλου, Εύα Τσαρμακλιώτη, Αντιγόνη Τσαρμποπούλου, Δήμητρα Τσελεγκερίδου, Νάντια Τσενέ, Σοφία Τσιριγώτη, Χαρά Τσουκαλά, Βασιλική Φαγκρίδα, Λήδα Φαρακούκη, Πλουσία Φαρφαράκη, Γιάννης Φλούλης, Θάνος Φλούλης, Γιώργος Φλώρος, Δέσποινα Φούντα, Νίκη Φραγκέλλη, Ειρήνη Χαιρετάκη, Χρήστος Χασκής, Ζηνοβία Χατζάκη, Αγγελική Χατζή, Άννα-Μαρία Χατζή, Άρης Χατζηστεφάνου, Ζωγράφος Χιωτέρης, Αντονέλλα Χήρα, Νάσια Χολέβα, Γιώργος Χουσάκος, Πάρης Ψαρρής, Βασίλης Ψυλλάς

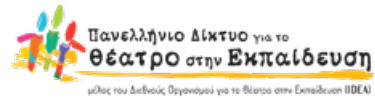


Ύπατη Αρμοστέια του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες

Δέσποινα Αναγνώστου, Τομέας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης
Πόπη Διονυσοπούλου, Τομέας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης
Στέλλα Νάνου, Τομέας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης
Ευάγγελος Παπαδάκης, Τομέας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης
Εύα Σαββοπούλου, Τομέας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης
Μαρίνα Νασίκα, Τμήμα Προγραμμάτων
Ανδρομάχη Παπαϊωάννου, Τμήμα Προγραμμάτων
Βιολέτα Πετρίδου, Τμήμα Προγραμμάτων
Juliette Tassy, Τμήμα Προγραμμάτων
Δώρα Κοκοζίδου, Τομέας Προστασίας
Ελένη Μπλέτσα, Τομέας Προστασίας
Κωνσταντίνος Παπαθανασίου, Τομέας Προστασίας
Μαργαρίτης Πετριτζίκης, Τομέας Προστασίας
Χρυσάνθη Τάτση, Τομέας Προστασίας

Οι φορείς

Το **Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση** είναι επιστημονική ένωση, με στελέχη (θεατροπαιδαγωγούς, θεατρολόγους, καλλιτέχνες κ.ά.) που έχουν μεγάλη εμπειρία στο θέατρο, στο Εκπαιδευτικό Δράμα, στο θέατρο στην κοινότητα και στην ενεργό πολιτειότητα. Έχει 20ετή εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων, στον σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων και εκπαιδευτικών/θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, στη στήριξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και στον εθελοντισμό.



 www.TheatroEdu.gr

Η **Ύπατη Αρμοστέια του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (UNHCR)** είναι ένας παγκόσμιος οργανισμός με αποστολή να σώζει ανθρώπινες ζωές, να προστατεύει τα δικαιώματα και να διασφαλίζει ένα καλύτερο μέλλον για τους πρόσφυγες, τους αναγκαστικά εκτοπισμένους και τους ανιθαγενείς. Το Γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα λειτουργεί από τον Μάρτιο του 1952. Συνεργάζεται με τις κρατικές αρχές, μη κυβερνητικές οργανώσεις και άλλους φορείς, με στόχο τη διασφάλιση της προστασίας των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο. Προσπαθεί επίσης να ενημερώνει και να ευαισθητοποιεί την κοινή γνώμη γύρω από το προσφυγικό ζήτημα με στόχο τη δημιουργία κλίματος ανοχής και σεβασμού των δικαιωμάτων των προσφύγων. Στις προσπάθειες αυτές περιλαμβάνεται η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η διοργάνωση ενός πανελλήνιου μαθητικού διαγωνισμού με θέματα που αφορούν πρόσφυγες και η ανάπτυξη στοχευμένων προγραμμάτων, τα οποία απευθύνονται σε σχολεία και εκπαιδευτικούς.



 www.unhcr.gr



Βιογραφικά σημειώματα συγγραφέων

Η **Άβρα Αυδή** είναι φιλόλογος και θεατροπαιδαγωγός. Υπηρέτησε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως καθηγήτρια και ως Υπεύθυνη Πολιτιστικών. Δίδαξε επί 15 έτη (2001-2016) στο Τμήμα Θεάτρου του ΑΠΘ τα μαθήματα Δραματοποίησης και Το Θέατρο στο Σχολείο. Συνέγραψε με τη Μελίνα Χατζηγεωργίου το βιβλίο *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής* (Μεταίχμιο, 2007) και το βιβλίο *Όταν ο δάσκαλος μπαίνει σε ρόλο. 50 προτάσεις για θεατρικά εργαστήρια με Δάσκαλο σε Ρόλο* (Μεταίχμιο, 2018). Συμμετείχε στη συγγραφή των παρακάτω ομαδικών έργων: *Εγχειρίδια Έκφραση-Έκθεση για το λύκειο* (1985-89), Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (1998), ψηφιακό έργο *ΠΟΛΥΤΡΟΠΗ ΓΛΩΣΣΑ* (2017).

Ο **Άγγελος Βαλλιανάτος** είναι διδάκτωρ Θεολογίας από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και θεολόγος εκπαιδευτικός. Κατά το 2003-2018 εργάστηκε ως Σχολικός Σύμβουλος στην Αθήνα. Από το 2005 διοργανώνει και συμμετέχει σε προγράμματα επιμόρφωσης ενηλίκων και στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland. Έχει μετεκπαιδευτεί και εργάζεται για τη θρησκευτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Έχει συγγράψει, μεταφράσει και συμμετάσχει σε συγγραφικές ομάδες και παρουσιάζει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό θέματα της ειδίκευσής του και των τομέων της επιμορφωτικής εμπειρίας του.

Ο **Στέλιος Βγαγκές** είναι δάσκαλος και εμπυχωτής θεατρικού παιχνιδιού. Ως επιμορφωτής συντονίζει σεμινάρια για πανεπιστήμια, σχολικούς συμβούλους, δημοτικούς και πολιτιστικούς φορείς. Συμμετείχε στην επιμόρφωση δασκάλων και στον σχεδιασμό προγραμμάτων και δράσεων του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ (1994-2004). Είναι μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και εισηγητής σε διοργανώσεις του. Ήταν μέλος της ομάδας σχεδιασμού επιμόρφωσης και βασικός επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αισθητικής αγωγής στα δημοτικά σχολεία ΕΑΕΠ του ΥΠΕΠΘ. Υπήρξε επιμορφωτής εκπαιδευτικών στα προγράμματα για την ένταξη παιδιών παλιννοστούντων, αλλοδαπών και Ρομά, του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής ΕΚΠΑ. Έχει συμμετάσχει ως συγγραφέας σε συλλογικούς τόμους για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Από το 2017 συμμετέχει στο έργο «Καθολικός Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Προσβάσιμου Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού» του ΙΕΠ ως εμπειρογνώμονας για την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που αξιοποιεί το θέατρο. Είναι ιδρυτικό στέλεχος του Εργαστηρίου Πολιτιστικής Εκπαίδευσης «Σχολείο Παιχνιδιού»

Ο **Brendon Burns** είναι σκηνοθέτης και εμπυχωτής. Έχει οργανώσει και εμπυχώσει πολλά εκπαιδευτικά και συμμετοχικά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μεγάλης εμβέλειας στο Ηνωμένο Βασίλειο, στην Ευρώπη και τη Δυτική Αφρική. Σήμερα είναι διευθυντής στο Τμήμα Εφαρμοσμένου Θεάτρου και Θεάτρου για τη Κοινότητα στο Liverpool Institute for Performing Arts (LIPA). Έχει εργαστεί ως καλλιτεχνικός διευθυντής στο Solent Peoples Theatre, το Indefinite Article and First Draft Theatre και ως βοηθός καλλιτεχνικός διευθυντής στο Proteus Theatre and The Haymarket στο Basingstoke. Έχει γράψει πολυάριθμα πρωτότυπα θεατρικά έργα και έχει κάνει διασκευές, στις οποίες περιλαμβάνονται και η πρώτη σύγχρονη θεατρική μεταφορά του έργου της Margaret Atwood *The Handmaid's*



Tale και του Aldous Huxley *Θαυμαστός καινούργιος κόσμος*. Εκπαιδεύτηκε ως ηθοποιός στο Arts Educational School στο Λονδίνο και έκανε μεταπτυχιακές σπουδές στο Θέατρο στην Εκπαίδευση στο University of Middlesex και στη Ρητορική στο Royal Holloway University of London.

Η **Μπέττυ Γιαννούλη** είναι διδάκτωρ Παιδαγωγικής του Θεάτρου και κοινωνιολόγος. Από το 1998 συμμετέχει στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων για παιδιά και νέους στην Ελλάδα και στο εξωτερικό και στη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη θεωρία και την πράξη του Θεάτρου ως εργαλείου μάθησης, πολιτισμικής δράσης και κοινωνικής παρέμβασης. Από το 2010 εστίασε στη διαχείριση συγκρούσεων με αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και συμμετέχει με ομάδες νέων σε σχετικά φεστιβάλ. Είναι μέλος της συντακτικής επιτροπής του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*. Είναι ιδρυτικό μέλος της επιστημονικής ένωσης Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, διετέλεσε πρόεδρός του (2008-2011) και αντιπρόεδρος από το 2017. Υπηρέτησε 25 χρόνια ως εκπαιδευτικός στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όπου ανέλαβε και διευθυντικά καθήκοντα. Το 2017 ανέλαβε θέση διδάσκουσας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΤΕΑΠΗ).

Ο **Νίκος Γκόβας** σπούδασε μαθηματικά, θέατρο και παιδαγωγικά στην Ελλάδα, στην Αγγλία και την Αυστραλία. Ως Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατ. Απικής (1998-2014) ανέπτυξε τοπικά πολιτιστικά δίκτυα με έμφαση στο θέατρο, στα οπτικοακουστικά (φωτογραφία-κινηματογράφος), στη λογοτεχνία, στα ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά. Ιδρυτής και εκδότης του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο*, μέλος της Διεθνούς Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού *Research in Drama Education (RiDE)* (2011-2017) και ιδρυτής και πρόεδρος (1998-2008) της επιστημονικής ένωσης Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Από το 2015 συντονίζει το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», που υλοποιεί το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, σε συνεργασία με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. Έχει γράψει, συγγράψει ή επιμεληθεί πολλά βιβλία και άρθρα για το θέατρο και την εκπαίδευση. Είναι εκπαιδευτής ενηλίκων με μεγάλη εμπειρία στην εμφύωση ομάδων.

Η **Νικολέττα Δημοπούλου** είναι απόφοιτη του Τμήματος Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του ΑΠΘ και του μεταπτυχιακού προγράμματος MA in International Performance Research (Άμστερνταμ, Βελιγράδι). Έχει σχεδιάσει το πρόγραμμα «Europe On Stage» στη Γερμανία, με στόχο τη διαχείριση κοινωνικών διακρίσεων και την κατάρριψη διεθνών στερεοτύπων μέσω του θεάτρου, καθώς και το Summer School in Performing Arts για εφήβους του British Council στην Αθήνα. Είναι εκπαιδευτρια του προγράμματος Life Skills. Από το 2016 είναι μέλος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ενώ από το 2018 είναι περιφερειακή συντονίστρια στην περιφέρεια της νότιας Ελλάδας και στα νησιά του Αιγαίου του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;». Συνεργάζεται με το «Επίκεντρο» της Actionaid υλοποιώντας εργαστήρια θεάτρου σε παιδιά. Είναι συνιδρύτρια της Ετεροτοπίας ΚΟΙΝ.ΣΕΠ. που ασχολείται με την έρευνα και την πρακτική του Μουσικακού Θεάτρου.



Η **Πόπη Διονυσιοπούλου** είναι απόφοιτος του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με μεταπτυχιακή ειδίκευση στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα στην Αθήνα και στο Λονδίνο. Έχει συνεργαστεί με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, τη Διεθνή Αμνηστία και άλλους φορείς, σε προγράμματα μη τυπικής και βιωματικής εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων. Έχει εργαστεί σε σχολεία ως εκπαιδευτικός της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Από το φθινόπωρο του 2016 είναι βοηθός εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο ελληνικό γραφείο της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες.

Η **Γιούλη Δούβου** είναι θεατρολόγος του Πανεπιστημίου Πατρών και τελειόφοιτος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Η δραματική τέχνη και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση και στη διά βίου μάθηση». Είναι υπεύθυνη του Θεατρικού Εργαστηρίου για Παιδιά και Εφήβους, εμψυχώτρια στο Εργαστήρι Ενηλίκων και στο Διαπολιτισμικό Εργαστήριο του ΔΗΠΕΘΕ Πάτρας, για το οποίο έχει επιμεληθεί και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα παραστάσεων. Εμψυχώτρια θεάτρου στα Αρσάκεια Σχολεία Πατρών. Συνδημιούργησε το 2006 το θεατρικό εργαστήρι «Επί Δράσει» για παιδιά και ενήλικες. Εργάζεται στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση εδώ και 13 χρόνια. Έχει εμψυχώσει θεατρικά εργαστήρια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Έχει συμμετάσχει και οργανώσει σεμινάρια υποκριτικής, σκηνοθεσίας, εμψύχωσης ομάδων, διδακτικής θεάτρου, δραματολογίας, δραματοθεραπείας και masterclasses.

Η **Χριστίνα Ζουρίδου** είναι δασκάλα του Εκπαιδευτικού Δράματος και ηθοποιός. Σπούδασε στο Πανεπιστήμιο University Center of England, με ειδικότητα Teacher of Drama in Education – Δασκάλα του Εκπαιδευτικού Δράματος και στη Σχολή Υποκριτικής-Δραματικής Τέχνης Μαίρης Τράγκα στην Αθήνα. Έχει διδάξει Θεατρική αγωγή-Εκπαιδευτικό Δράμα στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και σε πολιτιστικούς οργανισμούς στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Είναι ιδρυτικό μέλος του Θεατρικού σχήματος Πεφταστέρι και βασικό μέλος του Θεατρικού Εικαστικού Καλλιτεχνικού Κέντρου (Πούπουλο). Δουλεύει ως θεατρολόγος στην Κοινωνική Επιχείρηση του Δήμου Θεσσαλονίκης. Σκηνοθετεί και οργανώνει θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα Πνευματικά Κέντρα Δήμων της χώρας.

Η **Χριστίνα Ζώνιου** διδάσκει Υποκριτική και Κοινωνικό Θέατρο σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο ως μέλος του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου από το 2005. Το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019 διδάξε ως επισκέπτρια καθηγήτρια στα Πανεπιστήμια της Πίζας και της Ρώμης. Το ερευνητικό της ενδιαφέρον περιλαμβάνει τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη θεατρική πρακτική (σκηνοθεσία, υποκριτική και δραματολογία), την εκπαίδευση ηθοποιών, τις παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, το εφαρμοσμένο/κοινωνικό θέατρο και το Θέατρο του Καταπιεσμένου, με σχετική αρθρογραφία και επιμέλεια εκδόσεων. Από το 1999 εργάζεται ως σκηνοθέτης και εμψυχώτρια και έχει επιμεληθεί παραστάσεις επαγγελματικού και εφαρμοσμένου θεάτρου σε διάφορες χώρες. Οι προπτυχιακές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές της σπουδές (Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης, Δραματική Σχολή Laboratorio Nove, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) είναι πάνω στη θεατρολογία, στη σύγχρονη θεατρική πρακτική (σκηνοθεσία, υποκριτική, δραματολογία) και στα παιδαγωγικά. Από το 2014 είναι μέλος του ΔΣ του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.



Η **Τζωρτζίνα Κακουδάκη** είναι θεατρολόγος και σκηνοθέτις. Τα τελευταία 12 χρόνια σκηνοθετεί επαγγελματικά παραστάσεις για εφηβικό και νεανικό κοινό, προτείνοντας ένα πολυπρισματικό θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα γύρω από τις παραστάσεις για τους θεατές, τη σχολική τάξη και τους καθηγητές του σχολείου. Έχει ασχοληθεί συστηματικά με την εκπαίδευση ενηλίκων και την καλλιτεχνική εκπαίδευση των ηθοποιών. Έχει διδάξει σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε πανεπιστημιακές σχολές θεάτρου και παιδαγωγικής. Έχει συγγράψει τα βιβλία «για τον καθηγητή» των Καλλιτεχνικών Λυκείων (ΙΕΠ) με θέματα «Σκηνοθεσία Θεάτρου» και «Αισθητική και σκηνοθεσία κινηματογράφου», καθώς και το σχολικό βιβλίο του ΙΔΕΚΕ *Θεατρο-Θεατρική Αγωγή*. Από το 2016-19 ήταν σύμβουλος εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Φεστιβάλ Αθηνών και Επιδαύρου και Υπεύθυνη του Λυκείου Επιδαύρου, διεθνούς σχολείου για ηθοποιούς για τη μελέτη του Αρχαίου Δράματος.

Η **Τζένη Καραβίτη** είναι φιλόλογος και θεατροπαιδαγωγός, με σπουδές στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, στο University of Essex και στο Royal Holloway University of London. Ιδρυτικό μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, έχει διατελέσει μέλος και πρόεδρος του Δ.Σ., ιδρυτικό μέλος και συντονίστρια του Γραφείου Βορ. Ελλάδας. Μέλος της Συντακτικής Επιτροπής του περιοδικού *Εκπαίδευση & Θέατρο* και της Ομάδας Δημιουργικής Έκφρασης, που δημιούργησε εθελοντικά και πρόσφερε στο ΚΕΓ το ψηφιακό έργο «Πολύτροπη Γλώσσα». Στο πλαίσιο της συμμετοχής της στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων του Δικτύου, συμμετείχε στον συντονισμό και στην υλοποίηση του προγράμματος «Europe in Perspective: Transnational Training on Diversity in Cultural Learning» στην Ελλάδα (2016-2019). Από το 2015 συμμετέχει στο «Κι αν ήσουν εσύ;» ως περιφερειακή συντονίστρια Βορ. Ελλάδας (2017-2019), σύμβουλος επιμορφωτικών δράσεων (2019), επιμορφώτρια ενηλίκων και εμπυχωτήρια μαθητικών ομάδων.

Ο **Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης** σπούδασε Θεολογία (BA, MA PhD) και Ελληνική Φιλολογία (BA). Διδάσκει από το 2013 Παιδαγωγική και Διδακτική στο Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Δίδαξε 10 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και εργάστηκε στον Τύπο και στο ραδιόφωνο. Ερευνήσε την εφαρμογή των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο ελληνικό σχολείο και έχει σχεδιάσει και εφαρμόσει προγράμματα σε συνεργασία με δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς. Εργάζεται ως επιμορφωτής, εκπαιδευτής και εμπυχωτής σε πανεπιστήμια, οργανισμούς, ινστιτούτα και επιστημονικούς συνδέσμους. Έχει παρουσιάσει έρευνες σε έγκριτα διεθνή συνέδρια και περιοδικά. Συνεργάζεται με το Institute of Education του UCL, το University of Birmingham και το ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα είναι η διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, Κοινωνική Παιδαγωγική, Αναλυτικά Προγράμματα, Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Έχει εκδώσει επτά βιβλία.

Η **Μαντώ Κουρετζή** είναι νηπιαγωγός και θεατροπαιδαγωγός, ειδική σε θέματα Αισθητικής Αγωγής & Ελληνικού Πολιτισμού. Συμμετείχε στην επιμόρφωση δασκάλων, καθώς και στον σχεδιασμό προγραμμάτων, δράσεων και επιτροπών του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ (1994- 2004). Έχει διδάξει: στα ΠΕΚ και στο ΙΔΕΚΕ (1995-2002). Συμμετείχε ως επιμορφώτρια του Ε.Κ.Δ.Δ.Α στο πρόγραμμα: «Εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων Παιδαγωγικής στους κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς». Έχει συγγραφικό έργο σε εκπαιδευτικά βιβλία και περιοδικά. Είναι εισηγήτρια στα ΛΑΕΚ, στην επιμόρφωση Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας. Έχει σχεδιάσει/οργανώσει εργαστήρια



θεατρικού παιχνιδιού για φοιτητές και άνεργους νέους (Γ.Γ.Ν.Γ.), ενώ συμμετείχε στην ομάδα επιστημονικής υποστήριξης και παραγωγής επιμορφωτικού υλικού καλλιτεχνικών ειδικοτήτων για το «Νέο Σχολείο» (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-ΟΕΠΕΚ). Συμμετέχει ως εισηγήτρια σε σεμινάρια, ημερίδες και διαλέξεις φορέων, συλλόγων και οργανισμών. Το 2009 ίδρυσε και διευθύνει το Εργαστήριο Πολιτιστικής Εκπαίδευσης «Σχολείο Παιχνιδιού».

Η **Χριστίνα Κρίθαρη** είναι θεατρολόγος, απόφοιτη του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, με κατεύθυνση Υποκριτικής και Σκηνοθεσίας. Έχει φοιτήσει επίσης στο Charles de Gaulle Lille3 της Γαλλίας και άσκησε την πρακτική της άσκηση στο Teatro della Limonaia της Φλωρεντίας. Στην πτυχιακή της εργασία εργάστηκε πάνω στο Θέατρο του Καταπιεσμένου στον χώρο της απεξάρτησης. Εργάστηκε ως θεατροπαιδαγωγός σε προγράμματα όπως «Διαφυγές», «Εσύ όπως κι εγώ». Εργάζεται σε δημοτικά σχολεία με αντικείμενο το μάθημα της θεατρικής αγωγής. Είναι συνεργάτης του Δημοτικού Θεάτρου Τρικάλων, όπου εργάζεται ως εμπυχωτρία ομάδων παιδιών και ενηλίκων, ως βοηθός σκηνοθέτη σε επαγγελματικές παραστάσεις και ως σκηνοθέτης στην Πειραματική Σκηνή. Είναι μέλος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (μέλος του Δ.Σ. 2016 κ.ε.). Στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» ξεκίνησε ως εκπαιδευμένη επιμορφώτρια/εμπυχωτρία το 2015, ενώ από το 2017 διατελεί περιφερειακή συντονίστρια κεντρικής Ελλάδας.

Ο **Αντώνης Λενακάκης** είναι αναπληρωτής καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του ΑΠΘ. Σπούδασε Επιστήμες της Αγωγής, Πολιτισμικές Σπουδές, Κοινωνιολογία και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική στα Πανεπιστήμια Κρήτης και Έσσεν Γερμανίας. Συνέχισε με μεταπτυχιακές σπουδές στο Παιχνίδι και στη Θεατροπαιδαγωγική στη Σχολή Παραστατικών Τεχνών του Πανεπιστημίου Καλών Τεχνών του Βερολίνου, απ' όπου έλαβε και το διδακτορικό του. Έχει διδάξει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και παράλληλα Θεατροπαιδαγωγική στα Πανεπιστήμια Καλών Τεχνών Βερολίνου, Βιέννης, Κύπρου, Κρήτης και Θεσσαλίας και έχει εμπυχωτήσει πλήθος θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων, με εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στα ερευνητικά του ενδιαφέροντα συμπεριλαμβάνει τη θεατροπαιδαγωγική θεωρία και πρακτική στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, ενώ μελετήματά του βρίσκονται σε ελληνικά και ξένα περιοδικά, σε πρακτικά συνεδρίων και σε συλλογικούς τόμους.

Ο **Κώστας Μάγος** είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με γνωστικό αντικείμενο τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν στη θεωρία και την πράξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής στη διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία, καθώς και στη δημιουργία διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού υλικού. Έχει δημοσιεύσει άρθρα σε ελληνικά και ξενόγλωσσα επιστημονικά περιοδικά και έχει γράψει παιδικά βιβλία με θέματα που αφορούν τον σεβασμό και την αποδοχή της ετερότητας.



Η **Ειρήνη Μαρνά** έχει πτυχίο της Παιδαγωγικής Σχολής του Τμήματος Νηπιαγωγών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1995-1999) και μεταπτυχιακές σπουδές στο Ηνωμένο Βασίλειο, University of Exeter (2000-2001), MA in Applied Drama και στη Γαλλία, DEA, Etudes Théâtrales (2003-2004) Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III. Έχει συμμετάσχει σε θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και έχει οργανώσει σεμινάρια Εκπαιδευτικού Δράματος, γραφής και αφήγησης παραμυθιών σε συνεργασία με διάφορους φορείς. Είναι πιστοποιημένη εκπαιδύτρια ενηλίκων και εμψυχώνει και σκηνοθετεί ερασιτεχνικές θεατρικές ομάδες ενηλίκων. Εργάζεται ως νηπιαγωγός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από το 2016 είναι εμψυχώτρια/επιμορφώτρια και τοπική συντονίστρια Δράμας στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;», ενώ από το φθινόπωρο του 2019 διατελεί και σύμβουλος επιμορφωτικών δράσεων.

Η **Σόνια Μολογούση** είναι θεατρολόγος και θεατροπαιδαγωγός, απόφοιτη του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πατρών και του University of Warwick της Μ. Βρετανίας, όπου ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές της σπουδές πάνω στο Θέατρο στην Εκπαίδευση. Ως θεατροπαιδαγωγός εργάζεται σε δήμους και σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από το 2008 έως σήμερα, ενώ έχει επίσης εμψυχώσει εργαστήρια παιδιών, εφήβων, ενηλίκων και εκπαιδευτικών, σε συνεργασία με Διευθύνσεις Εκπαίδευσης σε όλη την Ελλάδα, το British Council, το ΣΔΕ Φυλάκων, το ΕΚΠΑ (Learn Inn), καθώς επίσης και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Από το 2015 είναι επιμορφώτρια/εμψυχώτρια του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», τον συντονισμό του οποίου ανέλαβε στην περιφέρεια νότιας Ελλάδας και νησιών Αιγαίου κατά τη διάρκεια του 2017.

Ο **Γιώργος Μπεκιάρης** είναι δάσκαλος και θεατρολόγος. Εμψυχώνει ομάδες θεατρικού παιχνιδιού μαθητών δημοτικού και εφήβων. Έχει ασχοληθεί ιδιαίτερα με τις εναλλακτικές χρήσεις της σκιάς στο θέατρο και έχει σκηνοθετήσει τη θεατρική παράσταση της ομάδας ΠΑΙΘΕΑ, της οποίας είναι μέλος, *Το γαϊτανάκι των σκιών και των χρωμάτων...* Στο πλαίσιο της ίδιας ομάδας συμμετείχε στη δημιουργία του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος για μαθητές «349 ακόμα...» με τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Θεάτρου Φόρουμ σε σχέση με τον σχολικό εκφοβισμό. Έχει πάρει μέρος στη συγγραφή Προγραμμάτων Σπουδών και του Οδηγών Εκπαιδευτικού για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση και για το μάθημα Θεατρικό Παιχνίδι & Δραματοποίηση κειμένων στα Καλλιτεχνικά Σχολεία. Συμμετέχει από το 2015 στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» ως περιφερειακός συντονιστής Δυτικής Ελλάδας και επιμορφωτής σεμιναρίων.

Η **Ηρώ Ποταμούση** είναι απόφοιτη του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου. Ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές της σπουδές στο Θέατρο στην Εκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο του Warwick της Μ. Βρετανίας. Από το 2018 είναι υποψήφια διδάκτορας του παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Από το 2008 ασχολείται με τη δημιουργία συνοδευτικού εκπαιδευτικού υλικού σε επαγγελματικές εφηβικές παραστάσεις. Έχει συνεργαστεί με φορείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό στον σχεδιασμό, στην εμψύχωση και την οργάνωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων που σχετίζονται με τις θεματικές της βιωματικής μάθησης, της δυναμικής της ομάδας και της κοινωνικής παρέμβασης (Συνήγορος του Παιδιού, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, UNHCR, Action Aid, ΕΚΠΑ, Warwick University, Wergeland Centre, Pedagogical University of Zurich κ.ά.). Από το 2015 είναι επιμορφώτρια/εμψυχώτρια στο πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;».



Η **Κατερίνα Πουταχίδου** είναι πτυχιούχος με Master Degree in Drama in Education, του Janacek Academy of Performing Arts (Βрно, Τσεχία), με πολυετή εμπειρία στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Δίδασκε στη Θεσσαλονίκη σε θεατρικούς συλλόγους, ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, σε δημοτικές επιχειρήσεις. Συντονίζει σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Οργάνωσε προγράμματα ανταλλαγής νέων με ευρωπαϊκές χώρες. Σκηνοθέτησε/δραματοποίησε δεκάδες θεατρικά έργα, μεταξύ άλλων με Black Light Theatre (Το Μαύρο Θέατρο της Πράγας), Παντομίμα, Commedia dell'Arte, Κουκλοθέατρο, Θέατρο Δρόμου, Forum Theatre κτλ. Από το 2007 δρα στην εκπαίδευση στη Μελβούρνη, τα τελευταία 8 χρόνια ως υπεύθυνη στα καλλιτεχνικά δρώμενα των σχολείων της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης και Βικτώριας, δίνοντας μια σειρά από παιδικές θεατρικές παραστάσεις με τις παιδικές ομάδες του CD & A, βιωματικά εργαστήρια, αλλά και μεγάλες παραγωγές με τα ελληνικά σχολεία. Τα τελευταία 4 χρόνια συντονίζει το Creative Drama & Arts της Ελληνικής Κοινότητας Μελβούρνης.

Η **Ρίτα Πουταχίδου** είναι ηθοποιός του μιούζικαλ και θεατροπαιδαγωγός. Αποφοίτησε από το Μουσικό-Δραματικό τμήμα του Κονσερβατουάρ του Μπρνο, της Τσεχικής Δημοκρατίας. Δίδαξε Εκπαιδευτικό Δράμα και Θέατρο σε εκπαιδευτικούς στα ΠΕΚ Θεσσαλονίκης και στα ΣΕΛΜΕ. Οργάνωσε, δίδαξε και σκηνοθέτησε σε θεατρικές ομάδες των δήμων Θεσσαλονίκης, Αμπελοκήπων, Τριανδρίας, Διαβατών, Αγ. Γεωργίου. Ήταν καλλιτεχνικός συνεργάτης του Οργανισμού Πολιτιστικής Πρωτεύουσας Θεσσαλονίκης 1997. Διοργανώνει θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε εκπαιδευτικά, πολιτιστικά ιδρύματα και κατασκηνώσεις στην Ελλάδα και στο εξωτερικό (Τσεχία, Αυστραλία, Γερμανία, Δανία). Ίδρυσε το 1983 το Θεατρικό Εικαστικό Καλλιτεχνικό Κέντρο «ΠΟΥΠΟΥΛΟ», όπου διδάσκει, παίζει και σκηνοθετεί έως σήμερα, δράμα σε παιδιά, νέους και ενήλικες. Έχει τιμηθεί από την UNESCO, «Γυναίκες Δημιουργοί των δύο θαλασσών». Ήταν μέλος της κριτικής επιτροπής, Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, των Πανελλήνιων Καλλιτεχνικών Αγώνων του Υπουργείου Παιδείας (θέατρο).

Η **Εύα Σαββοπούλου** είναι νομικός με ειδίκευση στο Διεθνές Δίκαιο. Από το 2012 είναι μέλος του Τομέα Επικοινωνίας και Ενημέρωσης της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες και ασχολείται ιδιαίτερα με δράσεις εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης του κοινού.

Η **Αντιγόνη Τσαρμποπούλου** είναι δασκάλα και φιλόλογος, ΜΔΕ Παιδαγωγικής ΑΠΘ. Έχει παρακολουθήσει μαθήματα στο Εργαστήριο Υποκριτικής και Θεατρικής Έκφρασης της Πειραματικής Σκηνής της Τέχνης στη Θεσσαλονίκη, μετέπειτα Κέντρο Θεατρικής Έρευνας Θεσσαλονίκης (ΚΘΕΘ). Έχει πάρει μέρος στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση πολλών επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ενδεικτικά, Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης ΕΚΕΒΙ, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων Θράκης, Ε.Κ.Π.Α., Ψηφιακός Φάκελος ΕΚΕΒΙ: Ο ξένος, εικόνες του άλλου στη λογοτεχνία, Ψηφιακά σενάρια ΠΡΩΤΕΑΣ, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Είναι μέλος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ενώ από το 2018 έχει αναλάβει τον συντονισμό του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;», στην περιφέρεια της βόρειας Ελλάδας.

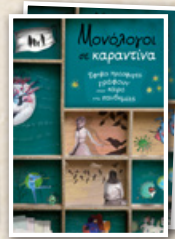
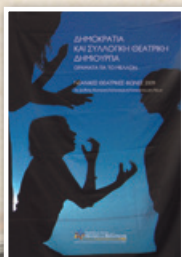
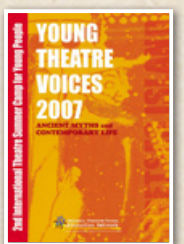
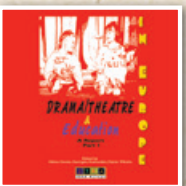
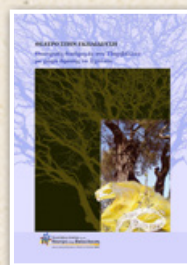


Η **Χαρά Τσουκαλά** είναι απόφοιτος της ΑΣΟΕΕ, τμήμα Οικονομικής Επιστήμης και του University of Kent (UK), MA in Economics. Κατέχει επίσης τίτλο σπουδών στα Παιδαγωγικά από τη σχολή ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ. Μέχρι τον Ιούνιο του 2014 υπηρέτησε ως καθηγήτρια σε δημόσια γενικά λύκεια. Υπήρξε εμψυχώτρια της θεατρικής ομάδας του Γενικού Λυκείου Βουλιαγμένης, όπου σκηνοθέτησε 16 θεατρικές παραστάσεις. Η ομάδα της συμμετείχε στο φεστιβάλ «Μονόλογοι από τη Γάζα» με ένα θεατρικό δρώμενο. Ήταν ιδρυτικό μέλος του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και το διάστημα 2015-2017 συντόνισε το γραφείο Αθήνας. Το 2016 ανέλαβε τον συντονισμό της Δράσης «Μονόλογοι από το Αιγαίο», του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» και επιμελήθηκε την ομώνυμη έκδοση (ελληνικά και αγγλικά). Το 2017 συμμετείχε ως εμψυχώτρια σε εργαστήριο Θεάτρου στο ΣΔΕ των Φυλακών Κορυδαλλού, στο πλαίσιο προγράμματος του Δικτύου. Από τον Απρίλιο του 2017 διατελεί πρόεδρος του Δ.Σ. του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Η **Αθανασία Χολέβα** είναι θεατροπαιδαγωγός και υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα (ΤΕΠΑΕ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ερευνώντας τη συμβολή της θεατροπαιδαγωγικής στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Απόφοιτος σπουδών θεάτρου του ίδιου πανεπιστημίου, με μεταπτυχιακά στο εφαρμοσμένο δράμα (Θέατρο-Εκπαίδευση-Κοινωνική Παρέμβαση) από το Πανεπιστήμιο του Exeter. Από το 2003 συντονίζει πολύ ετερόκλητες ομάδες στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Έχει συνεργαστεί με το ΙΕΠ και με άλλους φορείς για θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και εκδόσεις (ActionAid Hellas, UNHCR, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση). Από το 2004 συμμετέχει ενεργά σε διάφορες ομάδες εργασίας του Δικτύου (Δ.Σ., διεθνείς σχέσεις, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, προγράμματα, εκδόσεις). Από το 2015 έχει διατελέσει μέλος της ομάδας σχεδιασμού, συνδιαχειρίστρια, σύμβουλος επιμορφωτικών δράσεων και παραμένει επιμορφώτρια του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;».



ΘΕΑΤΡΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΚΗΝΩΣΕΙΣ



ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΥΝΔΙΑΣΚΕΨΕΙΣ



ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Εκπαίδευση & Θέατρο







ISBN 978-960-9529-09-9