



Εθνικό και Καποδιστριακό
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ»

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΜΙΑ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ**

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΜΑΥΡΟΥΔΗΣ

ΑΡΙΘ. ΜΗΤΡΩΟΥ 10034

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΠΡΟΠΟΝΗΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ

ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΧΟΡΟΣ

ΜΑΪΟΣ 2019

© Copyright

Νικόλαος Μαυρούδης

Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Εθνικής Αντιστάσεως 41, 172 37. Δάφνη, Αθήνα.

Μέλη Εξεταστικής Επιτροπής

Παγόνα Μπουρνέλλη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

(Καθηγήτρια Χορού. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού - ΕΚΠΑ)

Νικόλαος Πατσανάρας

(Αναπληρωτής Καθηγητής Αθλητικής Κοινωνιολογίας. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού - ΕΚΠΑ)

Αλκηστις Κοντογιάννη

(Καθηγήτρια Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών - Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου)

Βασιλική Τυροβολά

(Ομότιμη Καθηγήτρια Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού - Μορφολογίας του Ελληνικού Παραδοσιακού Χορού. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού - Ε.Κ.Π.Α)

Καμπερίδου Ειρήνη

(Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εισαγωγής στην Κοινωνιολογία: Κοινωνικό Φύλο και Αθλητισμός. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού - Ε.Κ.Π.Α)

Νεκτάριος Σταύρου

(Επίκουρος Καθηγητής Αθλητικής Ψυχολογίας - Κινητικής Συμπεριφοράς. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού - Ε.Κ.Π.Α)

Ασπασία Δανιά

(Επίκουρη Καθηγήτρια Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής. Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού - Ε.Κ.Π.Α.)

Πρακτικό της Εξεταστικής Επιτροπής
για την κρίση της διδακτορικής διατριβής
(Χορηγείται από τη Γραμματεία)

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΩΝ

Δεν θα είχα ολοκληρώσει την παρούσα μελέτη, χωρίς την ενθάρρυνση της επιβλέπουσας καθηγήτριάς μου κ. Παγώνας Μπουρνέλλη, η οποία με καθοδήγησε και με υποστήριξε με ποικίλους τρόπους σε κάθε μου βήμα. Την ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου για τη γενναιοδωρία της και για την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλε όλα αυτά τα χρόνια.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω επίσης θερμά τον κ. Νίκο Πατσαντάρα και την κ. Άλκηστη Κοντογιάννη που δέχτηκαν πρόθυμα να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής μου και που με την επιστημονική τους κατάρτιση και την αμέριστη στήριξή τους συνέβαλλαν με ουσιαστικό τρόπο στην εξέλιξη και διαμόρφωση της διατριβής αυτής.

Ένα μεγάλο *ευχαριστώ* οφείλω ακόμα στην κ. Ιωάννα Καρεφυλλάκη, στην κ. Φανή Λαζαράκη, στον κ. Ηρακλή Χατζηϊωαννίδη, στον κ. Ανδρέα Κόλλια στην κ. Δώρα Παπαϊωάννου, στην κ. Παναγιώτα Ζαβέρκου, στην κ. Άννα Αντώνογλου και στους πολλούς φίλους που είχαν μικρή ή μεγαλύτερη συμβολή στην ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του 87^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών που αγκάλιασαν την έρευνα και ανταποκρίθηκαν θετικά σε ό, τι τους ζητήθηκε.

Δεν ξέρω τέλος, πόσα πολλά *ευχαριστώ* χρωστάω στους μαθητές μου. Για όσα πολλά μου έμαθαν κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και για όσα πολλά μου μαθαίνουν κάθε μέρα.

N. Μαυρούδης.

στην Άννα

Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ.
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να
'ναι
και να μείνει αυτή.

Οδ. Ελύτης - Άξιον Εστί.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εφαρμογή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική μεθοδολογία, η οποία χρησιμοποιεί δράσεις και τεχνικές από την τέχνη του δράματος, στοχεύοντας στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών. Ως εκπαιδευτικό μέσο δεν ταυτίζεται με το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης στα σχολεία.

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό στις έρευνες για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Διερευνά τον ρόλο της στον σεβασμό και στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών σε μια τάξη που κυριαρχεί η πολιτισμική ποικιλότητα. Η ερευνητική αυτή προσπάθεια εντάσσεται στην ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και χαρακτηρίζεται ως μελέτη περίπτωσης. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους τρόπους που οι μαθητές -τριες, αντιλαμβάνονται ή κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα του σχολικού περιβάλλοντος και πως μέσα από περίπλοκους πολιτισμικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς, νοηματοδοτήσεις και πρακτικές διαμορφώνουν συγκεκριμένες οπτικές για τα πράγματα γύρω τους. Διεξήχθη στο 87^ο δημοτικό σχολείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τη σχολική χρονιά 2014-2015. Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές και μαθήτριες της Δ' και Ε' τάξης. Τα παιδιά παρακολούθησαν ένα ειδικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για 17 εβδομάδες, με συχνότητα 2 ωρών την εβδομάδα. Ως μεθοδολογικά εργαλεία επιλέγησαν η συνέντευξη, η παρατήρηση και το ημερολόγιο του ερευνητή. Κατά την ανάλυση των δεδομένων ελήφθησαν υπόψη οι αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τη θετική επιρροή του προγράμματος αναφορικά με τον σεβασμό και την αποδοχή της εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής και φυλετικής ετερότητας. Το πρόγραμμα βελτίωσε επίσης και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών που μετείχαν στις δράσεις του. Στις προοπτικές της μελέτης μας

αυτής, προκύπτει ότι η εκπαίδευση οφείλεται να κατανοηθεί ως μια πολυσχιδής διαδικασία μέσω της οποίας οι άνθρωποι αποκτούν τις συμπεριφορές που είναι αναγκαίες για την αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αναδεικνύεται ως ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο, με το οποίο ο εκπαιδευτικός κάθε ειδικότητας μπορεί να διαχειρισθεί την ανομοιογένεια της σχολικής τάξης, βελτιώνοντας την ποιότητα της διδασκαλίας του. Κι αυτό αποχτά ιδιαίτερη βαρύτητα σε μια χρονική συγκυρία κατά την οποία η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων στην ελληνική επικράτεια, είναι περισσότερο έντονη από ποτέ.

Λέξεις κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Πολιτισμική ετερότητα, Διαφορετικότητα, Διαπροσωπικές σχέσεις, Κοσμοπολιτισμός, Ενσυναίσθηση, Αποδοχή.

ABSTRACT

The implementation of Drama in Education constitutes an alternative educational methodology, which borrows activities and techniques from the art of drama, in order to enhance the cognitive, emotional and psychomotor development of children. As an educational tool, it is not the same with a theatrical performance in schools.

This study attempts to fill the gap in research into Drama in Education in Greek educational reality. The study explores the role of Drama in Education in respecting and accepting cultural diversity among the students in a class, which is dominated by cultural diversity. The study is part of the qualitative research methodology and it is characterized as a case study. Its interest focuses on the ways in which students perceive or construct the social reality of the school environment and on the ways that through complex cultural and social mechanisms, notions and practices, they shape their specific options of the things around them.

The study was conveyed at the 87th Elementary School of Intercultural Education of Athens, the school year 2014-2015. The sample consisted of 21 pupils, of D grade and E grade. The children attended a special program of drama activities for 17 weeks, with a frequency of 2 hours a week. Students' interviews, as well as observations and researcher's portfolio were the study's instruments. In the analysis of the data, the evaluations and self-assessments of the pupils who participated in the survey were taken into account.

The findings demonstrated the positive influence of the program on respecting and on accepting national, religious, linguistic and racial diversity. The program also improved the interpersonal relationships of the children involved in its activities. In the perspective of this study, education is to be understood as a multi-faced process through which children acquire the behaviors which are necessary, in order to participate effectively in society.

Drama in Education is emerging as an important educational tool by which every teacher can manage the heterogeneity of the classroom by improving the quality

of his teaching. This is particularly important at a time when the cultural heterogeneity of school classes in Greece is more intense than ever.

Key words: Drama in Education, Cultural Diversity, Difference, Interpersonal Relationships, Cosmopolitanism, Empathy, Acceptance.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Εισαγωγή.....	1
1.1. Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος.....	10
1.2. Σκοπός και σημασία της έρευνας.....	12
1.3. Ερευνητικές υποθέσεις.....	13
1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	14
1.5. Διευκρίνιση όρων.....	15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1. ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	18
2.1.1 Ετερότητα	18
2.1.1.2. Η πολιτισμική ετερότητα.....	21
2.1.1.3. <i>Ο ξένος, ο έτερος, ο άλλος</i>	23
2.1.2. Ταυτότητα.....	27
2.1.2.1. Πολιτισμική ταυτότητα.....	31
2.1.2.2. Έθνος και ταυτότητα.....	34
2.1.2.3. Θρησκεία και ταυτότητα.....	44
2.1.2.4. Γλώσσα και ταυτότητα.....	51
2.1.2.5. Φυλή και ταυτότητα.....	61

2.1.3. Παγκοσμιοποίηση και πολυπολιτισμικότητα.....	69
2.1.3.1. Πολιτισμός – κουλτούρα.....	69
2.1.3.2. Παγκοσμιοποίηση.....	71
2.1.3.3. Πολυπολιτισμικότητα.....	74
2.1.4. Κοσμοπολιτισμός.....	77
2.1.5. Η πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη.....	82
2.1.5.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο.....	84
2.1.5.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης.....	85
2.1.5.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο.....	86
2.1.5.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	87
2.1.5.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	89
2.1.5.6. Η κοσμοπολίτικη προοπτική της εκπαίδευσης.....	90
2.1.5.7. Συγκεφαλαιωτικές απόψεις.....	92
2.1.6. Στερεότυπα και προκαταλήψεις.....	94
2.1.6.1. Η θεωρία του Allport.....	98
2.1.7. Εθνική ετερότητα και εκπαίδευση.....	99
2.1.8. Θρησκευτική ετερότητα και εκπαίδευση.....	103
2.1.9. Γλωσσική ετερότητα και εκπαίδευση.....	107
2.1.10. Φυλετική ετερότητα και εκπαίδευση.....	112
2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	115
2.2.1. Δράμα και θέατρο στην εκπαίδευση.....	115

2.2.2. Αναφορές σε ερευνητικά δεδομένα.....	120
2.2.3. Το παιχνίδι και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	130
2.2.4. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ως μέσο για την κοινωνική αλλαγή.....	132
2.2.4.1. Ο Freire, η παιδαγωγική του και το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal.....	134
2.2.5. Διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.....	138
2.2.6. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας.....	141
2.2.7. Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.....	144
2.2.8. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και κοινωνική ικανότητα.....	149
2.2.8.1. Η συνεργασία.....	150
2.2.8.2. Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας.....	152
2.2.9. Συναισθηματική νοημοσύνη και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.....	154
2.2.10. Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αποδοχή της ετερότητας.....	157
2.2.10.1. Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.....	158

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η ερευνητική μέθοδος.....	163
3.1.1. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας	163

3.1.2. Η μελέτη περίπτωσης.....	165
3.2. Τεκμηρίωση εσωτερικής εγκυρότητας.....	167
3.3. Οι συμμετέχοντες.....	169
3.4. Ερευνητικά εργαλεία.....	170
3.4.1. Η συνέντευξη.....	171
3.4.1.1. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης.....	173
3.4.2. Η παρατήρηση.....	174
3.4.3. Η καταγραφή των παρατηρήσεων – Το ημερολόγιο.....	177
3.4.4. Αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις από τους συμμετέχοντες της έρευνας	178
3.5. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων.....	179
3.6. Το ειδικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.....	181
3.6.1. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηλικίας των παιδιών της έρευνας.....	181
3.6.2. Οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος.....	183
3.6.3. Ο σχεδιασμός, η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος.....	184
3.6.4. Μέθοδος διδασκαλίας - εμπύχωσης.....	186
3.6.5. Η διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος	187
3.6.6. Η αξιολόγηση του προγράμματος.....	190
3.6.7. Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα.....	191
3.6.8. Οι 17 συναντήσεις – εργαστήρια.....	194

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Αποτελέσματα της συνέντευξης.....	261
--	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

Συζήτηση Αποτελεσμάτων	281
------------------------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

Ανακεφαλαίωση - Συμπεράσματα.....	327
-----------------------------------	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	332
---------------------------	------------

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	380
------------------------	------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο μετασχηματισμός του κόσμου σε έναν ενιαίο, κοινό και προσβάσιμο απ' όλους χώρο, αν και ιστορικά δεν αποτελεί καινοφανές φαινόμενο, ξεχωρίζει εν τούτοις τα τελευταία χρόνια ως προς την ένταση και την έκτασή του (Κοκκονός, 2010). Η εκπαίδευση ως θεμέλιο και ως βασική κινητήρια δύναμη της οικονομικής, κοινωνικής και ανθρώπινης ανάπτυξης, βρίσκεται στο επίκεντρο αυτού του μετασχηματισμού που σε παγκόσμιο επίπεδο επηρεάζει τις κοινωνίες στους τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της οικονομίας και του πολιτισμού (Bakhtiari & Shajar, 2006). Ως αποτέλεσμα, τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως μοιάζουν να είναι ανεπαρκή και να μην ανταποκρίνονται στις πολλαπλές προκλήσεις και στις ανάγκες ενός κόσμου που μεταβάλλεται διαρκώς (Neelands, 2002). Οι καιροί αξιώνουν ότι οι άνθρωποι πρέπει να κατέχουν τις γνώσεις και τα εργαλεία της παραδοσιακής γνώσης, αλλά και να είναι σε θέση να αποκτήσουν και να διαχειρίζονται νέες δεξιότητες (Bakhtiari & Shajar, 2006). Στην προοπτική αυτή, νέες θεωρίες και παιδαγωγικά ρεύματα προτείνουν προσεγγίσεις στην παιδαγωγική σκέψη, έρευνα και πρακτική. Θεωρίες όπως η συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman ή των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, αναδεικνύουν την αναγκαιότητα για μια εκπαίδευση, η οποία μεταξύ άλλων προωθεί και την ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής τους (Μπουρνέλλη, 2013).

Δημιουργείται έτσι η ανάγκη μιας διεύρυνσης και εμπλουτισμού του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος σπουδών που εφαρμόζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς «οι βασικές γνώσεις μπορεί να είναι απαραίτητες, δεν είναι όμως και επαρκείς» (Neelands, 2002, σελ.4). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, καθώς οι κοινωνίες σήμερα γίνονται περισσότερο κατακερματισμένες και ποικιλόμορφες, καθίσταται σημαντική η ικανότητα διαχείρισης διαπροσωπικών σχέσεων και η δημιουργία νέων μορφών συνεργασίας, καθώς μία από τις πιθανές πηγές ανισότητας θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι διαφορές ικανοτήτων που διαθέτουν οι άνθρωποι προκειμένου να συμμετέχουν με εποικοδομητικό τρόπο στην

κοινωνική ζωή (Γουγουλάκης, 2012). Η έκθεση επιπροσθέτως της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση για τον 21ο αιώνα της Unesco, επισημαίνει την αναγκαιότητα του να μάθουμε να ζούμε μαζί, πραγματοποιώντας προγράμματα μάθησης για τη διαχείριση συγκρούσεων, με πνεύμα σεβασμού των αξιών του πλουραλισμού, της αμοιβαίας κατανόησης και της ειρήνης. «Να αναπτύξουμε την προσωπικότητά μας και να μπορούμε να δράσουμε με ολοένα και μεγαλύτερη αυτονομία, κρίση και προσωπική ευθύνη. Για το σκοπό αυτό, η εκπαίδευση δεν πρέπει να αγνοεί οποιαδήποτε πτυχή των δυνατοτήτων ενός ατόμου που αναφέρεται στη μνήμη, στην αισθητική, στις φυσικές ικανότητες, στις δεξιότητες επικοινωνίας» (Bakhtiari & Shajar, 2006, σελ.96).

Παράλληλα με την εκμάθηση των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων, η οποία κρίνεται απαραίτητη, ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών για το δημοτικό σχολείο αρμόζει να στοχεύει εξίσου και στην καλλιέργεια ικανοτήτων που καλύπτουν ένα μεγάλο φάσμα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Τέτοιες ικανότητες αποτελούν η έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων, η δημιουργικότητα, η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, ο εντοπισμός και η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία μέσα από πλήθος πολιτισμικών διαφορών, η ανεύρεση κωδίκων επικοινωνίας κ.ά. (Ιωάννου, 2006·Luke, 2001·Sextou, 2006). Μέσα στο πλαίσιο αυτό η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει τη δύναμη να αποτελέσει πολύτιμη συνιστώσα μιας εκπαίδευσης που εμφορείται από ουμανιστικές ποιότητες (Neelands, 2002).

Θέτοντας το παιδί ως πνευματική ολότητα στο κέντρο του ενδιαφέροντος, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία εφαρμόζονται ασκήσεις και τεχνικές από την τέχνη του δράματος (Άλκηστις, 2000). Πρόκειται για μια δημιουργική παιδαγωγική μέθοδο που χρησιμοποιεί τη διαδραστική παρατήρηση και την αναπαράσταση θεμάτων από την πραγματική ζωή και δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην κίνηση, το λόγο και την έκφραση, οδηγεί τους συμμετέχοντες στη γνώση. Γνώση πνευματική, συναισθηματική, κοινωνική, αισθητική (Malm & Löfgren, 2007·Merrell, 2004·Vilanova, 2002). Σύμφωνα με την Heathcote (1985), μέσω του δράματος οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες με τις οποίες κάνουν καθημερινότητα το απόκρυφο και το μυστηριώδες και οδηγούνται στην αυθεντική εμπειρία, στην επαφή τους με την αλήθεια και την ουσία όλης της ανθρώπινης ύπαρξης.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν αποβλέπει στο ανέβασμα ενός θεατρικού έργου, μιας θεατρικής παράστασης. Ο κεντρικός της στόχος σχετίζεται με

την κατανόηση του εαυτού και του κόσμου και αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού ως ατόμου, αλλά και ως μέλους ενός κοινωνικού συνόλου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Με μέσο την κίνηση στηρίζει την ψυχοσωματική υγεία του. Του δίνει την ευκαιρία να αναπτύξει τα εκφραστικά του μέσα (σώμα, λόγο, φωνή), να καλλιεργήσει πνευματικές και ψυχοκινητικές ικανότητες (σωματική εγρήγορση, πρωτοβουλία, παρατηρητικότητα, φαντασία, αυτοσυγκέντρωση, αυτοπειθαρχία, κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση), να απελευθερώσει το συναισθηματικό του κόσμο, αποκτώντας αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση. Ως παιχνίδι μέσα στο οποίο τα παιδιά δημιουργούν μια επινοημένη κατάσταση και δρουν μέσα σ' αυτή, αποσκοπεί στην ψυχαγωγία και προσφέρει μια λυτρωτική εμπειρία, όπως γίνεται άλλωστε και σε κάθε μορφή παιχνιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007·Τσαλερά, 2006).

Ως εκπαιδευτική μεθοδολογία η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, περιλαμβάνει δραστηριότητες και τεχνικές όπως η παντομίμα, ο αυτοσχεδιασμός, το παιχνίδι των ρόλων, οι μεταμορφώσεις, η δραματοποίηση σε ομάδες, οι δραστηριότητες σωματικής έκφρασης, όπως και τεχνικές από το θέατρο του Boal: παγωμένες εικόνες, γλυπτά, forum theatre, playback theatre (Άλκηστις, 2012). Σημαντική και κύρια έκφρασή της στο χώρο του σχολείου αποτελεί το θεατρικό παιχνίδι (Κουρετζής, 1991, 2008).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δύναται να χρησιμοποιηθεί επικουρικά και ως μεθοδολογία για τη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος, εξυπηρετώντας τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς στόχους. Ιδιαίτερως, όλο το φάσμα των ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων και τεχνικών της, μπορούν να εφαρμοσθούν ευρέως στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Πολλοί από τους στόχους του μαθήματος άλλωστε μπορούν να εκπληρωθούν μέσα από τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδο, αφού οι σκοποί τους ταυτίζονται. Όπως αναφέρεται και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής Ε' & Στ' δημοτικού (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006, σελ.9):

«... ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο συνδέεται με το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης που είναι σύμφωνα με το νόμο 1566/8, ... να συμβάλλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο ή καταγωγή να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Αυτό σημαίνει ότι η Φυσική Αγωγή απευθύνεται στους τρεις βασικούς

τομείς της προσωπικότητας του μαθητή: στον ψυχοκινητικό, το συναισθηματικό και το γνωστικό τομέα. Με άλλα λόγια, Φυσική Αγωγή δε σημαίνει μόνο διδασκαλία τεχνικής των αθλημάτων. Σημαίνει ότι μέσα από την κίνηση διδάσκουμε τρόπους άσκησης, διδάσκουμε στάσεις, Αξίες βοηθάμε τον κάθε μαθητή να αναπτυχθεί ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα».

Η αποφασιστική συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών έχει υπογραμμισθεί από πολλούς ερευνητές και θεωρητικούς (Baer & Glasgow, 2008·DiNapoli, 2009·Jones, 2000·McCammon, 2007·McMahon, 2002·McNaughton, 2010·Somers, 1996·Tsiaras, 2012). Ο Dorion (2009), στην ερευνητική του μελέτη επιβεβαίωσε τη θετική συμβολή της στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Jindal - Snape και ο Foggie (2008), τη σημασία της στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Ο Παπαδόπουλος (2004) στην έρευνά του για την διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο, ανέφερε θετικά αποτελέσματα στη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας και στην ανάπτυξη της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. Ο Graves, ο Frabutt, και ο Vigliano (2007) επίσης, εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση για τον περιορισμό του εκφοβισμού και της θυματοποίησης στα σχολεία, ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές δεξιότητες αυτών που συμμετείχαν και αύξησαν τη γνώση τους στις στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Ο Kana και ο Aitken (2007), ευαισθητοποίησαν μαθητές σε ζητήματα κοινωνικού και πολιτισμικού αποκλεισμού αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους. Οι Roussaeau, Gauthier, Lacroix, Neomee, Benoit, Moran, Royas, και Bourassa (2005), χρησιμοποιώντας τεχνικές της επιδίωξαν να συγκροτήσουν ένα περιβάλλον ασφάλειας για να αντιμετωπιστούν με επιτυχία ζητήματα ταυτότητας εφήβων από μεταναστευτικούς πληθυσμούς.

Παρά όμως τις ενθαρρυντικές αναφορές των ερευνών και της διεθνούς βιβλιογραφίας και το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον από τον κόσμο της εκπαίδευσης για το εν λόγω αντικείμενο, οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ακόμη και σήμερα αντιμετωπίζονται με προκατάληψη από το εκπαιδευτικό σύστημα. Η εφαρμογή τους θεωρείται διασκέδαση και παιχνίδι, αφού ό,τι ξεφεύγει από την αποστήθιση γνώσεων θεωρείται *ύποπτο* και περιφρονείται (Κουρετζής, 2008).

Στην προοπτική της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση εμπλέκονται οι

αισθήσεις και τα συναισθήματα που συντελούν στην αποτελεσματικότερη μάθηση. Οι αισθήσεις όμως και τα συναισθήματα δε μπορούν να διδαχθούν με τον τρόπο που διδάσκονται άλλα μαθήματα, όπως η ιστορία και τα μαθηματικά. Το δράμα έτσι φαίνεται να αποκλίνει από τα παραδοσιακά μοντέλα παιδαγωγικής τα οποία διδάσκουν χρήσιμες γνώσεις μέσα από συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες, υποστηριζόμενα από μια ολόκληρη τεχνολογία/βιομηχανία εξετάσεων και αξιολογήσεων. Στην προσέγγιση αυτή, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αναπτύσσει η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν ταυτίζεται με τον στόχο κάποιας εκπαιδευτικής πράξης και οι δεξιότητες αυτές θεωρείται ότι μπορούν να αναπτυχθούν εκτός των πλαισίων της τυπικής εκπαίδευσης (Γουγουλάκης, 2012).

Ωστόσο, «οι βαθύτερες γνώσεις του ανθρώπου παράγονται μέσα από τις αισθήσεις. Η γνώση μιας έννοιας, μιας σχέσης, μιας κατάστασης ενός αντικειμένου, η ομορφιά του κόσμου τούτου περνάει ευκολότερα στο παιδί μέσα από τις αισθήσεις» (Κουρετζής, 2008, σελ.206). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη μάθηση. Μπορεί να συμβάλλει ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ξεφύγει από τις συντεταγμένες του δασκαλοκεντρικού και βιβλιοκεντρικού σχολείου (Κουρετζής, 2008·Μπουρνέλλη, 2002). Ενός σχολείου που σε μεγάλο βαθμό συνεχίζει να προάγει μια παθητική μάθηση, χωρίς να τονίζει πως η γνώση είναι υπό συνεχή διαπραγμάτευση και πως η μάθηση συντελείται μέσα σε πλαίσιο συλλογικής επικοινωνίας και διαλεκτικής αντιπαράθεσης Απουσιάζουν βασικά στοιχεία μιας μάθησης δημιουργικής, όπως η πρόκληση, το χιούμορ, η έκπληξη, η διαπραγμάτευση του συναισθήματος με τη νόηση και του λογικού αιτήματος με την αταξία και τη σύγκρουση (Λεμπέση, 2006·Ξανθάκου, 1998).

Οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης που χρησιμοποιούνται για παιδαγωγικούς σκοπούς, ενθαρρύνουν τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπου η φαντασία και η δημιουργικότητα τίθενται στον πυρήνα των εκπαιδευτικών διεργασιών (Neelands, 2002). Αποτελεί πεποίθηση μας ότι ένα τέτοιο σχολείο ανταποκρίνεται στην αναγκαιότητα της εποχής, καθώς οικοδομεί μια κοινωνία που με άξονα την ανθρώπινη υπόσταση παραμερίζει όλες τις εγωκεντρικές παρορμήσεις και ανάγει σε ύψιστης σημασίας αξία την ομαδική συνύπαρξη, την ανοχή, το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας του *άλλου*. Ιδιαίτερα μάλιστα σε μια εποχή που ένας πολύ μεγάλος αριθμός παιδιών μεταναστών και προσφύγων φοιτούν στις αίθουσες των ελληνικών σχολείων και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύεται να έρθει αντιμέτωπο με ζητήματα, όπως αυτά

που σχετίζονται με την ταυτότητα, την ετερότητα, τις διακρίσεις, τη διαφορετική κουλτούρα (Sextou, 2006).

Η σύγχρονη κοινωνία επισημαίνει ο Bauman (1998), είναι πολυφωνική και θα παραμείνει ως τέτοια για μεγάλο χρονικό διάστημα και στο μέλλον. Το κεντρικό ζήτημα στις μέρες μας είναι το πώς να μετατραπεί η πολυφωνία σε αρμονία. Πώς θα πάψει να θεωρεί κάποιος τη γειτονιά του *ζούγκλα*, η οποία πρέπει να ελέγχεται από περίσκεψη και φόβο, πώς θα πάψει να βλέπει τον *ξένο* ως *τέρας* από τον οποίο πρέπει να φυλάγεται. Η ζωή δεν πρέπει να είναι όμως έτσι. Ο χώρος στον οποίο συγκατοικούμε και όπου μοιραζόμαστε πολλά πράγματα που είναι ζωτικά για τον καθένα μας (σχολεία, συγκοινωνίες, νοσοκομεία, μέσα επικοινωνίας) μπορεί να είναι συναινετικά δομημένος. Πώς μπορεί κανείς σε έναν τέτοιο χώρο να βλέπει τον *άλλον* όχι ως εμπόδιο, αλλά ως παράγοντα της ευημερίας του;

Η αναζήτηση της απάντησης σ' αυτά τα ερωτήματα έχει ένα πολυσύνθετο χαρακτήρα και αποτελεί και τον κεντρικό στόχο της έρευνας. Για τη διαπραγμάτευση των ζητημάτων της πραγματοποιήθηκε μια μεθοδευμένη επιλογή των θεμάτων που αναλύονται και συζητιούνται. Τα θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων της παρούσας μελέτης αναπτύσσονται σε έξι (6) κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο (κεφ. Ι), ορίζεται και διατυπώνεται το πρόβλημα (ενότητα 1.1.). Στη συνέχεια αναφερόμαστε στη σημασία και στο σκοπό της έρευνας (ενότητα 1.2.), στις ερευνητικές υποθέσεις (ενότητα 1.3.), καθώς και στις οριοθετήσεις και περιορισμούς της (ενότητα 1.4.). Ακολούθως (ενότητα 1.5.), διευκρινίζονται οι όροι που χρησιμοποιούνται στη μελέτη (ενότητα 1.6.).

Στο πρώτο μέρος του δεύτερου (ΙΙ) κεφαλαίου (κεφ. 2.1.) και με βάση το κύριο ερευνητικό ερώτημα που σχετίζεται με το ζήτημα της αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας σε μια τάξη πολυπολιτισμική, προσεγγίζεται η πολιτισμική ετερότητα τόσο ως ένα φαινόμενο που απασχολεί όλο και περισσότερο τις σύγχρονες κοινωνίες, όσο και ως μια σχολική συνθήκη στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η οποία αξιώνει διαχείρισης. Στο πλαίσιο αυτό διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία και διατυπώνονται θέσεις και προτάσεις.

Στην πρώτη ενότητα (2.1.1.) του κεφαλαίου, επιδιώκεται να διερευνηθεί η έννοια της ετερότητας, έτσι όπως αυτή απαντάται στη σύγχρονη βιβλιογραφία των κοινωνικών επιστημών. Ακολούθως, αναλύεται η πολιτισμική ετερότητα, όπως και οι

σημσιολογικά κρίσιμοι για τη νοηματοδότησή της όροι: *ξένος, έτερος* και *άλλος*.

Σημαντική για την κατανόηση της ετερότητας αποτελεί και η έννοια της ταυτότητας, η οποία προσεγγίζεται στην επόμενη ενότητα (2.1.2.). Εδώ η πολιτισμική ταυτότητα εξετάζεται ως κατηγορία των συλλογικών ταυτοτήτων, ενώ ταυτοχρόνως αποσαφηνίζονται οι βασικές εκφάνσεις της: η εθνική, η θρησκευτική, η γλωσσική και η φυλετική ταυτότητα.

Το ενδιαφέρον στην ενότητα 2.1.3., επικεντρώνεται στο φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, το οποίο είναι στενά συνυφασμένο με τις πολιτισμικές ταυτότητες και τις διαδικασίες πολιτισμικής ομογενοποίησης. Στην ίδια ενότητα αποσαφηνίζονται οι όροι του πολιτισμού και της κουλτούρας και επιχειρείται να αιτιολογηθεί ο προβληματισμός για την αποτελεσματικότητα της πολυπολιτισμικότητας, ως μοντέλου πολιτικής διαχείρισης των πολιτισμικών διαφορών στο δυτικό κόσμο.

Σε αντίστιξη με το πολυπολιτισμικό μοντέλο, η μελέτη προτάσσει τον κοσμοπολιτισμό, ως μία προοπτική η οποία ενθαρρύνει την κοινωνική αλληλόδραση και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των πολιτών για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ανομοιογένειας των σύγχρονων κοινωνιών (ενότητα 2.1.4.).

Στην ενότητα 2.1.5., διερευνώνται η πολιτισμική ετερότητα, όπως αυτή ενδεχομένως εμφανίζεται στα πλαίσια της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς και οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που προτάθηκαν για τη διαχείρισή της. Ακολούθως, γίνονται αναφορές στο αφομοιωτικό μοντέλο, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, στην αντιρατσιστική προσέγγιση και στη διαπολιτισμικότητα. Διατυπώνεται επίσης η θέση της μελέτης για την κοσμοπολίτικη προοπτική στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια (ενότητα 2.1.6.), αποσαφηνίζονται οι έννοιες *προκαταλήψεις* και *στερεότυπα*, η αποδόμηση των οποίων στις προοπτικές της εκπαιδευτικής διαδικασίας θεωρείται αποφασιστικής σημασίας για την αποδοχή της ετερότητας, που αποτελεί και το βασικό ζήτημα της έρευνας.

Κεντρικό αντικείμενο στις επόμενες ενότητες (2.1.7., 2.1.8., 2.1.9., 2.1.10.), αποτελούν οι τρόποι και οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί θεσμοί για να διαχειρισθούν μαθητές με διαφορετικές εθνικές, θρησκευτικές, γλωσσικές και φυλετικές ταυτότητες που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Παράλληλα, παρουσιάζονται οι προτάσεις και οι θέσεις της μελέτης για το ζήτημα.

Στο δεύτερο μέρος του δεύτερου (II) κεφαλαίου (κεφ.2.2.), αποπειράται να

διερευνηθεί ο όρος *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*, που αποτελεί και κεντρικό θέμα της παρούσας μελέτης. Επιδιώκεται να καταδειχθεί ο ρόλος της ως σημαντικού εκπαιδευτικού εργαλείου που συμβάλλει στη γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και κυρίως στην αποδοχή και το σεβασμό της πολιτισμικής ταυτότητας του *άλλου*.

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου (2.2.1.), επιχειρείται μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ώστε να παρουσιασθούν οι διάφορες απόψεις των ερευνητών και παιδαγωγών που επηρέασαν με τη δράση και την οπτική τους τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία. Ακολούθως, παρατίθενται ερευνητικές μελέτες που επικεντρώνονται στην επιρροή των τεχνικών της δραματικής τέχνης στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (ενότητα 2.2.2).

Το παιδικό παιχνίδι και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συνδέονται στενά. Στην ενότητα (2.2.3.), παρουσιάζονται οι διαφορετικές θεωρήσεις περί παιχνιδιού που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Το ενδιαφέρον στις ενότητες που ακολουθούν εστιάζεται στο ρόλο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην προσπάθεια για κοινωνική αλλαγή (ενότητα 2.2.4.), καθώς και στη συνεισφορά της στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο (ενότητα (2.2.5.)).

Ακολούθως, διερευνάται το πώς οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, δύναται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας (ενότητα 2.2.6.), της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης που αποτελούν βασικές εκφάνσεις της έννοιας του *εαυτού* (ενότητα 2.2.7.), όπως και στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας, η οποία συνδέεται με την επίτευξη των σκοπών της συγκεκριμένης έρευνας (ενότητα 2.2.8.).

Η προβληματική στην ενότητα 2.2.9., εστιάζεται στην αποσαφήνιση της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης και στη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην ανάπτυξή της.

Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου (ενότητα 2.2.10.), επιδιώκεται να καταδειχθεί ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Βασικής ικανότητας που σχετίζεται στενά με τους σκοπούς και στόχους της μελέτης, καθώς η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης εμπλουτίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, οδηγεί στην κοινωνική υποστήριξη, στο σεβασμό και στην αποδοχή της πολιτισμικής διαφοράς.

Στο τρίτο (III) κεφάλαιο της μελέτης (κεφ. 3), γίνεται λεπτομερής αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα και παρέχονται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο αυτή διεξήχθη.

Στην πρώτη ενότητα του κεφαλαίου (3.1.), αποσαφηνίζεται η μέθοδος της ερευνητικής διαδικασίας και αναλύονται τόσο η ποιοτική μεθοδολογία όσο και η μελέτη περίπτωσης. Μεθοδολογίες που κρίθηκαν οι ως οι πιο κατάλληλες για την έρευνα, καθώς αυτές διευκολύνουν τη συστηματική και σε εμβάθυνση ανάλυση όλων των ζητημάτων και θεμάτων που απασχολούν τη μελέτη.

Το ενδιαφέρον στην ενότητα 3.2., επικεντρώνεται στην εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, ενώ στη συνέχεια γίνεται αναφορά στους συμμετέχοντες που αποτέλεσαν και το δείγμα της (ενότητα 3.3).

Στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί (3.4.), παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Αναφερόμαστε στη *συνέντευξη*, στην *παρατήρηση* και στο *ημερολόγιο του ερευνητή*. Γίνεται επίσης αναφορά στις αξιολογήσεις των συμμετεχόντων για τον αντίκτυπο της παρεμβατικής διαδικασίας (ενότητες 3.4.1.-3.4.4.). Στην ενότητα 3.4.5., αναφερόμαστε εκτενώς στο σχεδιασμό της έρευνας και στον τρόπο με τον οποίο έγινε η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων που συνελέγησαν. Κεντρικό αντικείμενο στην επόμενη ενότητα (3.4.6.), αποτελεί το πρόγραμμα των δραματικών δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκε. Αποσαφηνίζονται οι στόχοι του, η δομή του, το περιεχόμενό του και ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε (ενότητες 3.4.6.1.-3.4.6.6.). Παρουσιάζονται επίσης οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρεμβατική διαδικασία (ενότητα 3.4.6.7.). Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου (3.4.6.8.), γίνεται εκτενής αναφορά στο περιεχόμενο και στις διεργασίες της κάθε μιας από τις δέκα επτά (17) συναντήσεις που έλαβαν χώρα στα πλαίσια της έρευνας.

Στο τέταρτο (IV) κεφάλαιο (κεφ. 4), παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Ακολουθεί η *συζήτηση* των αποτελεσμάτων (κεφ. V).

Στο τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης (κεφ. VI), αναφέρονται συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις.

1.1. Ορισμός και διατύπωση προβλήματος

Η παρούσα μελέτη διερευνά το αν οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση μπορούν να συμβάλλουν στο να επιτευχθεί η μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλότητα. Θέτει το ερώτημα, αν μια παρεμβατική διαδικασία με μέσο αγωγής τη δραματική τέχνη, μπορεί να αποτελέσει μια μέθοδο, μια πρόταση, μέσω της οποίας τα μεν παιδιά θα μπορούν να αποδεχθούν ευκολότερα την πολιτισμική ετερότητα των συμμαθητών τους, οι δε εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση την ανομοιογένεια της τάξης τους. Δημιουργώντας συνάμα το κατάλληλο παιδαγωγικό υπόβαθρο για τη γνωστική, ψυχοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών τους.

Υπάρχει μια ποικιλότητα παραγόντων που παρακίνησαν τον ερευνητή στην εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας:

A) Ο πρώτος σχετίζεται με την επαγγελματική ενασχόληση του ερευνητή, τόσο με τη δραματική τέχνη, ως απόφοιτου της δραματικής σχολής του κρατικού θεάτρου βορείου Ελλάδος, όσο και με την παιδαγωγική διαδικασία ως εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής στο 87^ο διαπολιτισμικό σχολείο των Αθηνών. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο εν λόγω σχολείο στο οποίο έλαβε χώρα η έρευνα, κατά καιρούς τίθενται ζητήματα προς διαπραγμάτευση και διαχείριση, τα οποία έχουν την αφετηρία τους στις διαφορετικές εθνικές, φυλετικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ταυτότητες των μαθητών. Τα ζητήματα αυτά αφορούν τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών και πολλές φορές προκαλούν δυσλειτουργίες και επιδρούν αρνητικά στην απαιτητική καθημερινότητα του σχολείου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό καταβάλλει πολύ μεγάλη προσπάθεια να δημιουργήσει και να προωθήσει μια κουλτούρα αποδοχής και συνεργασίας, ώστε τα παιδιά να καταστούν ικανά να αλληλεπιδράσουν με μια ευρεία γκάμα ετεροτήτων που είναι παρούσες μέσα στο σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα ερευνών και την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που συνδέουν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με την αντιμετώπιση κρίσιμων ηθικών και κοινωνικών ζητημάτων (Burton, 2010·Grainger & Kendall - Seatter, 2003·Linds, 2008·Winston, 2002), η συγκεκριμένη παρέμβαση αποπειράθηκε να το διαχειρισθεί με

τρόπο που να προωθήσει την γνωριμία, επικοινωνία και το σεβασμό ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των παιδιών του σχολείου.

Β) Ο δεύτερος λόγος για τη διεξαγωγή της έρευνας έχει να κάνει με το γεγονός ότι οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, παρά το ότι διδάσκονται υποχρεωτικά σε κάποιες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (από την Α' τάξη, ως την Δ' τάξη), δεν εφαρμόζονται ευρέως στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δεν αποτελούν ακόμα βασικό εκπαιδευτικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Γ) Το γεγονός ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μεθοδολογία δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς, αποτέλεσε μια ακόμα παράμετρο για την εκπόνηση της συγκεκριμένης μελέτης. Έχει διερευνηθεί επίσης ελάχιστα η επιρροή της πάνω σε ζητήματα αποδοχής της ετερότητας μεταξύ των μαθητών στα ελληνικά σχολεία.

Θεωρούμε ότι η αναγκαιότητά της πηγάζει από την απαίτηση της σύγχρονης εποχής να εφαρμοσθούν στα σχολεία αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογίες, συμβατές με τις αναγκαιότητες της παγκόσμιας κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα. Μιας πραγματικότητας που απαιτεί τεράστιας έκτασης κριτικό αλφαριθμητισμό,¹ ο οποίος καθιστά ικανούς τους μαθητές να διαβάζουν πίσω από τις γραμμές και να εξετάζουν με σκεπτικισμό τις φαινομενικά επιφανειακές και εύλογες δομές, όπως και τί συμφέροντα εξυπηρετούνται από συγκεκριμένες μορφές επικοινωνίας. Πολιτισμικοί, κοινωνικοί και θρησκευτικοί θεσμοί σ' όλο τον κόσμο τείνουν προς την καχυποψία τόσο απέναντι στον κριτικό αλφαριθμητισμό, όσο και απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, καθώς αυτή θέτει υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και σκέψης (Cummins, 2003). Οι εκπαιδευτικοί όμως που ενδιαφέρονται να προετοιμάσουν τους μαθητές τους για την κοινωνική πραγματικότητα του 21^{ου} αιώνα, θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους ότι η πολιτισμική ετερότητα στις σχολικές τάξεις αποτελεί πλέον κανόνα και δεν αρμόζει να αντιμετωπίζεται ως εσωτερικός εχθρός. Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο των επικοινωνιών και των νέων τεχνολογιών, η ταχύτατη

¹ Ο κριτικός αλφαριθμητισμός (literacy), αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση μέσω της οποίας κάποιος δύναται να χρησιμοποιεί τη γλώσσα που απαιτείται για κάθε κοινωνική περίπτωση, να σκέφτεται, να δημιουργεί, να αμφισβητεί, ώστε να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Συμβάλλοντας μ' αυτό τον τρόπο στην ατομική του εξέλιξη και στην ανάπτυξη της κοινότητάς του (Baynham, 2002).

διάδοση της πληροφορίας, η αμφισβήτηση παραδοσιακών αντιλήψεων περί *τοπικού-καθολικού* ή *εγχώριου-ξένου*, οι εντατικές ροές ανθρώπων, κεφαλαίων, κειμένων και εικόνων και πέρα από τα εθνικά σύνορα, έχουν επιφέρει σημαντικές συνέπειες και στα ελληνικά σχολεία. Γι αυτό και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δημιουργήσουν πλαίσια ενδυνάμωσης και να καλλιεργήσουν τις αλληλεπιδράσεις εκείνες που θα καταστήσουν τα παιδιά ικανά να ανταποκριθούν στις σημερινές απαιτήσεις. Η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη σε μια τάξη που είναι θεμελιωμένη πάνω σε αρχές αλληλεγγύης και συνεργατικών σχέσεων και στην οποία η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου, παρά σε μια τάξη που πυροδοτεί διαχωρισμούς και φόβους του τύπου: «εμείς έναντι των άλλων» (Cummins, 2003).

Ο Cummins (2003), υποστηρίζει ότι οι αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη διαμορφώνουν συλλογικά τις μελλοντικές δυνατότητες τόσο των παιδιών, όσο και της κοινωνίας. Οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έχουν το συγκριτικό πλεονέκτημα να διευρύνουν τα πνευματικά και πολιτισμικά όρια των παιδιών, να εμπλουτίσουν τις αρχικές τους αντιλήψεις, να οξύνουν τον κριτικό τους αλφαριθμητισμό. Δύνανται μ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά να κατανοήσουν τις δυνάμεις που επηρεάζουν τις επιλογές αλληλεπίδρασης που κάνουν μέσα στο σχολείο, τοποθετούμενα κριτικά απέναντι στους περιορισμούς που επιβάλλονται σ' αυτές τις επιλογές, δημιουργώντας ταυτοχρόνως πλέγματα διαπροσωπικών σχέσεων που χαρακτηρίζονται από ποιότητα και ουσία.

1.2. Σκοπός και σημασία της έρευνας

Η έρευνα σκοπό έχει να διερευνήσει την επίδραση ενός ειδικού προγράμματος δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, που με μέσο το λόγο και την κίνηση, επιδιώκει την αποδοχή της εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής και φυλετικής ετερότητας ανάμεσα στους μαθητές ενός διαπολιτισμικού δημοτικού σχολείου των Αθηνών και κατ' επέκταση τη βελτίωση στις σχέσεις τους.

Η μελέτη δύναται να παράσχει στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, τον τρόπο με τον οποίο ένα πρωτοποριακό εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να ανοίξει διαύλους επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες των παιδιών που επιχειρούν να βρουν τη θέση τους στα ελληνικά σχολεία. Και να συνεισφέρει στη

δημιουργία ενός ζεστού και φιλικού κλίματος στις τάξεις, το οποίο επιτρέπει την επίτευξη των όποιων εκπαιδευτικών στόχων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας εκτός από τους εκπαιδευτικούς, ενδέχεται να αφορούν και τους υπεύθυνους χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι βαθύτατες αλλαγές που συντελούνται στο παγκόσμιο κοινωνικό γίγνεσθαι απαιτούν, όπως προαναφέρθηκε νέες δεξιότητες μάθησης (Μπουρνέλλη, 2002·Neelands, 2002). Ισχυρισμός μας αποτελεί ότι το σχολείο οφείλει να καταπολεμήσει την αντίληψη ότι η συμβίωση με τους διαφορετικούς *άλλους* κρύβει κινδύνους, καθώς αυτή η αντίληψη αποτελεί τη μεγαλύτερη απειλή για την ομαδική συνύπαρξη. Να εξασφαλίζει επίσης δυνατότητες ισότιμης συμμετοχής, επικοινωνίας και διάδρασης σε όλους τους συμμετέχοντες στις διεργασίες του. Γι' αυτό και απαιτείται εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, που αξιοποιούν τα πολιτισμικά υπόβαθρα όλων των μαθητών, αφού οι σχέσεις αλληλεγγύης και συμμετοχής βιώνονται μέσα από πρακτικές που υπερβαίνουν ένα μοντέλο μάθησης που αγνοεί το *διαφορετικό*. Απαιτείται να ενσωματωθούν στις δομικές παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ουμανιστικές ποιότητες όπως αυτές της ανοχής στην ιδιαιτερότητα του *άλλου* με σεβασμό και ενδιαφέρον για τις εμπειρίες του, της αμοιβαιότητας και ανιδιοτελούς αλληλεγγύης προς τον συνάνθρωπο, της εμπιστοσύνης (Γουγουλάκης, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, δεν είναι καθόλου αδύναμοι και έχουν πολλές ευκαιρίες να εισαγάγουν εξειδικευμένες παιδαγωγικές δράσεις στα πλαίσια της τάξης τους (Cummins, 2003). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αποτελεί μια τέτοια δράση. Μια ενεργητική διαδικασία αγωγής που παρακινεί τους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες διερεύνησης κοινωνικών ζητημάτων με τρόπους που άλλες παραδοσιακές μορφές μάθησης αδυνατούν να πετύχουν (Sextou, 2006).

Η παρούσα μελέτη τέλος, στοχεύει στο να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω διερευνήσεις παρόμοιων θεμάτων.

1.3. Ερευνητικές υποθέσεις

Στην έρευνα διατυπώθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

1) Ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα έχει θετική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν την εθνική ετερότητα.

2) Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα έχει θετική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν την θρησκευτική ετερότητα.

3) Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα έχει θετική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τη γλωσσική ετερότητα.

4) Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα έχει θετική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τη φυλετική ετερότητα.

5) Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων.

6) Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα έχει θετική επίδραση στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους.

7) Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση θα έχει θετική επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων.

1.4. Οριοθετήσεις και περιορισμοί της έρευνας

Η ερευνητική μελέτη υπόκειται στις ακόλουθες οριοθετήσεις και περιορισμούς:

1. Η ελλιπής φοίτηση και η σχολική διαρροή καθ' όλη τη διάρκεια του έτους, μια ιδιαιτερότητα των διαπολιτισμικών σχολείων, επηρέασε τον αρχικό αριθμό του δείγματος. Έτσι, ενώ στην ερευνητική διαδικασία αρχικώς συμμετείχαν είκοσι πέντε (25) μαθητές, ο τελικός πληθυσμός του δείγματος όταν ολοκληρώθηκε η παρέμβαση αποτελούνταν από είκοσιένα (21) παιδιά.

2. Η μη χορήγηση άδειας για βιντεοσκόπηση στην έρευνα, ίσως είχε ως αποτέλεσμα να χαθεί ένας όγκος πληροφοριών που θα εμπλούτιζαν τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης.

3. Ο αντίκτυπος των επιρροών της παρέμβασης στα παιδιά που συμμετείχαν, δεν ήταν δυνατόν να εξακριβωθεί μακροπρόθεσμα. Περαιτέρω έρευνα θα ήταν χρήσιμη για να διαπιστωθεί η επίδραση του προγράμματος των δραστηριοτήτων στους συμμετέχοντες σε βάθος χρόνου.

1.5. Διευκρίνιση όρων

Δράμα: Πρόκειται για λογοτεχνικό είδος που παρουσιάζεται στο θέατρο. Αποτελεί το ένα από τα τρία είδη της αρχαίας ελληνικής ποίησης (τα άλλα δύο είναι το έπος και η λυρική ποίηση), που προήλθε από τη λατρεία του Διονύσου και που κατά τους κλασικούς χρόνους αναπτύχθηκε σε θεατρικό είδος. Στο Δράμα κυριαρχούν οι έντονες αντιθέσεις και οι συγκρούσεις (<http://www.greeklanguage.gr>).

Θέατρο: Πρόκειται για τη δραματική τέχνη, η οποία ακολουθώντας ορισμένες συμβάσεις, αναπαριστάνει μπροστά σε κοινό μια σειρά γεγονότων με τη χρησιμοποίηση ανθρώπων (ηθοποιών) που μιλούν και δρουν (<http://www.greeklanguage.gr>).

Εκπαίδευση: Η καλλιέργεια, με συστηματική διδασκαλία και άσκηση σε ειδικά ιδρύματα (σχολεία κ.ά.), των διανοητικών και σωματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων, κυρίως των παιδιών και των νέων, για να μπορέσουν να ασκήσουν κάποιες επαγγελματικές ή άλλες δραστηριότητες (<http://www.greeklanguage.gr>).

Διαφορετικότητα: Ως διαφορετικότητα ορίζουμε τα στοιχεία εκείνα που διαφοροποιούν ένα άτομο και δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξή του στην πλειονοτική ομάδα, στην οποία θέλει ή επιβάλλεται να ενταχθεί, προκειμένου να επιβιώσει (Κουλουμπαρίτση, 2001).

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών: Το αναλυτικό πρόγραμμα, αποτελεί το βασικότερο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που αποτυπώνει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική. Είναι μια *χάρτα* με γενικές παιδαγωγικές αρχές και στόχους,

που εμπεριέχει την ύλη, τις δραστηριότητες και την αξιολόγηση του κάθε γνωστικού αντικείμενου που διδάσκεται στο σχολείο αντικείμενο (Βρεττός & Καψάλης, 1994)

Project: Πρόκειται για σκόπιμη και μεθοδευμένη δράση που αποσκοπεί στη συλλογική διερεύνηση θεμάτων και ζητημάτων που συμπληρώνουν την παράλληλη οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και την εννοιοκεντρική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2003, στο: Πλάκα, 2016).

Ανοχή: Ανοχή σημαίνει το να αντιμετωπίζει κανείς υπομονετικά κάποιον που δεν του αρέσει και δεν τον εγκρίνει (<http://www.lexigram.gr/lex/>).

Διάκριση: Υπάρχουν δύο κύρια είδη διάκρισης, η άμεση και η έμμεση. Η άμεση διάκριση αναφέρεται στην περίπτωση που ένα πρόσωπο τυγχάνει λιγότερο ευνοϊκής μεταχείρισης σε σύγκριση με κάποιον άλλο, λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού. Η έμμεση διάκριση, παρατηρείται όταν μια εκ πρώτης όψεως ουδέτερη διάταξη, κριτήριο ή πρακτική, ενδέχεται να προκαλέσει μειονεκτική μεταχείριση προσώπων λόγω φυλετικής ή εθνοτικής καταγωγής, θρησκείας ή πεποιθήσεων, αναπηρίας, ηλικίας ή σεξουαλικού προσανατολισμού. Εκτός εάν η πρακτική μπορεί να δικαιολογηθεί αντικειμενικά από ένα θεμιτό σκοπό (<http://ec.europa.eu>).

Εμπειρία: 1. Οτιδήποτε καταγράφεται ως προσωπικό βίωμα και εντυπώνεται ως γνώση. Πρόκειται για το βίωμα που καταγράφεται ως σημαντικό στοιχείο προσωπικής γνώσης, ως ένα ξεχωριστό γεγονός (Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Μπαμπινιώτης, 2008).

2. Η γνώση που στηρίζεται στην άμεση αντίληψη των πραγμάτων, την οποία προσφέρουν οι αισθήσεις μας, σε αντιδιαστολή προς τη γνώση που στηρίζεται στη νόηση, στο διαλογισμό (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, 2013).

Μη λεκτική επικοινωνία: Ως μη λεκτική επικοινωνία ορίζονται όλοι οι τρόποι επικοινωνίας εκτός του λόγου. Η μη λεκτική επικοινωνία δεν αφορά μόνο τη γλώσσα του σώματος (χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου, βλέμματα, κινήσεις του σώματος, κ.α.), αλλά και έναν σημαντικό αριθμό μη επικοινωνιακών στοιχείων, όπως οι σιωπές, το άγγιγμα, η διαπροσωπική απόσταση, αλλά και η χρήση αντικειμένων του περιβάλλοντος χώρου, από το άτομο (Κούρτη, 2007).

Κιναισθητική αντίληψη: Αφορά την αντίληψη του ατόμου για το σώμα του και τις κινήσεις που εκτελεί, χωρίς τη συμβολή της όρασης ή λεκτικών υποδείξεων. Η κιναισθητηριακή πληροφόρηση πραγματοποιείται μέσω πολλών αισθητηριακών υποδοχών που βοηθούν το άτομο να προσδιορίζει την κίνηση του πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κίνηση (Τσίπρα, 1999 & Τραυλλός 1998, στο: Λαμπρούση, 2009).

Ακουστική αντίληψη: Είναι η ικανότητα τού να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί κανείς τις διαφορές μεταξύ των ήχων. Αποτελεί σημαντικό προσόν για τη γλώσσα, δεδομένου ότι η ακουστική αντίληψη είναι η βάση για την κατανόηση του προφορικού λόγου (<https://www.cognifit.com/el/science/cognitive-skills>).

Ενεργητική ακρόαση: Η ενεργητική ακρόαση αποτελεί μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία η οποία απαιτεί τη χρήση όλων των αισθήσεων και περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία επικοινωνίας, όπως την προσοχή, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την ταυτόχρονη αξιολόγηση της λεκτικής και μη επικοινωνίας (Fradelos & Staikos, 2013).

Ρυθμική ικανότητα: Ως ρυθμική ικανότητα, ορίζεται η ικανότητα απόδοσης επαναλαμβανόμενων, αδρών, κινητικών γεγονότων με ακρίβεια στο χώρο και το χρόνο. Η ρυθμική ικανότητα είναι μία από τις συναρμοστικές ικανότητες και η ανάπτυξή της θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικό ερευνητικό πεδίο, διότι σχετίζεται με τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, την ακαδημαϊκή επίδοση, τη χορευτική εκτέλεση και τον αθλητισμό (Thomas & Moon, 1976, στο: Τσούμας, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1. ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1.1. Ετερότητα

Η ετερότητα είναι μια ευρύτατη έννοια που δύσκολα μπορεί να ορισθεί σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Η πρόσφατη σχετική βιβλιογραφία τη συνδέει με διαφορές σε χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, τα φυσικά γνωρίσματα, ο γενετήσιος προσανατολισμός, η γλώσσα, η φυλή, η εθνικότητα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ο τόπος προέλευσης, οι κοινωνικές και πολιτικές διασυνδέσεις και με ό,τι μας κάνει να είμαστε ή να φαινόμαστε διαφορετικοί. Η ετερότητα συνυφαίνεται με την αναγνώριση της διαφοράς. Ως εκ τούτου αποτελεί ένα μείγμα χαρακτηριστικών που κάνει ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων μοναδική, εκχωρώντας τους μία ταυτότητα (Cross & Naidoo, 2012).

Η ετερότητα μπορεί όμως να θεωρηθεί και ως μια διαφορά που ανιχνεύεται και αποτυπώνεται στη συνείδηση των ατόμων, όπως για παράδειγμα η ετερότητα σε επίπεδο πλούτου. Μπορεί όμως αυτό που γίνεται αντιληπτό ως διαφορά να κατασκευάζεται από το ίδιο το άτομο. Το ίδιο το υποκείμενο δηλαδή που ανιχνεύει τη διαφορά, να έχει την εντύπωση ότι την καταγράφει αντικειμενικά. Στην πραγματικότητα όμως αυτό που παρατηρεί και καταγράφει να είναι αυτό που του επιτρέπει ο αντιληπτικός του μηχανισμός. Η αναγνώριση της διαφοράς σε συλλογικό επίπεδο εκ μέρους του υποκειμένου, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός συστήματος πεποιθήσεων και παραδοχών ότι στην κοινωνία υπάρχουν πληθυσμοί που διαφέρουν μεταξύ τους και ότι οι πληθυσμοί αυτοί διαφέρουν σε συγκεκριμένα πράγματα. Ένα άτομο χωρίς αυτές τις παραδοχές, δε δύναται να προβεί σε ταξινομήσεις που αφορούν την ετερότητα (Γκότοβος, 2002). Στην προοπτική αυτή, η ετερότητα συνδέεται με την ικανότητα του υποκειμένου να προβαίνει σε ταξινομήσεις.

Η ετερότητα μπορεί να διερευνηθεί επίσης, στη βάση της κοινωνικής-πολιτισμικής ταυτότητας έχοντας ως σημείο αναφοράς την ταυτότητα του *άλλου*, όταν αυτή προσλαμβάνεται μέσα από την οπτική της δικής μας ταυτότητας.

Αντιθέτως, αν η δική μας ταυτότητα αντιμετωπισθεί μέσα από το πρίσμα μιας άλλης, τότε η δική μας ταυτότητα είναι αυτή που μετατρέπεται σε ετερότητα (Σουλιώτης, 2005). Είναι αξιοσημείωτο πως αν και η έννοια της ταυτότητας περικλείει το ίδιο, το ταυτόσημο και το όμοιο, ταυτοχρόνως παραπέμπει και στο ακριβώς αντίθετο. Στο ξεχωριστό, στο διαφορετικό, στο γνωστό και το άγνωστο που πολλές φορές εκλαμβάνεται και ως απειλητικό. Υπ' αυτή την έννοια της διαλεκτικής του ίδιου και του άλλου, είναι αδύνατο να διαχωρίσει κανείς την ταυτότητα από την ετερότητα (Δραγώνα, 2007). Επομένως, η ταυτότητα σύρει μαζί της και την ετερότητα.

Η ετερότητα ως έννοια, ή ως κοινωνικό βίωμα απαιτεί την ύπαρξη τουλάχιστον δύο πόλων (*εγώ και ο άλλος, εμείς και οι άλλοι*), οι οποίοι θα πρέπει να διαφέρουν σε κάτι μεταξύ τους. Κι αυτή η διαφορά θα πρέπει να βιώνεται ως τέτοια, ασχέτως με την εμπειρία των υποκειμένων. Η ετερότητα σχηματίζεται σε αντιστοιχία με την περίσταση, ως εξουσιαστική δομή. Τα δίπολα αυτά δημιουργούν την ετερότητα από ταξινομήσεις στις οποίες προβαίνουμε ανάλογα με την πολιτισμική συγκυρία. Ο κάθε πόλος της αποκτά μια πολιτική δυναμική την οποία διαχειρίζεται με τρόπο που να εδραιώνει τη θέση του στον κοινωνικό σχηματισμό και να αποκτά ανταγωνιστικές δυνατότητες στη νομή και διαχείριση της εξουσίας. Είναι επίσης προφανές ότι οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στη δομή του κοινωνικού ιστού, δημιουργούν μια συνεχή διαπάλη μεταξύ των πόλων που την αποτελούν (Κυρίδης, 2005). Συνήθως, η κυρίαρχη κουλτούρα έχει την ικανότητα να ιδιοποιείται ετερότητες και διαφορές και να τις ενσωματώνει στην ηγεμονική της ταυτότητα, στομώνοντας και απονευρώνοντας τις ταξικές και τις ποικίλες αντικαθεστωτικές αιχμές της (Σουλιώτης, 2005).

Ο Hoffman (1997, στο: Καρανικόλα, 2015), διαβλέπει ότι κάθε απόπειρα διερεύνησης της ετερότητας οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες των μειονοτήτων που διαχρονικά έχουν υποστεί κακή μεταχείριση από τις κοινωνικοοικονομικές δομές. Η Ρίμπολι (2005), τη διακρίνει σε εσωτερική και εξωτερική ετερότητα. Η εσωτερική αναφέρεται στις μειονότητες ή ομάδες ανθρώπων που ζουν στο εσωτερικό της ίδιας χώρας ή του ίδιου πολιτισμού, ενώ η εξωτερική σχετίζεται με ομάδες ανθρώπων και τόπους γεωγραφικά μακρινούς και με άλλους πολιτισμούς. Ο Heyd (2010), επισημαίνει ότι η ετερότητα μπορεί να αναφέρεται είτε σε διαφορές που παρατηρούνται εντός του ίδιου είδους, είτε σε διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ διαφορετικών ειδών. Όταν η διαφορά συνδέεται με το ανθρώπινο είδος, συνθήκη που αφορά και την παρούσα έρευνα, τότε η ετερότητα

υπονοεί το πλήθος των φυλών ή των εθνοτικών ομάδων.

Στη δημόσια σφαίρα σήμερα, η ετερότητα προβάλλεται και υποστηρίζεται ποικιλοτρόπως (Hylland-Eriksen, 2006). Οι κλειστές κοινωνίες για παράδειγμα, οι οποίες θεωρείται ότι χαρακτηρίζονται από ομοιογένεια, διατρέχουν τον κίνδυνο της στασιμότητας και του εκφυλισμού. Η συνεισφορά λοιπόν της ετερογένειας των πολιτισμικών ή εθνοτικών υποομάδων σ' αυτή την περίπτωση κρίνεται σημαντική για τη συνολική ευημερία και την προσαρμοστικότητα της κοινωνίας (Heyd, 2010). Η πολιτισμική ετερογένεια ταυτοχρόνως, εκλαμβάνεται όμως και ως η γενεσιουργός αιτία κοινωνικών προβλημάτων που πηγάζουν κυρίως από τους μετανάστες και τους απογόνους τους και αυτή η θεώρηση ενδιαφέρει και την παρούσα μελέτη. Υπ' αυτή την προοπτική, η πολιτισμική διαφορά συνδέεται με τις απαράδεκτες ή αμφίβολες πρακτικές που ασκούνται σε μια μειονότητα ανθρώπων και οι οποίες α) μπορούν να δημιουργήσουν συγκρούσεις με τις πλειοψηφίες που έχουν διαφορετικές απόψεις, β) να κλονίσουν την κοινωνική αλληλεγγύη στη χώρα, τη νομιμότητα του πολιτικού συστήματος και την ευημερία των πολιτών και γ) να οδηγήσουν σε παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μεταξύ των μελών των μειονοτήτων (Hylland-Eriksen, 2006).

Η πολιτισμική διαφορά όμως, εμπερικλείει και όλο το δυναμικό για ανανέωση και ανάπτυξη της ομάδας που αποτελεί χαρακτηριστικό της, γι' αυτό κατά τον Heyd (2010), η ύπαρξή της είναι ζωτικής σημασίας για την εξέλιξη. Έτσι, συχνά πρόσωπα με δημόσιο λόγο εγκωμιάζουν τους μετανάστες για εμπλουτισμό του εθνικού πολιτισμού. Παράλληλα όμως τα ίδια πρόσωπα μπορεί να εκφράζουν ανησυχίες π.χ. για την επιρροή του Ισλάμ, θεωρώντας την ως εμπόδιο για την εθνική συνοχή. Σε μια τέτοια προοπτική, η ετερότητα αναδύεται ως μια έννοια που έχει θετική φόρτιση και αφορά επιφανειακές πολιτισμικές διαφορές, ενώ η πολιτισμική διαφορά είναι φορτισμένη αρνητικά και αναφέρεται σε βαθύτερες και ουσιαστικότερες πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Hylland-Eriksen, 2006).

Στην προοπτική της παρούσας μελέτης, διερευνώνται και εξετάζονται οι βαθύτερες διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ ομάδων ανθρώπων που διαφέρουν πολιτισμικά. Το ενδιαφέρον μας επομένως επικεντρώνεται στο ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας.

2.1.1.2. Η πολιτισμική ετερότητα

Η πολιτισμική ετερότητα κατανοείται πάντοτε σε σχέση με την κοινωνική και πολιτισμική ποικιλότητα. Αναφέρεται σε διαφορές μεταξύ ομάδων ανθρώπων που διαθέτουν παρόμοια πολιτισμικά χαρακτηριστικά, πολλές φορές όμως περιγράφει διαφορές και εντός αυτών των ομάδων. Περιλαμβάνει επιπλέον, όχι μόνο μια περιγραφική διάσταση, που αφορά τον τρόπο με τον οποίο πολιτισμοί και κοινωνίες είναι ποικιλοτρόπως δομημένοι και το πώς διαχειρίζονται την ετερογένειά τους, αλλά και μια περιοριστική, που αφορά τον αρμόζοντα τρόπο με τον οποίο διαφορετικές ομάδες ανθρώπων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Dietz, 2007). Παρ' όλο που η πολιτισμική ετερότητα αναφέρεται σε κοινωνικές ομάδες με διακριτές αξίες, γλώσσες και τρόπους ζωής, εν τούτοις δεν υπονοεί καμία σαφή προοπτική ή κίνηση που σκοπεύει στα ίσα δικαιώματα ή στη διατήρηση της ξεχωριστής ταυτότητας αυτών των ανθρώπων στην κοινωνία (Bhattarai, 2004).

Ένας σημαντικός παράγοντας μεταξύ άλλων που καθορίζει τους τρόπους με τους οποίους κατανοούμε και βιώνουμε εμπειρικά την πολιτισμική ετερότητα αποτελούν οι πολιτικές ιδεολογίες. Με την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού στο δυτικό κόσμο, διαδόθηκε η αντίληψη ότι ο μόνος νομιμοποιητικός σκοπός του κράτους είναι η διασφάλιση της ατομικής ελευθερίας, η οποία όμως τείνει να νοείται ως ένα είδος εμπορικής ελευθερίας για τους ιδιώτες και τις επιχειρήσεις (Thorsen, 2009). Την ίδια στιγμή, ο δημόσιος λόγος επικεντρώνεται σε μέγιστο βαθμό στην προστασία των διαφοροποιημένων πολιτισμικών ομάδων και στην ανάδειξη της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας, ενώ τα ατομικά δικαιώματα καθώς και οι ατομικές επιλογές προβάλλονται ως αδιαμφισβήτητες αξίες (Hylland-Eriksen, 2006).

Ως αποτέλεσμα αυτών των πεποιθήσεων επισημαίνει ο Τσουκαλάς (2010, σελ.130): «ο άνθρωπος δεν κοινωνικοποιείται πλέον ως επίδοξο εκκολλημένο μέλος μιας συγκροτημένης από κοινού με άλλους ιδεατής ομάδας. Διδάσκεται από την πρώτη μέρα να λειτουργεί ως ανταγωνιστικό άτομο που οφείλει να αναζητήσει για ατομικό του λογαριασμό τη δική του *αυθεντική* πολιτιστική και επιβιωτική αλήθεια. Καλείται να εθιστεί στην ιδέα ότι η ταυτότητά του είναι συνώνυμη με τη διαφορά και οδηγείται στο να νομίζει ότι μπορεί ελεύθερα να επιλέγει τη δική του

κοινωνία και να στοιχειοθετεί τη δική του πολιτισμική ιδιαιτερότητα». Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο, οι άνθρωποι καλούνται να αναλάβουν τις ευθύνες των κινδύνων που απορρέουν από τις επιλογές τους και συχνά νιώθουν χαμένοι, ή αβοήθητοι. Με αποτέλεσμα να είναι μόνιμα ανήσυχοι για το μέλλον (Beck & Beck-Gernsheim, 2001).

Η ελευθερία επιλογής βεβαίως επιτρέπει στον καθένα να αυτοπροσδιοριστεί, να κατευθύνει τη δική του ζωή και να ευημερήσει. Ωστόσο αποκτά το νόημά της στο πλαίσιο μέσα στο οποίο συμβαίνει και εξαρτάται από την ελευθερία πρόσβασης του υποκειμένου στον κόσμο των αγαθών (Marcus & Schwartz, 2010). Όσο ευπρόσδεκτα εμπλουτιστική κι αν εμφανίζεται η προώθηση της πολιτιστικής αυτονομίας² και η αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων κατά τη νεοφιλελεύθερη αντίληψη,³ εν τούτοις οι ιδέες αυτές δεν προωθούνται σε κοινωνικό κενό. Διασπείρονται μάλιστα, σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από την κατάρρευση των θεσπισμένων κοινωνικών δικαιωμάτων και που τείνει να αποστερεί από τα άτομα και τις τελευταίες δυνατότητες μιας αυτοδικαίως παρεχόμενης υλικής επιβίωσης. Η καταξίωση λοιπόν της ατομικής πολιτισμικής αυτονομίας, φαίνεται να αντικαθιστά, να εξωραϊζει και να εξορκίζει την επιβιωτική αβεβαιότητα και την ετερονομία. Ως εκ τούτου, θεωρείται αυτονόητο ότι το άτομο για να επιζήσει θα πρέπει να προγραμματίσει αυτοβούλως την ατομική του παραγωγική ετερότητα και να υποταχθεί στους αδυσώπητους νόμους της αγοράς (Τσουκαλάς, 2010).

² Το μοντέλο της *πολιτισμικής αυτονομίας* πρωτοαναφέρεται από τον Renner (1899), στο άρθρο του *State and Nation*. Το μοντέλο βασίστηκε στην ιδέα ότι οι κοινότητες μπορεί να είναι αυτόνομες μέσα σε ένα πολυεθνικό κράτος, ανεξάρτητα από το αν κατοικούν σε κάποια συγκεκριμένη περιοχή. Σήμερα η πολιτισμική αυτονομία γίνεται κατανοητή ως η αυτονομία των ομάδων στη διαχείριση των εσωτερικών τους υποθέσεων σε σχέση με τον πολιτισμό τους. Η πολιτισμική αυτονομία μπορεί να επεκταθεί παίρνοντας τη μορφή ενός είδους αυτοκυβέρνησης (Prina, 2013).

³ Ο πρωταρχικός στόχος του νεοφιλελευθερισμού δεν είναι η εξασφάλιση των πολιτικών ή όποιων άλλων ελευθεριών, αλλά η απελευθέρωση του κεφαλαίου. Έτσι στην προοπτική του κέρδους μπορεί να θυσιάζονται ζωές και ελευθερίες. Όσο οι ροές κεφαλαίων παραμένουν ανοικτές, η μορφή διακυβέρνησης που χρησιμοποιείται για την εξασφάλισή τους, έχει δευτερεύουσα σημασία (Lawn & Prentice, 2015). Σύμφωνα με τον Habermas (1994), όπου εφαρμόστηκε ο φιλελευθερισμός, ο αγώνας ενάντια στην καταπίεση συλλογικοτήτων που στερούνται ίσες κοινωνικές ευκαιρίες, έλαβε τη μορφή ενός αγώνα για την κοινωνικο-πνευματική παγκοσμιοποίηση των πολιτικών δικαιωμάτων του ατόμου. Κατά συνέπεια, η αναγνώριση των πολιτισμικών παραδόσεων συλλογικοτήτων που έχουν περιθωριοποιηθεί, δε συνοδεύεται με εγγυήσεις για το κοινωνικό κύρος ή για την αξιοπρεπή διαβίωση αυτών των συλλογικοτήτων.

Το αίτημα για αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, παρέχει στις μειονότητες τη δυνατότητα να επιλέγουν και να ελέγχουν το πολιτισμικό τους πεπρωμένο διευκολύνοντας την πολιτισμική επιβίωσή τους. Μπορεί όμως να οδηγήσει σε κατακερματισμό τις κοινωνίες και να συμβάλλει στη δημιουργία *κυρίαρχων* και *υποτελών* ομάδων οδηγώντας στην περιθωριοποίηση συγκεκριμένους πληθυσμούς (Prina, 2013). Σπάνια επίσης συνοδεύεται με προοπτικές που αποσκοπούν στην άμβλυνση της φτώχειας και της εκμετάλλευσης συμβάλλοντας στην αποσιώπηση όλων των μη πολιτισμικών διαφορών και ανισοτήτων. Γι' αυτό και απασχολεί πρωτίστως κοινωνικές κατηγορίες που βρίσκονται ήδη ενταγμένες στις κατεστημένες κοινωνικές ιεραρχίες. Στην προοπτική αυτή, ο λόγος για την πολιτισμική ετερότητα είναι στην καλύτερη περίπτωση μυθοποιητικός, ίσως και παραπλανητικός» (Τσουκαλάς, 2010).

Ο πολιτισμικά έτερος σε ένα τέτοιο πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον γίνεται εύκολα αντιληπτός ως ξένος και ως άλλος.

2.1.1.3. Ο ξένος, ο έτερος, ο άλλος

Ο G. Simmel (1908), ήταν αυτός που εισήγαγε πρώτος, την έννοια του *ξένου* στη βιβλιογραφία της κοινωνιολογίας. Στην προσέγγισή του, ο *ξένος* δεν είναι κάποιος που έρχεται στο σήμερα για να φύγει αύριο, αλλά εκείνος που έρχεται και μένει, διατηρώντας παράλληλα την ελευθερία τού να πηγαίνει και να έρχεται. Ο *ξένος*, είναι ο εν δυνάμει περιπλανώμενος (Simmel, 2004). Κάποιος που διασχίζει όρια,⁴ που καθορίζει και αψηφά τα σύνορα, ή χτίζει γέφυρες πάνω τους. Κινείται στα όρια της ομάδας και δεν υπόκειται σε δεσμούς με τα συστατικά ή με την διάρθρωσή της, έχοντας τη δυνατότητα να προσδώσει ποιότητες που δεν υπήρχαν ενδογενώς σ' αυτή. Η περιπλάνηση του *ξένου* είναι η διαδικασία που οδηγεί σε μια παραδοξότητα τις αντιθέσεις που προσδιορίζονται κοινωνικά και αποκρυσταλλώνονται πολιτικά (Cassidy, 2000·Ορφανός, 2015·Simmel, 2004).

Ο *ξένος* ενυπάρχει σε μια σχέση η οποία χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία. Από

⁴ Για τους νομάδες αυτούς, η κατασκευή και η διατήρηση της ταυτότητάς τους είναι καθήκοντα που δεν μπορούν ποτέ να εγκαταλειφθούν, μια προσπάθεια που δεν μπορεί να χαλαρώσει. Είναι πάντοτε απασχολημένοι με την οικοδόμηση της ταυτότητάς τους. Έχουν *στιγμαίεις* ταυτότητες (Bauman, 1992).

τη μια μεριά, μπορεί να προκαλεί συναισθήματα φόβου και άγχους για την *ξενικότητά* του. Από την άλλη όμως, να γίνεται αντικείμενο θαυμασμού, ενδιαφέροντος, ή και ζήλειας, εξαιτίας κάποιων χαρακτηριστικών που αυτός διαθέτει. Η σχέση *ξένου* και *αυτόχθονα*, αποτελεί κατ' ανάγκη σχέση εξουσίας, καθώς η κυρίαρχη ομάδα που τον φιλοξενεί, ορίζει και το ποιος αποκαλείται ως *ξένος* (Alexander, 2003).

Ο Bauman (1988, 1995, στο: Alexander, 2003), αναλύει την έννοια του *ξένου*, υπό το πρίσμα της νεωτερικότητας⁵ και της μετανεωτερικότητας.⁶ Στα πλαίσια της νεωτερικότητας, αυτό που κάνει τους ανθρώπους να λογίζονται ως *ξένοι* και *αποθητικοί*, είναι η ικανότητά τους να θολώνουν τις συνοριακές γραμμές, οι οποίες οφείλουν να είναι διακριτές για να υπάρχει κοινωνική τάξη. Η μετανεωτερική προοπτική για τον *ξένο* γίνεται κατανοητή μέσα από την οπτική των αβέβαιων συνθηκών διαβίωσης που παρήγαγε ο καπιταλισμός. Η καταναλωτική κοινωνία έχει δημιουργήσει έναν νέο τύπο φτώχειας που βιώνεται από τους χαμηλά αμοιβόμενους εργαζόμενους ως αποκλεισμός απ' αυτό που εκλαμβάνεται ως φυσιολογική ζωή. Οι άποροι και κοινωνικά αδύναμοι ως ανεπαρκείς καταναλωτές σταδιακά περιθωριοποιούνται και είναι εκείνοι που πρώτοι απ' όλους επιδιώκουν να θεωρηθούν επιτυχημένοι, προσπαθώντας να ανταποκριθούν στο καταναλωτικό πρότυπο. Το μόνο όμως που καταφέρνουν λόγω των συνθηκών είναι να μπορούν να ονειρεύονται την αναδόμηση της ταυτότητάς τους. Αυτοί οι σύγχρονοι νεόπτωχοι και εξαθλιωμένοι, προϊόντα της μετανεωτερικής κοινωνίας, αποτελούν για τον Bauman τους σύγχρονους *ξένους* (Marotta, 2000).

Ο *ξένος* στην προοπτική της Kristeva (1991), αντιμετωπίζεται από θετική

⁵ Η νεωτερικότητα έχει τις απαρχές της σε τρία μείζονος σημασίας γεγονότα για την Ευρώπη. Στην ανακάλυψη της Αμερικής, στην Αναγέννηση και τη Μεταρρύθμιση. Είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πρόταγμα του Διαφωτισμού περί οικουμενικής ορθολογικότητας, την αναζήτηση της θετικής γνώσης της αλήθειας και την εφαρμογή αυτής της γνώσης στον κοινωνικό κόσμο. Στη νεωτερικότητα κυριαρχεί το καπιταλιστικό σύστημα, οι ιδέες της ελεύθερης οικονομίας και του οικονομικού κέρδους. Η νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται ακόμα από μια μη κριτικού χαρακτήρα πίστη των ανθρώπων στους εξουσιαστικούς θεσμούς και από την ολιστική τους εξάρτηση από ένα οικονομικό σύστημα που τεχνηέντως υπαγορεύει καταναλωτικές ανάγκες (Πατσαντάρας, 2014).

⁶ Η μετανεωτερικότητα, συχνά ταυτίζεται με την παγκοσμιοποίηση και οι απαρχές της ορίζονται στο τέλος του ψυχρού πολέμου (Alexander, 2003). Προτάσσει το επιχείρημα ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική αλήθεια και αρνείται την ουσία μιας οικουμενικής ορθολογικότητας η οποία προκαλεί κοινωνικές ιεραρχήσεις και κοινωνικές ανισότητες. Στο πλαίσιο των μετανεωτερικών αντιλήψεων διαδίδεται η παραδοχή περί διαφορετικών ηθικών αναφορών, διαφορετικών ταυτοτήτων, σχέσεων, που δεν προσεγγίζονται πλέον ως κάτι αυτονόητο και σταθερό, αλλά ως κάτι πεπερασμένο και πολιτισμικά κατασκευασμένο. Η κοινωνική πραγματικότητα δεν προσεγγίζεται ολιστικά. Έννοιες όπως η ομοιομορφία και ομοιογένεια αντικαθίστανται απ' αυτή της διαφοράς στην οποία δίδεται ιδιαίτερη έμφαση (Πατσαντάρας, 2014). Κατά τον Giddens (2001), η *μετανεωτερικότητα*, δεν αποτελεί μια ξεχωριστή περίοδο, αλλά μια περίοδο όπου οι συνέπειες της νεωτερικότητας γίνονται πιο ριζοσπαστικές και οικουμενικές απ' ότι πριν.

σκοπιά. Αποτελεί ένα είδος πρόκλησης για την ευταξία της κοινωνίας, της οποίας κύριο χαρακτηριστικό είναι η ετερογένειά της (Raefirour, 2012). Για την Kristeva (1991), ο ξένος βρίσκεται μέσα μας. Ως εκ τούτου, είμαστε όλοι ξένοι, στο βαθμό που όλοι καταγόμαστε από προγόνους, οι οποίοι έχουν έρθει από αλλού και στο βαθμό που κανείς δεν είναι σε θέση να ορίσει τον τόπο καταγωγής του (Butchart, 2010).

Όπως επισημαίνει ο Diken (1998, στο: Marrota, 2000), κάποιοι ξένοι θεωρούνται περισσότερο ανεπιθύμητοι από κάποιους άλλους. Κριτήριο για την κατάταξη αυτή αποτελεί ο φόβος που εμπνέει ο ξένος στην πλειοψηφία. Όσο μεγαλύτερος είναι ο φόβος που αυτός προκαλεί, τόσο πιο ανεπιθύμητος θεωρείται. Έτσι, ενώ η ετερότητα του ξένου, όφειλε να βοηθά την ταυτότητα να αναγνωρίσει τον εαυτό της μέσω εκείνης, ωστόσο στην περίπτωση αυτή μετατρέπεται σε φόβο για το ανοίκειο. Αν και ο φόβος για τον άγνωστο ξένο φαντάζει δικαιολογημένος, ο προκατειλημμένος φόβος για τον υποτιθέμενα γνωστό ξένο εμπεδώνεται με την επανάληψη στη συλλογική συνείδηση και εκδηλώνεται με έχθρα.

Ο Soyombo (2008), αποδίδει την ξενοφοβία σε οικονομικούς παράγοντες, που σχετίζονται με τη φτώχεια. Οι φτωχοί και άνεργοι είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε ξενοφοβικές πρακτικές σε σχέση με τους πλούσιους και τους μισθωτούς. Η ξενοφοβία εμφανίζεται επίσης όταν μια ομάδα ανθρώπων αδυνατεί να επιτύχει έναν στόχο και απογοητεύεται. Στην περίπτωση αυτή θεωρεί υπεύθυνη μια άλλη κοινωνική ομάδα, η οποία και παίρνει το ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου. Κατ' επέκταση, η ξενοφοβία εξηγείται και μέσα από το πρίσμα της σύγκρουσης μεταξύ εργατικής και άρχουσας τάξης. Εξαιτίας της απογοήτευσης που νιώθει συχνά η εργατική τάξη, λόγω της καταπίεσης που δέχεται είναι πιθανό να καταφύγει σε συμπεριφορές, όπως η ξενοφοβία (Singh, 2013).

Ο ξένος συνυφαίνεται πάντοτε με τον άλλον. Προϋποθέτει ότι αυτοί που αποτελούν τον άλλον, έχουν ισχυρό δεσμό συγγένειας μεταξύ τους. Στην πραγματικότητα όμως, η παρουσία του ξένου είναι αυτή που καθορίζει την ταυτότητα του άλλου (Starr-Glass, 2016). Στη νεωτερική σκέψη, ο άλλος υπάρχει μέσα από τον καθορισμό του εγώ και βοηθά στο να αποσαφηνίζεται καλύτερα ο εαυτός. Στη μετανωτερικότητα όμως, ο άλλος εκλαμβάνεται ως κάτι ξεχωριστό και τοποθετείται ολοκληρωτικά έξω από την έννοια του εαυτού (Alexander, 2003). Υπάρχουν δύο είδη σχέσεων μεταξύ του εαυτού και του άλλου. Στην πρώτη μορφή, ο άλλος μπορεί να ταυτίζεται με άλλους ανθρώπους και άλλες ιδέες που βοηθούν τον εαυτό να οικοδομήσει την προσωπική του ταυτότητα. Στη δεύτερη μορφή το εγώ διαχωρίζεται

από τον άλλον. Όταν ο εαυτός αντικρίζει ένα άλλο υποκείμενο αναγνωρίζοντας σ' αυτό τη διαφορετικότητά του, βιώνει την αποκάλυψη ότι ο κόσμος δεν του ανήκει, αλλά τον μοιράζεται με άλλους. Όλες οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άλλου στα πλαίσια της νεωτερικότητας στόχευαν στη σταδιακή εξάλειψή του.⁷ Στη μετανεωτερική εποχή όμως, προτείνεται όχι μόνο ο σεβασμός του άλλου, αλλά και η διατήρηση όλων των χαρακτηριστικών του (Alexander, 2003).

Θέση της μελέτης αποτελεί ότι στις τωρινές συνθήκες της οξύτατης πολιτικο-οικονομικής κρίσης και των έντονων πολεμικών συγκρούσεων, η έννοια του ξένου, έτσι όπως παρουσιάζεται στο έργο του Simmel (1908), είναι επίκαιρη όσο ποτέ άλλοτε. Το στοιχείο της περιπλάνησης, η αμφιθυμία που αυτός προκαλεί, η θέση του στα όρια της ομάδας και οι διαφορετικές ποιότητες που μπορεί να προσδώσει σ' αυτή, αντιστοιχούν πλήρως στην εικόνα του σημερινού πρόσφυγα και μετανάστη. Στην εικόνα των μετακινούμενων πληθυσμών που συνωθούνται στα σύνορα. Ακόμα κι αν οι πληθυσμοί αυτοί δεν έρχονται για να μείνουν, εν τούτοις οι συνθήκες είναι τέτοιες που κάνουν αβέβαιη σε πολλές περιπτώσεις την αναχώρησή τους και υπαινίσσονται μονιμότητα διαμονής.

Επιπροσθέτως, τη θέση της σιγουριάς στη σύγχρονη κοινωνία παίρνει η αβεβαιότητα. Οι ρουτίνες του παρελθόντος που τόσο πολύ είχαν κατηγορηθεί την περίοδο της ισχύος τους έχουν πια εκλείψει, παίρνοντας μαζί τους την εμπιστοσύνη εκείνη που ενέπνεε ασφάλεια. Η ιδέα ενός κράτους αποφασισμένου να εξουδετερώσει τους κοινωνικά παραγόμενους κινδύνους για την ατομική και συλλογική ύπαρξη αποτελεί σταδιακά παρελθόν. Η τρωτότητα και η ανασφάλεια της ύπαρξης και η αναγκαιότητα της επιδίωξης των σκοπών της ζωής σε συνθήκες πλήρους αβεβαιότητας, την οποία προκαλεί η λογική, ή ο παραλογισμός της ελεύθερης αγοράς, ορίζονται ως ιδιωτική υπόθεση και εναπόκειται στα ίδια τα άτομα να τις διαχειριστούν και να τις αντιμετωπίσουν με ιδιωτικούς πόρους (Bauman, 2005). Υπ' αυτές τις συνθήκες, οι ευάλωτες ομάδες και οι μειονότητες εντοπίστηκαν ως οι

⁷ Όπως επισημαίνει ο Πατσαντάρας (2014, σελ.48): «στην προοπτική της νεωτερικής αντίληψης, η Δύση, το δυτικό πολιτισμικό παράδειγμα εμφανίζεται ως ανώτερο, ο Δυτικός Κόσμος ως πολιτισμένος κόσμος, ενώ η Ανατολή και βασικά ο μη Δυτικός Κόσμος, σαν κάτι το άγριο, το εξωτικό, το πρωτόγονο. Ως εκ τούτου, ο Δυτικός Κόσμος είχε αυτονόητα το δικαίωμα να κατακτά, να δημιουργεί κτήσεις, ενώ ο υπόλοιπος κόσμος έπρεπε να αποδέχεται και να παραχωρεί άνευ όρων». Υπό το πρίσμα αυτό, οι ξένοι, οι άλλοι, οι διαφέροντες πολιτισμικά θα μπορούσαν να εξαλειφθούν δίχως πρόβλημα.

υπεύθυνοι της κρίσης για τον εξευμενισμό της δυσαρέσκειας των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων που είδαν την προσωρινή ευημερία τους και το αίσθημα της ασφάλειας να υπονομεύεται (Αθανασίου & Τσιμουρής, 2013). Αυτές οι μεταναστευτικές ομάδες, αυτοί οι ξένοι, αναπαρίστανται πλέον «ως πλεονάζοντα σώματα της εθνικής και διεθνικής νεοφιλελεύθερης τάξης πραγμάτων. Μετατρέπονται έτσι, στο αποκηρυγμένο περιθώριο της τάξης του Πολιτικού. Ιδεώδεις *άλλοι*, ιδεώδη θύματα (Αθανασίου & Τσιμουρής, 2013, σελ.5)». Και είναι αυτοί οι ξένοι οι οποίοι έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα για την παρούσα μελέτη.

2.1.2. Ταυτότητα

Η έννοια της ταυτότητας συνήθως, εκφράζει την αίσθηση ενός ατόμου για το ποιός είναι σε σχέση με τους άλλους γύρω του (Howarth, 2011). Υπονοεί την ομοιότητα ή την ισότητα ανάμεσα σε άτομα, ομάδες, απόψεις, πράγματα ή σύμβολα, τα οποία ταυτίζονται το ένα με το άλλο, αλλά και το σύνολο των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάποιον από κάποιον άλλον (Βρύζας, 2003). Η ταυτότητα αποτελεί τον παράγοντα που ρυθμίζει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και τους βοηθά να κατασκευάσουν τους κοινωνικούς τους κόσμους. Αποτελεί τη βάση για τον αυτοπροσδιορισμό και αυτοέλεγχο του υποκειμένου (Macionis, 2005, στο: Patsantaras & Kamberidou, 2007).

Ο Goffman (2001), διαχωρίζει την ταυτότητα σε προσωπική-ατομική και κοινωνική-συλλογική. Η προσωπική αναφέρεται στο μοναδικό συνδυασμό στοιχείων της προσωπικής ιστορίας του υποκειμένου, τα οποία και το διαφοροποιούν από τα άλλα άτομα. Αφορά τομείς όπως το φύλο, η σεξουαλικότητα, η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, οι εμπειρίες της ζωής του (Ashman & Gibson, 2010). Σύμφωνα με τον Preston (2004), η προσωπική ταυτότητα ισορροπεί ανάμεσα στην υποκειμενική εμπειρία και τις απαιτήσεις των ευρύτερων κοινωνικών διαδικασιών και δομών που κάθε φορά την περιβάλλουν. Σχετίζεται με τη γνώση που κατέχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του, με το πως οι άλλοι αντιλαμβάνονται την ταυτότητά του, αλλά και με τα χαρακτηριστικά που αποδίδουν σ' αυτήν (Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Η κοινωνική-συλλογική ταυτότητα, έχει να κάνει με τη γνώση ότι το υποκείμενο αποτελεί μέλος μιας κοινωνικής συλλογικότητας. Αναφέρεται στις πτυχές

της εικόνας του εαυτού που προέρχονται από τις κοινωνικές κατηγορίες⁸ στις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει (Tajfel & Turner, 1986). Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν για το υποκείμενο τις *έσω-ομάδες*, ενώ οι ομάδες από τις οποίες αποκλείεται, τις *έξω-ομάδες*. Συχνά το άτομο έχει την τάση να υπερτονίζει τόσο τις ομοιότητες που εκλαμβάνει ότι έχει με τα μέλη της *έσω-ομάδας*, όσο και τις διαφορές που υπάρχουν με τα υποκείμενα μιας *έξω-ομάδας*. Μέσω της κοινωνικής σύγκρισης προσδίδει θετικά χαρακτηριστικά στη δική του συλλογικότητα και αξιολογεί αρνητικά τα μέλη μιας άλλης κοινωνικής κατηγορίας (Burke & Stets, 2000·McKinley, Mastro & Warber, 2014).

Συχνά αυτή η διαδικασία καθώς βασίζεται σε γνωστικές απλοποιήσεις, οι οποίες συντελούν στο να γίνονται εύκολα τόσο οι ταυτοποιήσεις όσο και οι διαχωρισμοί (Buckingham, 2008), οδηγεί σε προκατειλημμένες συμπεριφορές (McKinley et al., 2014·Tajfel, 1982). Καθορίζεται όμως από την ανάγκη διατήρησης ή και επίτευξης μιας θετικής εικόνας συνολικά για την *έσω-ομάδα*, η οποία χρησιμεύει για την ενίσχυση ή την επίτευξη θετικής κοινωνικής ταυτότητας για όλα τα μέλη της ίδιας ομάδας (Tajfel, 1982). Πληροφορεί επίσης τα μέλη μιας συλλογικότητας για τη θέση τους στην κοινωνία εφοδιάζοντάς τα με μια διακριτή και ουσιαστική ταυτότητα, η οποία έχει αξία από μόνη της (Spears, 2011).⁹ Με βάση αυτό το γεγονός πολλές φορές η ατομική ταυτότητα υποχωρεί υπέρ της απόκτησης των χαρακτηριστικών της συλλογικότητας. Τα υποκείμενα μπορεί να ενστερνίζονται αξίες και να εκφράζουν απόψεις αντίθετες ακόμα και με την προσωπική τους ταυτότητα. Γι' αυτό και η κοινωνική ταυτότητα θεωρείται πιο ισχυρή από την ατομική, αφού η γενική τάση των ανθρώπων είναι να συντάσσονται με την ομάδα με την οποία ταυτίζονται (Korte, 2006).¹⁰

⁸ Τόσο η προσωπική, όσο και η συλλογική ταυτότητα αναφέρονται σε ιδιότητες του ανθρώπου που είναι σημαντικές για την κοινωνική ζωή του, μόνο όμως οι συλλογικές ταυτότητες κατατάσσονται ως κοινωνικές κατηγορίες. Μπορεί κάποιος για παράδειγμα να είναι έξυπνος, άπληστος ή έντιμος, αλλά αυτές οι εκφάνσεις της προσωπικής ταυτότητας δεν αποτελούν κοινωνικές κατηγορίες (Arriah, 1994).

⁹ Οι συλλογικές ταυτότητες, εν ολίγοις, παρέχουν τις αφηγήσεις, τα πρότυπα και τα μοντέλα μέσω των οποίων οι άνθρωποι διαμορφώνουν τα σχέδια της ζωής τους και την ιστορία τους. Μιας ιστορίας που συνάδει με πρότυπα που αντιστοιχούν στον πολιτισμό των ταυτοτήτων τους (Arriah, 1994).

¹⁰ Ο Hogg (2000), επισημαίνει ότι οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν γνωστική και συναισθηματική δυσφορία όταν είναι αβέβαιοι για τον εαυτό τους και, ως εκ τούτου, έχουν κίνητρο να μειώσουν την αβεβαιότητα προκειμένου να αυξήσουν την αίσθηση σταθερότητας και προβλεψιμότητας. Έτσι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις αβεβαιότητες οι οποίες αποτελούν τη μεγαλύτερη απειλή για την ταυτότητα. Η ταύτιση με μια κοινωνική συλλογικότητα είναι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τη μείωση της αβεβαιότητας της ταυτότητας.

Εστιάζοντας στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, παρατηρούμε ότι οι παλιές ταυτότητες γύρω από τις οποίες δομήθηκαν οι παραδοσιακές¹¹ κοινωνίες σταδιακά υποχωρούν για να παραχωρήσουν τη θέση τους σε νέες, οι οποίες υπονομεύουν τόσο την αίσθηση του εαυτού ως ενιαίο υποκείμενο, όσο και τα σταθερά σημεία αναφοράς των συλλογικών ταυτοτήτων (Hall, Held, Hubert, & Thompson, 1995). Στο μοντέρνο κόσμο έχουν επιταχυνθεί ανεξέλεγκτα οι διαρθρωτικές αλλαγές σε θεσμικό επίπεδο θρυμματίζοντας σημαντικούς τομείς ταυτοτήτων, όπως είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο, η εθνικότητα (Patsantaras & Kamberidou, 2011). Και στις καθημερινές πρακτικές τους οι άνθρωποι δύνανται να κινηθούν εύκολα ανάμεσα σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και τόπους, να αντλήσουν πληροφορίες από ένα ευρύ φάσμα ενημέρωσης και να επιλέξουν από πολλές προτάσεις που αφορούν τον τρόπο ζωής τους, την εμφάνισή τους, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους.¹² Επομένως, οι ταυτότητες αναδομούνται συνεχώς αποτελώντας προϊόν των πεποιθήσεων, των εμπειριών και των επιλογών των φορέων τους. Στην επικρατούσα κοινωνική ρευστότητα, καθώς δεν παρέχεται καμία ουσιαστική υποστήριξη τα άτομα μπορεί να νιώθουν άβολα και αγχωμένα μπροστά στην ευρύτητα των εκφάνσεων ταυτοτήτων που τους προτείνεται. Φαίνεται όμως ότι έχουν μία μόνο επιλογή για να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προσκλήσεις. Να αλλάξουν οι ίδιοι και να γίνουν περισσότερο *ευέλικτοι*, προκειμένου να προσαρμοστούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες, ώστε να εκμεταλλευτούν τις νέες ευκαιρίες που τους παρέχονται (Giddens, 1991).

¹¹ Στις παραδοσιακές (traditional) κοινωνίες αποτιμώνται θετικά το παρελθόν και τα σύμβολα, αφού εμπριέχουν και διαιωνίζουν την εμπειρία των προηγούμενων γενεών. Η παράδοση αποτελεί μέσο χειρισμού του χρόνου και του χώρου, που παρεμβάλλει κάθε συγκεκριμένη δραστηριότητα ή εμπειρία μέσα στη συνέχεια του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος, τα οποία με τη σειρά τους είναι δομημένα από επαναλαμβανόμενες κοινωνικές πρακτικές. Ωστόσο, η παράδοση δεν εκλαμβάνεται ως στατική. Επιννοείται από κάθε γενεά, καθώς παραλαμβάνει την πολιτιστική της κληρονομιά από τις προγενέστερες. Στις σύγχρονες (modern) κοινωνίες πάλι, οι συνήθειες της καθημερινότητας δεν έχουν σύνδεση με το παρελθόν. Οι κοινωνικές πρακτικές εξετάζονται και μετασχηματίζονται διαρκώς, υπό το φως των εισερχόμενων πληροφοριών και γνώσεων. Η παράδοση έχει αξία μόνο στο βαθμό που μπορεί να στηρίξει ή να δικαιολογήσει τη νέα γνώση (Giddens, 2001). Κατά τον Hall et al., (1995), η διαφορά μεταξύ παραδοσιακής και σύγχρονης κοινωνίας έγκειται στο ότι η δεύτερη αποτελεί εξ ορισμού μια κοινωνία που βρίσκεται σε συνεχή κίνηση και αλλαγή.

¹² Η *κινητικότητα* επισημαίνει ο Bauman (1992), αποτελεί χαρακτηριστικό του σύγχρονου τρόπου ζωής. Τα μέρη που απολαμβάνουμε είναι μόνο προσωρινοί σταθμοί. Η πρόοδος στη ζωή μετράται και χαρακτηρίζεται από μετακίνηση σπιτιών και γραφείων. Οι διευθύνσεις δεν διατηρούν το κύρος τους για μεγάλο χρονικό διάστημα. Δεξιότητες, θέσεις εργασίας, επαγγέλματα, σύντροφοι, γάμοι, όλα είναι παροδικά και τείνουν να ενοχλούν όταν μένουν πάρα πολύ. Τίποτα δεν είναι πραγματικά αναντικατάστατο και συχνά η εξαφάνιση των πραγμάτων και των ανθρώπων έρχεται πριν από τον φυσικό θάνατό τους.

Η ευελιξία όμως και η δυνατότητα επιλογής στις οποίες αναφέρεται ο Giddens, δημιουργούν στην πραγματικότητα θρυμματισμένες ζωές, παρά εκφράζουν έναν επιθυμητό τρόπο ύπαρξης (Sennett, 1999, στο: Zhao & Biesta, 2008). Η ελευθερία επιλογής συνοδεύεται από αναρίθμητους κινδύνους αποτυχίας οι οποίοι για πολλούς ανθρώπους είναι αφόρητοι, αφού αυτοί υπερβαίνουν τις προσωπικές τους ικανότητες στον αγώνα για επιβίωση. Για την πλειονότητα η ελευθερία επιλογής παραμένει ένας ευσεβής πόθος, καθώς απουσιάζει μια πολιτική η οποία στο όνομα της κοινότητας¹³ θα τους προστατέψει σε περιπτώσεις κακοτυχίας (Bauman, 2017). Τα μηνύματα όμως που εκπέμπονται από την πολιτική εξουσία και παρουσιάζουν την αύξηση της ευελιξίας, ως τη μοναδική θεραπεία στην ήδη αφόρητη ανασφάλεια, προδιαγράφουν μια ακόμη μεγαλύτερη αβεβαιότητα. «Την ακόμα μεγαλύτερη ιδιωτικοποίηση των προβλημάτων, την ακόμα περισσότερη μοναξιά και ανικανότητα. Η δυνατότητα της υπαρξιακής ασφάλειας βασισμένης σε συλλογικά θεμέλια αποκλείεται και δε προσφέρεται κανένα κίνητρο για αλληλέγγυες δράσεις. Αντίθετα ενθαρρύνονται οι ακροατές τους να εστιάζουν στην ατομική τους επιβίωση σε έναν αθεράπευτα εξατομικευμένο και έτσι περισσότερο αβέβαιο και απρόβλεπτο κόσμο» (Bauman, 2017, σελ.35). Υπό τους όρους αυτούς, οι παραστάσεις για τις ταυτότητες, ατομικές και συλλογικές, δεν υπακούουν πλέον στις παραδοσιακές νοηματικές τους μεταβολές (Τσουκαλάς, 2010). Διαμορφώνονται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του εαυτού με τις αξίες, τις έννοιες και τα σύμβολα (τον πολιτισμό) του κόσμου στον οποίο ζει και ενεργεί (Patsantaras, & Kamberidou, 2011).

¹³ Η κοινότητα κατά τον Toennies (1887, στο: Πατσαντάρας, 2014), αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που συγκροτείται με βάση τη γλώσσα, τα ήθη, την πίστη. Η κοινότητα αποτελεί την έκφραση της επιθυμίας του ανθρώπου να λειτουργήσει μέσα σ' ένα χώρο που του προσφέρει δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης. Εντός της κοινότητας πραγματώνονται οι σχέσεις στοργής και οι σχέσεις που αφορούν την κοινωνικοποίηση του ανθρώπου. Αποτελεί το βασικό σχηματισμό μέσω του οποίου δημιουργήθηκαν τα χωριά οι πόλεις, αλλά και μορφές συλλογικής δράσης (Καρκατσούλης, 2004). Στην κοινότητα είναι οι άνθρωποι που συνδέονται μεταξύ τους με οργανικό τρόπο και με τη δική τους θέληση, όχι τα άτομα. Η κοινωνία αντιθέτως, αποτελεί ένα μηχανικό άθροισμα, ένα κατασκευάσμα, στο πλαίσιο του οποίου οι άνθρωποι ουσιαστικά διαχωρίζονται και δε συνδέονται με βάση την ουσία τους (Πατσαντάρας, 2014). Η μοντέρνα υλοποίηση της ιδέας της κοινότητας σημειώνει ο Bauman (2008), είναι το κοινωνικό κράτος, το οποίο και αποτελεί τη θεσμική ενσάρκωση μιας τέτοιας ιδέας στη μοντέρνα μορφή της. Μιας φανταστικής ολότητας που υφαίνεται από αμοιβαία εξάρτηση, δέσμευση και αλληλεγγύη. Τα κοινωνικά δικαιώματα συνάπτουν αυτή την φανταστική ολότητα με την καθημερινή πραγματικότητα των μελών της και παράλληλα πιστοποιούν την ειλικρίνεια και το ρεαλισμό της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και της εμπιστοσύνης στο κοινό θεσμικό δίκτυο που αναλαμβάνει και επικυρώνει τη συλλογική αλληλεγγύη.

Στην προοπτική αυτής της θεώρησης, θέση της έρευνας αποτελεί ότι η ενιαία και στατική ταυτότητα στη σύγχρονη εποχή θα πρέπει να θεωρείται φαντασίωση, αφού αυτή καθορίζεται με όρους που είναι σχετικοί με τον χρόνο και τον τόπο στον οποίο βρίσκεται το υποκείμενο, με τις αξίες της ομάδας στην οποία ανήκει, αλλά και με τη θέση που αυτό κατέχει στην κοινωνική ιεραρχία (Oyserman, Elmore, & Smith, 2012). Επομένως, οι ταυτότητες μπορούν να μεταβάλλονται στο πέρασμα των χρόνων, αλλά και από τόπο σε τόπο. Κι ακόμα, να παρατηρούνται μεγάλες διακυμάνσεις στον τρόπο με τον οποίο νιώθει κανείς ότι κατέχει μία ορισμένη ταυτότητα. Αλλά και η σχέση μεταξύ των επιμέρους ταυτοτήτων ενός συνόλου, μπορεί επίσης να διαφέρει από άτομο σε άτομο (Mackridge, 2013).

Καθώς το υπό διερεύνηση θέμα της παρούσας έρευνας επιδιώκει να ερμηνεύσει συμπεριφορές σε διατομικό, αλλά και σε διομαδικό επίπεδο και να κατανοήσει τα αίτια που οδηγούν άτομα και ομάδες σε συγκεκριμένες στάσεις και αντιλήψεις, η κοινωνική-συλλογική ταυτότητα είναι αυτή που έχει πρωτεύουσα σημασία για τη μελέτη. Κι αυτό, γιατί εστιάζει το ενδιαφέρον της στις κοινωνικές αλληλοδράσεις μεταξύ των ανθρώπων, στις σχέσεις με τους άλλους, τους εκτός ομάδας και επιτρέπει κάποια κατανόηση της συμπεριφοράς μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών (Hogg, Terry, & White, 1995). Κι απ' όλο το εύρος των συλλογικών ταυτοτήτων, η πολιτισμική ταυτότητα είναι αυτή που κυρίως άπτεται των ενδιαφερόντων της έρευνας.

2.1.2.1. Πολιτισμική ταυτότητα

Η πολιτισμική ταυτότητα αποτελεί μορφή των συλλογικών ταυτοτήτων και μέρος της αντίληψης που έχει το άτομο για τον εαυτό του. Αντίληψη που απορρέει από τη γνώση της συμμετοχής του σε μια κοινωνική ομάδα, μαζί με την αξία που αποδίδεται σε αυτή την ιδιότητα του μέλους (Tajfel, 1981). Κατά τους Hall, Held, και McGrew (1992), η πολιτισμική ταυτότητα απορρέει από την αίσθηση του ατόμου ότι ανήκει σε διακριτούς φυλετικούς, γλωσσικούς, θρησκευτικούς και εθνικούς-εθνοτικούς πολιτισμούς.

Η σχέση της πολιτισμικής ταυτότητας με τους άλλους τύπους ταυτοτήτων είναι σχέση κελύφους-περιεχομένου. Η έννοιά της παραπέμπει στις αξίες και συμπεριφορές που αναμένεται να έχει ο φορέας της, γι' αυτό και υπάρχει δυσκολία

να προσδιορισθεί σημασιολογικά. Όταν ο όρος χρησιμοποιείται για να γίνουν αναφορές στα χαρακτηριστικά ενός ατόμου, εξ' ορισμού το άτομο εξομοιώνεται με όλα τα άτομα που κατέχουν την ίδια πολιτισμική ταυτότητα και διαφοροποιείται απ' όλα όσα δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία. (Γκότοβος, 2002).

Η πολιτισμική ταυτότητα περιλαμβάνει όλα τα υποκείμενα που μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση την κοινή πολιτισμική κληρονομιά τους (Josef, 2004). Στην προοπτική της υπονοείται μια συναισθηματική συσχέτιση και μια πολιτισμική συγγένεια των φορέων της με ένα απομακρυσμένο παρελθόν στο οποίο σχηματίστηκε μια κοινότητα, η οποία παρά τις αλλαγές που έχει υποστεί, εξακολουθεί να αναγνωρίζεται ως ίδια. Αυτή την αίσθηση συνέχειας και πολιτισμικής ενότητας την αποκτούν οι επερχόμενες γενιές μέσα από κοινές μνήμες (Smith, 1991). Η πολιτισμική ταυτότητα δεν εκλαμβάνεται όμως μόνο ως μια συλλογή πεποιθήσεων, παραδόσεων, και συμπεριφορών που συσσωρεύονται με το πέρασμα του χρόνου. Πρόκειται μάλλον για μια πολιτισμική επιλογή, ένα σχέδιο εργασίας που εκπονήθηκε από τους ανθρώπους, αφορά τις μελλοντικές τους δραστηριότητες και βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες (Barban, 2008)

Οι πολιτισμικές ταυτότητες αποτελούν εξελικτικές διαδικασίες που υπόκεινται σε συνεχή και δυναμική εξέλιξη (Δαμανάκης, 1998·Hall et al., 1992). Σχηματοποιούνται και βιώνονται σε συγκεκριμένες διαπροσωπικές επικοινωνιακές καταστάσεις και σε συγκεκριμένα κάθε φορά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, είναι πολύπλευρες και ετερογενείς. Τα υποκείμενα μπορεί να είναι μέλη σε ποικίλες πολιτισμικές ομάδες και φορείς πολλών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Collier, 1998, στο: Lahti, 2013). Ένα άτομο επίσης, μπορεί να είναι ικανό να προσαρμόζει την πολιτισμική του ταυτότητα σε διαφορετικά περιβάλλοντα, είτε να κινείται μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών πεδίων αναφοράς χωρίς να χάνει την αίσθηση της ατομικής του ταυτότητας (Campell, 2000). Η πολιτισμική ταυτότητα ωστόσο, καθώς υπονοεί ένα κοινό παρανομαστή ανθρώπινων πληθυσμών, εμπεριέχει και μια *επικίνδυνη* διάσταση: απειλεί την ελευθερία τους. Με την έννοια τού ότι όταν αυτή δεν χρησιμοποιείται σε αποκλειστικά ατομική κλίμακα, μπορεί να υποβιβάζει ή να καταργεί όλα τα ατομικά χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν το ένα υποκείμενο από τα υπόλοιπα (Kaul, 2012).

Λαμβάνοντας υπόψη το βασικό θέμα της έρευνας, την αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας του *άλλου*, αντιλαμβανόμαστε την πολιτισμική ταυτότητα ως σύνθεση πολλαπλών υπαγωγών. Κάποιες από τις οποίες μπορεί να είναι

συνδεδεμένες με την κοινή εθνική ιστορία, άλλες μπορεί όχι, άλλες με κοινή θρησκευτική παράδοση και άλλες όχι. Από τη στιγμή που θα διακρίνουμε στον εαυτό μας διαφορετικές προσμίξεις και αντιφατικές επιρροές, αναπτύσσουμε αμέσως μια διαφορετική σχέση και με τους άλλους, αλλά και με τους δικούς μας. Στη δικιά μας την πλευρά θα υπάρχουν ενδεχομένως άνθρωποι με τους οποίους θα έχουμε πολύ λίγα κοινά πράγματα να μοιραστούμε, και θα υπάρχουν στην πλευρά των άλλων, άνθρωποι με τους οποίους θα μπορούμε να νιώσουμε πολύ κοντά. Όπως ακριβώς θα συμβαίνει και από την πλευρά των άλλων (Maalouf, 2000).

Επισημαίνεται ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες εκπληρώνουν τη θετική λειτουργία τού να δίνουν στους ανθρώπους την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια κοινότητα, η απουσία της οποίας μπορεί δημιουργήσει συναισθήματα αποξένωσης¹⁴ με καταστροφικές συνέπειες για το υποκείμενο. Από την άλλη όμως, αυτή η αίσθηση του ανήκειν, ενυπάρχει σε συνάρτηση με τους άλλους και εύκολα μπορεί να οδηγήσει στην επιθυμία για διαχωρισμό απ' αυτούς και σε μίσος. Είναι σημαντικό να τονίσουμε αυτή την επικίνδυνη πτυχή των ταυτοτήτων για να συμβάλλουμε κατά της προκατάληψης, χωρίς να μειώνουμε τα ευεργετικά στοιχεία της ταυτότητας που συνεισφέρουν στην υγιή ζωή των ατόμων και των κοινωνιών (Josef, 2004).

Οι συνοπτικές αναφορές μας στην πολιτιστική ταυτότητα μας οδηγούν στις κρίσιμες για την έρευνα εκφάνσεις της: στην εθνική, θρησκευτική, γλωσσική και φυλετική ταυτότητα.

¹⁴ Σύμφωνα με το Seeman (1959), η αποξένωση συνδέεται με την αίσθηση αδυναμίας του υποκειμένου να ελέγξει τη ζωή του, με την αίσθηση έλλειψης κανόνων για την επίτευξη των στόχων του, με την αίσθηση απουσίας νοήματος για τη ζωή του, με την απουσία σχέσης με τον εαυτό του και την κουλτούρα του και τέλος με την αίσθηση του κοινωνικού απομονωτισμού. Ο Karl Marx (1844, στο: Tummers & Den Dulk, 2011), επισημαίνει ότι η αποξένωση ή αλλοτρίωση του σύγχρονου ατόμου είναι προϊόν του καπιταλισμού. Παρατηρείται όταν ο άνθρωπος δεν έχει την κατάλληλη σχέση με τα αποτελέσματα της εργασίας του, αλλά και με άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία της ζωής του. Ο άνθρωπος είναι ικανός να συνεργάζεται και να ενεργεί πάντα σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους για να παράξουν έργο ωφέλιμο για την κοινωνία. Μέσα όμως στον καπιταλισμό, το άτομο αποξενώνεται από τους υπόλοιπους ανθρώπους, τους οποίους αντιμετωπίζει μόνο ως μέσο για την επίτευξη των προσωπικών στόχων του. Η αλλοτρίωση των ανθρώπων - εργαζομένων κατά τον Marx έχει τέσσερις διαστάσεις: την αποξένωση των ατόμων από το παραγόμενο προϊόν, από την ίδια την οικονομική τους δραστηριότητα, από την ανθρώπινη υπόστασή τους, αλλά και από τους άλλους ανθρώπους (Christ, 2015).

2.1.2.2. Έθνος και ταυτότητα

Ο ορισμός του *έθνους* επισημαίνει ο Gellner (1992), παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Το να ταυτίζεται κανείς με ένα *έθνος* κατέληξε σήμερα να αποτελεί εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ιδιότητας. Για το λόγο αυτό το *έθνος* έχει προσελκύσει την προσοχή πολλών μελετητών τα τελευταία χρόνια (Anderson, 2006· Hobsbawm, 1994· Smith, 2000). Υπό το πρίσμα των διαφορετικών αντιλήψεων που έχουν εκφραστεί, θα επιχειρήσουμε να κατατάξουμε τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη διαμόρφωση του έθνους σε τρεις μεγάλες κατηγορίες.

Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην ουσιοκρατική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία το έθνος αποτελεί ένα φυσικό φαινόμενο που συσχετίζεται με βιολογικούς παράγοντες (Anbarani, 2013). Οι αντιλήψεις αυτές υιοθετήθηκαν από τον εθνικισμό¹⁵ του 19^{ου}, αλλά και του 20^{ου} αιώνα και εκφράστηκαν μέσα στο πλαίσιο του Ρομαντισμού από γερμανούς κυρίως διανοούμενους, όπως ο Herder, ο Fichte, ο Schleiermacher κ.ά. (Κρητικός, 2007). Επισημαίνεται ότι σε αντίθεση με τη Γαλλία και τη Μ. Βρετανία, όπου το έθνος αναδεικνύεται μέσα από το κράτος, στη Γερμανία το έθνος εκλαμβάνεται ως η ενσάρκωση κάτι αιώνιου και δεν ταυτίζεται με το

¹⁵ Ο εθνικισμός έκανε την εμφάνισή του στην ευρωπαϊκή πολιτική σκηνή, την περίοδο της γαλλικής επανάστασης (1789). Αρχικά (1789-1871) κύριος στόχος του υπήρξε η ίδρυση εθνικών κρατών, ανεξάρτητων από ξένες κυριαρχίες. Αργότερα όμως (1871-1945), βασική επιδίωξη αποτέλεσε η επέκταση της κυριαρχίας των εθνών- κρατών μέσω της αποικιακής κατάκτησης και του ιμπεριαλισμού (Bolaffi, Bracalenti, Braham, & Gindro, 2003). Σύμφωνα με τον Smith (2000), ο εθνικισμός αποτελεί ιδεολογικό κίνημα που στοχεύει στην επίτευξη ή τη διατήρηση της αυτονομίας, της ενότητας και της ταυτότητας του έθνους. Κατά τον Gellner (1992), αποτελεί θεωρία πολιτικής νομιμότητας, η οποία απαιτεί τα εθνικά όρια να ταυτίζονται με τα πολιτικά.

Ο εθνικισμός γέννησε τα έθνη χρησιμοποιώντας πολύ επιλεκτικά την προϋπάρχουσα, ιστορικά κληροδοτούμενη πληθώρα των πολιτισμών την οποία και τροποποίησε ριζικά. Οι πολιτισμοί τους οποίους ισχυρίζεται ότι αναβιώνει, αποτελούν δικές του κατασκευές ή τους μετασχηματίζει τόσο πολύ, που μοιάζουν αγνώριστοι. Ως δόγμα ο εθνικισμός μπορεί να υποστηριχθεί με ορισμένα καλά επιχειρήματα, όπως ότι επιθυμεί τη διαφύλαξη της πολιτισμικής ποικιλότητας και τη μείωση των εντάσεων στο εσωτερικό των κρατών. Στην πράξη όμως σπάνια υπήρξε τόσο ορθολογικά συμμετρικός. Πολλές φορές οι εθνικιστές προσπαθώντας να δικαιολογήσουν τη συνέχεια του έθνους και να ταυτίσουν τα όρια κράτους και έθνους, κατέφυγαν σε πολιτικές και στρατιωτικές πρακτικές με ολέθρια επακόλουθα (Κρητικός, 2007).

κράτος.¹⁶ Με το σύνολο δηλαδή των υποκειμένων που υπόκεινται σε μια κοινή διοίκηση. Τα έθνη θεωρούνται συλλογικότητες που εκλαμβάνονται ως πολιτικά υποκείμενα της ανθρώπινης ιστορίας που έγραψαν και γράφουν ιστορία. Τη συγκεκριμένη περίοδο του διεθνούς οικονομικού και πολιτικού ανταγωνισμού, οι ιδέες της θεωρίας περί της εξέλιξης των ειδών του Δαρβίνου που ήταν πολύ δημοφιλείς, μεταφέρθηκαν στην κοινωνική πολιτική θεωρία. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των εθνών-κρατών, υπ' αυτές τις συνθήκες θεωρήθηκε ως μια διαδικασία φυσικής επιλογής, κατά την οποία ο πιο ισχυρός επιβιώνει και ο αδύναμος εξαφανίζεται (*social Darwinism* - *κοινωνικός Δαρβινισμός*). Η δύναμη του έθνους-κράτους στον αγώνα για επιβίωση εστιάστηκε στις βιολογικές δομές του έθνους, το οποίο ερμηνεύτηκε με βιολογικούς όρους και ως μια κοινότητα, τα μέλη της οποίας, έχουν κοινή καταγωγή, κοινούς δεσμούς αίματος¹⁷ και ρίζες που εντοπίζονται σε βιολογικούς προγόνους. Στην προοπτική αυτή, τα κράτη σχηματίστηκαν για να εκφράσουν την ολότητα του έθνους (Πατσαντάρας, 2014·Τζούμα, 2006). Το έθνος-κράτος εκλαμβάνεται έτσι ως μια ένωση υποκειμένων που η συνύπαρξή τους στηρίζεται σε δεσμούς αλληλεγγύης και αμοιβαίας ευθύνης, ενώ η κοινή γλώσσα¹⁸ αποτελεί την απόδειξη της κοινής καταγωγής τους (Dusche, 2010). Διαφοροποιείται επίσης από τα άλλα έθνη-κράτη με τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα (Τζούμα, 2006). Επομένως κάθε έθνος-κράτος αντιστοιχεί και σε έναν διακριτό πολιτισμό (Jensen, 2004). Κοινωνικές πρακτικές, ιδέες, κανόνες συχνά αντιστοιχούν σε συγκεκριμένα

¹⁶ Ο Gellner (1992), ορίζει ως *κράτος*, εκείνο το θεσμό ή το σύστημα των θεσμών, που κατ' εξοχήν σχετίζεται με την τήρηση της τάξης. Το κράτος υπάρχει εκεί όπου ειδικευμένοι μηχανισμοί για την τήρηση της τάξης (π.χ. αστυνομία, στρατός), έχουν διαχωριστεί από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. Δεν έχουν όμως όλες οι κοινωνίες κράτος. Επομένως, στην περίπτωση που αυτό απουσιάζει δεν τίθεται θέμα, αν τα όριά του συμπίπτουν μ' αυτά του έθνους. Κατά τον Giddens (2001), όλα τα μοντέρνα κράτη ασκούν μονοπωλιακό έλεγχο στα μέσα άσκησης βίας στην επικράτειά τους. Αν και τα κράτη στηρίζονται κατά βάση στη βιομηχανική παραγωγή, οι βιομηχανίες δεν συνιστούν κράτος, καθώς δεν είναι στρατιωτικές οργανώσεις, όπως κάποιες υπήρξαν στην περίοδο της αποικιοκρατίας. Έτσι, δεν μπορούν να εκληφθούν ως πολιτικο-οικονομικές οντότητες που κυβερνούν μια εδαφική επικράτεια.

¹⁷ Σύμφωνα με τον Schlegel, όσο μεγαλύτερη είναι η κοινότητα του αίματος και όσο ισχυρότερη είναι η επιμονή στο κοινό παρελθόν, τόσο δυνατότερο είναι το έθνος (Dusche, 2010). Κατά τη γερμανική ρομαντική αντίληψη περί έθνους-κράτους, η ατομική ελευθερία θεωρείται ως απειλή για τη καθιερωμένη τάξη που εκλαμβάνεται ως ιερή. Ο Müller (1809, στο: Dusche, 2010) για παράδειγμα, επισημαίνει ότι ο άνθρωπος δεν πρέπει να ενεργεί για τον εαυτό του, αλλά να συνεχίζει τα επιτεύγματα των προγόνων του. Το έθνος-κράτος δεν υπάρχει για να εξασφαλίζει την ασφάλεια και την ευημερία των μελών του, αλλά αντιθέτως, τα μέλη του πρέπει να θυσιάσουν τις ανάγκες τους για να υπηρετούν το έθνος τους.

¹⁸ Κατά τον Fichte (στο: Anbarani, 2013), το πνεύμα των εθνών είναι η γλώσσα. Η γερμανική μάλιστα γλώσσα έχει ιδιαίτερες ιδιότητες οι οποίες συνέβαλαν στον μοναδικό χαρακτήρα του γερμανικού πολιτισμού. Πρόκειται για μια *καθαρή* και *φυσική* γλώσσα, *ανώτερη* από τις άλλες γλώσσες. Για το λόγο αυτό οι Γερμανοί έχουν κάθε δικαίωμα να είναι ένα αυτοδιοικούμενο έθνος.

έθνη-κράτη, αφού οι άνθρωποι επιθυμούν να είναι εθνικά διακριτοί, αποζητώντας την αλληλεγγύη που συνεπάγεται ο διαχωρισμός τους από τους εθνικούς άλλους (Arriah, 1994). Κατ' αυτό τον τρόπο το έθνος-κράτος υποθάλλει και αναπαράγει την πολιτισμική ετερότητα, στους κόλπους του.

Οι ουσιοκρατικές προσεγγίσεις προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το έθνος όχι μόνο στο επίπεδο της ιδεολογίας και των μηχανισμών που την παράγει, αλλά και με βάση τα συλλογικά αισθήματα και τις παντοδύναμες ροπές τους. Το πρόβλημά τους έγκειται στο ότι δεν προσιδιάζουν στον επιστημονικό λόγο (έλλειψη εμπειρικών δεδομένων, αποκοπή του αντικειμένου από τα ιστορικά και κοινωνικά του συμφραζόμενα), ενώ δεν προσφέρουν και επαρκείς εξηγήσεις για την ύπαρξη της εθνικής συνείδησης σε χρόνους που ήταν άγνωστη η απρόσκοπτη επικοινωνία ή η μαζική ομογενοποιημένη κουλτούρα (Χατζόπουλος, 2002).

Η δεύτερη κατηγορία, αφορά τις εθνοσυμβολικές θεωρήσεις που έχουν ως κύριο εκπρόσωπο τον Anthony Smith. Στην προοπτική του Smith (2000), για να υπάρξει ένα έθνος απαιτείται:

- η ύπαρξη ενός ενιαίου νομικού κώδικα περί κοινών δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, καθώς και η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του πολίτη
- μια ενοποιημένη οικονομία με ενιαίο σύστημα καταμερισμού εργασίας και ελευθερία κίνησης αγαθών και ανθρώπων σ' όλη την εθνική επικράτεια
- μια συμπαγής εδαφική εθνική επικράτεια με φυσικά σύνορα και
- μια ενιαία πολιτική κουλτούρα κι ένα δημόσιο μαζικό εκπαιδευτικό σύστημα τα οποία λειτουργούν ως φορείς κοινωνικοποίησης του πολίτη

Το έθνος στην περίπτωση αυτή εκλαμβάνεται ως δημιουργήμα της νεωτερικότητας, αφού στην προ-νεωτερική εποχή απουσιάζουν τόσο η κατανόηση αυτών των προαπαιτούμενων του έθνους, όσο και οι αιτίες που θα μπορούσαν να το δημιουργήσουν (Smith, 2000). Ωστόσο η σημερινή μορφή των εθνών γίνεται κατανοητή, μόνο μέσα από τους εθνοτικούς δεσμούς και τις εθνοτικές κοινότητες που προϋπήρχαν των νεωτερικών χρόνων (Smith, 1999).

Αναλυτικότερα, για να κατανοήσει το έθνος ο Smith (2000), καταφεύγει σε δύο μοντέλα προσέγγισης. Το πρώτο, το *δυτικό μοντέλο*, εκλαμβάνει τα έθνη ως πολιτισμικές κοινότητες που συνενώνονται μέσα από κοινές ιστορικές μνήμες, μύθους σύμβολα και παραδόσεις. Για να υπάρξει ένα έθνος απαιτείται μια ιστορική εδαφική επικράτεια, μια νομικο-πολιτική κοινότητα, πολιτική ισότητα, ισότητα

έναντι του νόμου, μια κοινή πολιτική κουλτούρα και ιδεολογία. Το δεύτερο, το *εθνοτικό μοντέλο*, δίνει πρωτεύουσα σημασία στους κοινούς προγόνους και τη γηγενή κουλτούρα. Το έθνος εδώ γίνεται αντιληπτό, ως μια φανταστική *υπεροικογένεια*, γεγονός που καθιστά όλα τα μέλη του συγγενείς. Επομένως, κάποιος μπορεί να παραμένει μέλος του έθνους του ακόμα κι όταν μεταναστεύει, αφού υπάρχουν ακατάλυτοι δεσμοί συγγένειας. Τα περισσότερα σύγχρονα έθνη-κράτη δημιουργήθηκαν από την ισχυρή επιρροή μιας εθνοτικής κοινότητας¹⁹ η οποία προσέλκυσε ή προσάρτησε άλλες εθνοτικές κοινότητες στο κράτος, το οποίο εφοδίασε με το όνομά της και με ένα πολιτισμικό καταστατικό.²⁰ Ενώ όμως για την εθνοτική κοινότητα ο δεσμός με το έδαφος ενδέχεται να είναι μόνο συμβολικός, για το έθνος είναι υλικός και πραγματικός. Το έθνος είναι αδιανόητο να υπάρχει χωρίς τους κοινούς μύθους²¹ και παραδόσεις που συνδέονται πάντοτε με μια εδαφική επικράτεια: την *πάτριά γη* (Smith, 2000).

Ο Smith (2000), αναφέρεται σε δύο τρόπους με τους οποίους τα διαφορετικά είδη εθνοτικών κοινοτήτων μεταμορφώθηκαν σε έθνη. Ο πρώτος ήταν κρατικά υποστηριζόμενος από την *πλευρική εθνοτική κοινότητα* που αποτελούσε τον πυρήνα του εθνοτικού κράτους. Όσο τα κράτη αυτής της μορφής γίνονταν περισσότερο συγκεντρωτικά προσπαθούσαν να ενσωματώσουν τις μεσαίες τάξεις και τις απομακρυσμένες περιοχές μέσω στρατιωτικών διοικητικών και άλλων διεργασιών.

¹⁹ Τα στοιχεία της εθνοτικής κοινότητας κατά τον Smith (2000) αποτελούν: το κοινό όνομα, ο μύθος της κοινής καταγωγής, οι κοινές ιστορικές μνήμες, ένα ή περισσότερα διαφοροποιητικά στοιχεία της κοινής κουλτούρας, η πρόσδεση σε μια *πατρίδα*, η αίσθηση αλληλεγγύης μεταξύ των μελών της. Όπου υπάρχει ο συνδυασμός όλων αυτών των στοιχείων, έχουμε να κάνουμε με μια κοινότητα η οποία διαθέτει την αίσθηση της κοινής της ταυτότητας.

²⁰ Επισημαίνεται ότι το έθνος μπορεί να σχηματισθεί και χωρίς να προϋπάρχει άμεσα κάποια εθνοτική κοινότητα. Σε αρκετά κράτη, το έθνος σχηματίστηκε μέσω της προσπάθειας να συγκεραστούν οι πολιτισμοί διαδοχικών κυμάτων κυρίως Ευρωπαίων μεταναστών (ΗΠΑ, Αυστραλία). Σε άλλες περιπτώσεις, όπως στη Λατινική Αμερική, σχηματίστηκαν νέα κράτη από πρώην επαρχίες αυτοκρατοριών οι οποίες είχαν επιβάλει στους υπηκόους τους μια κοινή γλώσσα και θρησκεία. Εκεί διαπιστώθηκε η ανάγκη να διαμορφωθεί ξεχωριστά η κουλτούρα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε επίδοξου έθνους (Smith, 2000).

²¹ Όπως υποστηρίζει ο Smith (1986, στο: Inac & Unal, 2013), οι μύθοι εθνικής καταγωγής, τονίζουν τη συσχέτιση του έθνους με κάποια προγονική πατρίδα και συχνά το εκλαμβάνουν ως προϊόν αίματος που συνδέεται με συγκεκριμένη γεωγραφική επικράτεια. Κατά τον Πατσαντάρα (2016), όταν ο μύθος συνδεθεί με ένα συμβάν αναδεικνύεται σε ταυτοποιητικό μηχανισμό, ο οποίος ανατροφοδοτεί νοηματικά το συλλογικό βίωμα του έθνους. Όταν για παράδειγμα το 2004, η εθνική ομάδα ποδοσφαίρου κέρδισε το EURO, ο πέραν πάσης προσδοκίας θρίαμβος κατανοήθηκε σαν κάτι το υπερφυσικό και συνδέθηκε με διαχρονικής ισχύος μυθικά ελληνικά χαρίσματα: οι σύγχρονοι Έλληνες όπως και οι αρχαίοι πρόγονοί τους είναι οι μόνοι ικανοί που μπορούν να πραγματοποιήσουν το αδύνατο. Αυτό το υπεράνω των δυνατοτήτων, επειδή συνιστά μια εγγενή ιδιότητα του μύθου, διασυνδέει την πραγματικότητα με αυτόν, δημιουργώντας προϋποθέσεις μιας βιοματικής ταύτισης με τον μύθο, σε όλους εκείνους που ποικιλότροπα εμπλέκονται στο συμβάν (Πατσαντάρας, 2016).

Όπου αυτή η διαδικασία ήταν επιτυχής, κατόρθωσε να συνενώσει συχνά ανόμοιους πληθυσμούς σε μια ενιαία πολιτική κοινότητα που είχε ως βάση την αριστοκρατική πολιτισμική κληρονομιά και την κουλτούρα του εθνοτικού πυρήνα.

Η δεύτερη περίπτωση είχε περισσότερο λαϊκό χαρακτήρα. Αφετηρία της αποτελούν οι μικρότερες δημόσιες κοινότητες που είχαν ανάγκη να αποκτήσουν μια περισσότερο ενεργητική πολιτική εικόνα, μέσω της λαϊκής κινητοποίησης. Κύκλοι παιδαγωγών και διανοουμένων κινητοποίησαν τον πληθυσμό, αντλώντας υλικό από τους ποιητικούς χώρους και τις χρυσές εποχές του εθνοτικού παρελθόντος. Έτσι μετασχημάτισαν τις εθνοτικές κοινότητες σε δυναμικά πολιτικά έθνη. Κατά το 19^ο αιώνα, οι εθνικιστές και των δύο τύπων κοινοτήτων θεώρησαν τελικώς το έθνος ως νεωτερικό, αλλά και ταυτοχρόνως φυσικό φαινόμενο, μια αντίληψη που εξυπηρετούσε την ανατέλλουσα βιομηχανική εποχή. Κι αυτός ο διπτός προσανατολισμός βρίσκεται στη βάση της σύγχρονης επιστημονικής διαμάχης γύρω από τη νεωτερικότητα του έθνους και του εθνικισμού (Smith, 2000).

Οι εθνοσυμβολιστικές προσεγγίσεις, φωτίζουν το ρόλο του μύθου και των μνημών στη διαμόρφωση των εθνικών αισθημάτων ερμηνεύοντας τη διάδοση και την ισχύ της εθνικιστικής ιδεολογίας. Μειονέκτημά τους αποτελεί το ότι υποτιμούν τη ρευστότητα και πολλαπλότητα των ατομικών και συλλογικών ταυτίσεων στον προνεωτερικό κόσμο, υπερ-τιμώντας συνάμα το αίσθημα της αυτογνωσίας που θα μπορούσαν να έχουν οι προ-εθνικές κοινότητες (Χατζόπουλος, 2002).

Στον αντίποδα αυτών των απόψεων, συναντάμε τις αντιλήψεις των μοντερνιστών, σύμφωνα με τους οποίους τα σύγχρονα έθνη αποτελούν νεωτερικές εφευρέσεις που υπηρετούν κοινωνικά συμφέροντα και διευκολύνουν τον έλεγχο των μαζών από τις πολιτικο-οικονομικές ελίτ. Αυτό αποτυπώνεται και στα δομικά τους γνωρίσματα που ήταν άγνωστα στις παραδοσιακές κοινωνίες: το μαζικό χαρακτήρα τους, την κεντρική πολιτική εξουσία και την κοσμική θεμελίωσή της, τη μαζική εκπαίδευση που μοιράζονται τα μέλη του (Χατζόπουλος, 2002).

Στην προοπτική του Gellner (1992), σημαντικού εκπροσώπου αυτών των αντιλήψεων, το να είναι κανείς μέλος ενός έθνους, δεν αποτελεί εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης ιδιότητας. Τα έθνη, όπως και τα κράτη, αποτελούν ένα τυχαίο ενδεχόμενο, καθώς ούτε το έθνος, ούτε και το κράτος υπάρχουν από πάντοτε και υπό κάθε περίπτωση. Το κράτος εμφανίστηκε ασφαλώς χωρίς τη βοήθεια του έθνους και

κάποια έθνη, χωρίς την ύπαρξη δικού τους κράτους.²² Στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης, στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, οι βιομηχανικές κοινότητες επιδιώκοντας νομιμότητα βασίστηκαν σε προϋπάρχοντες πολιτισμούς, τους οποίους και μετέτρεψαν σε εθνικιστικούς πολιτισμούς, οι οποίοι λειτούργησαν ως *χωνευτήρια* και δημιούργησαν το έθνος. Τα μέλη του μοιράστηκαν καθορισμένες αξίες οι οποίες και τους διέκριναν από άλλους πληθυσμούς. Ο Gellner (1992, σελ.23), επισημαίνει πως: «δύο άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο έθνος, όταν μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό, όπου πολιτισμός σημαίνει με τη σειρά του ένα σύστημα ιδεών, συμβόλων, συνειρμών και τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας». Και ακόμα όταν αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον ως μέλη του ίδιου έθνους. Τα έθνη «αποτελούν κατασκευάσματα των ανθρώπινων πεποιθήσεων και δεσμών και μορφών αλληλεγγύης. Μια απλή κατηγορία ανθρώπων, μεταβάλλεται σε έθνος, όταν τα μέλη της κατηγορίας αναγνωρίζουν αμοιβαία δικαιώματα και υποχρεώσεις προς αλλήλους, εν ονόματι της κοινής ιδιότητάς τους ως μελών αυτής της ομάδας» (Gellner, 1992, σελ.22).

Ο Anderson (2006), εκλαμβάνει τους δεσμούς αλληλεγγύης που επικαλείται ο Gellner, ως *φαντασιακούς*. Στην αντίληψή του, το έθνος αποτελεί μια κοινότητα ανθρώπων που φαντάζεται τον εαυτό της ως πολιτική κοινότητα εγγενώς οριοθετημένη και ταυτόχρονα κυρίαρχη.²³ Πρόκειται για μια *φαντασιακή* κοινότητα, αφού ακόμα και τα μέλη του μικρότερου έθνους δεν έχουν συναντήσει ποτέ τους περισσότερους ομοεθνείς τους, ούτε έχουν ακούσει ποτέ κάτι γι' αυτούς. Όμως παρ' όλα αυτά, όλα τα μέλη ενός έθνους φαντασιώνονται ότι ανήκουν στην ίδια συλλογικότητα. Σύμφωνα με τον Anderson (1997, σελ.81): «η συνάντηση του καπιταλισμού και των τεχνολογιών εκτύπωσης με τη μοιραία ποικιλία της ανθρώπινης γλώσσας, έδωσε τη δυνατότητα σε μια νέα μορφής *φαντασιακή* κοινότητα να υπάρξει, η μορφολογία της οποίας, προετοίμασε το σύγχρονο έθνος».

Ο Hobsbawm (1983, στο: Anbarani, 2013), επίσης διαβλέπει ότι το έθνος αποτελεί ένα μοντέρνο φαινόμενο και ότι θεμέλιά του είναι πολιτισμικά και όχι

²² Το σύστημα των εθνών-κρατών παρατηρεί ο Giddens (2001), σφυρηλατήθηκε με μυριάδες τυχαία γεγονότα από τη χαοτική κατάσταση των μεταφουδαλικών βασιλείων που η ύπαρξή τους διαφοροποίησε την Ευρώπη ως προς τις συγκεντρωτικές αγροτικές αυτοκρατορίες. Τα έθνη-κράτη συγκέντρωσαν τη διοικητική εξουσία αποτελεσματικότερα απ' ότι τα προ-νεωτερικά συστήματα. Ακόμα και τα μικρότερα κράτη μπορούσαν να επιστρατεύουν πολύ μεγαλύτερες ποσότητες οικονομικών και κοινωνικών πόρων. Έτσι η επέκταση του δυτικού έθνους- κράτους σε άλλες περιοχές κατέστη φαινομενικά ακαταμάχητη.

²³ Το έθνος συλλαμβάνεται με την φαντασία ως *οριοθετημένο*, αφού και το μεγαλύτερο απ' αυτά έχει καθορισμένα σύνορα, ως *κυρίαρχο*, γιατί γεννήθηκε την εποχή που ο Διαφωτισμός κατέστρεψε τη νομιμότητα της ελέω θεού μοναρχίας και ως *κοινότητα*, καθώς το έθνος νοείται πάντοτε ως μια βαθιά συντροφική σχέση (Anderson, 1997).

βιολογικά. «Τα έθνη ως φυσικός τρόπος ταξινόμησης των ανθρώπων, αλλά και ως κληρονομικό πολιτικό πεπρωμένο αποτελούν μύθο. Ο εθνικισμός μερικές φορές παίρνει προϋπάρχοντες πολιτισμούς και τους μετατρέπει σε έθνη, άλλες φορές τους επινοεί και συχνά εξαλείφει τους προϋπάρχοντες πολιτισμούς. Ο εθνικισμός έρχεται πριν από τα έθνη. Δεν είναι τα έθνη που δημιουργούν κράτη και εθνικισμούς, αλλά το αντίθετο» (Hobsbawm, 1994, σελ.16-17).

Οι προσεγγίσεις των μοντερνιστών κατέδειξαν πόσο λογικά αβάσιμες είναι οι ιδέες του εθνικισμού. Διερεύνησαν σε μεγάλο βαθμό τις πραγματικές συνθήκες της ανάπτυξης του έθνους, φωτίζοντας το ρόλο των γραφειοκρατικών μηχανισμών του κράτους και των διαφόρων ελίτ. Δεν κατορθώνουν όμως να ερμηνεύσουν την επιδημική διάδοση του έθνους και τη γοητεία που ασκεί ο εθνικισμός σε ευρύτατες ομάδες ανθρώπων με διαφορετικές καταβολές (Χατζόπουλος, 2002).

Η συζήτηση περί προσδιορισμού των απαρχών του έθνους εγείρει διχογνωμίες καθώς οι περισσότεροι προσβλέπουν στο έθνος μια δεδομένη αξιολογική κατηγορία για τον αυτοπροσδιορισμό τους (Κρητικός, 2007). Η παρούσα έρευνα συντάσσεται με την εκτίμηση ότι οι εσκεμμένα απομυθοποιητικές τοποθετήσεις που ορθότατα υπογραμμίζουν τον τεχνητό χαρακτήρα των εθνών προσδίδουν πλήρη σύγχυση. Ακολουθώντας το συλλογισμό του Τσουκαλά (1999), θεωρούμε ότι η αξιακή ή λογική απόρριψη ενός κοινωνικού φαινομένου (όπως είναι το έθνος) με το επιχείρημα ότι πρόκειται για κατασκευή,²⁴ παραβλέπει το ότι όλες οι εννοιοποιήσεις και αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας είναι ιδεολογικά προϊόντα, τα οποία συγκροτούνται κατ' ανάγκην με τη μορφή μερικών ανολοκλήρωτων και συχνά αντιφατικών νοημάτων με τα οποία επιχειρείται να προσδοθεί μια κλειστή τάξη πραγμάτων στον κόσμο και στην ανθρώπινη βούληση που επιχειρεί να τον μετασχηματίσει. Το κύριο ζητούμενο λοιπόν που τίθεται στο σύγχρονο κόσμο, είναι κατά πόσο μπορεί να αναπαρασταθεί το μείζον *εμείς*, με άλλους μη εθνοκεντρικούς όρους. Όπως επισημαίνει ο Gellner (στο: Bechhofer & McCrone, 2009), το μέγεθος, και η πολυπλοκότητα των σύγχρονων κοινωνιών είναι τέτοια που απαιτούν δέσμευση και ταυτοποίηση με το κράτος, μέσω του έθνους. Και καθώς το σύγχρονο κράτος αποτελεί μια ιστορική πραγματικότητα, νομιμοποιείται έναντι των πολιτών του μέσα

²⁴ Ο Smith (1991, στο: Hylland- Eriksen, 2004), επισημαίνει ότι ακόμη κι αν τα έθνη μπορεί είναι πρόσφατες κατασκευές, αυτό δεν σημαίνει ότι τα μέλη τους δεν έχουν τίποτα ουσιαστικό κοινό. Η πλειοψηφία των ανθρώπων που ζουν σε μια δεδομένη χώρα μοιράζονται μια μη πολιτικοποιημένη κουλτούρα, παρά το γεγονός ότι ο επίσημος εθνικός συμβολισμός είναι πρόσφατα κατασκευασμένος.

από τη συνταγματική έκφρασή του, που αποτελεί το έθνος (Bechhofer & McCrone, 2009). Ανεξάρτητα λοιπόν από το αν η εθνική αφήγηση στηρίζεται σε διάτρητες επιστημολογικές παραδοχές, τα έθνη αποτελούν σήμερα τις πρώτες και ισχυρότερες δυνατές αφετηρίες για τη σύνταξη ενός έναρθρου συλλογικού πολιτικού προτάγματος. Και η θεμελιακή αναπαράσταση των ολικών κοινωνικών συνόλων ως *εθνικών*, παραμένει στη σύγχρονη εποχή *απαρασάλευτη* και *ενισχυμένη*, καθώς η κοινωνία εξακολουθεί να καθορίζεται μέσα από την ταυτότητά της (Τσουκαλάς, 1999).

Η νεωτερικότητα λοιπόν δημιούργησε μια *φαντασική* μορφή, που παραμένει ιστορικά *άτρωτη* απέναντι σε οποιαδήποτε υπονόμηση. Είναι *απίστευτη* η ταχύτητα με την οποία αυτή επικράτησε, καθώς και η πρωτοφανής ριζικότητα με την οποία οι εθνικές αποκλειστικές ταυτότητες αντικατέστησαν άλλες προηγούμενες μορφές συλλογικών ταυτοτήτων (Τσουκαλάς, 1999). Και οι κοινωνικές συλλογικότητες διαμορφώθηκαν σε εθνικές όταν τα μέλη τους για να αυτοπροσδιοριστούν, διεκδίκησαν συγκεκριμένες εθνικές ταυτότητες, ώστε να αναγνωρίζουν εκείνους που ανήκουν στην ομάδα τους, αλλά και να διαφοροποιηθούν απ' αυτούς που ανήκαν σε άλλες. Αυτός ακριβώς ο ενεργός αυτοπροσδιορισμός είναι και το στοιχείο εκείνο που χαρακτηρίζει την εθνική ταυτότητα (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στην εθνική ταυτότητα, η οποία άπτεται των προβληματισμών της έρευνας, θεωρούμε ότι αυτή παρέχει στο υποκείμενο ένα ισχυρό σημείο αναφοράς για τον προσδιορισμό του στον κόσμο (Smith, 1991). Κύρια γνωρίσματά της αποτελούν η κοινή ιστορική και εδαφική επικράτεια, οι κοινοί μύθοι και οι κοινές ιστορικές μνήμες, η κοινή μαζική και δημόσια κουλτούρα, τα κοινά νομικά δικαιώματα, η κοινή οικονομία και η ελευθερία μετακίνησης μέσα στα όρια της εδαφικής επικράτειας για όλους τους φορείς της (Smith, 2000). Η εθνική ταυτότητα διαφέρει από τις άλλες συλλογικές ταυτότητες στο ότι συνδέεται με την ιδιότητα του πολίτη ή με την εθνικότητα, παρά με κάτι περισσότερο *οικείο* και *προσωπικό* π.χ. φύλο, ή κοινωνική τάξη (Bechhofer & McCrone, 2010).

Ο Connor (1993) ωστόσο, επισημαίνει πως το κύριο χαρακτηριστικό που δίνει στην εθνική ταυτότητα έναν ιδιόμορφο χαρακτήρα είναι η πίστη στους κοινούς προγόνους, μια αντίληψη διαδεδομένη ευρύτατα στα πλαίσια του γερμανικού Ρομαντισμού. Αυτή η πίστη παρά τού ότι βρίσκεται σε αντίθεση με τα πραγματικά περιστατικά της ιστορίας, συντελεί στο να επιβεβαιωθούν μέσα από μια κοινή προγονική αφετηρία τα μέλη μιας κοινότητας, όταν αυτά αναζητήσουν στην ιστορία

τη δική τους συλλογική προέλευση (Guibernau, 2004). Παρέχοντας παράλληλα στην κάθε εθνική συλλογικότητα το αφήγημα της προέλευσής της και της σχέσης της με μια γεωγραφική περιοχή, που εξηγεί την αίσθηση της ιδιαιτερότητάς της, τη θετική εικόνα του εαυτού της και το δίκαιο των αξιώσεών της (Kelman, 2005).

Η εθνική ταυτότητα όμως εμπεριέχει συνάμα και τη συνειδητοποίηση της ύπαρξης των άλλων από τους οποίους η συλλογικότητα επιδιώκει να διαφοροποιηθεί (Triandafyllidou, 1998). Κι αυτή η ιδιότητά της θεωρείται πολύ σημαντική ώστε να κατανοήσουμε συμπεριφορές και απόψεις που συνδέονται με το θέμα που διερευνά η μελέτη, την αποδοχή του εθνικού άλλου. Όπως αναφέρει ο Τσουκαλάς (1999, σελ. 22): «όπως συμβαίνει με όλες τις ταυτότητες, έτσι και η διαδικασία κατασκευής της εθνικής ταυτότητας συνίσταται στην επιχείρηση ταύτισης με την ιδεατή εικόνα κάποιου ενοποιητικού άλλου, η οποία επιτυγχάνεται με την ταυτόχρονη απόθεση μιας άλλης εικόνας: της εικόνας του ξένου σε σχέση με τον οποίο επιδιώκεται η διαφοροποίηση. Όμως αυτός ο άλλος, στην περίπτωση της εθνικής ταυτότητας, σημαίνεται κατ' αρχήν μόνο σε αναφορά με τον ουσιακά εθνικά άλλον, την ίδια στιγμή που ο κοινωνικά και ταξικά άλλος σημαίνεται ουσιαστικά ως μη άλλος». Έτσι τα μέλη μιας εθνικής ομάδας αυτοπροσδιορίζονται μόνο σε αντιπαραβολή ή αντιπαράθεση με ένα άλλο έθνος, με άλλες εθνικές ταυτότητες (Triandafyllidou, 1998) και συχνά μέσα από τη διαδικασία εντοπισμού των διαφορών με τους εθνικούς άλλους, δίνοντας έμφαση στις διαφορές και όχι στις ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν (Αβδελά, 1997).

Η εθνική ταυτότητα εμπεριέχει επομένως και μια έντονα πολιτική διάσταση η οποία συνδέεται με τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε διαχρονικά το έθνος-κράτος για να ομογενοποιήσει πολιτισμικά τους διαφορετικούς πληθυσμούς που ζούσαν εντός των ορίων του (Guibernau, 2004). Η ομοιογένεια αποκτά το νόημά της ανάλογα με τη συγκεκριμένη κοινωνική λειτουργία που καλείται να επιτελέσει και τους εξουσιαστικούς στόχους που κάθε φορά εξυπηρετεί. Ενώ λοιπόν ως συγκροτική παράμετρος της κοινωνίας-έθνους η ομοιογένεια αρμόζει να θεωρείται δεδομένη, στο εσωτερικό αυτής της κοινωνίας η συγκεκριμενοποίησή της θεωρείται ανέφικτη και ανεπιθύμητη. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο γενικός περί ομοιογένειας λόγος εκφράζεται με δύο διαφορετικά γνωσιακά και αξιακά περιεχόμενα. Όσες ανομοιογένειες είναι απλώς πολιτικού, ιδεολογικού ή ταξικού χαρακτήρα επιτρέπεται να διατηρούνται και να σημασιολογούνται ως φυσικές προεκτάσεις μιας εθνικής συλλογικότητας η οποία κι αν ακόμα εικονίζεται ως καταστατικά ομοιογενής οφείλει ταυτοχρόνως να

αναγνωρίσει, να αναπαράγει και να υποθάλψει τις εσωτερικές διαφορές και ανισότητες. Όσες όμως απειλούν να αναγνωρισθούν ως καθαρά πολιτισμικού χαρακτήρα, εμφανίζονται εκ προοιμίου αντίθετες και αντιφατικές με την κοινωνική και εθνική ακεραιότητα. Κι αυτές οι τελευταίες αρμόζει να αρθούν πάση θυσία, να υποτονισθούν, ή να αποκρυβούν. Στην προοπτική αυτή οι εθνικές ταυτότητες στο νεωτερικό κοινωνικό σώμα αρμόζει να αναπαριστώνται ως πολιτιστικά ομοιογενείς και ως λειτουργικά ιδεολογικά πολιτικά και οικονομικά ανομοιογενείς (Τσουκαλάς, 1999).

Στην παρούσα μελέτη η εθνική ταυτότητα εκλαμβάνεται ως κάτι που υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης. Οι ταυτότητες συνήθως ανακατασκευάζονται, όταν οι ιστορικές περιστάσεις αλλάζουν ή παρουσιάζονται νέες εξελίξεις (Kelman, 2005). Σημαντικός παράγοντας σ' αυτές της διαδικασίες αναδιαπραγμάτευσης είναι πάντοτε η παρουσία του αλλοεθνή (Αβδελά, 1997). Η διαδικασία συγκρότησης του *εμείς* σε αντίστιξη με τους *άλλους*, «αποδίδει σε κάθε έθνος δίκαια που δεν αναγνωρίζει στους *άλλους*. Συγκροτεί έτσι μια κλειστή και γραμμική ιστορική αφήγηση που περιστρέφεται γύρω από το ένδοξο παρελθόν κάθε μοναδικής και ιδιαίτερης εθνικής ομάδας, την οποία περιγράφει σαν ομοιογενή και αναλλοίωτη ουσία» (Φραγκουδάκη, 2004). Έτσι ο *εθνικός άλλος* θεωρείται απειλή για την προσωπική, και τη συλλογική ύπαρξη. Στην προοπτική αυτή οι ταυτότητες αναπόφευκτα αποκτούν ένα μονολιθικό χαρακτήρα. Όλες οι διαστάσεις της ταυτότητας της συλλογικότητας τείνουν υπ' αυτή τη συνθήκη να συσχετίζονται πολύ στενά μεταξύ τους και όλα τα ζητήματα που απορρέουν απ' αυτές να θεωρούνται ζητήματα ζωής και θανάτου για την κάθε πλευρά. Διαχωρίζοντας πλήρως τον *εαυτό* από τον *άλλον*, η παρουσία του οποίου θεωρείται κίνδυνος για τη συνοχή και ακεραιότητα του έθνους (Kelman, 2005).

Με τα λόγια του Niebuhr (στο: Bauman, 1992), κάθε αλτρουιστικό πάθος εκκενώνεται στις δεξαμενές του εθνικισμού, έτσι ώστε ο πατριωτισμός²⁵ να

²⁵ Ο πατριωτισμός, αποτελεί μια ιδεολογία, ή μια σειρά στάσεων και πεποιθήσεων, που αναφέρεται στην προσκόλληση και την πίστη κάποιου στο έθνος και τη χώρα του. Ο εθνικισμός από την άλλη, χαρακτηρίζεται από την επιθυμία κάποιου να ενισχυθεί η εξουσία του έθνους στο οποίο είναι προσκολλημένος, έναντι των άλλων εθνών (Coryn, Beale, & Myers, 2004).

μετατρέπει την αλληλεγγύη προς τον άλλον σε εθνικό εγωισμό. Και τα έθνη καλούνται να επαγρυπνούν ενάντια σε υποψήφιους εχθρούς που διεκδικούν το δικό τους χρώμα και αίμα. Ο εθνικισμός δημιουργεί μια τέτοια ενδημική νευρική κατάσταση στα έθνη. Τα εκπαιδεύει στην τέχνη της επαγρύπνησης που σημαίνει ανησυχία χωρίς να υπόσχεται ηρεμία. Προκαλεί πυρετική υπεράσπιση του εδάφους και ξέφρενη εξέταση αίματος. Δημιουργεί μια κατάσταση μόνιμης έντασης την οποία παρουσιάζει ως λύση, ευδοκίμει σε αυτή την ένταση, αντλεί από αυτό τους χυμούς της ζωής (Bauman, 1992). Η αντίληψη αυτή σε μια εποχή μεγάλων πληθυσμιακών μετακινήσεων προωθεί και την πολιτικά επικίνδυνη ιδέα της πολιτισμικής καθαρότητας. Το μάταιο ζητούμενο της εξάλειψης των διαφορών το οποίο λανθάνει στην καθαρότητα, μπορεί να επιτρέψει να αποκτήσουν συναίνεση πολιτικές τις οποίες περιγράφει ο νεολογισμός ως *εθνοκάθαρση* και να οδηγήσει *δικαίους* και *αδίκους* στον όλεθρο (Φραγκουδάκη, 2004).

2.1.2.3. Θρησκεία και ταυτότητα

Η θρησκεία ορίζεται στο *Dictionary of Race, Ethnicity and Culture* (Bolaffi et al., 2003, σελ.284), ως: «η πίστη σε υπερφυσικές Οντότητες και Υπάρξεις με τις οποίες οι άνθρωποι επιδιώκουν να έρθουν σε επαφή, είτε για να ζητήσουν κάποια χάρη, είτε για τη σωτηρία της ψυχής τους». Αυτή η αίσθηση εξάρτησης του ανθρώπου από ένα Υπέρτατο Παντοδύναμο Ον²⁶ κατά τον Schleremacher (1978, στο: Orrong, 2013), προκύπτει από την αναγνώριση της αδυναμίας του να εξηγήσει μερικά από τα μυστήρια του κόσμου, όπως την προέλευση του ανθρώπου, το θάνατο, τη ζωή μετά το θάνατο. Ως εκ τούτου, ο άνθρωπος προσβλέπει σε ένα Ον που μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματά του και στα αναπάντητα ερωτήματα.

²⁶ Η εικόνα του θεού ως παντοδύναμου άρχοντα του σύμπαντος υποστηρίζει ο Bauman (2005), εδράζεται στο γνώριμο αίσθημα του φόβου και της τρωτότητας μπροστά στην ανεπανόρθωτη αβεβαιότητα. Η εξουσία της θρησκείας πηγάζει από την υπόσχεση της ασφάλειας που παρέχει στις ανθρώπινες υπάρξεις. Για τον Habermas (2002), η θρησκεία προσφέρει παρηγοριά στους ανθρώπους από τις ήττες και τις ταλαιπωρίες μιας ζωής άδικης, ενώ για τον Anderson (1997), η εκπληκτική επιβίωση των παραδοσιακών θρησκευτικών οφείλεται στην αδυναμία των προοδευτικών μορφών σκέψης να δώσουν απάντηση στα απροσδόκητα ερωτήματα της ζωής. Οι θρησκείες αντιθέτως αποπειρώνται να απαντήσουν θετικά, σε ακαθόριστους προσμονές αθανασίας μετασηματίζοντας κατά κανόνα το μοιραίο σε συνέχεια.

Ο Anderson (1997, 2006) τοποθετεί τη θρησκεία στο κέντρο του πολιτισμού, ενώ ο Smith (1970, στο: Danopoulos, 2004), την εκλαμβάνει ως την πιο σημαντική έκφραση ιδεών, στάσεων και συμπεριφορών της κάθε κουλτούρας.

Η θρησκεία θεωρείται από τον Πορτελάνο (2001) ως συνδημιουργός της ιστορίας και ως πολιτισμικό φαινόμενο καθώς:

- ανταποκρίνεται στα εσωτερικά αιτήματα του ατόμου
- βρίσκει απαντήσεις για το βαθύτερο νόημα της ζωής και της ιστορίας προτείνοντας μια μεταφυσική στηριγμένη στην ελπίδα
- ριζώνει στο ασυνείδητο του ανθρώπου και μέσα από τη φιλοσοφική και ψυχολογική προσέγγιση βρίσκεται ως συγγενής και έμφυτη στην ανθρώπινη φύση, και
- σχετίζεται ως πολυδύναμο σύστημα δοξασιών, πεποιθήσεων, βιωμάτων, αξιών και ήθους με το Υπερβατικό, Ιερό, Άγιο, επηρεάζοντας την ανθρώπινη ύπαρξη και όλη την κοινωνία.

Η θρησκεία λοιπόν παρέχει το περιβάλλον μέσα στο οποίο πολλοί άνθρωποι οικοδομούν τον τρόπο ζωής τους, αφού οι θρησκευτικοί κανόνες και αξίες που επικοινωνούνται μέσω κειμένων και πρακτικών λόγω της σχέσης τους με το υπερβατικό, έχουν μεγαλύτερη επιρροή στα άτομα απ' ό,τι άλλα κοινωνικά χαρακτηριστικά (Moulin, 2013·Orprong, 2013). Η θρησκεία μπορεί να επιδρά σε ζητήματα όπως το φύλο, η σεξουαλικότητα, η οικογενειακή ζωή, η εκπαίδευση, η οικονομία και η πολιτική. Ορισμένα θρησκευτικά πρότυπα μάλιστα, αποτελούν νομικά συστήματα που ρυθμίζουν συνολικά τα οικογενειακά θέματα, όπως οι εβραϊκοί και ισλαμικοί κανόνες για το γάμο, το διαζύγιο και την κληρονομιά (Brubaker, 2013). Οι παραδοσιακές θρησκευτικές αξίες και πρακτικές όμως, έχουν την τάση να προσαρμόζονται κάθε φορά στις πολιτιστικές, πολιτικές και χρονικές συνθήκες, ομοίως και οι άνθρωποι αλλάζουν στη διάρκεια της ζωής τους. Στη διαδικασία αυτή οι θρησκευτικές ταυτότητες μετατοπίζονται για να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Κάποιοι για παράδειγμα μπορεί να ενισχύουν τις θρησκευτικές παραδόσεις τους με την πάροδο του χρόνου, μερικοί να αναπτύσσουν μια πιο εξατομικευμένη μορφή πίστης, ενώ άλλοι να συνδυάζουν τη θρησκεία τους με πρακτικές άλλων θρησκειών (Stirling, Shaw, & Short, 2014). Υπ' αυτές τις συνθήκες,

η θρησκευτική ταυτότητα²⁷ εκλαμβάνεται περισσότερο ως κάτι που προκύπτει μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων και η συμβολή του προσωπικού παράγοντα παίζει καθοριστικό ρόλο για την επιλογή της (Power, 2013). Γι' αυτό και ο βαθμός εμπλοκής κάποιου με μια συγκεκριμένη θρησκεία δεν μπορεί να θεωρηθεί ως δεδομένος (Brubaker, 2013). Εξαρτάται από την ένταση της θρησκευτικής δέσμευσης του ατόμου και την επιρροή της θρησκευτικής συλλογικότητας στην ατομική συμπεριφορά, αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον του (Oppong, 2013).

Η θρησκευτική ταυτότητα διαφέρει από τις άλλες συλλογικές-κοινωνικές ταυτότητες στο ότι συνεπάγεται δέσμευση με θρησκευτικές πρακτικές και τελετουργίες (Appiah, 1994). Κι ακόμα στο ότι παρέχει πληροφορίες που εδράζονται στα όρια της ανθρώπινης γνώσης και αφορούν την ίδια την ύπαρξη. Όταν μάλιστα τα οφέλη από την ένταξη σε μια θρησκευτική συλλογικότητα (π.χ. αυξημένη αυτοεκτίμηση) συνενώνονται με τις συναισθηματικές εμπειρίες από την επαφή με μια θεϊκή εξουσία, η σημασία της είναι συγκριτικά μεγαλύτερη (Ysseldyk, Matheson, & Anisman, 2010, στο: Bargerstock, 2016).

Η θρησκευτική ταυτότητα συνδέεται στενά με τη εθνική, κυρίως όμως όταν συνηγορούν κι άλλοι παράγοντες, όπως μια συγκεκριμένη εδαφική επικράτεια και μια διακριτή γλώσσα (Oppong, 2013). Η σύνδεση αυτή εξαρτάται κι από το αν η θρησκεία αποτελεί μέρος της εθνικής ιδέας και από το βαθμό στον οποίο οι θρησκευτικές πεποιθήσεις αντικατοπτρίζονται στους εθνικούς νόμους, οι οποίοι επηρεάζουν τη ζωή των πολιτών (Astor & Griera, 2015). Η θρησκευτική ταυτότητα για παράδειγμα έχει μεγάλη σημασία για τους Εβραίους, αλλά και για τους περισσότερους Άραβες, αφού στο μουσουλμανικό κόσμο το κράτος είναι νόμιμο μόνο στο μέτρο που αγκαλιάζει το Ισλάμ και αντιπροσωπεύει τα συμφέροντα του Θεού στη γη (Castells, 2006·Oppong, 2013).²⁸

Όπως συμβαίνει και με την εθνική ταυτότητα, έτσι και στη θρησκευτική ταυτότητα πρωτεύοντα ρόλο έχει ο εντοπισμός ή η επινόηση των *άλλων*. Των *αλλόθρησκων* οι οποίοι απεικονίζονται ως απειλή για τις εσωτερικές ηθικές αξίες και

²⁷ Στα πλαίσια της έρευνας όταν αναφερόμαστε στη θρησκευτική ταυτότητα, υπονοούμε το βαθμό στον οποίο οι αξίες και οι πρακτικές μιας θρησκείας κατέχουν κεντρικό ρόλο στην ιδέα ενός ατόμου για τον εαυτό του και επηρεάζουν τις αποφάσεις του (Bargerstock, 2016).

²⁸ Ο εθνικισμός όμως στο Ισλάμ, σημειώνει ο Castells (2006), θεωρείται ανάθεμα και υπογραμμίζει ότι η οικοδόμηση της θρησκευτικής ταυτότητας στον μουσουλμανικό κόσμο προέκυψε τόσο από την αποτυχία των εθνικών κρατών να διαχειριστούν την παγκοσμιοποίηση, όσο και την αποτυχία του αραβικού εθνικισμού στη μακροχρόνια διαμάχη με το Ισραήλ.

από τους οποίους οι πιστοί διαφοροποιούνται (Astor & Griera, 2015). Η συμμετοχή του υποκειμένου ή μιας ομάδας ανθρώπων για παράδειγμα στις δημόσιες τελετές αποτελεί έναν τρόπο εκδήλωσης ενός ατομικού ή ομαδικού *παρόντος* μιας θρησκευτικής συλλογικότητας. Για να τονίσουν άλλωστε την παρουσία τους και να ξεχωρίζουν από τους *άλλους*, οι φορείς των θρησκευτικών ταυτοτήτων υιοθετούν σύμβολα και σωματικά σημάδια, όπως είναι οι μαντήλες, οι σταυροί, τα τατουάζ, οι γενειάδες (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Ορισμένες φορές πάλι, ο *εξωτερικός άλλος*, γίνεται η αφορμή, ώστε γύρω από τη θρησκεία να συσπειρωθεί το σύνολο των ανθρώπων που κατοικεί σε έναν χώρο. Στην περίπτωση μάλιστα της αντιμετώπισης ενός εσωτερικού *άλλου*, που θεωρείται ότι υπονομεύει τη σταθερότητα, η θρησκεία συχνά υπερασπίζεται τα νομιμοποιημένα ή μη συμφέροντα γεωγραφικών περιοχών, ομάδων και ατόμων (Κρητικός, 2007).

Στην ιστορική εξέλιξη, η βία εναντίον του φορέα μια *άλλης* θρησκευτικής ταυτότητας, παρουσιάζεται όλο και πιο έντονη, αφού η μοναδική αλήθεια της θρησκείας του εκάστοτε διώκτη²⁹ οδήγησε σε φανατικές πράξεις, απεμπολώντας ταυτοχρόνως την καθολικά ειρηνική και οικουμενική διάσταση που ευαγγελίζεται ότι πρεσβεύει το κάθε θρήσκευμα. Μουσουλμάνοι και χριστιανοί έχουν συγκρουστεί στα πεδία των μαχών, όπως και καθολικοί με προτεστάντες, ινδουιστές με μουσουλμάνους, ή ακόμα και ομόδοξοι μεταξύ τους. Στο όνομα του ομογενοποιημένου εθνικού χώρου πολλές θρησκευτικές μειονότητες υπέφεραν, κάποιες υπέστησαν γενοκτονίες. Στα Βαλκάνια, η απόπειρα ομογενοποίησης των εθνικών κρατών συνέβη με την ανταλλαγή των μειονοτήτων, με βάση τη θρησκευτική ταυτότητά τους (Κρητικός, 2007).

Υπό τη συνθήκη αυτή, οι θρησκείες αποτελούν έναν βαθιά διχαστικό παράγοντα που υποθάλλει και αναπαράγει την ετερότητα διαχωρίζοντας τον κόσμο σε ξεχωριστές συλλογικότητες. Καθώς η θρησκεία συχνά συνεπάγεται μια δεσμευτική δέσμη κανόνων που ρυθμίζουν τη δημόσια και ιδιωτική ζωή, οι κανόνες αυτοί συντελούν ώστε οι διαφορές μεταξύ των θρησκειών να φαίνονται ακόμη πιο θεμελιώδεις, ικανές να προκαλέσουν βαθιές συγκρούσεις αρχών μεταξύ των πιστών τους (Brubaker, 2013). Δημιουργώντας συνάμα στεγανά πολιτισμικά σύνολα που

²⁹ Είναι πολύ δύσκολο να διαχωρίσει κανείς τις συγκρούσεις που έχουν πραγματικά θρησκευτικό χαρακτήρα, από τις εθνικές συγκρούσεις στις οποίες η θρησκεία παίζει κάποιο ρόλο και από τις συγκρούσεις στις οποίες η θρησκεία απλώς χρησιμοποιείται ως άλλοθι για να καλύψει τις πραγματικές αιτίες. Οι περισσότεροι πόλεμοι παρακινούνται από κοινωνικοοικονομικούς και γεωστρατηγικούς παράγοντες (π.χ. πρόσβαση σε πηγές ενέργειας), παρά από υποτιθέμενες εθνικές ή θρησκευτικές αιτίες (Bolaffi et al., 2003).

αναστέλλουν την πορεία προς μια αρμονική συμβίωση των ανθρώπων και δρώντας ως δύναμη που ενισχύει τις υφιστάμενες διαιρέσεις και διακρίσεις (Patel & Hartman, 2009· Monsma, 2006).³⁰ Η έρευνα των κοινωνικών επιστημών της δεκαετίας του 1950 και του 1960 κατέδειξε ότι εκείνοι που ήταν ενεργά μέλη κάποιας θρησκείας είχαν περισσότερες πιθανότητες να εκδηλώσουν εχθρικές συμπεριφορές έναντι των μελών άλλων θρησκευτικών, αλλά και φυλετικών συλλογικοτήτων, σε σχέση με τα άτομα που διατηρούσαν μια πιο χαλαρή σχέση με τη θρησκευτική ταυτότητά τους (Bargerstock, 2016).

Οι θρησκευτικές ωστόσο ταυτότητες μπορούν να αποτελέσουν και ενοποιητική δύναμη. Στις πολυεθνικές κοινωνίες, οι θρησκευτικές συλλογικότητες συμβάλλουν στο να αποσοβηθούν εντάσεις που προέρχονται από την κοινωνική πολιτισμική ποικιλιότητα, εμπνέοντας στους φορείς τους την ευθύνη που απαιτείται για να λειτουργήσει η κοινωνία προς αμοιβαίο όφελος όλων. Οι συλλογικότητες αυτές έχουν τη δύναμη να φέρουν κοντά ανθρώπους από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, φυλές και εθνότητες, παίζοντας το ρόλο ενός συγκολλητικού υλικού. Πολλές θρησκευτικές κοινότητες προωθούν την αλληλεγγύη όχι μόνο μεταξύ των ομόθρησκών τους, αλλά και ευρύτερα, σε εποχές μάλιστα που οι κοινωνικές πιέσεις ευνοούν την ατομικότητα (Monsma, 2006). Η υπαγωγή σε μια συγκεκριμένη θρησκευτική ταυτότητα μπορεί ακόμα να συμβάλλει και στην κανονιστική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, όταν προτρέπει το φορέα της να προβεί σε δράσεις χειραφέτησης όπως αυτές κατά του ρατσισμού και να καλλιεργήσει ευαισθησίες που δίνουν στη δημόσια ζωή φιλοσοφικό και πνευματικό βάθος. Η θρησκευτική ταυτότητα είναι πηγή ηθικών και κοινωνικών αξιών που συσχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη, την αναδιανομή του πλούτου, την προστασία του περιβάλλοντος (Pedziwiatr, 2008). Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα τα θρησκευτικά δόγματα παρεμβαίνουν κριτικά σε σημεία που ο σύγχρονος τρόπος ζωής υστερεί: στον υπέρμετρο ατομικισμό, στον πολιτισμικό αποχρωματισμό που συνοδεύει την παγκοσμιοποίηση, στη φθορά στα ηθικά θεμέλια των κοινωνιών (Milot, 2006).

Επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στη θέση της θρησκευτικής ταυτότητας

³⁰ Όλες οι παγκόσμιες θρησκείες επισημαίνει ο Habermas (1994), έχουν δημιουργήσει τις δικές τους μορφές φονταμενταλισμού που οδήγησαν συχνά σε πρακτικές μισαλλοδοξίας. Τέτοιες πρακτικές βασίζονται σε θρησκευτικές ή ιστορικο-φιλοσοφικές ερμηνείες του κόσμου που διεκδικούν την αποκλειστικότητα για έναν προνομιούχο τρόπο ζωής, χωρίς να ενδιαφέρονται για τη σχέση τους με τις άλλες κοσμοθεωρίες με τις οποίες μοιράζονται το ίδιο σύμπαν του λόγου.

στο σύγχρονο κόσμο, παρατηρούμε ότι η παγκοσμιοποίηση είχε ως αποτέλεσμα την άμεση επαφή πολιτισμών και ταυτοτήτων σ' όλη τη γη. Οι θρησκείες αξιοποιώντας τις ευκαιρίες που παρέχει η ανάπτυξη της τεχνολογίας μπορούν ευκολότερα να διαδώσουν την εσωτερική φύση τους, ενώ οι πρακτικές τους δύναται να αγκαλιάζονται παντού, ανεξαρτήτως του τόπου που εμφανίστηκαν αρχικά. Δεδομένου όμως ότι η κάθε θρησκεία έχει διαφορετική εσωτερική δομή, οι θρησκευτικές ταυτότητες θεωρούνται ως επί το πλείστον ασυμβίβαστες μεταξύ τους και η κάθε μία επιδιώκει να εδραιώσει την παρουσία της ασκώντας όση επιρροή μπορεί. Επιπλέον οι θρησκείες δεν μπορούν να συνενωθούν, ούτε να ομογενοποιηθούν. Ως αποτέλεσμα, διαφορετικές θρησκευτικές ταυτότητες έρχονται στο προσκήνιο και διεκδικούν την παρουσία τους δρώντας αμυντικά ως προς το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, απορρίπτοντας συνάμα αξίες και ιδέες όπως ο φιλελευθερισμός ή ο καταναλωτισμός οι οποίες ενισχύουν τον κοσμικό χαρακτήρα της κοινωνίας (El Azzouzi, 2013).

Η εκκοσμίκευση³¹ βεβαίως αποτελεί περίπλοκο ζήτημα. Δεν φαίνεται όμως να συμβάλλει στην εξαφάνιση του θρησκευτικού συναισθήματος, ίσως λόγω των ερεισμάτων που βρίσκει η θρησκεία στα υπαρξιακά ερωτήματα που θέτει ο άνθρωπος. Παρά ταύτα, «η πλειονότητα των καταστάσεων της μοντέρνας κοινωνικής ζωής παρουσιάζεται ασύμβατη με τη θρησκεία. Η θρησκευτική κοσμολογία παραγκωνίζεται από την αναστοχαστικά οργανωμένη γνώση που καθορίζεται από την εμπειρική παρατήρηση και τη λογική σκέψη και εστιάζεται στην υλική τεχνολογία και σε κοινωνικά εφαρμοσμένους κώδικες» (Giddens, 2001, σελ.135-136). Ο Maalouf (2000) αντιθέτως, διαβλέπει ότι στην εποχή της μετανεωτερικότητας έχει αυξηθεί η επιρροή των θρησκειών και αποδίδει την αιτία στην πτώση του κομμουνισμού, στα αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν διάφορες κοινωνίες του τρίτου κόσμου, αλλά και στην κρίση του δυτικού τρόπου ζωής. Κι ακόμα στην επιτάχυνση

³¹ Σύμφωνα με το Habermas (2006), τα στατιστικά στοιχεία καταδεικνύουν αύξηση της εκκοσμίκευσης της θρησκείας σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, ως αποτέλεσμα του εκσυγχρονισμού των δυτικών κοινωνιών. Μέσα στα πλαίσια αυτά οι θρησκευτικές κοινότητες εστιάζονται όλο και περισσότερο στη βασική τους λειτουργία της ποιμαντικής φροντίδας, επιδεικνύοντας παράλληλα μειωμένο ενδιαφέρον για άλλους κοινωνικούς τομείς. Ο κοσμικός χαρακτήρας που αποκτά έτσι το έθνος- κράτος είναι απαραίτητη, αν και όχι επαρκής, προϋπόθεση για την εξασφάλιση της θρησκευτικής ελευθερίας για όλους, καθώς έτσι περιορίζεται η πιθανότητα σύγκρουσης στο επίπεδο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτών (Habermas, 2006·Habermas et al., 2008). Φυσικά, το να είναι κάποιος θρησκευόμενος δεν ισοδυναμεί απαραίτητως με την υποστήριξη μιας (state) κρατικής εκκλησίας ή με την αντίθεσή του σε ένα κοσμικό κράτος. Το να ταυτίζεται κάποιος με μια θρησκευτική αλήθεια δεν ισοδυναμεί με την επιθυμία να προσδώσει σ' αυτή την αλήθεια ένα προνομιούχο πολιτικό και νομικό καθεστώς (Fremstedal, 2009).

της παγκοσμιοποίησης, η οποία συνοδεύεται από υπαρξιακές αγωνίες και από μια ανάγκη για αυξημένη πνευματικότητα. Έτσι ομάδες ανθρώπων τρομαγμένες από την αβεβαιότητα της σύγχρονης ζωής βρίσκουν καταφύγιο στις αξίες των παλιών παραδόσεων. Την ίδια στιγμή, η υπαγωγή σε μια θρησκευτική ταυτότητα η οποία υπερβαίνει τις εθνικές, φυλετικές και κοινωνικές υπαγωγές είναι στα μάτια ορισμένων ο δικός τους τρόπος να φανούν οικουμενικοί.

Η θρησκευτική ταυτότητα αποτελεί κεντρικό ζήτημα της διερευνητικής μας μελέτης. Ως μορφή πολιτισμικής ταυτότητας δεν εκλαμβάνεται ως μια σταθερή ταυτότητα, κλειστή σε επιρροές και αλληλοεπιδράσεις. Όπως αναφέρει ο Τσουκαλάς (2010, σελ.35): «η εσωτερική συνοχή της συνείδησης συγκροτείται βαθμιαία και μόνο, σαν προϊόν ή επιστέγασμα μιας ανοικτής και εξελικτικής πορείας». Η διαμόρφωση της συνείδησης του εαυτού επομένως, πάντοτε είναι συνάρτηση των σχέσεων του κάθε υποκειμένου με τους γύρω του και μ' αυτό τον τρόπο οικοδομείται και η θρησκευτική ταυτότητα. Οι θρησκείες επίσης δεν μπορούν να είναι απόλυτα διακριτά συστήματα πίστης. Τα υποκείμενα που ασπάζονται μια συγκεκριμένη θρησκεία δεν μοιράζονται απαραίτητως, τα ίδια πιστεύω και τις ίδιες πρακτικές. Σε κάθε θρησκεία υπάρχουν άτομα ή ομάδες που έχουν σημαντικά στοιχεία ετερότητας μεταξύ τους, αφού τα θρησκευτικά πιστεύω πολλών ανθρώπων μπορούν να ταυτίζονται με ιδέες και δοξασίες από ποικίλες πηγές. Μερικές από τις οποίες μάλιστα μπορεί να προέρχονται μέσα ή και έξω από μια συγκεκριμένη θρησκεία. Μπορεί όμως και μέσα στην ίδια θρησκευτική κοινότητα να υπάρχουν πιστοί οι οποίοι διερμηνεύουν παραδοσιακές ιδέες και αξίες με εντελώς νέο και διαφορετικό τρόπο (Jackson, 2006). Επομένως, η θρησκευτική ποικιλομορφία είναι παρούσα ακόμα και εντός του ίδιου θρησκευτικού δόγματος.

Θέση της μελέτης αποτελεί ότι η ιδέα των θρησκευτικών παραδόσεων ως ιδιαίτερα διαφοροποιημένων μεταξύ τους, χωρισμένων από σαφή όρια και επιρρεπών σε προβλήματα, υποστηρίζεται συχνά από διάφορες ελίτ που έχουν συμφέροντα από τη διατήρηση και ανάδειξη των θρησκευτικών διαφορών. Στην πραγματικότητα οι καθημερινές πρακτικές της θρησκείας που εξασκούνται από τους ανθρώπους είναι πολύ πιο ποικίλες, μικτές και χωρίς ξεκάθαρα όρια (Woodhead, 2014, στο: Beaman, 2014).³² Για το λόγο αυτό όταν κυβερνήσεις και δικαστήρια χρησιμοποιούν τις

³² Έρευνα που διεξήχθη στην Αγγλία, διερεύνησε τις στάσεις μεταξύ θρησκευομένων και μη ατόμων που σχετίζονται με τρία επίμαχα ζητήματα: την έκτρωση, την ευθανασία και το γάμο μεταξύ ατόμων του ίδιου φύλου. Διερεύνησε δηλαδή τις αξίες και την ομοιότητα ή διαφορά μεταξύ θρησκευτικών

θρησκευτικές αξίες για να δημιουργήσουν κοινωνικές κατηγορίες του *ανήκειν*, μπορούν να καταστρέψουν αποτελεσματικά κοινότητες στις οποίες οι άνθρωποι συνυπάρχουν επιτυχώς (Beaman, 2014).

Στις δυτικές βεβαίως δημοκρατίες το κράτος δικαίου επισημαίνουν οι Habermas, Blair, και Debray, (2008), εγγυάται τη θρησκευτική ελευθερία ως βασικό δικαίωμα. Που σημαίνει ότι η τύχη όλων των θρησκευτικών δογμάτων δεν εξαρτάται πλέον από τη διάθεση μιας κρατικής εξουσίας. *Η ανεκτικότητα* μπορεί να προταθεί ως πλαίσιο σεβασμού των διαφορετικών θρησκευτικών ταυτοτήτων (Veit Bader, 2007, 2013, στο: Beaman, 2014). Αποτελεί όμως, όχι μόνο θέμα θέσπισης και εφαρμογής νόμων, η ανεκτικότητα αρμόζει να είναι παρούσα και στην καθημερινή ζωή. Η αντίληψη περί ανοχής έναντι της *διαφορετικής* θρησκείας σημαίνει ότι οι πιστοί μιας θρησκείας πρέπει να αναγνωρίσουν το δικαίωμα της ύπαρξης σε εκείνες τις πεποιθήσεις που ίσως να απορρίπτουν και οι ίδιοι. Και η ανοχή πρέπει να εκδηλώνεται τόσο έναντι των κοσμοθεωρήσεων που θεωρούμε λανθασμένες, όσο και έναντι των συνηθειών που δεν μας αρέσουν. Επομένως, η βάση της αποδοχής της *άλλης* θρησκείας αρμόζει να βασίζεται στη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η *διαφορετική* πίστη αποτελεί μέλος μιας αλληλέγγυας κοινότητας πολιτών, όπου κάθε άτομο είναι υπεύθυνο έναντι των *άλλων* και μετέχει ισότιμα στον κοινωνικό σχηματισμό, χωρίς αποκλεισμούς (Habermas et al., 2008). Μια τέτοια διαδικασία αποτελεί βίωμα και επίτευγμα της καθημερινής αλληλεπίδρασης και δεν καθορίζεται από νόμους. Είναι ανιχνεύσιμη ωστόσο στην αναγνώριση της ομοιότητας με τους *άλλους* με την ταυτόχρονη αποδοχή της διαφοράς τους (Beaman, 2014). Στο πλαίσιο αυτό η ισονομία και η πολιτισμική διαφορά αλληλοσυμπληρώνονται σωστά. Και η διαφορετική θρησκεία μπορεί να γίνεται αποδεκτή, χωρίς να αναδεικνύεται η διαφορά της.

2.1.2.4. Γλώσσα και ταυτότητα

Η γλώσσα εμφανίζεται ως το πλέον θεμελιώδη συστατικό της πολιτισμικής ταυτότητας μιας κοινωνικής ομάδας. Είτε στην προφορική, είτε στη γραπτή εκδοχή

ομάδων. Η μελέτη διαπίστωσε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ανθρώπων, είτε θρησκευομένων είτε όχι, είχε παρόμοιες πεποιθήσεις για τα ζητήματα αυτά (Beaman, 2014).

της αποτελεί τη βάση της επικοινωνίας, το κύριο πολιτισμικό εργαλείο που διαθέτουμε για να ανταλλάξουμε εμπειρίες, ιδέες, να εκφράσουμε τα συναισθήματά μας, αλλά και για να μοιραστούμε βιώματα τα οποία μπορούμε να κατανοήσουμε συλλογικά και από κοινού (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002·Mercer, 2000).

Η ανθρώπινη γλώσσα είναι ένα μοναδικό μείγμα σκέψης και παραγωγής συμβόλων. Τα σύμβολα που χρησιμοποιούν άλλα έμψυχα όντα μεταβιβάζουν το νόημά τους ανοιχτά και άμεσα. Η διαφάνεια και διαθεσιμότητα του νοήματος που εκπέμπουν, οφείλεται στο ότι κάθε σύμβολο είναι μονοσήμαντα καταγραμμένο σε ένα και μόνο τύπο καταστασιακού πλαισίου. Τα σύμβολα όμως που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος είναι απροσδιόριστα. Το νόημά τους γίνεται αντιληπτό, όταν τοποθετείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που συγκροτείται από λέξεις. «Αυτές που εμφανίζονται στο άμεσο περιβάλλον του κατά την πρόταση ή εκείνες που παρίστανται *δυνάμει*, ως εννοηματοωμένες εναλλακτικές προτάσεις στις χρησιμοποιούμενες λέξεις» (Bauman, 1994, σελ.78-79). Κατ' αυτό τον τρόπο η ανθρώπινη επικοινωνία δύναται να διαχειριστεί όχι μόνο αντικείμενα ή γεγονότα, αλλά και τις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες και αποτελούν το πραγματικό αναφερόμενο της ανθρώπινης γλώσσας (Bauman, 1994). Ως γλώσσα λοιπόν μπορεί να εκληφθεί εκείνο το σύστημα επικοινωνίας που αποτελείται από αυθαίρετα στοιχεία τα οποία έχουν όμως τη σημασία που έχει συμφωνηθεί εκ των προτέρων από τα μέλη μιας κοινότητας. Αυτά τα στοιχεία συνδέονται με τρόπους που διέπονται από κανόνες (γραμματική) που είναι απαραίτητοι για την κατανόηση της γλώσσας, αλλά και για την παραγωγικότητα του συστήματος το οποίο στηρίζεται σε ένα πεπερασμένο αριθμό γλωσσικών εργαλείων και αξόνων (Edwards, 2009).

Οι παραδοσιακές λειτουργίες της γλώσσας σύμφωνα με το Josef (2004), συνίστανται στην επικοινωνία με τους άλλους και στην καλύτερη κατανόηση του κόσμου: μαθαίνουμε να κατηγοριοποιούμε και να διακρίνουμε πράγματα μέσω των λέξεων. Μέσω της γλώσσας επίσης εκφράζονται αισθήματα συνήθως ατόμων, μερικές φορές όμως και ολόκληρων κοινωνικών κατηγοριών. Η γλώσσα είναι και ένα από τα στοιχεία που προσδιορίζουν ένα πολιτισμό (Maalouf, 2000). Η μητρική γλώσσα του κάθε ομιλητή αντιπροσωπεύει τη μορφή της αντίληψης του κόσμου που χαρακτηρίζει τη δεδομένη κουλτούρα. Το σύστημα αξιών που δημιουργείται μέσα στον πολιτισμό, τα ιδανικά, η γνώμη ενός ατόμου για το σύμπαν και ο ρόλος του σε αυτό το σύμπαν, βρίσκουν την πραγματοποίησή τους στη γλώσσα. Οι συλλογισμοί μας και οι δεισιδαιμονίες μας καθορίζονται από τη γλώσσα στην οποία σκεφτόμαστε.

Αυτό σημαίνει ότι οι σκέψεις μας καθορίζονται από τις εσωτερικές δομές της γλώσσας μας, αλλά και από την εμπειρία της γλώσσας. Από την ιστορία δηλαδή του πολιτισμού που δημιουργήθηκε σε αυτή τη γλώσσα. (Modébadze, 2013).

Η γλώσσα όμως είναι και ένα από τα στοιχεία που προσδιορίζουν μια ταυτότητα. Απ' όλες τις υπαγωγές που αναγνωρίζουμε, η γλώσσα θεωρείται μία από τις σημαντικότερες (Maalouf, 2000). Η ταυτότητα που συγκροτείται στη βάση της γλώσσας περιλαμβάνει το σύνολο των πολιτισμικών στοιχείων των προηγούμενων γενεών, τη συλλογική μνήμη και διαμορφώνει τη συλλογική νοοτροπία μιας κοινωνίας. Μέσω του προφορικού και του γραπτού λόγου, διαδοχικές γενιές επωφελούνται από την εμπειρία του παρελθόντος και κάθε γενιά τη χρησιμοποιεί για να μοιραστεί, να αμφισβητήσει και να ορίσει τα βιώματά της. Η γλώσσα επομένως είναι φορέας νοηματοδοτήσεων και αξιών, μέσα απ' αυτή μεταφέρεται το σύνολο σχεδόν της πολιτιστικής κληρονομιάς μιας κοινότητας (Γκόγκας, 2007·Mercer, 2000). Αυτές οι συσσωρευμένες εμπειρίες στη μνήμη της γλώσσας παρέχουν και το κατάλληλο υπόβαθρο για κάθε επιτυχημένη επικοινωνιακή αλληλεπίδραση μεταξύ των ομιλητών της. Η ικανότητά μας να ερμηνεύουμε όταν μιλάμε και να διαβάζουμε μεταξύ των γραμμών εξαρτάται κατά πολύ από την πολιτισμική συνέχεια στην οποία ενσωματώνεται η γλώσσα³³ (Edwards, 2009). Γι' αυτό και οι άνθρωποι συνήθως προσδιορίζονται και αποκτούν ταυτότητα σύμφωνα με τον τρόπο που μιλάνε (O'Neal & Ringler, 2010).

Η ταύτιση ενός υποκειμένου με ένα συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα επιτρέπει την πρόσβασή του στην εθνική συλλογικότητα, αφού η γλώσσα, θεωρείται ως το πιο σημαντικό συλλογικό σύμβολο της εθνικής ταυτότητας. Ως εκ τούτου, η γλωσσική διαφοροποίηση χρησιμοποιείται συχνά για να ξεχωρίσει έθνη, ενώ η γλωσσική ομοιομορφία για να τονίσει την ενότητα ενός έθνους³⁴ (Fishman, 1972). Ο Josef

³³ Εξαρτάται ακόμα από τη στιγμιαία επεξεργασία όλων των ειδών των πληροφοριών που συνοδεύουν την ίδια την ομιλία: τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο της φωνής, τα πάσης φύσεως μη λεκτικά σήματα που εκπέμπει ο ομιλητής (Josef, 2004).

³⁴ Εξηγώντας για παράδειγμα, γιατί η βασκική ταυτότητα είναι αντίθετη με την ισπανική ταυτότητα του *εθνικού κράτους*, θα ήταν δύσκολο να μην πάρει υπόψη του κανείς το γεγονός ότι η βασκική γλώσσα δεν σχετίζεται με τις ρομανικές διαλέκτους που μιλιούνται σε όλη την υπόλοιπη Ιβηρική χερσόνησο. Το γεγονός αυτό σε συνάρτηση με το ότι η κοινότητα των βασκικών γλωσσών διασχίζει το ισπανο-γαλλικά εθνικά σύνορα, αποτελεί για πολλούς απόδειξη, ότι οι Βάσκοι συγκροτούν έναν εντελώς ξεχωριστό λαό εθνοτικά (Josef, 2004). Η σχέση μεταξύ έθνους και γλώσσας ανιχνεύεται στους αρχαίους χρόνους. Κατά τη βιβλική εποχή, στην Ιουδαϊκή-χριστιανική παράδοση η γλώσσα θεωρήθηκε ως καθοριστικό χαρακτηριστικό της εθνικότητας, ενώ στην αρχαία Ελλάδα όσοι δεν μιλούσαν ελληνικά ονομάζονταν *βάρβαροι* (Khachaturyan, 2015). Ο Πατσαντάρας (2014) παρατηρεί ωστόσο, ότι η έννοια του *βαρβάρου* στην αρχαία Ελλάδα αναφέρεται σ' αυτόν που δε μπορεί να καταλάβει τις αξίες ενός άλλου πολιτισμού.

(2004), παραπέμποντας στον Επίκουρο υποστηρίζει ότι τα μέλη διαφορετικών εθνοτήτων διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον κόσμο και οι διαφορές αυτές αντανακλώνται στις ιδιαίτερες γλώσσες τους. Επομένως, οι άνθρωποι που μιλούν διαφορετικές γλώσσες δεν μοιράζονται την ίδια πραγματικότητα και για το λόγο αυτό μια τέλεια μετάφραση από τη μια γλώσσα στην άλλη, είναι αδύνατη (Noriko, 2005). Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα δρα ως ένας παράγοντας που αναπαράγει την πολιτισμική ετερότητα, καθώς συνήθως τα όρια της γλώσσας συμπίπτουν με τα όρια μεταξύ των λαών. Οι γλώσσες όμως δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εμβλήματα της εθνικότητας. Το πιο σημαντικό σε σχέση με τη γλώσσα αποτελεί η ικανότητά της να δημιουργεί *φαντασιακές* κοινότητες,³⁵ συγκροτώντας ιδιαίτερες σχέσεις αλληλεγγύης (Anderson, 1997). Όταν εφευρέθηκε η τυπογραφία το 15^ο αιώνα, παρατηρήθηκε μια ευρεία διάδοση των ιδεών μέσω μιας *έντυπης* γλώσσας που μπορούσε να κατανοηθεί από τους πολλούς, δημιουργώντας παράλληλα ένα μονόγλωσσο μαζικό αναγνωστικό κοινό. Τα άτομα σταδιακά συνειδητοποίησαν πως αποτελούν μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας που αποτελείται από ανθρώπους που δεν έχουν συναντήσει, ούτε και θα συναντήσουν ποτέ.³⁶ Επομένως, μέσω της γλώσσας προσκλήθηκαν αυτοί που δημιούργησαν τη *φαντασιακή* κοινότητα του έθνους (Anderson, 1997).

Ο εθνικισμός επικουρείται εντονότατα από την ύπαρξη μιας ενιαίας (εθνικής) γλώσσας³⁷ ως σύμβολο του *ανήκειν* σε μια εθνική συλλογικότητα. Ως εκ τούτου ο γλωσσικός πλουραλισμός θεωρείται απειλή για την εθνική ταυτότητα και την εδαφική ακεραιότητα του κράτους. Στην Ευρώπη, στην εποχή της γαλλικής επανάστασης, η γλωσσική πολυμορφία θεωρήθηκε χαρακτηριστικό του παλιού καθεστώτος που έπρεπε να εξαλειφθεί (Brubaker, 2013·Mackridge, 2013). Η γλώσσα

³⁵ Για παράδειγμα, όσο μετριοπαθή και να είναι τα λόγια του εθνικού ύμνου, μιας χώρας, συντελούν ώστε οι άνθρωποι που τον ακούν ή τον τραγουδούν, ακόμα κι αν είναι άγνωστοι μεταξύ τους, να βιώνουν ταυτόχρονα μια ιδιαίτερη εμπειρία. Στην ανιδιοτελή αυτή στιγμή, ο ήχος συνδέει όλους όσους είναι παρόντες παρέχοντας την ευκαιρία να νιώσουν ότι όλοι είναι μέλη της ίδιας (φανταστικής) κοινότητας του έθνους (Anderson, 1983, στο: Noriko, 2005).

³⁶ Η *έντυπη* γλώσσα έθεσε τη βάση για την εθνική συνείδηση. Μέσω της διάδοσης των εφημερίδων, οι άνθρωποι σχημάτισαν αόριστες εικόνες συμπατριωτών τους, χωρίς να υπάρχει ιδιαίτερη ανάγκη να γνωρίζουν κάποιον ξεχωριστά (Anderson, 1991, στο: Noriko, 2005).

³⁷ Οι εθνικές γλώσσες υποστηρίζει Hobsbawm (1990), είναι το αντίθετο απ' αυτό που οι εθνικιστικές ιδεολογίες πρεσβεύουν, δηλαδή τα θεμέλια του εθνικού πολιτισμού. Αποτελούν συνήθως προσπάθειες να επινοηθεί ένα τυποποιημένο (εθνικό) ιδίωμα από μια πληθώρα πραγματικών ομιλούμενων ιδιοματισμών, οι οποίες υποβαθμίζονται σε διαλέκτους.

συνδέθηκε με τη γέννηση του έθνους-κράτους και χρησίμευσε ως εργαλείο κοινωνικο-πολιτισμικής ενσωμάτωσης διαφορετικών πληθυσμών.³⁸ Το σύνθημα *ένα κράτος, μία γλώσσα*, περιόρισε τη γλωσσική πολυμορφία προσδίδοντας εθνική ταυτότητα και κοινωνικο-πολιτισμική αυθεντικότητα στους ομιλητές της (Gill, 2014). Κατά τους Βερέμη & Κιτομηλίδη (1997), η εμπέδωση της κοινής γλωσσικής παιδείας έγινε μέσω της εκπαίδευσης κτήμα όλων των πολιτών. Η παιδεία αυτή και η ιδεολογία που τη συνόδευε συντέλεσαν ώστε να ενσωματωθούν οι διάφορες εθνότητες μίας επικράτειας σε ένα έθνος, χωρίς καταναγκασμούς. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα, ξέσπασαν εντονότατοι *γλωσσικοί πόλεμοι* για το ποια από τις ομιλούμενες γλώσσες θα ήταν η βάση της εθνικής γλώσσας: κατά τη διάρκεια της Αναγέννησης στη Γαλλία, στην Ιβηρική χερσόνησο, στη Γερμανία, και αργότερα στα Βαλκάνια, στην Πολωνία στην Ινδία (Josef, 2004). Η γλωσσική ομοιογένεια³⁹ των εθνών- κρατών επομένως, είναι συνέπια εθνοκεντρικών εξελίξεων και αφομοιωτικών πολιτικών του εθνικού κράτους (Baker, 2001· Κοιλιάρη, 2005).

Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι ενώ οι φορείς των διαφόρων γλωσσικών ταυτοτήτων εντός του έθνους-κράτους, θεωρούν ότι μιλούν μια ενιαία γλώσσα, το στοιχείο που χαρακτηρίζει μια γλώσσα είναι η διαφορετικότητα και όχι η ομοιογένεια. Η εντύπωση αυτή πηγάζει από την ύπαρξη σε κάθε οργανωμένη κοινωνία μιας με τεχνικό τρόπο κωδικοποιημένης και άνωθεν επιβεβλημένης γραπτής γλώσσας, που είναι ρυθμισμένη με τρόπο που να φαίνεται σε μεγάλο βαθμό ομοιόμορφη. Η γλωσσική πραγματικότητα όμως είναι διαφορετική (Ντίνας, 2005). Η

³⁸ Ο Ρομαντικός εθνικισμός, όπως εκφράστηκε κυρίως από γερμανούς διανοούμενους επικεντρώθηκε σημαντικά στη γλώσσα, εκλαμβάνοντάς την ως έναν φυσικό παράγοντα που διακρίνει και διαμορφώνει έθνη. Η επιρροή αυτών των αντιλήψεων ήταν τόσο έντονη, που αν και έθνη όπως η Ελβετία δεν χρειάζονταν μία κοινή γλώσσα, εν τούτοις τα περισσότερα αναδυόμενα έθνη, ειδικά τα μικρότερα που ζούσαν μέσα σε μεγάλες αυτοκρατορίες και αγωνίστηκαν για πολιτική ανεξαρτησία, έθεσαν τη γλώσσα ως κεντρικό στοιχείο του εθνικισμού τους (Kölli, 2012).

³⁹ Σύμφωνα με το δόγμα του ομογενοποιητισμού, οι διαφορές μέσα σε μια κοινωνία θεωρούνται επικίνδυνες. Οι κοινωνίες με πολλές γλώσσες και εθνότητες είναι επιρρεπείς σε προβλήματα, επειδή απαιτούν μορφές κρατικής οργάνωσης που έρχονται σε αντίθεση με τα *φυσικά* χαρακτηριστικά των ανθρώπινων ομάδων. Το ιδανικό μοντέλο κοινωνίας είναι αυτό που χαρακτηρίζεται από μια γλώσσα, μια θρησκεία, μια εθνότητα, μια ιδεολογία. Ο εθνικισμός καθώς πρεσβεύει την καθαρότητα και ομοιογένεια των ομάδων, θεωρείται θετικός ως προς αυτή την αντίληψη (Blommaert & Verschueren, 1988, στο: Mackridge, 2013).

⁴⁰ Η εθνική (national) γλώσσα επισημαίνει ο Noriko (2005), είναι η γλώσσα που ομιλείται στην καθημερινή ζωή των πολιτών και αποτελεί το έμβλημα μιας κοινότητας. Η επίσημη ή πρότυπη (official) γλώσσα, χρησιμοποιείται στους κρατικούς θεσμούς και για πρακτικούς λόγους που αφορούν την επικοινωνία σε εθνικό επίπεδο.

κάθε εθνική γλώσσα⁴⁰ είναι ένα σύνολο πλούσιο από πολλές ομιλούμενες ποικιλίες, τοπικές κοινωνικές, ιδιώματα, ύφη, αργκό, μυστικές γλώσσες (Φραγκουδάκη, 2001). Δεν υπάρχουν ούτε δύο άτομα που να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με τον ίδιο τρόπο, καθώς τα πιο δομημένα στοιχεία της, όπως η φωνολογία και η γραμματική παρουσιάζουν διαφορές κατά ομιλητές, χωρίς αυτό όμως να εμποδίζει την επικοινωνία μεταξύ των πολιτών (Ντίνας, 2005). Όσο πιο ανομοιογενής είναι μια κοινωνία, τόσο μεγαλύτερες αποκλίσεις εμφανίζονται στη γλώσσα. Αυτό που κάνει τη διαφορά ανάμεσα στις διαφορετικές γλωσσικές ταυτότητες είναι η χρησιμοποίηση ενός μοναδικού λεξιλογίου, μιας ιδιαίτερης σύνταξης και ενός ειδικού τρόπου εκφοράς του λόγου (O'Neal & Ringler, 2010). Παρατηρούμε έτσι ως αποτέλεσμα των γεωγραφικών διαφοροποιήσεων, γεωγραφικές διαλέκτους και γλωσσικά ιδιώματα, ενώ από την άλλη, διάφορες κοινωνικές διαλέκτους που χρησιμοποιούνται από μέλη ομάδων που έχουν συγκεκριμένα πολιτισμικά, επαγγελματικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά (Ντίνας, 2005). Η γλωσσική πολυμορφία κατά περίπτωση, ενδέχεται να δημιουργήσει διακρίσεις, καθώς οι διάλεκτοι⁴¹ αποτελούν σήμα κατατεθέν της διαφοράς. Για παράδειγμα, στις σκανδιναβικές χώρες, οι γλωσσικοί διάλεκτοι συνδέονται κυρίως με την περιοχή της κατοικίας του ομιλητή, στη Μεγάλη Βρετανία κυρίως με την κοινωνική τάξη, ενώ στο Βέλγιο δύο διαφορετικές γλωσσικές κοινότητες έχουν αναπτύξει τις δικές τους μορφές της εθνικής ταυτότητας. Μια κοινή συλλογική ταυτότητα όμως, δεν προϋποθέτει απαραίτητα μια κοινή γλώσσα. Η Ελβετία είναι ένα κράτος του οποίου οι πολίτες μιλούν τέσσερις (4) διαφορετικές γλώσσες (Grindheim & Lohndal, 2008).

Στην προοπτική αυτή, η πρότυπη ή επίσημη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι θεσμοί του εθνικού κράτους και διδάσκεται και στην εκπαίδευση, αποτελεί μία ποικιλία ανάμεσα στις πολλές, που μιλιούνται μέσα στα όρια του εθνικού κράτους. Η Φραγκουδάκη (2001, σελ.121), υποστηρίζει πώς «ανάμεσα στις πολλές προφορές και

⁴¹ Η διάλεκτος θεωρείται η ποικιλία μιας γλώσσας που διαφέρει στο λεξιλόγιο, τη γραμματική και την προφορά (accent). Επειδή οι διάλεκτοι αποτελούν μορφές της ίδιας γλώσσας, γίνονται κατανοητές, απ' όλους τους ομιλητές της ίδιας γλωσσικής κοινότητας. Μερικές όμως διαλέκτους είναι σχεδόν αδύνατο να τις καταλάβουμε εξαιτίας του βαθμού διαφοροποίησης από τη δική μας γλώσσα. Έτσι, η αμοιβαία κατανόηση είναι συχνά δύσκολη και μερικές φορές απλώς θεωρητική. Συχνά ο όρος διάλεκτος χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια υποβαθμισμένη κοινωνικά μορφή γλώσσας, η οποία διαφοροποιείται από κάποια κυρίαρχη τυποποιημένη γλώσσα. Ωστόσο, οι διάλεκτοι, όπως και οι γλώσσες δεν μπορούν να θεωρηθούν ως καλύτερες ή χειρότερες, ανώτερες ή κατώτερες. Όλες οι διάλεκτοι είναι πλήρως μορφοποιημένα γλωσσικά οχήματα (Edwards, 2009).

συντάξεις που χρησιμοποιούν διάφορες ομάδες της ομόγλωσσης κοινότητας, οι γραμματικοί κάνουν επιλογή (φωνολογικά και συντακτικά) με κριτήρια που συχνά ονομάζουν στατικά (τον τύπο της προφοράς ή της σύνταξης που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι), αλλά στην πραγματικότητα είναι συνήθως κοινωνικά (ο τύπος της προφοράς και της σύνταξης που χρησιμοποιούν οι ανώτερες κοινωνικές ομάδες των μορφωμένων στην πρωτεύουσα και τα μεγάλα αστικά κέντρα). Οι γραμματικοί καταγράφουν αυτή τη γλωσσική ποικιλία, ονομάζουν τους τύπους που μιλιούνται από άλλες κοινωνικές ομάδες διαλεκτικούς ή γραμματικές εξαιρέσεις και διαμορφώνουν την πρότυπη γλώσσα, την οποία και κωδικοποιούν κατασκευάζοντας το συντακτικό και τα λεξικά». Η επαρκής γνώση της πρότυπης γλώσσας αποτελεί το διαβατήριο για την κοινωνική και οικονομική ανέλιξη των πολιτών στην κοινωνία. Παιδιά που εκτίθενται σε κοινωνικές γλώσσες που είναι πιο κοντά στην επίσημη γλώσσα τους σχολείου, είναι βέβαιο ότι θα έχουν καλύτερες επιδόσεις. Η έρευνα το έχει επιβεβαιώσει αυτό ήδη από τη δεκαετία του 1970 (Κουτσογιάννης & Τσοκαλίδου, 2007).

Η γλώσσα όπως προαναφέρθηκε αποτελεί σημαντικό δείκτη της εθνικής ταυτότητας. Ταυτόχρονα όμως, συνδέεται άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά με τη θρησκεία (Edwards, 2009). Αναμφισβήτητα όμως η γλώσσα και η θρησκεία αποτελούν δύο πεδία στα οποία ανιχνεύονται οι πολιτισμικές διαφορές στο σύγχρονο κόσμο και ταξινομούν τους ανθρώπους σε οριοθετημένες κοινότητες. Γι' αυτό και χρησιμεύουν ως βασικοί διακριτικοί δείκτες, ως σύμβολα ταυτοποιήσεων και διαφοροποιήσεων (Brubaker, 2013). Η θρησκεία ωστόσο είναι κατά κανόνα αποκλειστική, η γλώσσα όχι. Μπορεί να μιλάει κάποιος ταυτόχρονα ελληνικά, ιταλικά και αραβικά, δεν μπορεί όμως ταυτόχρονα να είναι χριστιανός, μουσουλμάνος και ινδουίστης (Maalouf, 2000). Επιπροσθέτως, η γλώσσα αποτελεί διαδεδομένο και απαραίτητο μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, Ως παγκόσμιο και αναπόφευκτο μέσο της δημόσιας ζωής, δεν μπορεί ποτέ να εκληφθεί πλήρως ως ιδιωτική υπόθεση ή να αποπολιτικοποιηθεί, ενώ σε πολλές δυτικές κοινωνίες η θρησκεία αποτελεί ιδιωτική υπόθεση του πολίτη. Η μετανάστευση δημιουργεί νέες μορφές γλωσσικού και θρησκευτικού πλουραλισμού, αλλά ο θρησκευτικός πλουραλισμός είναι πιο ισχυρός και βαθύτερα θεσμοθετημένος από τον γλωσσικό.⁴²

⁴² Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι τα διεθνή ανθρώπινα δικαιώματα προβλέπουν εκτεταμένες προστασίες για τις καθιερωμένες μειονοτικές γλώσσες, αλλά μόνο ελάχιστη προστασία για τις

Ως αποτέλεσμα, η θρησκεία τείνει να πάρει τη θέση της γλώσσας ως τον παράγοντα που αναδεικνύει την πολιτισμική διαφορά στις δυτικές δημοκρατίες (Brubaker, 2013).

Η θρησκεία από τη μεριά της διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη γεωγραφική διάδοση μιας γλώσσας. Με την θεαματική επέκταση του Ισλάμ στον 7^ο και 8^ο αιώνα η αραβική έγινε παγκόσμια γλώσσα (Edwards, 2009). Τον καιρό επίσης της αποικιοκρατίας, οι διάφοροι ιεραπόστολοι πέραν του ρόλου που έπαιζαν στην τεκμηρίωση των γηγενών γλωσσών, συνέβαλαν στη διάδοση των κυρίαρχων αποικιακών γλωσσών ασκώντας ένα είδος *γλωσσικού ιμπεριαλισμού*. Για παράδειγμα, παρατηρείται συσχέτιση μεταξύ της εξάπλωσης της γαλλικής γλώσσας και του καθολικισμού στην Παλαιστίνη, κατά την οθωμανική περίοδο (Darquennes & Vandenbussche, 2011).

Η θετική σχέση της γλώσσας με τη θρησκεία διαφαίνεται από τους πρώτους κίβλας χρόνους στη χριστιανική παράδοση, αφού μπορεί να εντοπιστεί μια μυστικιστική σύνδεση του λόγου με το παντοδύναμο θεϊκό πνεύμα. Η *Αποκάλυψη* του Ιωάννη, αρχίζει με το: *Εν αρχή ην ο λόγος*. Η δημιουργική δύναμη του Θεού περιλαμβάνει ένα είδος γλώσσας μέσω του οποίου ο Θεός ονομάζει τα πράγματα και τα δημιουργεί από το τίποτα.⁴³ Η παντοδυναμία του βρίσκει έκφραση στην ομιλία και τη γλώσσα. Έτσι ο Χριστιανισμός εξ' αρχής αυτοπροσδιορίζεται ως η θρησκεία του λόγου (Edwards, 2009).

Επιπροσθέτως, η θρησκεία συνέδεσε τη χριστιανική Ευρώπη με τη λατινική γλώσσα, τον ισλαμικό κόσμο με την αραβική και τους Εβραίους με την εβραϊκή. Ωστόσο, όταν ο χριστιανισμός υπέστη τη διαίρεση μεταξύ Ανατολής και Δύσης, τα λατινικά έναντι των ελληνικών έγιναν το ισχυρότερο σύμβολο του διαχωρισμού, ενώ οι θρησκευτικές διαφοροποιήσεις στο Ισλάμ, συσχετίστηκαν με διαφορές στην αραβική γλώσσα (Josef, 2004). Διαφορετικές θρησκευτικές πρακτικές επομένως επιλέγουν ανάμεσα σε διαφορετικά φάσματα γλωσσικών δυνατοτήτων για να απαντήσουν σε ζητήματα που θέτουν οι ιδιαίτεροι άλλοι κόσμοι τους (Keane, 1997). Η γλώσσα γίνεται το όχημα για να κατανοήσει ο πιστός τις ιδιαίτερες θρησκευτικές

γλώσσες των μεταναστών. Η μετανάστευση παράγει γλωσσικό και θρησκευτικό πλουραλισμό, αλλά αυτός ο γλωσσικός πλουραλισμός δεν είναι ανθεκτικός, ούτε υποστηρίζεται θεσμικά (Brubaker, 2013).

⁴³ Γνωρίζουμε από τη Γένεση (I: 3), ότι ο Θεός δημιούργησε το φως λέγοντας: «Και εγένετο φως».

πρακτικές τους, τη φύση και την ουσία του *δικού τους* θρησκευτικού νοήματος (Darquennes & Vandebussche, 2011). Η ίδια ηχητική μορφή της γλώσσας συντελεί σε περιπτώσεις προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι όταν χρησιμοποιείται μια ιερή γλώσσα, όπως τα αραβικά, τα θέματα προφοράς για την αναπαραγωγή του γλωσσικού ήχου που είναι κατάλληλος για τη θεϊκή αποκάλυψη θεωρούνται σπουδαία (Nelson, 1985, στο: Keane, 1997). Η σωστή ή κατάλληλη χρήση της γλώσσας σηματοδοτεί και τις διαφοροποιήσεις που ενδέχεται να υπάρχουν μεταξύ του ίδιου θρησκευόμενου, άλλοτε πάλι αποτελεί ένδειξη ευσέβειας του πιστού: η γνώση της αραβικής του Κορανίου μπορεί να συμβολίζει το βάθος της θρησκευτικής πίστης (Josef, 2004).

Προσεγγίζοντας στη συνέχεια το θέμα της αποδοχής των διαφορετικών γλωσσικών ταυτοτήτων που διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη, παρατηρούμε ότι στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο κόσμο υπάρχει μια αυξημένη συχνότητα αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές γλώσσες. Η ανάγκη για επικοινωνία οδήγησε στην απαίτηση για μια κοινή γλώσσα, που θα είναι κατανοητή σε όσο το δυνατό περισσότερους ανθρώπους. Έτσι, παρ' όλο που έχει μεγάλη συναισθηματική αξία για τον καθένα η μητρική γλώσσα του, διαφαίνεται ότι όλο και πιο συχνά διαφορετικοί πληθυσμοί μετατοπίζονται προς άλλες γλωσσικές ταυτότητες, με μεγαλύτερο κύρος και περισσότερη πρακτική αξία. Μια τέτοια γλώσσα, αποτελούν σήμερα τα αγγλικά. Μιλούνται στις περισσότερες περιοχές της γης παραμερίζοντας γλώσσες που στερούνται χρηστικής αξίας και δεν προσφέρουν οφέλη που σχετίζονται με την οικονομική ευημερία και την κοινωνική κινητικότητα. Καθώς ο πολιτισμός και η γλώσσα αλληλεπιδρούν συνεχώς, ο κίνδυνος εξαφάνισης γλωσσών απειλεί με εξαφάνιση και την ταυτότητα μιας κοινότητας. Μία γλώσσα δεν πεθαίνει ποτέ μόνη της, πεθαίνουν μαζί της και οι τεράστιες δεξαμενές γνώσης που πηγάζουν από χιλιάδες χρόνια κοινών εμπειριών (Pallavi, 2015).

Η δέσμευση όμως με μια γλώσσα, η προθυμία του να τη διατηρήσει, ή να την εγκαταλείψει κάποιος, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη σημασία που αυτή έχει για την ταυτότητα ενός ατόμου ή μιας κοινωνικής κατηγορίας. Αν η εικόνα του υποκειμένου αποκτά κύρος, αν συμβάλει στην κοινωνική αναγνώρισή του, τότε ο ομιλητής της θα χρησιμοποιήσει αυτή τη γλώσσα, αλλιώς υπό ορισμένες συνθήκες θα την εγκαταλείψει υπέρ μιας άλλης (Haller, 2009).

Στην προοπτική αυτή, θέση της μελέτης αποτελεί ότι αν δεν επιθυμούμε η

παγκοσμιοποίηση να προκαλέσει σε εκατομμύρια ανθρώπων την ίδια εχθρική αντίδραση απόρριψης, ο οικουμενικός πολιτισμός που επιχειρείται να οικοδομηθεί θα πρέπει να πάψει να είναι αποκλειστικά αμερικανικός / δυτικός. Αρμόζει ο καθένας να μπορεί να αναγνωρίζει σ' αυτόν στοιχεία του εαυτού του, ώστε να μη τον θεωρεί ξένο και εχθρικό. Είναι ουσιώδες λοιπόν να νιώσουν όλοι, ότι στοιχεία του δικού τους πολιτισμού (πρόσωπα, έργα τέχνης, χρηστικά αντικείμενα, λέξεις...) υιοθετούνται απ' όλες τις χώρες και να συμπεριληφθούν στην παγκόσμια πολιτισμική κληρονομιά που μοιράζονται οι πάντες. Έτσι οι εικόνες, οι ήχοι, τα προϊόντα, οι λέξεις του πλανήτη θα είναι αντιπροσωπευτικά όσο το δυνατόν περισσότερων πολιτισμικών παραδόσεων για να μη νιώθει κανείς αποκλεισμένος (Maalouf, 2000).

Θέση μας αποτελεί το ότι δε θα πρέπει κανείς να εγκαταλείπει τη μητρική γλώσσα του για να έχει πρόσβαση σε ευκαιρίες και αγαθά. Ταυτοχρόνως όμως αρμόζει να γενικευτεί χωρίς συναισθηματικές φορτίσεις η διδασκαλία των αγγλικών, η οποία θα εξυπηρετεί την ανάγκη για επικοινωνία παγκοσμίως. Η εκμάθηση μιας ευρέως διαδεδομένης γλώσσας επιτρέπει στους μαθητές να φανταστούν άλλες μορφές συμμετοχής για τους εαυτούς τους, όπως η παγκόσμια ιθαγένεια και τους δίνει τη δυνατότητα να συνδεθούν με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων (Darvin & Norton, 2016). Κι ακόμα να υπάρξει μέριμνα στο εσωτερικό κάθε κοινότητας να πληθαίνουν αυτοί που γνωρίζουν και μια ακόμα γλώσσα: πορτογαλικά, κινέζικα, αραβικά και άλλες ακόμη γλώσσες, των οποίων η γνώση τους είναι πιο σπάνια και κατά συνέπεια πιο πολύτιμη για τον ομιλητή της. Αν αποφύγουμε να καταβάλουμε αυτή την προσπάθεια ο παγκόσμιος πολιτισμός που οικοδομείται, θα είναι τα επόμενα χρόνια ουσιαστικά αμερικανικός και αγγλόφωνος, γεγονός που θα ζημιώσει όλο τον κόσμο. Οι ΗΠΑ, γιατί θα αντιμετωπίσουν την καχυποψία από ένα μεγάλο μέρος του πλανήτη που θα νιώθει ζημιωμένο από τον σημερινό συσχετισμό δυνάμεων, οι κάτοχοι των μη δυτικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, καθώς θα χάνουν σταδιακά το λόγο ύπαρξής τους με απρόβλεπτες συνέπειες και ίσως περισσότερο απ' όλους η Ευρώπη, αφού πιθανόν να υπάρξει ο πρώτος στόχος των αποκλεισμένων, ενώ παράλληλα δεν θα μπορέσει να διατηρήσει την δικιά της γλωσσική ποικιλομορφία και πολιτισμικό πλούτο που τη διακρίνει (Maalouf, 2000).

Όσον αφορά τώρα τη γλωσσική ταυτότητα των μεταναστών και των μειονοτήτων, πληθυσμών που βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με την έρευνα, η μητρική τους γλώσσα είναι το πρωταρχικής σημασίας όργανο μέσω του οποίου ταυτίζονται με την εθνική τους συλλογικότητα (Norma-Nawaf, 2015). Το ζήτημα

λοιπόν της διατήρησης ή όχι της γλωσσικής ταυτότητάς τους αποτελεί πηγή έντονου προβληματισμού στις σύγχρονες κοινωνίες (Park, 2013). Θέση της μελέτης αποτελεί ότι για να ενταχθεί κανείς στην κοινωνία υποδοχής και σε όλο το φάσμα της δημόσιας ζωής της, αρμόζει να μάθει όσο το δυνατόν γρηγορότερα και καλύτερα τη γλώσσα της. Η νέα όμως αυτή γλώσσα δεν καλύπτει όλες τις επικοινωνιακές ανάγκες αυτών των πληθυσμών, αλλά και ούτε και τις ανάγκες τις σχετικές με την ταυτότητά τους (Τσοκαλίδου, 2005). Απάντηση σ' αυτό τον προβληματισμό δίνει η πρακτική της γλωσσικής αμοιβαιότητας στην οποία αναφέρεται ο Maalouf (2000). Είναι πολύ πιο ανοιχτός κανείς να μάθει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής και χωρίς να αισθάνεται ότι προδίδει τη δική του, όταν νιώθει ότι η μητρική του γλώσσα αποτελεί αντικείμενο σεβασμού από την κυρίαρχη ομάδα (Τσοκαλίδου, 2005). Καθώς οι γλωσσικές ταυτότητες είναι ανοικτές σε αλληλεπιδράσεις, η συνθήκη που περιγράφηκε παραπάνω επιτρέπει τη γόνιμη ανταλλαγή στοιχείων μεταξύ των πληθυσμών και συντελεί ώστε οι γλωσσικές μειονότητες να μάθουν ευκολότερα την κυρίαρχη γλώσσα αποκομίζοντας περισσότερα οφέλη σε προσωπικό και σε συλλογικό επίπεδο. Με βάση αυτή τη συνθήκη άλλωστε διεξήχθη και η έρευνα και υπ' αυτή την οπτική διαμορφώθηκε και το πρόγραμμα των δραματικών δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκε στην έρευνα.

2.1.2.5. Φυλή και ταυτότητα

Φυλή, γένος, φάρα, γενιά, αποτελούν όρους που από την αρχαιότητα αναφέρονταν σε ανθρώπινους πληθυσμούς οι οποίοι είχαν κοινή καταγωγή και κοινό πολιτισμό. Στην εποχή του Ομήρου, η *φυλή* περιέγραφε μια ομάδα ανθρώπων με κοινούς προγόνους ή κοινή κατοικία. Στην κλασσική Αθήνα οι *φυλές* αποτελούσαν διοικητικές πληθυσμιακές ενότητες με συγκεκριμένες κληρουχίες, ενώ στους ελληνιστικούς χρόνους ο όρος υπονοούσε ομάδες καταγωγής και διοικητικές ενότητες με αρχές, φυλάρχους και έδαφος (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002).

Σήμερα η *φυλή* αποτελεί τον παραδοσιακό τρόπο για να περιγραφούν πληθυσμοί που προέρχονται από διαφορετικές ηπείρους και παρουσιάζουν παρόμοια φαινοτυπικά χαρακτηριστικά (Taylor, 2015). Ο Levi-Strauss (2008, σελ.10), αναφέρει ότι ο όρος «υποδηλώνει έναν πληθυσμό ή ένα σύνολο πληθυσμών που διαφέρει από άλλους, μέσα από τη μικρότερη ή μεγαλύτερη συχνότητα ορισμένων γενών».

Στο σύγχρονο κόσμο η ιδέα της φυλής εμφανίστηκε το 15^ο αιώνα, ως αποτέλεσμα της αποικιοκρατικής συνάντησης των δυτικοευρωπαίων με πληθυσμούς που διέφεραν απ' αυτούς (Benincasa, 2002). Από την αρχή, το ενδιαφέρον των ευρωπαίων για τη φυλετική ετερότητα συνδέθηκε με αντιλήψεις περί *ανωτερότητας* και *κατώτεροτητας*, οι οποίες ήταν διαδεδομένες στις προοπτικές της νεωτερικότητας για το δυτικό πολιτισμικό παράδειγμα. Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης, ο δυτικός κόσμος εμφανίζεται ως ανώτερος και πολιτισμένος, γι' αυτό και έχει το δικαίωμα να υποδουλώνει τους *κατώτερους* πληθυσμούς (τους άγριους και πρωτόγονους), οι οποίοι θα πρέπει να αποδέχονται ως αυτονόητη τη μοίρα τους (Πατσαντάρας, 2014). Η φυλή ως ιδέα, επινοήθηκε στο πλαίσιο ενός *ψευδοεπιστημονικού* ρατσισμού, ως κεντρική βιολογική κατηγορία για την κατανόηση της φυσικής ποικιλομορφίας του ανθρωπίνου είδους. Έτσι νομιμοποιούνταν η φυλετική ιεραρχία στην οποία οι δυτικοευρωπαίοι τοποθετούνταν στην κορυφή της (Wade, 2008).

Από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και μετά, οι περισσότεροι βιολόγοι έχουν συμφωνήσει ότι η φυλή δεν αποτελεί μια αναλυτική κατηγορία για να κατανοήσει κάποιος την ανθρώπινη βιολογική ποικιλότητα. Οι άνθρωποι ποικίλουν σε κάποιο βαθμό, τόσο ως προς το DNA τους, όσο και προς τη φυσική εξωτερική τους εμφάνιση, αλλά αυτή η ποικιλομορφία δεν είναι ικανή να τους κατατάξει σε φυλετικές ομάδες ή φυλές (Wade, 2008).⁴⁴ Η αδυναμία να προσδιορίσει κανείς για παράδειγμα, ποιος βαθμός σκουρότητας του χρώματος απαιτείται για να ενταχθεί ένα άτομο σε μια συγκεκριμένη φυλετική κατηγορία, αλλά και τα αυθαίρετα κριτήρια και η ποικιλία και διαφοροποίηση αυτών από κουλτούρα σε κουλτούρα, αποτελούν αποδείξεις για τη μη ύπαρξη των ανθρώπινων φυλών (Danforth, 1998). Δύο άνθρωποι της ίδιας φυλής, μπορεί να διαφέρουν μεταξύ τους, όσο και δύο άνθρωποι που ανήκουν σε διαφορετικές φυλές.⁴⁵ Ως εκ τούτου η διαίρεση του *homo sapiens* σε ομάδες με γενετικά δεδομένα απορρίπτεται από τη βιολογία (Benincasa, 2002· Sesardic, 2010). Η επιστημονική εξήγηση της ανθρώπινης διαφορετικότητας σήμερα,

⁴⁴ Δεν υπάρχουν *φυλετικά* γονίδια στα οποία μπορούν να αποδοθούν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ μελών διάφορων ομάδων (Haslanger, 2005, στο: Sesardic, 2010).

⁴⁵ Σύμφωνα με το Lewontin (1972, στο: Edwards, 2009), περίπου το 85% της ανθρώπινης γενετικής παραλλαγής παρατηρείται εντός του πληθυσμών που απαρτίζουν ένα έθνος ή μία φυλή και μόνο το 15% των διαφορών εντοπίζεται μεταξύ διαφορετικών πληθυσμών ή εθνοτικών ομάδων.

περιλαμβάνει το μήνυμα ότι οι φυσικές διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ διαφορετικών ομάδων ανθρώπων είναι ασήμαντες με γενετικούς όρους (Bolaffi et al., 2003). Χρησιμοποιούνται όμως από ισχυρές ομάδες, ώστε συνδεδεμένες με τη βιολογία να φαίνονται πιο ουσιώδεις και πιο μόνιμες, δικαιολογώντας την κυριαρχία και την καταπίεση των φυλετικώς *κατωτέρων*. Στην πραγματικότητα υπάρχει μόνο μια φυλή: η ανθρώπινη (Benincasa, 2002·Taylor, 2015).

Παρ' όλο όμως που οι φυλετικές ταυτότητες και οι κατηγοριοποιήσεις αμφισβητήθηκαν με την επιστημονική πρόοδο, οι προκαταλήψεις παρέμειναν ενεργές σε πολλές σύγχρονες κοινωνίες. Η κοινωνιολογική έρευνα συνδέει την ύπαρξή τους σε συγκεκριμένες κοινωνίες, με το ρατσισμό.

Ο ρατσισμός αποτελεί μια διάκριση⁴⁶ που βασίζεται στη φυλετική προκατάληψη και παρουσιάζει στερεοτυπικώς ανθρώπους και ομάδες να κληρονομούν χαρακτηριστικά και διαφορετικές ποιότητες (Winkelman, 1999, στο: Coleman, 2011). Ο ρατσισμός σύμφωνα με τον Anderson (1997, σελ.223): «ονειρεύεται αιώνιες μολύνσεις που μεταφέρονται από τις απαρχές του χρόνου μέσω μιας ατέρμονης ακολουθίας απεχθών συνουσιών: έξω από τη ιστορία. Οι νέγροι είναι, χάρη στο αθέατο νέγρικο αίμα, για πάντα νέγροι». Η γέννηση και εξάπλωση τέτοιων ιδεών συνέβη μέσα από συγκεκριμένες ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές διεργασίες (Anthony, 2012·Healey, 2012·Hirschman, 2004). Κατά τον Hirschman (2004), οφείλουν το ιδεολογικό τους υπόβαθρο στην κατάσταση της δουλείας που επιβλήθηκε σε εκατομμύρια αφρικανούς στο Νέο Κόσμο, στην ευρωπαϊκή αποικιοκρατία σε χώρες της Ασίας και της Αφρικής και στη θεωρία του κοινωνικού Δαρβινισμού. Μιας ψευδοεπιστημονικής θεωρίας που πρέσβευε την ευρωπαϊκή ανωτερότητα, νομιμοποιώντας την υποταγή των άλλων λαών σ' αυτούς και ήταν κυρίαρχη ως ιδέα, όλο το 19^ο αιώνα.

Σύμφωνα μ' αυτή την αντίληψη, οι φυλές ή οι απομονωμένοι πληθυσμοί εξελίχθησαν με το πέρασμα του χρόνου σε ένα ανθρώπινο υπο-είδος.⁴⁷ Με μανδύα

⁴⁶ Η φυλετική διάκριση λαμβάνει χώρα, όταν κάποιος αντιμετωπίζεται λιγότερο ευνοϊκά λόγω του χρώματος του δέρματος, της φυλής του ή της εθνότητάς του και ως εκ τούτου έχει περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες (Bolaffi et al., 2003).

⁴⁷ Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή, ο όρος *φυλή* υπονοεί έναν σχετικά αναπαραγωγικώς απομονωμένο τοπικό πληθυσμό (Arriah, 1994a).

υποτιθέμενα επιστημονικά στοιχεία που αποδείκνυαν τη διακύμανση της νοημοσύνης βάσει του μεγέθους του κρανίου, η αναδυόμενη σχολή της φυσικής ανθρωπολογίας προσπάθησε να ταυτίσει συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες (φυλές) με συγκεκριμένα προσόντα και κληρονομήσιμα χαρακτηριστικά (Gould, 1996, στο: Hirschman, 2004). Οι ευρωπαϊκές λευκές ελίτ στις αποικίες τώρα, για να δικαιολογήσουν την εκμετάλλευση ανθρώπινων πληθυσμών βασίστηκαν σε τέτοιου είδους θεωρίες και εστίασαν στην προφανή διαφορά του χρώματος του δέρματος, ώστε να προσδώσουν στους πληθυσμούς αυτούς *κατωτερότητα* χρησιμοποιώντας την ως άλλοθι για τη σκλαβιά και την εκμετάλλευσή τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι εκατομμύρια αφρικανοί μεταφέρθηκαν ως σκλάβοι στο Νέο Κόσμο για να χρησιμοποιηθούν στην παραγωγή ζάχαρης, καπνού ή βαμβακιού, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη του παγκόσμιου καπιταλισμού (Hirschman, 2004). Οι μη λευκοί πληθυσμοί αντιμετώπιστηκαν από την κυρίαρχη τάξη των λευκών ως *εξωτικοί*, ασυνήθιστοι ακόμα και ως μη φυσιολογικοί. Βιώνοντας αυτή την εμπειρία και μη μπορώντας να προσδιορίσουν οι ίδιοι την ταυτότητά τους, οι μη λευκοί πληθυσμοί αποδέχθηκαν την ταυτότητα που τους προσέδωσαν οι αποικιοκράτες. Άλλωστε είναι αυτοί οι πληθυσμοί που μπορούν να κατανοήσουν με τρόπο μοναδικό τις ανισότητες που προέρχονται από φυλετικές διακρίσεις, αφού οι λευκοί πληθυσμοί, εξαιτίας του υψηλού κοινωνικού τους κύρους και του γεγονότος ότι ποτέ δεν βίωσαν παρόμοιες εμπειρίες, δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν απολύτως τη σχέση μεταξύ φυλετικής ταυτότητας και ανισότητας (Anthony, 2012).

Στην πραγματικότητα οι ρίζες του ρατσισμού⁴⁸ θα πρέπει να αναζητηθούν στην ιδεολογία της τάξης: «περισσότερο απ' όλα στους ισχυρισμούς για θεϊκότητα των ηγετών ή για το γαλάζιο αίμα των αριστοκρατών»⁴⁹ (Anderson, 1997, σελ.223-224). Τα έθνη αναπόφευκτα όμως χρησιμοποιούν τις φυλετικές κατηγοριοποιήσεις

⁴⁸ Ο ρατσισμός επισημαίνει ο Πατσαντάρας (2007), ουσιαστικά προκύπτει όταν θέτουμε κάποια ή τα οποιαδήποτε ανθρώπινα χαρακτηριστικά στην υπηρεσία μιας αξιολογικής ιεράρχησης, η οποία συντελείται στο πλαίσιο αυθαίρετα οριζομένων κριτηρίων .

⁴⁹ Γι' αυτό και ο ρατσισμός εκδηλώνεται συνήθως εντός των εθνικών συνόρων. Οπουδήποτε κι αν αναπτύχθηκε ο ρατσισμός έξω από την Ευρώπη το 19^ο αιώνα, συνδέθηκε πάντοτε με την ευρωπαϊκή κυριαρχία. Ο αποικιακός ρατσισμός επιχείρησε να συνδέσει τη δυναστική νομιμότητα με την εθνική κοινότητα, δημιουργώντας μια αρχή εγγενούς κληρονομημένης ανωτερότητας που στήριζε την αντίληψη ότι για παράδειγμα δεν είχε και τόσο σημασία αν οι Άγγλοι λόρδοι ήταν *φυσικά* ανώτεροι από άλλους Άγγλους. Αυτοί οι άλλοι Άγγλοι, ήταν το ίδιο ανώτεροι από τους ντόπιους υπηκόους (Anderson, 1997).

για να εφαρμόσουν πολιτική ένταξης και αποκλεισμού σε πληθυσμιακές ομάδες. Η θέση στην κοινωνική ιεραρχία, τόσο αυτών που αποτελούν την ελίτ και τη φυλετική πλειοψηφία σε ένα έθνος, όσο κι αυτών που εκλαμβάνονται ως φυλετικά *άλλοι* και περιθωριοποιούνται, βασίζεται σε επιχειρήματα που πρεσβεύουν την εθνοτική-φυλετική καθαρότητα. Παράλληλα, οι εθνικοί μύθοι της φυλετικής ομοιογένειας του πληθυσμού προβάλλονται ως μια φυσική πραγματικότητα χρησιμεύοντας στη δημιουργία τάξης και ενότητας μέσα στο κοινωνικό σύνολο, ενώ οι φυλετικές ποικιλομορφίες και κοινωνικές ανισότητες αποσιωπούνται για να διαφυλαχτούν τα προνόμια των διαφόρων ελίτ.⁵⁰ Για παράδειγμα, στα λευκά έθνη του 19^{ου} αιώνα, ίσως ήταν εύκολο να λάβουν χώρα και να επιβληθούν τέτοιες διαδικασίες εθνικής ομογενοποίησης. Στα πολυφυλετικά ωστόσο έθνη της Λατινικής Αμερικής και της Καραϊβικής, η ανάγκη κατασκευής μιας ενιαίας εθνικής ταυτότητας οδήγησε στο να εμφανιστούν ως πρωτότυπη εθνική ταυτότητα, συγκεκριμένες ταυτότητες μικτών φυλών. Σ' αυτή την περίπτωση τα αρνητικά χαρακτηριστικά και η *κατωτερότητα* που είχαν αποδοθεί στις μη λευκές φυλές εξαυλώθηκαν, αφού η νέα εθνική ταυτότητα προήλθε από την ανάμειξη με την *ανώτερη* λευκή φυλή. Όσοι δεν ανταποκρίνονταν φαινοτυπικά σ' αυτή την εθνική ταυτότητα χαρακτηρίστηκαν ως οι φυλετικά *άλλοι* και θεωρήθηκαν ότι δεν ανήκουν πλήρως στο έθνος (Roe, 2016).

Οι εθνικές και φυλετικές ταυτότητες εκλαμβάνονται συχνά ως συνώνυμες και μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά μέσα στα άτομα (Josef, 2004), καθώς η σύνδεσή τους εντοπίζεται στην κοινή καταγωγή. Ενώ όμως η εθνική ταυτότητα συσχετίζεται με τις αξίες και πρακτικές μιας πολιτισμικής κοινότητας και με συγκεκριμένη εδαφική επικράτεια, η φυλετική ταυτότητα επικεντρώνεται στα κοινά κληρονομούμενα χαρακτηριστικά που προέρχονται από τους κοινούς προγόνους. Η εθνική υπαγωγή επίσης δύναται να είναι εθελοντική, ενώ η φυλετική ταυτότητα αποδίδεται στο φορέα της με τη γέννησή του και καθορίζει εκτεταμένα τον τρόπο

⁵⁰ Ο φιλελευθερισμός διαδραματίζει θεμελιώδες ρόλο στο να νομιμοποιήσει ιδεολογικά και να εξορθολογίσει πολιτικο-οικονομικά την επικρατούσα φυλετική ανισότητα και εκμετάλλευση, καθιστώντας τες αόρατο τμήμα του έθνους-κράτους. Οι ιδεολογίες που ξεπήδησαν από τον φιλελευθερισμό και τον εκσυγχρονισμό ενσωματώθηκαν στους εθνικούς μύθους από τους οποίους κατασκευάστηκαν τα εκκολλαπτόμενα εθνικά κράτη και καθώς οι καταπιεσμένοι και εκμεταλλευόμενοι πληθυσμοί αντιστέκονταν στην εκμετάλλευσή τους και την περιθωριοποίησή τους, οι ιδεολογίες αυτές εξελίχθηκαν και καθιερώθηκαν ως *φυσικές*, αποτελώντας το *άλλοθι* για τη διατήρηση των διαμορφωμένων εξουσιαστικών σχέσεων (Goldberg, 1993, στο: Roe, 2016).

ζωής του (Morning, 2005). Η φυλετική ταυτότητα ακόμα, είναι περισσότερο κοινωνικά σημαντική απ' ότι η εθνική ταυτότητα, διότι γίνεται αμέσως αντιληπτή τόσο σε δημόσιο όσο και σε ιδιωτικό πλαίσιο και χρησιμοποιείται πολύ περισσότερο ως αφετηρία για τη διαφορετική μεταχείριση των ανθρώπων (Appiah, 1994). Σε πολλές περιπτώσεις μέσα στην ιστορία οι φυλετικές και εθνικές ταυτότητες είχαν συγκρουσιακή σχέση. Για παράδειγμα στις περιπτώσεις των κινημάτων του 19^{ου} αιώνα που είναι γνωστά ως *παν-σλαβισμός* και *παν-αραβισμός*. Οι υποστηρικτές τους διακήρυτταν ότι πρέπει να ξεπεραστούν οι εθνικές διαιρέσεις και οι εθνικές ταυτότητες, προς όφελος του μεγάλου οράματος της *φυλής* στο σύνολό της, ώστε να αποκατασταθεί η δόξα της στην αρχική και ενωμένη μορφή της (Josef, 2004).

Υπάρχουν όμως περιπτώσεις κατά τις οποίες η γλωσσική ταυτότητα είναι που αποτελεί το κύριο μέσο για να καταδειχθεί η φυλετική ή εθνοτική διαφορά. Οι φυλετικές πολιτικές κατά τη διάρκεια της φασιστικής περιόδου στην Ιταλία, όρισαν ως κριτήριο τη *γλώσσα της ιταλικής φυλής* για να διακρίνουν τους φυλετικά γνήσιους Ιταλούς από τους Εβραίους, τους Ρομά και τους απογόνους των αποικιών (Portelli, 2005, στο: Love & Varghese, 2012). Διάφορες επίσης γλωσσικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν από τους Ναζί σε σχέση με τη μητρική γλώσσα και την εθνοτική-φυλετική ταυτότητα, αποτέλεσαν το *επιστημονικό* θεμέλιο για τη ναζιστική πολιτική της γενοκτονίας.⁵¹ Η υποτιθέμενη κατωτερότητα των σλαβικών λαών για παράδειγμα, θεωρήθηκε ότι οφειλόταν σε μια γλωσσική δομή που ήταν το προϊόν και ο παραγωγός χαμηλής πνευματικής ικανότητας. Κι ακόμα, καθώς η κύρια γλώσσα των Εβραίων της Ευρώπης ήταν μια γερμανική διάλεκτος (γερμανοεβραϊκή), μια μικτή δηλαδή γλώσσα, οι Ναζί χρησιμοποίησαν το γεγονός για να υποστηρίξουν ότι η εσωτερική της μορφή δεν ήταν στην πραγματικότητα γερμανική. Οι Εβραίοι αντιμετωπίστηκαν ως *ανώμαλοι*, επειδή δεν είχαν γνήσια γλωσσική ταυτότητα. Επισημαίνεται ότι σε περιόδους της ιστορίας που κάποιος Εβραίος άλλαζε θρησκευτική ταυτότητα και ασπαζόταν το χριστιανισμό, γινόταν αποδεκτός από το υπόλοιπο -πλην ομοδόξων του- κοινωνικό σύνολο. Μόνο όταν το δόγμα της

⁵¹ Σε μια από τις μεγάλες ειρωνείες της ιστορίας, η πιο πειστική άρνηση για τη φυσικότητα των φυλετικών κατηγοριών παρήχθη από Γερμανούς ανθρωπολόγους της ναζιστικής περιόδου, οι οποίοι είχαν την πρόθεση να προσδώσουν στις κατηγορίες αυτές επιστημονικότητα. Όπως αναφέρει ο Hutton (1999, στο: Josef, 2004), οι ερευνητές πληροφόρησαν τους κυβερνητικούς αξιωματούχους ότι δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν επιστημονικά κριτήρια για τη φυσική διάκριση μεταξύ ενός Σλάβου ή ενός Εβραίου από έναν Γερμανό. Αντίθετα, οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ήταν ουσιαστικά πολιτισμικές. Σε μια γερμανική κουλτούρα που ήταν επηρεασμένη από τις απόψεις του Ρομαντισμού, η ουσία της πολιτισμικής διαφοράς αποδόθηκε στη γλώσσα.

φυλετικής διαφοράς αναπτύχθηκε στην ισχυρή του μορφή σε συνάρτηση με τη γλωσσική ταυτότητα από τα μέσα του 19^{ου} έως τα μέσα του 20^{ου}, είχε ως θλιβερό επακόλουθο το Ολοκαύτωμα (Josef, 2004).

Οι ομοιότητες ωστόσο μεταξύ φυλετικής και θρησκευτικής αλλά και των άλλων συλλογικών ταυτοτήτων μπορούν να ανιχνευθούν στους ανάλογους ρόλους που διαδραματίζει η κάθε μία, τόσο σε σχέση με τους φορείς τους, όσο και με τη θέση τους στην κοινωνία. Όλες αποτελούν μέρος της αντίληψης που έχει ένα άτομο, ότι ανήκει σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική συλλογικότητα και όλες συμβάλλουν στην πολιτισμική ποικιλομορφία και τον πλούτο του κυρίαρχου πολιτισμού. Σε μεγάλο βαθμό όμως η θρησκευτική ταυτότητα αποτελεί ένα ευμετάβλητο χαρακτηριστικό. Αντιθέτως, η φυλετική υπαγωγή θεωρείται αμετάβλητη λόγω της συσχέτισής της με τη βιολογία. Αλλά και οι θρησκευτικές υπαγωγές επιβάλλονται σε μικρή ηλικία και διδάσκονται ως μέρος του συστήματος αξιών και πεποιθήσεων ενός ατόμου. Κατά συνέπεια η θρησκευτική ταυτότητα μπορεί για κοινωνικούς σκοπούς να είναι κατά περίπτωση το ίδιο αμετάβλητη με τη φυλετική. Ενώ όμως η θρησκευτική μαζί και η φυλετική συνύπαρξη συμβάλει στη δημιουργία δεσμών αλληλεγγύης ανάμεσα στα μέλη μιας κοινότητας, οι θρησκευτικές και φυλετικές διακρίσεις μπορεί να αποδειχθούν καταστροφικές. Από την άποψη αυτή τα μέλη τόσο των θρησκευτικών, όσο και των φυλετικών μειονοτήτων εξαρτώνται από τις ομάδες τους για να προστατευθούν από τους αποκλεισμούς που επιβάλλονται από την πλειοψηφία. Το πάθος και το μίσος που αμφότερες προκάλεσαν ιστορικά, εδράστηκαν σε πεποιθήσεις που απλώς υπήρχαν. Ως εκ τούτου, οι φυλετικές διακρίσεις δεν μπορούν εύκολα να διαχωριστούν από τις θρησκευτικές και αντίστροφα, αφού απλώς αποτελούν συγκεκριμένες μορφές διάκρισης σε βάρος εκείνων που διαφέρουν πολιτισμικά. Δεν μπορεί να καθοριστεί εάν τα στερεότυπα για τους μουσουλμάνους της Μέσης Ανατολής ή για τον αντισημιτισμό βασίζονται σε φυλετικές ή θρησκευτικές προκαταλήψεις. Η αμερικανική δουλεία παρέχει ένα εμφανές παράδειγμα αυτής της συσχέτισης. Η υποδούλωση των αφρικανών δικαιολογήθηκε και από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις: ως μη χριστιανοί δεν εκλαμβάνονταν ακριβώς ως άνθρωποι και γι' αυτό δεν δικαιούνταν να απολαμβάνουν τα δικαιώματα των χριστιανών (Tseming, 1997).

Η θέση της παρούσας μελέτης σε σχέση με τους φυλετικούς διαχωρισμούς συνοψίζεται στο ότι αν απουσιάζει η ρατσιστική ιδεολογία, τα φυσικά χαρακτηριστικά δεν έχουν καμία κοινωνική σημασία. Η παρουσία αντικειμενικών

φυσικών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων δεν είναι η αιτία που δημιουργεί τις φυλές, αλλά η κοινωνική αναγνώριση των διαφορών αυτών ως κοινωνικά σημαντικών. Η διαπίστωση ότι οι άνθρωποι διαφέρουν δεν είναι ρατσιστική διαπίστωση, είναι γεγονός. Η πεποίθηση όμως ότι οι άνθρωποι των οποίων το χρώμα είναι είτε πιο ανοιχτό, είτε πιο σκούρο ανήκουν σε διαφορετικό είδος και συνεπώς έχουν συγκεκριμένα ψυχολογικά ή κοινωνικά χαρακτηριστικά (ευφυΐα, αθλητική ικανότητα κλπ.) είναι ρατσιστική (Danforth, 1998). «Γι αυτό όταν επιχειρούμε να χαρακτηρίσουμε τις βιολογικές φυλές, με βάση ιδιαίτερες ψυχολογικές ιδιότητες απομακρυνόμαστε εξ' ίσου από την επιστημονική αλήθεια, είτε τις προσδιορίζουμε με τρόπο θετικό, είτε με τρόπο αρνητικό» (Levi-Strauss, 2008, σελ.29).

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία κοινωνιολόγοι και ανθρωπολόγοι χρησιμοποιούν πλέον όρους όπως *πληθυσμοί*, *τοπικές ομάδες* (Benincasa, 2002), ενώ ο Coleman (2011) αναφέρεται σε προσεγγίσεις στις οποίες η *εθνοτικότητα* (ethnicity) μπορεί να αντικαταστήσει τον όρο φυλή (race). Ο δε Hirschman (2004), υπογραμμίζει ότι η φυλή θα πρέπει να χρησιμοποιείται για να δηλώσει κοινωνική κατηγορία χωρίς να υπονοείται βιολογικό υπόβαθρο, για να περιγράψει πληθυσμούς που μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά και για να φανερώσει τη γεωγραφική καταγωγή τους. Όπως άλλωστε αναφέρει ο Appiah, (1994a), αν δεν υπήρχαν περιστάσεις κάτω από τις οποίες χρησιμοποιείται όρος φυλή, τότε η παραγωγή του ήχου *φυλή*, δε θα σήμαινε κάτι. Όταν όμως ο φυλετικός προσδιορισμός αποδοθεί σε ανθρώπους, μπορεί να διαμορφώνουν τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, «Οδηγούν τους ανθρώπους στο να ξεχνούν ότι οι ατομικές ταυτότητες είναι σύνθετες και πολυποίκιλες - ότι έχουν ενθουσιασμό που δεν απορρέει από τη φυλή ή την εθνικότητά τους, ότι τα συμφέροντα και τα γούστα τους διασχίζουν τα εθνο-φυλετικά όρια» (Appiah, 1994a, σελ.134).

Η ανοιχτή πάντως χρήση της φυλετικής κατηγοριοποίησης δεν χαρακτηρίζεται απαραίτητα από ρατσιστικές προθέσεις. Μπορεί να έχει συναινετικό και αντιρατσιστικό στόχο, όταν αποκαλύπτει και ευαισθητοποιεί ενάντια στη φυλετική αδικία (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Στο πνεύμα αυτό εξ' άλλου χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη ορολογία και από την παρούσα έρευνα.

2.1.3. Παγκοσμιοποίηση και Πολυπολιτισμικότητα

2.1.3.1. Πολιτισμός - κουλτούρα

Η έννοια της κουλτούρας συνήθως ταυτίζεται στην ελληνική γλώσσα με την έννοια του πολιτισμού. Με μια αυστηρή προσέγγιση ωστόσο, ο όρος *κουλτούρα* (cultur, kultur) αντιστοιχεί στον πνευματικό πολιτισμό, ενώ ο όρος *πολιτισμός* (civilisation, zivilisation) παραπέμπει στον υλικό πολιτισμό. Στις κοινωνικές επιστήμες οι όροι πολιτισμός⁵² ή κουλτούρα χρησιμοποιούνται εννοιολογικά και νοηματικά ως ταυτόσημοι (Πατσαντάρας, 2014). Με αυτό το πνεύμα χρησιμοποιούνται και στην παρούσα μελέτη.

Οι διάφορες προσπάθειες των επιστημόνων για τον προσδιορισμό της κουλτούρας αναφέρονται σε συστήματα αξιών, σε αντιλήψεις και πεποιθήσεις, σε τρόπους ζωής, σε μορφές δράσης, σε υλικά επιτεύγματα κ.λ.π. (Πατσαντάρας, 2014). Ο Habermas (1984), διαβλέπει στην κουλτούρα το πλαίσιο από το οποίο οι άνθρωποι αντλούν ερμηνείες που οδηγούν σε συναινέσεις, ώστε να κατανοήσουν κάτι στον κόσμο. Ο Appiah (1994), επισημαίνει ότι η κουλτούρα αποτελεί «το σύνολο των κοινωνικά μεταδιδόμενων προτύπων συμπεριφοράς, των τεχνών, των πεποιθήσεων, των θεσμών και όλων των άλλων προϊόντων της ανθρώπινης εργασίας και σκέψης», ενώ ο Taylor (1994, στο: Πατσαντάρας, 2014, σελ.25), εκλαμβάνει την κουλτούρα «ως μια πολύπλοκη ολότητα η οποία συνίσταται από στοιχεία όπως γνώσεις, πιστεύω, τέχνη, ήθη, δίκαιο, ικανότητες - επιδεξιότητες και συνήθειες τα οποία υιοθετεί κάποιος ως μέλος της κοινωνίας». Αυτά τα στοιχεία αποτελούν και τις συστατικές αξίες ενός πολιτισμού, οι οποίες αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους, ενώ την ίδια στιγμή αλληλεπιδρούν συνεχώς με τις συστατικές αξίες άλλων πολιτισμών. Αποτελούν δηλαδή όχι μόνο εκφάνσεις του ίδιου πολιτισμού, αλλά και τα στοιχεία

⁵² Ο πολιτισμός ως όρος, προσφέρεται περισσότερο για να σχηματισθούν παράγωγοι όροι όπως: πολυπολιτισμικότητα, πολιτισμικός σχετικισμός, πολιτισμική ταυτότητα (Πατσαντάρας 2014). Κατά τον Μπαμπινιώτη (2006, στο: Πατσαντάρας, 2014), ο όρος *πολιτισμικός* δηλώνει περισσότερο την αφηρημένη πλευρά του πολιτισμού και αναφέρεται στον πολιτισμό ως πνευματική καλλιέργεια. Ο όρος *πολιτιστικός*, χρησιμοποιείται για τον πολιτισμό ως σύνολο δραστηριοτήτων και υποδηλώνει τον τεχνικό πολιτισμό.

που τον διακρίνουν από κάποιον άλλον. Στην προοπτική αυτή, ο κάθε πολιτισμός παρέχει ταυτότητα σε όσους ανήκουν και δεσμεύονται σε αυτόν (Wei, 2011). Κανένας άνθρωπος δεν ζει σε πολιτισμικό κενό. Αντιθέτως, ο καθένας αποτελεί μέλος μιας πολιτισμικής παράδοσης, από την οποία αντλεί στοιχεία για να υπάρξει με ποικίλους τρόπους (Borhaug, 2016). Η ανθρώπινη κοινωνία δημιουργεί αναγκαστικά και συνεχώς τροποποιεί πολιτιστικά πρότυπα, αγαθά και οργανισμούς. Δεν υπάρχει κοινωνία χωρίς πολιτισμό και δεν μπορεί να υπάρξει πολιτισμός χωρίς κοινωνία (Mishra & Kumar, 2006). Ο πολιτισμός μοιράζεται μεταξύ των μελών μιας συλλογικότητας. Βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση, δεν μπορεί να υπάρξει από μόνος του. Δεν κληρονομείται, αλλά μαθαίνεται, αφού ένα παιδί υιοθετεί τις αξίες της κουλτούρας του από μικρή ηλικία (Arun, 2011).

Η κουλτούρα ωστόσο σύμφωνα με το Gramsci (1994), δεν είναι κάτι μαθαίνεται κατά τον τρόπο που μαθαίνονται οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις. Ο πολιτισμός έχει να κάνει περισσότερο με την οργάνωση και την πειθαρχία του εσωτερικού εαυτού, την επίτευξη μιας μεγαλύτερης συνειδητοποίησης μέσω της οποίας μπορούμε να κατανοήσουμε την αξία μας την ιστορία μας, τα δικαιώματα και τα καθήκοντά μας. Για τον Gramsci (1994), ο άνθρωπος αποτελεί πνευματικό ον και είναι ικανός να εξελίξει τη συνείδησή του και να προσεγγίσει ανώτερα επίπεδα πνευματικότητας. Η έννοια όμως της συνείδησης πέραν των άλλων, έχει αναφορές στον πολιτισμό που μεγαλώνει ο καθένας (Γκόγκας, 2007), σε όλα τα κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς που μεταδίδονται μέσω των θρησκευτικών τελετουργιών, των παιχνιδιών, των τεχνών, των αξιών που δημιουργούν η οικογένεια, το σχολείο, η εκκλησία, το κράτος (Appiah, 1994). Ο ρόλος της εκπαίδευσης σ' αυτό το σημείο είναι σημαντικός. Μέσω της παιδείας ταξινομούνται οι εμπειρίες των παιδιών και διαμορφώνονται οι στάσεις τους έναντι των πολιτισμικών στοιχείων με τα οποία έρχονται σε επαφή (Γκόγκας, 2007).

Καθώς η κουλτούρα, όπως προαναφέρθηκε είναι κάτι που μαθαίνεται, ένα άτομο γίνεται μέλος μιας κουλτούρας μέσω μιας μακροπρόθεσμης κοινωνικής διαδικασίας, ενώ και ο καθένας μπορεί να υιοθετήσει αξίες και πρακτικές οποιασδήποτε πολιτισμικής παράδοσης. Ως εκ τούτου οι άνθρωποι μπορούν να μάθουν μια καινούρια γλώσσα, να αλλάξουν θρησκεία να ανήκουν σε πολλές κουλτούρες ταυτόχρονα ή και να δημιουργήσουν νέες κουλτούρες (Danforth, 1998). Οι παραπάνω επισημάνσεις θεωρούνται σημαντικές για την παρούσα μελέτη, καθώς διαφαίνεται ότι τα υποκείμενα με βάση τους πολιτισμικούς κανόνες που θεωρούν

σημαντικούς διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους (Πατσαντάρας, 2014).

Παρατηρώντας τον σύγχρονο πολιτισμό μέσα στον οποίο διερευνώνται τα ζητήματα της έρευνας, διαβλέπουμε ότι απέχει κατά πολύ από το να θεωρείται ένας πολιτισμός γνώσης και συσσώρευσης. Αντιθέτως, η καταναλωτική αγορά και τα πρότυπα που καλλιεργεί δημιουργούν έναν πολιτισμό της απεμπλοκής, της ασυνέχειας και της λησμονιάς. Έτσι, τα πολιτισμικά προϊόντα του σήμερα όταν κατανοούνται μονοδιάστατα ως καταναλωτικά προϊόντα, προγραμματίζονται να έχουν το μέγιστο δυνατό αντίκτυπο για να απαλλαγούν από τα πολιτισμικά προϊόντα του χθες και να περιέρχονται γρήγορα σε αχρηστία, ώστε να αφήνουν χώρο για τα πολιτισμικά προϊόντα του αύριο. Το νέο τείνει να γίνεται παλιό, να ξεπερνιέται και να υποσκελίζεται, ενώ η ζωή είναι μια διαδοχή στιγμιαίων εμπειριών (Bauman, 2005). Στη ρευστή κοινωνία της ύστερης νεωτερικότητας, οι πολιτισμοί δε συσχετίζονται πλέον με φυσικά καθορισμένους χώρους (Saurin, 1995). Είναι προσαρμοσμένοι στην πίεση και το δέλεαρ της ελεύθερης αγοράς που επιτάσσει η παγκοσμιοποίηση. Και τα δύο αυτά φαινόμενα αποτελούν διαδικασίες που συνδέονται μεταξύ τους πολύ καλά, τρέφονται και ενισχύονται ταυτόχρονα, το ένα από το άλλο (Bauman, 2005).

2.1.3.2. Παγκοσμιοποίηση

Η παγκοσμιοποίηση αποτελεί μια αντικειμενική διαδικασία διαμόρφωσης της οικονομίας, των κοινωνιών, των θεσμών, των πολιτισμών κλπ. (Castells, 2006). Ως όρος προσφέρεται για να περιγράψει κυρίως τη διεθνή πραγματικότητα μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου και συσχετίζεται με την επίδραση της αυξημένης διεθνούς ολοκλήρωσης σε ένα ευρύ φάσμα τομέων, από την οικονομία και το εμπόριο, ως τη μετανάστευση και την τεχνολογία. Η παγκοσμιοποίηση είναι συνώνυμη με την επιτάχυνση των μηχανισμών που προάγουν την παγκόσμια αλληλεξάρτηση και οδηγούν στην παγκόσμια οικονομική και πολιτική ολοκλήρωση. Ιδιαίτερα οι οικονομικές διαδικασίες βρίσκονται στο επίκεντρο, καθώς η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επηρεάζει σχεδόν όλες τις πτυχές των εγχώριων και των εξωτερικών υποθέσεων (Mishra, Palai, & Kumar, 2006·Stefanachi, 2011).

Η παγκοσμιοποίηση συνδέεται εξίσου και με την ανάμειξη λαών και ταυτοτήτων καθώς και με τη διείδυση -παράλληλα με τις τεχνολογικές εξελίξεις-

από απόσταση στον τοπικό χώρο (Kaul, 2012). Όπως υποστηρίζει ο Giddens (2001), στη σημερινή εποχή τοπικά γεγονότα μπορούν να διαμορφώνονται από συμβάντα που λαμβάνουν χώρα χιλιόμετρα μακριά και αντιστρόφως. «Όποιος μελετά τις πόλεις σήμερα, σε κάποιο μέρος του κόσμου, έχει επίγνωση πως ότι συμβαίνει σε μια συνοικία είναι πιθανό να επηρεάζεται από παράγοντες, όπως παγκόσμιες αγορές χρήματος και εμπορευμάτων που λειτουργούν σε απροσδιόριστη απόσταση από τη συγκεκριμένη συνοικία. Η αύξουσα ευημερία κάποιας αστιακής περιοχής στη Σιγκαπούρη ενδεχομένως να σχετίζεται άμεσα, μέσω ενός πολύπλοκου δικτύου παγκόσμιων οικονομικών δεσμών με την υποβάθμιση κάποιας συνοικίας στο Πίτσμπουργκ που τα τοπικά προϊόντα της δεν είναι ανταγωνιστικά σε παγκόσμιες αγορές» (Giddens, 2001, σελ.84-85).

Την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας ακολούθησαν κύματα πολιτισμικών αλλαγών με στόχο τη δημιουργία μιας πολιτισμικά παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας (Beck, 1999). Ο Schäfer (2001), διαβλέπει στην εξέλιξη της τεχνολογίας την ανάδυση ενός νέου παγκόσμιου πολιτισμού⁵³ που υπερκαλύπτει όλες τις τοπικές κουλτούρες, οι οποίες σταδιακά ενσωματώνονται στο σύμπαν του. Η διεργασία αυτή όμως, δεν αφορά την παγκοσμιοποίηση των τοπικών πεποιθήσεων, πολιτισμικών αξιών και παραδόσεων, ώστε αυτά να καταστούν τμήματα του παγκόσμιου πολιτισμού (Kaul, 2012). Αντιθέτως, επιδιώκει να συγχωνεύσει τις διαφορετικές κουλτούρες που φέρνει κοντά, αφού συστατικό στοιχείο της αποτελεί η εξάλειψη ή η υπονόμηση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων, ως προϋπόθεση για την ένταξη-ενσωμάτωση των πληθυσμών στην παγκόσμια κοινότητα⁵⁴ (Marsio, 2005).

Παράλληλα, υπονομεύει την παραδοσιακή αντίληψη για το έθνος- κράτος, ως σύμβολο ενότητας και αλληλεγγύης για τα μέλη του (Mishra, και συν. 2006), αφού σημαντικές αποφάσεις σε ζητήματα κρατικής κυριαρχίας λαμβάνονται πλέον από υπερεθνικές οντότητες (π.χ. NATO, Ευρωπαϊκή Ένωση) και από την παγκόσμια κεφαλαιαγορά (Stefanachi, 2011). Ως εκ τούτου, εκφράζονται φόβοι ότι η παγκοσμιοποίηση θα οδηγήσει στην πολιτισμική κυριαρχία της δύσης και οι

⁵³ Σύμφωνα με τον Levi-Strauss (2008), στην πραγματικότητα ο παγκόσμιος πολιτισμός δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο, από τη συνεργασία πολιτισμών σε παγκόσμια κλίμακα, όπου ο καθένας διαφυλάττει την πρωτοτυπία του.

⁵⁴ Κατά τον Castells (2006), αυτό το όραμα αποτελεί την επέκταση των δύο μεγάλων ορθολογιστικών κινημάτων που βρίσκονται στα πολιτισμικά και ιδεολογικά θεμέλια του σύγχρονου κόσμου - του φιλελευθερισμού και του υπαρκτού σοσιαλισμού. Και οι δύο αυτές σχολές σκέψης βασίζονται στην άρνηση της ιστορικής, θρησκευτικής και εθνοτικής οικοδόμησης της ταυτότητας, προτάσσοντας το δικό τους ιδεώδες: ο πολίτης του κόσμου ή ο σοβιετικός άνθρωπος, αντιστοίχως.

πολιτισμοί θα αντικατασταθούν από μια παγκόσμια κουλτούρα που θα προάγει την υπερβολική κατανάλωση, επιβάλλοντας ένα αόριστο άγχος σε λαούς σε σχέση με τη φύση και τη θέση της ταυτότητάς τους στο σύγχρονο κόσμο (Kaul, 2012). Υπ' αυτή την οπτική, η παγκοσμιοποίηση υπονοεί ένα παγκόσμιο οικονομικό καπιταλισμό που στοχεύει στην ίδρυση ενός νέου πολυπολιτισμικού, γλωσσικά ομοιόμορφου (με την χρήση των αγγλικών) και σεξουαλικά ομογενοποιημένου βιομηχανικό εφεδρικό στρατό (Lénêque, 2013, στο: Νούλα, 2014).

Παρά το ότι όμως εκφράζονται προσδοκίες για το θετικό μετασχηματισμό των αρνητικών συνεπειών της παγκοσμιοποίησης και την εκμετάλλευση των ευκαιριών που αυτή προσφέρει⁵⁵ (Kaul, 2012), ο Bauman (2017), διαβλέπει στις αγορές χωρίς σύνορα, μια κατάφωρη συνταγή αδικίας και μιας νέας παγκόσμιας αταξίας, αφού σ' έναν πλανήτη που βρίσκεται σε διαρκή *κινητικότητα* η ευημερία ενός τόπου δεν είναι αθώα αναφορικά με τη μιζέρια ενός άλλου. Σήμερα όλες οι κοινωνίες εμφανίζονται ορθάνοιχτες, υλικά και πνευματικά. Η *ανοικτότητα* τους όμως, σχετίζεται με την επιλεκτική παγκοσμιοποίηση του εμπορίου, της επιτήρησης της πληροφόρησης, της βίας και των όπλων, την έλλειψη σεβασμού στα κρατικά σύνορα και φέρνει στο νου των περισσότερων, την εμπειρία ενός ευάλωτου πληθυσμού που πιθανότατα κατακλύζεται από δυνάμεις που ούτε ελέγχει, ούτε κατανοεί πλήρως και γι αυτό εκφράζει αδυναμία να υπερασπίσει τον εαυτό του.

Τόσο η *ανοικτότητα*, όμως, όσο και η *κινητικότητα*, αφορούν πρωτίστως κάποιες κοινωνικές ομάδες και σίγουρα εξυπηρετούν τις ανάγκες κάποιων πολιτικο-οικονομικών ελίτ (Friedman, 1994, στο: Jensen, 2004). Έτσι, στο σύγχρονο κόσμο υπάρχουν αυτοί που είναι σε θέση να ταξιδεύουν εύκολα και με λίγους περιορισμούς και οι *άλλοι*,⁵⁶ οι οποίοι αναγκάζονται να μετακινούνται εξαιτίας του πολέμου ή της φτώχειας που εμποδίζονται από δασμούς και συρματοπλέγματα (Bauman, 1999, στο: Jensen, 2004). Από τη μια παρατηρούμε πληθυσμούς που αναζητούν την προσωρινή

⁵⁵ Η παγκοσμιοποίηση υπόσχεται κέρδη, καλύτερες συνθήκες διαβίωσης, ταξίδια, υλική και πνευματική ικανοποίηση σ' αυτούς που μπορούν να εκφράσουν και να υπερασπιστούν τα συμφέροντά τους. Ωστόσο, υπάρχει και η πλειοψηφία των *σιωπηλών*, από τους οποίους μόνο ένα μέρος κατατάσσεται στη μεσαία τάξη. Πολλοί από αυτούς βρίσκονται σε δυσμενείς συνθήκες και δεν μπορούν να υπερασπιστούν τα δικαιώματά τους. Ως αποτέλεσμα, κοινωνικές ομάδες περιθωριοποιούνται, ορισμένοι ζουν αποκλειστικά από κοινωνικές παροχές, άλλοι δεν μπορούν να ζουν από χαμηλό εισόδημα και άλλοι αναγκάζονται να ζουν κάτω από γέφυρες (Guogis, 2013).

⁵⁶ Πρόκειται για τους *ξένους*, έτσι όπως αναφέρονται από το Simmel (2004, σελ.172): «πληθυσμοί οι οποίοι δεν κατέχουν έδαφος, ούτε με την κυριολεκτική σημασία, αλλά ούτε και με τη μεταφορική ενός περιεχομένου ζωής που είναι εδραιωμένο, αν όχι στο χώρο, πάντως σε μια ιδεατή θέση του κοινωνικού περιγύρου». Η έννοια του *ξένου*, αναλύεται εκτενέστερα στο 2.1.1.3. κεφάλαιο της μελέτης.

τους επιβίωση υπό οποιουδήποτε όρους και από την άλλη περιφερόμενους κεφαλαιούχους οι οποίοι μεγιστοποιούν τα κέρδη τους. Οι στρατηγικές επιδιώξεις και των δύο αυτών κοινωνικών τάξεων επικαθορίζονται από ευκαιριακές στοχοθεσίες. Το απώτερο μέλλον έτσι δε μπορεί να ενταχθεί στους οικονομικούς σχεδιασμούς και το οργανωμένο κράτος μέσα σ' αυτή την κατάσταση δε μπορεί να ασχολείται με την κοινωνική δικαιοσύνη και αλληλεγγύη (Τσουκαλάς, 2010). Ο καπιταλισμός άλλωστε, όπως και η ζωή είναι γεμάτος από αδικίες. Και δεν μπορούμε να απαλλαγούμε από κάθε αδικία, γιατί εάν είχαμε πλήρη προστασία από τις κακοτυχίες της ζωής δεν θα υπήρχε κανένας ρόλος για την επιχειρηματικότητα, για τις αγορές, για τον καπιταλισμό τον ίδιο (Arriah, 1994). Η απερίσκεπτη λοιπόν επιδίωξη του κέρδους στην οποία η παγκοσμιοποίηση προσβλέπει, αποτελεί απειλή για την εκπαίδευση, την ιατρική περίθαλψη, την ισορροπημένη οικολογία, τα ανθρώπινα δικαιώματα τα οποία και απαλείφονται από τον κατάλογο των εθνικών προτεραιοτήτων. Στο πλαίσιο αυτό το άτομο αποθαρρύνεται να συμμετέχει ενεργά στο κοινωνικό γίγνεσθαι καθώς η προσωπική ανεξάρτητη φωνή του έχει ελάχιστη αξία και τα κοινωνικά κινήματα φαντάζουν άσκοπα (Guogis, 2013). Με την απαξίωση όλων των οργανωμένων συλλογικοτήτων, χωρίς να χρειάζεται να ενσωματώνεται σε μια συγκεκριμένη εθνική ή κρατική κοινότητα το άτομο τελικώς καλείται να παλεύει και να αυτοκαταξιώνεται μόνο μέσα από τις δικές του δυνάμεις, για ατομικό και μόνο λογαριασμό (Τσουκαλάς, 2010).

Οι απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης για ελεύθερη οικονομία επέβαλλαν το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας. Ένα μοντέλο κοινωνικής οργάνωσης δηλαδή, στο οποίο συνυπάρχουν μαζί η κυρίαρχη ομάδα, αλλά και πολλές άλλες πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες (Mitter & Swift, 1985, στο: Πακλατζόγλου, 2015).

2.1.3.3. Πολυπολιτισμικότητα

Η πολυπολιτισμικότητα κατανοείται ως ένα σύστημα πεποιθήσεων και συμπεριφορών που σέβεται την παρουσία όλων των *διαφορετικών* πληθυσμών και επιδιώκει την ένταξή τους στην κοινωνία με αναγνωρισμένες τις αξίες και τις πολιτισμικές διαφορές τους (Matuk & Ruggelo, 2007). Ως ιδεολογία εκλαμβάνει θετική τη διατήρηση των πολιτισμικών ταυτοτήτων όλων των μειονοτικών

πληθυσμών. Διαβλέπει ότι η άγνοια και η εχθρότητα ως προς τις πολιτισμικές διαφορές των άλλων αποτελεί το βασικότερο εμπόδιο για την ένταξη και την ισοτιμία αυτών των πληθυσμών σε μια πολιτισμικά ετερογενή κοινωνία. Ως εκ τούτου, προτείνει την εκπαίδευση ομάδων και ατόμων σε σχέση με το πως θα πρέπει να αντιλαμβάνονται την κοινωνική ετερότητα και με το πως να αξιολογούν ως θετικές τις πολιτισμικές διαφορές των άλλων (Anthony, 2012).

Στην προοπτική της πολυπολιτισμικότητας, αυτό που πρόχει είναι η ισότιμη μεταχείριση των πολιτισμικά διαφοροποιημένων συλλογικοτήτων στη δημόσια σφαίρα. Έτσι κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση νόμων που αντικατοπτρίζουν τις διακριτές ανάγκες των μειονοτήτων και εγγυώνται τη δημόσια αναγνώριση και υποστήριξη των ξεχωριστών ταυτοτήτων και πρακτικών τους (Kymlicka, 2012). Στην αντίληψη αυτή, το κοσμικό κράτος αρμόζει να προσαρμόζει το νομικό σύστημά του στις αξιώσεις των διαφοροποιημένων πληθυσμών, ενώ η ενσωμάτωσή τους στην ισότιμη κοινότητα των πολιτών δε θα πρέπει να τους αποκόπτει από τα πολιτισμικά περιβάλλοντά τους. Η πολιτική αυτή οδηγεί στην αναγκαστική αφομοίωση, ενώ ελλοχεύει και ο κίνδυνος οι μειονότητες να υπόκεινται στις επιταγές της πολιτισμικής πλειοψηφίας (Habermas et al., 2008).

Η απεριόριστη ωστόσο πολιτισμική ανεκτικότητα ενδέχεται να οδηγήσει σε μια πλήρη πολιτισμική απορρύθμιση καθώς «έρχεται σε ολοένα μεγαλύτερη αντίθεση με την ιδέα ενός συνεκτικού και δεσμευτικού πολιτισμού και με την ιδέα του συλλογικού συμφέροντος και της γενικής βούλησης» (Τσουκαλάς, 2010, σελ.115). Μπορεί να δημιουργήσει μικρές αυτοδύναμες κοινωνικές ομάδες, η καθεμιά από τις οποίες να τηρεί έναν διαφορετικό κανόνα (Habermas et al., 2008). Κοινωνίες με πολλά μικρά νομικά συστήματα, στα οποία η εισαγωγή περισσότερων διαφορών που δεν υπήρχαν εκ των προτέρων (διαφορές στο νομικό καθεστώς για ορισμένα θέματα για διαφορετικούς πολίτες), συντελεί εν τέλει στην αναπαραγωγή των ίδιων των διαφορών. Οι πολίτες όμως σε μια δημοκρατία δεν μπορεί να ορίζονται με εξειδικευμένους όρους, αλλά αρμόζει να εκλαμβάνονται ως ίσοι απέναντι στο νομικό σύστημα. Επομένως η δημόσια αναγνώριση διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων υπογραμμίζει τις (όποιες) ιδιαιτερότητές τους και οδηγεί σε μια αντίληψη του τύπου: «είστε πολύ διαφορετικοί από μας, για να σας θεωρήσουμε μέλη του δικού μας πολιτισμού» (Nielsen, 2013).

Ακολουθώντας τη σκέψη του Τσουκαλά (2010), θεωρούμε ότι ο συγκεκριμένος λόγος για την πολυπολιτισμικότητα νομιμοποιεί τις σχέσεις εξουσίας

μεταξύ της κυρίαρχης κουλτούρας και τις κουλτούρες των μειονοτικών πληθυσμών, στοχεύοντας στη νομιμοποίηση των ανισοτήτων και των αποκλεισμών επικαλούμενος τις πολιτισμικές διαφορές. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο επομένως απορρίπτεται από τη μελέτη ως πρόταση διαχείρισης της πολιτισμικής ποικιλότητας στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς αντιλαμβάνεται τις πολιτισμικές ταυτότητες ως κλειστά σφραγισμένα σύνολα, αποκομμένα από τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους πολιτισμούς (Habermas et al., 2008). Η πολιτισμική ταυτότητα του κάθε υποκειμένου βεβαίως, πρέπει να γίνεται απολύτως σεβαστή. Ακριβώς όπως όλοι πρέπει να έχουν τα ίδια πολιτικά δικαιώματα, όλοι επίσης πρέπει να απολαμβάνουν το τεκμήριο ότι η παραδοσιακή κουλτούρα τους έχει αξία. Όλες όμως οι ταυτότητες, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις διαλογικές σχέσεις της με τους άλλους ανθρώπους, με τους άλλους πολιτισμούς (Taylor, 1994). Επομένως, δεν μπορούμε να αναφερόμαστε στη διατήρηση μιας πολιτισμικής ταυτότητας, υπονοώντας ότι αυτή παραμένει अपαράλλαχτη μέσα στο χρόνο, ούτε να αποδίδουμε ανελαστικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα σε πληθυσμούς που διαφέρουν από την κυρίαρχη κουλτούρα. Στερώντας τους το δικαίωμα να επιλέξουν τον τρόπο ζωής που αυτοί επιθυμούν (Habermas et al., 2008).

Στην προοπτική αυτή, οι άνθρωποι δεν νοούνται ως απλοί φορείς ενός πολιτισμού, ούτε παθητικοί διαμεσολαβητές των πολιτισμικών συμβόλων. Ο πολιτισμός των μεταναστών δεν εξαντλείται στη συνέχεια του πολιτισμού της χώρας καταγωγής τους. Αντιθέτως, αποτελεί μορφή και διάσταση του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Αντικατοπτρίζει κοινωνικά διαμεσολαβημένες και υποκειμενικά βιωμένες διαδικασίες ένταξης και αποκλεισμού, που προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιλογή περιεχομένων και συμβόλων πολιτισμικού και κοινωνικού αυτοπροσδιορισμού (Γκόβαρης, 2000).

Επιπροσθέτως, η αναπαραγωγή των πολιτισμικών μορφών ζωής απαιτεί τη συνειδητή οικειοποίηση και εφαρμογή τους από τα μέλη εκείνα που έχουν πεισθεί για την εγγενή αξία τους και που πιστεύουν ότι οι κληροδοτημένες παραδόσεις τους αξίζουν την υπαρξιακή προσπάθεια συνέχισης (Habermas, 1995). Το συνταγματικό κράτος μπορεί να καταστήσει δυνατή την ερμηνευτική επιδίωξη της αναπαραγωγής των *διαφορετικών* πολιτισμικών ταυτοτήτων αλλά δεν μπορεί να την εγγυηθεί. Για να διασφαλιστεί η αναπαραγωγή τους θα έπρεπε οι φορείς τους να μπορούν να εξετάζουν με κριτικό πνεύμα τις κληροδοτημένες αξίες τους, αφήνοντας συνάμα στις επόμενες γενιές την επιλογή του να μαθαίνουν από άλλες παραδόσεις, να τις

επηρεάζουν και να επηρεάζονται επίσης απ' αυτές (Habermas, 1994). Μ' αυτό τον τρόπο οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες επιτρέπουν τους ανθρώπους να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να αντιπαραβάλουν τις δικές τους αξίες μ' αυτές των άλλων. Αφήνοντάς τους το περιθώριο να εμπλακούν σε ένα πολιτικό διάλογο που συμβάλλει στην οικοδόμηση περισσότερο οικουμενικών ιδεών και αξιών στο παγκόσμιο γίγνεσθαι (Malik, 2005).

Θέση της παρούσας μελέτης αποτελεί ότι για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερογένειας στις σύγχρονες κοινωνίες απαιτείται μια προοπτική όπου ενθαρρύνεται η αλληλόδραση και όπου προωθείται η γόνιμη ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων. Μια προοπτική όπου ο πολιτισμός αποτελεί πεδίο μάθησης και οι πολιτισμικές ταυτότητες έχουν τη δυνατότητα να δεχθούν ερεθίσματα, να επηρεάσουν και να αφομοιώσουν διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, ώστε να είναι ικανές να προσαρμόζονται σε διαφορετικές συνθήκες ζωής. Χωρίς ταυτοχρόνως να χάνουν τις αναφορές στις δικές τους ρίζες και χωρίς να αναπαράγουν τη δική τους πολιτισμική ιδιαιτερότητα, διαδικασία που δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των ανθρώπων. Μια τέτοια προοπτική, πρεσβεύει ο κοσμοπολιτισμός.

2.1.4. Κοσμοπολιτισμός

Ο κοσμοπολιτισμός χαρακτηρίζεται από την ηθική διάσταση που προσδίδει σε ζητήματα όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η προστασία του περιβάλλοντος, η εξάλειψη της φτώχειας και των ανισοτήτων (Noland, 2016). Ο κοσμοπολιτισμός υπονοεί το άνοιγμα προς το νέο και το καινούργιο, με παράλληλη αφοσίωση προς το παλιό, το γνωστό (Hansen, 2011). Ως στάση ζωής συνδέεται με μια συνειδητή *ανοικτότητα* τόσο ως προς τον κόσμο, όσο και ως προς τις πολιτισμικές διαφορές (Kendall et al., 2009). Σύμφωνα με τους Cohen και Kennedy (2000), ο κοσμοπολιτισμός αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των μεγάλων μητροπόλεων οι οποίες περιέχουν όλα τα ετερόκλητα στοιχεία που σηματοδοτούνται από την κινητικότητα,⁵⁷ όπως τα ταξίδια, τον τουρισμό, την επιχειρηματικότητα, την

⁵⁷ Συχνά ο κοσμοπολιτισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει αυτόν που κινείται στον κόσμο. Αλλά απ' αυτούς τους ανθρώπους, ορισμένοι είναι πιο κοσμοπολίτες από τους άλλους, ενώ άλλοι πάλι δεν είναι καθόλου κοσμοπολίτες. Ένας κοσμοπολίτης συνεπάγεται μια συγκεκριμένη θέση: Υπάρχει, πρώτα απ' όλα, η προθυμία του να εμπλακεί, να συνεργαστεί με τον άλλον (Hannerz, 1992).

αγορά εργασίας και οι οποίες βαθμιαία οργανώνονται όλο και περισσότερο σε παγκόσμιο επίπεδο.

Εύλογα θα μπορούσε να υποθέσει επιφανειακά κάποιος, ότι ο κοσμοπολιτισμός ταυτίζεται με την πολυπολιτισμικότητα. Ουσιαστικά όμως αναφέρεται στη δυναμική πραγμάτωση της πολυπολιτισμικότητας (Πατσαντάρας, 2016). Ο κοσμοπολιτισμός πρεσβεύει ότι οι πολιτισμικές και οι ευρύτερα καλλιτεχνικές δραστηριότητες δεν υπόκεινται ή δεν πρέπει να υπόκεινται σε εθνικούς ή επιμέρους περιορισμούς. Η βαρύτητα εδώ δίνεται στην αναζήτηση ενδεχόμενων τρόπων σκέψης και δράσης που θα λειτουργήσουν καταλυτικά, έτσι ώστε να μπορεί κάποιος να αφομοιώσει διαφορετικούς πολιτισμούς. Η θεώρηση περί πολυπολιτισμικότητας πάλι, υποστηρίζει ότι πολλές διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να συνυπάρξουν δίκαια και ειρηνικά σε μια και μόνη χώρα. Η βαρύτητα στην περίπτωση αυτή δίνεται στον τρόπο που κάποιος μπορεί να διατηρήσει την πολιτισμική του ιδιαιτερότητα σε μια ξένη χώρα (Πατσαντάρας, 2013). Κι ακόμα, σε μια πολυπολιτισμική προοπτική οι έννοιες του πολιτισμού και της κοινωνικής-πολιτισμικής ομάδας που ανήκει το άτομο έχουν έναν ανελαστικό χαρακτήρα και το άτομο εμφανίζεται ως *επιφαινόμενο του πολιτισμού του*, εφόσον η κοινωνική-πολιτισμική του δραστηριοποίηση καθορίζεται από την κοινωνική-πολιτισμική του ιδιαιτερότητα (Beck, 2002·Vertovec & Cohen, 2002, στο: Πατσαντάρας, 2013). Στην κοσμοπολίτικη προοπτική, ο πολιτισμός περιλαμβάνει δυνατότητες για μάθηση καθώς οι κοινωνικοί σχηματισμοί έχουν αναπτυξιακές δυνατότητες (Delanty, 2006), γι' αυτό και οι πολιτισμικές ταυτότητες νοούνται ως δυναμικές και μεταβαλλόμενες έννοιες (Πατσαντάρας, 2013).

Ο κοσμοπολιτισμός σχετίζεται με έναν άλλο τρόπο σύλληψης, κατανόησης και σύνδεσης, των ταυτοτήτων και των ετεροτήτων. Αυτό που προτείνει δεν είναι η ρήξη, αλλά η καλλιέργεια μιας ευέλικτης σχέσης με τις κοινωνικές - πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και παραδόσεις του ατόμου, ώστε αυτό να αναπτύξει συνήθειες που μπορούν να συμβάλλουν στην ειρηνική συμβίωση με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές ιδιαιτερότητες. Η ιδέα λοιπόν του κοσμοπολιτισμού δεν εμφανίζεται ως εχθρική ή ως απειλή για την εθνικότητα ή τον τοπικότητα. Αντιθέτως μάλιστα όπως υποστηρίζεται, δεν υπάρχει κοσμοπολιτισμός χωρίς τοπικισμό, χωρίς πολιτισμικές αναφορές και ρίζες (Appiah, 2006·Beck, 2002·Conley, 2002·Venn, 2002·Patsantaras & Kamberidou, 2006, 2011, στο: Πατσαντάρας, 2013).

Η κοσμοπολίτικη προοπτική προτείνει μια δυναμική σχέση μεταξύ του

τοπικού και του παγκόσμιου. Ο ίδιος ο όρος άλλωστε υπονοεί την αλληλεπίδραση της καθολικής τάξης του σύμπαντος, του *κόσμου* δηλαδή, με την *πόλη*, όπως νοηματοδοτείται η έννοια στην αρχαία Ελλάδα. Αναφέρεται στους πολλαπλούς τρόπους όπου το τοπικό και το εθνικό επαναπροσδιορίζεται ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης με το παγκόσμιο (Delanty, 2006). Σημείο αναφοράς του αποτελεί ο άνθρωπος, και όχι η πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Ένας κοσμοπολίτης επομένως έχει πολλαπλές ταυτότητες. Δεν είναι απλώς ένας δια-πολιτισμικός πολίτης, αλλά είναι ένας πολίτης του κόσμου, της οικουμένης αλλά και της *πόλης* ταυτοχρόνως (Πατσαντάρας, 2013).

Ο Hansen (2013), κάνοντας αναφορές στον Kant και στον Derrida, χρησιμοποιεί τον όρο *κάτοικος του κόσμου* (inhabitant of the world). Καθώς οι κοσμοπολίτικες αξίες περιλαμβάνουν την ουσιαστική σχέση του καθενός με τους υπόλοιπους και αποτελούν έναν προσανατολισμό για τη ζωή, ο *πολίτης του κόσμου* εκλαμβάνεται ως ένας πολίτης ο οποίος δεν κατοικεί πουθενά, υπό την έννοια ότι βρίσκεται σε μια συνεχή κινητικότητα.⁵⁸ Ο κοσμοπολιτισμός χαρακτηρίζεται από μια βαθιά αίσθηση φιλοξενίας στο *ξένο*, το οποίο έχει αναφορές όχι μόνο στην ανθρώπινη ιδιότητα, αλλά και σε ιδέες και πρακτικές. Είναι αναγκαίο λοιπόν να υπάρχει ένα *σπίτι*, όπου μπορεί να στεγασθεί το *ξένο*, το *διαφορετικό*, το οποίο μπορεί να πάρει πολλές μορφές, από τη μορφή της οικογένειας έως τη μορφή μιας καλλιτεχνικής κλίσης. Ένας καλλιτέχνης θα μπορούσε να θεωρεί ως *σπίτι* του την τέχνη, ενώ ένας δάσκαλος την πρακτική της διδασκαλίας. Έτσι, κάποιος δύναται να είναι κοσμοπολίτης τιμώντας την ποικιλία των ειδών της ανθρώπινης κουλτούρας, αλλά ταυτοχρόνως να είναι πιστός σε μια τοπική κοινωνία ή κοινωνίες που θεωρεί *σπίτι* του (Hansen, 2013).

⁵⁸ Τα θύματα της νεωτερικότητας και του καπιταλισμού, οι πρόσφυγες, οι μετανάστες και οι εκτοπισμένοι, αντιπροσωπεύουν σύμφωνα με τον Pollock, και συν. (2000, στο: Kendall, Woodward, & Skrbis, 2009), το πνεύμα του κοσμοπολιτισμού. Ωστόσο στη σκέψη της Kanter (1995), οι κοσμοπολίτες είναι τα μέλη της παγκόσμιας ελίτ που διαθέτει τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ταιριάζουν με τους οικονομικούς μετασχηματισμούς της παγκοσμιοποίησης και είναι ικανοί να διαχειρίζονται πόρους και να δημιουργούν παγκόσμια δίκτυα. Σε αντίθεση με τους πρόσφυγες και μετανάστες οι οποίοι, δεν έχουν την ελεύθερη βούληση να μετακινούνται και ίσως να προσβλέπουν συνειδητά σε μονιμότητα διαμονής. Και οι δύο προσεγγίσεις φαίνεται ότι βασίζονται στην *κινητικότητα* την κοσμοπολίτικη ταυτότητα (Kendall et al., 2009). Ο Patsantaras (2015) ωστόσο, επισημαίνει ότι η σύλληψη αυτή περί κοσμοπολιτισμού αποτελεί μια παραδοσιακή αντίληψη. Στην προοπτική του, η ανανεωμένη έννοια του κοσμοπολιτισμού θα μπορούσε να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε και να εξηγήσουμε τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, να γεφυρώσουμε τα κοινωνικά κενά ή ακόμα και να υπερβούμε τις μονολογικές αντιλήψεις, αφού ο κοσμοπολιτισμός δεν επικεντρώνεται σε διαδικασίες που ιστορικά δεν είναι αναστρέψιμες. Επικεντρώνεται στα αποτελέσματα, στις παρενέργειες και στις συνέπειες που προκαλούν οι ιστορικές διαδικασίες που συνθέτουν ή επηρεάζουν τις σημερινές πραγματικότητες (Patsantaras, 2015).

Ο κοσμοπολιτισμός στη σκέψη του Appiah (2006, 2015), περιλαμβάνει την καθολικότητα συν τις διαφορές. Καθώς δεν υπάρχει ένα είδος ομοιογένειας στη συλλογική ψυχή, κεντρικό ζήτημα παραμένει το γεγονός ότι κανένα κοινωνικό σύνολο δεν έχει ως τώρα βιώσει την αξία, του ότι κάθε άνθρωπος έχει σημασία. Επομένως, το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού των μειονοτήτων μέσα στα πλαίσια της εθνικής συλλογικότητας θεωρείται αδιαπραγμάτευτο. Η κοσμοπολίτικη προοπτική επιθυμεί να συμβάλλει στη δημιουργία μιας ειρηνικής παγκόσμιας κοινότητας της οποίας οι πολίτες θα μπορούν να επικοινωνούν πέρα από πολιτισμικά και κοινωνικά όρια, σχηματίζοντας ένα ισχυρό δίκτυο αλληλεγγύης για τους αδύναμους (Ribeiro, 2005). Έτσι, ο κοσμοπολιτισμός εστιάζει το ενδιαφέρον του στις ομοιότητες μεταξύ των ανθρώπων και όχι στις διαφορές τους.

Παρομοίως η Nussbaum (1996, στο: Κοκκονός, 2010), διαβλέπει ότι στο ιδεώδες του κοσμοπολιτισμού μπορούν να εξυπηρετηθούν επαρκέστερα τα πανανθρώπινα ιδανικά. Στηριζόμενη στις αντιλήψεις των κυνικών φιλοσόφων,⁵⁹ θεωρεί ότι η πατριωτική υπερηφάνεια μπορεί να καταστεί ηθικά επικίνδυνη ακόμα και για την εθνική ενότητα. Υπάρχουν οικουμενικές αξίες στον κόσμο, πέρα από τα όρια της φυλής ή της εθνότητας, οι οποίες φέρνουν όλους τους ανθρώπους πιο κοντά. Οι ίδιες αξίες, ως διά μαγείας, ατονούν εντός των συνόρων των εθνών, καθώς τα σύνορα αυτά καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδιαλεγόμαστε-συζητούμε. Σε αυτό ακριβώς το σημείο επισημαίνεται και η μεγάλη αξία του πολυπολιτισμικού σεβασμού εντός και εκτός του έθνους, καθώς στην κοσμοπολίτικη προοπτική ο σεβασμός αποτελεί θεμελιώδης αξία που αφορά εξίσου όλους τους ανθρώπους είτε είναι ομοεθνείς μας, είτε όχι (Nussbaum, 1996, στο: Κοκκονός, 2010).

Οι επικρίσεις που δέχεται ο κοσμοπολιτισμός αναφέρονται στο το ότι αποτελεί ένα φαινόμενο που αφορά τους διανοούμενους και ότι τελικώς τα οράματά του είναι ουτοπικά (Ribeiro, 2005). Η εξουσία και η ανισότητα υπονομεύουν τον κοσμοπολιτισμό, ενώ τα αντικρουόμενα συμφέροντα μεταξύ των ισχυρών του κόσμου δεν αφήνουν περιθώρια για τη δημιουργία κοινωνικών χώρων, όπου συλλογικότητες διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων αλληλοσυμπληρώνονται και ανταλλάσσουν ιδέες και τρόπους ζωής (Martell, 2011). Στη βάση αυτή, ο

⁵⁹ Οι απαρχές του κοσμοπολιτισμού βρίσκονται στην αρχαία Ελλάδα. Ο Σωκράτης έλεγε ότι είναι πολίτης του κόσμου. Στη συνέχεια, ο Διογένης ο Κυνικός θεωρούσε τον εαυτό του πολίτη του κόσμου, και όριζε την ταυτότητά του με οικουμενικές φιλοδοξίες (Κοκκονός, 2010). Πρόθεσή του ήταν να επικρίνει την υπάρχουσα κατάσταση της πόλης- κράτους, πρεσβεύοντας την κατάργηση όλων των μορφών διακυβέρνησης, καθώς η μόνη αληθινή μορφή διακυβέρνησης αποτελεί η τάξη του σύμπαντος (Wintersteiner, Grobbauer, Diendorfer, & Reitmair-Juárez, 2015).

κοσμοπολιτισμός επικρίνεται ως αφελής καθώς πρεσβεύει ότι η κοινωνία μπορεί να λειτουργεί με βάση τις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και για το ότι συνδέει τα ανθρώπινα δικαιώματα αποκλειστικά με τον δυτικό πολιτισμό (Fine, 2009).

Ωστόσο ο κοσμοπολιτισμός αποτελεί ένα προοδευτικό ανθρωπιστικό ιδεώδες (Kendall et al., 2009). Η σχετική αποστασιοποίηση από κάθε μορφής άμεσης αλληλεγγύης που παρατηρείται στις μοντέρνες κοινωνίες, η κυκλοφορία ανθρώπων και πληροφοριών σε παγκόσμια κλίμακα, η γιγαντιαία αύξηση του πληθυσμού στις μητροπόλεις, η όξυνση των σχέσεων μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών κοινοτήτων αποτελούν παράγοντες που κάνουν τις ιδέες του κοσμοπολιτισμού σήμερα, επίκαιρες όσο ποτέ άλλοτε (Ribeiro, 2005). Ο κοσμοπολιτισμός απαντά εναλλακτικά στις αόριστες ιδέες της κοινότητας, του πολιτισμού, της ιδιότητας του πολίτη, προτείνει ένα σύνολο αξιών και ηθικών αρχών που επικεντρώνονται στη συνεκτικότητα της ανθρωπότητας. Αποτελεί επίσης μια πεποίθηση ότι όλα τα ανθρώπινα όντα ως μέλη της παγκόσμιας κοινότητας αξίζουν όμοια μεταχείριση.⁶⁰ Γι' αυτό και υπονοεί και μια δέσμευση για το βάθεμα και τον εμπλουτισμό της (Woolf, 2013).

Θέση μας αποτελεί ότι η κοσμοπολιτική προοπτική δύναται να συμβάλλει στο να βρεθούν αξιόπιστοι διέξοδοι στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των κοινωνιών, αφού ο κοσμοπολιτισμός προτρέπει στη συνεργασία με τον πολιτισμικό άλλον. Δίνει ώθηση στη συμπόνια, στην αλληλεγγύη, στην ειρήνη, προτείνοντας ότι οι άνθρωποι θα μπορούσαν να σχετίζονται με τον κόσμο όχι μόνο ως καταναλωτές ή ως φτηνό εργατικό δυναμικό, αλλά και ως ισότιμοι πολίτες (Hannerz, 2006). Στη σημερινή εποχή της έντονης κινητικότητας μάλιστα, η αναγκαιότητά του είναι εμφανής, καθώς μετακινούμενοι πληθυσμοί επιχειρώντας να συνταιριάξουν την επαφή με τη πατρίδα και τη συλλογικότητά τους (το τοπικό), με τα νέα παγκόσμια δεδομένα με τα οποία έρχονται σε επαφή (το παγκόσμιο), διευρύνουν τις συλλογικές ταυτότητές τους και δρουν πλέον ως πολίτες του κόσμου, ως παγκόσμιοι πολίτες.

⁶⁰ Η Bromley (2009), επισημαίνει ότι αν και η έννοια της παγκόσμιας ιθαγένειας και η έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα έχει προστεθεί πιο πρόσφατα, ο κοσμοπολιτισμός πρεσβεύει το όραμα μιας αλληλένδετης κοινωνίας και πολιτισμού που δεν περιορίζεται από το έδαφος του εθνικού κράτους.

2.1.5. Η πολιτισμική ετερότητα στη σχολική τάξη

Κάθε κάθε κοινωνικό σώμα, παρά τις όποιες διαδικασίες ομογενοποίησής του παραμένει μια συνάθροιση ετέρων, υποκειμένων ή κοινωνικών ομάδων (Κυρίδης, 2005). Η εθνική, φυλετική, θρησκευτική και γλωσσική ετερότητα, όλες εκφάνσεις της πολιτισμικής ετερότητας, είναι εμφανείς σχεδόν σε όλες τις κοινωνίες του σύγχρονου κόσμου. Ομοίως η ετερότητα υπάρχει και εκδηλώνεται με πολλές και ποικίλες μορφές σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν ομοιογενείς σχολικές τάξεις, ακόμα και σε σχολεία με αμιγή εθνικά μαθητικό πληθυσμό, ωστόσο οι συνέπειες αυτών των διαφορών (κοινωνικές, μορφωτικές, ταξικές, φύλου) δεν γίνονταν μέχρι τώρα εύκολα ορατές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Εστιάζοντας στο ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα θα μπορούσαν διαχρονικά να καταγραφούν συνθήκες όπως οι ακόλουθες: ο μαθητής από το ορεινό χωριό που φοιτά σε σχολείο μεγάλης πόλης, ο πλειονοτικός δάσκαλος που διδάσκει σε ένα μειονοτικό σχολείο της Θράκης, ο δάσκαλος από την επαρχία που διδάσκει σε ένα σχολείο της πόλης, παιδιά μεταναστών που μιλούν άλλη γλώσσα από την ελληνική, ο μαθητής από την Αθήνα που φοιτά σε σχολείο της επαρχίας, αλλά και άλλες. Μέσα λοιπόν στον εκπαιδευτικό θεσμό η πολιτισμική διαφοροποίηση ήταν πάντοτε παρούσα και εκφραζόταν με σύνθετους όρους και ποικίλες μορφές (Πλεξουσάκη, 2007).

Τα τελευταίες δεκαετίες όμως, λόγω της έντονης κινητικότητας μεγάλων πληθυσμών για ποικίλους λόγους (φτώχεια, πόλεμοι, κ.α), παρατηρείται μια αυξημένη παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων ή αλλοεθνών μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε την αφορμή για να αναδειχθούν οι εκδοχές της πολιτισμικής ετερότητας που πάντα χαρακτήριζαν τη σχολική τάξη και στην Ελλάδα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Η μαζική παρουσία αυτών των παιδιών στο σχολείο, μετά το έντονο κύμα μετανάστευσης που δέχθηκε η χώρα, θεωρήθηκε και εξακολουθεί να θεωρείται ως συνθήκη που αποκλίνει απ' αυτό που θεωρούμε κανονική σχολική συνθήκη στην Ελλάδα. Ένα σχολείο δηλαδή που απευθύνεται σε Έλληνες μαθητές (Ασκούνη, 2010).

Σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα επικρατεί σήμερα ένας έντονος προβληματισμός που συνδέεται με τους τρόπους ένταξης αυτών των παιδιών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Διάχυτη ακόμα είναι η αντίληψη και ανησυχία των γονέων ότι η φοίτηση σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον συνδέεται απαραίτητως με κακή σχολική επίδοση (Catarci, 2014). Οι Palaiologou και Faas (2012), εντοπίζουν τις δυσκολίες για την ομαλή ένταξη των *διαφορετικών* μαθητών στην κυρίαρχη παρουσίαση από το σχολείο της ελληνικής κοινωνίας ως ομοιογενούς. Η αντίληψη αυτή δεν αφήνει χώρο για να συμπεριληφθούν ισότιμα στην εκπαιδευτική οικογένεια οι μαθητές που δεν ταυτίζονται με το καθαρό εθνικό πρότυπο, ενώ ταυτοχρόνως, προκαλεί και φοβικά αντανακλαστικά. Ωστόσο σήμερα το ιδεώδες της φαντασιακής ομοιότητας των μελών του έθνους αντιφάσκει όλο και περισσότερο αφενός με την ελληνική πραγματικότητα των μεταναστών και των προσφύγων, αφετέρου με τις διαδικασίες της ευρωπαϊκής ενοποίησης (Ασκούνη, 2010). Άλλωστε η ετερότητα από μόνη της δεν αποτελεί κίνδυνο για τη συνοχή μιας κοινωνίας. Όταν όμως εμφανίζει συνάφεια με την οικονομική, κοινωνική και γεωγραφική ανισότητα, τότε μπορεί να αποτελέσει όντως εστία κοινωνικής έντασης, ακόμα και στην κλασσική περίπτωση του πολιτισμικά σχεδόν ομοιογενούς κράτους (Γκότοβος, 2002).

Σ' αυτή την προοπτική, η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση και μέσα στο πλαίσιο του έθνους-κράτους, αρμόζει να αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία και ως πρόκληση ταυτόχρονα. Θεωρώντας πως κάθε τάξη εμπλουτίζεται από την ύπαρξη πολιτισμικής ποικιλότητας εντός των ορίων της, το σχολείο αρμόζει να σέβεται τις πολιτισμικές παραδόσεις όλων των μαθητών του, αλλά και να προνοεί ώστε οι μαθητές να αναπτύσσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται, για να μετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό γίγνεσθαι της χώρας (Banks, 2001).

Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση αποτελεί μια διαδικασία σύνθετη κατά την οποία δεν υπάρχουν ασφαλείς λύσεις. Οι ευρωπαϊκές κοινωνίες χρησιμοποίησαν διαφορετικά εκπαιδευτικά μοντέλα ως τώρα για να τη διαχειριστούν. Στην ελληνική εκπαίδευση η διαχείριση συνδέθηκε με τον όρο *διαπολιτισμικότητα*, ενώ σε άλλες χώρες προτιμήθηκε ο όρος *πολυπολιτισμικότητα* (Palaiologoy & Faas, 2012). Η εξέλιξη του σχετικού με την πολυπολιτισμικότητα ή διαπολιτισμικότητα παιδαγωγικού λόγου μπορεί να συστηματοποιηθεί και να αναλυθεί ως διαδικασία θεωρητικής μετατόπισης από τα μοντέλα προσέγγισης της

αφομοίωσης και της ένταξης στα μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικής, αντιρατσιστικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευση.

2.1.5.1. Το αφομοιωτικό μοντέλο

Σύμφωνα με την αφομοιωτική προσέγγιση, ο τύπος του σχολείου είναι μονοπολιτισμικός και μονογλωσσικός. Στη λογική αυτή, το σχολείο επιφορτίζεται με την ευθύνη της μετάδοσης γνώσεων και της καλλιέργειας ικανοτήτων και δεξιοτήτων σ' όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση για να μπορούν αυτά όχι μόνο να συμμετέχουν στη διαμόρφωση της κοινωνίας, αλλά και να ωφελούνται από τα αγαθά που αυτή προσφέρει (Καναβάκης, 2004).

Ένας βασικός στόχος της αφομοιωτικής εκπαίδευσης είναι να δημιουργηθούν έθνη-κράτη στα οποία όλες οι συλλογικότητες μοιράζονται μία κυρίαρχη κουλτούρα. Στην προοπτική αυτή, οι *διαφορετικοί* πληθυσμοί πρέπει να εγκαταλείψουν τις παραδοσιακές τους κουλτούρες και για να συμμετάσχουν ισότιμα στην κοινωνία θα πρέπει να απορροφηθούν από την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας (Banks, 2004·Bennett, 2003·Portes & Rivas, 2011). Κυρίαρχη ακόμη αντίληψη στο μοντέλο αυτό αποτελεί η υπόθεση του *ελλειπούς μορφωτικού κεφαλαίου*⁶¹ των μεταναστών σε σχέση μ' αυτό της χώρας υποδοχής, η οποία χρησιμοποιείται ως δικαιολογία για τη σχολική κακή επίδοση των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά από τους υπόλοιπους (Μάρκου, 1997, στο: Φωτίου, 2010).

Καθώς η *αφομοίωση* προϋποθέτει ισχυρή ταύτιση με την κυρίαρχη ομάδα, ο παραγκωνισμός της μητρικής γλώσσας των μαθητών και η εντατική εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου αποτελεί το κλειδί για τη γρήγορη αφομοίωσή τους (Νικολάου, 2000·Stark & Dorn, 2013). Η συγχώνευση στον κυρίαρχο πολιτισμό δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να αξιοποιήσουν όλες τις ευκαιρίες που προσφέρει το

⁶¹ Οι οικογένειες των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων κληροδοτούν στα μέλη τους συγκεκριμένα μορφωτικά προνόμια, γνώσεις, εξοικείωση με τα προϊόντα της τέχνης και του πνεύματος. Ο Bourdieu (1997), ονομάζει αυτές τις αξίες *μορφωτικό κεφάλαιο*, το οποίο συνδέεται με την εξοικείωση του παιδιού με τον κυρίαρχο πολιτισμό και με την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τη γλώσσα των μορφωμένων. Οι ικανότητες αυτές είναι απόρροια της ανατροφής του παιδιού από την οικογένειά του. Το σχολείο ωστόσο τις αναγνωρίζει ως έκφραση κάποιων εγγενών ιδιοτήτων ή ως φυσικά χαρίσματα, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι πρόκειται για κοινωνικά κληρονομημένα αγαθά (Ασκούνη, 2007·Bourdieu, 1977).

σχολείο για να ευημερήσουν στη χώρα, όπου θα αναζητήσουν την τύχη τους ως αουριανοί πολίτες. Παράλληλα, διασφαλίζεται η σταθερότητα και η συνοχή του κοινωνικού συνόλου (Φωτίου, 2010).

Η κριτική που δέχθηκε το μοντέλο αφομοίωσης συνίσταται στο ότι οι μειοψηφούντες μαθητές αντιμετωπίζονται από το σχολείο χάριν της ισοτιμίας όπως και οι γηγενείς. Παραβλέπονται όμως έτσι οι ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι διαφορές αυτών των μαθητών. Επομένως ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν εξασφαλίζει ουσιαστικά ίσες ευκαιρίες για όλα τα παιδιά. Αντιθέτως, συμβάλλει στη νομιμοποίηση του θεσμικού στιγματισμού τους, καθώς και στη συσκότιση των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας που παρουσιάζουν οι *διαφορετικοί* μαθητές (Coelho, 2007·Γκόβαρης, 2007). Από τη στιγμή που τα κριτήρια που θέτει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα στους πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές του προκειμένου να τους αποδεχθεί ως ισότιμους, είναι δυσανάλογα με τις δυνατότητες που τους παρέχουν οι πραγματικές συνθήκες ζωής αυτών των παιδιών, ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση είναι η κατάληξη για τις ομάδες εκείνες που δε θα μπορέσουν να αφομοιωθούν (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

2.1.5.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Η *ενσωμάτωση* θέτει υπό αμφισβήτηση την υπόθεση ότι η κοινωνία υποδοχής πρέπει να υπαγορεύει μονομερώς τους όρους αφομοίωσης των μεταναστευτικών πληθυσμών. Οι μαθητές επομένως μπορούν να διατηρούν την πολιτισμική ιδιαιτερότητά τους, ενώ ταυτοχρόνως υποστηρίζεται και η πλήρη συμμετοχή τους στη δημόσια σφαίρα της νέας χώρας καταγωγής τους (Ghaffar-Kucher, 2006). Η *ενσωμάτωση* υπονοεί μεταξύ άλλων ότι κάθε ομάδα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες είναι φορέας ενός πολιτισμού που μπορεί να δέχεται επιδράσεις από την κυρίαρχη κουλτούρα, αλλά και να επιδρά σ' αυτή, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης. Η *ενσωμάτωση* συσχετίζεται πάντοτε με πολιτισμικές διαφορές και την αναγνώρισή τους, οι οποίες όμως γίνονται ανεκτές στο βαθμό που δεν προκαλούν φανερά τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές (Καναβάκης, 2004). Πρόκειται ουσιαστικά για την ανοχή πολιτισμικών στοιχείων που ο κυρίαρχος πολιτισμός θεωρεί ως μη επικίνδυνα ή υποδεέστερα. Γι' αυτό και τα εκπαιδευτικά

προγράμματα αυτής της λογικής εισάγουν στη διδασκαλία στοιχεία άλλων πολιτισμών με βασικό κριτήριο το αν αμφισβητούν ή όχι τις αρχές της κυρίαρχης ομάδας της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2004, 2007).

Το μοντέλο επικρίθηκε γιατί εστιάζει σε συγκεκριμένα πολιτισμικά στοιχεία που θεωρούνται αντιπροσωπευτικά των μεταναστευτικών πληθυσμών, χωρίς να παίρνει υπόψη ότι και ότι οι ίδιοι οι μετανάστες είναι δημιουργοί ενός νέου πολιτισμού στη χώρα υποδοχής και δε μπορούν να φυλακισθούν σε μια παγιωμένη αντίληψη για την ταυτότητά τους (Γκόβαρης, 2007). Στα πλαίσια ενός πολυπολιτισμικού σχολείου η εφαρμογή προγραμμάτων ενσωμάτωσης λειτουργούν ως εργαλείο διαχωρισμού και στιγματισμού, αφού εκλαμβάνουν τα παιδιά μεταναστών ως ξεχωριστές ομάδες που χρήσουν ιδιαίτερης φροντίδας (Puzic, 2007, στο: Sikorskaya, 2017).

2.1.5.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει άμεση συσχέτιση με το μοντέλο της πολυπολιτισμικότητας που προτείνεται για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των σύγχρονων κοινωνιών, πρεσβεύοντας στην ανάδειξη και διατήρηση της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας μέσα στο σχολείο. Κατ' αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η εκπαιδευτική ισοτιμία, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα παιδιά διευκολύνονται στις διαδικασίες της μάθησης. Παράλληλα, οι μαθητές εκπαιδεύονται να συμμετέχουν ενεργά σε μια πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία (Koppelman & Goodhart, 2005·Zaldana, 2010·Zirkel, 2008).

Η βασική στρατηγική του μοντέλου επικεντρώνεται γύρω από την ισότητα των ευκαιριών μέσα όμως από έναν συγκεκριμένο τρόπο: Την παροχή ενός προγράμματος σπουδών πολιτισμικά αντίστοιχου με τις μειονοτικές και μεταναστευτικές ομάδες, με στόχο την αυξημένη παροχή ευκαιριών για την απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων προσόντων (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Τέτοια προγράμματα αποτελούν αυτά που στοχεύουν στην καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων και συντελούν στην ανάπτυξη μιας θετικής αυτοεικόνας για τους μαθητές, η οποία τους βοηθά να πετύχουν καλύτερες επιδόσεις. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δίνει έμφαση στη διαπροσωπική επαφή μεταξύ των διαφορετικών ομάδων, καθώς και στη διάχυση πληροφοριών για τους διαφορετικούς

πολιτισμούς (Γκόβαρης, 2007).

Ωστόσο οι πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στην ανάδειξη της πολιτισμικής διαφοράς και αποδίδοντας αμετάβλητες ιδιότητες στους πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές, αναπαράγουν ουσιαστικά τα πολιτισμικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Wintersteiner, και συν. 2015). Δημιουργώντας μέσα στο σχολείο κλειστές κοινότητες μαθητών στις οποίες εμποδίζεται η κινητικότητα και τοποθετώντας *ετικέτες* πολιτισμικής ταυτότητας ακόμα και σε μαθητές που μπορεί να μη νοιάζονται ή δεν επιθυμούν να ταυτίζονται μ' αυτές (Bloemraad, 2007). Επιπροσθέτως, απογυμνώνει τον πολιτισμό των διαφορετικών πληθυσμών από την ιστορική του εξέλιξη και τη δυναμική των σχέσεων από την οποία επηρεάζεται. Μέσα από δραστηριότητες όπως η παρουσίαση φαγητών και χορών της πατρίδας τους, αναμένεται τα παιδιά να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά τους και να αποκτήσουν ισότιμη πρόσβαση στη σχολική ζωή. Η διάχυση όμως μόνο πληροφοριών για άλλους πολιτισμούς δε συμβάλει στην ανίχνευση των αιτιών για τις διακρίσεις εις βάρος των μειονοτικών πληθυσμών και στην αναθεώρηση των θεσμών της πολιτείας που διαιωνίζουν τις διακρίσεις. Συσκοτίζει παράλληλα τις δομικές ανισότητες που εμποδίζουν κάθε προσπάθεια πρόσβασης των πληθυσμών αυτών σε τομείς της ζωής της χώρας υποδοχής τους (Κάτσικας & Πολίτου, 2005).

2.1.5.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση όπως και η πολυπολιτισμική, υποδηλώνει ότι η προκατάληψη για τους πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές προέρχεται κυρίως από την έλλειψη γνώσεων για τις διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Προτρέπει τόσο στην ευαισθητοποίηση των μαθητών για τη κατανόηση των αιτιών της κοινωνικής ανισότητας (Levy & Hughes, 2009), όσο και στην αναγκαιότητα της πρόληψης και καταπολέμησης του ρατσισμού στο σχολείο, αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία (Κεσίδου, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης στηρίχθηκε πάνω στην έννοια του *θεσμικού ρατσισμού*. Ο όρος χρησιμοποιήθηκε για να τονίσει ότι ο ρατσισμός αποτελεί μία δομική σχέση που βασίζεται στην κυριαρχία μίας ομάδας επί μιας

άλλης, μέσα από τη συγκρότηση της δομής των ευκαιριών που έχουν οι άνθρωποι ως μέλη μιας κοινωνίας. Ως κυριότερη πηγή θεσμικού ελέγχου προβάλλεται το κράτος, το οποίο όμως δεν κρατά ουδέτερη στάση ανάμεσα σε αντικρουόμενα συμφέροντα, γι' αυτό και ο ρατσισμός που υπάρχει στους μηχανισμούς του διαπερνά κάθε πλευρά της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ζωής (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Η ρατσιστική συμπεριφορά στο σχολείο αφορά και τις έμμεσες μορφές ρατσισμού: ο τόνος της φωνής των εκπαιδευτικών, η γλώσσα του σώματός τους, οι προσδοκίες τους, ο σιωπηρός αποκλεισμός των διαφορετικών μαθητών από δραστηριότητες του σχολείου. Επιπλέον θεωρείται ότι η μειονεκτική θέση των μαθητών από μεταναστευτικές ομάδες στο σχολείο, αλληλεπιδρά με τον ρατσισμό και τους αποκλεισμούς που αντιμετωπίζουν περαιτέρω στην κοινωνία (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Απαιτείται λοιπόν να μεταρρυθμιστούν οι δομές του κράτους για να αντιμετωπισθεί ο θεσμικός ρατσισμός σε όλα τα κοινωνικά πεδία, ώστε να πάψουν να υφίστανται διακρίσεις και αποκλεισμοί.

Οι βασικοί στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαιδευτικής προσέγγισης περιλαμβάνουν κατά τον Brandt (1986), *την ισότητα στην εκπαίδευση των μαθητών ανεξαρτήτως της καταγωγής τους, την παροχή δικαιοσύνης από το κράτος με ίσες ευκαιρίες συμμετοχής για όλους και την χειραφέτηση από τα ρατσιστικά πρότυπα των καταπιεζομένων και καταπιεστών.*

Σε σχέση με την πολυπολιτισμική, η αντιρατσιστική προσέγγιση θεωρεί πως οι προκαταλήψεις δε μειώνονται μέσα από την πληροφόρηση για τις εθνοπολιτισμικές διαφορές, αλλά είναι αναγκαία η δημιουργία προγραμμάτων που επιτρέπουν τους μαθητές να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο ρατσισμός κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους και αναπαράγει τις ανισότητες (Μάγος, 2004). Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα ως αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο των καπιταλιστικών κοινωνιών θα πρέπει να εστιάζει στην ανάδειξη των κοινωνικών αδικιών επιδιώκοντας να τις εξαλείψει μέσω της πολιτικοποίησης του προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας (Mansfield & Kehoe, 1994).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση επικρίνεται για το ότι ακριβώς επιδιώκει την πολιτικοποίηση της εκπαίδευσης, με συνέπεια να χάνει το σχολείο τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα. Επισημαίνεται ακόμη, πως η αντιρατσιστική εκπαιδευτική πολιτική αγνοεί τους γηγενείς μαθητές που προέρχονται από τα ασθενέστερα οικονομικά στρώματα της κοινωνίας και που μπορεί και οι ίδιοι να αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα με τους μετανάστες (Καναβάκης, 2004).

2.1.5.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, μέσω της οποίας οι άνθρωποι από διαφορετικούς πολιτισμούς αλληλεπιδρούν για να μάθουν και να αμφισβητήσουν τόσο τις δικές τους, όσο και τις πολιτισμικές αξίες των άλλων. Πρεσβεύει την ανάγκη υπέρβασης των πολιτισμικών διαφορών, την καταπολέμηση των ανισοτήτων και την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (James, 2008, στο: Sikorskaya, 2017). Η πρόθεση *δια* στον όρο, παραπέμπει στην όσμωση ανάμεσα σε διαφορετικούς φορείς ταυτοτήτων, αλλά και στην παιδαγωγική αρχή πως όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα ετερότητας είναι επιθυμητή η θέαση του κόσμου μέσα από τα μάτια του *άλλου* (Γκότοβος, 2002).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διαφέρει από τα υπόλοιπα μοντέλα στο ότι υπερβαίνει την παθητική συνύπαρξη μεταξύ μαθητών με διαφορετικές κουλτούρες ενθαρρύνοντας το διάλογο και την ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ τους (Nishimura-Sahii et al., 2017). Ταυτοχρόνως επιδιώκει να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη, την αλληλοκατανόηση και την κοινωνική συνοχή (Borhaug, 2016·Γεωργογιάννης, 2008).

Ο Δαμανάκης (2005), επισημαίνει ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση προτάσσει ως αξιώματα *την ισοτιμία των πολιτισμών, την ισοτιμία των διαφορετικών μορφωτικών κεφαλαίων των παιδιών και την παροχή ίσων ευκαιριών*. Δεν απευθύνεται μόνο στα μέλη των πολιτισμικών μειονοτήτων, αλλά αφορά όλο το μαθητικό πληθυσμό ανεξαρτήτου καταγωγής, στοχεύοντας στην κοινωνική μόρφωση των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτρέπει για την ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα καταστήσουν το παιδί ικανό να αλληλεπιδρά με τους *άλλους* ανθρώπους και τους *άλλους* πολιτισμούς (Palaiologou & Dietz, 2012). Τέτοιες δεξιότητες αποτελούν η *ενσυναίσθηση*, η οποία οδηγεί στη θέαση του κόσμου από τη σκοπιά του *άλλου*, η *αλληλεγγύη* που καλλιεργεί μια πανανθρώπινη συνείδηση απέναντι σε όποια αδικία και ο *σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας*, η οποία αποτελεί πρόσκληση συμμετοχής του *άλλου* στο δικό μας πολιτισμό. Αλλά και η *εξάλειψη του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης* (το να ερμηνεύεται δηλαδή ο κόσμος με βάση τις εθνικές αξίες), κρίνεται σημαντική καθώς συνεισφέρει, στο να

καταπολεμηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα (Essinger, 1990, στο: Γεωργογιάννης, 2008).

Παρ' ότι οι βασικοί στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για να ευοδωθούν προϋποθέτουν την ανατροπή βαθιά ριζωμένων αντιλήψεων, επιβάλλεται η αναζήτηση καινοτόμων πρακτικών για τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου που οδηγεί σε μια κοινωνία αντάξια με τις αξίες που προάγουν την ανθρώπινη υπόσταση (Φωτίου, 2010). Προς αυτή την κατεύθυνση η διαπολιτισμική κατεύθυνση δρα ως ένας δρόμος που οδηγεί σε κάτι ευρύτερο: στο κοσμοπολίτικο μοντέλο εκπαίδευσης.

2.1.5.6. Η κοσμοπολίτικη προοπτική της εκπαίδευσης

Ο κοσμοπολιτισμός, όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο πρεσβεύει την αντίληψη ότι όλα τα ανθρώπινα όντα αποτελούν μέλη μιας ενιαίας παγκόσμιας κοινότητας, αφού υπάρχει μόνο ένας κόσμος, στον οποίο όλοι μπορούν να μοιράζονται κοινές παγκόσμιες αξίες (Sund & Öhman, 2011). Ο σεβασμός και το ενδιαφέρον ως προς τον άλλον αποτελούν επομένως προτεραιότητες για την κοσμοπολίτικη προοπτική (Walker & Serrano, 2006).

Με αφετηρία αυτή την οπτική, ο Saito (2010), αναφέρεται σε τρεις βασικούς στόχους του κοσμοπολιτισμού στην εκπαίδευση:

- προωθεί στους μαθητές ευκαιρίες επαφής με άλλους πολιτισμούς
- διευρύνει την αντίληψή τους για τα κοινά χαρακτηριστικά και τους δεσμούς με τους οποίους ενώνονται οι άνθρωποι σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης
- παρακινεί τους μαθητές να αναλάβουν δράση για να προκαλέσουν αλλαγές ακόμα και πέρα από τα σύνορα της χώρας τους

Στην αντίληψη του Saito (2010), όταν οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον πολιτισμό πληθυσμών πέρα από τα δικά τους σύνορα, είναι πιο έτοιμοι να απορροφήσουν την όποια γνώση αποτελεσματικότερα. Και μια αυξημένη γνώση για τους ξένους πολιτισμούς μπορεί να αποτρέψει τις πιθανότητες εξιδανίκευσής τους ή εξωτικοποίησής τους. Οι μαθητές ακόμα αρμόζει να είναι ενήμεροι για τις εξουσιαστικές σχέσεις που διέπουν τις επαφές μεταξύ των κρατών και να

ευαισθητοποιηθούν στην εκμετάλλευση, στη φτώχεια και στη βία που υφίστανται ανθρωπίνι πληθυσμοί παγκοσμίως. Εφοδιασμένοι με γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες από μια εκπαίδευση που νοιάζεται για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, μπορούν να αντιμετωπίσουν κριτικά τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους που σχετίζονται με τους άλλους και αναλαμβάνοντας δράση να μετατραπούν σε ενεργούς πολίτες του κόσμου. Στόχος, η δημιουργία μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από ανθρωπισμό (Saito, 2010).

Στην προοπτική αυτή, το σχολείο έχει να διδάξει πολλά για το παρόν και το παρελθόν αυτών των άλλων. Για την κοινή ανθρώπινη μοίρα, τις διαφορετικές αξίες τους, για τις ελπίδες, τις επιθυμίες και τα οράματά τους. Αλλά και να υποδεικνύει αλληλέγγυες δράσεις ως προς ανθρώπους που χρειάζονται στήριξη, σε τοπική και σε παγκόσμια κλίμακα. Μαθαίνοντας τα παιδιά να φροντίζουν τους άλλους, ουσιαστικά διδάσκονται για το πώς να φροντίζουν τον εαυτό τους (Hansen, 2013·Nussbaum, 1996·Osler, 2010). Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, θεωρείται κομβικής σημασίας. Συνεισφέρει, ώστε οι μαθητές να ταυτίζονται με τους άλλους αντιμετωπίζοντας ευκολότερα την εναλλαξιμότητα των καταστάσεων (Nolland, 2016).

Σε ένα κοσμοπολίτικο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές ενθαρρύνονται να καλλιεργήσουν προσωπικά ενδιαφέροντα τα οποία δρουν και ως σημαντικά σημεία επαφής με τους άλλους σε ολόκληρο τον κόσμο. Επισημαίνεται ότι χωρίς βαθιές ρίζες στη μητρική κουλτούρα κανείς δεν μπορεί να συνεισφέρει πολλά στην παγκόσμια διαπολιτισμική αλληλεπίδραση. Επομένως η στενή σχέση με μια κουλτούρα και τα προσωπικά ενδιαφέροντα που καλλιεργούνται διεξοδικά συνιστούν ένα είδος *σπιτιού*, στο οποίο μπορεί κανείς να καλωσορίσει το ξένο και να το φιλοξενήσει. Όταν ωστόσο καλωσορίζουμε κάτι νέο, δεν εγκαταλείπουμε τις προηγούμενες πεποιθήσεις, γι' αυτό η πολιτισμική ταυτότητα μπορεί να συνυπάρχει και να μετασχηματίζεται ταυτόχρονα με την είσοδο του νέου (Obelleiro, 2014).

Ως εκ τούτου, η κοσμοπολίτικη εκπαίδευση υπονοεί μια ευρύτερη κατανόηση της εθνικής ταυτότητας. Απαιτεί την αναγνώριση ότι μια εθνική ταυτότητα μπορεί να βιωθεί με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικούς ανθρώπους (Osler & Vinset, 2002). Ο κοσμοπολιτισμός ξεφεύγει από τα στενά όρια του έθνους-κράτους και εξετάζει τρόπους με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να δημιουργήσουν ευαισθητοποιημένους πολίτες (Walker & Serrano, 2006). Να δημιουργήσουν κοσμοπολίτες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν την ανθρωπότητα ως μια ενιαία ολότητα, θεωρώντας τον εαυτό τους ως μέρος αυτής (Nussbaum, 1996).

Σύμφωνα με τον Banks (2004), μια κοσμοπολίτικη παιδαγωγική αντίληψη αρμόζει να υλοποιήσει τα εξής βήματα:

- α) εμπλουτισμός του σχολείου με στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς
- β) έρευνα για τους τρόπους κατασκευής της γνώσης
- γ) μείωση των προκαταλήψεων και στερεοτύπων
- δ) εφαρμογή μιας παιδαγωγικής ισότητας
- ε) ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου

Οι παράγοντες αυτοί έχουν σημαντικό αντίκτυπο στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα όλων ανεξαιρέτως των μαθητών. Παράλληλα συμβάλλουν στη δημιουργία μιας κοινωνίας που τα μέλη της υπερασπίζονται την ενότητά της, αφού οι πολίτες που έχουν ξεκάθαρη και συνεχή σχέση με το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, είναι πιο εύκολο να αποκτήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και δεσμούς ενότητας με την κοινωνία στην οποία ζουν (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, & Stephan, 2000·Banks & McGee Banks, 2012).

2.1.5.7. Συγκεφαλαιωτικές απόψεις

Όλα τα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση ταυτίζονται στο ότι στοχεύουν στην ομαλή συνύπαρξη των μειοψηφικών μαθητών με την κυρίαρχη ομάδα, σε ένα σχολικό πλαίσιο χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Με τελικό προορισμό την σχολική επιτυχία και την ένταξή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Τόσο το μοντέλο της αφομοίωσης, όσο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, ωστόσο, αντιμετωπίζουν την πολιτισμική διαφορά ως πρόβλημα, γι' αυτό και οι πρακτικές τους απορρίπτονται από την παρούσα μελέτη. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε πολλές χώρες στον κόσμο ο στόχος για την εξάλειψη της πολιτισμικής ταυτότητας των *διαφορετικών* μαθητών συνοδεύτηκε από πρακτικές φυσικής και ψυχολογικής βίας (Schlossman, 1983, στο: Cummins, 2003). Θεωρούμε επομένως ότι οι εξαναγκαστικές αφομοιωτικές πολιτικές καταπιέζουν τους *διαφορετικούς* μαθητές και μη λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους, τους οδηγούν συχνά στη σχολική αποτυχία.

Από την άλλη μεριά η μελέτη απορρίπτει και την πολυπολιτισμικότητα. Η

οποία έχοντας ως στόχο την ισότητα ευκαιριών στο σχολείο, αναδεικνύει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή της, ερήμην της κοινωνικής κινητικότητας των μαθητών. Κατά συνέπεια θεωρούμε ότι οι πολυπολιτισμικές πρακτικές δημιουργούν κλειστές ομάδες μαθητών των οποίων η πολιτισμική διαφορά φαίνεται εντονότερη απ' ότι είναι στην πραγματικότητα, ενώ δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη επίσης το δικαίωμα των μαθητών να έχουν μια κριτική σχέση με την πολιτισμική τους παράδοση και με τις επιρροές που τη διαμόρφωσαν και τη διαμορφώνουν (Wintersteiner et al., 2015).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση επίσης όπως και η πολυπολιτισμική, δίνει έμφαση στην πολιτισμική ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή υποστηρίζοντας διαφοροποιημένους τρόπους διδασκαλίας για τους μαθητές που διαφοροποιούνται πολιτισμικά (Mansfield & Kehoe, 1994). Συνδέει όμως τη σχολική επιτυχία με την καταπολέμηση του ρατσισμού σε όλα τα θεσμικά πεδία της κοινωνίας και μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων που αναδεικνύουν τις διαφορές που επιχειρεί να καταπολεμήσει. Πέραν τού ότι το μοντέλο φαίνεται να παράγει αμελητέα αποτελέσματα, σε ορισμένες περιπτώσεις η αντιρατσιστική παιδαγωγική αυξάνει τις προκατειλημμένες συμπεριφορές, αφού υπογραμμίζει τις διαφορές και δε λαμβάνει καθόλου υπόψη τις υπάρχουσες ομοιότητες μεταξύ των μαθητών (McGregor, 1993·McGregor & Ungerleider, 1993·Rattansi, 1992, στο: Mansfield & Kehoe, 1994). Γι' αυτό και η η αντιρατσιστική προσέγγιση θεωρούμε ότι δεν αποτελεί το κατάλληλο πρότυπο διαχείρισης της ετερότητας στα σχολεία.

Η μελέτη συντάσσεται με το κοσμοπολίτικο εκπαιδευτικό μοντέλο, που αποτελεί μια ευρύτερη εκδοχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο κοσμοπολιτισμός σέβεται τη *διαφορετική* πολιτισμική ταυτότητα του καθενός και λειτουργεί ως πλαίσιο για την ανάπτυξη μιας κριτικής σχέσης με την παραδοσιακή κουλτούρα του. Έτσι ώστε ο καθένας να έχει το δικαίωμα να διατηρήσει ή να απορρίψει αξίες του πολιτισμού του. Η στάση αυτή του επιτρέπει να είναι ανοικτός προς νέες πολιτισμικές πρακτικές, ικανός να του παρέχουν τη στήριξη και τις ευκαιρίες για να αναπτύξει το πλήρες δυναμικό του για να ευημερήσει στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο κινείται (Catarci, 2014). Αποκτώντας συνάμα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αλληλεπιδράσει με διαφορετικές πολιτισμικές συλλογικότητες σε ένα παγκόσμιο κόσμο (Banks, 2011). Ισχυρές, θετικές προσκολλήσεις των μαθητών με τις πολιτισμικές ταυτότητές τους αποτελούν προϋπόθεση για τις κοσμοπολίτικες πεποιθήσεις. Μόνο αν οι μαθητές εκτιμήσουν τη δική τους πολιτισμική παράδοση,

μπορούν να διευκρινίσουν τις στάσεις τους απέναντι σε άλλα έθνη και να αναπτύξουν διασυνδέσεις με την παγκόσμια κοινότητα (Banks, 2010).

Ο κοσμοπολιτισμός απευθύνεται σε όλους τους μαθητές. Ως αντιδιαστολή προς τον ατομικισμό⁶² του νεοφιλελευθερισμού, ο κοσμοπολιτισμός προωθεί την ταυτότητα του *πολίτη του κόσμου*, που όχι μόνο διαθέτει ανοιχτή σκέψη, αλλά αναγνωρίζει και τις ηθικές ευθύνες του σε σχέση με τους άλλους (Appiah, 2006·De Costa, 2014·Hansen, 2010). Παρακινεί τους μαθητές να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους αναλαμβάνοντας δράση για δημιουργία μιας οικουμένης με περισσότερη δικαιοσύνη. Όπως επισημαίνει ο Freire (1997, στο: Banks, 2010), όταν διδάσκουμε στους μαθητές το πώς να επικρίνουν την αδικία στον κόσμο, θα πρέπει να τους βοηθήσουμε να διαμορφώσουν δυνατότητες δράσης για να γίνει ο κόσμος πιο δημοκρατικός και δίκαιος. Ωστε μ' αυτές τις αξίες να είναι συμβατή η παγκόσμια κοινότητα που δημιουργείται.

Πριν όμως διερευνήσουμε στη συνέχεια της μελέτης, το πώς η κοσμοπολίτικη εκπαιδευτική προσέγγιση μπορεί να συνεισφέρει στη διαχείριση της εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής και φυλετικής ετερότητας στα ελληνικά σχολεία, θα αναφερθούμε στα στερεότυπα και στις προκαταλήψεις, όροι οι οποίοι χρησιμοποιούνται ευρέως στην παρούσα μελέτη.

2.1.6. Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Το άτομο έχει την τάση να διαιρεί τον κόσμο σε κατηγορίες, ομαδοποιώντας

⁶² Η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία στοχεύοντας στην κερδοφορία της αγοράς, διαβλέπει στον εαυτό έναν επιχειρηματία που επιδιώκει το ατομικό κέρδος, χωρίς άλλες συλλογικές φιλοδοξίες (Darvin & Norton, 2016). Η εξατομίκευση καθίσταται πλέον θεσμοποιημένη υποχρέωση και όχι ελεύθερη επιλογή. Υπ' αυτές τις συνθήκες, παύουν να ισχύουν τα παλιά συλλογικά στηρίγματα και ο καθένας εγκαταλείπεται στη μοίρα του. Το άτομο είναι το μόνο υπεύθυνο να αναλάβει την ευθύνη για τις συνέπειες των επιλογών του. Κι αν τα πράγματα πάνε στραβά δεν υπάρχει δικαιολογία. Το άτομο τιμωρείται σκληρά όχι μόνο για προσωπική αποτυχία, αλλά και για απλή κακή τύχη σε ένα άκρως ανταγωνιστικό και αμείλικτα σκληρό κοινωνικό περιβάλλον. Οι άνθρωποι που υπόκεινται σε μια τέτοια αβεβαιότητα καλούνται να διαμορφώσουν το είδος του εαυτού που μπορεί να επιβιώσει. Πρόκειται για έναν νεοφιλελεύθερο ανταγωνιστικό, εγωϊστικό εαυτό, εξαιρετικά αυτοδύναμο και μάλλον αδιάφορο στο γεγονός ότι και άλλοι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Ως εκ τούτου σπάνια οργανώνεται σε μια ομάδα ή συλλογικότητα και σπάνια δρα ομαδικά (McGuigan, 2014).

τους ανθρώπους με βάση την ομοιότητά τους, όσον αφορά ορισμένα χαρακτηριστικά (Damigella & Licciardello, 2014). Η διαδικασία αυτή της κατηγοριοποίησης εδράζεται στην επιθυμία του να αντιληφθεί τον κοινωνικό κόσμο, όσο το δυνατόν πιο απλοποιημένα. Επιθυμούμε, στο μέτρο του δυνατού, να διαφοροποιηθούμε από τα μέλη άλλων ομάδων, ενώ παράλληλα είμαστε επιρρεπείς στο να διακρίνουμε μεγάλη ομοιότητα ανάμεσα στα άτομα της δικιάς μας ομάδας. Οι επιθυμίες αυτές όμως μπορούν να διαστρεβλώνουν τις αντιλήψεις μας (Stangor, 2009). Κυρίως όταν προβαίνουμε σε θετικές αξιολογήσεις για την οικεία μας ομάδα, υποτιμώντας τις άλλες, ώστε το αποτέλεσμα να αποβεί θετικό για την αυτοεικόνα και την κοινωνική ταυτότητά μας (Μανιάτης, 2014). Κατά συνέπεια η επιδίωξη θετικής κοινωνικής ταυτότητας αποτελεί το θεμέλιο των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Stangor, 2009).

Το στερεότυπο⁶³ είναι μία γνωστική δομή που εμπεριέχει τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις ενός ατόμου σχετικά με μια κοινωνική ομάδα και τα μέλη της (Hamilton & Trolie, 1986, στο: Damigella & Licciardello, 2014·Nisa, Kholil, & Zulkarnai, 2017). Ο Oakes et al., (1994, στο: Δανοχρήστου, 2012), κατανοούν τα στερεότυπα ως το αποτέλεσμα μιας αναλυτικής διαδικασίας κατά την οποία χρησιμοποιούνται επιλεκτικά οι πληροφορίες που ταιριάζουν στο πλαίσιο και στους στόχους του υποκειμένου που παρατηρεί. Έτσι, τα στερεότυπα λειτουργούν με τρόπους οι οποίοι επιβεβαιώνουν και δικαιώνουν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία. Αξιοποιούνται στη διαμόρφωση ιεραρχήσεων στις διομαδικές σχέσεις, νομιμοποιώντας το κύρος κοινωνικών ομάδων έναντι κάποιων άλλων. Ερμηνεύουν επίσης την επιτυχία, τη φτώχεια ή την αδυναμία ως διαφορές φυσικές και δικαιολογημένες και δημιουργούν προσδοκίες για το ποια είναι η αναμενόμενη συμπεριφορά του άλλου, οδηγώντας στο φαινόμενο της *αυτοεκπληρούμενης προφητείας*. Το υποκείμενο δηλαδή πολλές φορές για να δικαιολογήσει το στερεότυπο που του έχουν προσάψει, εκδηλώνει τη συμπεριφορά που αναμένεται να εκδηλώσει (Δραγώνα, 2007).

Οι Hogg και Vaughan (2010), επισημαίνουν ότι τα στερεότυπα διευκολύνουν το υποκείμενο να διακρίνει μεγάλες κοινωνικές ομάδες με λίγα κοινά χαρακτηριστικά

⁶³ Ο όρος *στερεότυπο*, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Lippman (1922, στο: Stangor, 2000), οποίος διερεύνησε το πώς αντιδρούν οι άνθρωποι, όταν συναντούν ανθρώπους από άλλα έθνη και άλλες φυλές. Εξέλαβε τα στερεότυπα ως τις εικόνες που έχουμε δημιουργήσει στο μυαλό μας, για τον κοινωνικό κόσμο που μας περιβάλλει, εικόνες στατικές που δεν αλλάζουν εύκολα (Stangor, 2000).

και χρησιμεύουν στο να νοηματοδοτούν τις διομαδικές σχέσεις. Κι ακόμα ότι τα στερεότυπα αλλάζουν ή εξαλείφονται με αργό ρυθμό καθώς αποκτώνται σε πολύ μικρή ηλικία, πριν να αποκτήσει το παιδί οποιαδήποτε γνώση για την ανάλογη κοινωνική ομάδα. Σχηματίζονται από τις γενικές εντυπώσεις που μεταφέρονται από τους παράγοντες κοινωνικοποίησής του (π.χ. από τους γονείς, το σχολείο), αλλά και από την άμεση έκθεση του στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει (Rothbart & John, 1993).

Ο κάθε άνθρωπος ενδέχεται να προβαίνει σε κατηγοριοποιήσεις και να εκφράζεται στερεοτυπικά απέναντι σε άλλες κοινωνικές ομάδες. Οι συμπεριφορές αυτές ωστόσο δεν είναι απαραίτητως προκατειλημμένες. Η προκατάληψη σε αντίθεση με το στερεότυπο που συσχετίζεται με σκέψεις και απόψεις έχει και μια συναισθηματική διάσταση, καθώς προκαλεί έντονα συναισθήματα (Stangor, 2000). Η διαφορά τους έγκειται στο ότι τα στερεότυπα αποτελούν προϊόν ασυνείδητων διεργασιών, ενώ οι προκαταλήψεις βρίσκονται κάτω από συνειδητό και γνωστικό έλεγχο (Devine, 1989, στο: Δραγώνα, 2007).

Ο Allport (1954), προσδιορίζει την προκατάληψη ως μια αντιπάθεια που εδρεύει σε μια λαθεμένη και ανελαστική γενίκευση, μια συναισθηματική στάση που δεν μπορεί να μεταβληθεί εύκολα. Πρόκειται για μια περίπλοκη υποκειμενική κατάσταση στην οποία οι διαφορές θεωρούνται ύψιστης σημασίας, ακόμα και στην περίπτωση που είναι κατασκευασμένες ή φανταστικές. Ο Giddens (2002), εκλαμβάνει την προκατάληψη ως έννοια η οποία περιλαμβάνει γνώμες ή στάσεις μελών μιας ομάδας έναντι μιας άλλης, που όταν μετατρέπονται σε πράξεις οδηγούν σε δυσμενείς διακρίσεις. Οι προκαταλήψεις είναι διαμορφωμένες εκ των προτέρων, βασίζονται κυρίως σε φήμες και εικασίες και μεταβάλλονται δύσκολα, ακόμα κι όταν έρθουν αντιμέτωπες με καινούργιες πληροφορίες. Οι προκατειλημμένες συμπεριφορές, όπως συμβαίνει και με τα στερεότυπα, συντελούν ώστε να δημιουργούνται ή να διατηρούνται οι ιεραρχικές σχέσεις κύρους ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες μέσα στην κοινωνία και αποτελούν από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην οικοδόμηση επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Dovidio, Hewstone, Glick, & Esses, 2010·Nisa et al., 2017).

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στην εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός έχει κατασκευάσει συγκεκριμένες κατηγορίες κατατάσσοντας τα υποκείμενα σ' αυτές, προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά τους, όπως και το εύρος των γνωρισμάτων που καθορίζουν το κανονικό. Κάθε παρέκκλιση από τα κυρίαρχα

κανονιστικά πρότυπα επιφέρει αλλαγές στους όρους αλληλεπίδρασης με ιδιαίτερες συνέπειες για το άτομο που φέρει το στίγμα της διαφορετικότητας. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εντοπίζονται στα δίκτυα αλληλεπιδράσεων που σχηματίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, αλλά και μεταξύ των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός εισέρχεται συχνά στην εκπαιδευτική διαδικασία με προκατασκευασμένες παραδοχές για τα παιδιά με τα οποία αλληλεπιδρά. Οι παραδοχές αυτές αποτελούν μέρος της ήδη διαμορφωμένης με λανθάνοντα, ασυνείδητο και συχνά αντιφατικό τρόπο της προσωπικής θεώρησής του για πρόσωπα και συμπεριφορές, παραδοχές που δύνανται να επηρεάσουν τις αντιδράσεις, την αυτοαντίληψη και την κρίση των μαθητών του. Τα παιδιά παρομοίως αποτελούν φορείς στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Και οι διαπολιτισμικές συναντήσεις στις πολυπολιτισμικές τάξεις καθορίζονται από τα αντιληπτικά φίλτρα που έχουν σχηματιστεί οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ως φορείς των στερεοτυπικών κατασκευών και προκαταλήψεων που επικρατούν στο κοινωνικό πεδίο και οι οποίες καθορίζουν τις επικοινωνιακές συμπεριφορές και αλληλεπιδράσεις τους και μέσα στο χώρο του σχολείου (Μανιάτης, 2014).

Για να αποδομηθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα ο Crocker και ο Weber (1981), προτείνουν τα εξής μοντέλα:

- *το λογιστικό μοντέλο*: τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αλλάζουν σταδιακά. Κάθε νέα μη επιβεβαιωτική πληροφορία επιφέρει μικρές αλλαγές, διαφοροποιεί το στερεότυπο, ώσπου σταδιακά αυτό να αποδομηθεί
- *το μοντέλο της μεταστροφής*: μια σημαντική πληροφορία μπορεί να διαγείρει καταλυτικά το στερεότυπο και την προκατάληψη και να συμβάλλει με τρόπο απροσδόκητο στην αποδόμησή του
- *το μοντέλο των υποτύπων*: όταν πληροφορίες διαγείδουν το στερεότυπο συντελούν στη δημιουργία υποκατηγοριών μεταξύ των μελών της ομάδας.

Όσες περισσότερες υποκατηγορίες δημιουργούνται, τόσο πιθανότερο είναι να καταργηθεί το στερεότυπο (Brewer, Dull, & Lui, 1981). Πέραν αυτών των μοντέλων, υπάρχει και η προσέγγιση του Allport (1954), η οποία είναι ευρέως γνωστή ως η *θεωρία της επαφής* (Contact Theory).

2.1.6.1. Η θεωρία του Allport

Η *θεωρία επαφής* πρωτοδιατυπώθηκε από τον Allport (1954), και πρεσβεύει ότι η προκατάληψη οφείλεται εν μέρει, στην έλλειψη προσωπικής και θετικής επαφής μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων (Levy & Hughes, 2009). Ως εκ τούτου, η συχνή επαφή μεταξύ ομάδων ανθρώπων που ανήκουν σε διαφορετικούς πληθυσμούς προκαλεί μείωση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, αλλαγή στις στάσεις τους και βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μελών των ομάδων (Pettigrew, Tropp, Wagner, & Christ, 2011).

Η *επαφή* λειτουργεί μέσω της γνωριμίας του υποκειμένου με τα μέλη της *άλλης* ομάδας, αλλά και μέσω της επανεξέτασης του τρόπου με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά του στη δική του ομάδα. Η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από το πόσο είναι πρόθυμος κανείς να εκθέσει τον εαυτό του σε πιθανές θετικές εμπειρίες επαφής για να δημιουργήσει συναισθηματικούς δεσμούς και φιλικές σχέσεις (Tausch & Hewstone, 2010, στο: Everett, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, η συχνή επαφή μπορεί να μειώσει τις προκαταλήψεις αυξάνοντας τις γνώσεις σχετικά με την *άλλη* ομάδα, διαψεύδοντας τα αρνητικά στερεότυπα. Μπορεί να μειώσει το άγχος στις συναντήσεις με μέλη εκτός ομάδας και να οδηγήσει σε αυξημένη ενσυναίσθηση. Η συχνή επαφή έχει θετικά αποτελέσματα στην καταπολέμηση των διακρίσεων, αλλά και στη μείωση της έντασης στις διομαδικές συγκρούσεις. Όσο πιο στενή είναι η επαφή, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να οδηγήσει σε ουσιαστικότερες αλλαγές στις προκατειλημμένες στάσεις και συμπεριφορές (Scacco & Warren, 2016). Ωστόσο, μόνο η θετική επαφή επιφέρει θετικά αποτελέσματα. Σε συναντήσεις ομάδων όπου για παράδειγμα επικρατούν σχέσεις εξουσίας και εχθρότητας ή ανισότητα στην πρόσβαση σε ευκαιρίες, η *επαφή* αποτελεί παράγοντα αύξησης της προκατάληψης (Stangor, 2000).

Η θεωρία εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στην Αμερική. Σε κοινότητες που υπήρχε έντονη φυλετική διαμάχη μεταξύ λευκών και έγχρωμων πληθυσμών. Παρατηρήθηκε ότι σε περιοχές που κατοικούσαν φυλετικά μικτοί πληθυσμοί μαζί, οι άνθρωποι είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν σε βάθος μεταξύ τους, με αποτέλεσμα οι λευκοί να γίνουν πιο υποστηρικτικοί και αλληλέγγυοι ως προς τους έγχρωμους (Pettigrew et al., 2011). Ωστόσο η παροχή της δυνατότητας για *επαφή* μεταξύ ομάδων

δεν οδήγησε πάντοτε σε βελτιωμένες σχέσεις. Για παράδειγμα, παρόλο που σε αρκετά σχολεία στις ΗΠΑ υπήρχε φυλετική ποικιλομορφία, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές συνέχισαν να διαχωρίζονται κοινωνικά, ανάλογα με τη φυλή και να εκδηλώνουν συχνά φυλετική προκατάληψη (Levy & Hughes, 2009). Ως αποτέλεσμα, η θεωρία συμπληρώθηκε τα επόμενα χρόνια από τον Pettigrew (1998), ο οποίος διαβλέποντας πως η απλή γνωριμία και επαφή μεταξύ των ανθρώπων δεν αρκεί για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, υποστήριξε πως πρέπει παράλληλα να ισχύουν και ορισμένες άλλες προϋποθέσεις, οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν σ' αυτό που ονομάζει ο ίδιος *βέλτιστη επαφή*:

- η πρώτη προϋπόθεση σχετίζεται με την ισότητα ανάμεσα στις ομάδες. Η επαφή δηλαδή μεταξύ των πληθυσμών θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε όλους να αισθάνονται ισότιμοι μεταξύ τους
- η δεύτερη έχει να κάνει με την αναγκαιότητα θέσπισης κοινών στόχων που πρόκειται να επιτευχθούν από τις εμπλεκόμενες ομάδες
- η τρίτη προϋπόθεση αφορά τις συνθήκες συνεργασίας που επιβάλλεται να επικρατούν. Αυτές άλλωστε επιτρέπουν την ουσιαστική γνωριμία με όλα τα μέλη που απαρτίζουν μια συλλογικότητα
- τέλος, είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός κοινωνικού και θεσμικού πλαισίου που ενισχύει τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων

Η μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων μπορεί να παρατηρηθεί ακόμα κι αν απουσιάζει μία από τις προϋποθέσεις που περιγράφηκαν παραπάνω.

Καθώς η φιλοσοφία της θεωρίας για την επιδίωξη της *βέλτιστης* επαφής, άπτεται των στόχων της μελέτης, το συγκεκριμένο μοντέλο προκρίθηκε ως το πιο κατάλληλο για την αποδόμηση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.

2.1.7. Εθνική ετερότητα και εκπαίδευση

Η δημόσια εκπαίδευση αποτέλεσε ανέκαθεν ένα θεμελιώδη μηχανισμό του κράτους για τη διάδοση και την οικοδόμηση της έννοιας του πολίτη μέσα σ' αυτό που

ο Anderson ονομάζει ιδεολογική κατασκευή του έθνους (Pashby, 2008). Με αφετηρία την κυρίαρχη άποψη για το έθνος, οι πολιτικές εξουσίες στα περισσότερα μέρη του κόσμου οργάνωσαν το διαπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου (Αβδελά, 1997). Στην προοπτική αυτή, τα εθνικά προγράμματα σπουδών λειτούργησαν και λειτουργούν με τρόπο που διαιωνίζουν ή ανακατασκευάζουν τους εθνικούς μύθους νομιμοποιώντας την αφοσίωση του λαού στην εξουσία (Richardson, 2002).

Ο σχολικός λόγος και στην Ελλάδα αναδεικνύει όλα τα στοιχεία που συνθέτουν τη μοναδικότητα του έθνους που συνίστανται στην ιστορική συνέχεια και στην ομοιογένεια εκλαμβάνοντας την εθνική ταυτότητα ως αυτονόητη και αναλλοίωτη αποτύπωση κοινωνικής ομοψυχίας και συνοχής. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιγράφονται ως αποτέλεσμα της διαχρονικής ικανότητας των Ελλήνων να αντιστέκονται σε επιβουλές της εθνικής ακεραιότητας και σε απειλές αλλοίωσης του πολιτισμού τους, ενώ το πρότυπο του Έλληνα που υιοθετείται συνίσταται στο ότι μιλά την ελληνική γλώσσα, είναι μέλος της ορθόδοξης εκκλησίας και ζει στη χώρα που κατοικούσαν οι Έλληνες πρόγονοι (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007·Mackridge, 2013). Ακράδαντη παραμένει η πεποίθηση πως η ορθόδοξη πίστη αποτελεί την ιστορική σύνδεση των νεοελλήνων με το Βυζάντιο, ενώ η ελληνική γλώσσα είναι το νήμα που ενώνει τον νέο ελληνισμό με τους κλασσικούς χρόνους (Mackridge, 2013). Για τον Γκότοβο (2002), η επίσημη ιδεολογία στηρίζει την ελληνική ταυτότητα: *στην καταγωγή, στη γλώσσα, στο έθιμο, στο χαρακτήρα και στη θρησκεία*. Η απόκλιση ενός υποκειμένου ως προς ένα απ' αυτά είναι αρκετή για να εγείρει υποψίες για την ελληνικότητά του.

Είναι χαρακτηριστική η επιμονή του εκπαιδευτικού θεσμού να παρουσιάζει την αναλλοίωτη διατήρηση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, ως απόδειξη της εγγενούς αξίας της *ελληνικότητας* και να εμφανίζει τον εθνικό εαυτό ως κληρονόμο και συνεχιστή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, του οποίου η αξία είναι καθολικώς αναγνωρισμένη (Ασκούνη, 2001). Η ταύτιση που επιχειρείται με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό λειτουργεί κατά τον Πατσαντάρα (2016), ως ένα συμβολικό εργαλείο για να διευκολυνθεί ο συσχετισμός με την μοντέρνα Ευρώπη, για την οποία η ελληνική αρχαιότητα γίνεται αντιληπτή ως ο πνευματικός της πρόγονος. Υπογραμμίζει επίσης, ένα από τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας, που συνδέεται με τη *συνέχεια*, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση του συλλογικού εαυτού (Guibernau, 2004). Δια μέσου δηλαδή της ανάκλησης και χρήσης του ιστορικού παρελθόντος, επιτυγχάνεται η λειτουργία της ενοποίησης των ανθρώπων με βάση το έθνος (Hobsbawm, 1983,

στο: Πατσαντάρας, 2016). Παράλληλα η αναζήτηση αξίας του εθνικού εαυτού στην κλασική εποχή με την οποία συνδέεται ο *ανώτερος* ευρωπαϊκός πολιτισμός, μοιάζει να επιχειρεί να καλύψει μια μειονεκτική αυτοεικόνα του παρόντος, ένα υποτιμημένο παρόν (Ασκούνη, 2001).

Η ισχυρή προσκόλληση στο κλασικό παρελθόν παρέχει όμως κατά περίπτωση και τη δυνατότητα οι οποιοιδήποτε *εθνικοί άλλοι* να γίνονται αντιληπτοί ως πολιτισμικά κατώτεροι (Πατσαντάρας, 2016). Η αντίληψη της εθνικής ομοιογένειας συχνά συνυπάρχει με ένα αίσθημα εθνικής ανωτερότητας των Ελλήνων απέναντι στους άλλους λαούς. Και μιας βεβαιότητας ότι ο ελληνισμός δεν έχει δεχθεί επιδράσεις, παρά τη μακραίωνη ιστορική πορεία του. Μια τέτοια όμως βεβαιότητα παραγνωρίζει την αλληλεπίδραση των λαών ως βασικό χαρακτηριστικό της πολιτισμικής εξέλιξης και αντιλαμβάνεται τις επιδράσεις ως αλλοίωση του εθνικού και πολιτισμικού προτύπου. Έμμεσα υπονοεί ότι τα *ανώτερα* έθνη δε δέχονται επιδράσεις, αλλά μόνο ασκούν επιρροές (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Το ιδεώδες της φαντασιακής ομοιότητας που προβάλλει το σχολείο ενδέχεται να καλλιεργεί ξενοφοβικά αισθήματα στο όνομα της διαφύλαξης των αυθεντικών εθνικών χαρακτηριστικών από αλλότριες επιδράσεις (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007·Φραγκουδάκη, 1997). Ταυτοχρόνως περιθωριοποιεί όσους δεν ταυτίζονται με το καθαρό εθνικό πρότυπο, αναστέλλοντας τις δυνατότητες κατανόησης και αποδοχής των *εθνικών άλλων* μέσα στο σχολείο (Ασκούνη, 2001).

Το ελληνικό έθνος εκτός των προαναφερθέντων, παρουσιάζεται ακόμα μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα κοινωνικά και ως ταξικά αδιαφοροποίητο, παραγνωρίζοντας το ότι τα μέλη κάθε συλλογικότητας έχουν πολλές κοινωνικές ταυτότητες οι οποίες διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται ιστορικά μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Η προβολή της εθνικής ομοιογένειας⁶⁴ αποσιωπά ότι οι ταυτότητες αυτές είναι ιεραρχημένες και άνισες και συχνά αντιφατικές μεταξύ τους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007). Αποδίδει συνάμα στο κάθε άτομο τα χαρακτηριστικά της ομάδας και στην ομάδα τα χαρακτηριστικά του ατόμου, αγνοώντας την ύπαρξη των ατομικών ιδιαιτεροτήτων (Van Dijk, 1994, στο: Φραγκουδάκη, 1997). Με τον τρόπο αυτό εμποδίζεται η κατανόηση της κοινωνικής και ταξικής ετερογένειας η οποία χαρακτηρίζει την πραγματικότητα της ελληνικής

⁶⁴ Η ομογενοποίηση των σημερινών εθνών κρατών επιτεύχθηκε κατά κανόνα με τίμημα την καταπίεση των μειονοτήτων (θρησκευτικών, εθνοτικών και ιθαγενών). Η ομοιογένεια του εθνικού κράτους είναι συχνά αποτέλεσμα επιβολής των πρακτικών που εφάρμοσαν οι κοινωνικές τάξεις που κατείχαν την εξουσία (Kendall et al., 2009).

κοινωνία και της σχολικής τάξης και συσκοτίζονται και οι σχέσεις εξουσίας που τη διέπουν (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007).

Η επικέντρωση του εκπαιδευτικού θεσμού στην ομοιογένεια δεν αποτελεί ωστόσο χαρακτηριστικό μόνο της ελληνικής εκπαίδευσης. Ο Gellner (2006), διαβλέπει στην προσπάθεια για εξασφάλιση κοινωνικής ομοιογένειας, την αφετηρία της ίδρυσης του έθνους-κράτους στα τέλη του 18^{ου} αιώνα. Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι νέες οικονομικές ανάγκες που προκλήθηκαν από τη βιομηχανική επανάσταση και από την εγκατάσταση μεγάλων πληθυσμιακών ομάδων στις εκβιομηχανισμένες πόλεις δημιουργήθηκε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Η νέα εκπαίδευση υιοθέτησε την κρατική κουλτούρα της πρώην παραδοσιακής κοινωνίας, ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική ομοιογένεια που ήταν απαραίτητη για τη νομιμότητα και την οικονομική ανάπτυξη. Οι εθνικές ταυτότητες οικοδομήθηκαν εξ αρχής μέσα από την οπτική του πολιτισμικού *εμείς* σε αντιδιαστολή με τους *άλλους* που νομιμοποίησε την εξουσία ενοποιώντας τους πολιτισμικά όμοιους και παραβλέποντας ταυτόχρονα τις όποιες διαφορές τους. Κατ' αυτό τον τρόπο η κατακερματισμένη ουσιαστικά κοινωνία των διαφορετικών ατόμων ενοποιήθηκε συμβολικά σε ένα παραφύσιν Όλον (Κυρίδης, 2005).

Θέση της μελέτης αποτελεί ότι οι εθνικές ιδέες έχουν χώρο μέσα στην εκπαίδευση. Θα πρέπει να διδάσκονται όμως, με τρόπο που να μην καλλιεργούν το διαχωρισμό και την εχθρότητα με τους *άλλους* λαούς. Κι αυτό αφορά όχι μόνο τα μέλη της κυρίαρχης εθνικής ομάδας, αλλά και τους φορείς διαφορετικών εθνικών ταυτοτήτων, τους οποίους δεν μπορούμε να τους κατατάσσουμε υποχρεωτικά σε κατηγορίες με τις οποίες εμείς νομίζουμε ότι ταυτίζονται (Gorin, 2012). Θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός θα πρέπει να εκλαμβάνει τις εθνικές ιδέες ως αξίες οι οποίες συνθέτουν στην ιστορία τη γενεσιουργό ύλη του έθνους-κράτους, που οδήγησαν στην ίδρυση των σημερινών ανεξάρτητων εθνών-κρατών. Η διδασκαλία των ιδεών του έθνους και της ομοιογένειας μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν πως οι ιδέες αυτές ήταν απαραίτητες για την επίτευξη των μεγάλων κοινωνικών στόχων της εποχής εκείνης. Καλλιεργεί επίσης το σεβασμό των νεοτέρων γενεών για τις *μεγάλες ιδέες*, οι οποίες και δημιούργησαν τα σημερινά έθνη-κράτη μέσα από αμέτρητους πολέμους αφού δεν υπήρχε τον καιρό εκείνο άλλη επιλογή. Αρκεί ο σεβασμός να μην εμποδίζει τη συνειδητοποίηση ότι πρόκειται για αξίες που μπορεί να ήταν κατάλληλες για το παρελθόν, δε μπορούν όμως να αποτελούν μέρος του μέλλοντος (Φραγκουδάκη, 2004).

Εστιάζοντας στο ζήτημα της εθνικής ετερότητας, παρατηρούμε ότι σήμερα έχουν διευρυνθεί τα όρια της εθνικής (και όχι μόνο) ετερότητας μέσα στα όρια του εθνικού κράτους. Η μελέτη υιοθετεί τη θέση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει και να μετατοπισθεί σε μια λογική ορισμού της *ελληνικότητας* όχι με αντικειμενικά χαρακτηριστικά κριτήρια (καταγωγή, ορθοδοξία, ελληνική μονογλωσσία), αλλά με πολιτικά κριτήρια (δημοκρατική κοινότητα αλληλεγγύης, ελευθερίας και ευθύνης). Και μέσω ενός ανοικτού πολιτισμικού κριτηρίου επίσης. Το κριτήριο αυτό θα έχει δύο όψεις: μια κοινή και ενιαία όψη για όλους τους μαθητές και μια άλλη, με ταυτότητες περιορισμένης εμβέλειας, αναλόγως με τις επιμέρους εντάξεις του μαθητικού πληθυσμού σε μερικότερες συλλογικότητες, μη ανταγωνιστικές προς την ενιαία εθνική συλλογικότητα (Γκότοβος, 2002). Η ελληνική ταυτότητα κατ' αυτό τον τρόπο, θα έδινε τη δυνατότητα σε πληθυσμούς που αισθάνονται αποξενωμένοι μέσα στο σχολείο να βιώσουν τον εαυτό τους, αν κάποτε το θελήσουν, ως μέλη της ελληνικής κοινότητας. Άλλωστε η *ελληνικότητα* θα πρέπει να αποτελεί επιλογή ταύτισης από την οποία το υποκείμενο προσδοκά ορισμένα πράγματα και στην οποία οφείλει άλλα. Στο επίπεδο της βελτίωσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τον εθνικά διαφοροποιημένους μαθητές, η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στην ανοδική κινητικότητά τους, μέσω της απόκτησης προσόντων με ανταλλακτική αξία στην κοινωνία στην οποία και θα αναζητήσουν μελλοντικά την τύχη τους. Αυτή η πολιτική θα δημιουργούσε σε όλα τα παιδιά, την αίσθηση μιας ενιαίας κοινότητας στην οποία δικαιωματικά ανήκουν όλοι και να προλάβει κοινωνικές εντάσεις και κοινωνικές ανισότητες που οφείλονται στην περιθωριοποίηση των εθνικά διαφοροποιημένων ομάδων που υπάρχουν στην ελληνική κοινωνία και στην ελληνική σχολική τάξη (Γκότοβος, 2002).

2.1.8. Θρησκευτική ετερότητα και εκπαίδευση

Η συνοχή ενός κοινωνικού συνόλου έχει ελάχιστες πιθανότητες να αναπτυχθεί, αν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις αφεθούν στην αυτόβουλη εξουσία των δυναμικών σχέσεων ή εάν υποτεθεί ότι οι άνθρωποι γνωρίζουν από μόνοι τους τον τρόπο να συνυπάρχουν ειρηνικά με εκείνους που έχουν διαφορετικές θρησκευτικές

και όχι μόνο πεποιθήσεις.⁶⁵ Η κατανόηση απέναντι στη διαφορετική θρησκευτική οπτική πρέπει και μπορεί να διδαχθεί. Με τον τρόπο αυτό η θρησκευτική ετερότητα μπορεί να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους. Ο εκπαιδευτικός θεσμός οφείλει να σεβαστεί τη θρησκευτική διαφοροποίηση που υπάρχει στους κόλπους του και να μεταβιβάσει αυτόν το σεβασμό στους νέους ανθρώπους, οι οποίοι πρόκειται να ζήσουν σε ένα δεδομένο περιβάλλον, με (ή παρά) τις διαφορετικές τους θρησκευτικές ή ηθικές απόψεις (Milot, 2006).

Εστιάζοντας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, παρατηρείται ότι η ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία αποτελεί βασικό στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας και της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς (Mackridge, 2013). Για αιώνες η ορθόδοξη πίστη αποτελεί βασικό στοιχείο που διαχωρίζει τον ελληνοισμό από τους άλλους και η αντίληψη αυτή διαπερνά την κουλτούρα του σχολείου (Zambeta, 2000). Σε μια χώρα όπου δεν υπάρχει σαφής διαχωρισμός του κράτους με την εκκλησία, το ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης δεν είχε ποτέ κοσμικό χαρακτήρα (Danopoulos, 2004· Παπαρίζος, 2007· Zambeta, 2000). Ο τρόπος ακόμα διδασκαλίας των θρησκευτικών, ως μαθήματος με ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα δε βοηθά στη θεμελιώδη διάκριση μεταξύ επιστημονικής γνώσης και πίστης, ενώ η ιδιότητα του έλληνα πολίτη πολύ συχνά ταυτίζεται με την ιδιότητα του πιστού. Ο εκπαιδευτικός θεσμός αντιμετωπίζει καχύποπτα ομάδες με διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα και απαξιώνει την όποια θρησκευτική διαφοροποίηση μέσα στην τάξη (Zambeta, 2000· Ζαμπέτα, 2003).

Η θρησκεία όμως πέρα από μια θεολογική προσέγγιση, είναι μορφή γνώσης. Αποτελεί το διαχρονικό συστατικό στοιχείο της κοινωνίας των πολιτών και κατά τον Anderson είναι το κέντρο του πολιτισμού (Danopoulos, 2004). Δικαιολογημένα επομένως, θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στο σχολικό πρόγραμμα ως ένα αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο. Σύμφωνα με το Habermas (2006), οι παγκόσμιες θρησκείες διεκδικούν μια θέση στη μεταμοντέρνα εποχή, επειδή η γνωστική τους ουσία δεν έχει ακόμη εξαντληθεί. Δεν μπορούμε λοιπόν να αρνηθούμε ότι εξακολουθούν να έχουν ένα δυναμικό που όταν απελευθερωθεί, διασκορπίζει μια εμπνευσμένη ενέργεια για όλη την κοινωνία. Επιπροσθέτως, μέσω των θρησκευτικών

⁶⁵ Στην πραγματικότητα οι απόλυτες αλήθειες που διακηρύσσονται από τις διάφορες θρησκείες σε συνδυασμό με τις ατεκμηρίωτες θρησκευτικές αφηγήσεις, διακρίνουν τους εμπλεκόμενους πιστούς από τους άλλους. Παρά τη διαδεδομένη αντίληψη ότι όλες οι θρησκείες επιδιώκουν την ειρήνη, δίνοντας έμφαση στη διαφορά, οι θρησκείες *αιωρούνται* μεταξύ της ανεκτικότητας και της βίας (Beck, 2010).

γνώσεων καλλιεργούνται και εμπεδώνονται στους μαθητές εκτός των άλλων, ηθικοκοινωνικές στάσεις, αρχές και πρότυπα, που συμβάλλουν στην αμοιβαία κατανόηση των εκ προοιμίου *διαφορετικών* μαθητών. Στη σχολική θρησκευτική αγωγή οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι ο άνθρωπος από την αρχή της δημιουργίας του θεωρείται κοινωνικό όν και εφοδιάζεται με πνευματικά, ηθικά και κοινωνικά χαρίσματα, όπως αυτό της ενωτικής και αγαπητικής δύναμης, σ' ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας και αρμονικής συμβίωσης με τους *άλλους* ανθρώπους (Ρεράκης, 2010, στο: Πακλατζόγλου, 2015).

Το θεμελιώδες ερώτημα που τίθεται επομένως είναι η μορφή της θρησκευτικής αγωγής. Για το πώς δηλαδή το μάθημα των θρησκευτικών δεν θα έχει ομολογιακό, ηθικοπλαστικό ή κατηχητικό χαρακτήρα, αλλά θα είναι το ίδιο πρωτοπόρο στη διαπολιτισμική αγωγή (Γιαγκάζογλου, 2007·Koukounaras-Liagis, 2011). Οι υποστηρικτές του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος στηρίζουν τα επιχειρήματά τους στην πλειοψηφία των Ελλήνων που ασπάζονται την ορθόδοξη πίστη και στο γεγονός ότι η Ορθοδοξία θεωρείται συστατικός παράγοντας του ελληνικού έθνους. Οι επικριτές από την άλλη μεριά, επικεντρώνονται στις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στις επιταγές του συντάγματος για το απαραβίαστο της θρησκευτικής συνείδησης και την κατοχύρωση της ανεξιθρησκείας. Μια προσέγγιση του μαθήματος όμως στηριγμένη στη βάση χριστιανικών αρχών, όπως αυτές της ανεκτικότητας, της ανοικτοσύνης στην ετερότητα και στην οικουμενικότητα, δύναται να καλλιεργήσει το διάλογο και την αλληλεγγύη μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και εθνών (Γιαγκάζογλου, 2007·Koukounaras-Liagis, 2011). Άλλωστε στη χριστιανική ορθόδοξη πρόταση ζωής, ο αποκλεισμός, η εκμετάλλευση και ο υποβιβασμός του *άλλου* ή του *ξένου* δεν έχουν θέση, καθώς αυτή συνυφαίνεται στενά με τα ιδανικά της ειρήνης, της συμφιλίωσης και της συναδέλφωσης των ανθρώπων και των λαών (Πεπές, 2011).

Στην προοπτική του Γιαγκάζογλου (2007) η θρησκευτική διάσταση σε μια εκπαίδευση που κυριαρχεί η ετερότητα, αρμόζει να διασφαλίσει ότι διαπλάθει και εφοδιάζει τους νέους με την ικανότητα να κατανοούν φαινόμενα πίστης αλλά και της έλλειψής της, καθώς και με την ικανότητα να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους για τις διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις που υπάρχουν στις σύγχρονες κοινωνίες. Είναι ανάγκη να αναπλαισιωθεί ο θεολογικός και παιδαγωγικός χαρακτήρας του μαθήματος των θρησκευτικών σε νέες βάσεις και αρχές, να συνδεθεί με το χαρακτήρα της παιδείας και του πολιτισμού, προσλαμβάνοντας έτσι καθολική παιδευτική αξία.

Παράλληλα να ξεφύγει από τα βαρίδια του παρελθόντος όπως ο παιδαγωγικός διδακτισμός και ο μη διαλογικός χαρακτήρας του και να συνδεθεί με τα σύγχρονα υπαρξιακά και κοινωνικά προβλήματα. Να συναντήσει τέλος με σεβασμό και κατανόηση τον *άλλον* στο πρόσωπο του ετερόθρησκου, του αδιάφορου, του άθεου, σεβόμενο έτσι κάθε θρησκευτική και πολιτισμική πολυφωνία και ετερότητα.

Θέση της μελέτης αποτελεί ότι μια προσέγγιση για τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στην εκπαίδευση θα πρέπει να ενστερνίζεται κοσμοπολίτικες αξίες, όπως αυτές που αναφέρει ο Beck (2010), τη *συμπόνοια*, την *αμοιβαιότητα* και το *σεβασμό*. Η προοπτική του κοσμοπολιτισμού μας προτρέπει να αναγνωρίζουμε τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους η θρησκευτική ταυτότητα έχει κατασκευαστεί μέσα από το διάλογο και τη δέσμευση με ποικίλες ιδεολογίες και θρησκευτικές παραδόσεις. Μας παρακινεί να βλέπουμε το παρελθόν και το μέλλον μας να συνδέονται με την ευημερία εκείνων που δεν είναι μέλη της κοινότητάς μας. Στο πλαίσιο αυτό κανείς δεν μπορεί να αγνοεί, να υποτιμά ή να κρίνει ως κατώτερες τις πολιτισμικές παραδόσεις που διαφέρουν από τη δική του. Αντιθέτως, αρμόζει να εμπλέκεται σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τις διαφορές αυτές, για να μετασχηματίσει τόσο τον εαυτό του, όσο και τον κόσμο (Hill-Fletcher, 2014). Όπως επισημαίνει άλλωστε ο Appiah (2006, στο: Hill-Fletcher, 2014), οι ιδεολογίες και οι κοινωνικές πρακτικές αλλάζουν όχι τόσο από λογικά επιχειρήματα αλλά από τη γνωριμία ανθρώπων που έχουν διαφορετικές απόψεις.

Υπ' αυτή την οπτική, η εκπαιδευτική διαδικασία αρμόζει να λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές και ιστορικές πλευρές των θρησκείων παρέχοντας συνάμα εμπειρική γνώση για την κουλτούρα της επικρατέστερης θρησκείας στο σχολείο. Ταυτοχρόνως, να υιοθετεί υλικό, περιεχόμενο και πρακτικές που αφορούν τους μαθητές των οποίων η θρησκεία διαφέρει από αυτή της πλειοψηφίας. Στο επίπεδο του λυκείου ένα τέτοιο μάθημα θα μπορούσε να είναι πιο θεματικό και να επικεντρώνεται σε ηθικά και κοινωνικά ζητήματα. Το ζητούμενο είναι να δοθεί η δυνατότητα σ' όλους τους μαθητές να εμπλακούν στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής σε μια κριτική ανάλυση παραδειγμάτων από τη θρησκεία σε σχέση με το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και με την προσωπική τους εμπειρία. Συμμετέχοντας σε τέτοιου είδους συζητήσεις και δράσεις, οι νέοι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις, εξετάζουν τις προσωπικές τους παραδοχές αλλά και τις αντίστοιχες των ομοίων τους και βαθμιαία διαμορφώνουν και ξεκαθαρίζουν τις δικές τους απόψεις. Αυτό το εκπαιδευτικό σχήμα προχωρεί πέρα από την απλή παροχή πληροφοριών για

τις διαφορετικές θρησκείες και εμπλέκει τους μαθητές στο δημοκρατικό διάλογο μέσα στο σχολείο (Koukounaras-Liagis, 2011). Οι διαφορετικές θέσεις που πάντοτε είναι παρούσες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να αποσαφηνιστούν, να προκληθούν ή να αναδυθούν διαφορετικές απόψεις και οπτικές, κάποιες από τις οποίες είναι δυνατόν να προτείνονται από τα ίδια τα παιδιά (Jackson, 2006).

Η θρησκευτική αγωγή αποτελεί μια διαρκή πρόκληση στις προτάσεις και τις προοπτικές του σύγχρονου σχολείου. Ο σκοπός της όμως δεν μπορεί να επικεντρώνεται στο να οδηγείται ο μαθητής στην πίστη της θρησκείας του ή στον επαναπροσδιορισμό της πίστης ή της απιστίας του. Μια τέτοια θρησκευτική αγωγή θα ήταν ομολογιακή ή κατηχητική και δε δεν θα είχε επιτυχία, όπως τόσα χρόνια συμβαίνει. Αντιθέτως, η θρησκευτική αγωγή που προτείνεται αποτελεί μέγιστο πλεονέκτημα για την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης του κάθε παιδιού, αφού γνωρίζοντας το καθένα όλες τις διαφορετικές απόψεις και πεποιθήσεις, μπορεί να εκτιμήσει καλύτερα τις απόψεις των άλλων και να βρει εκείνη που τον οδηγεί στην αντίληψη της θρησκευτικής συλλογικότητας με την οποία θέλει να ταυτίζεται. Υπό τους όρους αυτούς, η θρησκευτική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη γνωριμία με τον άλλον, στη διαπολιτισμικότητα, την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010·Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011).

2.1.9. Γλωσσική ετερότητα και εκπαίδευση

Η γλώσσα όπως προαναφέρθηκε αποτελεί κεντρικό χαρακτηριστικό του πολιτισμού. Λόγω της στενής σχέσης της με την πολιτισμική ταυτότητα, διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Μέσω της γλώσσας διεκδικούμε, αμφισβητούμε, απαιτούμε και κρίνουμε. Παρόλο που κάποια μορφή επικοινωνίας είναι δυνατή μέσω της μετάφρασης, εν τούτοις η επικοινωνία συντελείται ευκολότερα μεταξύ ομιλητών της ίδιας γλώσσας. Ένας τρόπος διάκρισης για να αντιληφθούμε ότι ασχολούμαστε με διαφορετικές γλώσσες, παρά με διαφορετικές μορφές της ίδιας γλώσσας, είναι το κριτήριο της αμοιβαίας κατανόησης: εάν δηλαδή οι ομιλητές της Α γλώσσας μπορούν να καταλάβουν τους ομιλητές της Β γλώσσας χωρίς δυσκολία, τότε οι δύο ομιλητές μιλούν την ίδια γλώσσα (Gorin, 2012).

Εστιάζοντας στη γλωσσική ετερότητα στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης

αρμόζει να λάβουμε υπόψη όπως προαναφέρθηκε ότι η κάθε εθνική γλώσσα περιλαμβάνει διάφορα γεωγραφικά και κοινωνικά ιδιώματα που μιλιούνται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Η γλώσσα του σχολείου αποτελεί ένα απ' αυτά τα κοινωνικά ιδιώματα που αντιστοιχεί μάλιστα στη γλώσσα των προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων (Ασκούνη, 2007). Ως εκ τούτου στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρούμε από τη μια μεριά τα παιδιά των εύρωστων οικονομικών τάξεων και των μορφωμένων αστών που έχουν ως μητρική, την πρότυπη εθνική γλώσσα που διδάσκει το σχολείο, και από την άλλη τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων και άλλων πληθυσμών με μητρικές διαφορετικές γλωσσικές ποικιλίες από την πρότυπη εθνική. Η δυσκολία που συναντά η δεύτερη ομάδα μαθητών στο σχολείο να μάθει την πρότυπη εθνική, σε σχέση με τα παιδιά που την κατέχουν ως μητρική γλώσσα, προκαθορίζει αρνητικά τη γλωσσική τους εκπαίδευση και την πορεία τους στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1996). Ως εκ τούτου, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι δομημένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ευνοούν τα παιδιά που είναι φορείς της κουλτούρας και της γλώσσας της κυρίαρχης κοινωνικής τάξης. Τα σχολεία, λαμβάνουν τη γλώσσα αυτής της τάξης ως *σωστή* και *φυσική* και αυτή η γλώσσα χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, με τρόπο που να υπονοεί μάλιστα ότι όλα τα παιδιά την κατέχουν εξαρχής (Harker, 1990, σελ.86). Στην περίπτωση αυτή η γλώσσα δεν προσδιορίζει απλώς την ετερότητα (είτε ως στοιχείο αναγνώρισης, είτε ως φορέα κουλτούρας), αλλά τη σηματοδοτεί και σε ένα ακόμη πεδίο, αυτό της σχολικής επίδοσης (Γκόγκας, 2007).⁶⁶

Η γλωσσική ετερότητα επομένως με τη μορφή των διαφορετικών παραλλαγών της εθνικής γλώσσας, ήταν πάντοτε παρούσα μέσα στα ελληνικά σχολεία. Τα τελευταία όμως χρόνια παρατηρήθηκε μια νέα γλωσσική πολυμορφία με την παρουσία των μεταναστών και προσφύγων η οποία και δημιούργησε μια εκπαιδευτική πραγματικότητα που χρήζει άμεσης αντιμετώπισης (Σκούρτου, 2001, 2009). Στην προοπτική αυτή, η πολυπολιτισμική αντίληψη προσπαθεί να

⁶⁶ Ο Bourdieu (1997), επισημαίνει ότι το σχολείο λειτουργεί με τρόπο που να δικαιολογεί τις ανισότητες στην τάξη. Η σχολική επίδοση διευκολύνεται από την κατοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου (γνώσεις και αξίες που βρίσκονται πολύ κοντά στην κουλτούρα του σχολείου και είναι κληροδοτημένες από την οικογένεια), των παιδιών των κυρίαρχων στρωμάτων. Οι μαθητές των *κατώτερων* στρωμάτων δεν διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά, οπότε η αποτυχία της πλειοψηφίας αυτών των μαθητών είναι αναπόφευκτη. Έτσι, οι μαθητές της κυρίαρχης τάξης νομιμοποιούνται να πιστεύουν ότι αξίζουν τη θέση τους στη δομή της κοινωνικής ιεραρχίας (Sullivan, 2002).

διαχειριστεί τη γλωσσική ετερογένεια επιδιώκοντας την προβολή και τη διατήρηση κάθε διαφορετικής γλωσσικής ταυτότητας μέσα στο σχολείο, υποστηρίζοντας πρακτικές που δημιουργούν ομάδες μαθητών ανά γλώσσα. Αυτό υποτίθεται ότι προωθεί τη δημοκρατία στην εκπαίδευση και ελαχιστοποιεί τον αποκλεισμό των γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών (Archibugi, 2004). Ενδιαφέρον παρουσιάζει σ' αυτό το σημείο, η δουλειά του Cummins (2000, 2003), ο οποίος εστίασε την έρευνά του στην παρουσία της μητρικής γλώσσας του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και η οποία επηρέασε μια νέα γενιά ερευνητών που ασχολούνται με ζητήματα διδασκαλίας της γλώσσας στην εκπαίδευση (Taylor & Sakamoto, 2009).

Ο Cummins (2003) υποστηρίζει πως η καλή σχολική επίδοση του μαθητή έχει να κάνει με την ενδυνάμωση της ταυτότητάς του. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης, η γλώσσα του σχολείου δεν πρέπει να ακυρώνει τη μητρική γλώσσα του μαθητή, καθώς σύμφωνα με την αρχή της *κοινής υποκείμενης ικανότητας*, το παιδί αξιοποιεί τη γνώση που έχει δομηθεί ως τώρα στη μητρική του γλώσσα για να κατακτήσει τη γλώσσα του σχολείου. Η μητρική γλώσσα δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή που προέρχεται από μεταναστευτικά και μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα να αξιοποιεί την εμπειρία και την προσχολική και εξωσχολική μάθηση προς όφελός του. «Αντίθετα όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης στην τάξη, οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση, αφού όσα είχαν μάθει από τη ζωή μέχρι τότε απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση. Τα σημεία σύνδεσης με τη διδασκόμενη ύλη είναι ελάχιστα και γι' αυτό οι μαθητές αναγκάζονται να μαθαίνουν σ' ένα εμπειρικό κενό. Υπ' αυτές τις συνθήκες, η σιωπή και η έλλειψη συμμετοχής των μαθητών έχουν ερμηνευθεί ως έλλειψη πνευματικών ικανοτήτων ή προσπάθειας, πεποίθηση που τελικώς λειτουργεί ως αυταπόδεικτη» (Cummins, 2003, σελ.48-49).

Στην προοπτική του Cummins (2003), ο λόγος που τα σχολικά συστήματα ουσιαστικά δεν μαθαίνουν την πρότυπη εθνική γλώσσα στους μαθητές τους, είναι γιατί οι προτεινόμενες κατευθύνσεις μπορούν να απειλήσουν την καταπιεστική δομή της εξουσίας που κατασκευάζει τη συναίνεση στην άνιση κατανομή πλούτου μέσα στην κοινωνία. Τα γλωσσικά εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν αποτιμούν την προηγούμενη εκπαίδευση, τις γλώσσες και τις γνώσεις των μαθητών αποθαρρύνουν το σχηματισμό νέων μορφωτικών κεφαλαίων και προσανατολίζουν τους εκπαιδευόμενους προς την ανειδίκευτη εργασία και τις χαμηλότερες θέσεις στην αγορά εργασίας (Darvin & Norton, 2016). Έτσι, ακόμα και σε περιπτώσεις που

δίγλωσσα σχολικά προγράμματα δεν είναι δυνατά, θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές μηνύματα έντονου σεβασμού στη μητρική τους γλώσσα, καθώς δε γίνεται να ζητείται από τους γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές να απαρνηθούν την πολιτιστική τους ταυτότητα, ως απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας στην κοινωνία της πλειοψηφίας (Cummins, 2003).

Για τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας στη σχολική τάξη, η μελέτη απορρίπτει τις πολυπολιτισμικές πρακτικές. Ο καθορισμός ομάδων μαθητών βάσει γλωσσικών ή άλλων πολιτισμικών (ή όχι) κριτηρίων και η δημιουργία γλωσσικών ορίων μέσα σε ένα σχολείο δεν αποτελεί δημοκρατική πράξη και δε δίνει τη δυνατότητα να μάθουν τα παιδιά τη γλώσσα του σχολείου. Όπου υπάρχει εμπόδιο στη συμμετοχή και στη δυνατότητα του υποκειμένου να επιλέξει, η δημοκρατική πολιτική πρέπει να επιδιώξει την κατάργησή του (Archibugi, 2004). Για το λόγο αυτό υποστηρίζουμε ότι ο μαθητής θα πρέπει να διαθέτει την ελευθερία επιλογής πολιτισμικών προϊόντων, ώστε απελευθερωμένος να μπορεί να εκφραστεί και να δράσει σύμφωνα με την ατομική φιλοδοξία και ευθύνη του, αμφισβητώντας τις κατηγορίες κάθε είδους (Borhaug, 2016).

Θέση μας αποτελεί ότι οι διαφορετικές μητρικές γλώσσες των παιδιών αποτελούν πηγή κοινωνικού εμπλουτισμού. Η γλώσσα δίνει νόημα και ταυτότητα σε μια εθνική-εθνοτική ομάδα, επειδή τη συνδέει με τις προφορικές παραδόσεις, τις λογοτεχνικές μορφές, τη μουσική, την ιστορία της τα έθιμά της (Gorin, 2012). Επομένως, ορθώς ο Cummins επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός αρμόζει να σέβεται τις μητρικές γλώσσες των μαθητών, οι οποίες και έχουν το χώρο τους μέσα στο σχολείο. Όχι όμως ως πλαίσιο περιχαράκωσης των γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών και χωρίς αυτή η θέση να ταυτίζεται με την άκριτη αποδοχή και πιστοποίηση πολιτισμικών ταυτοτήτων. Τόσο η γλώσσα, όσο και ο πολιτισμός των πληθυσμών αυτών θα πρέπει εκλαμβάνονται ως εν δυνάμει προϋποθέσεις μιας αυτόνομης ατομικής και κοινωνικής εξέλιξης. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των *διαφορετικών* μαθητών έχει νόημα επειδή μπορεί να συμβάλει στην (μετ)εξέλιξη των πολιτισμών και των ταυτοτήτων τους και κατά συνέπεια, στη γόνιμη επικοινωνία με τα μέλη της χώρας υποδοχής (Σκούρτου, Βαρτσάλης, & Γκόβαρης, 2004). Έχει νόημα γιατί μπορεί να οδηγήσει βαθμιαία στη γλωσσική μετατόπισή τους προς την επίσημη γλώσσα του πολιτισμού στον οποίο κινούνται. Όπως επισημαίνει ο Wei (2000), η συμμετοχή στον πυρήνα μιας κουλτούρας, απαιτεί τη γνώση της γλώσσας του πολιτισμού. Η γνώση της κυρίαρχης γλώσσας επομένως

θα συνεισφέρει ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ευρύτερο φάσμα συμβολικών και υλικών πόρων (εργασία, σπουδές, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, να καλλιεργήσουν ευρύτερες κοινωνικές σχέσεις), για να διεκδικήσουν με αξιώσεις θέσεις αυξημένου κοινωνικού κύρους (Darvin & Norton, 2016).

Η γλωσσική μετατόπιση σε βάθος χρόνου ταυτίζεται συχνά με την επιθυμία και των ίδιων των υποκειμένων για γρήγορη κοινωνική ενσωμάτωση και διαφέρει από την άμεση αντικατάσταση μιας γλώσσας από μια άλλη. Η αντικατάσταση αυτή εδραιώνεται στην αντίληψη ότι η μητρική γλώσσα δεν έχει σχέση με τη εκμάθηση της δεύτερης και τοποθετεί τη μάθηση μιας δεύτερης γλώσσας στον αντίποδα της επικοινωνίας. Όταν όμως τα μέλη μιας κοινότητας αφεθούν ελεύθερα να χρησιμοποιούν γλώσσα ή γλώσσες που έχουν νόημα για αυτούς, τότε η επικοινωνία λειτουργεί συνεκτικά. Και αυτό όχι επειδή όλοι χρησιμοποιούν την ελληνική και μόνο αυτή, αλλά επειδή όλοι γνωρίζουν πού, γιατί, με ποιον, για ποιο θέμα θα χρησιμοποιήσουν την ελληνική ή την άλλη γλώσσα (Σκούρτου, 2002).

Ο εκπαιδευτικός θεσμός ακόμα θα πρέπει να εστιάσει στην εκμάθηση όσο το δυνατόν περισσότερων άλλων γλωσσών, καθώς αυτές καλλιεργούν κοσμοπολίτικες ευαισθησίες στους μαθητές και τους παρέχεται η δυνατότητα να αλληλεπιδρούν καλύτερα σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Η κοσμοπολίτικη προσέγγιση για τις γλωσσικές ταυτότητες αμφισβητεί το παραδοσιακό εθνικό πλαίσιο του ενός πολιτισμού, μιας γλώσσας. Πρεσβεύει ότι κάθε φορά που μαθαίνουμε μια άλλη γλώσσα κατανοούμε πληρέστερα έναν άλλο πολιτισμό αυξάνουμε σημαντικά τις πιθανότητες να τον αποδεχθούμε, υιοθετούμε μια ακόμη οπτική γωνία θέασης του κόσμου, ανοίγουμε τον εαυτό μας σε άλλες πολιτισμικές πρακτικές (DeLisio, 2012). Τίποτα δεν εμποδίζει τα ανθρώπινα όντα να κυριαρχήσουν σε δύο ή περισσότερες γλώσσες μέσα σε ένα πλαίσιο που προωθεί τα κοσμοπολίτικα ιδανικά. Χωρίς η διαδικασία αυτή να αποβαίνει παράλληλα εις βάρος της μητρικής γλώσσας τους. Της οποίας η πολιτισμική αξία μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή (ως έκφραση της ποικιλίας της ανθρωπότητας), ακριβώς από άτομα που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες. Οι πολύγλωσσοι είναι ικανοί να εκτιμούν πολύ καλύτερα την αξία της γλωσσικής πολυμορφίας από τους αναλφάβητους. Ως εκ τούτου είναι ευκολότερο να καταστήσουμε μια κοινωνία πιο ισότιμη, ακολουθώντας μια πολιτική που αποπειράται να κάνει τους αναλφάβητους, πολύγλωσσους (Archibugi, 2004).

2.1.10. Φυλετική ετερότητα και εκπαίδευση

Η διαχείριση της φυλετικής ετερότητας στα πλαίσια της εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο κινήθηκε μέχρι τώρα μέσα στα πλαίσια της διαχείρισης της κάθε είδους ετερότητας που περιγράφηκε στα προηγούμενα κεφάλαια αυτής της διερευνητικής μελέτης. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι ομάδες που έχουν κατασκευασθεί να είναι φυλετικά διαφορετικές έχουν ιστορικά υποστεί περισσότερο πολιτικές αποκλεισμού και διαχωρισμού από τις κυρίαρχες ομάδες, επειδή ελλοχεύει ο κίνδυνος της ανάμειξης των φυλών, ο οποίος και απειλεί την ομοιογένεια μιας συλλογικότητας. Η παρουσία των φυλετικά διαφοροποιημένων μαθητών στην εκπαίδευση λοιπόν, συχνά θεωρήθηκε ότι απειλεί το μύθο της φυλετικής καθαρότητας του έθνους καθώς και της φυλετικής υπεροχής του που χαρακτηρίζει τις περισσότερες κυρίαρχες ομάδες στον κόσμο (Cummins, 2000).

Ο Cummins (2000, 2003), για τη διαχείριση της φυλετικής ετερότητας στην εκπαίδευση είναι υπέρμαχος μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, η οποία παρεμποδίζει τις λειτουργίες των εξουσιαστικών σχέσεων μέσα στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Κεντρικός πυρήνας στην προσέγγισή του είναι ότι η διαδικασία διαπραγμάτευσης της ταυτότητας του μαθητή και η αμφισβήτηση των εξουσιαστικών σχέσεων είναι εξ' ίσου σημαντικές για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών, με την εφαρμογή οποιασδήποτε διδακτικής τεχνικής ή εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο θα είναι αποτελεσματικό, μόνο στο βαθμό που μπορεί να συμβάλλει στη συνεργατική δημιουργία δύναμης. Τέτοια προγράμματα αφορούν τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών που οδηγούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων, βασίζονται στις αρχές της φυλετικής ισοτιμίας καθώς και στην επιθυμία να μορφωθούν οι νέοι άνθρωποι με τρόπο που τους εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική κοινωνία. Τάξεις που είναι γεμάτες από μαθητές και δασκάλους που μοιράζονται τις ζωές τους, τις ταυτότητες και τις εμπειρίες της ζωής τους, οικοδομούν μεταξύ τους δυνατές σχέσεις εμπιστοσύνης, αυτοεκτίμησης, αυτογνωσίας με ορατό θετικό αποτέλεσμα στη σχολική πορεία των μαθητών.

Θέση της μελέτης αποτελεί ότι οποιαδήποτε παρέμβαση στοχεύει στη μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού πλαισίου

ενδυνάμωσης σαν αυτό που πρεσβεύει ο Cummins, δεν θα πρέπει να οδηγεί στην ανάδειξη και υπογράμμιση της φυλετικής διαφοράς. Η οποία, όπως επισημαίνεται και σε άλλα σημεία της μελέτης, συνυφαίνεται συχνά με τη δημιουργία κλειστών ομάδων μέσα στο σχολείο μέσα στις οποίες αναπαράγεται η ίδια η διαφορά και εμποδίζεται η αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι πολιτισμοί επιβιώνουν μόνο αν αντλήσουν τη δύναμη να μεταμορφωθούν από την κριτική και την απόσχιση και το κάθε άτομο πρέπει να διατηρεί τη δυνατότητα αναγέννησης αυτής της δύναμης. Η οποία μπορεί να συντελεστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό μέσα από τις πολιτισμικές ανταλλαγές και αλληλοδράσεις με τους άλλους (Habermas, 1994). Οι ταυτότητες που χρειαζόμαστε επισημαίνει ο Appiah (1994), πρέπει να αναγνωρίζουν τόσο την κεντρική θέση της διαφοράς μέσα στην ανθρώπινη ταυτότητα όσο και τη θεμελιώδη ηθική ενότητα της ανθρωπότητας. Δεν αποτελούμε μόνο μέλη συγκεκριμένων υποκατηγοριών της ανθρώπινης φυλής. Είμαστε και προσωπικότητες που εμπίπτουν σε ένα πλήθος πιθανών κατηγοριών, γι' αυτό και εύκολα μπορούμε να αναγνωρίσουμε ομοιότητες και να ταυτιστούμε με μια ευρεία ποικιλία ταυτοτήτων άλλων ανθρώπων. Η κοσμοπολίτικη θεώρηση επιδιώκει να αναγνωρίσει τις πολυάριθμες πτυχές της ανθρώπινης ταυτότητας. Δίνει προτεραιότητα στο σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου, ανεξαρτήτως από τις επιρροές του πολιτισμού ή της φυλής του (Gorin, 2012). Οι ετικέτες και οι αντωνυμίες επομένως που συχνά χρησιμοποιούνται στα σχολεία θα πρέπει να αντικατασταθούν από τα κύρια ονόματα των μαθητών. Ώστε να σταματήσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να είναι οι προθάλαμοι των αυριανών γκέτο και να μεταμορφωθούν σε χώρους συνάντησης και επικοινωνίας προσωπικών ταυτοτήτων (Γκότοβος, 2002).

Έχοντας ως αφετηρία τον κοσμοπολιτισμό, θέση μας αποτελεί ότι το σχολείο αρμόζει να προστατεύει τα δικαιώματα των φυλετικά διαφορετικών μαθητών και να ενθαρρύνει μέσα σε ένα πλαίσιο ισότητας θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ όλων ανεξαιρέτως των παιδιών που απαρτίζουν μία τάξη (Banks, 2008·Gutmann, 2004, στο: Banks, 2010). Αρμόζει να αναπτύξει στους μαθητές του την κοσμοπολίτικη αντίληψη ότι δραστηριοποιούνται μέσα σε έναν κόσμο τον οποίο μοιράζονται με άλλους. Οποιαδήποτε επομένως δραστηριότητα των άλλων, επηρεάζει τη δικιά τους ζωή, κατά τον ίδιο τρόπο που οι δικές τους ενέργειες έχουν αντίκτυπο στις ζωές των άλλων. Απαιτείται λοιπόν να εργασθούν για μια κοινωνία με κοινωνική δικαιοσύνη στην οποία δεν έχουν θέση φυλετικές (και όχι μόνο) διακρίσεις (Appiah, 2006·Nussbaum, 2002, στο: Banks, 2008).

Όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, θεωρούμε ότι όσο το σχολείο συνεχίζει να παραμένει αφιλόξενο και κλειστό σε ότι αφορά το σωστό συνδυασμό της ελληνικότητας (καταγωγή, θρησκεία, γλώσσα), τόσο τα παιδιά που διαφοροποιούνται φυλετικώς από τα υπόλοιπα, θα εμποδίζονται να νιώθουν ισότιμα μέλη της ελληνικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας. Το σχολείο επομένως, χρειάζεται να πάψει να ορίζει την ελληνική εθνική ταυτότητα τόσο στενά, ώστε να πάψουν να χωράνε σ' αυτήν μόνο οι *προνομιούχοι* (Γκότοβος, 2002). Ο κοσμοπολιτισμός δεν ευνοεί τη βίαιη αποκοπή του υποκειμένου από την πολιτισμική παράδοσή του. Ούτε όμως τονίζει την πολιτισμική ιδιαιτερότητα. Αποτελεί αναγκαιότητα οι *διαφορετικοί* μαθητές να γίνουν μέλη της πολιτικής κουλτούρας της χώρας στην οποία ζουν, κρατώντας όμως τις αναφορές τους στην πολιτισμική ιδιαιτερότητά τους. Η πολιτική ένταξή τους μ' αυτό τον τρόπο διαφυλάσσει την ενότητα της κοινωνίας και την προφυλάσσει από κατακερματισμούς και φονταμενταλιστικές πρακτικές. Εκτός των άλλων, αντιβαίνει και στην υποχρεωτική αφομοίωση για χάρη της αυτο-επιβεβαίωσης της πολιτιστικής μορφής ζωής που κυριαρχεί στη χώρα (Habermas, 1994).

Στην εκπαιδευτική πράξη η προσοχή θα πρέπει να επικεντρώνεται σε διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με τις δυνατότητες πρόσβασης του καθενός στις επίκαιρες μορφές εξουσίας, στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων και στις δομικά προσδιορισμένες διαφορές των συλλογικών εμπειριών. «Οι διαπολιτισμικές σχέσεις είναι σχεδόν πάντοτε ασύμμετρες και η εκπαίδευση πρέπει να έχει ως στόχο την ανάδειξη και κριτική της ασυμμετρίας αυτής, στη συγκεκριμένη ιστορική της στιγμή» (Γκόβαρης, 2002, σελ.40). Η σημαντικότερη πρόκληση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί και τη σημαντικότερη πρόκληση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών: έγκειται στη ρύθμιση της συμμετοχής των μειονοτικών λόγων στο δημόσιο χώρο (Γκόβαρης, 2002). Κι αυτή η πρόκληση αποτελεί ένα στοίχημα που πρέπει να κερδίσει η εκπαίδευση σήμερα. Ένα στοίχημα που προς το παρόν παραμένει ανοικτό.

2. Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.2.1. Δράμα και θέατρο στην εκπαίδευση

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία καταγράφονται μια πληθώρα από όρους, οι οποίοι επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη μεθοδολογία που χρησιμοποιεί τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, όπως: *δράμα/θέατρο στην εκπαίδευση* (drama / theatre in education), *εκπαιδευτικό δράμα* (educational drama), *εφαρμοσμένο δράμα* (applied drama), *διαδικαστικό δράμα* (process drama), *αναπτυξιακό δράμα* (developmental drama), *δημιουργικό δράμα* (creative drama), *παιχνίδι ρόλων* (role play), *θεατρική αγωγή*, *θεατρικό/δραματικό παιχνίδι* (dramatic play) κ.ά. (Chyi-Chang, 2006). Στην προοπτική της παρούσας έρευνας, η οποία δίνει βαρύτητα στη συμμετοχή σε δραστηριότητες και όχι σε διεργασίες που αφορούν το ανέβασμα κάποιας θεατρικής παράστασης και που υπονοεί ο όρος *θέατρο*, επιλέχθηκε ο όρος *δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Ο όρος αυτός άλλωστε εμπεριέχει την εκπαιδευτική διάσταση του δράματος, ως μια σπουδαία και συνδυαστική μορφή τέχνης η οποία όχι μόνο εκπαιδευεί από μόνη της, αλλά δύναται να έχει θετική συμβολή και σε πολλά άλλα πεδία μάθησης (Andersen, 2004·Chyi-Chang, 2006·Ο' Farrell, 2011). Για να αποσαφηνισθεί ο όρος και να γίνει καλύτερα κατανοητός, θα επιχειρηθεί μια σύντομη ανασκόπηση των διαφόρων απόψεων των ερευνητών και παιδαγωγών που επηρέασαν με τη δράση και την οπτική τους τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει τις ρίζες της στο μεταρρυθμιστικό εκπαιδευτικό κίνημα *προοδευτική εκπαίδευση* (progressive education), που εμφανίστηκε στην Αγγλία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Το κίνημα έχοντας επιρροές από τον Πλάτωνα, το Ρουσσώ, το Γκαίτε και το Σίλερ, πρέσβευε σε ένα σχολείο με στόχο τη φυσική ανάπτυξη του παιδιού και τη μάθηση μέσω της εμπειρίας και της ελεύθερης έκφρασης (Bolton, 2007). Στα πλαίσια αυτών των επιρροών, καινοτόμοι Βρετανοί εκπαιδευτικοί όπως η Finlay-Johnson (1911) και ο Cook (1917), χρησιμοποίησαν πρώτοι στοιχεία του δράματος μέσα στην τάξη για να βελτιώσουν τη μέθοδο διδασκαλίας τους στην αγγλική γλώσσα (Flemming, 2010·Ο' Farrell, 2011).

Στη δεκαετία του '50, ο Peter Slade διείδε μια θεραπευτική πλευρά στη δραματική τέχνη και επισήμανε τη στενή σχέση της με το παιδικό παιχνίδι (Sansom, 2008). Σύμφωνα με το Slade (1954), η παιγνιώδης μορφή του δράματος δεν αποτελεί μάθημα, αλλά ούτε και μέθοδο διδασκαλίας. Είναι μια μορφή τέχνης μέσω της οποίας το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του και δρα αυθόρμητα. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του άλλωστε το παιδί συμμετέχει σε μιμητικά παιχνίδια εξερευνώντας τον κόσμο που το περιβάλλει και αντλώντας απ' αυτά ικανοποίηση (Sansom, 2008).⁶⁷ Ο Slade επικεντρώθηκε στην προσωπική ανάπτυξη και στην ελεύθερη αυτοέκφραση των μαθητών μέσω της εμπειρίας. Υποστήριξε πως μέσα από το παιχνίδι με το δράμα, το παιδί χρησιμοποιώντας το σώμα και όλο του τον εαυτό όπως ακριβώς και στις αθλητικές δραστηριότητες, αποκτά εμπειρίες οι οποίες θα το συνοδεύουν για όλη του τη ζωή (Henry, 2000). Πρότεινε τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση από το δάσκαλο και ενέταξε στις δραστηριότητές του αυτοσχεδιασμούς που αναπτύσσουν τον αυθορμητισμό και την ειλκρίνεια των παιδιών. Ταυτοχρόνως, χρησιμοποίησε ως χώρους δράσης διαδρόμους και πιο ευρύχωρους χώρους μέσα στο σχολείο, για να μπορέσουν όλοι οι συμμετέχοντες να εκφραστούν με περισσότερη ελευθερία (Bolton 1998, 2007·Flemming, 2010).

Ο μαθητής του Slade, ο Brian Way, έδωσε βαρύτητα επίσης, στον τρόπο με τον οποίο το δράμα συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και στην εμπειρία που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες μέσα από τις δραστηριότητές του (O' Farrell, 2011). Οι αυτοσχεδιασμοί ήταν το βασικό στοιχείο της διδασκαλίας του Way. Εισηγήαγε όμως και ασκήσεις από το σύστημα Στανισλάφσκι,⁶⁸ οι οποίες ενεργοποιούν τις αισθήσεις και καλλιεργούν ψυχοκινητικές δεξιότητες, ασκώντας μεγάλη επιρροή στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση τη δεκαετία του 1960 (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007·Bolton, 1999·Davis, 2001·Way, 1967).

Στα χρόνια που ακολούθησαν, η δουλειά της Dorothy Heathcote έδωσε μια νέα προοπτική στην εκπαιδευτική αυτή μέθοδο. Η Heathcote (1984), υπήρξε

⁶⁷ Τα παιχνίδια αυτά όμως δεν παραπέμπουν στο θέατρο των ενηλίκων, αφού στην περίπτωση αυτή βιώνονται συναισθήματα πολύ περισσότερο έντονα και αυθεντικά σε σχέση μ' αυτά που βιώνονται σε μια θεατρική παράσταση (Zafeiriadou, 2009).

⁶⁸ Ο Κωνσταντίν Στανισλάφκι (*Константин Сергеевич Станиславский*) (1863-1938), πίστευε ότι ο ηθοποιός δεν θα πρέπει να υποδύεται απλώς έναν ρόλο. Αντιθέτως, θα πρέπει να είναι ο ρόλος, να μεταμορφώνεται δηλαδή στο χαρακτήρα που υποδύεται. Με βάση αυτή την αρχή ανέπτυξε ένα σύστημα υποκριτικής που χρησιμοποιούν οι ηθοποιοί και στοχεύει στην ταύτιση του ηθοποιού με το ρόλο που υποδύεται (Rauker, Skinner, & Bett, 2009).

υπέρμαχος μιας μορφής δράματος που συνδυάζει στοιχεία από θεατρικές ασκήσεις, θεατρικά παιχνίδια και θέατρο. Σε αντίθεση με τον Slade και τον Way υποστήριξε ότι το δράμα μπορεί να συνεισφέρει στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων και εστίασε το ενδιαφέρον της όχι στις αναπαραστάσεις, αλλά στα νοήματα που υπάρχουν πίσω από αυτές. Η Heathcote συνέδεσε τα νοήματα αυτά με τον προσωπικό αγώνα του κάθε ανθρώπου και εξέλαβε το δράμα ως ένα μέσο για να αποκτήσουν τα παιδιά μια νέα οπτική των πραγμάτων (Allern, 2008·Bolton, 1998·Heathcote, 1984). Η ίδια κατανοεί τα δράμα, ως μια δραστηριότητα, η οποία απαρτίζεται από έξι (6) στοιχεία τα οποία συναντώνται και σε κάθε ανθρώπινο περιβάλλον διαβίωσης: *το σκοτάδι και το φως, την ηρεμία και κίνηση, τη σιωπή και τον ήχο* (Heathcote, 1984).

Ο *δάσκαλος σε ρόλο* (teacher in role), είναι μια από τις πιο φημισμένες παρεμβάσεις της. Η Heathcote εισήγαγε την αντίληψη ότι ο δάσκαλος για να αντιλαμβάνεται καλύτερα τη διδασκαλία του θα πρέπει να υποδύεται και ο ίδιος έναν ρόλο μέσα στο δράμα. Με αυτό τον τρόπο γίνεται ένας προσωπικός οδηγός, μια πηγή έμπνευσης που παρακινεί τα παιδιά να δράσουν ομαδικά για να ανακαλύψουν το βαθύτερο νόημα των πράξεών τους (McCaslin, 2006). Επηρεασμένη από την ιδέες του Brecht⁶⁹ επισήμανε πως όταν υπάρχει ανάγκη για διευκρινίσεις, ο δάσκαλος μπορεί να βγει από το ρόλο του και να συζητήσει με τα παιδιά συντελώντας στην κριτική αντιμετώπιση του υπό διερεύνηση θέματος. Οι απόψεις της αυτές διαφοροποιούν τη Heathcote απ' όλους τους παιδαγωγούς του δράματος, οι οποίοι ως τότε δε σταματούσαν ποτέ τη δράση για να συζητήσουν και να αναστοχαστούν. Η συγκεκριμένη καινοτομία μπορεί να φανεί πολύ χρήσιμη στην εκπαίδευση των παιδιών πάνω σε θέματα του *ανήκειν* και σε ζητήματα αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να βιώσουν εμπειρίες και να αναπτύξουν κριτική σκέψη (Allern, 2008·McCaslin, 2006·Schroeter, 2009). Για το λόγο αυτό, η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε και στο πρόγραμμα των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκε στην έρευνα.

Ο Bolton (1998, 1999), συνεργάτης και συνεχιστής της δουλειάς της Heathcote, χρησιμοποιεί τον όρο *δράμα μέσα στην τάξη* (classroom drama) και

⁶⁹ Ο Berthold Friedrich Brecht (1898-1956), ήταν υπέρμαχος ενός θεάτρου κατά το οποίο ο ηθοποιός δε θα πρέπει να ταυτίζεται με τη συναισθηματική κατάσταση του ρόλου που υποδύεται, αλλά να κρατά μια απόσταση απ' αυτόν. Κατ' αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στο κοινό που παρακολουθεί, να σταθεί όσο το δυνατόν πιο κριτικά στα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα που αναδεικνύονται μέσα από τα έργα του (Rauker et al., 2009).

αντιλαμβάνεται τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ως μέθοδο διδασκαλίας συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων. Αλλά και ως δράση που οδηγεί τους μαθητές στη συνειδητοποίηση του κόσμου και του εαυτού τους. Ο Bolton διαφωνώντας με τους Slade και Way που εκλαμβάνουν το δράμα ως ατομική υπόθεση και ενδιαφέρονται κυρίως για τον αυτοσχεδιασμό και τις αναπαραστάσεις πράξεων, διαβλέπει στο δράμα μια ομαδική κοινωνική δραστηριότητα μέσω της οποίας οι άνθρωποι μοιράζονται αυτό που έχουν κοινό με τους διπλανούς τους. Επομένως το παιδί μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τα άλλα παιδιά στο συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, κοινωνικοποιείται, αναζητώντας και κατασκευάζοντας τα νοήματα των πράξεών του (Κατσαρίδου, 2011). Ο δάσκαλος / παιδαγωγός παρεμβαίνοντας βοηθητικά, συντελεί ώστε τα παιδιά να μυηθούν στη δραματική εμπειρία, να έρθουν σε επαφή με τις σκέψεις των άλλων και να οδηγηθούν τελικώς σε ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Γι' αυτό και ο ρόλος του θεωρείται σημαντικός (Davis & Lawrence, 1986).

Μια άλλη σημαντική ερευνήτρια η οποία συμερίζεται τις απόψεις της Heathcote και του Bolton είναι η Cecily O'Neill. Η O'Neill (1995), χρησιμοποιεί την ορολογία *process drama*, ως μια ομπρέλα η οποία καλύπτει τους όρους *αυτοσχεδιασμός*, *δημιουργικότητα στο δράμα* (creative dramatics), και *δράμα στην εκπαίδευση* (drama in education). Εκλαμβάνει ως βασικό στοιχείο του δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία, τον *επινοημένο κλειστό κόσμο*. Μια κατασκευασμένη ψευδαίσθηση μέσα στην οποία οι μαθητές εξερευνούν ιδέες, θέματα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αντλούν ευχαρίστηση (O'Neill, 1995). Ο κεντρικός πυρήνας της δουλειάς της συνδέεται με το *παιχνίδι των ρόλων* (role play). Ένα παιχνίδι που στηρίζεται στην εναλλαγή των ρόλων και συμβάλλει ώστε τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους ηθικά ερωτήματα, να γνωρίσουν καλύτερα την ανθρώπινη φύση κι αν θέλουν να τροποποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν και σκέφτονται (McCaslin, 2006). Για την O'Neill η ικανότητα του δασκάλου δεν αφορά τη θεατρική του κατάρτιση ή την ευκολία του να υποδύεται ρόλους. Αλλά το κατά πόσο δύναται να ενθαρρύνει την εξερεύνηση προς το άγνωστο και να οδηγήσει τους μαθητές σε όλες τις πιθανές περιοχές μάθησης τις οποίες θα συνδημιουργήσει μαζί τους (O'Neill & Lambert, 1994).

Ο David Hornbrook (1998), διαφωνώντας τόσο με τον Slade και τον Way, όσο και με τη Heathcote και τον Bolton, διαβλέπει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση πρέπει να έχει ως τελικό αποτέλεσμα τη θεατρική παράσταση. Το δράμα

αποτελεί μέρος των τεχνών στην εκπαίδευση, γι' αυτό και όλα τα στοιχεία του θεάτρου (υποκριτική, σκηνοθεσία, συγγραφή, ενδυματολογία, σκηνογραφία κ.ά.) πρέπει να αποτελούν μέρος της διδασκαλίας (Manami, 2010). Σύμφωνα με τον Hornbrook (1998), η διαδικασία της παράστασης από το γράψιμο του κειμένου, ως την παρουσίασή της μπροστά σε κοινό είναι μια πολύ γόνιμη και ωφέλιμη για τα παιδιά εμπειρία. Υπ' αυτή την οπτική, αντιτίθεται σε όσους μειώνουν τη σημασία της παράστασης και χρησιμοποιούν το δράμα αποκλειστικά και μόνο ως διδακτικό εργαλείο, γιατί όπως υποστηρίζει παραμερίζεται η τέχνη για χάρη της ελεύθερης έκφρασης.

Αναδεικνύοντας ο Hornbrook τη θετική πλευρά της θεατρικής παράστασης αναζωπύρωσε τη συζήτηση γύρω από τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν μεταξύ θεάτρου και δράματος στην εκπαίδευση.⁷⁰ Είναι χαρακτηριστικό πως οι ερευνητές και παιδαγωγοί που είναι υπέρ του *θεάτρου* χρησιμοποιούν όρους όπως *παίξιμο ρόλου, πρόβες, παράσταση*, ενώ οι υποστηρικτές του όρου *δράμα*, αναφέρονται περισσότερο στην *εμπειρία*, στην *ελεύθερη έκφραση* και στον *αυτοσχεδιασμό* (Hornbrook, 1989, στο: Zafeiriadou, 2009). Ο Flemming (2003), επιχειρώντας να γεφυρώσει τις δύο αντιλήψεις, επισημαίνει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αρμόζει να ενδιαφέρεται τόσο για τη διαδικασία, όσο και για το τελικό προϊόν, την παράσταση, αφού το ένα στοιχείο συμπληρώνει και δεν αναιρεί το άλλο. Υποστηρίζει ακόμα την παρουσία εξωτερικού κοινού κατά τη διαδικασία του δράματος στην τάξη, υπό την προϋπόθεση να μην επηρεάζονται αρνητικά οι συμμετέχοντες στη δράση.

Ο O' Toole επίσης, στο βιβλίο του *The process of Drama, Negotiating Art and Meaning* (1992), επισημαίνει ότι τόσο η διαδικασία (δράμα), όσο και η παράσταση (θέατρο), αποτελούν περιοχές της ίδιας ολότητας. Για το λόγο αυτό διαβλέπει μια συνάφεια στους όρους *δράμα στην εκπαίδευση* (drama in education) και *θέατρο στην εκπαίδευση* (theatre in education) και εντοπίζει τη διαφορά τους στις διαφορετικές

⁷⁰ Τα στοιχεία που αποτελούν το θέατρο είναι: *οι ερμηνευτές, το κοινό, ο σκηνοθέτης, ο θεατρικός χώρος, τα τεχνικά στοιχεία (σκηνικό, κοστούμια, φωτισμοί, ήχος), το κείμενο*. Τα στοιχεία του δράματος αντίστοιχα κατά τον Αριστοτέλη, είναι: *η πλοκή, ο χαρακτήρας, το θέμα, η απαγγελία, η μουσική, το θέαμα* (Edwin & Alvin, 1999). Το δράμα βασίζεται στη φυσική ανθρώπινη ικανότητα να παίζει, να αναπαριστά, να μιμείται και επικεντρώνεται στην επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στις δράσεις του. Το θέατρο από την άλλη, ενδιαφέρεται για την επικοινωνία μεταξύ των ερμηνευτών-ηθοποιών με το κοινό που παρακολουθεί και το οποίο κοινό καταξιώνει μια θεατρική παράσταση. Στις δραστηριότητες του δράματος μπορούν να συμμετέχουν όλοι, οι απαιτήσεις όμως του θεάτρου αφορούν μόνο τους μνημένους στην τέχνη και στις τεχνικές του (Bodden, 2006·Idogho, 2013).

προσδοκίες που εκπληρώνει ο κάθε όρος. Ο πρώτος συνδέεται με τη γνώση που αποκτάται μέσα στην τάξη από την ενασχόληση των παιδιών στις δραστηριότητες, ενώ ο δεύτερος θέτει και αισθητικές απαιτήσεις που πρέπει να εκπληρωθούν.

Τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια συνηγορούν ότι τόσο το δράμα, όσο και το θέατρο στην εκπαίδευση μπορεί να έχουν θετική επιρροή στην ανάπτυξη των παιδιών.

2.2.2. Αναφορές σε ερευνητικά δεδομένα

Η ανάπτυξη της έρευνας σε σχέση με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών παρουσιάζει αξιοσημείωτη πρόοδο. Αυτό αποδεικνύεται άλλωστε και από την κυκλοφορία επιστημονικών περιοδικών όπως το *Applied Theatre Researcher*, το *Drama Research Journal*, το *Research in Drama Education* και το *Youth Theatre Journal*. Επιπροσθέτως, η εμφάνιση τα τελευταία χρόνια μιας νέας γενιάς ερευνητών και παιδαγωγών του δράματος που τα ενδιαφέροντά τους επικεντρώνονται αποκλειστικά στον τομέα της εκπαίδευσης, σε αντίθεση με το παρελθόν που οι ερευνητές ήταν περισσότερο άνθρωποι του θεάτρου που ασχολούνταν και με την εκπαίδευση, έχει εμπλουτίσει με ένα εύρος μελετών και μεθοδολογιών τα αποτελέσματα της επιρροής της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Andersen, 2004). Ένα δείγμα αυτών των μελετών, οι οποίες χρησιμοποίησαν ποικίλα ερευνητικά σχέδια και εκπονήθηκαν τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες παρουσιάζεται στη συνέχεια της μελέτης.

Καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού και της επιθετικότητας με μέσο τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Οι Burton και O' Toole (2009), επιχείρησαν μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση να εμπλέξουν μαθητές σε στρατηγικές αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού. Σ' αυτή την έρευνα-project συμμετείχαν είκοσι (20) σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από αστικές και ημι-αστικές περιοχές της πολιτείας Queensland της Αυστραλίας. Η εν λόγω έρευνα

πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων, δραστηριότητες από το forum theatre του Boal και συζητήσεις και διδασκαλίες σε ζευγάρια (peer teaching). Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ποιοτικές μεθόδους (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις από παιδιά και εκπαιδευτικούς και παρατηρήσεις από τους ερευνητές και τους δασκάλους). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι τα παιδιά αύξησαν τη γνώση τους πάνω στις αιτίες και τις συνέπειες του φαινομένου, ενώ υπήρξε σημαντική θετική αλλαγή στις συμπεριφορές των παιδιών που ασκούν τον εκφοβισμό, στα θύματα του εκφοβισμού, αλλά και στους παρευρισκόμενους σε συμβάντα τέτοιου είδους. Βασικοί περιορισμοί στην έρευνα αποτελούν η έλλειψη αρχείου για τα συμβάντα bullying στα σχολεία που διεξήχθη το πρόγραμμα, ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί περισσότερο αξιόπιστα ο αντίκτυπος της παρέμβασης μετά την ολοκλήρωσή της και η απουσία επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών που θα εφαρμόζαν τις δραστηριότητες. Ο τελευταίος αυτός περιορισμός, όπως αναφέρουν οι ερευνητές φαίνεται να είναι και ένας από τους πολύ σημαντικούς παράγοντες που κάνουν δύσκολη την έρευνα που αφορά τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση.

Οι Bornmann και Crossman (2011), διερεύνησαν ζητήματα επιθετικότητας και ενσυναίσθησης με σκοπό τα παιδιά να κατανοήσουν θέματα που άπτονται του ποινικού συστήματος δικαιοσύνης (criminal justice system) των ΗΠΑ, χρησιμοποιώντας μία μορφή θεάτρου του καταπιεσμένου του Boal. Η πειραματική ομάδα της έρευνας αποτελούνταν από εικοσιτέσσερα (24) παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, σχολείου αστικής περιοχής της Ν. Υόρκης τα οποία και παρακολούθησαν μια παράσταση playback theatre. Η ομάδα ελέγχου, από εικοσιτρείς (23) εφήβους ηλικίας 14-15 ετών που φοιτούσαν στο ίδιο σχολείο και στην οποία προβλήθηκε βίντεο σχετικό με τους σκοπούς της έρευνας. Σε όλα τα παιδιά προηγήθηκε ενημέρωση σχετική με το ισχύον ποινικό και δικαστικό σύστημα της πολιτείας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν επίσης πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης το τεστ *Mock Trial Summary*, ερωτηματολόγιο για την επιθετικότητα (*Children's Views of Aggression*) και μια κλίμακα για την ενσυναίσθηση (*Index of Empathy for Children and Adolescents*). Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με t-test και με apova. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι μαθητές και των δύο ομάδων αύξησαν σημαντικά τη γνώση τους πάνω στο δικαστικό σύστημα της Ν. Υόρκης. Οι συμμετέχοντες όμως στην παράσταση του playback theatre παρουσίασαν

και σημαντική μείωση στα επίπεδα της επιθετικότητάς τους. Η μικρή χρονική διάρκεια της παρέμβασης και η μη συμβατότητα της συγκεκριμένης κλίμακας ενσυναίσθησης που χρησιμοποιήθηκε με το *playback theatre*, θεωρήθηκαν οι πιθανές αιτίες για τη μειωμένη επιρροή της παρέμβασης στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Στους περιορισμούς της έρευνας αναφέρεται ότι η παρέμβαση αντιμετώπισε προβλήματα στην εφαρμογή της (περιορισμένος χώρος, έλλειψη συνεργασίας από το προσωπικό του σχολείου), και ότι απαιτείται μακροχρόνια διερεύνηση των θεμάτων που διαπραγματεύτηκε.

Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων - Καταπολέμηση σχολικού εκφοβισμού

Οι Joronen, Konu, Rankin, και *Åstedt-Kurki* (2011), χρησιμοποίησαν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Η έρευνα αφορούσε εκατόν ενενήντα (190) μαθητές δημοτικού σχολείου της νότιας Φινλανδίας και έλαβε χώρα το σχολικό έτος 2007-2008. Στην εν λόγω πειραματική μελέτη τα δεδομένα συνελέγησαν με ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν απ' όλα τα παιδιά πριν και μετά την ολοκλήρωση του εγχειρήματος. Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες μέσα στην τάξη και παράλληλα πραγματοποιήθηκαν τρεις (3) συναντήσεις με γονείς των μαθητών, στις οποίες συζητούνταν θέματα που άπτονταν της συμπεριφοράς των παιδιών τους. Στην ομάδα ελέγχου δεν εφαρμόστηκε καμιά παρέμβαση. Τα αποτελέσματα στην πειραματική ομάδα έδειξαν βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και μείωση κατά 27% των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού. Οι περιορισμοί της έρευνας αναφέρονται στο ότι το πρόγραμμα δεν εφαρμόστηκε σε όλη τη σχολική κοινότητα (απαραίτητη προϋπόθεση για μια πετυχημένη αντι-bullying παρέμβαση), ενώ και η γενίκευση των αποτελεσμάτων θεωρείται προβληματική, λόγω του μικρού δείγματος και της ομογενοποίησης του πληθυσμού του.

Οι Bayliss και Dodwell (2002) ακόμα, εφάρμοσαν το "*Action Track Project*" επιχειρώντας να καλλιεργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις ποιότητας και να αναπτύξουν την αίσθηση της κοινότητας μεταξύ εικοσιτριών (23) παιδιών γυμνασίου, ηλικίας

δεκατριών έως δεκατεσσάρων (13-14) ετών, από μεσαία κοινωνικά στρώματα και εννέα (9) παιδιών ίδιας ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Το *Project* εφαρμόστηκε για μια εβδομάδα (από Δευτέρα έως Παρασκευή) περιελάμβανε τη συμμετοχή των υποκειμένων σε δραστηριότητες και στην προετοιμασία και παρουσίαση μιας παράστασης (*“Together Again”*) μπροστά σε προσκεκλημένο κοινό. Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων υπήρξε προβληματική εξαιτίας του μικρού δείγματος και του γεγονότος ότι το ερωτηματολόγιο που συμπληρώθηκε δεν έγινε κατανοητό από πολλούς συμμετέχοντες. Τα ποιοτικά όμως εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (συνεντεύξεις, παρατήρηση, βιντεοσκόπηση) κατέδειξαν ότι παρά τη μικρή χρονική διάρκεια της παρέμβασης, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει θετικές συμπεριφορές και στάσεις, να αναπτύξει τη συνεργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών και να αποτελέσει αφετηρία για νέες φιλίες.

Ο Τσιάρας (2006), επιχείρησε με μέσο το θεατρικό παιχνίδι να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις μαθητών δημοτικών σχολείων. Η παρέμβαση διήρκησε δεκαέξι (16) εβδομάδες. Συμμετείχαν εκατόν δεκαπέντε (115) σχολικές τάξεις από τη δευτέρα (Β΄) έως την έκτη (Στ΄) τάξη από 20 δημοτικά σχολεία περιοχών της Αθήνας. Στην πειραματική ομάδα που αποτελούνταν από χίλιους πεντακόσιους ενενήντα επτά (1.597) μαθητές, οι δάσκαλοι των τάξεων εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα θεατρικών παιχνιδιών με συχνότητα μίας (1) ώρας την εβδομάδα. Στην ομάδα ελέγχου που απαρτιζόνταν από οκτακόσια σαράντα ένα (841) παιδιά, δεν εφαρμόστηκε κανένα πρόγραμμα. Για να μετρηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις φιλίας χρησιμοποιήθηκε η κοινωνιομετρική δοκιμασία του *Moreno* (Schutzenberger and Moreno, 1970, στο: Τσιάρας, 2006) και για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων επιλέχθηκε το *t-test*. Το θεατρικό παιχνίδι όπως αναφέρεται στα αποτελέσματα, είχε θετική επιρροή στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας και στη μετάβαση της σχολικής τάξης σε ένα δημοκρατικότερο τρόπο οργάνωσης, όσον αφορά τα δίκτυα επικοινωνίας στο εσωτερικό της. Το μεγάλο δείγμα της έρευνας, η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και η χρησιμοποίηση ομάδας ελέγχου αποτελούν τα πλεονεκτήματα της έρευνας. Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μόνο από τους μαθητές, αποτελεί το βασικότερο περιορισμό της.

Ανάπτυξη της αυτοαντίληψης μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε και από τον Wright (2006), ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στα σχολεία. Στην έρευνα που διεξήγαγε έλαβαν μέρος εκατόν είκοσι τρία (123) παιδιά από πέντε (5) διαφορετικές τάξεις επαρχιακών πόλεων και αγροτικών περιοχών στο New South Wales, στην Αυστραλία, με μέσο όρο ηλικίας τα εντεκάμισι (11,5) χρόνια. Όλα τα υποκείμενα στην πρώτη φάση της έρευνας συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που βασιζόταν στην *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (1984), στο *Self-Discrepancy Questionnaire*, (Brown & Kafer, 1994, στο: Wright, 2006) και στο *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (Dunn & Dunn, 1981, στο: Wright, 2006). Στη συνέχεια, τα παιδιά συμμετείχαν για δέκα (10) εβδομάδες σε εργαστήρια με βασικό κορμό παιχνίδια των ρόλων. Μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα παιδιά απάντησαν στα ίδια ερωτηματολόγια και με manova έγινε η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μια σημαντική αύξηση της καλλιέργειας της δεξιότητας της ανάληψης ρόλων, βελτίωση του λεξιλογίου των παιδιών, καθώς και ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των υποκειμένων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Ο Tsiaras (2012), εστίασε κι αυτός το ερευνητικό του ενδιαφέρον στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, διαπιστώνοντας ότι η θετική επίδρασή του δε σχετίζεται με την ηλικία των συμμετεχόντων σ' αυτό. Στην έρευνα πεδίου που διεξήγαγε τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε δύο (2) δημόσια δημοτικά σχολεία της Αθήνας, έλαβαν μέρος εκατόν σαράντα ένα (141) παιδιά, ηλικίας οκτώ έως έντεκα (8-11) ετών. Η εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης με θεατρικά παιχνίδια κι άλλες δραστηριότητες, ολοκληρώθηκε σε δεκαοκτώ (18) εβδομάδες με συχνότητα μίας (1) ώρας την εβδομάδα. Πριν και μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος τα παιδιά συμπλήρωσαν την κλίμακα *Harter (Harter's scale)* ως εργαλείο μέτρησης της αυτοαντίληψής τους και οι απαντήσεις αναλύθηκαν στατιστικά με t-test. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας κατέδειξαν τη θετική επιρροή των θεατρικών παιχνιδιών στην αυτοαντίληψη, όχι μόνο του κάθε παιδιού, αλλά και όλης της ομάδας ως συνόλου. Ως περιορισμός της έρευνας

καταγράφεται η μη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, καθώς αυτό αποτελούνταν από μαθητές μεσαίων και υψηλών οικονομικών στρωμάτων οι οποίοι επελέγησαν με βάση την κοντινή τους ηλικία. Επίσης, λόγω του μικρού αριθμού παιδιών από κάθε τάξη των δύο (2) σχολείων που συμμετείχε στο πρόγραμμα, τα αποτελέσματα ίσως να μην είναι αντιπροσωπευτικά όλου του μαθητικού πληθυσμού.

Ανάπτυξη της δημιουργικότητας

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε και για να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα σε δασκάλους και δασκάλες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα διεξήχθη από τον Özdemir και τον Çakmak (2008) στο πανεπιστήμιο Κιρίκκαλε της Τουρκίας το δεύτερο ακαδημαϊκό εξάμηνο του έτους 2006-2007. Μετείχαν εβδομήντα οκτώ (78) εκπαιδευτικοί οι οποίοι και παρακολουθούσαν μαθήματα μετεκπαίδευσης και στους οποίους εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα με δραστηριότητες για δώδεκα (12) εβδομάδες, με συχνότητα τεσσάρων (4) ωρών την εβδομάδα. Οι συμμετέχοντες πριν (pre-test) και μετά την παρέμβαση (post-test) συμπλήρωσαν την κλίμακα δημιουργικότητας: “*Torrance Test of Creative Thinking-Figural Form A*”. Για να διαπιστωθεί αν υπήρξε διαφορά μεταξύ pre-test και post-test, έγινε στατιστική ανάλυση με t-test. Τα αποτελέσματα συνηγόρησαν ότι υπήρξε μεγάλη αύξηση στο σκορ που πέτυχαν τα υποκείμενα στο τεστ δημιουργικότητας που συμπλήρωσαν μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης κι ότι η μεταβλητή φύλο δεν επηρέασε το αποτέλεσμα. Οι ερευνητές προτείνουν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ως απαραίτητο στοιχείο μιας εκπαίδευσης που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς.

Ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Οι Dunn, Bundy, και Woodrow (2012), συνδύασαν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση με την ψηφιακή τεχνολογία. Με στόχο να ενισχύσουν τις γλωσσικές δεξιότητες στην αγγλική γλώσσα δεκαπέντε (15) παιδιών-προσφύγων ηλικίας οκτώ

έως δώδεκα (8-12) ετών, που μόλις αφίχθησαν στο Queensland της Αυστραλίας. Σ' αυτή τη μελέτη περίπτωσης, τα παιδιά συμμετείχαν για 6 εβδομάδες σε εργαστήρια δράματος διάρκειας ενενήντα (90) λεπτών το καθένα, με κεντρικό θέμα την εμφάνιση ενός ρομπότ σε μία αγγλόφωνη κοινότητα που αντιμετώπιζε δυσκολία στο να επικοινωνήσει επαρκώς μέσω της αγγλικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα παρήχθησαν από συλλογή πληροφοριών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και βασίστηκαν στη βιντεοσκόπηση των εργαστηρίων, στις μαγνητοφωνημένες συζητήσεις της ομάδας έρευνας οι οποίες πραγματοποιούνταν αμέσως μετά το κάθε εργαστήριο, από τις συνεντεύξεις δασκάλων και υποκειμένων και από το υλικό (γραπτά κείμενα και κατασκευές) που παρήχθη στη διάρκεια των εργαστηρίων. Κύριος περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπήρξε συλλογή δεδομένων πριν την εφαρμογή της παρέμβασης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων καταδεικνύει πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε συνδυασμό με την ψηφιακή τεχνολογία, μπορούν να αναπτύξουν τη γλωσσική επάρκεια, την ικανότητα αφήγησης και να δημιουργήσουν ευχάριστο και ζεστό κλίμα μέσα στην τάξη.

Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Οι Akyol και Hamamci (2007) στην Τουρκία, διεξήγαν έρευνα σε εβδομήντα τρεις (73) φοιτητές (πειραματική και ομάδα ελέγχου) του πανεπιστημίου Gazi, για να διαπιστώσουν την επιρροή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Οι φοιτητές συμπλήρωσαν πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος την κλίμακα ενσυναισθητικών δεξιοτήτων (*empathetic skills scale – form B*) του Dokmen. Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα δραματικών δραστηριοτήτων για δεκατέσσερις (14) εβδομάδες με συχνότητα μία (1) φορά την εβδομάδα, ενώ στην ομάδα ελέγχου δεν εφαρμόστηκε καμία παρέμβαση. Τα δεδομένα που αναλύθηκαν στατιστικά με *ancova* κατέδειξαν υπήρξε σημαντική θετική επίδραση στην ανάπτυξη των ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των φοιτητών της πειραματικής ομάδας.

Οι Kosti, Kondoyianni, και Tsiaras (2015), ανέπτυξαν την ενσυναίσθηση σε σχέση με ιστορικά γεγονότα (*historical empathy*) σε παιδιά πρώτης γυμνασίου. Η

έρευνα αφορούσε ένα τμήμα είκοσι δύο (22) παιδιών γυμνασίου της δυτικής Αττικής, με μέσο όρο ηλικίας τα δώδεκα (12) χρόνια. Ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν η παρατήρηση, φύλλα εργασίας που εμπειρεύχον ερωτήματα για τους συμμετέχοντες και κείμενα και παρουσιάσεις που αναφέρονταν στις δραστηριότητες των μαθητών. Το πρόγραμμα τη δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που εφαρμόστηκε, αποτελούνταν από τέσσερις (4) ενότητες διάρκειας σαράντα πέντε έως ενενήντα (45-90) λεπτών η κάθε μία. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές όπως *ο δάσκαλος σε ρόλο, η καυτή καρτέλα, δημιουργική γραφή κ.α.* για να δουλέψουν οι μαθητές πάνω σε τέσσερα (4) σενάρια που αντλούσαν τα θέματά τους από περιόδους της αρχαίας ελληνικής ιστορίας. Οι ερευνητές αναφέρουν πως τα παιδιά ανέπτυξαν ενσυναισθητικές δεξιότητες ως προς τα ιστορικά γεγονότα που διαπραγματεύθηκαν, καλλιέργησαν την κριτική σκέψη μέσα από διαφορετικές αναγνώσεις του παρελθόντος και μπόρεσαν να επεξεργασθούν το ιστορικό υλικό με περισσότερη αυτενέργεια. Οι δραστηριότητες δημιούργησαν ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Το δείγμα της μελέτης ωστόσο, θεωρείται μικρό και τα αποτελέσματα της έρευνας δε μπορούν να γενικευθούν περαιτέρω.

Το δράμα ως μέσο διαπολιτισμικής επικοινωνίας και αποδοχής της ετερότητας

Η Gesser-Edelsburg (2012), καλλιέργησε δεξιότητες ανοχής ως προς τους Παλαιστίνιους, σε Εβραίους έφηβους με βασικό εργαλείο θεατρικές παραστάσεις που διαπραγματευόταν τη σύγκρουση μεταξύ Ισραηλινών και Παλαιστίνιων. Οι παραστάσεις παρουσιάστηκαν μεταξύ του 2005 και 2007, σε δώδεκα (12) σχολεία διαφορετικών περιοχών του Ισραήλ και τις παρακολούθησαν εκατόν δέκα (110) νέοι και νέες, ηλικίας δεκαέξι έως δεκαοκτώ (16-18) ετών. Ο σχεδιασμός της έρευνας περιελάμβανε είκοσι έξι (26) συνεντεύξεις από συντελεστές των έργων (συγγραφείς, σκηνοθέτες, ηθοποιούς), αλλά και από τους θεατές - εφήβους που αποτελούσαν και το κοινό των παραστάσεων. Η ερευνήτρια με βάση την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων, αναφέρει πως τα σκηνικά δρώμενα έδωσαν νέα διάσταση στην πληροφόρηση για τις δυσκολίες του παλαιστινιακού λαού. Όξυναν και βάθαιναν την κριτική σκέψη των εβραίων εφήβων πάνω στο ζήτημα της κατοχής της

Παλαιστίνης και ενθάρρυναν τη συζήτηση πάνω σε ζητήματα δημοκρατίας και αποδοχής της ετερότητας.

Η Sextou (2006), με μέσο το δράμα ως εργαλείο διαπολιτισμικής επικοινωνίας, διαπίστωσε ότι το πρόγραμμα που εφάρμοσε είχε θετικά αποτελέσματα στη στάση των μαθητών έναντι των μεταναστών και συνέβαλλε στην διαπολιτισμική επικοινωνία προκαλώντας ρωγμές σε προκαταλήψεις και στερεότυπα. Η Sextou παρενέβη σε ένα δείγμα τρακοσίων (300) παιδιών ηλικίας οκτώ έως δώδεκα (8-12) ετών, που προερχόταν από δύο (2) δημοτικά σχολεία της ίδιας περιοχής της Θεσσαλονίκης και το οποίο χώρισε σε ισάριθμες ομάδες. Στην πρώτη ομάδα εφάρμοσε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα *Μυρωδιά από Κακάο*, που είχε βασικό κορμό ασκήσεις από το forum theatre του Boal και στη δεύτερη μία διδασκαλία που στηριζόταν στη διήγηση μιας ιστορίας με θέμα τις διακρίσεις και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Ένα μήνα αργότερα όλα τα παιδιά συμπλήρωσαν ανώνυμα ερωτηματολόγιο με τις ίδιες ερωτήσεις. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε επίσης και σε παρατηρήσεις την ώρα των δραστηριοτήτων. Η μικρή χρονική διάρκεια της έρευνας, η έλλειψη στοιχείων για το δείγμα (από ποια γεωγραφική περιοχή προερχόταν, ήταν από αστικό ή αγροτικό περιβάλλον) καθώς και η απουσία πληροφοριών για τις στάσεις και απόψεις των μαθητών πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, θέτουν ερωτηματικά για την αξιοπιστία του εγχειρήματος. Ωστόσο, η Sextou στηριζόμενη σε εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζει ότι η ομάδα που παρακολούθησε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα υιοθέτησε θετική συμπεριφορά στην προσωπική επαφή με τον άλλον. Το πρόγραμμα συνέβαλλε επίσης στον επαναπροσδιορισμό των απόψεων, καθώς και στον υπερκερασμό των δυσκολιών της γλώσσας κατά την επικοινωνία.

Για τη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας επίσης, οι Winston και Chun Lin (2015) διεξήγαγαν έρευνα-project σε παιδιά ηλικίας εννέα έως δέκα (9-10) ετών, σε δύο (2) τάξεις δημοτικών σχολείων στο West Midlands της Μ. Βρετανίας και στην πόλη της Tainan στην Ταϊβάν. Τα υποκείμενα παρακολούθησαν την ίδια σειρά παρεμβατικών διδασκαλιών δράματος με άξονα το κινέζικο παραμύθι: *Το φάντασμα του νερού* (στα κινέζικα: 水鬼). Τα δεδομένα συνελέγησαν με βιντεοσκόπηση των πεπραγμένων των υποκειμένων στα μαθήματα, με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις. Οι ερευνήτριες διαπίστωσαν πως

παρά τις πολλές ομοιότητες μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών, υπήρξαν και διαφορές στον τρόπο κατανόησης της ιστορίας, γεγονός που σχετίζεται με τα διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα των παιδιών. Η μικρή διάρκεια της παρέμβασης και η ανάγκη για την περαιτέρω εκπόνηση παρόμοιων προγραμμάτων αποτελούν τους περιορισμούς της έρευνας. Τα αποτελέσματα ωστόσο κατέδειξαν πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει έναν ασφαλή τρόπο για να αναδειχθούν και να διερευνηθούν ζητήματα που άπτονται των κοινών αλλά και διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων αυτών που συμμετέχουν στις δράσεις του. Με τη δυνατότητα επίσης που παρέχει να δίνει υπόσταση σε ιστορίες και ιδέες, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και έρευνας.

Ο Κουκουνάρας (2008), το 2006 και το 2007 εκπόνησε το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα *Πέντε Μουντζουρωμένα Απογεύματα*, για να εξοικειώσει τους μαθητές με τη θρησκευτική διαφορετικότητα. Στην πρώτη φάση της έρευνας συμμετείχαν ενενήντα (90) μαθητές της Α΄ λυκείου και τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί από τέσσερα (4) λύκεια της Θεσσαλονίκης και Κομοτηνής. Στη δεύτερη φάση συμμετείχαν διακόσιοι δώδεκα (212) έφηβοι και δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί και έγιναν δέκα (10) εφαρμογές του προγράμματος σε όλα τα είδη σχολικών μονάδων της Κομοτηνής. Τα δεδομένα συνελέγησαν από ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και παρατηρήσεις των συμμετεχόντων, το ημερολόγιο του ερευνητή, την αξιολόγηση των γραπτών που παρήχθησαν από τις δραστηριότητες και από γραπτές αξιολογήσεις και συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις διεργασίες. Τα δεδομένα ερευνήθηκαν για την αξιοπιστία τους με το κριτήριο t, ενώ έγινε και ποιοτική ανάλυσή τους με βάση την κριτική ανάλυση περιεχομένου. Ο ερευνητής εντόπισε εντυπωσιακές θετικές αλλαγές στις απόψεις και στάσεις των υποκειμένων απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα. Προτείνει παρά τη δυσκολία της μακροπρόθεσμης εκτίμησης αυτής της προσωπικής αλλαγής, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα να αποτελέσουν παρεμβατικό εκπαιδευτικό μέσο για την προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, τον υπερ-εθνικό και αντιρατσιστικό προσανατολισμό και την κριτική των προκαταλήψεων.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών προκύπτει ότι οι ποικίλες τεχνικές της δραματικής τέχνης της εκπαίδευσης είχαν θετική συνεισφορά στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στην

ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της ενσυναίσθησης και της αυτοαντίληψης, στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Σημαντικός παράγοντας για τη θετική επιρροή τους αποτελεί το γεγονός ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παρουσιάζει στενή συνάφεια με το παιχνίδι των παιδιών.

2.2.3. Το παιχνίδι και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Το παιχνίδι αποτελεί την κύρια δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας, αφού δεν νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Οι πρώτες προσεγγίσεις για το παιχνίδι, το εξέλαβαν ως έκφραση της πλεονάζουσας ενέργειας, η οποία εκτονώνεται για να επιτευχθεί η οργανική ισορροπία (Spencer, 1873), ως εξάσκηση των ενστίκτων που προετοιμάζει το παιδί για την ενήλικη ζωή του (Groos, 1901), αλλά και ως αναψυχή και ξεκούραση από την ένταση της καθημερινότητας στα πλαίσια της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας (Lazarous, 1883).

Η παραδοσιακή θεωρία της κοινωνικοποίησης, εκλαμβάνει το παιχνίδι ως τη δραστηριότητα η οποία διαιωνίζει την κοινωνική ευταξία. Σύμφωνα με τον Parsons (1954, στο: Αυγητίδου, 2001), τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού μιμούνται τις δραστηριότητες των ενηλίκων, προκειμένου να τις εσωτερικεύσουν. Στην προοπτική αυτή, το περιεχόμενο του παιχνιδιού αποτελεί αντανάκλαση των κοινωνικών θεσμών, των ρόλων, των κανόνων, αλλά και της ηλικίας και του φύλου του παιδιού. Συμμετέχοντας σε ομαδικά παιχνίδια με θεσπισμένους κανόνες, το παιδί κατανοεί βασικές έννοιες και αξίες, των οποίων η γνώση κρίνεται απαραίτητη για την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο. Μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας, του ανταγωνισμού, των συγκρούσεων και της φιλικής συζήτησης που το παιχνίδι προσφέρει, το παιδί αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του και συγκροτεί την ταυτότητά του (Mead (1934, στο: Coplan, Rubin, & Findlay, 2006).

Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεώρηση, το παιχνίδι αποτελεί το ασφαλές περιβάλλον στο οποίο το παιδί αποδεσμεύεται από τους περιορισμούς της πραγματικότητας. Εκδηλώνει συναισθήματα και συμπεριφορές που θα ήταν επικίνδυνο να εκδηλώσει στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις του και επουλώνει ψυχολογικές τραυματικές εμπειρίες στις οποίες υπήρξε παθητικός δέκτης στο

παρελθόν. Υπ' αυτή την αντίληψη η ψυχαναλυτική θεωρία διαβλέπει στο παιχνίδι το παθητικό περίβλημα άλλων συμπεριφορών. Υποβαθμίζει όμως έτσι την ικανότητα του παιδιού να μετασχηματίζει τον κόσμο στον οποίο ζει. Θεωρώντας ακόμη ότι το παιχνίδι σταματά με την εμφάνιση της λογικής σκέψης, αντιπαραβάλλει το παιδί με ένα πρωτόγονο πλάσμα που δρα με βάση τα ένστικτα και τον ενήλικο με έναν έλλογο άνθρωπο που λειτουργεί με τη λογική (Αυγητίδου, 2001).

Στην προοπτική του Piaget (1962, στο: Elkind, 2001) και της γνωστικής-εξελικτικής θεώρησης, το παιχνίδι αποτελεί έκφραση της αγνότητας. Μια διαδικασία με την οποία το παιδί καλύπτει τις προσωπικές ανάγκες του και μετασχηματίζει τον κόσμο στον οποίο ζει. Καθώς η μάθηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία προσαρμογής στο περιβάλλον, το παιχνίδι επιτελεί έναν σημαντικό εκπαιδευτικό σκοπό. Ωθεί τα παιδιά να εμπλακούν ενεργά στον κόσμο που τα περιβάλλει, να τον εξερευνήσουν και να τον μάθουν καλύτερα (Santer, Griffiths, & Goodall, 2007). Υπάρχουν συγκεκριμένοι τύποι παιχνιδιού για κάθε ηλικία. Το *αισθησιοκινητικό παιχνίδι* που εμφανίζεται τους πρώτους μήνες ζωής του παιδιού, το *συμβολικό παιχνίδι* το οποίο χαρακτηρίζει το τέλος της βρεφικής ηλικίας και το *παιχνίδι με κανόνες* που αφορά τη νηπιακή και παιδική ηλικία. Ο Piaget στη θεωρία του αγνόησε την επιρροή των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων στην ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης συνέδεσε συγκεκριμένα είδη παιχνιδιού με στάδια νοητικής ανάπτυξης, θεωρώντας κάποια είδη παιχνιδιού ανώτερα από άλλα (Αυγητίδου, 2001).

Στον πυρήνα της η πολιτισμική-ιστορική θεωρία του Vygotsky, διαβλέπει ότι η ανθρώπινη ανάπτυξη είναι μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των διαδικασιών της φυσικής, βιολογικά καθορισμένης ανάπτυξης και της πολιτισμικής ανάπτυξης που δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλους ανθρώπους (Bodrova & Leong, 2015). Υπ' αυτή την οπτική, μέσα από τις ευκαιρίες που προσφέρει το παιχνίδι για αλληλόδραση με άλλα μεγαλύτερα και πιο έμπειρα παιδιά, το παιδί μπορεί να κατακτήσει ανώτερα επίπεδα ανάπτυξης και να γίνει περισσότερο ικανό. Ο Vygotsky αναφέρεται σε ένα μόνο είδος παιχνιδιού, το *κοινωνιοδραματικό* ή *φανταστικό* παιχνίδι. Αφορά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διακρίνεται από τρία χαρακτηριστικά: τα παιδιά επινοούν μια κατάσταση, αναλαμβάνουν και υποδύονται ρόλους και τέλος, ακολουθούν ένα σύνολο κανόνων που καθορίζονται από αυτούς τους ειδικούς ρόλους. Κάθε ένα από αυτά τα χαρακτηριστικά διαδραματίζει έναν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ανώτερων ψυχικών και νοητικών λειτουργιών. Το παιχνίδι προωθεί

έτσι την ανάπτυξη της φαντασίας, συμβάλει ώστε τα παιδιά να εκπληρώνουν άμεσα ανεκπλήρωτες επιθυμίες, αλλά και να αναπτύξουν την εκούσια συμπεριφορά τους. Αυτό καθίσταται δυνατό λόγω της εγγενούς σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στους ρόλους που υποδύονται τα παιδιά στα παιχνίδια τους και τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούν όταν παίζουν αυτούς τους ρόλους (Bodrova & Leong, 2015).

Η Montessori (1994) πάλι, υποστηρίζει ότι τα παιδιά στα παιχνίδια τους επιθυμούν την αυτοκαθοδηγούμενη δραστηριότητα με αντικείμενα πολιτισμικά αξιολογημένα, αντί για παιχνίδια ρόλων που βασίζονται στη φαντασία. Γι' αυτό και ενθαρρύνει τα παιδιά να παίζουν με αντικείμενα-παιχνίδια που συνδέονται με την ενήλικη ζωή, όπως σφυριά, πιάτα και φούρνους.

Ο Huizinga (1955) τέλος, διαβλέπει στην ανταγωνιστική μορφή του παιχνιδιού, τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι εμφανίζουν δημόσια τον χαρακτήρα και τις δυνατότητές τους. Το παιχνίδι στην προοπτική του, αποτελεί μέσο κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής. Οι άνθρωποι παίζοντας οραματίζονται, επινοούν, αλλά και εφαρμόζουν πρακτικές διαβίωσης που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους (Henricks, 2014).

Το παιχνίδι κινείται έξω από τις σταθερές της συνηθισμένης ζωής και δύναται να απορροφήσει ολοκληρωτικά τον συμμετέχοντα. Είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο τους και τον κόσμο των άλλων. Όλοι οι τύποι παιχνιδιών έχουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών (Goldstein, 2012). Ιδιαίτερος το θεατρικό ή δραματικό παιχνίδι, το οποίο και αποτελεί τον κοινό τόπο μεταξύ του παιχνιδιού και της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Ο συσχετισμός λοιπόν του παιχνιδιού με το θέατρο και το δράμα, που βρίσκει έκφραση στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει ένα παιδαγωγικό μέσο, μέσω του οποίου μπορεί να γίνει ευπρόσδεκτα αποδεκτή η αγωγή μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

2.2.4. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ως μέσο για την κοινωνική αλλαγή

Η έρευνα αναδεικνύει τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και ως τη μεθοδολογία εκείνη που δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της *κριτικής παιδαγωγικής* (critical pedagogy). Μιας παιδαγωγικής δηλαδή που βασικό μέλημά της είναι η κοινωνική αλλαγή (Mc Cammon, 2007).

Η *κριτική παιδαγωγική* αποτελεί ένα εκπαιδευτικό κίνημα που σχετίζεται με τις σχέσεις διδασκαλίας και μάθησης. Κύριος στόχος της αποτελεί να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι κριτική και κοινωνική συνείδηση, ώστε να αναλάβουν δράση και να αλλάξουν την καταπιεστική πραγματικότητα που οι ίδιοι βιώνουν (McKernan, 2013). Σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση, τα παιδιά αρμόζει να συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση και να συνδιαμορφώνουν με υπευθυνότητα την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία όμως παρεμποδίζεται από οικονομικά, πολιτισμικά, πολιτικά και κοινωνικά εμπόδια. Υπ' αυτές τις συνθήκες κεντρική επιλογή της εκπαίδευσης αρμόζει να αποτελεί η ενθάρρυνση των μαθητών να σκέφτονται κριτικά και να αξιολογούν την όποια πληροφόρηση λαμβάνουν, ώστε να είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη ζωή τους. Απώτερος στόχος μιας τέτοιας παιδαγωγικής αποτελεί ο κοινωνικός μετασχηματισμός. Η *κριτική παιδαγωγική* προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μια κουλτούρα εκπαίδευσης, η οποία αμφισβητεί τις εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στις τάξεις και δίνει αξία στη γνώση που προέρχεται μέσα από την εμπειρία (Howard, 2004).

Σύμφωνα με τον McLaren (2005), η *κριτική παιδαγωγική* απορρίπτει αντιλήψεις που σχετίζονται με μια μόνιμη ή φυσική ανθρώπινη κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται ως αιώνια και είναι αποσυνδεδεμένη από την ιστορία. Επιμένει εμφατικά στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο κινείται ο άνθρωπος και απορρίπτει θεωρήσεις περί εγγενών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των φυλετικών ομάδων, αντιλήψεις περί εθνοκεντρισμού, αλλά και άλλων θεωρήσεων που χρησιμοποιούνται ως βάση για να δικαιολογηθούν οι καταπιεστικές πρακτικές της εκάστοτε εξουσίας. Προσβάλλει τέλος τους τρόπους με τους οποίους *το αίτιο έχει* διαστρεβλωθεί, έτσι ώστε πάντα να ωφελεί την καθεστηκυία τάξη.

Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τις απόψεις της *κριτικής παιδαγωγικής* γοητευτικές σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά πολύ δύσκολα εφαρμόσιμες στην πράξη (Howard, 2004). Επίσης, πολλοί υποστηρίζουν ότι εστιάζει περισσότερο στην κριτική και δεν προτείνει ένα ουσιαστικό όραμα για την εκπαίδευση, αφού η οπτική της είναι υπερβολικά αφηρημένη και μακριά από της απαιτήσεις της καθημερινότητας (Abraham, 2014). Εν τούτοις, οι συγκεκριμένες αντιλήψεις βρήκαν πρακτική εφαρμογή στο έργο του Augusto Boal, ενός έργου που είναι βαθιά επηρεασμένο από τη θεωρία του Paulo Freire.

2.2.4.1. Ο Freire, η παιδαγωγική του και το θέατρο του καταπιεσμένου του Boal

Ο Freire (2001, 2004, 2007), επικεντρώνεται στον απελευθερωτικό χαρακτήρα που δύναται να έχει η εκπαίδευση. Στην προσέγγισή του, η εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως θεσμός που ελέγχεται από κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες, οι οποίες αναγκάζουν τους εκπαιδευόμενους να συμμορφώνονται στις κοινωνικές επιταγές τόσο σε γνωστικό, όσο και σε συμπεριφοριστικό επίπεδο. Μια παιδαγωγική που συμβάλλοντας στη συνειδητοποίηση της καταπίεσης, αμφισβητεί την υπάρχουσα τάξη των πραγμάτων και οδηγεί μέσα από την ενεργή δράση στο ριζικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό μετασχηματισμό, ο Freire την αποκαλεί *παιδαγωγική του καταπιεσμένου* (pedagogy of the oppressed).

Τα σχολεία στην προοπτική αυτή δεν είναι ουδέτερα ιδρύματα που μεταδίδουν απλώς χρήσιμες γνώσεις, έξω από κάθε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Αντιθέτως, παράγουν και αναπαράγουν συγκεκριμένες γνώσεις και ως εκ τούτου συγκεκριμένα είδη εμπειριών, αξιών, πεποιθήσεων, πολιτισμικού κεφαλαίου και κοινωνικών σχέσεων (Foley, Morris, Gounari, & Agostinone-Wilson, 2015). Γι' αυτό η διάσταση του έργου των εκπαιδευτικών θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι κάποιος πολύξερος που απλώς *αδειάζει* τις γνώσεις του σε μαθητές οι οποίοι αποτελούν παθητικοί δέκτες πληροφοριών (Katz, 2014· Snyder-Young, 2011). Οι δάσκαλοι, σύμφωνα με τους όρους του Giroux (1977, στο: Aliakbari & Faraji, 2011), είναι μετασχηματιστικοί διανοούμενοι που έχουν τη γνώση και την ικανότητα να καταδείξουν και να ανατρέψουν τις υπάρχουσες ανισότητες. Οφείλουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες που θα επιτρέψουν στους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλον και να κατανοήσουν πώς να αμφισβητήσουν την αυταρχικότητα της εξουσίας. Είναι λάθος να συνδέεται η αυταρχικότητα στις εκπαιδευτικές διεργασίες με υψηλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Foley et al., 2015). Στην προοπτική της *παιδαγωγικής του καταπιεσμένου*, οι εμπειρίες των παιδιών μέσα στην τάξη θα πρέπει να συνυφαίνονται με την ανάπτυξη της κριτικής συνείδησής τους, μέσω της οποίας μπορούν να αξιολογούν την εγκυρότητα, τη δικαιοσύνη και την εξουσία τόσο στα όρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και γενικότερα μέσα στην κοινωνία. Και αυτό να αποτελέσει το

εφαλτήριο για να αγωνιστούν προς την κατεύθυνση της ανατροπής κάθε καταπίεσης και αδικίας (Aliakbari & Faraji, 2011). Το έργο και τις απόψεις του Freire, ο φίλος και συνοδοιπόρος του, Augusto Boal, προσπάθησε να το εφαρμόσει δημιουργώντας ένα ολοκληρωμένο σύστημα θεατρικών τεχνικών το οποίο εφάρμοσε σε πολλές χώρες του πλανήτη (Άλκηστις, 2008).

Ο Boal, συγγραφέας, σκηνοθέτης, δάσκαλος, ακτιβιστής και πολιτικός, είναι ο εμπνευστής του *θεάτρου του καταπιεσμένου* (theatre of the oppressed). Ενός θεάτρου που καταργεί τον αόρατο τοίχο που υπάρχει μεταξύ του ηθοποιού και του θεατή, φιλοδοξεί να μεταμορφώσει το κοινό σε ενεργούς θεατές και να αποτελέσει δύναμη αλλαγής για όλα τα ανθρώπινα όντα. Ιδιαίτερα για τους καταπιεσμένους (Boal, 2008·Dwyer, 2004·Prentiki, 2003·Shelton & Dermott, 2010·Snyder-Young, 2011·Woodson, 2012).

Το *θέατρο του καταπιεσμένου* επιχειρεί να προβληματίσει για την κοινωνική αδικία, την καταπίεση, τις σχέσεις εξουσίας και να πειραματιστεί πάνω στη λύση κοινωνικών προβλημάτων τόσο σε ατομικό, όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Η βασική υπόθεση των διαφόρων τεχνικών και μορφών του είναι ότι αν ο καταπιεσμένος αναπτύξει δράση εναντίον μιας καταπίεσης που υφίσταται στη σκηνή, αυτό θα τον ενθαρρύνει να δράσει με παρόμοιο τρόπο και στην πραγματική ζωή του (Österlind, 2008). Έτσι ο χώρος του θεάτρου μετατρέπεται σε ένα χώρο πρόβας της πραγματικότητας, στον οποίο αυτοί που συμμετέχουν αναπαριστούν καταστάσεις καταπίεσης. Ακολούθως, πειραματίζονται πάνω σε πιθανές ρεαλιστικές λύσεις για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Αυτές οι λύσεις πιθανόν να χρησιμοποιηθούν την επόμενη φορά από το άτομο που θα βρεθεί σε μια παρόμοια συνθήκη (Woodson, 2012).

Οι ποικίλες εκφάνσεις του θεάτρου (*εικόνας, αγοράς, νομοθετικό, αόρατο, ουράνιο τόξο της επιθυμίας, playback theatre*), επινοήθηκαν για να προκαλέσουν αλλαγές σε πολιτικό, σε προσωπικό-συναισθηματικό, αλλά και στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων. Αντλούν επιρροές και από τις απόψεις του Μπρέχτ, θιασώτη μιας θεατρικής τάσης κατά την οποία το κοινό δύναται να μαθαίνει από τη σκηνική δράση που εξελίσσεται στη σκηνή, ώστε να χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση στην προσπάθειά του για την αλλαγή της κοινωνίας (Prentiki, 2003).

Το *θέατρο του καταπιεσμένου* δεν ακολουθεί όλες τις συμβάσεις και κανόνες του συνηθισμένου θεάτρου. Οι θεατές (*spectactors*) καλούνται να μην παρακολουθούν μόνο τα σκηνικά δρώμενα, αλλά να είναι έτοιμοι να μετατραπούν σε

spect-actors, σε ηθοποιούς δηλαδή που παρατηρούν, ψάχνουν λύσεις σε διλήμματα και συμμετέχουν ενεργά στη σκηνική δράση την οποία μπορεί να αλλάξουν, αν το επιθυμούν. Με τους όρους του Boal, όλοι οι συμμετέχοντες καλούνται να γίνουν *spect-actors* και να προτείνουν τη δικιά τους λύση για τη συνθήκη που καταπιέζει το σκηνικό χαρακτήρα. Αυτό που κατά τον Boal παρακινεί το θεατή να λάβει μέρος στα σκηνικά τεκταινόμενα είναι η ενσυναίσθηση. Πράγματι, οι θεατές αναγνωρίζοντας στον ηθοποιό τη δικιά τους ανθρώπινη υπόσταση, αναστοχάζονται πάνω στο κεντρικό ζήτημα που διαδραματίζεται, βρίσκουν λύσεις που μπορούν να εφαρμόσουν και οι ίδιοι στην καθημερινότητά τους, ελευθερώνονται από τα καταπιεστικά δεσμά που τους εμπόδιζαν ως τώρα να προβούν σε ενέργειες και οδηγούνται στο να επέμβουν στη σκηνική δράση. Ο χώρος της σκηνής μετατρέπεται κατ' αυτό τον τρόπο σε ένα τόπο όπου όλοι συνεργάζονται, συζητούν προβλήματα, μοιράζονται τη χαρά, μαθαίνουν για τους εαυτούς τους, αλλά και αναλαμβάνουν ρίσκα (Bhukhanwala & Alleksaht-Snider, 2012·Dwyer, 2004·Howard, 2004·Kincaid, 2002).

Το θέατρο του Boal περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία από παιχνίδια και τεχνικές που σχεδιάστηκαν για να διαχειρισθούν καταστάσεις κοινωνικής αδικίας. Το *θέατρο της εικόνας* (image theatre), είναι μία απ' αυτές. Περιλαμβάνει ένα σύστημα από μη λεκτικές, σωματικές ασκήσεις και ειδικούς αυτοσχεδιασμούς που στοχεύουν στην κατανόηση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων και στην αναζήτηση πιθανών λύσεων. Αποτελεί το πρωτεύον ίσως αναλυτικό εργαλείο στο *θέατρο του καταπιεσμένου* (Perry, 2012). Οι συμμετέχοντες χωρίς να μιλούν, δημιουργούν με το σώμα τους ή με τα σώματα των άλλων παγωμένα γλυπτά ή εικόνες, αφήνοντας τις σιωπές τους να μιλήσουν (Saldana, 2005). Τα νοήματα ανακαλύπτονται από την ομαδική δημιουργία και την ανάλυση αυτών των στατικών ανθρώπινων γλυπτών που έχουν ως θέμα αυτό που έχει συμφωνηθεί προηγουμένως από την ομάδα. Συνήθως πρόκειται για κοινωνικά θέματα, τα οποία αποτελούν τη γενεσιουργό αιτία των καταστάσεων καταπίεσης. Αφού ολοκληρωθεί η δημιουργία των στατικών εικόνων, αυτές αναλύονται και συζητιούνται με τη διαμεσολάβηση του Joker. Ο παιδαγωγικός ρόλος του Joker είναι πολύ σημαντικός, γιατί σχηματοποιεί, διευκολύνει και ρυθμίζει τις συζητήσεις που προκλήθηκαν από τα ανθρώπινα γλυπτά και τις παγωμένες εικόνες. Ευθύνη του αποτελεί το να προτρέψει την ομάδα στην κριτική εξερεύνηση των εικόνων και να χρησιμοποιήσει τεχνικές εμπύχωσης που θα προκαλέσουν ουσιαστικότερες συζητήσεις, όπως π.χ. για το πώς κάποια μη αποδεκτή συνθήκη μπορεί να επηρεάζει την καθημερινότητα των ανθρώπων, αλλά και τον τρόπο με τον

οποίο αυτή μπορεί να πάψει να υπάρχει (Perry, 2012).

Μια άλλη μορφή του θεάτρου του Boal, είναι και το *θέατρο της αγοράς* (forum theatre). Στη σκηνή αναπαριστάται ένα σενάριο αληθινής ζωής, μια απαράδεκτη κατάσταση που βίωσε κάποιο μέλος της ομάδας και στην οποία δεν πέτυχε να αντιδράσει όπως το ίδιο θα ήθελε. Το συγκεκριμένο συμβάν μπορεί να αναπαρασταθεί πολλές φορές, οποτεδήποτε κάποιος (*o spect-actor*) από τους θεατές φωνάζει «στοπ» και επιθυμεί να παγώσει τη δράση και να συμμετέχει στο δρώμενο αντικαθιστώντας τον πρωταγωνιστή. Στη φάση αυτή, ο ενεργός θεατής - ηθοποιός δρα έτσι, όπως αυτός θα ήθελε να ενεργήσει στην περίπτωση που αντιμετώπιζε ο ίδιος μια τέτοια κατάσταση σε πραγματικές συνθήκες. Σκοπός είναι να δοκιμαστούν εμπράκτως όλες οι εναλλακτικές λύσεις που μπορούν να έχουν αποτέλεσμα απέναντι σε μια άδικη πραγματικότητα. Οι υπόλοιποι ηθοποιοί που έχουν ρόλους είτε *ανταγωνιστών* - *καταπιεστών* είτε *εν δυνάμει συμμάχων του πρωταγωνιστή* - *καταπιεζόμενου*, αυτοσχεδιάζουν με βάση το χαρακτήρα που υποδύονται. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί το ότι δε δίνεται λύση στο πρόβλημα του πρωταγωνιστή. Η επανάληψη του δρώμενου, με διαφορετική όμως εξέλιξη και τέλος κάθε φορά, δίνει την ευκαιρία να εξεταστεί μια συνθήκη κοινωνικής αδικίας από πολλές πλευρές και να προταθούν πιθανές εναλλακτικές δράσεις, που θα συζητηθούν μέσα σε ένα περιβάλλον απολύτως ασφαλές (Γκόβας & Ζώνιου, 2010·Hammond, 2013·Wasylo & Stickle, 2003·Woodson, 2012).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση υιοθέτησε τις πρακτικές του *θεάτρου του καταπιεσμένου*. Ο Hammond (2013), τις χρησιμοποίησε για να παρακινήσει τους μαθητές να εκφράζουν και να μοιράζονται τις σκέψεις και απόψεις τους. Η Saldana (2005), για να προκαλέσει αλλαγές στις συμπεριφορές τους. Οι Gourd και Gourd (2011) και οι Malm και Löfgren (2007), για να καταπολεμήσουν το πολύ σοβαρό ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Οι Baer και Glasgow (2008), για να διερευνήσουν δημιουργικές και αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης σε επίσης φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, η Day (2002) και ο Louis (2005), για να υποστηρίξουν παιδιά προσφύγων και μεταναστών που αντιμετώπιζαν προβλήματα συμπεριφοράς στο νέο τους σχολικό περιβάλλον. Η Howard (2004) ακόμα, για να αντλήσουν τα παιδιά πληροφόρηση για το σώμα και τη διατροφή τους, αλλά και να εμπεδώσουν καλύτερα τη διαδικασία μιας παράστασης.

Η παρούσα έρευνα κατά την εφαρμογή του προγράμματος, υιοθέτησε επίσης

πρακτικές και τεχνικές από το θέατρο του καταπιεσμένου που δύνανται να τροποποιήσουν συμπεριφορές και να υπηρετήσουν τους στόχους και σκοπούς της.

2.2.5. Διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Στην εκπαίδευση η αξία της κάθε διδακτικής πράξης πέρα από τη φύση των θεμάτων, εξαρτάται και από τον τρόπο πραγμάτευσής της. Διδασκαλία και μάθηση άλλωστε μπορεί να είναι διαφορετικές διαδικασίες, υποβοηθούνται ωστόσο και οι δύο, όταν εντάξουν το δράμα στις μεθοδολογίες τους (Λεμπέση, 2006).

Οι μαθητές συνήθως αντιδρούν στον καθιερωμένο τρόπο μαθήματος, στον οποίο κάθονται ακίνητοι στις θέσεις παρά τη θέλησή τους και ο εκπαιδευτικός μιλά συνέχεια και πολλές φορές για θέματα που ίσως δεν είναι ενδιαφέροντα (Λεμπέση, 2006). Η εθελοντική συμμετοχή αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες θα πρέπει να αναστείλουν οικειοθελώς τη μεταξύ τους δυσπιστία και να συμφωνήσουν να εισέλθουν σε έναν αποδεκτό επινοημένο κόσμο, ο οποίος δομείται και βιώνεται όμως στο χώρο της σχολικής αίθουσας. Καθώς ο κατασκευασμένος αυτός κόσμος παίρνει διάφορες όψεις και μορφές ανταποκρινόμενος στις εκάστοτε απαιτήσεις των δρώμενων, οι περισσότεροι από τους κανόνες που διέπουν τη σχολική τάξη έχουν ήδη ανασταλεί. Οι σχέσεις εξουσίας που διέπουν το δίπολο μαθητή-δασκάλου και συνίστανται στο ότι ο δάσκαλος είναι αυτός που ξέρει και καθοδηγεί και οι μαθητές είναι αυτοί που δε γνωρίζουν και οφείλουν να δέχονται παθητικά οδηγίες και να υπακούουν, επίσης αμφισβητούνται (Ο' Toole, Stinson, & Moore, 2009). Αποκτώντας λόγο τα παιδιά στη διαπραγμάτευση της δράσης, οι δραστηριότητες αντικαθιστούν το μονόδρομο από την έδρα στο θρανίο και αποτελούν αφορμές για να αμφισβητηθεί η αυθεντία του δασκάλου. Η προσωπική συμμετοχή στην επεξεργασία του γνωστικού αντικειμένου σε συνδυασμό με την εμπειρία της πράξης και με την ελευθερία της καλλιτεχνικής διαδρομής, οδηγεί σε μια γόνιμη μέθοδο πρόσληψης και στην ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού συστήματος που διευκολύνει στην πρόσβαση στην όποια γνώση (Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών, στο: Φανουράκη, 2010).

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ενθαρρύνουν το παιδί να

εμπλέξει πολλές περιοχές του εγκεφάλου, αφού γνώσεις, συναισθήματα και γλώσσα περιπλέκονται με αποτέλεσμα η μάθηση να επιτυγχάνεται ευκολότερα (Bergen, 2006). Καθώς η έκφραση της σκέψης και του συναισθήματος μέσα από το σώμα την κίνηση και το πρόσωπο είναι η βάση του δράματος, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μεταχειριστούν όποιο τρόπο θέλουν για να επικοινωνήσουν με το διπλανό τους αυξάνοντας σημαντικά την πιθανότητα για μια επιτυχημένη επικοινωνία. Οι αναστολές που πιθανώς θα υπήρχαν λόγω του περιορισμένου λεξιλογίου τους υποχωρούν. Μέσα από τις παιγνιώδεις δράσεις, μπορούν να ευαισθητοποιηθούν ευκολότερα στους ήχους της γλώσσας και η γλώσσα να πάρει σιγά-σιγά τη μορφή επικοινωνίας. Ο λόγος παράγεται επομένως μέσα από μια διεργασία χαράς και αποτελεί αποτέλεσμα προσωπικής έκφρασης. Με αφετηρία την υπόδυση ρόλων οι συμμετέχοντες αποκτούν κίνητρο να διευρύνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες και αρχίζουν να κατανοούν τη σημασία χρήσης των λέξεων, των ολοκληρωμένων προτάσεων και του δομημένου λόγου (Κουτσούρη, 2007· Λεμπέση, 2006· McCarty, 2009). Η άγνοια έτσι της επίσημης γλώσσας του σχολείου, δεν οδηγεί υποχρεωτικώς σε αδυναμία επικοινωνίας ούτε σε απομόνωση. Αντιθέτως, οι μαθητές επιχειρώντας να εκφραστούν μέσα από τη σύμβαση της τέχνης, αποκτούν μια πιο αυθεντική σχέση με το λόγο και προσεγγίζουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου έμμεσα και αποτελεσματικότερα. Συγχρόνως ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να σεβαστεί τους ατομικούς ρυθμούς του καθένα, συντονίζοντας την εργασία της ομάδας σε διαφορετικά επίπεδα (Βαφέα, 1996).

Στα ευρήματα της έρευνάς τους για το ρόλο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διδασκαλία των μαθηματικών ο Chaviaris και ο Kafoussi (2010), επισημαίνουν ότι η εν λόγω εκπαιδευτική μέθοδος μπορεί να δημιουργήσει το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο το οποίο παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν σε δημοκρατικές πρακτικές διδασκαλίας που προωθούν την εκμάθηση των μαθηματικών, αλλά και να αξιολογήσουν τις εμπειρίες των συμμαθητών τους στους ρόλους, συγκρίνοντάς τες με τις δικές τους. Με αυτόν τον τρόπο οι ξεχωριστές εμπειρίες των μελών κάθε ομάδας εκλαμβάνονται ως κοινές με τους άλλους. Δημιουργώντας ένα γόνιμο περιβάλλον που προωθεί τη συνεργασία των μαθητών στα μαθηματικά και την ανάπτυξη του μαθηματικού τους λόγου, καθώς τους επιτρέπει να προβληματιστούν σε θέματα που αφορούν στοιχεία μιας μαθηματικής συζήτησης, όπως η αντιμετώπιση των σφαλμάτων και η αναγκαιότητα δικαιολόγησής τους.

Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι κατάλληλες για το

σχεδιασμό και υποστήριξη των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου. Η Άλκηστις (2008) ωστόσο, επισημαίνει ότι αυτό πρέπει να γίνεται πάντοτε με προσοχή και ύστερα από μελέτη, για να μη κινδυνεύουν τα παιδιά να βιώσουν κάτι λανθασμένο. Όταν για παράδειγμα οι μαθητές διαχειρίζονται ιστορικά θέματα θα πρέπει να ανατρέχουν σε πηγές, πρόσωπα και γεγονότα, αναζητώντας την αλήθεια και να μην παρατηρούνται στις αναπαραστάσεις τους στρεβλώσεις των ιστορικών γεγονότων.

Η επίδραση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Η Hertzberg (1988), μέσω ενός προγράμματος δραματοποιήσεων ανέπτυξε την αναγνωστική ικανότητα μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρομοίως οι Ortlieb, Cramer, και Cheek, (2007), στη δική τους έρευνα υποστήριξαν μαθητές στην εκμάθηση ανάγνωσης, αλλά και γραφής, ενώ οι Soydan και Quadir (2013), ανέπτυξαν σε παιδιά προσχολικής ηλικίας τις μαθηματικές τους ικανότητες. Οι Massoum, Rostamy-Malkhalifeh, και Kalantarnia (2013), στην έρευνά τους σε κορίτσια δημοτικού σχολείου αναφέρουν πως η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέθοδος εκμάθησης των μαθηματικών είχε θετικότερα αποτελέσματα σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθοδολογίες. Οι Dervishaj και Xhillari (2014), επισημαίνουν πως η χρησιμοποίηση της δραματικής τέχνης ως μέθοδος διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας σε φοιτητές αλβανικής καταγωγής, είχε πολύ θετικά αποτελέσματα. Η Φανουράκη (2010), προτείνει τη δραματοποιημένη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, αφού αυτή αποβαίνει ωφέλιμη για την επίτευξη των ειδικών στόχων των συγκεκριμένων μαθημάτων, αλλά και των γενικότερων σκοπών της εκπαίδευσης. Η Gale (2008) ακόμη, με αφορμή την παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης με οικολογικό περιεχόμενο σε παιδιά δημοτικού σχολείου, διαβλέπει στη δραματική τέχνη ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο που μπορεί να έχει αποτελεσματικότητα στην περιβαλλοντολογική εκπαίδευση. Οι Πήλιουρας, Ιωακειμίδου, και Σέρογλου (2011) τέλος, διαπίστωσαν στην έρευνά τους σε μαθητές της Ε΄ δημοτικού, ότι η εμπλοκή τους σε δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος σχετικές με τις φυσικές επιστήμες, ανέδειξε στην πράξη ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει τη δυναμική να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον που καθιστά τις φυσικές επιστήμες πιο οικείες και κατανοητές για όλους τους μαθητές, καθώς συνδυάζει στοιχεία γνωστικής, συναισθηματικής και ενεργητικής μάθησης.

2.2.6. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας

Η φαντασία αποτελεί μια πολύτιμη γνωστική ικανότητα και μία ανώτερη ψυχική λειτουργία, μέσω της οποίας ο άνθρωπος μπορεί να μετατρέψει μια κατακερματισμένη κατάσταση σε ένα ουσιαστικό σύνολο. Συσχετίζεται με την ικανότητα του να αντιλαμβάνεται κανείς όχι μόνο αυτό που δεν υφίσταται, αλλά και αυτό που θα μπορούσε να υπάρξει (Liang, Chengchang, & Hsu, 2013).

Η φαντασία περιλαμβάνει τουλάχιστον τρία στοιχεία: αυτό της έκπληξης, τον υπερκερασμό των υπάρχοντων ορίων και την αναζήτηση της ευταξίας στα πλαίσια μιας περίπλοκης εμπειρίας. Η απελευθέρωση της φαντασίας απαιτεί το θάρρος να παραβιάσει κανείς τη γνώση που θεωρείται δεδομένη. Η φαντασία δεν αναφέρεται ωστόσο μόνο στην εφεύρεση του νέου, αλλά και στην ικανότητα του να μπορεί να λειτουργεί και να δημιουργεί κάποιος μέσα σε μια χαοτική κατάσταση (Greene, 1995). Αποτελεί ένα σημαντικό τμήμα της δημιουργικότητας, ένα ισχυρό εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσει κανείς εναλλακτικές λύσεις, να διακρίνει πιθανότητες, να προβαίνει στις συσχετίσεις μεταξύ δύο ιδεών. Η δημιουργικότητα και η φαντασία συνδέονται στην κοινή τους προσπάθεια για την εξεύρεση εναλλακτικών λύσεων και πρωτότυπων αλλαγών (Mellou, 1995·Rowe, 2004, στο: Gündoğan, Ari, & Gönen, 2013).

Η φαντασία ταξινομείται στην αναπαραγωγική και στη δημιουργική. Η αναπαραγωγική φαντασία χαρακτηρίζεται από την αναπαραγωγή νοητικών εικόνων που περιγράφονται από άλλους ή εικόνων που ανταποκρίνονται σε πολύ μικρό βαθμό στην πραγματικότητα. Συνδέεται κυρίως με την ικανότητα που έχει κάποιος να προβαίνει σε συσχετισμούς πραγμάτων και καταστάσεων που προηγουμένως δεν φαινόταν ότι θα μπορούσαν να συσχετισθούν μεταξύ τους. Η δημιουργική φαντασία επικεντρώνεται στην πρωτοτυπία, στη δυνατότητα του ανθρώπου να τολμά, να αμφισβητεί τη θεσμική τάξη, να ξεπερνά τα όριά του και να πλάθει νέες πραγματικότητες (Colello, 2007, στο: Liang et al., 2013).

Η δημιουργική φαντασία επισημαίνει ο Vygotsky (2004), αποτελεί λειτουργία απαραίτητη για τη ζωή, καθώς μετατρέπει τον άνθρωπο σε δημιουργό του μέλλοντός του προκαλώντας ως εκ τούτου και την αλλαγή του παρόντος του. Εξαρτάται από την

ιδιαιτερότητα και τον πλούτο της εμπειρίας του παρελθόντος καθώς οικοδομείται πάντοτε από στοιχεία της πραγματικότητας. Επομένως, όσο πιο πλούσιες είναι οι εμπειρίες ενός ατόμου τόσο πιο μεγάλο είναι και το εύρος της. Η εμπειρία των παιδιών δεν είναι τόσο σύνθετη και ποικιλόμορφη γι' αυτό και η φαντασία τους υστερεί συγκρινόμενη μ' αυτή των ενηλίκων. Μέσα από πολλαπλές κοινωνικές εμπειρίες και την ωρίμανση των συναισθημάτων και της νόησης κατά το αναπτυξιακό στάδιο της ενηλικίωσης, οι άνθρωποι διευρύνουν τη δημιουργικότητα και πλαταίνουν φαντασία τους.

Η δημιουργική φαντασία αποτελεί δομικό συστατικό της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς το παιδί από τα πρώτα χρόνια της ζωής του προσπαθώντας να δει τα πράγματα απ' όλες τις πλευρές, μπαίνει στη διαδικασία να προσποιηθεί ότι είναι κάποιος άλλος, έχοντας τη δυνατότητα να μεταβεί από την πραγματικότητα στο χώρο της ψευδαίσθησης και από εκεί, ξανά πάλι στην πραγματικότητα. Χωρίς να του τίθεται κανένας περιορισμός εκ των προτέρων σε σχέση με το θέμα, το χρόνο ή το χώρο, το πραγματικό, το φανταστικό και τον τρόπο απόδοσης. Το παιδί κινείται άνετα στο χώρο της ψευδαίσθησης ο οποίος αποτελεί μέσω των δρώμενων και χώρο της εμπειρίας του (Άλκηστις, 2008). Η O'Neill (1995), επισημαίνει ότι η συμμετοχή σε όλες τις μορφές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, εξαρτάται ακριβώς από την αποδοχή της ψευδαίσθησης την οποία δημιουργούν οι συμμετέχοντες σ' αυτές. Τον χώρο αυτό της ψευδαίσθησης και του φανταστικού τον ονομάζει ο Winnicott (1974) *ενδιάμεση περιοχή*, και τον ταυτίζει με την περιοχή της δημιουργικότητας. Μέσα σ' αυτή την προνομιακή για τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση περιοχή, οι εκπαιδευόμενοι έχουν ευκαιρίες να βιώσουν κατ' εξοχήν δημιουργικές εμπειρίες, που δε μπορούν να επαναληφθούν ξανά (Άλκηστις, 2008, 2012·Russ, 2003).

Κάθε ρόλος, κάθε παιχνίδι αποτελεί και αφετηρία για ανάπτυξη της φαντασίας και για δημιουργική εξερεύνηση. Όπως άλλωστε αναφέρεται στην *παιδαγωγική του καταπιεσμένου*, το δράμα είναι από τις πρώτες ανθρώπινες ανακαλύψεις και υπεύθυνο για τον τρόπο με τον οποίο επιτεύχθηκαν μια σειρά άλλων εξερευνήσεων και εφευρέσεων. Οι συμμετέχοντες στις διεργασίες του υποχρεώνονται να παρατηρούν τους εαυτούς τους και μέσω της αυτοπαρατήρησής τους να οδηγούνται ακόμα και σ' αυτό στο οποίο φαντάζονταν ότι μπορούν να γίνουν (Idogho, 2013). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί βιωματική και αισθητική διαδικασία. Όχι αναπαραγωγή γνώσης ή μεταβίβαση δεξιοτήτων. Δίνει έμφαση στη φαντασία γι' αυτό και ο δάσκαλος μπορεί μόνο να υποθέσει, χωρίς να είναι ποτέ σίγουρος για το

πώς θα δράσουν τα παιδιά στις δράσεις της (Winston, 2015, στο: Tam, 2016). Διευκολύνει το μοίρασμα εμπειριών, τη διεξαγωγή ανοικτών συζητήσεων για τη διάλυση παρανοήσεων και μύθων, την ανάπτυξη πολλών προοπτικών για το ζήτημα που εξετάζεται, την έκφραση συναισθημάτων με διαφορετικό τρόπο, την ποικιλία έκφρασης στην αναπαράσταση πολλαπλών προσωπικών βιωμάτων. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν από απλές λέξεις, εικόνες με δραματικό περιεχόμενο, να διερευνήσουν κινήσεις και σιωπές, να συνδυάσουν την αφηγηματική με τη λογική σκέψη επινοώντας νέες ιδέες. Να καλλιεργήσουν την ευρηματικότητά τους από τη λύση προβλημάτων που προκύπτουν από τα θέματα, την πλοκή και την ομάδα συνεισφέροντας το καθένα σε μια ομαδική δημιουργία, αποτέλεσμα σύμπραξης διαφορετικών ανθρώπων. Η δυναμική της οποίας έχει τη δύναμη να επηρεάζει ξεχωριστά το κάθε ένα από τα μέλη της (Αλκηστις, 2012·Λεμπέση, 2006·Merrell, 2004·Russ, 2003·Singer & Singer, 2005·Toivanen, Halkilahti, & Ruismäki, 2013).

Οι διαδικασίες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αναφέρει ο O'Farrell (1994, στο: O'Farrell, 2009, σελ.212) «μπορεί να προσομοιάζουν μ' αυτές της τελετουργίας (τόσο ιερές όσο και κοσμικές), αποδεσμεύοντας αυτούς που συμμετέχουν από τις συμβάσεις της καθημερινότητας και οδηγώντας τους σε έναν εναργή χώρο, όπου τα στοιχεία της πραγματικότητας μπορούν να αποδομηθούν με ασφάλεια και να αναδομηθούν για να δημιουργηθεί μια νέα επίγνωση των πραγμάτων, που θα μπορούσε να επιφέρει μια σημαντική αλλαγή στην κοσμοαντίληψη του συμμετέχοντα. Αυτή η διαδικασία είναι συγκρίσιμη με την εμπειρία των δημιουργικών ατόμων». Ο Bartlett (1958, στο: O'Farrell, 2009), περιγράφει τη δημιουργία ως παρέκκλιση από την κύρια διαδρομή, απελευθέρωση από το καλούπι, άνοιγμα στην εμπειρία και αποδοχή της αλληλουχίας των πραγμάτων. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δύναται να αποδεσμεύσει τα μέλη μιας ομάδας από την κανονικότητα της ζωής τους και να τους οδηγήσει στο να συνδυάσουν εκ νέου τα στοιχεία του ανθρώπινου πολιτισμού οικοδομώντας μια καινούργια και διαφορετική κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Κουρετζή (2008), μέσω των θεατρικών παιχνιδιών ερχόμαστε αντιμέτωποι με το μαγικό εάν των πραγμάτων. Τα συναισθήματα μετατρέπονται σε λόγο, ο λόγος σε κίνηση, δεν περιορίζουμε τα παιδιά μόνο στο τί ξέρουν, αλλά τους ζητάμε παράλληλα να εκφράσουν και το πώς νιώθουν. Οδηγούμε έτσι στη δημιουργική αναπαράσταση με απελευθερωμένη τη φαντασία, χωρίς προκαταλήψεις, δοξασίες και διδακτισμούς. Η δημιουργικότητα μπορεί να

προέρθει έτσι από ένα ερέθισμα που ξεπετιέται ξαφνικά, από την ελευθερία που υπάρχει να αφηθεί κάποιος σε μια παρόρμηση. Όταν η φαντασία απελευθερώνεται, όταν η ευαισθητοποίηση αυξάνεται, όταν το μυαλό και η καρδιά ανοίγει, τότε αυτή η παρόρμηση μετατρέπεται σε δημιουργία.

Οι έρευνες με εκπαιδευτικούς και φοιτητές υποδηλώνουν ότι οι συμμετέχοντες στον επινοημένο κόσμο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση βιώνουν κιναισθητικές εμπειρίες, τη δυνατότητα συνεργασίας με άλλους και την εξερεύνηση των πολλαπλών μορφών της ταυτότητάς τους (Davis, 2010). Στην έρευνα των Karwowski και Soszynski (2008) σχετικά με την αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού των ρόλων στην δημιουργικότητα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν μια αύξηση του μέσου αριθμού των δημιουργικών ιδεών και του επιπέδου πρωτοτυπίας τους. Η μελέτη των Gudoğan, Ari, και Gönen (2013a), επίσης αναφέρει ότι τα προγράμματα που έχουν ως άξονα τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχουν θετική επιρροή στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας γι' αυτό και θα πρέπει να πραγματοποιούνται όσο το δυνατόν νωρίτερα και σε παιδιά μικρών ηλικιών.

2.2.7. Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης

Ένας γενικά παραδεκτός ορισμός για την έννοια του *εαυτού* αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τον εαυτό του, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αντιδρά σ' αυτή την αξιολόγηση. Κύριες εκφάνσεις της έννοιας του *εαυτού* είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση (Μακρή-Μπότσαρη, 2002).

Η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει το σύνολο των αντιλήψεων του υποκειμένου για τον κόσμο και αναπτύσσεται μέσω των αλληλεπιδράσεών του με το περιβάλλον (Rogers, 1961, στο: Φλουρής, 1989). Αποτελεί τη γνωστική πλευρά του *εαυτού* και αντιπροσωπεύει μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Για παράδειγμα, «είμαι έξυπνος», «είμαι δημοφιλής», «έχω γαλανά μάτια» (Μακρή-Μπότσαρη, 2002).

Η αυτοαντίληψη μπορεί να είναι προσωπική, όταν συνδέεται με την αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (πραγματικός εαυτός), κοινωνική, όταν αναφέρεται στα χαρακτηριστικά που το άτομο νομίζει ότι πρέπει να κατέχει με βάση

την αντίληψη που έχουν οι άλλοι, ή ιδανική, όταν αναφέρεται στις ιδιότητες τις οποίες θα ήθελε να κατέχει (ιδανικός εαυτός). Στις περιπτώσεις που οι τρεις αυτές εκφάνσεις της αυτοαντίληψης βρεθούν σε αναντιστοιχία βιώνονται δυσάρεστα συναισθήματα και συγκρουσιακές καταστάσεις (Higgins, 1987).

Ο Slavenson et al., (1976, στο: Slavenson & Bolus, 1981), υποστηρίζουν ότι το μοντέλο οργάνωσης της αυτοαντίληψης παρουσιάζει ιεραρχική μορφή και δομείται ανάλογα με το πώς οι άνθρωποι κατηγοριοποιούν τις πληροφορίες που λαμβάνουν για τον εαυτό τους. Στην κορυφή του μοντέλου βρίσκεται η γενική αυτοαντίληψη που είναι σταθερή και δύσκολα μεταβάλλεται. Στο επίπεδο που ακολουθεί, η αυτοαντίληψη διαχωρίζεται σε ακαδημαϊκή, που συνδέεται με τα μαθήματα του σχολείου και στη μη ακαδημαϊκή, η οποία αναφέρεται σε κοινωνικούς, σωματικούς και συναισθηματικούς τομείς. Ο σωματικός τομέας περιλαμβάνει την φυσική εμφάνιση και τη φυσική ικανότητα, ενώ ο κοινωνικός τις σχέσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους, τους *σημαντικούς άλλους*.

Οι παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαντίληψη είναι η οικογένεια, το σχολείο, το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο κινείται κανείς, το φύλο του, η προσωπική ιστορία, η φυσική εμφάνιση (Λεονταρή, 1996). Ο Cooley (1902, στο: Rousseau, 2002), επισημαίνει ότι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης εξαρτάται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους ανθρώπους που το περιβάλλουν. Αυτοί οι *σημαντικοί άλλοι*, αποτελούν τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του υποκειμένου και συντελούν στο να αποκτά ο καθένας τη συγκεκριμένη αντίληψη που έχει για τον εαυτό του. Η γνώμη τους για το πώς μας βλέπουν, αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε εμείς τον εαυτό μας. Και η διαδικασία αυτή βασίζεται όχι τόσο σε λογικά αίτια, όσο σε συναισθηματικά (Wiley, 2009).

Ενώ η αυτοαντίληψη αναφέρεται ως η γνωστική συνιστώσα του *εαυτού*, η αυτοεκτίμηση συσχετίζεται με τη συναισθηματική πλευρά του (Μακρή-Μπότσαρη, 2002). Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην υποκειμενική αξιολόγηση που προβαίνει κάποιος για την αξία του ως άτομο (Orth & Robins, 2014). Περιλαμβάνει κρίσεις, όπως το να θεωρεί κάποιος τον εαυτό του ικανό ή ανίκανο, αλλά και συναισθήματα όπως η ευτυχία ή η απελπισία, η υπερηφάνεια ή η ντροπή (Mannarini, 2010). Η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές επιδιώξεις και αξιολογήσεις του ατόμου για την επίτευξη των στόχων του. Υπ' αυτή την προσέγγιση, η αυτοεκτίμηση προσδιορίζεται ως το πηλίκο των επιτυχιών του υποκειμένου ως προς τις επιδιώξεις του. Αν κάποιος είναι επιτυχημένος σε τομείς που ο ίδιος θεωρεί σημαντικούς, τότε

θα έχει υψηλή αυτοεκτίμηση (James, 1963, στο: Μακρή-Μπότσαρη, 2002).

Η κοινωνικοαναλυτική θεωρία τονίζει τη σημασία των κοινωνικών ρόλων για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης του ατόμου, υποστηρίζοντας ότι αποτελούν τον πρωταρχικό δίαυλο μέσω του οποίου το περιβάλλον επηρεάζει την προσωπικότητα. Οι άνθρωποι αναλαμβάνουν κοινωνικούς ρόλους σε διάφορους τομείς της ζωής. Κάθε κοινωνικός ρόλος περιλαμβάνει μια σειρά κοινωνικών προσδοκιών που προσδιορίζουν το ποια συμπεριφορά θεωρείται η αρμόζουσα. Αυτές οι προσδοκίες επηρεάζουν τη συμπεριφορά και επιδρούν στην αυτοεκτίμηση. Κατά τη διάρκεια της νεαρής και μέσης ενηλικίωσης, η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται σταδιακά, όταν το υποκείμενο καλείται να αναλάβει όλο και περισσότερους και *πιο* σύνθετους κοινωνικούς ρόλους (Orth, Maes, & Schmitt, 2015).

Στην προοπτική του Rosenberg (1965, στο: Βαληλή, 2008), η αυτοεκτίμηση καθορίζεται ως έκφραση της αξίας παρά της ικανότητας του υποκειμένου. Ο *εαυτός* ως κοινωνικό προϊόν προκύπτει από την αλληλεπίδραση των πολιτισμικών, κοινωνικών, οικογενειακών και άλλων διαπροσωπικών παραγόντων. Η αυτοεκτίμηση πηγάζει από μια διαδικασία σύγκρισης, η οποία περιλαμβάνει ομοιότητες, διαφορές και ασυμβατότητες: Όσο μικρότερο είναι το χάσμα ανάμεσα στον *ιδανικό εαυτό* (στον εαυτό που επιθυμούμε να είμαστε) και στον *πραγματικό εαυτό* (αυτό που πραγματικά είμαστε), τόσο υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση.

Η εκτίμηση που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο, σύμφωνα με τη θεωρία του Cooley (1902, στο: Gecas, 1982) για τον *αντικατοπτρικό εαυτό* (looking-glass self), βασίζεται σ' αυτό που νομίζει ότι πιστεύουν οι άλλοι γι' αυτόν. Ο *αντικατοπτρικός εαυτός* εκλαμβάνεται ως η αντανακλώμενη εκτίμηση των *σημαντικών άλλων* (γονείς, αδέρφια, συνομήλικοι, δάσκαλοι). Εκτιμώντας ο Cooley ότι ο *εαυτός* αποτελεί κοινωνικό δημιούργημα προσδιορίζει τη σφαιρική εκτίμηση για την αξία μας ως άτομα, στην αντίληψη που έχουν οι *σημαντικοί άλλοι* για μας. Ιδιαίτερα οι συναναστροφές των μικρών παιδιών με τους συνομηλικούς τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Οι σχέσεις με τους συνομηλικούς, η αποδοχή απ' αυτούς, και το μοίρασμα κοινών εμπειριών ενισχύουν το βαθμό ικανοποίησης από τον εαυτό τους. Κατά τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία, το περιεχόμενο και η δομή των εκτιμήσεων του υποκειμένου για τον εαυτό του αλλάζουν. Έτσι, οι εκτιμήσεις για τον εαυτό γίνονται βαθμιαία πιο περίπλοκες και περισσότερο αφηρημένες (Dunn, 1999, στο: Σαβάλλα, 2002·Μακρή-Μπότσαρη, 2002).

Τα μικρά παιδιά έχουν σχετικά υψηλή αυτοεκτίμηση, εξ' αιτίας της υπερβολικά θετικής εικόνας που είχαν για τον εαυτό τους τα προηγούμενα χρόνια και την απουσία των κοινωνικών συγκρίσεων (Robins & Trzesniewski, 2005). Οι κοινωνικές συγκρίσεις συντελούν ώστε οι άνθρωποι να εκτιμούν τις δικές τους ικανότητες και αρετές, συγκρίνοντάς τες με αυτές των άλλων (Gecas, 1982). Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται γνωστικά, βασίζουν τις αυτοαξιολογήσεις τους σε εξωτερικές ανατροφοδοτήσεις και κοινωνικές συγκρίσεις. Έτσι σταδιακά διαμορφώνουν μια πιο ισορροπημένη και ακριβή εκτίμηση της ακαδημαϊκής τους ικανότητας, των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, της ελκυστικότητας των προσωπικών χαρακτηριστικών τους (Robins & Trzesniewski, 2005).

Η κοινωνική σύγκριση αποτελεί σημαντική παράμετρο ανάπτυξης τόσο της αυτοαντίληψης, όσο και της αυτοεκτίμησης. Τη διαδικασία αυτή υποβοηθούν οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, καθώς φέρνοντας το ένα παιδί κοντά στο άλλο, παρέχουν το πλαίσιο που διευκολύνει τις συγκρίσεις μεταξύ συνομηλίκων. Η σύμπραξη στη δράση απαιτεί συνεχή εγρήγορση του νου, της ψυχής και του σώματος. Η προβληματική λοιπόν λειτουργία κάποιου απ' αυτά, οδηγεί σε ανεπαρκή απόδοση. Οι εν λόγω δραστηριότητες αποτελούν έτσι την αφετηρία από την οποία θα ξεκινήσει το παιδί για να επεξεργασθεί τυχόν δυσλειτουργίες του και να εισέλθει σε διεργασίες απελευθέρωσης, απενεχοποίησης και αυτογνωσίας που έχουν ως τελικό στόχο την αυτοβελτίωσή του (Τσαλερά, 2006).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συντελεί ώστε οι μαθητές να μετέχουν σε εμπειρίες που αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση, ώστε να εμπιστεύονται τους άλλους και να συνεργάζονται μαζί τους καλλιεργώντας έτσι και ενσυναισθητικές ποιότητες (Palavan, 2017). Η επικοινωνία και αλληλόδραση του παιδιού με τους σημαντικούς άλλους του επιτρέπει να συνειδητοποιήσει όχι μόνο τις ικανότητες και αδυναμίες του, αλλά και να ευαισθητοποιηθεί συνάμα προς τις ανάγκες, στάσεις και επιθυμίες των συμμαθητών του. Ανταλλάσσει ευκολότερα απόψεις και μοιράζεται ιδέες και εμπειρίες, οι οποίες συγκροτούνται σε ένα σύνολο που είναι δημιουργημα της δυναμικής όλης της ομάδας (Τσιάρας, 2004α). Το κοινό αυτό δημιουργημα διασφαλίζει για όλα τα μέλη το αίσθημα του *ανήκειν* σε μια ευρύτερη ομάδα ανθρώπων. Πρόκειται για ένα αίσθημα απαραίτητο στην ανάπτυξη του θετικού αυτοσυναίσθηματος, καθώς κανένα πρόσωπο δεν μπορεί να αποτιμήσει θετικά τον εαυτό του αν δεν νοιώθει ότι ανήκει κάπου. Η ομάδα στην οποία μετέχει αποτελεί για το συμμετέχοντα ασφάλεια, σκοπό, αρμοδιότητα και τελικώς ταυτότητα. Και μια

ομάδα επίσης που νοιάζεται να ενσωματώσει ισότιμα τα μέλη της, αποτελεί μια ομάδα με υψηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που ευεργετεί το κάθε μέλος της ξεχωριστά (Hefferon, 2000).

Μέσα από τη βιοματική διαδικασία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, η οποία απαιτεί φυσική, συναισθηματική και διανοητική συμμετοχή το παιδί ανακαλύπτει και διερευνά το σώμα του, τις αισθήσεις, του, τα όρια και τις δυνατότητές του για εξέλιξη (Λεμπέση, 2006). Συμμετέχοντας στο χώρο αυτό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, το παιδί μπορεί να παρατηρήσει τον εαυτό του σε μια κατάσταση, να συνειδητοποιήσει γιατί τα συναισθήματά του λειτουργούν μ' αυτό τον τρόπο, και τελικώς να έρθει σε πρωτόγνωρη επαφή με το σώμα και την ψυχοσύνθεσή του (Boal, 1998, 2008).

Η έκθεση, μια βασική διεργασία του δράματος καλλιεργεί την άνεση στη δεκτικότητα του βλέμματος των άλλων, διαλύει το αίσθημα αποξένωσης με τον εαυτό, τον αποκαλύπτει στους άλλους, ενώ η αναγνώριση και επιβράβευση των δυνατοτήτων ενισχύει την αυτοεικόνα των παιδιών (Κανδυλάκη, 2006, Λεμπέση, 2006). Οι ποικίλες δράσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση επισημαίνει η Άλκηστις (2000), αναπτύσσουν την αισθαντικότητα και βελτιώνουν τις σωματικές δεξιότητες. Οι αναστολές που πιθανώς να είχε ένα παιδί υποχωρούν σταδιακά καθώς αποκτά έλεγχο του σώματός του και των εκφραστικών του μέσων. Επακόλουθο είναι καθώς εκφράζεται καλύτερα, να αλλάζει η εικόνα που είχε για τον εαυτό του και να αποκτά εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του και αυτοπεποίθηση.

Οι Carlton και Moore (1965) στην έρευνά τους σε παιδιά δημοτικού σχολείου από στερημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα, διαπίστωσαν πως οι δράσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είχαν θετικό αντίκτυπο στην αυτοεικόνα τους. Η Παρδάλη (2009) στη δική της έρευνα σε παιδιά με σύνδρομο down, αναφέρει ότι το θεατρικό παιχνίδι είχε θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους. Οι Douglas, Warwick, Whitty, και Aggleton (2000) και ο Ζαφειριάδης και η Παταπάνη (2007), εφαρμόζοντας προγράμματα με βασικό πυρήνα τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ανέπτυξαν τη θετική αυτοαντίληψη παιδιών με νοητική υστέρηση. Οι Rousseau και Moneta (2007) καλλιέργησαν την αυτοεκτίμηση εφήβων από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, οι Schnapp και Olsen (2003), την αυτοεκτίμηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ο Μόσχος (2002), αναφέρει θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση της θετικής αυτοεικόνας φυλακισμένων εφήβων. Επισημαίνεται ωστόσο, πως η βελτίωση της αυτοεκτίμησης προϋποθέτει προσπάθεια

και χρόνο. Ο Jackson (2000), στην έρευνά του δε διαπίστωσε θεαματικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης εφήβων μέσα από τη δραματική τέχνη και προτείνει το πρόγραμμα σε παρόμοιες έρευνες να έχει πολύ μεγάλη διάρκεια.

2.2.8. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και κοινωνική ικανότητα

Ως *ικανότητα* ορίζεται η αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί τεχνογνωσία, δεξιότητες ή γνώσεις, για να διαχειρίζεται επιτυχώς οικείες, αλλά και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις. Η *δεξιότητα* πάλι συνδέεται με τη γνώση και εμπειρία που αποκτά το άτομο και η οποία είναι αναγκαία για την εκτέλεση ενός συγκεκριμένου καθήκοντος (Cedefop, 2002, στο: Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

Η κοινωνική ικανότητα ορίζεται ως η αποτελεσματικότητα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, με μια ευρύτερη σημασία. Συμπεριλαμβάνει όχι μόνον τον εαυτό και την προοπτική του *άλλου*, αλλά και την ικανότητα του *μανθάνειν* από τις εμπειρίες, ώστε η μάθηση να αναβαθμίζει την προσαρμοστικότητα του ατόμου στις αλλαγές του κοινωνικού του περιγύρου. Αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια που συντίθεται από κοινωνικές, συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές δεξιότητες, η ανάπτυξη των οποίων οδηγεί στην πετυχημένη κοινωνική προσαρμογή (Rose-Krasnor, 1997, στο: Γουγουλάκης, 2012). Παρά τις πολλές και διαφορετικές παραλλαγές της, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ένας αδιαμφισβήτητος πυρήνας συγκεκριμένων ικανοτήτων, ο οποίος είναι κοινός σε κάθε ορισμό που συνοδεύει την έννοια *κοινωνικές*. Σ' αυτόν εντάσσονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες που επιτρέπουν το άτομο να εκπέμπει σαφή μηνύματα, η συνεργασία, η ικανότητα για ομαδική εργασία και αποτελεσματικές διαπραγματεύσεις, η διαχείριση διαφωνιών (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

Η κοινωνική ικανότητα εμφανίζεται αρχικώς στη σχέση του βρέφους με το άτομο που το φροντίζει. Στην προσχολική ηλικία εκδηλώνεται στο παιχνίδι με την ομάδα των συνομηλίκων, ενώ αργότερα στις στενές σχέσεις φιλίας και στην εφηβεία αφορά και τις σχέσεις με το άλλο φύλο. Το παιδί μέσα από τις σχέσεις του με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καθορίζει την εικόνα του εαυτού

του και τη μετέπειτα προσαρμοστικότητα του στη ζωή. Οι σημαντικότεροι φορείς κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016):

- η οικογένεια, ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης. Αποτελεί το κύριο περιβάλλον των πρώτων κοινωνικών αλληλεπιδράσεων
- το σχολείο, το οποίο προσφέρει καθημερινά εμπειρίες που συμβάλλουν ώστε το παιδί να αναπτυχθεί κοινωνικά
- οι συμμαθητές, καθώς η ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί φίλους και να γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλίκους αποτελεί μέρος της κοινωνικής ικανότητάς του

Στις προοπτικές της παρούσας μελέτης η αναπτυγμένη κοινωνική ικανότητα θεωρείται αποφασιστικός παράγοντας για την αποδοχή και το σεβασμό της ετερότητας του *άλλου*. Το ασφαλές άλλωστε πλαίσιο αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές που δημιουργεί η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, αποτελεί προνομιακό χώρο για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αυτή της συνεργασίας.

2.2.8.1. Η συνεργασία

Συνεργασία είναι η αμοιβαία εμπλοκή των συμμετεχόντων σε μια συντονισμένη προσπάθεια, ώστε να βρεθεί λύση σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζουν (Lai, 2011). Η συνεργασία χαρακτηρίζεται από μια σχετικά συμμετρική δομή, καθώς ο κάθε συμμετέχων έχει πρόσβαση στο ίδιο φάσμα ενεργειών. Περιλαμβάνει εκτός από τους συμμετέχοντες που εργάζονται μαζί για τον ίδιο σκοπό, τους κοινούς στόχους της ομάδας, αλλά και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων, οι οποίες μπορούν να επηρεάζουν τη σκέψη και τη δράση αυτών που συμμετέχουν (Dillenbourg, 1999, στο: Lai, 2011).

Ο Surowiecki (2005), επισημαίνει ότι η συνεργασία εξασφαλίζει μία ποικιλία επιλογών και προοπτικών. Μια μεγάλη ομάδα διαφορετικών ατόμων έχει τη δυναμική να προβεί σε ισχυρότερες προβλέψεις και να πάρει πιο λειτουργικές αποφάσεις από ό, τι ένα μεμονωμένο άτομο. Η πολυμορφία εξασφαλίζει στη συνεργασία πολλαπλές ατομικές και πολιτισμικές προοπτικές, με τις οποίες μπορούν να απαντηθούν οι προκλήσεις στην επίλυση των προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, στη συζήτηση των συμπερασμάτων. Μία συλλογική προσπάθεια είναι σε

θέση να δημιουργεί γνώσεις που αφορούν μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων. Όλα τα μέλη μέσα στο πλέγμα των συνεργατικών σχέσεων οφείλουν να εργάζονται σε κλίμα αμοιβαιότητας και κατανόησης για να επιτευχθεί ο κοινός σκοπός και κανένας δεν μπορεί να επιβάλει μονομερώς την άποψή του. Οι διαφωνίες και παρεξηγήσεις μπορεί να είναι πράγματι σημαντικές για την παραγωγή έργου και γνώσης, αφού υποχρεώνουν τους συμμετέχοντες να προβούν σε εξηγήσεις, να αιτιολογήσουν και να δικαιολογήσουν με υπευθυνότητα τις θέσεις και απόψεις τους (Dillenbourg, 1999, στο: Lai, 2011).

Στα πειράματά τους οι Nowak και Highfield (2011, στο: Beaman, 2014), παρατήρησαν ότι είναι η συνεργασία και όχι ο ανταγωνισμός που στηρίζει την καινοτομία. Όπως ισχυρίζονται υπάρχουν πολλά στοιχεία που δείχνουν ότι η συνεργασία είναι η κυρίαρχη δύναμη στη φύση, καθώς αυτή αποτελεί τον αρχιτέκτονα της ζωντανής πολυπλοκότητας. Όταν η συνεργασία εκδηλώνεται ανάμεσα στον πιο αδύναμο της ομάδας με τον πιο δυνατό, δύναται να οδηγήσει σε ανατροπές δεδομένων συμπεριφορών και να δημιουργήσει νέες συνθήκες ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης με δεδομένο βέβαια ότι ελέγχονται οι ανταγωνιστικές καταστάσεις (Τσεφαλά, 2006).

Ο Piaget (στο: Γαλανάκη, 2003), θεώρησε τη συνεργασία ως το κύριο χαρακτηριστικό των σχέσεων των παιδιών με τους συνομήλικους. Ο δε Vygotsky (στο: Γαλανάκη, 2003), υποστήριξε, ότι οι καθημερινές επαφές του παιδιού με τους ενήλικους, του προκαλούν μορφές σύγχυσης, ασάφειας και αβεβαιότητας, προβλήματα που μπορούν να αντιμετωπισθούν και να ελεγχθούν μέσα από τη συνεργατικές σχέσεις που αναπτύσσει το παιδί με τα άλλα παιδιά. Μέσω της συνεργασίας παρέχονται σε κάθε παιδί ευκαιρίες συμβολής στην οικοδόμηση μιας δημιουργίας, τονώνεται το αυτοσυναίσθημα και η αυτοεκτίμησή του και οδηγείται ευκολότερα στο να συνυπάρχει με τους άλλους.

Η συνεργασία μπορεί να διαδραματίσει σύμφωνα με την Σγουροπούλου και Κουτουμάνο (2001), παίζει σημαντικό ρόλο:

- στην προώθηση διαπολιτισμικών σχέσεων και της επαφής με διαφορετικές κουλτούρες και ιδεολογίες
- στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, του αισθήματος κοινής ευθύνης, της αλληλοϋποστήριξης και στην καλλιέργεια ενός φιλικού κλίματος που ενθαρρύνει τη μάθηση και ευνοεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου

- στη συναισθηματική ικανοποίηση. Η οργάνωση των μαθητών σε κοινότητες μάθησης με στόχο τη συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων είναι απόλυτα προσαρμοσμένη στη φύση και στις ανάγκες τους. Αντίθετα η απομόνωσή τους παραβιάζει τις έμφυτες τάσεις τους για επικοινωνία και αλληλεπίδραση
- στην προώθηση των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την οργάνωση και την εργασία στο πλαίσιο ομάδων

Η ανάπτυξη των παραπάνω ικανοτήτων και δεξιοτήτων επομένως, θεωρούνται πολύ σημαντικές για τα ζητήματα που διαπραγματεύεται η παρούσα μελέτη. Για το λόγο αυτό άλλωστε η καλλιέργεια ποιοτικών μορφών συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων στις δράσεις του προγράμματος θεωρήθηκε και ως προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση των στόχων της έρευνας.

2.2.8.2. Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της κοινωνικής ικανότητας

Ο σεβασμός των ιδεών, των συμφερόντων και των αναγκών των άλλων ανθρώπων, ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητάς τους, η εδραίωση θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους και η ικανοποιητική έκφραση συναισθημάτων αποτελούν ποιότητες τις οποίες αρμόζει να αναπτύξουν όλα τα παιδιά στο σχολείο (Kuranchie & Addo, 2015). Και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δύναται να σταθεί αρωγός σε μια τέτοια προσπάθεια.

Στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, όπως και στην πραγματική ζωή, οι συνέπειες των πράξεων που προκύπτουν μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες και επιλογές δεν μπορούν να αγνοηθούν. Υπάρχει η δυνατότητα ώστε δράματα και σκηνές να επαναληφθούν πολλές φορές και μάλιστα με μαθητές οι οποίοι κάνοντας διαφορετικές επιλογές κάθε φορά, να αντιμετωπίζουν και άλλες συνέπειες. Η επανάληψη αυτή επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τη σύνδεση μεταξύ αιτίας και του αποτελέσματος, να αποκτήσουν αίσθημα κοινής ευθύνης, ευελιξία στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων, να επαναλάβουν μία δεξιότητα μέχρι να γίνει μέρος του ρεπερτορίου τους (Bailey, 1997). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να εμβαθύνει το επίπεδο σκέψης μέσω ερωτήσεων που σχετίζονται με τη δράση, βοηθά το παιδί να θέτει ερωτήσεις για το πώς και το

γιατί, μέσω αθών δοκιμασιών το προτρέπει να εμπλακεί στη διαπραγμάτευση του κόσμου που το περιβάλλει, να βιώσει την ικανοποίηση της ένταξης σε μια ομάδα, να συγκεντρώσει την προσοχή του για μεγάλο χρονικό διάστημα αναπτύσσοντας τις ικανότητες ακρόασης και παρατήρησης του *άλλου* (Dogru, 2015).

Η συμμετοχή των παιδιών στις ομαδικές δραστηριότητες τα παροτρύνει να εξερευνήσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους, να ακούσουν το ένα το άλλο, να ανταλλάξουν πληροφορίες στην απόπειρά τους να πετύχουν το στόχο τους. Να διαχειρισθούν τις διαφωνίες τους και να ανταποκριθούν σε θετικές συμπεριφορές με τη δική τους κατάλληλη θετική συμβολή. Οικοδομείται έτσι ένα ζεστό κλίμα εμπιστοσύνης το οποίο προάγει τις σχέσεις φιλίας και συνεργασίας, αφού οι πλευρές της κοινωνικής συναλλαγής που οδηγούν στη δημιουργία φιλικών σχέσεων συνδέονται με τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες, την προσπάθεια για σαφή επικοινωνία, την ανταλλαγή πληροφοριών, την επίλυση συγκρούσεων και την αμοιβαιότητα (Cole & Cole, 2002). Μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο οι κοινωνικές δεξιότητες αναπτύσσονται φυσικά, από την ανάγκη να δουλέψει και να παίξει το κάθε παιδί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Ball, 2012). Οι συμμετέχοντες αποκτούν την αίσθηση της άμιλλας, την έννοια της ομάδας και της συλλογικής συντονισμένης δράσης, την αίσθηση του σεβασμού των κανόνων. Παράλληλα συνειδητοποιούν το δικαίωμα και των άλλων παιδιών να χαίρονται κι αυτά τη δραστηριότητα μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας και αμοιβαίας κατανόησης, αναγνωρίζοντας την πολύτιμη συνεισφορά του συμμαθητή τους στην οικοδόμηση του τελικού αποτελέσματος. Μαθαίνουν να πειθαρχούν και να τιθασεύουν τον άκρατο εγωισμό, την πλεονεξία, την αίσθηση υπεροχής και να αναπτύξουν ευθύνη και ειλικρίνεια. Μεταμορφώνονται από εγωκεντρικές υπάρξεις σε προσωπικότητες ικανές να μοιράζονται το οτιδήποτε μαζί με άλλους (Γιάνναρης, 2001).

Τα ερευνητικά δεδομένα συνηγορούν στο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αναπτύξει τις κοινωνικές ικανότητες των ατόμων που συμμετέχουν στις διαδικασίες της. Ο Belliveau (2005) στην έρευνά του, τη χρησιμοποίησε για την καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, διαπιστώνοντας θετική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονταν τα παιδιά. Ο Mages (2010) και η McNaughton (2004), για να δημιουργήσουν κουλτούρα συνεργασίας στις ομάδες τους, ενώ ο Henry (2000) με μέσο τα παιχνίδια ρόλων, καλλιέργησε στα παιδιά ικανότητες διαπραγμάτευσης. Η Άλκηστις (2012), εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα με άξονα τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε παιδιά με ειδικές

ανάγκες, διαπίστωσε θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική ικανότητα των παιδιών και σημειώνει ότι η επίδραση αυτή στα τελευταία εργαστήρια επεκτάθηκε σε όλο το εύρος της σχολικής ζωής τους. Ομοίως ο Joronen et al. (2011), εφαρμόζοντας ένα παρόμοιο πρόγραμμα βελτίωσαν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών δημοτικού σχολείου. Οι Jindal-Snape, Vettrano, Lawson, και McDuff (2011), υποστηρίζουν στην έρευνά τους, πως οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είχαν θετικό αντίκτυπο στα παιδιά, ώστε αυτά να διαχειρισθούν επιτυχώς κοινωνικο-συναισθηματικά ζητήματα που προέκυψαν κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο. Η Γαλάνη (2007) τέλος, με εργαλείο το θεατρικό παιχνίδι καλλιέργησε δεξιότητες φιλίας σε νήπια και αναφέρει πως το θεατρικό παιχνίδι συνετέλεσε ώστε τα παιδιά να παίζουν καλύτερα μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Goleman (1995), οι κοινωνικές ικανότητες και ειδικότερα αυτές που σχετίζονται με τον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων συνιστούν από τις πιο περίπλοκες εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης.

2.2.9. Συναισθηματική νοημοσύνη και δραματική τέχνη στην εκπαίδευση

Ο Gardner (1983, 1999), εισήγαγε πρώτος την αντίληψη της ύπαρξης πολλών και διαφορετικών τύπων νοημοσύνης - ευφυΐας, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι τύποι αυτοί εδράζονται σε διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου και είναι κοινοί για όλους τους ανθρώπους. Ωστόσο κανένα άτομο δεν έχει το ίδιο προφίλ νοημοσύνης με το διπλανό του. Προσδιόρισε τα εξής είδη νοημοσύνης:

- *τη μουσική*, η οποία συνδέεται με την ικανότητα σύνθεσης και εκτέλεσης μουσικών κομματιών
- *τη χωροταξική*, που σχετίζεται με την ικανότητα αντίληψης του χώρου και του περιβάλλοντος
- *τη γλωσσική*, η οποία συνδέεται με την ικανότητα χειρισμού του γραπτού και προφορικού λόγου
- *τη λογικομαθηματική*, πρόκειται για την ικανότητα χρήσης των αριθμών και της λογικής και επιστημονικής σκέψης
- *την κιναισθητική*, η οποία αφορά τη γνώση και τον έλεγχο του σώματος και των κινήσεών του

- τη διαπροσωπική, η οποία αφορά την ικανότητα του να κατανοεί κάποιος τα συναισθήματα, τις προθέσεις και τις επιθυμίες των άλλων
- την ενδοπροσωπική, που συνδέεται με την ικανότητα κατανόησης του εαυτού και των συναισθημάτων του.

Ένας τομέας της νοημοσύνης αποτελεί και η συναισθηματική νοημοσύνη. Ο Goleman (1998, στο: Zhou, 2010), υποστηρίζει ότι οι βασικές ικανότητες που συνδέονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο κύριες κατηγορίες: τις προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες. Οι προσωπικές αφορούν την αυτογνωσία, την αυτορρύθμιση, την ενσυναίσθηση και την παρακίνηση για την επίτευξη των στόχων. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι αυτές που επιτρέπουν σε κάποιον να επηρεάζει και να εμπνέει τους άλλους, να διαχειρίζεται κοινωνικές σχέσεις, να επιλύει συγκρούσεις και να προσαρμόζεται στο περιβάλλον. Στην προσέγγιση του Goleman (1995), η συναισθηματική νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα του να κινητοποιεί κανείς τον εαυτό του, να επιμένει ενάντια στη ματαιώση, να ελέγχει τον παρορμητισμό, να ρυθμίζει τις διαθέσεις του και να συναισθάνεται τους άλλους.

Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης δρα ευεργετικά στους μαθητές των σχολείων, κυρίως στο πεδίο των κοινωνικών σχέσεων. Εκπαιδεύει τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την οπτική των άλλων, τα παρακινεί να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους, να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν με τους διπλανούς τους, να λαμβάνουν καλές αποφάσεις και να ενεργούν με θετικούς τρόπους επηρεάζοντας θετικά τη ζωή τους, αλλά και τις ζωές των άλλων (Galazka, 2016·Panju, 2008).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να κατανοήσουν τα συναισθήματα, τις νοοτροπίες και τις πεποιθήσεις τους μέσα από την παρατήρηση, την ενσυναίσθηση, την αίσθηση και εξερεύνηση των συναισθημάτων των χαρακτήρων που αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα ρόλο.⁷¹ Όταν ένας μαθητής προσπαθεί να δημιουργήσει έναν ρόλο, καλείται να σκεφτεί πώς να αντιδράσει και να ενεργήσει ως ένα άλλο πρόσωπο ανατρέχοντας σε πραγματικές ή φανταστικές του

⁷¹ Η ικανότητα του δράματος να εμπλέκει τους θεατές και τους ηθοποιούς σε μια μετασηματιστική διαδικασία που συνδέεται με τα συναισθήματα, αναγνωρίστηκε από τον Αριστοτέλη περίπου 2.400 χρόνια πριν. Ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι οι θεατές που παρακολουθούν τα τραγικά δράματα συμμετέχουν συναισθηματικά στα τεκταινόμενα μέσα από την ταύτισή τους με τον τραγικό ήρωα. Για τον Αριστοτέλη αυτή η συναισθηματική εμπλοκή έχει μια καθαρική επίδραση, αφού εκτονώνει καταπιεσμένα και ανεπιθύμητα συναισθήματα (Cohen, 1981·Courtney, 1988, στο: Heyward, 2010).

συναισθηματικές εμπειρίες (Galazka, 2016). Ενθαρρύνεται να χρησιμοποιήσει αυτές τις συναισθηματικές εμπειρίες ως πληροφορία στη λήψη αποφάσεων. Κρατά έτσι μια ενεργητική στάση απέναντι στο συναισθηματικό του κόσμο αντιλαμβανόμενος παράλληλα τη σημασία της συναισθηματικής εμπειρίας στη ζωή του (Rauker et al., 2009).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει μοντέλα εποικοδομητικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων. Παρατηρώντας ή βιώνοντας χαρακτήρες με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη οι συμμετέχοντες μπορούν να ανακαλύψουν νέους τρόπους δράσης και ομιλίας σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, δοκιμάζοντας ποιές είναι οι συνέπειες αυτών των δράσεων στους εαυτούς τους, αλλά και στους άλλους. Παρέχει έναν ασφαλή χώρο στον οποίο όλοι μπορούν να καθοδηγήσουν τα συναισθήματά τους, να τα κατονομάσουν και να τα δοκιμάσουν ασκώντας ολοκληρωτικό έλεγχο πάνω τους (Galazka, 2016).

Ο Courtney (1988, στο: Heyward, 2010), υποστηρίζει ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ενθαρρύνει τους μαθητές να προσαρμοστούν σε συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις, εντός όμως των ασφαλών ορίων ενός επινοημένου κόσμου που αποτελεί προσομοίωση του πραγματικού κόσμου. Υπ' αυτή την προσέγγιση όλα τα παιδιά, ακόμα κι αυτά που δυσκολεύονται να εκφράσουν τα βαθύτερα αισθήματά τους με το λόγο, έχουν τη δυνατότητα μέσω της κίνησης, της αίσθησης και της μίμησης, να εναποθέσουν ένα μέρος του συναισθηματικού τους φόρτου και νιώθοντας ασφάλεια να εκτονώσουν συναισθήματα που προέρχονται από δυσάρεστες εμπειρίες τους (Κουρετζής, 2008).

Τα αποτελέσματα ερευνών αποδεικνύουν τη δυνατότητα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Η Μπέλλα (2012) σε μια ατομική μελέτη περίπτωσης, έδωσε την ευκαιρία σε μια 15χρονη έφηβη με αυτισμό να εκφράσει ελεύθερα τα συναισθήματά της, βελτιώνοντας τη σχέση που έχει η ίδια με τον εαυτό της. Η Nikoloudaki (2010) στη δική της έρευνα, διαπίστωσε μεταξύ άλλων τη σημαντική επιρροή του θεατρικού παιχνιδιού σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Ομοίως η Lawrance (2011) στην ερευνητική της μελέτη, αναφέρει ότι το θεατρικό παιχνίδι δίνει την ευκαιρία σε παιδιά να βιώσουν εμπειρίες οι οποίες προάγουν τη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Η Lindberg (2015), χρησιμοποίησε τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ενισχύοντας την κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη,

ενώ οι Larson και Brown (2007), αναφέρουν πως η συμμετοχή εφήβων στις διαδικασίες ανεβάσματος μιας θεατρικής παράστασης είχε θετικό αντίκτυπο στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Ιδιαίτερος στην εξωτερίκευση και διαχείριση των συναισθημάτων τους.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει όμως αποφασιστικά και στην ανάπτυξη μιας σημαντικής έκφρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης, αυτής της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση παίζει αποφασιστικό ρόλο στην κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας των άλλων, ικανότητας που αποτελεί και το κεντρικό ζήτημα της έρευνας.

2.2.10. Ο ρόλος της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αποδοχή της ετερότητας

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση εκλαμβάνεται από τη Riviere (2005), ως ένας εξαιρετικά κρίσιμος χώρος, όπου οι ταυτότητες δημιουργούνται και ξετυλίγονται, αμφισβητούνται και γίνονται αποδεκτές και οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου μεταβάλλονται συνεχώς. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί έτσι, ένα αμφισβητούμενο τόπο κοινωνικής διαπραγμάτευσης που την καθιστά ένα ιδανικό έδαφος για να εξερευνήσουν οι συμμετέχοντες τη σύνθετη φύση της δομής της κοινωνικής ταυτότητάς τους και το πώς αυτή σχηματοποιείται μέσω της συμμετοχής τους στις βιωματικές εμπειρίες. Αλλά και μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με τα κοινωνικοπολιτισμικά υπόβαθρα των άλλων συμμετεχόντων.

Το παιδί μεταμορφώνεται μέσω του ρόλου που αναλαμβάνει σε κάποιον άλλον, υιοθετεί την ταυτότητα του άλλου. Ο άλλος όμως αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εαυτού, καθώς η ταυτότητα, εμπεριέχει συγχρόνως και την ετερότητα. Η συνειδητοποίηση αυτή αποτελεί μια διαδικασία η οποία δεν αποσιωπά τις διαφορές, αλλά επιχειρεί να τις ερμηνεύσει. Η διαδρομή από τη θεατρική στην προσωπική πραγματικότητα και αντίστροφα, φέρνει στο φώς αναξιοποίητες εκφάνσεις του εαυτού, προσβλέπει στη συνειδητοποίηση των ρόλων που ο καθένας παίζει στη ζωή του, στον απεγκλωβισμό απ' αυτούς, συντείνει στην απόκτηση ευελιξίας, ανοχής και κατανόησης. Η ανακάλυψη των σημείων σύγκλισης και απόκλισης του εαυτού με

τους άλλους μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης προωθεί εντέλει την επανατοποθέτηση της σχέσης που έχει κανείς με τον εαυτό του και τους άλλους (Λεμπέση, 2006).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες στους συμμετέχοντες «να επεξεργαστούν τη γλώσσα, είτε πρόκειται για τη μητρική, είτε για τη δεύτερη γλώσσα και να οδηγηθούν στην κατανόηση, την εκμάθηση, τον εγγραμματισμό και τη λογοτεχνική προσέγγιση. Τα δρώμενα που αναπτύσσονται από τα ίδια τα μέλη της ομάδας και αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες, τις επιθυμίες τα προβλήματα, τα τραύματα και γενικά τον κόσμο, διέπονται από το λόγο (ομιλία). Ακόμα και στη μιμική υπάρχει μη φωνούμενος λόγος. Ο λόγος εκφέρεται, δένεται με τη δραματική εμπειρία, αποκτά συναισθήματα, χροιά και επιτονισμό, κατακτάται μέσω των ρόλων, των συζητήσεων, των διαλόγων των αντιπαραθέσεων και διευκολύνει τη σκέψη και την αυτοσυνείδηση, αναδιαμορφώνει την ταυτότητα και προσεγγίζει τον κόσμο, γνωστό και άγνωστο, οικειοποιείται αντικείμενα και γεγονότα. Μέσω αυτού προάγονται ο διάλογος και η επικοινωνία» (Αλκηστις, 2008, σελ.147).

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί δημιουργικό παιχνίδι συνείδησης, κατασκευής και ανακατασκευής της ταυτότητας και κατ' επέκταση διαδικασία συνεννόησης με τον *έτερο*, δηλαδή τον *άλλον*. Μπορεί ως πλαίσιο αγωγής να καλλιεργήσει όλες εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη γόνιμη συνύπαρξη των υποκειμένων που προσπαθούν να αλληλεπιδράσουν σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από παντός είδους ετερότητα (Γκόβαρης, 2003, στο: Λεμπέση, 2006). Αποτελεί επίσης πολύτιμο όργανο κοινωνικής ενσυναίσθησης, που μπορεί να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά με ποικίλους τρόπους.

2.2.10.1. Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης

Ενσυναίσθηση θεωρείται η ικανότητα του μοιράσματος των συγκινήσεων, των συναισθημάτων, των σκέψεων, των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς των άλλων ατόμων. Η ικανότητα του να ζει κάποιος τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου (Μαλικιώση - Λοίζου, 2003).

Οι περισσότεροι ψυχολόγοι καταλήγουν σε τρία βασικά χαρακτηριστικά της

ενσυναίσθησης (Lamm, Batson, & Decety, 2007):

α) ότι πρόκειται για συναισθηματική αντίδραση προς ένα άλλο πρόσωπο η οποία περικλείει και το μοίρασμα της συναισθηματικής κατάστασης αυτού του προσώπου

β) ότι είναι μια γνωστική ικανότητα που συνίσταται στο να μπορεί κανείς να βλέπει τον κόσμο με τα μάτια ενός άλλου

γ) ότι η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τους ελεγκτικούς μηχανισμούς του εγκεφάλου που παρακολουθούν τις πηγές των συναισθημάτων

Η ενσυναίσθηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό μέσω του οποίου μειώνονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Αποτελεί το θεμέλιο λίθο που στηρίζεται ο ηθικός κώδικας των ανθρώπων και είναι ζωτικής σημασίας για την επιβίωση του ανθρωπίνου είδους, αφού εμπλουτίζει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, μειώνει την επιθετικότητα και την αντικοινωνική συμπεριφορά και οδηγεί στην κοινωνική υποστήριξη και αποδοχή (Baron-Cohen, 2006·Devoldere, Davis, & Verhostafdt, 2010·Draguns, 2007·Eisenberg, 2005).

Η εκδήλωση φροντίδας και ενδιαφέροντος για τον άλλον, δεν είναι όμως ιδιότητες που ενυπάρχουν βιολογικά σε κάποιους μόνο από τους ανθρώπους. Κάθε άτομο μπορεί να εκδηλώσει τέτοιου είδους συμπεριφορές, ανάλογα με τις εμπειρίες και το περιβάλλον στο οποίο κινείται, αλλά και με τη γνώση που έχει για τον εαυτό του. Οι βασικές ωστόσο αξίες, *τα πιστεύω* του εαυτού και οι κρυφές πλευρές της ταυτότητας, εδράζονται βαθειά στο υποσυνείδητο και γι' αυτό δύσκολα μπορούν να γίνουν αντιληπτά με σαφήνεια και δυσκολότερα ν' αλλάξουν (Riviere, 2006·Somers, 2008). Μπορούν όμως να διερευνηθούν μέσα από καλλιτεχνικές και πνευματικές εμπειρίες, όπως αυτές που βιώνει κάποιος συμμετέχοντας στις δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προσφέρει πολλές ευκαιρίες για μια ενεργητική κίνηση δια μέσου των πολιτισμών και η συμβολή της είναι καθοριστική στην προσπάθεια για ενσυναισθητική κατανόηση. Στις διαδικασίες της συναντιούνται συμπεριφορές και σκέψεις, εκφράζονται τρεις και τέσσερις εκδοχές για το ίδιο θέμα, επιτυγχάνεται η κρίσιμη και σημαντική αποδοχή του *άλλου*, η κατανόηση, η διαπολιτισμική επικοινωνία. Καθώς η διαπολιτισμικότητα εμπλέκεται θετικά στην ιστορία της ανθρωπότητας με τη διαχείριση του παγκόσμιου φόβου και διευκολύνει τη σχέση του καθενός μ' αυτό το αίσθημα, το δράμα συντελεί στη γενεσιουργό εξοικείωση με το άγνωστο, το ξένο, το διαφορετικό, που πολλές φορές συνδέεται μ'

αυτό το φόβο (Μαρμαρινός, 2006).

Όταν μέσα από τις διαδικασίες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση το παιδί επιχειρεί να υποδυθεί έναν ρόλο και αλληλεπιδρά με τους άλλους σαν να είναι ο ρόλος, αναπτύσσει την ενσυναίσθησή του (Wright, 2006). Για να ερμηνεύσει το παιδί το ρόλο, υιοθετεί την οπτική γωνία από την οποία ο ρόλος βλέπει τα πράγματα, προσπαθεί να προσδιορίσει τον εαυτό του μέσα από το ρόλο, να δει τον *άλλον* μέσα του (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το παιδί γίνεται ο *άλλος*, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει και ο εαυτός του μέσα στο ρόλο. Η συνειδητοποίηση ότι ο *άλλος* αποτελεί τμήμα του εαυτού του, επιτρέπει την επαναδιαπραγμάτευση των ορίων και την επανατοποθέτηση της σχέσης του με τους διπλανούς του (Λεμπέση, 2006).

Το να μπορείς με τη φαντασία σου να μπαίνεις στη θέση του διπλανού σου είναι βασικό χαρακτηριστικό της ανθρωπιάς μας. Είναι η ουσία της συμπόνιας και η απαρχή της ηθικής (Neelands, 2002). Για την ανάπτυξη της ηθικής υποστηρίζει ο Edmiston (2000), απαιτείται αναπτυγμένη φαντασία η οποία και συνεισφέρει στο να επεξεργαστεί η ανθρώπινη σκέψη πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες πλευρές των γεγονότων. Απαιτείται επίσης, η επίγνωση του πώς οι πράξεις του καθενός επηρεάζουν, έχουν επηρεάσει ή θα μπορούσαν να επηρεάζουν τους υπόλοιπους.

Οι συμμετέχοντες στις δράσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να υιοθετήσουν πολλές περισσότερες οπτικές πάνω σε ένα συμβάν, απ' όσες υιοθετούν στην καθημερινότητά τους. Επιπροσθέτως, να αντιληφθούν τον αντίκτυπο και τις συνέπειες των δικών τους πεπραγμένων πάνω στους άλλους, να κάνουν πραγματικότητα το υποθετικό, διερευνώντας το πώς θα μπορούσε να είναι ο κόσμος αν ο καθένας δρούσε διαφορετικά. Ωστόσο ελλοχεύει ο κίνδυνος όταν κανείς κρίνει τα έργα των άλλων να καταφύγει σε εύκολα διδάγματα, παρέχοντας συμβουλές χωρίς βαθύτερη σκέψη και χωρίς να αναλύονται τα κίνητρα των πράξεων, με αποτέλεσμα ο *άλλος* να δαιμονοποιείται και να περιθωριοποιείται. Μέσα από την εναλλαγή των ρόλων το κάθε παιδί μπορεί να μπει στη θέση αυτών που κρίνονται, να δράσει όπως αυτοί, να υπερασπίσει τη δικιά τους οπτική πάνω στα γεγονότα, να αντιληφθεί τα πιθανά κίνητρα των πράξεων, κατανοώντας τα διλλήματα που αντιμετωπίζουν και να εμπλακεί σε μια ενσυναισθητική διαπραγμάτευση του εαυτού του με τους υπολοίπους (Edmiston, 2000·Neelands, 2002). Η ταύτιση του εαυτού με τον *άλλον* είναι που απελευθερώνει τους ανθρώπους από προκαταλήψεις και ιδεολογίες, τους κάνει να αντιληφθούν ότι όλοι είμαστε ξεχωριστά άτομα και ότι οι διαφορές είναι η δύναμή μας. Υποδυόμενοι ρόλους, αναστέλλουμε εκούσια τη

δυσπιστία που αισθανόμαστε απέναντι στους άλλους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προσωπικότητες που μπορούν να κατανοήσουν, να συναισθανθούν να συμπονέσουν (Neelands, 2002·Vilanova, 2002).

Ο συχνός και ποικιλότροπος χωρισμός των συμμετεχόντων σε μικρότερες ομάδες με αφορμή θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς, δραματοποιήσεις και παιχνίδια, προκαλεί μια συνεχή αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη της ομάδας. Ο δάσκαλος-εμπυχωτής έχει τη δυνατότητα να κάνει θεμιτές παρεμβάσεις και να αποφύγει ομαδοποιήσεις βάσει στερεοτύπων όπως κορίτσια-αγόρια, δημοφιλείς-απομονωμένοι μαθητές, δίνοντας την ευκαιρία να δημιουργηθούν πολλοί συνδυασμοί μεταξύ των μελών μιας ομάδας, καθώς και για μια συνεχή ανατροπή των δεδομένων. Η ανάγκη για τη συνέχιση του παιχνιδιού ή την επιτυχημένη παρουσίαση ενός δρώμενου, συμβάλλει ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν προσαρμοστικότητα στις σχέσεις, να κατανοήσουν τα θέλω και τα μπορώ του άλλου, τις διαφορές, αλλά και τις πολλές ομοιότητες που έχουν με το διπλανό τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται οι προϋποθέσεις να τον καταλάβουν και να τον αποδεχθούν ευκολότερα (Βαφέα, 1996).

Στην προοπτική του Pettigrew (1998), η συχνή επαφή μεταξύ των μελών μιας ομάδας μειώνει τις προκαταλήψεις που σχετίζονται με τον άλλον, τον διαφορετικό. Οι ποικίλες δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση παρέχουν τη δυνατότητα για ομαδική εργασία με υποχώρηση των εγωκεντρικών θέσεων. Οποιαδήποτε πολιτισμική θεώρηση και κάθε γνώμη ανεξαρτήτως του κοινωνικού κύρους ή του φύλου αυτού που την εκφράζει, βρίσκουν ισότιμα τη θέση τους μέσα στην ομάδα. Οι συμμετέχοντες οδηγούνται στη συνειδητοποίηση θέσης και αντίθεσης, ανεξαρτητοποίησης και οριοθέτησής τους μέσα στην ομάδα, αναπτύσσοντας μια αίσθηση κοινότητας μέσα από τέτοιου είδους πρακτικές (Τσεφαλά, 2006). Τις περισσότερες φορές οι διαφορετικές θεωρήσεις και αντιρρήσεις που εύλογα μπορούν να εκφραστούν καταλήγουν μετά από αμοιβαίες υποχωρήσεις σε έναν κοινό τόπο, γιατί αλλιώς δεν δύναται να συνεχισθεί η δράση. Δημιουργείται έτσι η κατάλληλη προϋπόθεση για τη βέλτιστη επαφή μεταξύ των μελών μιας ομάδας, η οποία κατά τον Pettigrew (1998), οδηγεί σε σταδιακή αναθεώρηση των στερεοτυπικών τους πεποιθήσεων.

Η θετική συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και στην αποδοχή της ετερότητας αποδεικνύεται και ερευνητικά. Οι Smilansky και Shefaya (1990), διαπίστωσαν στην έρευνά τους, πως μέσα από το παιχνίδι των ρόλων παιδιά προσχολικής ηλικίας μη προνομιούχων κοινωνικών

στρωμάτων βελτίωσαν την ενσυναίσθησή τους έναντι των άλλων και αναφέρουν ακόμα πως η ικανότητα του παιδιού να υποδύεται ρόλους είναι κάτι που μπορεί να διδαχθεί. Η Santomenna (2010), ενίσχυσε σημαντικά την ικανότητα των παιδιών να υιοθετούν την οπτική των διπλανών τους. Η Yassa (1999), παρατήρησε πως οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, ανέπτυξαν την ανοχή, τον αμοιβαίο σεβασμό και την ενσυναίσθηση σε όλους τους συμμετέχοντες, ενώ παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της έρευνας του Belliveau (2007), σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Η Schroeter (2009), χρησιμοποιώντας δράσεις από το forum theatre παρείχε την ευκαιρία στους μαθητές της να διερευνήσουν ζητήματα ταυτότητας και πολιτισμικών διαφορών. Η Day (2002), επίσης χρησιμοποίησε το forum theatre για να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σε θέματα που σχετίζονται με πρόσφυγες και μετανάστες και ο Arpin (2003), διαπίστωσε πως η συμμετοχή στις διαδικασίες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αναπτύσσει τη διαπολιτισμική ικανότητα. Ωστόσο οι Boal και η Gallagher (στο: Schroeter, 2009), έχουν αναγνωρίσει τις δυσκολίες που υπάρχουν στη γεφύρωση των πολιτισμικών διαφορών μέσα από διαδικασίες ανάπτυξης της ενσυναίσθησης. Ο πρώτος θεωρεί πως υπάρχει η πιθανότητα τα παιδιά που συμμετέχουν σε τέτοιας μορφής δράσεις να μείνουν απαθή και χωρίς κάποια ιδιαίτερη επιθυμία για παρέμβαση στα δρώμενα. Η δεύτερη αναγνωρίζει βεβαίως την ενσυναίσθηση ως την κεντρική ικανότητα που συντελεί στην κατανόηση και αποδοχή των άλλων, αλλά θεωρεί παράλληλα απαραίτητη και την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως αυτών που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο της μελέτης.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί τον τόπο στον οποίο αναπτύσσεται η διαλογική συζήτηση, τόσο με τον εαυτό μας, όσο και με τους άλλους. Όπως αναφέρει η Αλκηστις (2008), δημιουργεί διόδους μετάβασης από τον προσωπικό στον κοινωνικό χώρο και μας διευκολύνει να επεξεργαστούμε τον εαυτό μας, την μικροκοινωνία μας, να δούμε το πού είναι η οικογένειά μας, οι φίλοι μας, το περιβάλλον μας, οι άλλοι γύρω μας. Και η πορεία αυτή είναι συνεχής, εξελίσσεται και προχωρεί χωρίς διαχωριστικές γραμμές και σύνορα. Από το προσωπικό στο συλλογικό, υπερβαίνει τα όρια της χώρας, μέχρι που φθάνει στο *άλλο*, στην *άλλη* χώρα, στην *άλλη* θρησκεία, στον *άλλο* πολιτισμό που έχει ομοιότητες, αλλά και διαφορές με τον δικό μας, που αγαπά, μισεί, διεκδικεί, αγαπά, αγωνίζεται για το αύριο, πεινάει, σκοτώνει, θυμάται. Ο άνθρωπος μπορεί να γίνει ένα συνειδητό ενεργό ον του παγκόσμιου γίγνεσθαι, τόσο μικρός, μα και τόσο μεγάλος συνάμα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η ερευνητική μέθοδος

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επεξεργάζεται ζητήματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη υπόσταση και τις αξίες της. Οι επιδράσεις της πολλές φορές φτάνουν σε βάθος, αναζητώντας την προσωπική αλήθεια, τη συνάντηση με τον άλλον, την αποδοχή του, τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Λόγω αυτής της ευρύτητας και συνθετότητας του αντικειμένου, θεωρήθηκε αναγκαίο η συλλογή των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας να βασιστεί σε μια διαδικασία που εμπεριέχει διαστάσεις με λεπτές αποχρώσεις και προσωπικές αντηχήσεις, οι οποίες και επιτρέπουν μια πιο ολοκληρωμένη διερεύνηση της ουσίας της ανθρώπινης ύπαρξης. Η ποιοτική έρευνα αφήνει αυτό το περιθώριο, ώστε να εκφρασθεί κάτι από τις εκφάνσεις της ανθρώπινης μοναδικότητας, ιδιαιτερότητας, και πολυπλοκότητας (Άλκηστις, 2008). Επιτρέπει επίσης, «μια πιο διορατική εξέταση των ανθρωπίνων αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων» (Faulkner, Swann, Baker, Bird, & Carty, 1999, σελ.28).

3.1.1. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας κρίνονται οι πιο κατάλληλες για τη διερεύνηση των κοινωνικών διεργασιών, καθώς ενδιαφέρονται να φωτίσουν το πώς ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Οι διάφορες εκφάνσεις της ποιοτικής έρευνας μπορεί να προσεγγίζουν με διαφορετικούς τρόπους η κάθε μία στοιχεία αυτού του κόσμου (εστιάζοντας σε κοινωνικά νοήματα ή ερμηνείες ή πρακτικές ή συζητήσεις), συμφωνούν ωστόσο στο ότι τα στοιχεία αυτά αποτελούν κομμάτια της σύνθετης κοινωνικής πραγματικότητας που μας περιβάλλει (Mason, 2003).

Οι ποιοτικές μεθοδολογίες εφαρμόζονται σε ερευνητικές προσεγγίσεις που

στοχεύουν στη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα ή διαδικασίες. Επικεντρώνονται στην αποκάλυψη σχέσεων ή συσχετίσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και ομάδες, στη διατύπωση ή αναδιατύπωση υποθέσεων και θέσεων για το κοινωνικό γίνεσθαι και τις κοινωνικές σχέσεις (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι ποιοτικές έρευνες απαντούν κυρίως στα ερωτήματα *τί* (τί ακριβώς συμβαίνει εδώ) και *πώς* (πώς νοηματοδοτούνται συγκεκριμένες κοινωνικές δράσεις και πρακτικές, ποιές είναι οι διαφορετικές ερμηνείες των ίδιων διαδικασιών, φαινομένων ή πράξεων, πώς κατασκευάζεται ο κοινωνικός κόσμος κ.λπ.). Για να απαντηθούν τέτοιου είδους ερωτήματα οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν σε βάθος το κοινωνικό φαινόμενο που διερευνούν επιδιώκοντας να αποκτήσουν κάποιου είδους πρόσβαση στη βιωμένη εμπειρία των υποκειμένων. Δίνουν έμφαση στα κοινωνικά παραγόμενα νοήματα και αναπαραστάσεις, στους τρόπους σχηματισμού τους και στις επιπτώσεις τους στην κοινωνική ζωή. Σε μη μετρήσιμες δηλαδή διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας. Υποθέτουν ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από μια σειρά αντικειμενικών εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων τα οποία μπορούν να προσδιοριστούν και να εξηγηθούν μέσα από την ανακάλυψη σταθερών κανονικοτήτων, αλλά από ένα πολλαπλό πλέγμα νοηματικών και ερμηνευτικών οριζόντων που θα πρέπει να κατανοηθεί *από τα μέσα* (Ιωσηφίδης, 2008).

Στην προοπτική αυτή, η ποιοτική μεθοδολογία χρησιμοποιεί ελαστικές και ευέλικτες μεθόδους παραγωγής δεδομένων και όχι αυστηρά τυποποιημένα ή δομημένα ερευνητικά σχήματα τα οποία βρίσκονται σε απόσταση από το φυσικό κοινωνικό περιβάλλον και την κοινωνική πραγματικότητα που διερευνάται (Mason, 2003). Ο ερευνητής στην ποιοτική έρευνα πραγματοποιεί την έρευνά του στον πραγματικό κόσμο εφαρμόζοντας μεθόδους παραγωγής δεδομένων,⁷² οι οποίες προσομοιάζουν σε καθημερινές πρακτικές. Δεν αποβλέπει στον έλεγχο προδιατυπωμένων υποθέσεων, αλλά επιδιώκει την ανακάλυψη νέων πτυχών του

⁷² «Είναι ακριβέστερο στα πλαίσια ποιοτικών προσεγγίσεων της έρευνας να μιλάμε για παραγωγή και όχι για συλλογή δεδομένων. Ο όρος «συλλογή» υπονοεί ότι τα δεδομένα υπάρχουν «εκεί έξω» στον αντικειμενικό κόσμο και ότι ο ερευνητής μπορεί να τα ανακαλύψει και να τα συγκεντρώσει ως ένας απολύτως ουδέτερος συλλέκτης πληροφοριών. Αντίθετα ο όρος «παραγωγή» παραπέμπει στην πολύ ευρύτερη ποικιλία σχέσεων μεταξύ του ερευνητή, του κοινωνικού κόσμου και του ερευνητικού υλικού που καλύπτει η ποιοτική έρευνα. Ο ερευνητής «χτίζει» με ενεργό τρόπο γνώση για αυτόν τον κόσμο, ακολουθώντας συγκεκριμένες αρχές και χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μεθόδους που πηγάζουν από την επιστημολογική του θέση. Βλ. Mason, J., 2003: 85-86» (στο: Παπαδόπουλος, 2005, σελ. 10). Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας χρησιμοποιούνται ως όροι και η *παραγωγή* και η *συλλογή* δεδομένων.

εξεταζόμενου φαινομένου (Τσιώλης, 2014). Σύμφωνα με τον Hammersley (2000, στο: Δανοχρήστου, 2012), εφ' όσον οι ποιοτικές μέθοδοι διεξάγονται συστηματικά και ακολουθούν και ορισμένες προϋποθέσεις σε καμιά περίπτωση δε μπορούν να αμφισβητηθούν.

Η παρούσα έρευνα είναι μία ποιοτική έρευνα. Θεωρήσαμε τη συγκεκριμένη μεθοδολογία ως τον προσφορότερο τρόπο για να διερευνηθούν και να κατανοηθούν από τη μεριά μας οι αντιλήψεις, οι συμπεριφορές, τα βιώματα και οι ερμηνείες των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, επιδιώκοντας να προσεγγίσουμε με περισσότερη ακρίβεια τις προσωπικές αλήθειες τους σε σχέση με τα ζητήματα που μας απασχολούν.

3.1.2. Η μελέτη περίπτωσης

Η έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης αποβλέπει σε μια εις βάθος μελέτη ενός φαινομένου, το οποίο εξετάζεται στο φυσικό του περιβάλλον, ενώ το φαινόμενο διερευνάται επίσης και από τη σκοπιά αυτών που συμμετέχουν στις διεργασίες του. Ο ερευνητής παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας, μιας σχολικής τάξης ή ενός παιδιού, προκειμένου να εμβαθύνει και να ερμηνεύσει τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας και να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο υπάγεται η μονάδα (Cohen & Manion, 2000· Παλαιοκρασάς, 2007).

Η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται ως το κατάλληλο μοντέλο για έρευνα μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας, διευκολύνει τη συστηματική και σε εμβάθυνση ανάλυση σύνθετων συμπεριφορών που δε μπορούν να γίνουν εύκολα κατανοητές. αποτελεί μια εύκαμπτη μεθοδολογία, ιδανική για ερευνητές που εργάζονται μόνοι, καθώς τους επιτρέπει να αφοσιωθούν καλύτερα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και να αναγνωρίσουν ασφαλέστερα τις ποικίλες αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνά τους (Bell, 2001·Cohen & Manion, 2000·Dooley, 2002·Thomas & Nelson, 2003). Με βάση τις παραπάνω αναφορές, η μελέτη περίπτωσης, επιλέχθηκε ως το πιο λειτουργικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διεξήχθησαν οι ερευνητικές διαδικασίες.

Η μελέτη περίπτωσης είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαιδευτική έρευνα. Όταν εστιάζει το ενδιαφέρον της στη μελέτη μιας ομάδας μαθητών, ή στις

συμπεριφορές τους (όπως συμβαίνει στην παρούσα έρευνα) ονομάζεται εθνογραφική μελέτη περίπτωσης (Merriam, 1998, στο: Πλάκα, 2016). Κάθε εθνογραφική μελέτη περίπτωσης περιλαμβάνει παρατήρηση, οργάνωση και ερμηνεία των δεδομένων, τα οποία όμως αντιμετωπίζονται όχι ως κλειστές κατασκευές, αλλά έτσι όπως εξελίσσονται μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο ερευνητής χωρίς να προσπαθήσει να ελέγξει ή να χειριστεί την κατάσταση, μελετά τις δράσεις των ανθρώπων αναφορικά με το πλαίσιο που αυτές συμβαίνουν. Το πλαίσιο, η κατάσταση και οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζονται ολιστικά (Le Compte et al., 1993, στο: Πλάκα, 2016).

Η δυνατότητα γενίκευσης και ελέγχου της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων τέτοιων μελετών, οι οποίες ενδεχομένως να προέρχονται από την εξέταση κάποιας ιδιαίτερης περίπτωσης χωρίς γενικό ενδιαφέρον, αποτελεί αντικείμενο αμφισβήτησης. Η συγκεκριμένη ακόμα μεθοδολογία δέχεται κριτική και για το γεγονός ότι βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις υποκειμενικές κρίσεις των ερευνητών, κρατά μεροληπτική στάση και είναι γενικόλογη (Καραγεώργος, 2002).

Οι συμβατικοί ωστόσο τρόποι μέτρησης της αξιοπιστίας μιας ερευνητικής μεθόδου αφορούν την ποσοτική έρευνα και τη χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων. Μετρώντας δηλαδή το ίδιο φαινόμενο με τα ίδια εργαλεία μέτρησης θα πρέπει να παραχθεί το ίδιο αποτέλεσμα. Η αξιοπιστία στην προοπτική αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι οι μέθοδοι παραγωγής δεδομένων αποτελούν εργαλεία που οφείλουν να είναι τυποποιημένα και αμερόληπτα. Η μορφή όμως των ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων (όπως και της μελέτης περίπτωσης) δεν είναι τυποποιημένη. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν δεν μπορούν να έχουν τη μορφή ενός τυποποιημένου συνόλου μετρήσεων και για το λόγο αυτό τέτοιου είδους έλεγχοι της αξιοπιστίας δεν είναι συμβατοί με την ποιοτική έρευνα (Mason, 2003). Όλα όμως τα είδη των ερευνών συμπεριλαμβάνουν τις έννοιες της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας.

Η εξωτερική εγκυρότητα, έχει να κάνει με τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας σε παρόμοιους πληθυσμούς. Οι Goetz και Le Compte (1984, στο: Thomas & Nelson, 2003), χρησιμοποιούν τον όρο *μεταθεσιμότητα* για να αναφερθούν στο κατά πόσο η ποιοτική έρευνα μπορεί να μεταβιβάσει τις θεωρίες και τις τεχνικές που χρησιμοποίησε για να γίνουν αυτές κατανοητές από άλλους ερευνητές του ίδιου ή παρόμοιου επιστημονικού πεδίου.

Η εσωτερική εγκυρότητα σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο ερώτημα κατά πόσο τα αποτελέσματα που παρήχθησαν ταιριάζουν με την πραγματικότητα και είναι ικανά να αποτυπώσουν αυτό που πραγματικά υπάρχει. Αν και η πειραματική εργαστηριακή έρευνα θεωρείται ως η επιτομή της εσωτερικής εγκυρότητας, εντούτοις και η ποιοτική προσέγγιση έχει ισάξια ή και υψηλότερη αξία (Thomas & Nelson, 2003).

3.2. Τεκμηρίωση εσωτερικής εγκυρότητας

Σε αντίθεση με τα πειραματικά σχέδια στα οποία η εγκυρότητα και η αξιοπιστία εξηγούνται πριν από την έρευνα, ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για την επίτευξη της εσωτερικής εγκυρότητας, είναι η διαρκής παρουσία του ερευνητή σε μια έρευνα. Η τριγωνοποίηση των δεδομένων, η διακριτικότητα, η ειλικρίνεια και οι εποικοδομητικές προσωπικές σχέσεις με τους συμμετέχοντες συμβάλλουν σημαντικά στην εσωτερική εγκυρότητα της ποιοτικής μεθοδολογίας (Thomas & Nelson, 2003).

Η τριγωνοποίηση έχει να κάνει με τη χρήση περισσότερων της μιας πηγής συλλογής δεδομένων, οι οποίες και παράσχουν στον ποιοτικό ερευνητή το μέσο με το οποίο θα εξετάσει την ισχύ των ερμηνειών και των συμπερασμάτων του (Thomas & Nelson, 2003). Στις περισσότερες των περιπτώσεων τα δεδομένα που αφορούν μια συγκεκριμένη κατάσταση που διερευνάται, συγκεντρώνονται από τρεις οπτικές γωνίες: «την οπτική γωνία του ερευνητή, των μεμονωμένων μαθητών και την οπτική γωνία ενός ουδέτερου τρίτου προσώπου» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001). Με βάση αυτή τη θεώρηση, τα εργαλεία παραγωγής των δεδομένων στα οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα ήταν η *συνέντευξη* (οπτική γωνία των συμμετεχόντων), η *παρατήρηση* (αφορά την οπτική ενός τρίτου προσώπου, αλλά και την οπτική γωνία του ερευνητή) και το *γραπτό ημερολόγιο* (οπτική γωνία του ερευνητή). Επιπλέον οι *αξιολογήσεις* και *αυτοαξιολογήσεις* στις οποίες προέβησαν οι συμμετέχοντες στις διαδικασίες και αφορούσαν την επιλογή, εφαρμογή και επίδραση των δραστηριοτήτων του προγράμματος αποτέλεσαν μία ακόμα πηγή συλλογής πληροφοριών.

Η εσωτερική όμως εγκυρότητα της παρούσας έρευνας υποστηρίζεται και από

μια άλλη παράμετρο. Η επιλογή των ζητημάτων της και ο τρόπος που αυτά διερευνήθηκαν αποτελούν συνειδητή απόφαση του ερευνητή, ως αποτέλεσμα της μακροχρόνιας ενασχόλησής του τόσο με τη δραματική τέχνη ως ηθοποιού, αλλά και με την παιδαγωγική διαδικασία ως εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής, με 12ετή εμπειρία στο συγκεκριμένο διαπολιτισμικό σχολείο. Η καθημερινή λοιπόν επαφή του με την πολυπολιτισμική σύνθεση του σχολείου και η συνεχής διαπραγμάτευση ζητημάτων που προκύπτουν απ' αυτή, ελαχιστοποιούν την επίδραση που μπορούν να ασκήσουν στην έρευνα η κοινωνική ταυτότητα και το κοινωνικό υπόβαθρό του. Επιπροσθέτως, ο ερευνητής είναι εξοικειωμένος με τις απαιτήσεις της ποιοτικής μεθοδολογίας και έχει ασχοληθεί και στο παρελθόν με την επιρροή των δραματικών δραστηριοτήτων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, στη μεταπτυχιακή έρευνά του με θέμα: *«Ο ρόλος του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών»*, η συλλογή των δεδομένων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων βασίστηκε στην ποιοτική μεθοδολογία, ενώ κεντρικός πυρήνας της έρευνας αποτέλεσε και σ' αυτή την περίπτωση το δράμα στην εκπαίδευση. Τη σχολική χρονιά 2011-12 ακόμα, εφήρμοσε στην Ε' και ΣΤ' τάξη του σχολείου, το πρόγραμμα του πανεπιστημίου Αθηνών που βασιζόταν σε βιωματικές δραστηριότητες του δράματος: *«Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα, εσύ όπως κι εγώ»*. Η διεξαγωγή αυτού του προγράμματος αποτέλεσε και την πιλοτική έρευνα κατά την οποία δοκιμάστηκαν ασκήσεις, παιχνίδια και τεχνικές, ώστε να επιλεγούν οι πιο κατάλληλες δράσεις για να πλαισιωθεί το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε, αλλά και να προβλεφθούν πιθανά προβλήματα στο σχεδιασμό και οργάνωση της όλης διαδικασίας. Στα πλαίσια αυτά έγιναν με παιγνιώδη μορφή και ερωτήσεις σε παιδιά με προβλήματα κατανόησης των ελληνικών, ώστε να εντοπισθούν δυσκολονόητες φράσεις και λέξεις και να αποφευχθεί η χρησιμοποίησή τους στις ερωτήσεις της συνέντευξης στην κυρίως έρευνα.

Η έρευνα διεξήχθη στο γνωστό κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του σχολείου των παιδιών και από εκπαιδευτικούς με τους οποίους τα παιδιά διατηρούν μακροχρόνια σχέση. Έχοντας διαπραγματευθεί μαζί τους πολλές φορές μάλιστα στο παρελθόν ποικίλα ζητήματα της σχολικής καθημερινότητας και έχοντας εκπονήσει διάφορα projects στα πλαίσια των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται. Δεδομένης λοιπόν της προσοχής και του ενδιαφέροντος που λαμβάνουν κάθε φορά και σε κάθε φάση της μαθησιακής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς, δε θεωρείται πιθανό να συμπεριφέρθηκαν διαφορετικά στη συγκεκριμένη περίπτωση της έρευνας,

απ' ότι συμπεριφέρονται συνήθως σε παρόμοιες περιστάσεις.

Οι πολύ καλές και ειλικρινείς σχέσεις των παιδιών με τον ερευνητή, η συνεχής παρουσία του τελευταίου σε όλες τις φάσεις διεξαγωγής της έρευνας και η διακριτικότητα με την οποία αντιμετωπίστηκε η ερευνητική διαδικασία αποτελούν στοιχεία που τονώνουν ακόμα περισσότερο την εγκυρότητα του παρόντος εγχειρήματος και οδηγούν σε μια πιο ολοκληρωμένη και ασφαλέστερη εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων.

3.3. Οι συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στις ερευνητικές διαδικασίες προέρχονται όλοι από το 87^ο διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο Αθηνών. Το εν λόγω σχολείο βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, στην περιοχή του Κεραμεικού και συγκεκριμένα στο Γκάζι. Στο σχολείο αυτό έχει την οργανική του θέση ο ερευνητής. Από το 2005 διδάσκει το μάθημα της φυσικής αγωγής στα παιδιά όλων των τάξεων, ενώ για να συμπληρώσει το ωράριό του έχει διδάξει κατά καιρούς και το μάθημα της θεατρικής αγωγής.

Ύστερα από κλήρωση μεταξύ των τάξεων του διαπολιτισμικού σχολείου κληρώθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα οι μαθητές της Δ' και Ε' τάξης. Το αρχικό σύνολο παιδιών αποτελούνταν συνολικά από είκοσι πέντε (25) μαθητές/μαθήτριες. Επειδή όμως κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρξαν παιδιά που απουσίασαν συστηματικά από το σχολείο και από τις ερευνητικές διαδικασίες, η ερευνητική ομάδα τελικώς απαρτίστηκε από είκοσι ένα (21) παιδιά, οκτώ (8) αγόρια και δέκα τρία (13) κορίτσια. Πρόκειται για έντεκα (11) μαθητές και μαθήτριες της Δ' τάξης, τέσσερα (4) αγόρια και επτά (7) κορίτσια και για δέκα (10) που φοιτούν στην Ε' τάξη, τέσσερα (4) αγόρια και έξι (6) κορίτσια. Η ηλικία των παιδιών κυμαίνεται μεταξύ δέκα 10 και δώδεκα (10-12) ετών.

Εστιάζοντας ακολούθως στα κοινωνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, αναφέρεται ότι εννέα (9) παιδιά προέρχονται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, επτά (7) παιδιά κατάγονται από τη Αλβανία, ένα (1) παιδί κατάγεται από τη Συρία, ένα (1) παιδί από τη Βουλγαρία, ένα (1) παιδί από το Αφγανιστάν και δύο (2) παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής. Σημειώνεται επίσης ότι έξι (6) από τα είκοσι (21) παιδιά είναι τσιγγάνοι (Ρομά). Από τους τσιγγάνους, τα

πέντε (5) παιδιά είναι Αλβανικής καταγωγής και το ένα (1) παιδί κατάγεται από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Ορθόδοξοι χριστιανοί είναι τρεις (3) μαθητές, ενώ οι υπόλοιποι δέκα οκτώ (18) δηλώνουν μουσουλμάνοι. Οι μητρικές γλώσσες μαθητών είναι τα τούρκικα, τα ελληνικά, τα αλβανικά, τα βουλγαρικά, τα αραβικά, τα τσιγγάνικα και τα φαρσί (η γλώσσα που μιλιέται στο Αφγανιστάν).

Πολλά παιδιά κατοικούν σε σπίτια γύρω από το σχολείο, στην περιοχή του Κεραμεικού. Οι μαθητές Ρομά διαμένουν στην περιοχή του Ρέντη, σε παράνομους καταυλισμούς. Υπάρχουν όμως και παιδιά που διαμένουν στην περιοχή των Πατησίων. Όλα τα παιδιά που διαμένουν μακριά, προσέρχονται στο σχολείο με ειδικό λεωφορείο που ναυλώνεται κάθε χρόνο από το υπουργείο Παιδείας.

Οι γονείς των μαθητών έχουν πολύ περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες, χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο και πολλοί απ' αυτούς αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρησιμοποίηση της ελληνικής γλώσσας, τόσο στον προφορικό, όσο και γραπτό λόγο. Οι άνδρες ασχολούνται κυρίως με το μικροεμπόριο και παραεμπόριο, κάποιιοι δεν έχουν δουλειά, ενώ άλλοι δουλεύουν περιστασιακά ως εργάτες, τεχνίτες και οικοδόμοι. Οι γυναίκες ασχολούνται με το σπίτι και συνεργάζονται ή βοηθούν τους άνδρες σε εξωτερικές εργασίες.

Πολλές φορές μαθητές και μαθήτριες απουσιάζουν αδικαιολόγητα από το σχολείο, ενώ υπάρχουν και παιδιά που απουσιάζουν επειδή εργάζονται και τα ίδια ή επειδή βοηθούν τους γονείς τους. Κάποια παιδιά παρακολουθούν περιστασιακά τα μαθήματα, ενώ άλλα διακόπτουν τη φοίτησή τους, χωρίς να δίνουν περαιτέρω σημεία επαφής με το σχολείο. Επισημαίνεται ότι η πλειονότητα των μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίες στα μαθήματα, ιδιαιτέρως στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και εγκαταλείπει το γυμνάσιο στην πρώτη κιάλας τάξη.

3.4. Ερευνητικά εργαλεία

Ερευνητικά εργαλεία της έρευνας, αποτελούν η *συνέντευξη*, η *παρατήρηση*, το ημερολόγιο του ερευνητή και οι αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις των συμμετεχόντων.

3.4.1. Η συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις είναι μορφές επικοινωνίας που αποσκοπούν στην καταγραφή απόψεων για να κατανοηθεί πληρέστερα η κατάσταση που διερευνάται. Επιτρέπουν την πρόσβαση στον ερευνητή στον τρόπο που βλέπουν οι άλλοι τα πράγματα, καθώς και στις σκέψεις και απόψεις που κρύβονται πίσω από τις συμπεριφορές τους (Altrichter et al., 2001). Η ποιοτική συνέντευξη δε συνιστά όμως μια απλή τεχνική συλλογής δεδομένων, θεωρείται και μια αληθινή ερευνητική μέθοδος. Ευέλικτη, διεισδυτική και πλούσια, επιτρέπει στον ερευνητή όχι μόνο να συγκεντρώσει πληροφορίες πιο λεπτομερειακές και πιο προσωπικές απ' ό,τι άλλοι μέθοδοι, αλλά να έχει πρόσβαση και σε όλη τη μη λεκτική διάσταση της ανθρώπινης επικοινωνίας. Γεγονός που συμβάλλει στην πληρέστερη ερμηνεία των απαντήσεων του υποκειμένου που συμμετέχει στην έρευνα (Παπαδόπουλος, 2005).

Η συλλογή των δεδομένων στην παρούσα μελέτη είχε ως αφετηρία τις ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών οι οποίες επιτρέπουν μια πιο βαθιά διερεύνηση των πεποιθήσεων και αντιλήψεων από εκείνη που θα μπορούσε να πετύχει ένα ερωτηματολόγιο (Faulkner et al., 1999). Σημαντική παράμετρο για την επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου ωστόσο, αποτέλεσε το γεγονός ότι πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να διαβάσουν και να κατανοούν καλά τα ελληνικά. Η συμπλήρωση λοιπόν ενός ερωτηματολογίου πιθανόν να δημιουργούσε άγχος σε περιπτώσεις που οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονταν πλήρως το νόημα των ερωτήσεων, με αρνητική επίπτωση στην αξιοπιστία των απαντήσεών τους. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των συμμετεχόντων με τον ερευνητή και το αίσθημα εμπιστοσύνης που έχει εμπεδωθεί λόγω της πολύχρονης επαφής μαζί του, συντέλεσαν ώστε η διεξαγωγή των συνεντεύξεων να λάβει χώρα σε πολύ ζεστό κλίμα και σε συνθήκες καθημερινής, άμεσης συζήτησης. Το καλό κλίμα επέτρεψε την επαναδιατύπωση των ερωτημάτων, όπου χρειάστηκε και την αποσαφήνιση τυχόν αποριών. Έτσι παράλληλα με την πλήρη κατανόηση των ερωτήσεων, εξασφαλίστηκε η ελεύθερη έκφραση απόψεων, όπως και η αποσαφήνιση των θέσεων των παιδιών στα σύνθετα ζητήματα της έρευνας. Η συνέντευξη αποτέλεσε μ' αυτό τον τρόπο τον πιο έγκυρο τρόπο συλλογής δεδομένων.

Κρίθηκε ουσιαστικότερο οι συνεντεύξεις να είναι ατομικές, αφού τα παιδιά

είναι πιο αυθόρμητα όταν είναι μόνα τους και δεν επηρεάζονται από τις απαντήσεις των συμμαθητών τους. Οι συνεντεύξεις ακολούθησαν την ημιδομημένη μορφή. Πρόκειται για εκείνη την κατηγορία της συνέντευξης, η οποία χαρακτηρίζεται από ευελιξία και συνδυάζει τα πλεονεκτήματα της δομημένης και της ελεύθερης συνέντευξης (Cohen & Manion, 2000·Faulkner et al., 1999). Κατά τον Ιωσηφίδη (2008), η ημιδομημένη συνέντευξη παρουσιάζει ευχέρεια ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, ως προς την τροποποίηση του περιεχομένων τους και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής δύναται να προσαρμόσει το ερευνητικό εργαλείο στη δομή της κοινωνικής πραγματικότητας που εξετάζει, αντί να αναγκάζει την τελευταία να προσαρμοστεί στο ερευνητικό εργαλείο που αυτός χρησιμοποιεί. Επιπροσθέτως, ο ερευνητής ενσωματώνεται πληρέστερα μέσα στον περίγυρο που διερευνά, γεγονός που αποτελεί την προϋπόθεση για να αντιληφθεί καλύτερα την οπτική γωνία από την οποία το υποκείμενο βλέπει τα πράγματα (Παπαδόπουλος, 2005). Καθώς το ερευνητικό δείγμα αποτελείται και από παιδιά με δυσκολία κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, η ημιδομημένη συνέντευξη επέτρεψε τον ερευνητή να παρεμβαίνει όταν τα παιδιά ξέφευγαν από το κύριο θέμα των ερωτήσεων ή απαντούσαν με ασάφεια. Οι δε ερωτώμενοι είχαν τη δυνατότητα να απαντήσουν με περισσότερη ευελιξία και να συνειδητοποιήσουν πιο καθαρά το τί ήθελαν να πουν.

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στην αίθουσα της βιβλιοθήκης του σχολείου, που βρίσκεται στον πρώτο όροφο του κτιρίου και δεν επηρεάζεται από εξωτερικούς θορύβους. Είναι ένας χώρος φωτεινός μέσα στον οποίο τα παιδιά νιώθουν άνετα, γιατί τον επισκέπτονται συχνά. Με τη σύμφωνη γνώμη των δασκάλων έλαβαν χώρα την ώρα του μαθήματος, σε περιπτώσεις που ο ερευνητής είχε κενό και οι μαθητές μπορούσαν να απουσιάζουν από το μάθημά τους. Διεξήχθησαν σε δύο φάσεις και αφορούσαν το σύνολο των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η πρώτη φάση έλαβε χώρα πριν την εφαρμογή των προγράμματος, τις τελευταίες μέρες του Οκτωβρίου και κατά το μήνα Νοέμβριο του 2014. Η δεύτερη φάση, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, το μήνα Μάιο και τις πρώτες μέρες του Ιουνίου του 2015. Οι ερωτήσεις ήταν οι ίδιες και στις δύο φάσεις. Οι συμμετέχοντες μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και να μην παρουσιαστούν προβλήματα.

Οι συνεντεύξεις των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν για να είναι η καταγραφή όσων ειπώθηκαν πιο αυθεντική, αλλά και για να μη αποσπάται η προσοχή του ερευνητή με σημειώσεις (Altrichter et al., 2001). Η συσκευή ηχογράφησης ήταν ένα

δημοσιογραφικό ψηφιακό μαγνητοφωνάκι τύπου Olympus VN-711PC. Καθώς η χρησιμοποίησή του πιθανόν να προκαλούσε κάποια αμηχανία, διστακτικότητα ή άγχος, προηγήθηκε συνάντηση κατά την οποία τα παιδιά έπαιξαν μαζί του ηχογραφώντας τις φωνές τους, αλλά και τις φωνές των διπλανών τους, αποκτώντας έτσι μια πρώτη επαφή και οικειότητα με το εγχείρημα.

Ο ερευνητής επιχείρησε να συμμετέχει σε όλο το φάσμα της διαδικασίας της συνέντευξης ανεπηρέαστος από προσωπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Επεδίωξε να παραμείνει ουδέτερος και να μην ασκήσει κανενός είδους υποβολή στα παιδιά, ώστε να καταγραφούν με απόλυτη ακρίβεια οι προσωπικές τους απόψεις και μόνο αυτές.

3.4.1.1. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης προσαρμόστηκαν έτσι, ώστε να βρίσκονται σε συνάφεια με τις ερευνητικές απαιτήσεις. Ο σχεδιασμός τους εστιάστηκε στο να είναι διατυπωμένες σε γλώσσα εύκολα κατανοητή, τα παιδιά να έχουν τη γνώση να τις απαντήσουν και να είναι σχετικές με τα θέματα που διερευνώνται. Καθώς η επιτυχημένη συνέντευξη απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό στη διατύπωση των ερωτημάτων (Cohen & Manion, 2000·Ιωσηφίδης, 2008) στην πιλοτική έρευνα δοκιμάστηκαν όπως προαναφέρθηκε, με παιγνιώδη μορφή ερωτήσεις σε παιδιά με προβλήματα κατανόησης των ελληνικών για να εντοπισθούν δυσκολονόητες φράσεις και να προτιμηθούν λέξεις χωρίς περίπλοκα νοήματα. Επισημαίνεται ακόμα, ότι μετά από άδεια του διευθυντή και των κηδεμόνων των παιδιών και πριν την έναρξη των εργαστηρίων, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε τρία (3) παιδιά που δεν συμμετείχαν στην έρευνα, αλλά είναι ίδιας ηλικίας με τα παιδιά της ομάδας που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα παρέμβασης. Οι ερωτήσεις της πιλοτικής συνέντευξης συντέλεσαν στο να πάρουν την τελική μορφή τα ερωτήματα που απευθύνθηκαν στα παιδιά, στη συνέντευξη της κυρίως έρευνας. Στον τελικό σχεδιασμό επιχειρήθηκε οι ερωτήσεις να είναι διατυπωμένες έτσι που να μη καθοδηγούν τους συμμετέχοντες στην απάντηση και να είναι όσο το δυνατόν πιο ανοικτές, για ν' ακούγεται περισσότερο η άποψη του παιδιού που απαντάει.

Η επιλεγείσα μορφή των ερωτήσεων περιλαμβάνει εισαγωγικές ερωτήσεις,

ερωτήσεις για τις διαπροσωπικές σχέσεις και ερωτήσεις σχετικές με την αποδοχή της εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και φυλετικής ετερότητας. Τα ερωτήματα προσαρμόστηκαν με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης που χρησιμοποίησε η Δανοχρήστου (2012), στη διδακτορική της διατριβή: «*Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου*». Επίσης, έγινε χρήση ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης στην έρευνα της Sextou (2006): “*A Theatre in Education study of multicultural understanding in Hellas*”.

Στο παράρτημα ένα (1) της μελέτης παρατίθενται οι ερωτήσεις της συνέντευξης.

3.4.2. Η παρατήρηση

Ερευνητικό εργαλείο στην έρευνα, αποτέλεσε και η παρατήρηση.

Τα βασικότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου της παρατήρησης, είναι η άμεση άντληση πληροφοριών για τις ατομικές ή κοινωνικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων σε μια έρευνα, η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου εντός του οποίου λαμβάνει χώρα κάποιο φαινόμενο και η δυνατότητα διεξαγωγής ερευνητικής εργασίας στα περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα η κοινωνική δράση. Πρόκειται για μια επίπονη και χρονοβόρα διαδικασία, η οποία απαιτεί συγκεντρωμένους παρατηρητές που καταγράφουν συστηματικά συμπεριφορές και διαδικασίες. Όταν ο παρατηρητής δεν εντάσσεται καθόλου στην κοινωνική ομάδα ή τη διαδικασία που μελετά, χαρακτηρίζεται ως πλήρως παρατηρητής, ενώ όταν αποτελεί και μέλος της ομάδας ή της διαδικασίας, τότε η παρατήρηση είναι συμμετοχική (Ιωσηφίδης, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς ο ερευνητής συμμετείχε πλήρως στις διαδικασίες αποτελώντας αναπόσπαστο μέλος της ομάδας, η παρατήρηση ήταν συμμετοχική.

Η *συμμετοχική παρατήρηση* εφαρμόζεται όταν το υπό έρευνα φαινόμενο αφορά μικρές και παρατηρήσιμες ομάδες και όταν πρέπει να μελετηθούν τα κίνητρα που ωθούν τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και να διερευνηθούν το πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι αυτά που συμβαίνουν γύρω τους (Κυριαζή, 2002). Η χρήση της ως μεθόδου παραγωγής δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς έχει ιδιαίτερα

πλεονεκτήματα, ιδίως επειδή συνδυάζεται καλά με τις πολύπλοκες διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης (Altrichter et al., 2001). Προσεγγίζει απευθείας το υπό μελέτη φαινόμενο προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη οπτική και κατανόηση. Υπάρχει ακόμα η δυνατότητα ανατροφοδότησης από τους συμμετέχοντες όσον αφορά τα δεδομένα και τα τεκταινόμενα στις διαδικασίες (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για τους λόγους αυτούς επιλέχθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στην παρούσα μελέτη.

Η προσωπική ικανότητα του ερευνητή να παρατηρήσει όσο το δυνατό λιγότερο παρεμβατικά, αποτελεί την πιο σημαντική εγγύηση για την επιτυχία της μεθόδου (Κυριαζή, 2002). Ελλοχεύει ακόμα ο κίνδυνος της προκατάληψης, όσον αφορά στο ότι οι παρατηρητές μπορεί να δουν αυτό που επιθυμούν να δουν (Faulkner et al., 1999). Γι' αυτό κατά τη διάρκεια της παρατήρησης στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας, καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να περιοριστούν υποκειμενικές υποθέσεις του ερευνητή και να παρατηρηθεί με ουδετερότητα αυτό που συνδέεται πραγματικά με την κατάσταση και τα υποκείμενα παρατήρησης.

Για να επιτευχθεί ο στόχος μιας αντικειμενικής παρατήρησης, αλλά και για να μειωθεί ο όγκος των δεδομένων που πιθανόν να χανόταν από τη χρήση ενός μόνο παρατηρητή καθώς δεν δόθηκε άδεια για βιντεοσκόπηση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο εγχείρημα μετείχαν και οι δύο δασκάλες των τμημάτων των μαθητών που αποτέλεσαν το ερευνητικό Δείγμα. Οι δύο δασκάλες (της Δ' και της Ε' τάξης), ήταν πλήρως παρατηρήτριες. Δε συμμετείχαν δηλαδή ενεργά στην ομάδα και στις δράσεις της. Σύμφωνα με τον Altrichter et al. (2001), ένας συνάδελφος εκπαιδευτικός που παίζει το ρόλο του παρατηρητή, βρίσκεται όσο το δυνατόν κοντά στα αντικείμενα παρατήρησης και δεν εμπλέκεται στις ενέργειες των παιδιών, μπορεί να προσφέρει μια νέα θεώρηση των πραγμάτων απλώς και μόνο επειδή του διαφεύγουν διαφορετικά πράγματα απ' ότι στον ερευνητή. Επιπλέον, κάποιος που δε συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες μπορεί να παρατηρήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα τεκταινόμενα, αφού είναι απαλλαγμένος από την ευθύνη της εμπύχωσης των δραστηριοτήτων. Επισημαίνεται πως η πρώτη παρατηρήτρια- δασκάλα έχει δεύτερο πτυχίο στην επιστήμη της ψυχολογίας και μεγάλη εμπειρία στην παρατήρηση, αφού έχει διεξάγει και η ίδια ποιοτικές έρευνες. Η δεύτερη παρατηρήτρια-δασκάλα για να εξοικειωθεί με τις διεργασίες του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου εκπαιδεύτηκε από τον ερευνητή και την πρώτη παρατηρήτρια, σε μαθήματα

μουσικοκινητικής και ψυχοκινητικής αγωγής που έλαβαν χώρα στο ολοήμερο σχολείο, στην ώρα της φυσικής αγωγής και αφορούσαν παιδιά που δε πήραν μέρος στην έρευνα.

Στην παρούσα έρευνα η παρατήρηση έλαβε χώρα ταυτοχρόνως με την εφαρμογή του προγράμματος που διεξήχθη στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου. Η αίθουσα αυτή είναι πολύ γνώριμη στα παιδιά και μπορεί να θεωρηθεί ως φυσικός τους χώρος, αφού χρησιμοποιείται συχνά για τις εκδηλώσεις του σχολείου. Το γνώριμο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον στο οποίο διεξήχθη το πρόγραμμα, η πολύχρονη παρουσία του ερευνητή στο σχολείο, όσο και η πολύχρονη γνωριμία των συμμετεχόντων στις δραστηριότητες με τις δύο παρατηρήτριες-δασκάλους τους, απομάκρυναν το ενδεχόμενο η αυθόρμητη και γνήσια συμπεριφορά των παιδιών να επηρεασθεί από την παρουσία των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες. Στο παράρτημα δύο (2) της μελέτης παρατίθεται η κλείδα παρατήρησης, βάσει της οποίας καταγράφηκε αυτό που παρατηρήθηκε ακριβώς κατά την εφαρμογή της παρέμβασης. Η πρώτη ενότητα στην κλείδα παρατήρησης στο παράρτημα δύο (2), αναφέρεται στις θετικές στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών απέναντι στις δράσεις του προγράμματος. Καθώς η αποδοχή της ετερότητας είναι στενά συνδεδεμένη με την ικανότητα του παιδιού να συνάπτει σχέσεις ποιότητας με τους διπλανούς του (Γαλανάκη, 2003·Καψάλης, 2005), η δεύτερη ενότητα αφορά τις καταγραφές των αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών που έχουν σχέση τόσο με την αποδοχή της εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, και φυλετικής ετερότητας, όσο και με τις διαπροσωπικές σχέσεις τους.

Σημειώνεται ότι η κλείδα παρατήρησης διαμορφώθηκε σύμφωνα με αυτή που χρησιμοποιήθηκε από τη Δανοχρήστου (2012) στη διδακτορική της διατριβή: *«Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του σχολείου»*. Αλλά και με βάση την κλείδα παρατήρησης που χρησιμοποίησε η Κατσαρού (1998), στη δική της διδακτορική μελέτη: *«Αναμόρφωση Αναλυτικού προγράμματος με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα»*.

3.4.3. Η καταγραφή των παρατηρήσεων - Το ημερολόγιο

Στην ερευνητική παρέμβαση, ως μέθοδος καταγραφής των παρατηρήσεων προκρίθηκαν οι σημειώσεις πεδίου, επειδή θεωρούνται οι πιο κατάλληλες για να χρησιμοποιηθούν για την καταγραφή των ανθρώπινων συμπεριφορών (Faulkner et al., 1999).

Οι παρατηρήσεις που αφορούσαν τον ερευνητή δεν ήταν δυνατόν να καταγράφονται τη στιγμή των δραστηριοτήτων, αφού ο ερευνητής συμμετείχε στα δρώμενα και εμπύχωνε τις διαδικασίες. Έτσι οι δύο παρατηρήτριες κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δράσεων κατέγραφαν σε πρώτη φάση σε έντυπα, παρατηρήσεις με βάση την κλειδα, αλλά και επιπλέον σχόλια για κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά. Μετά την ολοκλήρωση της κάθε συνάντησης παρόμοια έντυπα συμπληρωνόταν και από τον ερευνητή. Στο τέλος της σχολικής μέρας ακολουθούσε συνάντηση/συζήτηση του ερευνητή με τις παρατηρήτριες. Η συνάντηση αυτή ήταν πολύ ουσιαστική, γιατί γινόταν επεξεργασία των ζητημάτων που προέκυπταν κάθε φορά από την εφαρμογή του προγράμματος, αναφορές σε συμπεριφορές των συμμετεχόντων και οριστικοποιούνταν η καταγραφή των παρατηρήσεων για το κάθε παιδί. Τις περισσότερες φορές στη συζήτηση παρουσιαζόταν ταύτιση απόψεων, ενώ στις λίγες περιπτώσεις που υπήρξαν διαφορετικές αιτιάσεις για συμπεριφορές των μαθητών, υιοθετούνταν αυτό που συμφωνούνταν ύστερα από διαβούλευση μεταξύ των παρατηρητριών και του ερευνητή. Μ' αυτό τον τρόπο η οριστική καταγραφή των στάσεων και συμπεριφορών αποτέλεσε τη συνάρτηση της οπτικής τριών ατόμων: του ερευνητή και των δύο παρατηρητριών, ενισχύοντας όσο το δυνατόν περισσότερο την αντικειμενικότητα των καταγεγραμμένων παρατηρήσεων και σχολίων.

Ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις που σταδιακά πήραν τη μορφή ημερολογίου. Αναδεικνύονταν έτσι διακριτά σε μια χρονολογική πορεία οι δυσκολίες, αλλά και οι επιτυχίες του προγράμματος, οι εμπνεύσεις, οι ιδέες και οι ερμηνείες του ερευνητή για ζητήματα που αφορούσαν τη διεξαγωγή της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κατά τον Altrichter et al. (2001), τα ημερολόγια μπορούν να περιέχουν δεδομένα που συλλέγονται τόσο μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση, όσο κι από επιτόπιες συζητήσεις. Μπορεί να είναι εμπλουτισμένα με

επεξηγηματικά σχόλια, αλλά και να περιέχουν γραπτές σκέψεις για τις μεθόδους που χρησιμοποιεί κάποιος, για την ερμηνεία των δεδομένων και το ρόλο του ως ερευνητή.

Οι σημειώσεις στο ημερολόγιο του ερευνητή στην παρούσα μελέτη, οργανώθηκαν με χρονολογική σειρά και καταγράφουν λεπτομερώς γεγονότα που παρατηρήθηκαν την ώρα των δράσεων, δεδομένα σχετικά με την εμπύχωση και τις πρακτικές του ερευνητή, αναπαραστάσεις διαλόγων, το τί ερωτήσεις έγιναν από τους συμμετέχοντες, τον τρόπο συμπεριφοράς των παιδιών, σχόλια και τις απόψεις από τις παρατηρήτριες, αλλά και από μαθητές και μαθήτριες κ.α. Υπάρχουν όμως και ερμηνευτικά μέρη όπως εξηγήσεις συμβάντων, εικασίες, συναισθήματα, αντιδράσεις των συμμετεχόντων. Μ' αυτό τον τρόπο το ημερολόγιο κατέληξε να περιέχει διαφόρων ειδών στοιχεία και παρείχε στον ερευνητή ένα πολύ χρήσιμο υλικό που οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση των ζητημάτων στα οποία επικεντρώνεται το ερευνητικό ενδιαφέρον.

3.4.4. Αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις από τους συμμετέχοντες στην έρευνα

Οι αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις των παιδιών που συμμετείχαν στις διαδικασίες αποτέλεσαν μία ακόμα πηγή για τη παραγωγή στοιχείων σχετικά με τον αντίκτυπο της παρεμβατικής διαδικασίας.

Χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση της *καυτής καρέκλας* και των *τηλεφωνικών συνδιαλέξεων*, ώστε οι μαθητές να αξιολογήσουν τις δράσεις του προγράμματος, αλλά και να αυτοαξιολογηθούν και τα ίδια. Πληροφορίες σχετικά με την αξιολόγηση της παρέμβασης συνελέγησαν ακόμα και από την τελευταία ερώτηση των επαναληπτικών συνεντεύξεων. Στην τελευταία (17^η) συνάντηση μάλιστα, έγινε γραπτή και εικαστική αξιολόγηση όλου του προγράμματος από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Σε επόμενο κεφάλαιο (3.4.6.), γίνεται εκτεταμένη αναφορά τόσο στις συγκεκριμένες τεχνικές αξιολόγησης που εφαρμόστηκαν, όσο και στην καταγραφή του περιεχομένου της 17^{ης} συνάντησης.

Δεδομένα σχετικά με τις επιδράσεις του προγράμματος στους συμμετέχοντες και αξιολογικά σχόλια που ακούστηκαν, συνελέγησαν και από τη *συζήτηση - αναστοχασμό*. Όλοι οι συμμετέχοντες στο τέλος κάθε συνάντησης συγκεντρωμένοι σε

κύκλο, συζητούσαν για τα συμβάντα και τα τεκταινόμενα στις δράσεις της ημέρας. Στη διαδικασία αυτή το κάθε παιδί ήταν ελεύθερο να μιλήσει και να εκφράσει τις απόψεις του τόσο για τα θέματα, όσο και για τον αντίκτυπο που είχαν οι δράσεις.

3.5. Ο σχεδιασμός της έρευνας και η ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων

Η ερευνητική διαδικασία διήρκεσε περίπου οκτώ (8) μήνες. Σε πρώτη φάση, μετά από υπόδειξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενημερώθηκε ο διευθυντής και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, οι οποίοι και συναίνεσαν για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές από τους οποίους αιτήθηκε η συνεργασία και η συμμετοχή τους. Η άμεση θετική ανταπόκρισή τους εκλαμβάνεται ως απόρροια της εμπιστοσύνης που από καιρό έχει εδραιωθεί μεταξύ του ερευνητή και των παιδιών, αλλά και από τις διαβεβαιώσεις που δόθηκαν ότι η όλη παρέμβαση θα είναι ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα και ωφέλιμη για όλους. Ο ερευνητής ενημέρωσε ακολούθως τους κηδεμόνες με επιστολή, για τα στάδια υλοποίησης του εγχειρήματος, τα ερευνητικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει, καθώς και για τις υποχρεώσεις των μαθητών σε όλες τις φάσεις του προγράμματος και ζήτησε ενυπόγραφη άδεια για τη συμμετοχή στην έρευνα Όλοι οι γονείς απάντησαν θετικά. Η επιστολή αυτή παρατίθεται στο παράρτημα τρία (3) , στο τέλος της μελέτης.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρία στάδια:

- α) φάση προετοιμασίας
- β) φάση υλοποίησης
- γ) φάση ανάλυσης και αξιολόγησης.

Κατά τη φάση προετοιμασίας στα τέλη Οκτωβρίου και το μήνα Νοέμβριο, ο ερευνητής διεξήγαγε τις αρχικές συνεντεύξεις Μετά την ολοκλήρωση των αρχικών συνεντεύξεων, ξεκίνησε στις 27 Νοεμβρίου του 2014 η φάση υλοποίησης του προγράμματος από τον ίδιο τον ερευνητή και την παρουσία των παρατηρητριών που συμπλήρωναν την κλείδα παρατήρησης την ώρα της δράσης, παρακολουθώντας τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών. Όλες οι δραστηριότητες ήταν απλές και εύκολα υλοποιήσιμες με σκοπό να υπηρετήσουν τους στόχους της έρευνας. Ο τρόπος διεξαγωγής και το περιεχόμενο του προγράμματος περιγράφονται επ' ακριβώς στο

επόμενο κεφάλαιο (3.4.6.). Μετά την ολοκλήρωσή του το μήνα Μάιο του 2015, ξαναέγιναν συνεντεύξεις με τις ίδιες ερωτήσεις. Συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα, έγινε η επεξεργασία και ανάλυσή τους και στη συνέχεια εξήχθησαν συμπεράσματα και διατυπώθηκαν προτάσεις.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η ανάλυση των δεδομένων στηρίχτηκε στην *αναλυτική επαγωγική προσέγγιση* (analytic induction). Σύμφωνα με την επαγωγική ανάλυση που χρησιμοποιείται ευρέως σε ποιοτικές προσεγγίσεις στην κοινωνική έρευνα, ο τρόπος ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων αναφέρεται κυρίως στον έλεγχο υποθέσεων με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από την έρευνα. Η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων βασίζεται στις αρχικές υποθέσεις της έρευνας, αλλά και στα ίδια τα δεδομένα που οδηγούν σε αναδιατύπωση αυτών των υποθέσεων, όπως και σε νέες ερμηνείες. Ο βασικός σκοπός της ανάλυσης είναι η ανάπτυξη κατηγοριών και ο σχηματισμός ενός πλαισίου που περιλαμβάνει τα κεντρικά θέματα που προκύπτουν από την αναλυτική διαδικασία. Η αξιοπιστία των ευρημάτων βασίζεται στην τεκμηρίωση των επιλογών του ερευνητή για το ποια στοιχεία θεωρεί ο ίδιος περισσότερο σημαντικά, αλλά αναδεικνύεται επίσης και μέσα από τη σύγκριση με άλλα σχετικά ευρήματα από προηγούμενες έρευνες, με τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, αλλά και τη συνεχή ανάδραση με τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν αποτέλεσαν και τις πηγές παραγωγής δεδομένων της έρευνας. Όσον αφορά τις συνεντεύξεις, μετά την ολοκλήρωσή τους έγινε η απομαγνητοφώνηση και κατόπιν η καταγραφή των απαντήσεων. Οι παρατηρηθείσες αλληλεπιδράσεις σε κάθε συνάντηση και για κάθε συμμετέχοντα με βάση την κλείδα παρατήρησης, μετρήθηκαν και αποτυπώθηκαν σε ατομικά γραφήματα, τα οποία επίσης παρατίθενται στο παράρτημα της μελέτης. Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης, αναλύθηκαν σχόλια και παρατηρήσεις των παρατηρητριών, όπως και στοιχεία που συνελέγησαν από το ημερολόγιο του ερευνητή, αλλά και από τις αξιολογήσεις και αυτοαξιολογήσεις των παιδιών. Η σύγκριση όλων αυτών των δεδομένων μεταξύ τους οδήγησε στην ανάδυση θεμάτων που σχετίζονται με συγκεκριμένες έννοιες, οι οποίες και ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά τους γνωρίσματα. Οι έννοιες-θέματα που προέκυψαν κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αφορούσαν:

- τη συναισθηματική νοημοσύνη – ενσυναίσθηση
- την έννοια του εαυτού

- τη στάση που τήρησαν οι συμμετέχοντες έναντι του προγράμματος
- τις διαπροσωπικές σχέσεις τους
- την αποδοχή της εθνικής ετερότητας
- την αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας
- την αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας
- την αποδοχή της φυλετικής ετερότητας

Πριν όμως γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία τους, στο επόμενο κεφάλαιο της μελέτης ακολουθεί η λεπτομερής καταγραφή του προγράμματος που εφαρμόστηκε στην έρευνα.

3.6. Το ειδικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση

Το ειδικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, σχεδιάστηκε ακολουθώντας τις φάσεις που πρέπει να ακολουθεί ο σχεδιασμός κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος (Μουντάκης, 1988, στο: Μπουρνέλλη, 1998):

- A. Καθορισμός των διδακτικών στόχων
- B. Επιλογή του περιεχομένου που θα υλοποιήσουν τους στόχους
- Γ. Επιλογή της μεθόδου διδασκαλίας
- Δ. Αξιολόγηση του προγράμματος

Στο σχεδιασμό του προγράμματος ελήφθησαν υπόψη και τα χαρακτηριστικά της ηλικίας των παιδιών (10-12 χρονών) στα οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα.

3.6.1. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηλικίας των παιδιών της έρευνας

Κατά τη διάρκεια της συγκρότησης και του σχεδιασμού του προγράμματος, το πρώτο στοιχείο που ελήφθη υπόψη ήταν τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της ηλικίας δέκα έως δώδεκα (10-12) χρονών, που αποτελούν την ηλικία των παιδιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Κάθε ηλικία έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα τα οποία και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό

οποιοδήποτε παρεμβατικού προγράμματος, καθώς σύμφωνα με τον Πολεμικό (στο: Μπουρνέλλη, 1998, σελ.85): «Αν το άτομο δεν είναι έτοιμο να δεχθεί μια συγκεκριμένη άσκηση ή δεξιότητα, η άσκηση θα είναι αναποτελεσματική. Πέρα όμως απ' αυτό, ο πρόωρος εξαναγκασμός μπορεί να οδηγήσει και σε αντίθετο από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα».

Η ηλικία των δέκα έως δώδεκα (10-12) χρόνων ανήκει στη φάση της σχολικής ηλικίας κατά την οποία συντελούνται σημαντικότερες αλλαγές στη βιολογική, γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Στο *σωματικό-κινητικό τομέα*, ολοκληρώνεται η ωρίμανση του εγκεφάλου και ο κινητικός συντονισμός και ο έλεγχος των μυών εμφανίζονται πολύ αναπτυγμένοι, παρά τις μυϊκές ανισορροπίες που παρατηρούνται. Ο σκελετός του παιδιού συνεχίζει να είναι αδύναμος, ενώ το ποσοστό των μυών καλύπτει το 25-28% του συνολικού βάρους του σώματος. Οι ικανότητες προσανατολισμού στο χώρο, ισορροπίας και ρυθμού βελτιώνονται σημαντικά, παρατηρούνται όμως διαφορές στην ικανότητα ανάπτυξης του ρυθμού μεταξύ των δύο φύλων. Όλα σχεδόν τα παιδιά στην ηλικία αυτή γίνονται πιο ψηλά και πιο δυνατά, πηδούν μακρύτερα και τρέχουν πιο γρήγορα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά. Τα αγόρια έχουν ελαφρώς μεγαλύτερη μυϊκή μάζα από τα κορίτσια και είναι ελαφρώς πιο μεγαλόσωμα ως την ηλικία των 10,5 ετών περίπου, οπότε και τα κορίτσια τα ξεπερνούν για λίγα χρόνια (Cole & Cole, 2002·Κέλλης, 2003). Τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα σε δραστηριότητες που απαιτούν μυϊκή δύναμη, τα κορίτσια σε εκείνες που διακρίνονται για λεπτές κινητικές δεξιότητες. Καθώς οι κοινωνίες αναμένουν από τα αγόρια να είναι περισσότερο δυνατά και από τα κορίτσια περισσότερο λεπτεπίλεπτα, υπάρχουν σημαντικές ενδείξεις ότι για το επίπεδο ανάπτυξης των κινητικών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο φύλων κατά την ηλικία αυτή, οι περιβαλλοντικοί και κοινωνικοί παράγοντες παίζουν σημαντικότατο ρόλο (Λαΐου & Χρυσικού, 2016).

Όσον αφορά το *γνωστικό τομέα*, σύμφωνα με τον Piaget (στο: Πιστιόλη, 2011), η γνώση του παιδιού οργανώνεται σε ένα πιο πολύπλοκο επίπεδο που συνοδεύεται από συγκεκριμένες νοητικές πράξεις που βρίσκονται ανάμεσα στην προλογική σκέψη των νηπίων και τις λογικές δομές της σκέψης των ενηλίκων. Στην ηλικία των δέκα (10) ετών περίπου, εμφανίζεται η ικανότητα της λογικής ταξινόμησης κατά την οποία τα παιδιά κατακτούν το επίπεδο της σκέψης, που τα επιτρέπει να ταξινομήσουν τα αντικείμενα σε δύο διαφορετικές κατηγορίες

κατανοώντας ότι μπορούν να ανήκουν ταυτόχρονα και σε μία γενική κατηγορία και σε μια υποκατηγορία της. Τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία είναι ακόμα σε θέση να δημιουργήσουν σύνθετες κατηγοριοποιήσεις και να διαχειριστούν τα αποτελέσματά τους, (Keil, 1992, στο: Λαίου & Χρυσικού, 2016). Το παιδί αντιλαμβάνεται πλέον τις λέξεις που εκφράζουν πολύπλοκα νοήματα και αποκτά μεγάλη ευχέρεια στη χρήση και κατανόηση του μεταφορικού λόγου και της αναλογικής σκέψης. Έχει αναπτύξει αρκετές γνώσεις για το χώρο, χρόνο και τους αριθμούς και μπορεί να αντιληφθεί την ερμηνεία των φυσικών φαινομένων. Παρατηρούνται αλλαγές στη χωρητικότητα της μνήμης με το *μνημονικό πεδίο* να διευρύνεται. Έτσι, οι μαθητές και μαθήτριες διευρύνουν την ικανότητα να ανακαλούν και να συγκρατούν στη μνήμη τους πληροφορίες πιο καλά και πιο γρήγορα (Βοσνιάδου, 2007· Cole & Cole, 2002).

Τα παιδιά στην ηλικιακή αυτή φάση της ζωής τους *κοινωνικοσυναισθηματικά*, νιώθουν άβολα. Φοβούνται το άγνωστο και την αποτυχία, τη μη αποδοχή από τους άλλους, πληγώνονται εύκολα και διακρίνονται από αστάθεια στη διάθεσή τους. Έχουν όμως λιγότερες εκρήξεις στη συμπεριφορά τους. Επιδιώκουν να δίνουν εντολές στα μικρότερα παιδιά και να επιζητούν την αρχηγία και απογοητεύονται όταν τη χάνουν, ενώ καθορίζονται κι από την εξωτερική τους εμφάνιση, αφού και η πιο μικρή διαφορά δεν περνά απαρατήρητη (DeBord, 1996, στο: Πιστιόλη, 2011). Οι μαθητές και μαθήτριες αυτής της ηλικίας προσέχουν ιδιαίτερα τις λέξεις που θα χρησιμοποιήσουν για να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και γενικώς η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από σαρκασμό και υπερβολή. Έχουν αναπτυγμένη αυτοεικόνα, είναι ικανά να προχωρήσουν σε συγκρίσεις με ενήλικους, να περιγράψουν τον εαυτό τους και υιοθετούν συχνά πρότυπα συμπεριφοράς δημοφιλών προσώπων. Επιπλέον την περίοδο αυτή αποκτούν νόημα και αξία οι έννοιες *φιλία* και *εμπιστοσύνη*. Οι φίλιες με τους συνομηλίκους τους λειτουργούν ως πηγή συναισθηματικής κάλυψης και γνώσης, αλλά και ως πλαίσιο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (Eller-Mulroy, 1996, στο: Πιστιόλη, 2011).

3.6.2. Οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων συγκροτήθηκε κατά τρόπο που να εξυπηρετεί τους βασικούς σκοπούς της έρευνας. Ο κύριοι στόχοι του ήταν:

α) Να επηρεάσει θετικά τον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχοντες αποδέχονται τη θρησκευτική, γλωσσική, εθνική και φυλετική ετερότητα των συμμαθητών τους.

β) Να βελτιώσει τις διαπροσωπικές σχέσεις τους.

γ) Να καλλιεργήσουν οι μαθητές μέσω των κινητικών δραστηριοτήτων κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και ικανότητες (να σκέφτονται κριτικά, να συγκρίνουν, να συμπεραίνουν, να συμμετέχουν ενεργά, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται, να αναπτύξουν ενσυναισθητικές ικανότητες, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να ενδυναμωθούν προσωπικά κλπ), η ανάπτυξη των οποίων θα συντελέσει στην επίτευξη των παραπάνω στόχων.

3.6.3. Ο σχεδιασμός, η δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος

Οι ερευνητικές προσεγγίσεις έχουν επιβεβαιώσει ότι η στενή επαφή μεταξύ δύο διαφορετικών ομάδων ανθρώπων μειώνει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία τους και οδηγεί σε θετικότερες διακοινωνικές σχέσεις (Everett, 2013). Κατά τους Pettigrew και Tropp (2006) όπως προαναφέρθηκε, η δι-ομαδική επαφή έχει τη δυναμική να μειώσει στο μέγιστο την προκατάληψη, όταν οι δύο ομάδες αντιμετωπίζονται ως ισότιμες, μοιράζονται τις ίδιες υποχρεώσεις και καθήκοντα και ενθαρρύνονται από τις καταστάσεις να έρθουν κοντά η μία στην άλλη.

Για να ευοδωθούν λοιπόν οι στόχοι της έρευνας, η βασική αρχή που ακολουθήθηκε στο σχεδιασμό του προγράμματος, ήταν η μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων και των προκαταλήψεων των παιδιών για τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες των συμμαθητών τους, τους, μέσω μιας πληθώρας ψυχοκινητικών δραστηριοτήτων οι οποίες συνεισφέρουν στο να οδηγήσουν στη βέλτιστη επαφή μεταξύ των συμμετεχόντων. Η επιδίωξη της βέλτιστης επαφής διατρέχει ως κεντρική φιλοσοφία το σχεδιασμό του όλου εγχειρήματος. Σ' αυτό συντελεί η ίδια η φύση των δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που αποτελεί και την κατάλληλη συνθήκη για να προωθηθεί η συνεργασία, η ουσιαστική γνωριμία και επικοινωνία, που όπως αναλύθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οδηγούν στοχευμένα στη βέλτιστη επαφή ανάμεσα στους μαθητές.

Το πρόγραμμα έλαβε υπόψη την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού ξεχωριστά, ενώ κατά την εφαρμογή του αυτό που συνέβαινε μέσα στα εργαστήρια παρέμενε αυστηρά μέσα στα στενά πλαίσια της τάξης. Δομείται από δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η έκφραση συναισθημάτων, η καλλιέργεια συνεργασίας, εμπιστοσύνης, δημιουργικότητας, φαντασίας, ρυθμού, ενεργητικής ακρόασης, ανάπτυξη ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης, κατανόησης της οπτικής του άλλου, ευκαιρίες για σωματική έκφραση, λεκτική αλληλεπίδραση, καλλιέργεια προφορικού και γραπτού λόγου. Κι ακόμα, από δραστηριότητες που καλλιεργούν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση του παιδιού, καθώς η ικανότητά του να δημιουργεί σχέσεις, να γίνεται το ίδιο αποδεκτό, αλλά και να αποδέχεται τους άλλους, είναι στενά συνδεδεμένη με τις παραπάνω εκφάνσεις της έννοιας του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Επιδιώχθηκε επίσης, η ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας, η οποία καθώς είναι αυθόρμητη και απροσποίητη συντελεί, ώστε τα παιδιά να εξωτερικεύουν ευκολότερα οτιδήποτε προέρχεται από τον εσωτερικό τους κόσμο και εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή στις δράσεις και των παιδιών που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα (Μπουρνέλλη, 2002).

Η δόμηση του προγράμματος ήταν τέτοια που επέτρεπε τη διαβάθμιση τόσο στη δυσκολία εφαρμογής των δραματικών δράσεων, όσο και στο βαθμό έκθεσης του κάθε παιδιού ατομικά, από την πρώτη συνάντηση ως την τελευταία.

Οι πρώτες τρεις (3) συναντήσεις είχαν ως κεντρικό θέμα να γνωρισθούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους και να νιώσουν ασφάλεια, ώστε να τολμήσουν να εκτεθούν στις μετέπειτα πιο σύνθετες δραστηριότητες. Επίσης να νιώσουν πιο άνετα με το χώρο εφαρμογής των δράσεων και να γίνει η πρώτη γνωριμία με τον συγκεκριμένο τρόπο εργασίας. Η τέταρτη (4^η) συνάντηση είχε ως βασικό θέμα την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων και αισθήσεων. Κρίθηκε απαραίτητο να επικεντρωθεί μια ολόκληρη συνάντηση στα συναισθήματα, καθώς η καλλιέργειά τους προάγει την ανθρώπινη επικοινωνία, αλλά και γιατί τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία στερεοτυπικών αντιλήψεων και στον τρόπο αποδοχής της διαφορετικότητας (Fiske, Cuddy, & Glick, 2002). Η πέμπτη και έκτη (5^η & 6^η) συνάντηση επικεντρώθηκε στο να ασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών και στο να διερευνήσουν πώς γεννιούνται τα στερεότυπα. Από την έβδομη έως την δέκατη πέμπτη (7^η-15^η) συνάντηση, οι συμμετέχοντες διαπραγματεύθηκαν ζητήματα σχετικά με την αποδοχή της

γλωσσικής, θρησκευτικής, εθνικής και φυλετικής ετερότητας. Οι συμμετέχοντες ασκήθηκαν και στην ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων. Τέλος, η δέκατη έκτη (16^η) συνάντηση είχε ως κεντρικό στόχο το να αποδεχθούν τα παιδιά τα δικά τους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στη δέκατη έβδομη (17^η) συνάντηση τα μέλη της ομάδας αξιολόγησαν το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχαν, αλλά και αυτοαξιολογήθηκαν και τα ίδια για τη στάση τους απέναντι στις δράσεις της παρεμβατικής διαδικασίας.

3.6.4. Μέθοδος διδασκαλίας-εμπύχωσης

Για να είναι αποτελεσματικότερη η διδασκαλία-εμπύχωση κρίθηκε απαραίτητη η συμμετοχή του ερευνητή στις δραστηριότητες ως απλό μέλος της ομάδας. Ο Wessels (1987), υποστηρίζει ότι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού-εμπυχωτή στις δραματικές δραστηριότητες έχει θετικές επιπτώσεις στη συνεργασία και την ομαδική εργασία. Πολλές φορές όμως, για να αναπτυχθεί η πρωτοβουλία και η αυτενέργεια, προτάθηκε από τον ερευνητή η δομή και το περιεχόμενο της δράσης και τα παιδιά αφέθηκαν ελεύθερα να σκηνοθετήσουν ή να αυτοσχεδιάσουν.

Η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε ήταν η ομαδοκεντρική, η οποία δημιουργεί μικρο-ομάδες μαθητών και αξιοποιεί τη δυναμική όλης της τάξης (Ματσαγγούρας, 2005). Σύμφωνα με τη βιγκοτσκιανή προσέγγιση οι κοινωνικές, συναισθηματικές και γνωστικές λειτουργίες αναπτύσσονται όταν τα παιδιά έχουν τα εσωτερικά κίνητρα να εμπλακούν σε δραστηριότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές και να θέτουν στόχους τους οποίους υλοποιούν μέσα σ' ένα πλαίσιο άμεσης κοινωνικο-γνωστικής επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2005). Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου οφείλεται στο ότι εξασφαλίζει τις παραπάνω προϋποθέσεις για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Η αξιοποίηση της δυναμικής όλης της ομάδας επίσης, παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (Τσιάρας, 2003).

Η προσπάθεια του ερευνητή εστιάστηκε στο να μην οχυρωθεί πίσω από την αυθεντία του δασκάλου και να καλλιεργήσει παράλληλα μια ουσιαστική σχέση με την ομάδα. Επίσης, η όλη διαδικασία να είναι απαλλαγμένη από υποκειμενικότητες και οι δραστηριότητες να έχουν όσο το δυνατόν πιο πολύ, ατμόσφαιρα χαρούμενου παιχνιδιού. Το πηγαίο και αυθόρμητο συναίσθημα που θέλουμε να εκμαιεύσουμε από

τους μαθητές μας, επισημαίνει ο Κατσάρας (2005), σπάνια συνυπάρχει με ένα άκαμπτο σοβαροφανές παρουσιαστικό. Ο εμπυχωτής οφείλει να χαίρεται και να απολαμβάνει και ο ίδιος τις δραστηριότητες για να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι (Σέργη, 1991).

3.6.5. Η διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με τρόπο που να είναι εύκολα εφαρμόσιμο στην πράξη και ολοκληρώθηκε μέσα σε δεκαεπτά (17) συναντήσεις - εργαστήρια. Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των αρχικών συνεντεύξεων, στις 27 Νοεμβρίου, ενώ η τελευταία έλαβε χώρα στα τέλη του Απριλίου για να υπάρξει αρκετός χρόνος για τις επαναληπτικές συνεντεύξεις. Το κάθε εργαστήριο διαρκούσε δύο (2) διδακτικές ώρες χωρίς διάλλειμα, με συχνότητα μία (1) φορά την εβδομάδα. Διεξαγόταν στα πλαίσια της *ευέλικτης ζώνης*, όπως ακριβώς όριζε το ωρολόγιο πρόγραμμα των τάξεων, κάθε Πέμπτη την τρίτη (3^η) και τέταρτη (4^η) ώρα.

Ο χώρος εφαρμογής του προγράμματος, όπως προαναφέρθηκε ήταν η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου. Μια μεγάλη φωτεινή αίθουσα που διαθέτει σκηνή και στην οποία γίνονται μαθήματα φυσικής αγωγής και λαμβάνουν χώρα και οι διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου. Η αίθουσα εξασφάλιζε μεγάλη ευχέρεια κινήσεων στους συμμετέχοντες, αφού τα μόνα έπιπλα που υπήρχαν στο χώρο ήταν καρέκλες οι οποίες σε περίπτωση που ήταν απλωμένες, μαζευόταν στο διάλλειμα και πριν την έναρξη του εργαστηρίου. Στο διάλλειμα στρωνόταν και μια μεγάλη μοκέτα. Υπήρχε επίσης η δυνατότητα ανάλογα με τα τεκταινόμενα να δημιουργείται ατμόσφαιρα, με τον κατάλληλο φωτισμό.

Η έναρξη και το τέλος της κάθε συνάντησης, γίνονταν πάντοτε γύρω από κύκλο. Η δημιουργία κύκλου διευκολύνει την οπτική επαφή και εμπνέει ένα κλίμα αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού. Ενδυναμώνει μάλιστα την προσωπικότητα και ενισχύει την αυτοεκτίμηση, καθώς ο κύκλος επιτρέπει στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να παραδεχθούν ακόμα και τα λάθη τους, χωρίς να νιώθουν ότι κρίνονται (Τριλίβα, Αναγνωστοπούλου, & Χατζηνικολάου, 2008).

Οι πρώτες δραστηριότητες είχαν να κάνουν συνήθως με την *ενεργοποίηση* και το *ζέσταμα* του σώματος, ενώ η *δραστηριότητα του τέλους*, κύριο στόχο είχε να

αποφορτίσει από την ένταση. Πολλές φορές στη φάση ενεργοποίησης, δινόταν και ένα έναυσμα για το θέμα που θα διαπραγματευόταν η τάξη στη συνέχεια, καθώς αποπειράθηκε να υπάρχει σύνδεση και ομαλή αλληλουχία στις δράσεις για να μην είναι η κάθε δράση ανεξάρτητη από την άλλη. Στις περισσότερες των συναντήσεων ακολουθούσαν κάποιες δράσεις ατομικές ή σε ζευγάρια, στη συνέχεια ο τυχαίος χωρισμός των μαθητών σε μικρές ομάδες, ώστε κάθε φορά να συμβαίνει αλληλεπίδραση και με διαφορετικά μέλη της τάξης, η προετοιμασία και τελικώς η σκηνική παρουσίαση του κεντρικού δρώμενου. Με την ολοκλήρωσή του, η ομάδα συγκεντρώνονταν γύρω από κύκλο για να συζητήσει και να αναστοχαστεί πάνω στα τεκταινόμενα της συνάντησης.

Η διαδικασία του *αναστοχασμού* θεωρείται πολύ σημαντική στις βιωματικές δραστηριότητες, επειδή καλλιεργεί την κριτική σκέψη και οδηγεί στη συνειδητοποιημένη δράση (Freire, 2001, 2004). Όπως επισημαίνει η Δεδούλη (2002, σελ.151): «είναι απαραίτητο μετά από τις δραστηριότητες να δίνεται στους μαθητές ο χρόνος και το έναυσμα να σκεφτούν τί έκαναν, ποιές δυσκολίες αντιμετώπισαν, τί έμαθαν, πώς πρόκειται να αξιοποιήσουν αυτή τη μάθηση, πώς ένιωσαν, πώς συνεργάστηκαν με τους άλλους, τί θα μπορούσαν να κάνουν διαφορετικά κτλ. Ο εντοπισμός η κινητοποίηση της σκέψης, της γνώσης και των συναισθημάτων βοηθά τα παιδιά να οργανώσουν την εμπειρία τους. Σε διαφορετική περίπτωση το όλο εγχείρημα θα μοιάζει να στερείται προσανατολισμού και θα διακρίνεται από ασάφεια και προχειρότητα που εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και ανία»

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε μέσα σε ένα πλαίσιο βιωματικής μάθησης που υποστηρίζει την οικειοποίηση της όποιας γνώσης μέσω της εμπειρίας και προωθεί συνάμα την προσωπική ανάπτυξη και την ευαισθητοποίηση αυτών που συμμετέχουν πάνω σε ζητήματα σχέσεων (Δεδούλη, 2002·Kolb, 1984·Ord, 2012). Οι συμμετέχοντες στη βιωματική μάθηση εμπλέκονται ενεργά στις δράσεις, βιώνουν συναισθήματα, εκφράζουν απόψεις, αναπτύσσουν την περιέργεια και την ικανότητα να διερευνήσουν τις εμπειρίες τους και να διευρύνουν τις πιθανότητες για μια ουσιαστική μάθηση που βασίζεται στα προσωπικά τους βιώματα. Και μέσω του *αναστοχασμού* να επεξεργασθούν τις εμπειρίες τους εξερευνώντας συλλογικά τα ζητήματα που διαπραγματεύεται η έρευνα (Τριλίβα, και συν. 2008). Η συλλογική εξερεύνηση μάλιστα και ο ρόλος της ομάδας στη διαμόρφωση της προσωπικής άποψης και στάσης του ατόμου, αναδεικνύεται και από το Vygotsky (2000), ο οποίος και συμφωνεί ότι μέσα από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του, το παιδί γίνεται

ικανό να αναπτύξει κοινωνιο-γνωστικές ικανότητες που δε θα μπορούσε να τις αναπτύξει από μόνο του. Ο Mezirow (1991) ακόμα, θεωρεί ότι μέσω της βιωματικής μάθησης τα παιδιά αποκτούν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, αποκτώντας έτσι μεγαλύτερο έλεγχο πάνω στη ζωή τους και γι' αυτό είναι περισσότερο πιθανό να αναλάβουν δράση για ν' αλλάξουν την κοινωνία.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση προσφέρει πολλές ευκαιρίες για ουσιαστική βιωματική και διαπολιτισμική μάθηση. Μέσω των εμπειριών αλληλεπίδρασης με την υπόλοιπη ομάδα, το παιδί μπορεί να καλλιεργήσει την ενεργητική ακρόαση, την ενσυναίσθηση, τις κοινωνικές δεξιότητες, την κριτική στάση του προς τη ζωή, την αποδοχή του *άλλου*, να αποκτήσουν γνώση της προσωπικής και της κοινωνικής τους ταυτότητας αλλά και της ταυτότητας των *άλλων* (Άλκηστις, 2008). Κι ακόμα, οδηγεί τα παιδιά στο να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από τη βιωματική προσέγγιση των ρόλων και τη συμμετοχή τους στον επινοημένο και πραγματικό κόσμο ταυτόχρονα. Μέσα σ' αυτή την κατάσταση της *μέθεξης*, μπορούν να γίνουν παρατηρητές του εαυτού τους με το να βιώνουν την κατάσταση του ρόλου απ' τη μια μεριά, ενώ από την άλλη να βρίσκονται σε συναισθηματική απόσταση απ' αυτό το βίωμα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Οι βασικές μορφές βιωματικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα που εφαρμόστηκε είναι οι ακόλουθες (Δεδούλη, 2002):

- *Προσομοίωση*: επιτρέπει την ανασύσταση καταστάσεων πραγματικής ζωής.
- *Παιχνίδι των ρόλων*: οι συμμετέχοντες διαδραματίζουν ένα ρόλο σε μια δεδομένη κατάσταση.
- *Συγκρουσιακή ιδεοθύελλα*: οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να υποστηρίξουν αντίθετες απόψεις εκφράζοντας επιχειρήματα.
- *Δραματοποίηση*: απόδοση θεατρικής μορφής σε μια ιστορία.
- *Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης*: μετά από την αφήγηση μιας ιστορίας ή το διάβασμα ενός ποιήματος, τα παιδιά εκφράζουν με λόγο, εικόνα, μουσική και κίνηση τον τρόπο με τον οποίο αντιλήφθηκαν το συγκεκριμένο έργο.
- *Μυθοπλασία*: συγγραφή παραμυθιού ή σεναρίου με προσωπική ή ομαδική γραφή

3.6.6. Η αξιολόγηση του προγράμματος

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση διαθέτει πολλές τεχνικές, κάποιες από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που ελάμβαναν χώρα στις συναντήσεις. Σε τέτοιου είδους αξιολογήσεις προέβαινε η ομάδα κάθε 3-4 εργαστήρια, ώστε τα σχόλια των μαθητών να μη κυριαρχούνται από τον ενθουσιασμό της στιγμής, αλλά να βασίζονται σε διεργασίες πιο μακροχρόνιες που ενισχύουν την εγκυρότητα των αξιολογήσεων. Οι τεχνικές αυτές εφαρμοζόταν πάντοτε στο τέλος, είχαν παιγνιώδη μορφή, δεν ακολουθούσαν την τυποποιημένη μορφή των αξιολογήσεων και για το λόγο αυτό δεν είχαν αρνητική επίπτωση στο κλίμα της ομάδας (Άλκηστις, 2008). Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν για την αξιολόγηση του προγράμματος ήταν η *καυτή καρέκλα* και οι *τηλεφωνικές συνδιαλέξεις*, καθώς ήταν εύκολα εφαρμόσιμες. Έλαβαν χώρα στην 3^η, 6^η, 10^η, 13^η και 16^η συνάντηση.

Η καυτή καρέκλα

Ένας μαθητής παίρνει το ρόλο ενός ήρωα που υποδύθηκε στα δρώμενα, κάθεται στη μέση του χώρου στην *καυτή* ή *ανακριτική* καρέκλα και η υπόλοιπη ομάδα κάθεται σε ημικύκλιο γύρω του. Τα παιδιά και ο εμπνευστής ως μέλος της ομάδας, μπορούν να υποβάλλουν ερωτήσεις στον ήρωα- μαθητή που κάθεται στην καρέκλα. Οι ερωτήσεις δεν έχουν περιορισμό, μπορούν να είναι και προσωπικές και να αναφέρονται στα συναισθήματα που βίωσε ο ήρωας, στα διλήμματά του, στις αποφάσεις που έλαβε, στις βαθύτερες σκέψεις ή τις εσωτερικές του συγκρούσεις. (Άλκηστις, 2008).

Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ζευγάρια μετέχουν σε *τηλεφωνικές συνδιαλέξεις* συζητώντας για τα τεκταινόμενα στις δραστηριότητες (Άλκηστις, 2008). Μπορούν να αναφερθούν όπως και στην προηγούμενη τεχνική ακόμα και σε θέματα πολύ προσωπικά τους, για το πώς ένιωσαν στις δράσεις, αν θα ήθελαν κάτι ν' αλλάξουν σ' αυτές, για τις βαθύτερες σκέψεις τους και ανησυχίες.

Εκτός από τις αξιολογήσεις που εφαρμόστηκαν στα εργαστήρια που προαναφέρθηκαν, η τελευταία (17^η) συνάντηση επίσης είχε ως κεντρικό στόχο την

αξιολόγηση του προγράμματος. Στο εργαστήριο αυτό τα παιδιά αξιολόγησαν γραπτά και εικαστικά, συνολικά όλο το πρόγραμμα. Στο κεφάλαιο 3.6.8. της μελέτης που περιγράφονται αναλυτικά τα εργαστήρια, υπάρχει λεπτομερής καταγραφή αυτής της συνάντησης.

3.6.7. Οι τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα

Στο πρόγραμμα της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στην έρευνα, συμπεριλήφθησαν οι κάτωθι τεχνικές:

Ομαδική δημιουργία χώρου: Τα παιδιά χρησιμοποιούν αντικείμενα για να αναπαραστήσουν το χώρο στον οποίο θα λάβει χώρα η δραματική δραστηριότητα. Η τεχνική ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να σκεφτούν τη σχέση του χώρου με τη δράση, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Επίσης να μεταδώσουν νοήματα μέσω της διευθέτησης του χώρου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Παιχνίδια ρόλων: Τα παιχνίδια ρόλων αναπαριστούν πραγματικές συνθήκες της καθημερινής ζωής. Σ' αυτά, τα παιδιά μπορούν να προβάλλουν προσωπικές απόψεις και να διερευνήσουν τις απόψεις των άλλων, χωρίς να έχουν ιδιαίτερη σημασία οι υποκριτικές ικανότητες. Με τα παιχνίδια ρόλων ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία και δίνεται η δυνατότητα στις ομάδες να επεξεργαστούν αμφιλεγόμενα ζητήματα της καθημερινότητας. Στα παιχνίδια των ρόλων όσοι συμμετέχουν μπορούν να παίζουν τον εαυτό τους σ' ένα χώρο - χρόνο που δεν έχουν βρεθεί ποτέ, ή να υποδυθούν άλλους χαρακτήρες ή κοινωνικούς ρόλους σε ένα περιβάλλον όπου προσομοιώνεται μια κατάσταση πραγματικής ζωής. Αν και η τεχνική αφορούσε αρχικά μόνο κοινωνικούς ρόλους, σήμερα ταυτίζεται σχεδόν με το δράμα, αφού κάθε δρώμενο συνίσταται σε παιχνίδι ή παιχνίδια ρόλων (Αλκηστis, 2008· Γκόβας, 2002α).

Παγωμένη εικόνα / Ατομικό γλυπτό ή ομαδική σύνθεση γλυπτών: Οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια εικόνα με τα σώματά τους ατομικά ή ομαδικά, η οποία αποκρυσταλλώνει μια στιγμή δράσης, ένα θέμα ή μια ιδέα. Η παγωμένη εικόνα

δεν είναι στατική, αλλά εμπεριέχει μια δυναμική. Επιδιώκεται η μεγαλύτερη συγκέντρωση ενέργειας, στην κατάσταση της ακινησίας, για όσο το δυνατό περισσότερο χρόνο. Η τεχνική δίνει την ευκαιρία σ' αυτόν που δημιουργεί την εικόνα να δράσει επιλεκτικά αφαιρώντας οτιδήποτε περιττό και να εστιάσει στο σημαντικό, ενώ παράλληλα οι θεατές εξασκούνται στην ανάγνωσή της. Όσοι δεν συμμετέχουν στην εικόνα συζητούν τη σύνθεση που προέκυψε, π.χ. ποιό είναι, πού είναι, τί σχέση έχουν μεταξύ τους, τί έχει συμβεί λίγο πριν ή λίγο μετά κτλ. Με αυτόν τον τρόπο όλοι συνεισφέρουν στο χτίσιμο μιας ιστορίας χωρίς να ξέρουν τι αισθάνονται ή σκέπτονται οι χαρακτήρες. Δεν χρησιμοποιείται λόγος και σε ένα πρώτο επίπεδο μας ενδιαφέρει να ενεργοποιηθούν σωματικά και τα παιδιά που έχουν δυσκολία στο να εκτεθούν. Η εικόνα έχει μεγάλη σημασία στη δραματική τέχνη καθώς μπορεί να αποδώσει καλύτερα σκέψεις και συναισθήματα χωρίς τη λογοκρισία του νου, υπερβαίνει τα όρια της γλώσσας και του πολιτισμού, χαρακτηρίζεται από πολυσημία και μπορεί να υποβάλλει ακόμα και υποσυνείδητα (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007·Boal, 2004·Γκόβας, 2002α·Γκόβας & Ζώννιου, 2010).

Καθρέφτης: Η ομάδα βρίσκεται σε ζεύγη, αντικριστά, σε μικρή απόσταση. Ο δάσκαλος δίνει εξηγήσεις και αναλύει το τί σημαίνει αργή κίνηση, τί όμοια ταυτόχρονη κίνηση και υποδεικνύει το πώς μπορούν να κινηθούν τα μέλη του σώματος. Το ένα παιδί αρχίζει μια αργή κίνηση και το δεύτερο ακολουθεί σαν να είναι ο καθρέφτης του. Οι κινήσεις του πρώτου παιδιού είναι αργές, ώστε να προλαβαίνει το δεύτερο παιδί, και συνεχίζονται ομαλά η μία μετά την άλλη χωρίς να σταματούν για σκέψη ή σχόλια. Σε λίγο με εντολή του, τα παιδιά θ' αλλάξουν ρόλους (Γκόβας & Ζώννιου, 2010).

Συνεντεύξεις: Στόχος αποτελεί η ανακάλυψη του προσώπου του ήρωα και η έκφραση αντιλήψεων και πεποιθήσεων που δεν αποτυπώνονται στην ιστορία. Τα μέλη της ομάδας παίρνουν συνέντευξη από έναν ή περισσότερους ήρωες του δράματος το οποίο δημιούργησε η ομάδα (Άλκηστις, 2008).

Ο Δάσκαλος σε Ρόλο: Ο δάσκαλος συμμετέχει ενεργά στο δράμα και υποδύεται κάποιο ρόλο που έχει επιλέξει προσεκτικά, ώστε να παρεμβαίνει στην ομάδα χωρίς να διακόπτει και να προωθεί τη δράση. Έτσι έχει τη δυνατότητα να προσθέτει στοιχεία στην εξέλιξη του δράματος, να αμφισβητεί δεδομένα, να

ενθαρρύνει τα διστακτικά παιδιά, να στηρίζει το φανταστικό σύμπαν που δημιουργήθηκε, να θέτει νέα ερωτήματα καλλιεργώντας την κριτική σκέψη των μελών της ομάδας (Γκόβας, 2002α).

Συμβούλια: Τα μέλη της ομάδας συγκεντρώνονται προκειμένου να ενημερωθούν για κάτι, να σχεδιάσουν, να βρουν λύση, να πάρουν κάποια απόφαση. Ο δάσκαλος σε ρόλο μπορεί να αναλάβει την προεδρία του συμβουλίου. Η τεχνική αυτή δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εξετάσουν ένα θέμα από διάφορες πλευρές, να ακουστούν εναλλακτικές προτάσεις, να υποστηρίξουν την άποψή τους με επιχειρήματα. Στόχος είναι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και η καλλιέργεια κριτικής σκέψης (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Forum theatre: Τεχνική που επινοήθηκε από το Boal και που δίνει την ευκαιρία στο θεατή να παρεμβαίνει στο δρώμενο, να παίρνει τη θέση κάποιου ρόλου και να προτείνει λύσεις σε κοινωνικά ζητήματα. Μέσα από το forum theatre γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί το γιατί διάφορες καταστάσεις έχουν αρνητική κατάληξη για κάποιον, γιατί κάποιος αντιδρά με το συγκεκριμένο τρόπο και πως το δράμα - θέατρο μπορεί να συντελέσει στην εξεύρεση λύσεων. Η τεχνική γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στον ηθοποιό και το θεατή, καθώς ο τελευταίος μετατρέπεται σε δρων - θεατής (spect-actor) που προσπαθεί να αλλάξει μια κατάσταση *καταπίεσης*, ενώ υπάρχει και η δυνατότητα να σταματήσει η δράση για να σχολιαστούν τα τεκταινόμενα στη σκηνή (Γκόβας, 2002α).

Δραματοποίηση σε ομάδες: Η δραματοποίηση είναι μια σύνθετη διαδικασία δομημένης δράσης που αποδίδει μια ιστορία. Έχει αρχή, μέση και τέλος, εκφωνούμενο λόγο καθώς και επιλεγμένους ρόλους από τα μέλη της ομάδας. Μπορεί να δομηθεί με ποικίλους τρόπους, να χωριστεί σε σκηνές, να έχει αφηγητή και να περιλαμβάνει κι άλλες τεχνικές. Στόχος αποτελεί η δημιουργία ενός δρώμενου πάνω σε ένα θέμα και η πολύπλευρη ανάπτυξη των συμμετεχόντων (Άλκηστις, 2008).

Βιογραφικό: Το παιδί γράφει το βιογραφικό του ρόλου που υποδύεται. Αυτό πρέπει να είναι πολύ αναλυτικό και να περιλαμβάνει όσο το δυνατό περισσότερα ιστορικά, κοινωνικά, ιδεολογικά στοιχεία (όνομα, επίθετο, θρησκεία, οικογενειακή κατάσταση, αγαπημένο χρώμα, τραγούδι, φίλοι, εχθροί κ.ά.). Αναζητά πληροφορίες

από το κείμενο. Αν δεν υπάρχει κείμενο, τότε κατασκευάζεται αυτοσχεδιαστικά (Γκόβας, 2002α).

Αυτοσχεδιασμός: Ο αυτοσχεδιασμός αποτελεί ένα μέσο διερεύνησης εμπειριών μέσα από την αυθόρμητη ανθρώπινη αντίδραση σε μια ιδέα ή ιδέες ή μια σειρά από καταστάσεις. Έχοντας ως αφορμή μια ιδέα ή ένα θέμα, η ομάδα αναπαριστά αυθόρμητα μια ιστορία ή τη συζητά, την προετοιμάζει χωρίς να τη γράφει και στο τέλος την παρουσιάζει. Ο αυτοσχεδιασμός μπορεί να είναι ελεύθερος και χωρίς κανένα άξονα, σχεδιασμένος και να ακολουθεί μια ιστορία χωρίς κανένα κείμενο, εν μέρει σχεδιασμένος ή κατευθυνόμενος (Άλκηστις, 2008 · Τσεφαλά, 2006).

Ανολοκλήρωτο υλικό: Ο εμπυχωτής εισάγει τα παιδιά στο δράμα παρουσιάζοντας ένα υλικό που δε βρίσκεται σε πλήρη μορφή. Για παράδειγμα, ένα απόσπασμα από ένα γράμμα, την αρχή μιας ιστορίας, μια μισοκαμένη σελίδα από ένα βιβλίο. Η τεχνική αυτή ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες να συγκεντρώνουν πληροφορίες, να κάνουν υποθέσεις, να τις δοκιμάζουν μέσω του δράματος. Και να διαπραγματεύονται το νόημα. Με τον τρόπο αυτό αισθάνονται ότι οι ίδιοι δημιουργούν την ιστορία του δράματος (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007).

Ακολούθως παρατίθεται λεπτομερώς το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην έρευνα. Μετά την καταγραφή του περιεχομένου της κάθε συνάντησης, ακολουθεί ο έλεγχος επαλήθευσης, με πληροφορίες αντλημένες από τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις των παρατηρητριών, την κλείδα παρατήρησης και το ημερολόγιο του ερευνητή.

3.6.8. Οι 17 συναντήσεις - εργαστήρια

1^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να γνωρισθούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, να νιώσουν άνετα. Να εξοικειωθούν με το χώρο στον οποίο διεξάγεται το πρόγραμμα.

ΘΕΜΑ: Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος και εμπέδωση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών.

ΥΛΙΚΑ: Ένα μικρό μπαλάκι, cd- player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, γνωριμίας 15'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ακουστική αντίληψη, η λεκτική έκφραση και το αίσθημα αποδοχής μέσα από την αναγνώριση ομοιοτήτων που έχουν τα παιδιά με το διπλανό τους.

Όλη η ομάδα να καθίσει στο πάτωμα, σε κύκλο. Κρατώ στα χέρια μου ένα μικρό μπαλάκι. Θα σας πω το όνομά μου και λίγα πράγματα για τον εαυτό μου. Στη συνέχεια θα πετάξω το μπαλάκι σε κάποιο άλλο παιδί το οποίο θα μας συστηθεί και με τη σειρά του θα δώσει το μπαλάκι σε κάποιον άλλο συμμετέχοντα, αφού πρώτα μας πει αυτά που θέλει να μοιραστεί μαζί μας για τον εαυτό του. Το παιχνίδι τελειώνει όταν το μπαλάκι περάσει απ' όλα τα παιδιά και όταν όλα τα παιδιά μιλήσουν για τον εαυτό τους.

- 2^η Δραστηριότητα, γνωριμίας 10'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ακουστική αντίληψη και το αίσθημα αποδοχής μέσα από την αναγνώριση ομοιοτήτων που έχουν τα παιδιά με το διπλανό τους.

Στη συνέχεια, παίρνω θέση στο κέντρο του κύκλου. Να αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους σε όποια παιδιά:

- αρέσουν τα μακαρόνια
- αρέσει το καλοκαίρι
- έχουν μαύρα μαλλιά
- παίζουν ποδόσφαιρο
- τους αρέσει το θέατρο...

Όποιο παιδί θέλει, μπορεί να έρθει στο κέντρο του κύκλου και να κάνει τις ερωτήσεις που επιθυμεί στην ομάδα. Τα υπόλοιπα παιδιά αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους όταν τους αφορούν οι ερωτήσεις.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 3^η Δραστηριότητα 8'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ακουστική αντίληψη και η ικανότητας μετακίνησης στο χώρο με περπάτημα, να αποκτήσουν τα παιδιά την αίσθηση του χώρου.

Όλα τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και να μετακινηθούν στο χώρο ακούγοντας τη μουσική. Προσπαθήστε να καλύπτετε όλα τα κενά του χώρου με την παρουσία σας, χωρίς να μιλάτε και χωρίς να έρχεστε σε σωματική επαφή μεταξύ σας. Με κάθε σταμάτημα της μουσικής, το κάθε παιδί μένει ακίνητο, σε όποια στάση επιθυμεί.

- 4^η Δραστηριότητα 10'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ενεργητική ακρόαση και το αίσθημα αποδοχής μέσα από τη σωματική επαφή και την αναγνώριση ομοιοτήτων που έχουν τα παιδιά με το διπλανό τους.

Ενώ η μουσική συνεχίζει να παίζει καθώς περπατάτε:

- κάνετε χειραγία με όποιο άλλο παιδί συναντάτε
- πείτε το ένα παιδί στο άλλο ποιο είναι το αγαπημένο σας χρώμα
- ποιο είναι το αγαπημένο σας τραγούδι
- μιλήστε μεταξύ σας για το πώς περνάτε συνήθως τα απογεύματα

- 5^η Δραστηριότητα: Όμοια ταυτόχρονη κίνηση (καθρέφτες) 10'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η παρατηρητικότητα, η αυτοσυγκέντρωση, η ετοιμότητα, ο κινητικός συντονισμός, η συνεργασία, και η μη λεκτική επικοινωνία.

Όλα τα παιδιά να γίνετε ζευγάρια με το παιδί που είναι δίπλα σας. Το ένα παιδί από κάθε ζευγάρι θα κινείται αργά, με απλές κινήσεις, και το ζευγάρι του θα τον μιμείται, κάνοντας όμοια ταυτόχρονη κίνηση. Με το παράγγελμά μου, θα αλλάξετε ρόλους.

- 6^η Δραστηριότητα: Κολομβιανή ύπνωση 10'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η παρατηρητικότητα, η αυτοσυγκέντρωση, η ετοιμότητα, ο κινητικός συντονισμός, η συνεργασία, και η μη λεκτική επικοινωνία.

Μετακινηθείτε ελεύθερα στο χώρο με περπάτημα, ακολουθώντας το ρυθμό της μουσικής. Με το σταμάτημα της μουσικής να γίνετε ζευγάρι με όποιο παιδί βρίσκεται πιο κοντά σας, και ορίστε ποιος θα είναι ο οδηγός. Ο οδηγός μετακινείται στο χώρο και αλλάζει επίπεδα (ψηλό-μεσαίο-χαμηλό) και ταχύτητες (αργά-γρήγορα).

Το ζευγάρι του τον ακολουθεί με το βλέμμα που είναι εστιασμένο στην παλάμη του οδηγού, κρατώντας πάντα την ίδια πάντα απόσταση (15-20 εκ.). Με το παράγγελμα αλλάζετε ρόλους.

- 7^η Δραστηριότητα

10'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η παρατηρητικότητα, η αυτοσυγκέντρωση, η ετοιμότητα, ο κινητικός συντονισμός, η συνεργασία και η μη λεκτική επικοινωνία.

Το ένα παιδί από κάθε ζευγάρι να γυρίσει πλάτη στο άλλο παιδί, έτσι ώστε να βρεθεί, το ένα πίσω από τον άλλο. Το παιδί που βλέπει την πλάτη του συμπαίκτη του είναι η σκιά και ακολουθεί τις κινήσεις που κάνει το ζευγάρι του. Το παιδί που οδηγεί έχει και την ευθύνη να κινείται με τέτοιο τρόπο που να μπορεί η σκιά να τον ακολουθεί. Μπορείτε να περπατάτε στο χώρο με προσοχή για να μη ακουμπήσετε με τα άλλα ζευγάρια. Με το παράγγελμα αλλάζετε ρόλους.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- Αναστοχασμός – Συζήτηση

13'

Η ομάδα κάθεται γύρω από κύκλο. Ας συζητήσουμε για τα παιχνίδια που παίξαμε σήμερα. Πώς νιώσατε; Τι σας άρεσε περισσότερο; Μάθατε κάποια καινούργια πράγματα για τους συμμαθητές σας; Ποιό παιδί θέλει να μοιραστεί τις σκέψεις του και τις εντυπώσεις του;

- Δραστηριότητα τέλους

4'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη λεκτικής έκφρασης και έκφραση συναισθημάτων.

Τελειώνοντας θέλω να σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας και πριν φύγετε ο καθένας ας πει με τη σειρά που καθόσαστε, μια μόνο λέξη που θα περικλείει αυτό που νιώσατε σήμερα στις δραστηριότητες που συμμετείχατε.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στις δραστηριότητες της πρώτης συνάντησης.

Οι δύο (2) πρώτες δραστηριότητες γνωριμίας άρεσαν πολύ στην ομάδα. Τα περισσότερα παιδιά περίμεναν με ανυπομονησία να έρθει το μπαλάκι στα χέρια τους, για να μιλήσουν για τον εαυτό τους. Οι συμμετέχοντες μίλησαν κυρίως για εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Για τα μαλλιά, το χρώμα των ματιών τους, το ύψος τους, το βάρος τους. Ένα κορίτσι ανέφερε πως όταν ήταν μικρή αρρώστησε πολύ και κόντεψε να πεθάνει, ενώ κάποιο αγόρι πως έχει δύο ονόματα, εξομολογήσεις που ξάφνιασαν την ομάδα. Κάποια παιδιά είπαν μόνο το όνομά τους και δεν ήθελαν να δώσουν άλλες πληροφορίες για τον εαυτό τους. Στη δεύτερη (2^η) δραστηριότητα μόνο τρία (3) παιδιά θέλησαν να σταθούν στο κέντρο του κύκλου και να κάνουν ερωτήσεις.

Στα περπατήματα στο χώρο στην τρίτη (3^η) δραστηριότητα, μερικά αγόρια σκουντούσαν τα υπόλοιπα παιδιά και γελούσαν. Τα υπόλοιπα παιδιά διαμαρτυρήθηκαν, ενώ κάποια απ' αυτά ανταπέδωσαν τα σκουντήματα. Η δράση συνεχίστηκε με τις ακινήσιες των παιδιών οι οποίες στερούνταν φαντασίας. Στην τέταρτη (4^η) δραστηριότητα τα παιδιά αντάλλαξαν με προθυμία χειραψίες και πληροφορίες σε σχέση με τον εαυτό τους, ενώ κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας επικράτησε σε μεγάλο βαθμό φασαρία.

Στις ασκήσεις των ζευγαριών που ακολούθησαν πολλά παιδιά εξέφρασαν την προτίμησή τους να δουλέψουν με τους φίλους τους, επέμεινα όμως στον τυχαίο χωρισμό της ομάδας. Η δραστηριότητα της σκιάς φαίνεται να δυσκόλεψε περισσότερο τους συμμετέχοντες, καθώς υπήρχε δυσκολία στο συντονισμό των κινήσεων. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες δεν διαπιστώθηκαν δυσκολίες.

Τα παιδιά στην πρώτη (1^η) συνάντηση προσπάθησαν να ακολουθήσουν πιστά τις οδηγίες και να επικοινωνήσουν με το διπλανό τους και στις περισσότερες των περιπτώσεων τα κατάφεραν, γεγονός που επισημάνθηκε και στον αναστοχασμό. Σημαντικό ρόλο βεβαίως στην περαίωση των δράσεων και στην άμεση παρατηρούμενη ανταπόκριση των παιδιών, συνέβαλλε και η πρότερη εμπειρία και ενασχόληση τους με θέματα της ψυχοκινητικής αγωγής (σωματικά σχήματα, επίπεδα χώρου, κινητική έκφραση, μη λεκτική επικοινωνία κλπ) στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σημειώνεται ότι η διδασκαλία τα προηγούμενα χρόνια τέτοιων θεμάτων είχε θετικό αντίκτυπο στην απρόσκοπτη εκτέλεση των ασκήσεων σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

Από την πρώτη αυτή συνάντηση φάνηκαν τα παιδιά που είναι πιο απομονωμένα, πιο ντροπαλά και διστακτικά από άλλα, καθώς και αυτά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία.

Στη δραστηριότητα του τέλους οι λέξεις που ειπώθηκαν ήταν: «Χαρά», «Ενθουσιασμός», ενώ κάποιο κορίτσι είπε πως της άρεσαν πολύ οι ακινησίες.

2^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να γνωρισθούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, να απελευθερωθούν, να συνεργασθούν, να νιώσουν άνετα. Να εξοικειωθούν με το χώρο που λαμβάνει χώρα το πρόγραμμα.

ΘΕΜΑ: Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος και εμπέδωση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης 6'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η οπτική επαφή, η μη λεκτική επικοινωνία, η συνεργασία, το αίσθημα αποδοχής, η αίσθηση του χώρου.

Με τη συνοδεία μουσικής το ένα παιδί πιάνει το χέρι του άλλου, ώστε να δημιουργηθεί ένας κύκλος στο κέντρο της αίθουσας. Τεντώστε σιγά-σιγά τα χέρια σας και ανοίξτε και τα πόδια σας, έτσι ώστε το σώμα σας να καταλάβει όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χώρο και η ομάδα να δημιουργήσει το μεγαλύτερο κύκλο που μπορεί να κάνει. Προσοχή όμως ! κανείς δεν αφήνει τα χέρια των διπλανών του. Οι δεσμοί των χεριών δε πρέπει να σπάσουν. Τώρα χαλαρώστε τα χέρια, κλείστε τα πόδια και προσπαθήστε πιασμένοι με τους διπλανούς σας να δημιουργήσετε το μικρότερο κύκλο που μπορεί η ομάδα να κάνει. Θα πρέπει να προσέξετε να δημιουργήσετε έναν πραγματικό κύκλο, στην περιφέρεια του οποίου στέκονται όλα τα παιδιά, χωρίς να μένει κανένα παιδί έξω από τον κύκλο. Επαναλάβετε το παιχνίδι, μικρός-μεγάλος κύκλος, ακόμα δύο φορές.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 2^η Δραστηριότητα: Ο κόμπο 12'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, καλλιέργεια ομαδικότητας, μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η ομάδα βρίσκεται στον κύκλο. Αφήστε τα χέρια των διπλανών σας. Χωρίς να μιλάτε και με κλειστά τα μάτια περπατήστε προς το κέντρο του κύκλου. Με το σύνθημα απλώστε το κάθε χέρι σας, έτσι ώστε η κάθε σας παλάμη τυχαία να πιάσει την παλάμη ενός άλλου παιδιού. Δημιουργήθηκε έτσι ένα πλήθος ενωμένων χεριών, που μοιάζει με κόμπο. Ανοίξτε τα μάτια σας και προσπαθήστε να λύσετε τον κόμπο, χωρίς ν' αφήσετε τα χέρια που κρατάτε. Μη ξεχάσετε ότι θα πρέπει να λύσετε τον κόμπο και να δημιουργηθεί ξανά ένας κύκλος, χωρίς να μιλήσετε.

- 3^η Δραστηριότητα 12'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η κιναισθητική αντίληψη. Εξοικείωση με το χώρο

Σταθείτε και πάλι στην περιφέρεια του κύκλου. Το κάθε παιδί θα έχει έναν αριθμό. Τώρα οι αριθμοί τρία (3) και εννέα (9) να κλείσουν τα μάτια τους και να κατευθυνθούν προς το κέντρο του κύκλου, με σκοπό να συναντηθούν. Όταν θα υπάρξει σωματική επαφή, ανοίξτε τα μάτια σας και επιστέψτε στις αρχικές θέσεις σας. Το παιχνίδι τελειώνει όταν πάρουν μέρος όλα τα παιδιά.

- 4^η Δραστηριότητα 6'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση, η εμπιστοσύνη, η υπευθυνότητα.

Γίνετε ζευγάρι με το άτομο που συναντήσατε στην παραπάνω δράση. Το ένα παιδί κλείνει τα μάτια του και το άλλο παιδί αφού περάσει το ένα χέρι πίσω από την πλάτη του παιδιού με τα κλειστά μάτια και με το άλλο χέρι πιάσει την παλάμη του, το οδηγεί προχωρώντας μέσα στο χώρο σε διάφορες κατευθύνσεις. Οι οδηγοί θα πρέπει να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των παιδιών που οδηγούν. Επίσης, είναι υπεύθυνοι να φροντίσουν ώστε να μην έρθουν σε επαφή με τα υπόλοιπα ζευγάρια που κυκλοφορούν στο χώρο. Όταν θα χτυπήσω τα χέρια, θ' αλλάξετε ρόλους.

- 5^η Δραστηριότητα 6'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, υπευθυνότητας, εμπιστοσύνης, ακουστικής αντίληψης, συγκέντρωσης. Εξοικείωση με το χώρο.

Το κάθε παιδί τώρα, ας κάνει έναν ήχο κι ας τον κάνει γνωστό στο ζευγάρι του. Το ένα παιδί θα κλείσει τα μάτια και το ταίρι του θα το οδηγήσει στο χώρο, παράγοντας τον ήχο που έχει διαλέξει. Το παιδί με τα κλειστά μάτια, δε θα πρέπει να ακουμπήσει άλλα παιδιά, ενώ ο οδηγός το κατευθύνει με τον ήχο, κινούμενος πάντα σε μικρή απόσταση απ' αυτό και αλλάζοντας επίπεδα. Με το χτύπημα των χεριών μου, θ' αλλάξετε ρόλους.

• 6^η Δραστηριότητα

12'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη κιναισθητικής αντίληψης, ακουστικής αντίληψης συνεργασίας, υπευθυνότητας, συγκέντρωσης, εμπιστοσύνης.

Μερικά παιδιά τώρα να σταθούν στο χώρο που δείχνω, το ένα μακριά από το άλλο. Αυτά τα παιδιά θα είναι οι σημαδούρες. Ποιό παιδί θέλει να είναι το καράβι; Το καράβι με κλειστά τα μάτια θα πρέπει να περάσει ανάμεσα από τις σημαδούρες, χωρίς να τις ακουμπήσει. Η κάθε σημαδούρα με έναν ήχο που παράγει, πληροφορεί για τη θέση της κάθε φορά που το παιδί -καράβι πάει να πέσει πάνω της.

• 7^η Δραστηριότητα: Ηχητικό τοπίο

20'

Ειδικοί στόχοι: Καλλιέργεια συνεργασίας, συντονισμού, ενεργητικής ακρόασης, φαντασίας, δημιουργικότητας.

Δημιουργείστε στη συνέχεια τέσσερις (4) ομάδες. Το κάθε παιδί ας πάει σε όποια ομάδα επιθυμεί. Η κάθε ομάδα να καθίσει σε κύκλο και αφού πρώτα συνεννοηθεί, χωρίς να μετακινηθεί από τη θέση της να μας παρουσιάσει μια εικόνα με ήχους. Οι υπόλοιποι, ακούγοντας τους ήχους θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε ποια εικόνα προσπαθούν να ζωντανέψουν. Θα πλησιάσω κάθε ομάδα και θα προτείνω το θέμα της εικόνας. Η πρώτη ομάδα θα έχει σαν θέμα: *γήπεδο*, η δεύτερη: *λαϊκή αγορά*, η τρίτη: *ζούγκλα*, ενώ η τέταρτη: *παραλία το καλοκαίρι*. Όταν είστε έτοιμοι, θ' αρχίσει η πρώτη ομάδα, ενώ οι υπόλοιποι θα κλείσουμε τα μάτια μας για ν' ακούσουμε και να καταλάβουμε το τί αναπαριστά η κάθε ομάδα ηχητικά..

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός-Συζήτηση* 12'

Ενώστε τώρα τους τέσσερις μικρούς κύκλους για να δημιουργηθεί ένας μεγάλος. Θέλει κάποιο παιδί να μοιραστεί με την ομάδα σκέψεις και συναισθήματα για τα παιχνίδια που παίξαμε; Πώς νιώσατε όταν κλείσατε τα μάτια σας; Νιώσατε πιο καλά όταν οδηγούσατε ή όταν είχατε κλειστά τα μάτια; Υπήρχε διάθεση για συνεργασία τόσο με το ζευγάρι σας, όσο και με τα υπόλοιπα παιδιά στις ομάδες; Εμπιστευθήκατε τους συμμαθητές σας;

- *Δραστηριότητα τέλους* 4'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, η αυτοεκτίμηση.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που παίξαμε παρέα και σήμερα και πριν τελειώσουμε το κάθε παιδί ξεχωριστά ας μας πει ποιο παιχνίδι του άρεσε περισσότερο κι ας μας αποχαιρετήσει με έναν δικό του ήχο που θα σημαίνει αντίο.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά από το διάλειμα ακόμα, έδειχναν ανυπόμονα και ρωτούσαν τί θα παίξουμε σήμερα. Με πολύ χαρά συμμετείχαν στην πρώτη δραστηριότητα που δημιούργησε πολύ ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Ακολούθησε η δεύτερη (2^η) δραστηριότητα του *κόμπου* στην οποία τα παιδιά δεν κατόρθωσαν να συνεργαστούν ικανοποιητικά, ώστε να τον λύσουν. Επιπροσθέτως, υπήρξαν και εντάσεις και φωνές στην προσπάθεια να ξαναδημιουργηθεί ο κύκλος. Οι συμμετέχοντες έπρεπε να ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι για τις αυξημένες απαιτήσεις της συγκεκριμένης άσκησης. Η δραστηριότητα θα μπορούσε να επαναληφθεί αν υπήρχε χρόνος. Έκρινα όμως ότι ήταν καλύτερο να επαναληφθεί σε κάποια άλλη φάση του προγράμματος που θα έχει αναπτυχθεί περισσότερο η συνεργασία μεταξύ των μελών της ομάδας. Αξιοσημείωτο πάντως είναι το γεγονός ότι στην πιλοτική έρευνα η άσκηση αυτή είχε λειτουργήσει καλύτερα και για το λόγο αυτό άλλωστε συμπεριλήφθηκε και στην αρχή του προγράμματος.

Η πλειονότητα των παιδιών στην τρίτη (3^η) δραστηριότητα συνάντησε το ζευγάρι του στο κέντρο του κύκλου, κάποια απ' τα παιδιά όμως μισάνοιγαν τα μάτια τους για να βλέπουν. Στις επόμενες δραστηριότητες με κλειστά μάτια, πολλά από τα

παιδιά που ήταν οδηγοί δεν έδειξαν την απαιτούμενη υπευθυνότητα και κινούνταν ή παρήγαγαν ήχο χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το ταίρι τους, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις τα ζευγάρια ερχόταν σε επαφή και με άλλα ζευγάρια. Υπήρξαν όμως και περιπτώσεις παιδιών στις οποίες η άσκηση λειτούργησε ικανοποιητικά.

Η έκτη (6^η) δραστηριότητα (οι σημαδούρες) ήταν η δράση που άρσε περισσότερο όπως αναφέρθηκε και στη *συζήτηση*, στο τέλος. Επίσης ήταν η δραστηριότητα που λειτούργησε καλύτερα από τις άλλες, καθότι τα παιδιά ήταν συγκεντρωμένα και έδειξαν ενδιαφέρον κατά την εκτέλεσή της.

Στα ηχητικά τοπία έγινε η πρώτη προσπάθεια της ομάδας να παρουσιασθεί κάτι συλλογικά. Το αποτέλεσμα δεν είχε φαντασία και το ηχητικό τοπίο ήταν φτωχό στη σύνθεσή του, καθότι η κάθε ομάδα επαναλάμβανε το ίδιο μοτίβο ήχων συνεχώς. Τα παιδιά αναγνώρισαν χωρίς δυσκολία το θέμα της κάθε εικόνας.

Κατά τον χωρισμό των παιδιών σε ομάδες, τα αγόρια επέλεξαν να βρίσκονται με αγόρια και τα κορίτσια με κορίτσια, ενώ υπήρχε ένα κορίτσι κι ένα αγόρι που έμειναν χωρίς ομάδα. Τα παιδιά αυτά φάνηκε να μην είναι ευπρόσδεκτα στις ομάδες. Επενέβην και είπα να επιλέξουν τα ίδια σε ποια ομάδα θέλουν να πάνε.

Στον *αναστοχασμό*, ακούστηκαν παράπονα για παιδιά που ενοχλούσαν. Πολλά παιδιά μίλησαν για το φόβο που ένιωσαν όταν έκλειναν τα μάτια τους, άλλα δήλωσαν πως εμπιστεύτηκαν τον οδηγό τους και ένιωσαν όμορφα. Η ομάδα σήμερα φάνηκε ότι δεν είναι συγκροτημένη και δεμένη, ενώ οι μικρο-παρέες που λειτουργούν εντός της έχουν αρνητικό αντίκτυπο στο γενικότερο φιλικό κλίμα που επιχειρείται να εμπεδωθεί.

Η συνάντηση έκλεισε με πολλά γέλια, γιατί τα παιδιά επέλεξαν πολύ αστείους ήχους για να μας πουν «αντί».

3^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να γνωρισθούν καλύτερα τα μέλη της ομάδας μεταξύ τους, να απελευθερωθούν, να συνεργασθούν, να τολμήσουν να εκτεθούν.

ΘΕΜΑ: Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος και εμπέδωση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

Α. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης 8'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ρυθμική ικανότητα, η κινητική έκφραση, η αυτοαντίληψη, η ακουστική αντίληψη.

Όλη η ομάδα στέκεται σε κύκλο. Ακούστε τη μουσική και σιγά-σιγά ξεκινήστε να κουνάτε το σώμα σας στο ρυθμό της μουσικής, χωρίς όμως να μετακινηθείτε από τη θέση που βρίσκεστε. Στην αρχή κουνάτε μόνο το κεφάλι μας. Στη συνέχεια προσθέστε στην κίνηση τους ώμους σας και αργότερα τα χέρια. Τώρα συμμετέχει όλος ο κορμός του σώματος από τη μέση και πάνω. Σταδιακά προσθέτουμε κίνηση στη λεκάνη και στα πόδια, χωρίς ακόμα να μετακινηθείτε από τη θέση σας. Το σώμα σας όλο κουνιέται στο ρυθμό της μουσικής. Όποιο παιδί θέλει ως δοκιμάσει να κάνει μεγάλες κινήσεις. Ο χορός γίνεται ακόμα πιο έντονος κι όλα τα μέλη σας χορεύουν. Ήρθε η στιγμή να μετακινηθείτε στο χώρο χορεύοντας αυτοσχεδιαστικά Έτσι όπως χορεύετε, όταν η μουσική σταματά, μένετε ακίνητοι, όταν η μουσική ξαναρχίσει, συνεχίστε να κινείστε.

Β. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 2^η Δραστηριότητα: Ατομικό γλυπτό 10'

Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας, ακουστικής αντίληψης.

Κάθε φορά που η μουσική σταματά, με το σώμα σας μένετε ακίνητοι, δημιουργώντας με το σώμα σας κι ένα γλυπτό με θέμα: *Αγάπη, Φιλία, Ελευθερία*. Μπορείτε να παίξετε με το σώμα σας σε διάφορα επίπεδα και να επιτρέψετε στη δημιουργικότητά σας και στη φαντασία σας να σας οδηγήσει. Κάθε φορά που δημιουργείτε το γλυπτό σας, όποιο παιδί ακουμπώ, θα φωνάζει δυνατά μια λέξη ή μια μικρή πρόταση, ανάλογα με τη στάση που έχετε επιλέξει.

- 3^η Δραστηριότητα: Παγωμένη εικόνα / Ομαδική σύνθεση γλυπτών 22'

Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας, συνεργασίας, μη λεκτικής επικοινωνίας, αυτενέργειας.

Όπως είστε στην τελευταία ακινησία σας, πλησιάστε τα παιδιά που βρίσκονται πιο κοντά σας και δημιουργείτε τέσσερις ομάδες. Θα δώσω ένα θέμα στην πρώτη ομάδα: *Ταξίδι*. Ένα παιδί από την πρώτη ομάδα θα σταθεί στο κέντρο της αίθουσας και θα δημιουργήσει ένα γλυπτό με το σώμα του σε σχέση με το θέμα. Σταδιακά ένα - ένα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του, έρχονται κοντά του και δημιουργούν με το σώμα τους το δικό τους γλυπτό, πάντα όμως σε σχέση με το γλυπτό του προηγούμενου παιδιού. Στόχος η δημιουργία μιας ομαδικής σύνθεσης γλυπτών, μιας παγωμένης εικόνας που θα παραπέμπει στο *Ταξίδι*. Δείτε την εικόνα που δημιούργησε η ομάδα. Συμφωνείτε με την εικόνα που δημιούργησαν τα παιδιά; Όποιος δεν συμφωνεί, μπορεί να διορθώσει την εικόνα και να δώσει τη δικιά του εκδοχή πάνω στο *Ταξίδι*. Η παγωμένη εικόνα θα διαλυθεί αποχωρώντας το κάθε παιδί με τη σειρά που μπήκε. Η δεύτερη ομάδα, θα έχει σαν θέμα: *Συντροφιά*, η τρίτη: *Φιλία*, η τέταρτη: *Αγάπη*.

- 4^η Δραστηριότητα: Παγωμένη εικόνα / Ομαδική σύνθεση γλυπτών 25'
Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας, συνεργασίας.

Η κάθε ομάδα στη συνέχεια, να ορίσει ένα μέλος ως το φωτογράφο της. Ο κάθε φωτογράφος δημιουργεί με τα σώματα των παιδιών της ομάδας του, μια φωτογραφία, απ' αυτές που ο ίδιος έχει βγει στην πραγματική του ζωή. Ας αρχίσουμε με την πρώτη ομάδα. Για να δούμε τι φωτογραφία δημιούργησε ο φωτογράφος τους. Πού νομίζετε ότι είναι; Τί κάνουν τα παιδιά, τί νιώθουν; Θα χτυπήσω τα χέρια μου και η φωτογραφία θα ζωντανέψει. Θα δούμε τι έγινε πριν τραβηχτεί η φωτογραφία. Θα ξαναχτυπήσω τα χέρια μου, η φωτογραφία θα ξαναζωντανέψει και εμείς θα πληροφορηθούμε το τί έγινε μετά τη φωτογραφία. Ας δούμε και τις φωτογραφίες από τις υπόλοιπες ομάδες.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- Αναστοχασμός – Συζήτηση 10'

Να συγκεντρωθούμε στον κύκλο μας, το κάθε παιδί να είναι κοντά στην ομάδα του και να συζητήσουμε για τα παιχνίδια που παίξαμε σήμερα. Ποιός θέλει να

μιλήσει; Τί σας άρεσε περισσότερο; Πώς είδατε τον εαυτό σας να λειτουργεί μέσα στην ομάδα; Μάθατε για τους συμμαθητές σας κάποια καινούργια πράγματα;

- *Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις: Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων* 11'

Θα διαλέξω τώρα κάποια παιδιά τυχαία και θα τα χωρίσω σε ζευγάρια. Τα παιδιά του κάθε ζευγαριού θα συνομιλήσουν μεταξύ τους, μέσα από υποτιθέμενα τηλέφωνα. Θα αναφερθούν στα παιχνίδια που παίξαμε στις προηγούμενες συναντήσεις. Μπορούν να αναφερθούν σε συναισθήματα που ένιωσαν, αν τους άρεσε κάτι ιδιαίτερα, αν δεν τους άρεσε κάποιο παιχνίδι, αν είχαν προβλήματα συνεργασίας. Μπορείτε να πείτε ό, τι θέλετε, καθώς δεν υπάρχει σωστό ή λάθος.

- *Δραστηριότητα τέλους* 4'

Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση. Να αναπτυχθεί η φαντασία, η δημιουργικότητα.

Το κάθε παιδί έρχεται στο κέντρο του κύκλου και με το σώμα του δημιουργεί ένα άγαλμα που θα μας πληροφορεί για τις εντυπώσεις του από τα παιχνίδια που παίξαμε. Μπορείτε να πείτε και μια λέξη ή μια φράση. Σας ευχαριστώ που παίξαμε τόσο ωραία.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Η ομάδα προσήλθε με χαρά στην αίθουσα. Στην αρχή της πρώτης δραστηριότητας τα παιδιά δεν ήταν χαλαρά και δίσταζαν να κουνήσουν τα μέλη του σώματός τους, αλλά ως το τέλος της άσκησης αρκετά παιδιά απελευθερώθηκαν.

Στη δεύτερη (2^η) δραστηριότητα, όλα τα ατομικά γλυπτά δημιουργήθηκαν στο ψηλό σωματικό επίπεδο και τα περισσότερα ήταν αμήχανα, παρόλο που παρόμοιες ασκήσεις έχουν γίνει σε μαθήματα της φυσικής αγωγής. Μερικά παιδιά δεν θέλησαν να μιλήσουν όταν τα άγγιξα, ενώ άλλα επαναλάμβαναν τις λέξεις και προτάσεις που είχαν ακούσει από προηγούμενα αγάλματα.

Στην τρίτη (3^η) δραστηριότητα, τα παιδιά εκδήλωσαν περισσότερο ενδιαφέρον και προσπάθησαν με προθυμία να ανταποκριθούν στα ζητούμενα. Η πρώτη ομάδα δημιούργησε μια εικόνα κατά την οποία τα παιδιά χαιρετούσαν κάποιον που έφευγε για ταξίδι, η δεύτερη δημιούργησε μια παρέα που έπαιζε ποδόσφαιρο, η τρίτη έναν

κύκλο στον οποίο τα παιδιά στεκόταν με ενωμένα τα χέρια και η τέταρτη ομάδα επίσης ένα κύκλο με τους συμμετέχοντες να αγκαλιάζονται από τους ώμους τους.

Στην τέταρτη (4^η) δραστηριότητα, οι τρεις (3) φωτογράφοι (αγόρια) επέλεξαν να δημιουργήσουν φωτογραφίες με θέμα το ποδόσφαιρο και με ποδοσφαιριστές που ζωντάνευαν και έβαζαν γκολ και στη συνέχεια πανηγύριζαν, ενώ ένα κορίτσι φωτογράφος δημιούργησε μια οικογενειακή φωτογραφία από μια εκδρομή στη θάλασσα και μίλησε για τα πρόσωπα της οικογένειάς της. Ήταν η φωτογραφία που άρεσε και περισσότερο.

Στον αναστοχασμό, ένα κορίτσι εκδήλωσε τη δυσαρέσκειά της, γιατί κάποιιοι μιλούν πολύ και ενοχλούν και χάνουμε χρόνο από τα παιχνίδια, άλλα παιδιά συμφώνησαν επίσης και εξέφρασαν παράπονα για το γεγονός αυτό. Όλοι οι συμμετέχοντες μίλησαν με πολύ θετικά λόγια για τα παιχνίδια της συνάντησης, παρ' όλο που δεν παρατηρήθηκε ικανοποιητική αλληλεπίδραση μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Οι μικρές συντροφικές ομάδες παρέμειναν, ενώ πολλά παιδιά επέμεναν στο να δουλεύουν με άτομα της επιλογής τους. Τα απομονωμένα και ντροπαλά παιδιά δεν έχουν βρει ακόμα τη θέση τους μέσα στην ομάδα και δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, ενώ υπήρχαν και στιγμές με φασαρία που επηρέαζαν την επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας. Σ' αυτές τις περιπτώσεις η δράση σταματούσε και ξανάρχιζε μόνο όταν επικρατούσε η απόλυτη ησυχία.

4^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση συναισθημάτων και αισθήσεων, καθώς και στο να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

ΘΕΜΑ: Ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές, υφάσματα, διάφορα πανιά, καρέκλες.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης

4'

Ειδικοί στόχοι: Σωματική επαφή, ανάπτυξη συνεργασίας, εμπιστοσύνης, ομαδικού πνεύματος.

Δημιουργείστε και πάλι τον κύκλο με τον οποίο αρχίζουμε κάθε φορά τα παιχνίδια μας. Με το άκουσμα της μουσικής πιάνουμε με τα δυο μας χέρια τους ώμους των διπλανών μας και πιάνουν και εκείνοι τους δικούς μας ώμους. Δημιουργούμε έτσι έναν *αγκαλιασμένο* μεγάλο κύκλο. Ο κύκλος αυτός προσπαθεί να κινηθεί στο χώρο.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 2^η Δραστηριότητα: Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί 9'

Ειδικοί στόχοι: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, ανάπτυξη αυτοαντίληψης, δημιουργικότητας, φαντασίας, αυτενέργειας, κινητικής έκφρασης.

Με το παράγγελμα, ο κύκλος σπάει και το κάθε παιδί περπατά στην αίθουσα μόνο του, προσπαθώντας να καλύψει τα κενά του χώρου και χωρίς να μιλά. Τώρα περπατείστε ενώ είστε λυπημένοι, χαρούμενοι, ενοχλημένοι από κάτι, ανήσυχοι, τρομαγμένοι, περπατείστε με καμάρι, με θάρρος. Περπατάτε πάνω σε αναμμένα κάρβουνα, ανάμεσα σε φίδια, ενώ είστε διψασμένοι, κουβαλώντας μια βαριά βαλίτσα, περπατείστε βιαστικά κάνοντας φασαρία με τα πόδια σας, τελείως αθόρυβα τώρα. Η μουσική σταματά και μένετε ακίνητοι. Όποιο παιδί αγγίξω, φωνάζει δυνατά αυτό που νιώθει και έρχεται και πιάνεται από πίσω μου με σκοπό να δημιουργήσουμε ένα μεγάλο τρένο.

- 3^η Δραστηριότητα: Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός 7'

Ειδικοί στόχοι: Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων, να αναπτυχθεί η συνεργασία.

Το τρένο με οδηγό τον εμψυχωτή - κάθε παιδί είναι και ένα βαγόνι - ξεκινά για τη χώρα των συναισθημάτων. Είναι μια πολύ ωραία μέρα και νιώθουμε πολύ χαρούμενοι γι' αυτό το ταξίδι μας. Το τρένο κινείται και περνά από ένα πυκνό δάσος... ανησυχούμε για λίγο μήπως και χάσουμε το δρόμο, αλλά σύντομα νιώθουμε ανακούφιση και χαλαρώνουμε, γιατί βγαίνουμε σε ένα ωραίο ξέφωτο. Κάπου εδώ πρέπει να είναι η χώρα των συναισθημάτων... αλλά ξαφνικά τρομάζουμε από κάποιο θόρυβο και νιώθουμε έκπληξη, όταν βλέπουμε ένα λαγό που γελά και μας δείχνει τον προορισμό μας.

- 4^η Δραστηριότητα: Ο δάσκαλος σε ρόλο πορτιέρη 9'

Ειδικοί στόχοι: Γνωριμία με τις αισθήσεις.

Μόλις φτάσαμε στη χώρα των συναισθημάτων. Για καλωσόρισμα, θα κάνω τον πορτιέρη και θα μοιράσω σ' όλα τα παιδιά από ένα γεμιστό μπισκότο. Κλείστε τα μάτια και ψηλαφίστε λίγο την επιφάνειά του, προσέξτε το σχήμα του, πλησιάστε το στη μύτη σας... τί σας φέρνει στο νου η μυρωδιά του... Δαγκώστε το κι ακούστε το θόρυβο που κάνει... νιώστε τη γεύση του στόμα σας, ακολουθήστε νοερά την διαδρομή που κάνει μέχρι το βάθος του λαιμού σας...

- 5^η δραστηριότητα: Τυχαίος χωρισμός ομάδων. Ομαδική δημιουργία χώρου 21'
- Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία, η συνεργασία.*

Χωριστείτε στη συνέχεια σε τέσσερις (4) ομάδες. Τα πέντε (5) πρώτα βαγόνια του τρένου θα είναι η πρώτη (1^η) ομάδα, τα πέντε (5) επόμενα η δεύτερη (2^η), τα επόμενα πέντε (5) βαγόνια η τρίτη (3^η), ενώ η τέταρτη (4^η) ομάδα θα περιλαμβάνει τα υπόλοιπα βαγόνια. Αφού διαλέξετε όσα θέλετε από τα χρωματιστά υφάσματα που έχω φέρει σήμερα και χρησιμοποιήσετε και όσες καρέκλες χρειάζεστε, η κάθε ομάδα ας πάει σε μια διαφορετική γωνία της αίθουσας και ας τη διαμορφώσει έχοντας υπόψη της ένα συναίσθημα. Η πρώτη (1^η) ομάδα θα ασχοληθεί με τη *χαρά*, η δεύτερη (2^η) με το *θυμό*, η τρίτη (3^η) με τη *λύπη* και η τέταρτη (4^η) με το *φόβο*. Η κάθε γωνία της αίθουσας θα έχει τον τίτλο ενός από τα παραπάνω συναισθήματα.

- 6^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση σε ομάδες. Παιχνίδι ρόλων 25'
- Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, εμπιστοσύνης, ενεργητικής ακρόασης, δημιουργικότητας. Κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων .*

Κάθε ομάδα τώρα ας μείνει στη γωνία της. Ας συζητήσει για λίγο μια πολύ μικρή ιστορία που να έχει σχέση με το συναίσθημα της γωνίας στην οποία βρίσκεται κι ας την παρουσιάσει στα υπόλοιπα παιδιά. Όταν όλες οι ομάδες παρουσιάσουν τις ιστορίες τους θα αφήσουμε τη χώρα των συναισθημάτων. Θα ενωθούμε πάλι σε ένα μεγάλο τρένο-εγώ θα είμαι το πρώτο βαγόνι- και θα πάρουμε το δρόμο της επιστροφής.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 11'

Ας καθίσουμε στη συνέχεια σε κύκλο, με τη σειρά που ήμασταν στο τρένο. Πώς σας φάνηκε η σημερινή εμπειρία; Δυσκολευτήκατε να εκφράσετε κάποιο συναίσθημα, ποιό ήταν αυτό; Ποιά συναισθήματα και ποιες αισθήσεις γνωρίζετε; Γιατί δυσκολευόμαστε να εκφράσουμε κάποια συναισθήματα; Μας ωφελεί να μπορούμε να τα εκφράζουμε;

- *Δραστηριότητα τέλους* 4'

Ειδικοί στόχοι: Κατανόηση και έκφραση συναισθημάτων.

Πριν τελειώσουμε θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που παίξαμε τόσο ωραία και φεύγοντας ένα-ένα παιδί θα μας πει αντίο, χρησιμοποιώντας μια λέξη που σας προκαλεί ένα συναίσθημα.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Όλα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στα ζητούμενα των δράσεων με προθυμία και οι δραστηριότητες αποτέλεσαν ένα έναυσμα για να ασκηθούν οι συμμετέχοντες στα συναισθήματα και τις αισθήσεις.

Αρχίσαμε με την ενεργοποίηση της ομάδας, δραστηριότητα που δημιούργησε ευχάριστο κλίμα. Στη δεύτερη (2^η) δραστηριότητα, η συμμετοχή ήταν καθολική και τα παιδιά ακολούθησαν πιστά τις οδηγίες. Η τρίτη (3^η) δραστηριότητα με το τρένο ενθουσίασε τους συμμετέχοντες. Κάποια στιγμή μάλιστα ένα κορίτσι φώναξε: «τσαφ - τσουφ» και όλη η ομάδα το υιοθέτησε και το επαναλάμβανε ρυθμικά σε όλο το ταξίδι. Όταν έβγαλα τα μπισκότα και τους τα μοίρασα, τα παιδιά ξαφνιάστηκαν, ένιωσαν όπως είπαν έκπληξη και συμπεριφέρθηκαν σα να έβλεπαν μπισκότα για πρώτη φορά. Μερικά ζήτησαν να φάνε και δεύτερο μπισκότο. Τα χρωματιστά υφάσματα κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών και οι συμμετέχοντες διάλεξαν με προσοχή τα χρώματα που έπαιρναν. Στη συνέχεια με υφάσματα και καρτέκλες η κάθε ομάδα δημιούργησε το σκηνικό της χώρα και παρουσίασε τη δική της ιστορία.

Στο δρώμενο με το *φόβο*, οι συμμετέχοντες δραματοποίησαν μια ιστορία στην οποία κάποιοι κοιμόντουσαν και φοβήθηκαν, γιατί εμφανίστηκε ένα φάντασμα. Στην ιστορία με τη *χαρά*, οι συμμετέχοντες χάρηκαν, γιατί κάποιος τηλεφώνησε και είπε

πως θα φύγουν για διακοπές, στην ιστορία με τη λύπη τα παιδιά έκλαιγαν, γιατί κάποιος ήταν στο νοσοκομείο, αλλά τελικώς έγινε καλά, ενώ στο θυμό ένα παιδί θύμωσε και έριξε με δύναμη μια καρέκλα κάτω, γιατί, όπως δήλωσε δεν το έπαιζαν τα υπόλοιπα. Οι ιστορίες ήταν αρκετά πετυχημένες και ήταν η πρώτη φορά που τα παιδιά συνεργάστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, τόσο στη διαμόρφωση του σκηνικού χώρου, όσο και στην παρουσίαση του δρώμενου. Επίσης, σήμερα δεν ακούστηκαν διαμαρτυρίες για τον τρόπο χωρισμού των ομάδων.

Στη συζήτηση που ακολούθησε, τα παιδιά εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους για τα δρώμενα και συμφώνησαν πως είναι πολύ σημαντικό να μπορούμε να εκφράζουμε τα συναισθήματά μας. Επέλεξαν δε τη χαρά ως «το πιο καλό απ' όλα τα συναισθήματα». Μερικά παιδιά είπαν πως δε θέλουν να δείχνουν ότι φοβούνται, ενώ τα περισσότερα θεώρησαν το θυμό και τη λύπη αρνητικά συναισθήματα. Στο τέλος αναφέρθηκαν σε λέξεις που προκαλούν συναισθήματα: «Παναθηναϊκός», «ποδόσφαιρο», «ΑΕΚ», «έρωτας», «χαρά», «ενθουσιασμός», «μπαλέτο», «ξεχωριστή», «διακοπές».

5^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών. Να διερευνήσουν το πώς γεννιούνται τα στερεότυπα. Να έρθουν σε πρώτη επαφή με το διαφορετικό.

ΘΕΜΑ: Ομοιότητες και διαφορές

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές, μήλα, πορτοκάλια.

Α. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης 7'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη αυτοαντίληψης, ενεργητικής ακρόασης, εμπιστοσύνης. Να ασκηθούν τα παιδιά στο να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Θ' αρχίσουμε όπως κάθε φορά στον κύκλο. Το κάθε παιδί ας σκεφθεί για λίγο αν έχει κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που το ξεχωρίζει από την υπόλοιπη ομάδα.

Αυτό μπορεί να είναι κάποιο εξωτερικό σας χαρακτηριστικό, ή κάποιο εσωτερικό ιδιαίτερο γνώρισμα που έχετε. Το κάθε παιδί θα γνωστοποιήσει αυτό το ιδιαίτερο γνώρισμα στους υπολοίπους. Θ' αρχίσουμε από μένα. Θα σας πω λοιπόν ότι νομίζω ότι έχω πάρα πολύ ωραία φωνή και τραγουδώ πάρα πολύ καλά. Ας συνεχίσει ο επόμενος ή η επόμενη από μένα...

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 2^η Δραστηριότητα 15'

Ειδικοί στόχοι: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση ομοιοτήτων και κοινών στοιχείων που έχουν με το διπλανό τους. Να αναπτυχθεί η ενεργητική ακρόαση, η εμπιστοσύνη.

Γυρίστε τώρα ο ένας απέναντι στον άλλον και συζητώντας, ανακαλύψτε τις ομοιότητες που έχετε με το συνομιλητή μας. Θα κερδίσει το ζευγάρι που θα ανακαλύψει τις περισσότερες ομοιότητες.

- 3^η Δραστηριότητα 5'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη ετοιμότητας, δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας, συνύπαρξη διαφορετικότητας.

Με τον τρόπο που καθόσαστε στον κύκλο, θα πάρετε το όνομα ενός φρούτου: μανταρίνι-μήλο-πορτοκάλι. Κάθε φορά που τα παιδιά ακούν το φρούτο τους αλλάζουν θέση μεταξύ τους. Όταν πω τη λέξη φρουτοσαλάτα, όλοι αλλάζουν θέση μεταξύ τους.

- 4^η Δραστηριότητα 10'

Ειδικοί στόχοι: Να διερευνήσουν τα παιδιά το πώς γεννιούνται τα στερεότυπα.

Χωριστείτε τώρα σε ομάδες. Όσοι στο προηγούμενο παιχνίδι ήταν μανταρίνια, θα αποτελέσουν τη μία ομάδα, τα πορτοκάλια θα είναι η δεύτερη ομάδα και τα μήλα θα είναι η τρίτη ομάδα. Είναι η στιγμή για να περιγράψει η κάθε ομάδα τα χαρακτηριστικά που έχει το φρούτο που αντιπροσωπεύει.

- 5^η Δραστηριότητα 15'

Ειδικοί στόχοι: Να διερευνήσουν τα παιδιά το πώς γεννιούνται τα στερεότυπα. Αναγνώριση και κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών, ανάπτυξη παρατηρητικότητας.

Θα μοιράσω τώρα στην κάθε ομάδα από ένα πορτοκάλι. Τί κάνει το πορτοκάλι διαφορετικό από τα άλλα φρούτα; Ποια τα χαρακτηριστικά του; Έχουν όλα τα πορτοκάλια τα ίδια χαρακτηριστικά; Θα ζητήσω από την κάθε ομάδα να γνωρίσει το πορτοκάλι της πολύ καλά. Παρακαλώ να μη το μην σημαδέψετε, ούτε να το χαράξετε. Μπορείτε να παίξετε με το πορτοκάλι σας και να το παρατηρήσετε με προσοχή. Μήπως παρ' ότι είναι πορτοκάλι, διαφέρει από τα' άλλα πορτοκάλια; Τώρα η κάθε ομάδα, ας βάλει το πορτοκάλι της στο κέντρο του κύκλου. Θα προσθέσω κι εγώ κι άλλα πορτοκάλια και θα τα ανακατέψω όλα μαζί. Ας έρθει ένα παιδί από κάθε ομάδα κι ας διαλέξει, ας ανακαλύψει το πορτοκάλι της ομάδας του. Θα προσθέσουμε τώρα ένα μήλο ανάμεσα στα πορτοκάλια. Χωράει άραγε σ' αυτό τον κόσμο των πορτοκαλιών ένα μήλο;

- *6^η Δραστηριότητα.: Ομαδική σύνθεση γλυπτών* 25'

Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση, μη λεκτική επικοινωνία, συνεργασία, αποδοχής της διαφορετικότητας. Ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας.

Η κάθε ομάδα στη συνέχεια, δημιουργεί με τα σώματά της, ένα ομαδικό γλυπτό, μια παγωμένη εικόνα με θέμα: *Ένα μήλο ανάμεσα σε πορτοκάλια*. Η πρώτη ομάδα λαμβάνει θέση στη σκηνή. Όταν ακουμπήσω τον καθένα από εσάς στο κεφάλι, με το μαγικό μου ραβδί, θα μας πει δυνατά τί σκέφτεται σε σχέση με τη θέση που πήρε στην εικόνα. Αφού ακούσουμε τις σκέψεις όλων των παιδιών θα χτυπήσω δυνατά τα χέρια μου. Η εικόνα τότε θα ζωντανέψει και τα παιδιά θα κινηθούν με αργή κίνηση παρουσιάζοντάς μας τη συνέχεια και το τέλος της εικόνας. Όταν η κίνηση των παιδιών σταματήσει, θα δημιουργηθεί μια νέα παγωμένη εικόνα σε σχέση πάντα με το θέμα μας.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 10'

Να επιστρέψουμε και πάλι στον κύκλο μας. Μπήκατε σε διαδικασία να αναγνωρίσετε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχετε; Αναγνωρίσατε εύκολα ομοιότητες και διαφορές σε σχέση με τα άλλα μέλη της ομάδας; Ποιές νομίζετε ότι

είναι περισσότερες, οι ομοιότητες ή οι διαφορές που έχετε με τους άλλους; Ήταν εύκολο να αναγνωρίσετε πορτοκάλι σας; Γιατί; Πώς λένε να ένιωσε το μήλο ανάμεσα σε τόσα πορτοκάλια;

- Δραστηριότητα τέλους

3'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ρυθμική και κινητική έκφραση.

Αφού πρώτα σας ευχαριστήσω για τη συμμετοχή σας και πριν αποχαιρετιστούμε για σήμερα θα πιαστούμε χέρι-χέρι και θα χορέψουμε αυτοσχεδιαστικά ακούγοντας το τραγούδι: Μίλα μου για μήλα.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΙΛΗΘΕΥΣΗΣ

Η πλειοψηφία των παιδιών ενδιαφέρθηκε και συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες. Κάποια παιδιά στις δύο (2) πρώτες δραστηριότητες δυσκολεύτηκαν να μιλήσουν για τον εαυτό τους, ενώ τρία (3) παιδιά δεν είπαν απολύτως τίποτα. Χρειάστηκε να επιμείνουμε και να εξηγήσουμε με την παρέμβαση και άλλων μελών της ομάδας τί εννοούμε με το ρήμα *ξεχωρίζει*, καθότι υπήρχαν παιδιά που δεν καταλάβαιναν. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στα εξωτερικά κυρίως χαρακτηριστικά τους (*στρογγυλό πρόσωπο, είμαι ψηλή, έχω μαύρα μαλλιά*) στο τί τους αρέσει (*μπαλέτο, ποδόσφαιρο, ποδοσφαιριστές*), ενώ ακούστηκαν και εκφράσεις όπως: «είμαι καλή», «είμαι δυνατός». Τα παιδιά ακολούθως, προσπάθησαν σε ζευγάρια να βρουν ομοιότητες με το διπλανό τους, δραστηριότητα που ήταν αποτελεσματική, αφού όλα τα ζευγάρια είχαν να αναφέρουν κοινά χαρακτηριστικά. Η τρίτη (3^η) δραστηριότητα, η *φρουτοσαλάτα*, άρεσε περισσότερο απ' όλες και ήταν η δραστηριότητα που φάνηκε να την απολαμβάνουν περισσότερο τα παιδιά. Συναισθήματα έκπληξης και χαράς εκδηλώθηκαν όταν οι συμμετέχοντες είδαν τα πορτοκάλια και τα μήλα που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια. Τα έπαιρναν στα χέρια τους, έπαιζαν, τα μύριζαν... Περιέγραψαν εύκολα και με πολλά επίθετα το φρούτο της ομάδας τους στην τέταρτη (4^η) δραστηριότητα, όπως και τα χαρακτηριστικά του πορτοκαλιού στη συνέχεια: «είναι στρογγυλό», «ζουμερό», «πορτοκαλί», «έχει χυμό». Η κάθε ομάδα αναγνώρισε εύκολα το πορτοκάλι της ανάμεσα στα υπόλοιπα. Η παγωμένη εικόνα που δημιούργησαν όλες οι ομάδες στην έκτη (6^η) δραστηριότητα ήταν ένας κύκλος (πορτοκάλια) και στη μέση ένα παιδί όρθιο (μήλο). Κάποιο παιδί

ανάφερε πως το μήλο είναι εχθρός γιατί είναι κόκκινο, μερικά άλλα είπαν πως νιώθουν φιλία, κάποια ότι νιώθουν χαρά και ένα κορίτσι δήλωσε πως θέλει να φάει το μήλο, γιατί είναι νόστιμο. Η εικόνα ζωντάνεψε με τα παιδιά (πορτοκάλια) να πλησιάζουν και να αγκαλιάζουν το μήλο και τους διπλανούς τους. Το αγκάλιασμα ήταν τόσο ένθερμο που η ομάδα έπεσε αγκαλιασμένη στο έδαφος. Με το να αγκαλιάζουν το μήλο τέλειωσαν την εικόνα τους και οι δύο (2) άλλες ομάδες.

Στον *αναστοχασμό*, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως ένιωσαν πολύ όμορφα στις δραστηριότητες και πως τους άρεσε πολύ η *φρουτοσαλάτα*. Διερεύνησαν τις σκέψεις και τα συναισθήματα του μήλου (είπαν ότι πρέπει να ένιωθε περίεργα, ότι θα φοβόταν και ότι θα ήταν λυπημένο, ότι θα είχε άγχος), αλλά και τη στάση των πορτοκαλιών και κατέληξαν στο ότι το αγκάλιασμα των πορτοκαλιών προς το μήλο ήταν πολύ σωστή κίνηση. Στο τέλος χόρεψαν αυτοσχεδιαστικά, κινούμενα στο χώρο και συνέχισαν να τραγουδούν το τραγούδι και στο διάλειμα.

Οι δραστηριότητες της συνάντησης λειτούργησαν ικανοποιητικά και οι συμμετέχοντες φάνηκε να συνεργάστηκαν μεταξύ τους. Δημιουργήθηκε και πάλι ζήτημα με τη φασαρία που προκαλούνταν από τρία (3) συγκεκριμένα αγόρια σε διαφορετικές στιγμές, με αποτέλεσμα να παραπονεθούν μερικά μέλη της ομάδας και να υπάρξει μια μικρή ένταση, που όμως ξεπεράστηκε. Και πάλι κάποια παιδιά ήθελαν να βρίσκονται στην ίδια ομάδα με τους φίλους τους. Παρατηρήθηκε ακόμα ότι ήταν πιο ενεργή η στάση παιδιών που στις προηγούμενες συναντήσεις ήταν πιο μοναχικά και ντροπαλά.

6^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών. Αποδοχή της διαφορετικότητας, ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

ΘΕΜΑ: Ομοιότητες και διαφορές.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές, μήλα, πορτοκάλια, υφάσματα.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- *1^η Δραστηριότητα, έναρξης* 17'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η παρατηρητικότητα, η αυτοαντίληψη, η εμπιστοσύνη, η ακουστική αντίληψη, η ενεργητική ακρόαση. Να ασκηθούν τα παιδιά στην αναγνώριση ομοιοτήτων διαφορών σε σχέση με χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Σταθείτε γύρω από τον κύκλο. Κοιτάζτε καλά το ένα παιδί το άλλο και παρατηρείστε τί φοράει, πώς είναι τα μαλλιά του, τι χρώμα έχουν τα μάτια του, πόσο ψηλός είναι. Στη συνέχεια, με τη συνοδεία μουσικής προχωρήστε στο χώρο σε διάφορες κατευθύνσεις ο καθένας. Η μουσική θα σταματήσει τρεις (3) φορές. Κάθε φορά που σταματάει, πηγαίνετε στον πιο κοντινό σας και συζητώντας, ανακαλύψτε τρεις (3) ομοιότητες και τρεις (3) διαφορές που έχετε με το συμμαθητή ή συμμαθήτριά σας. Αφού σταματήσει η μουσική, θα επανέλθουμε στον κύκλο και όποιο παιδί θέλει θα μας πει με ποια παιδιά βρέθηκε και ποιες ομοιότητες και διαφορές ανακάλυψε μαζί τους.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- *2^η Δραστηριότητα* 7'

Ειδικοί στόχοι: Αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών.

Να θυμηθούμε τώρα τα παιχνίδια που παίξαμε στην προηγούμενη συνάντηση. Θυμάστε τα πορτοκάλια και το μήλο; Τα ξαναβάζω όλα στο κέντρο του κύκλου. Δοκιμάστε η κάθε ομάδα να (ξανα) βρει το πορτοκάλι της μετά από τόσες μέρες που πέρασαν κι ανάμεσα σε τόσα πορτοκάλια.

- *3^η Δραστηριότητα : Συγγραφή σεναρίου* 18'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η φαντασία, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η ενεργητικής ακρόαση. Παραγωγή γραπτού λόγου.

Στη συνέχεια δημιουργείτε τις ομάδες (μήλο-μανταρίνι-πορτοκάλι) της προηγούμενης συνάντησης. Η κάθε ομάδα κάθεται σε κύκλο, σε διαφορετικά μέρη της αίθουσας. Θα σας μοιράσω μολύβια και χαρτιά, για να γράψει η κάθε ομάδα μια ιστορία. Θα ήταν πολύ ωραίο να συνεργαζόσασταν, να έλεγε το κάθε παιδί τις ιδέες του και τις απόψεις του και στο τέλος να καταλήγατε στην ιστορία που θα γράψετε. Το θέμα της ιστορίας μας θα είναι: «Ένα μήλο ανάμεσα σε πορτοκάλια». Όταν τελειώσετε την ιστορία, η κάθε ομάδα θα τη διαβάσει στα υπόλοιπα παιδιά.

- 4^η Δραστηριότητα: Ομαδική δημιουργία χώρου, Δραματοποίηση σε ομάδες.

Παιχνίδι Ρόλων

25'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η φαντασία, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η ενσυναίσθηση.

Αφού ακούσαμε όλες τις ιστορίες, η κάθε ομάδα προετοιμάζει τη σκηνική παρουσία της ιστορία της. Μοιράστε ρόλους, σκεφθείτε πως θα είναι το σκηνικό σας και πώς θα την παρουσιάσετε στα υπόλοιπα παιδιά. Υπάρχουν αρκετά υφάσματα και πανιά μπορείτε να τα χρησιμοποιήσετε αν θέλετε. Όποια ομάδα είναι έτοιμη, μπορεί ν' αρχίσει.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- Αναστοχασμός – Συζήτηση 10'

Είναι ώρα να επανέλθουμε στον κύκλο. Θυμάστε που στην αρχή της συνάντησης παρατηρήσατε τους συμμαθητές σας; Ποιο παιδί θα κλείσει τα μάτια για να μας περιγράψει έναν συμμαθητή του; Πόσο εύκολο ήταν να θυμάστε τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών σας; Αναγνώρισate εύκολα το πορτοκάλι σας, αν και πέρασε μια εβδομάδα; Πόσο εύκολο ήταν να συνεργαστείτε στο γράψιμο και στην παρουσίαση της ιστορίας; Τί έχετε να πείτε για την ιστορία σας, αλλά και τις ιστορίες των άλλων παιδιών.

- Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις: Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων 10'

Θα διαλέξω τώρα παιδιά που δεν μίλησαν στις προηγούμενες τηλεφωνικές συνδιαλέξεις που παίξαμε πριν λίγο καιρό και θα τα χωρίσω σε ζευγάρια. Τα παιδιά του κάθε ζευγαριού θα συνομιλήσουν μεταξύ τους, μέσα από υποτιθέμενα τηλέφωνα. Θα αναφερθούν στα παιχνίδια που παίξαμε στις τρεις τελευταίες συναντήσεις για να μιλήσουν για τις εντυπώσεις που αποκόμισαν. Μπορούν να πουν ό τι θέλουν για τα παιχνίδια που παίξαμε, καθώς δεν υπάρχει σωστό η λάθος.

- Δραστηριότητα τέλους 3'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ρυθμική ικανότητα, η κινητική έκφραση. Δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω που παίξαμε και σ' αυτή τη συνάντηση τόσο ωραία. Θα βγούμε από την αίθουσα όλοι μαζί, χορεύοντας αυτοσχεδιαστικά και ακούγοντας (και όσοι το ξέρουν τραγουδώντας) το τραγούδι : «Μήλο μου κόκκινο».

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Το εργαστήριο άρχισε με την ανακάλυψη ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των μελών της ομάδας. Τα παιδιά αναφέρθηκαν στις ομοιότητες σε αγαπημένες τους ποδοσφαιρικές ομάδες, σε χρώματα ματιών και μαλλιών, στα μακαρόνια που αποτελεί και το αγαπημένο φαγητό της πλειοψηφίας, στα τούρκικα που είναι κοινή γλώσσα πολλών στην ομάδα. Στις διαφορές αναφέρθηκαν στη χώρα καταγωγής τους, στα ρούχα τους, στο ύψος, στην ηλικία και στο φύλο τους.

Στη δεύτερη (2^η) δραστηριότητα τα υποκείμενα αναγνώρισαν ποιό ήταν το πορτοκάλι τους αν και είχε περάσει μια εβδομάδα από την τελευταία φορά που το είδαν, γεγονός που προκάλεσε έκπληξη και σχολιάστηκε ευχάριστα απ' όλους. Οι συμμετέχοντες κατόπιν χωρίστηκαν σε τέσσερις (4) ομάδες, έγραψαν και δραματοποίησαν μία ιστορία. Η πρώτη (1^η) ιστορία είχε ως θέμα παιδιά που έτρωγαν πορτοκάλια κάτω από μια μηλιά. Κάποια στιγμή έπεσε ένα μήλο από τη μηλιά και έτσι τέλειωσε η ιστορία. Στη σκηνική της παρουσίαση κάποια παιδιά ντρεπόντουσαν, μισογελούσαν και έδειχναν αμήχανα. Οι άλλες ομάδες συμπεριφέρθηκαν με περισσότερη άνεση πάνω στη σκηνή. Η δεύτερη (2^η) ομάδα παρουσίασε ένα μήλο που πήγε επίσκεψη σε σπίτι πορτοκαλιών. Τα πορτοκάλια καλοδέχθηκαν το μήλο και είπαν πως ήταν πολύ χαρούμενα που θα έκαναν έναν καινούργιο φίλο. Η τρίτη (3^η) ομάδα δραματοποίησε μια ιστορία κατά την οποία ένα μήλο ζήτησε να γίνει φίλος με τα πορτοκάλια, αυτά αρνήθηκαν και τότε το μήλο άρχισε να τα κοροϊδεύει. Τότε τα πορτοκάλια θύμωσαν μαζί του. Η τέταρτη (4^η) τέλος ιστορία είχε να κάνει με πορτοκάλια που τελικώς έκαναν φίλο τους ένα μήλο. Τα παιδιά λυπόντουσαν στην αρχή που το μήλο ήταν *ξεχωριστό*, αλλά στο τέλος πήγαν και το αγκάλιασαν.

Οι συμμετέχοντες στον *αναστοχασμό*, ανέφεραν ότι τους άρεσε τόσο η διαδικασία της συγγραφής της ιστορίας, όσο και η παρουσίασή της στη σκηνή. Αναφέρθηκαν και στη δυσκολία συνεργασίας που διαπίστωσαν και ένιωσαν ικανοποιημένα που τελικώς τα κατάφεραν. Στη δραστηριότητα του τέλους, χόρεψαν αυτοσχεδιαστικά και με χαρά το τραγούδι που ακούστηκε.

Ήταν η πρώτη φορά που τα παιδιά προσπάθησαν ομαδικά να συνεργαστούν

στη συγγραφή και τη σκηνική παρουσίαση μιας ιστορίας. Παρά τις επιμέρους διαφωνίες τους το κάθε παιδί συνέβαλε στη θετική έκβαση του εγχειρήματος, χωρίς να ακουστούν παράπονα. Κυριάρχησε ένα συνεργατικό κλίμα που έφερε κοντά τα μέλη της ομάδας. Βεβαίως η αμηχανία τους ήταν αρκετές φορές έκδηλη πάνω στη σκηνή, ενώ οι διάλογοι είχαν κενά και πολλές φορές επαναλαμβάνονταν. Το πολύ θετικό της συνάντησης, ήταν ότι η πλειοψηφία τόλμησε να εκτεθεί μ' αυτό τον τρόπο και ότι μίλησαν και παιδιά με δυσκολία στην ελληνική γλώσσα. Επίσης παρατηρήθηκε ικανοποιητική αλληλεπίδραση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

7^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας των διπλανών τους.

ΘΕΜΑ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσω της γλωσσικής αλληλεπίδρασης.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης 5'

Ειδικοί στόχοι: Ενεργοποίηση του σώματος, δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας.

Συγκεντρωνόμαστε στο κέντρο της αίθουσας και δημιουργούμε έναν κύκλο. Το κάθε παιδί τεντώνεται σα να έχει μόλις ξυπνήσει. Προσπαθεί να καταλάβει όσο περισσότερο χώρο μπορεί με το σώμα του. Χασμουρηθείτε, τεντώστε τα χέρια σας, μη ξεχάσετε τα δάχτυλά σας, τα πόδια σας κι ακόμα το λαιμό σας και το σαγόνι σας.... Χαρίστε στο σώμα σας αυτή την απόλαυση: Τεντώστε το σώμα κατά τον τρόπο που το τεντώνετε όταν ξυπνάτε. Φωνάξτε δυνατά: ΚΑΛΗΜΕΡΑ.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 2^η Δραστηριότητα 5'

Ειδικοί στόχοι: Ενδυνάμωση ταυτότητας. Να αναπτυχθεί η αίσθηση αντίληψης του χώρου, η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Μετακινηθείτε τώρα μέσα στην αίθουσα, στο ρυθμό της μουσικής. Προσπαθήστε να καλύψετε όλα τα κενά του χώρου με την παρουσία σας. Με το σύνθημα του εμψυχωτή, όποιο παιδί συναντάτε, θα του λέτε καλημέρα στη γλώσσα που μιλάτε στο σπίτι σας και το ίδιο θα κάνει κι εκείνο. Είτε αυτή η γλώσσα είναι ελληνικά ή αλβανικά, ή τούρκικα ή τσιγγάνικα ή βουλγάρικα ή αραβικά ή όποια άλλη γλώσσα ξέρετε να μιλάτε.

• *3^η Δραστηριότητα* 13'

Ειδικοί στόχοι: Ενδυνάμωση ταυτότητας. Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αντίληψης του χώρου, ενεργητικής ακρόασης.

Συνεχίζετε το περπάτημα... σκεφτείτε μια λέξη από τη γλώσσα που μιλάτε στο σπίτι σας και που σας κάνει να νιώθετε όμορφα. Όποιο παιδί συναντάτε πείτε του αυτή τη λέξη και ακούστε τη δικά του. Όταν η μουσική σταματήσει θα σταθείτε ακίνητοι και όποιο παιδί ακουμπήσω θα φωνάξει δυνατά τη λέξη του. Ας επανέλθουμε στον κύκλο. Θα ξανακούσουμε τις λέξεις σας, μόνο που το κάθε παιδί θα πρέπει να μας εξηγεί επιπλέον τι σημαίνει στα ελληνικά, αφού είναι μια γλώσσα που καταλαβαίνουμε όλοι.

• *4^η Δραστηριότητα* 14'

Ειδικοί στόχοι: Ενδυνάμωση ταυτότητας. Ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, διαπολιτισμικής επικοινωνία, λεκτικής έκφρασης.

Θα σας πω τη λέξη: «σχολείο». Κάθε παιδί με τη σειρά που κάθεσαι στο κύκλο, ας μιλήσει στη γλώσσα που μιλάει στο σπίτι του κι ας μας πει μια λέξη σχετική με το σχολείο. Τώρα τη λέξη: «καλοκαίρι» και θα επαναλάβουμε την ίδια διαδικασία στον κύκλο. Θέλει να προτείνει κάποιο παιδί μια λέξη για να ξαναπαίξουμε το παιχνίδι;

• *5^η Δραστηριότητα: Δραματοποίηση σε ομάδες – Παιχνίδι των Ρόλων. Τυχαίος χωρισμός ομάδων.* 35'

Ειδικοί στόχοι: Ενδυνάμωση της ταυτότητας. Να αναπτυχθεί η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση, η διαπολιτισμική επικοινωνία. Επικοινωνία μέσω γλωσσικής ετερότητας.

Ωραία, ακούστηκαν πολλές λέξεις και σε διαφορετικές γλώσσες. Θα χωριστείτε μόνοι σας σε τέσσερις (4) ομάδες. Προσέξτε όμως... σε κάθε ομάδα πρέπει να υπάρχουν παιδιά που έχουν διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Η κάθε ομάδα να καθίσει σε κύκλο σε μία από τις τέσσερις (4) γωνίες της αίθουσας. Χρησιμοποιώντας όσες λέξεις θέλετε απ' αυτές που ακούστηκαν κάνετε μια ιστορία την οποία και θα την παρουσιάσετε στα υπόλοιπα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής της στη σκηνή το κάθε παιδί θα χρησιμοποιήσει τη γλώσσα που μιλάει στο σπίτι του. Προσπαθήστε να επικοινωνήσετε παρ' ότι θα μιλάτε διαφορετικές γλώσσες και να μας παρουσιάσετε την ιστορία όπως ακριβώς τη σχεδιάσατε όλοι μαζί.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 12'

Ας συζητήσουμε για τα παιχνίδια που παίξαμε σήμερα. Ποιός θέλει να μοιραστεί μαζί μας εντυπώσεις και συναισθήματα; Πώς σας φάνηκε που παίξαμε σήμερα με τις γλώσσες που μιλιούνται στην τάξη μας; Μάθατε κάποια καινούργια λέξη; Πόσο εύκολο ή δύσκολο ήταν να επικοινωνήσετε και να συνεργαστείτε πάνω στη σκηνή; Καταλαβαίνατε τι ήθελαν να σας πουν οι άλλοι; Πώς μπορούμε να καταλαβαίνουμε τους άλλους όταν μιλούν διαφορετικά από εμάς; Τί σας έμεινε από την εμπειρία επικοινωνίας με διαφορετικές γλώσσες.

- *Δραστηριότητα τέλους* 5'

Ειδικοί στόχοι: Ενδυνάμωση ομάδας, να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Πριν τελειώσουμε για σήμερα κάθε παιδί ας μας αποχαιρετήσει με τη λέξη που θέλει, στη δική του μητρική γλώσσα. Εμείς θα επαναλάβουμε όλοι μαζί τη λέξη του. Σας ευχαριστώ που μοιραστήκατε και σήμερα μαζί μας το παιχνίδι σας. Θα τα πούμε την άλλη εβδομάδα.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά στη σημερινή συνάντηση επιχείρησαν να γνωρίσουν τις μητρικές γλώσσες των συμμαθητών τους και να επικοινωνήσουν μέσα από τους διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες που μιλιούνται στις τάξεις τους. Αν και αρχικώς υπήρχε προβληματισμός για το αν θα κατάφερναν να επικοινωνήσουν, το αποτέλεσμα ήταν ενθαρρυντικό και τα παιδιά δήλωσαν «χαρούμενα» και «ενθουσιασμένα» με τις δραστηριότητες. Ήταν η πρώτη φορά που κάποια παιδιά μίλησαν τόσο πολύ, δεν υπήρξε κανένας και καμία που να μη μιλήσει, ενώ η ομάδα βρήκε «καταπληκτική» την ιδέα να μιλάει το κάθε παιδί στη γλώσσα του και τα υπόλοιπα να προσπαθούν να το καταλάβουν. Στην αρχή εκφράστηκαν αντιρρήσεις από δύο κορίτσια Ρομά, οι οποίες δεν ήθελαν να μιλήσουν τσιγγάνικα, αλλά τελικώς ανταποκρίθηκαν στις διαδικασίες.

Η πρώτη (1^η) ομάδα δραματοποίησε μια ιστορία για το καλοκαίρι. Τα παιδιά πήγαν στη θάλασσα, έκαναν μπάνιο, έφαγαν σε ταβέρνα και γύρισαν σπίτι με το αυτοκίνητο. Η δεύτερη (2^η) ομάδα αναφέρθηκε σε μια μέρα του χειμώνα που χιόνισε και τα παιδιά έκαναν χιονάνθρωπο, κάθισαν δίπλα στο τζάκι, ήπιαν ζεστή σοκολάτα και άκουσαν ένα παραμύθι από τη μαμά τους. Η τρίτη (3^η) ομάδα πήγε κι αυτή στη θάλασσα, έκανε μπάνιο, ανέβηκε σ' ένα καράβι και καθώς γυρνούσε σπίτι, βρήκε στο δρόμο ένα σκυλάκι που το υιοθέτησε και το ονόμασε «Ηρα». Η τέταρτη (4^η) ομάδα δραματοποίησε μια ιστορία κατά την οποία ένα τσιγγανόπαιδο, ο Μάριος (στην ομάδα υπάρχει ένας τσιγγάνος με αυτό το όνομα), ήρθε στο σχολείο και επειδή μιλούσε τσιγγάνικα οι συμμαθητές του το κορόιδευαν. Ένα αγόρι πήγε να του κάνει παρέα αλλά τα υπόλοιπα κορόιδευαν κι αυτό το παιδί. «Τότε το παιδί λογίκεψε τους άλλους και στο τέλος έγιναν όλοι φίλοι».

Τα παιδιά προετοίμασαν με προσοχή την παρουσίαση των δρώμενων. Όλες οι ομάδες είχαν μεγαλύτερη άνεση πάνω στη σκηνή σε σχέση με την προηγούμενη φορά, ωστόσο δεν έλειψαν οι αμηχανίες και επαναλήψεις στους διαλόγους. Οι γλώσσες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: ελληνικά, αλβανικά, τούρκικα, τσιγγάνικα, βουλγάρικα, αραβικά και φαρσί (γλώσσα που μιλούν στο Αφγανιστάν). Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στο τέλος ότι παρά τους αρχικούς τους δισταγμούς για το εγχείρημα, καταλάβαιναν τι τους έλεγε ο άλλος. Κάποιοι είπαν πως υπάρχουν κοινές λέξεις σ' όλες τις γλώσσες κι αυτό αποτέλεσε αφορμή να ψάχνουν να βρουν αυτές τις λέξεις. Πολλοί δήλωσαν πως ένιωσαν πολύ όμορφα εξαιτίας του ότι στην ομάδα υπάρχει μεγάλη γλωσσική ποικιλότητα.

8^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας των διπλανών τους.

ΘΕΜΑ: Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας μέσω της γλωσσικής αλληλεπίδρασης.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- *1^η Δραστηριότητα, έναρξης* 5'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συγκέντρωσης, ετοιμότητας, ρυθμικής ικανότητας συντονισμού, ομαδικού πνεύματος.

Αφού δημιουργήσουμε τον κύκλο μας, αρχίζουμε τα παιχνίδια λέγοντας το αλφάβητο. Αρχίζω λέγοντας το Άλφα. Με τη σειρά όπως βρίσκεται το κάθε παιδί, λέει το γράμμα που του αντιστοιχεί, ώσπου να φτάσουμε στο Ωμέγα. Προσοχή, κάθε φορά που λέγεται λάθος γράμμα, ή αργεί κάποιο παιδί να πει το γράμμα του, ή μιλήσουν ταυτόχρονα δύο ή περισσότερα παιδιά, το παιχνίδι ξαναρχίζει από την αρχή.

- *2^η Δραστηριότητα* 7'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συγκέντρωσης, ετοιμότητας, συντονισμού, ομαδικού πνεύματος.

Τώρα θα πούμε όλοι μαζί φωναχτά το αλφάβητο από το Άλφα ως το Κάπα. Θα το πούμε τρεις (3) φορές. Την τέταρτη (4^η) φορά, θα φωνάξουμε το Άλφα όλοι μαζί και στη συνέχεια από μέσα μας θα πούμε τα υπόλοιπα γράμματα και όταν φτάσουμε στο Κάπα τότε θα το φωνάξουμε δυνατά. Θα παίξουμε το παιχνίδι ώσπου η ομάδα θα καταφέρει να συντονισθεί και να φωνάξει ταυτόχρονα το Άλφα και το Κάπα.

- 3^η Δραστηριότητα 4'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η συγκέντρωση, η ετοιμότητα, ο συντονισμός, η ομαδικότητα.

Το κάθε παιδί βαδίζει στο χώρο μόνο του. Φωνάζουμε όλοι μαζί δυνατά το Άλφα και στη συνέχεια ψιθυριστά, λέμε τα γράμματα ως το Κάπα. Σκοπός είναι να συγχρονιστούμε και μόλις φτάσουμε στο Κάπα να το φωνάξουμε όλοι μαζί ταυτόχρονα.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 4^η Δραστηριότητα: Αυτοσχεδιασμός 25'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία, η ενεργητική ακρόαση, η λεκτική έκφραση. Να κατανοήσουν τα παιδιά τη λειτουργία της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας.

Με τη συνοδεία μουσικής βαδίστε και επινοήστε μια δική σας γλώσσα που δε μοιάζει με καμία απ' αυτές που ξέρετε. Ονομάστε αυτή τη γλώσσα αλαμπουρνέζικα. Μόλις σταματήσει η μουσική, όποιον ακουμπώ με το γνωστό μου ραβδί, μιλάει για λίγο σ' αυτή τη γλώσσα. Για να δούμε πώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτή τη γλώσσα. Έρχεται κάποιος και προσπαθεί να μας πουλήσει ένα κινητό, μιλώντας αλαμπουρνέζικα. Θα του απαντήσουμε και μείς στα αλαμπουρνέζικα. Κάποιος άλλος είναι τουρίστας και μας ρωτά στα αλαμπουρνέζικα πού είναι το μουσείο. Ποιος θα προσπαθήσει να συνεννοηθεί; Λίγο πιο κει υπάρχει ένας μάγειρας που μας δείχνει μια συνταγή φαγητού στα αλαμπουρνέζικα. Στη συνέχεια ένας άλλος μάγειρας έχει δίπλα του έναν μεταφραστή. Ο μάγειρας μιλάει αλαμπουρνέζικα, και ο μεταφραστής μεταφράζει... Ένας προπονητής ποδοσφαίρου επίσης μιλάει αλαμπουρνέζικα. Είναι θυμωμένος, γιατί έχασε η ομάδα του. Δίπλα του ο μεταφραστής προσπαθεί να μεταφράσει αυτά που λέει.

- 5^η Δραστηριότητα: Δραματοποίηση σε ομάδες – Παιχνίδι Ρόλων 30'

Ειδικοί στόχοι Να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση. Να κατανοήσουν τα παιδιά τη λειτουργία της γλώσσας, ως μέσο επικοινωνίας.

Χωριστείτε τώρα σε τέσσερις (4) ομάδες. Σήμερα θα δουλέψετε με διαφορετικά παιδιά απ' αυτά που δουλέψατε στην προηγούμενη συνάντηση. Θα

οργανώσετε και θα μας παρουσιάσετε μια ολιγόλεπτη διαφήμιση. Θα διαφημίσετε ό τι θέλετε εσείς. Κάθε όμως παιδί θα μιλάει κι άλλη γλώσσα. Κάποια παιδιά θα μιλούν στη μητρική τους γλώσσα, ενώ άλλα παιδιά θα μιλούν τα αλαμπουρνέζικα., όπως εσείς θα συμφωνήσετε. Όταν οι ομάδες ετοιμαστούν, αρχίζουμε.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση.* 15'

Ας συζητήσουμε τώρα για τα παιχνίδια που παίξαμε σήμερα. Ποιος θέλει να μας μιλήσει για τις δραστηριότητες που παίξαμε; Ήταν εύκολη η επικοινωνία με τους διπλανούς σας; Πώς ήταν η προσπάθεια να επικοινωνήσετε μιλώντας διαφορετικές γλώσσες; Είναι απαραίτητη η γλώσσα στην ανθρώπινη επικοινωνία; Πώς νιώσατε ακούγοντας τόσες διαφορετικές γλώσσες δίπλα σας; Πώς νιώθετε στο σχολείο μας στο οποίο μιλούνται διάφορες γλώσσες;

- *Δραστηριότητα τέλους* 4'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα, δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας.

Πριν τελειώσουμε, το κάθε παιδί μας λέει μια λέξη μόνο στα αλαμπουρνέζικα την οποία επαναλαμβάνουμε όλοι μαζί, για να μας δηλώσει τις εντυπώσεις του από τα παιχνίδια που παίξαμε σήμερα. Στη συνέχεια μας λέει και τη μετάφραση της λέξης για να τη μάθουμε κι εμείς. Θα τα πούμε την άλλη εβδομάδα. Ως τότε, σας χαιρετώ.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά φάνηκε να είναι πολύ ικανοποιημένα από την προηγούμενη συνάντηση και ρωτούσαν αν θα μιλήσουν και πάλι στις δραστηριότητες στη γλώσσα τους. Απάντησα θετικά, αλλά είπα ότι θα επικοινωνήσουν επίσης και με μια γλώσσα που θα εφεύρουν και τα ίδια. Οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν αρχικώς περιέργεια και ενδιαφέρον για το εγχείρημα που τους προτάθηκε και στη συνέχεια βασιζόμενοι και στις προηγούμενες εμπειρίες τους ανταποκρίθηκαν σε ό τι τους ζητήθηκε. Οι δραστηριότητες διεξήχθησαν σε πολύ ζεστή ατμόσφαιρα, χωρίς φασαρία και εντάσεις και παρατηρήθηκε ένα βελτιωμένο κλίμα στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών.

Οι τρεις (3) πρώτες δραστηριότητες παρά τις δυσκολίες συντονισμού που

παρατηρήθηκαν, προκάλεσαν το ενδιαφέρον και την ενεργή εμπλοκή όλης της ομάδας. Στην τέταρτη (4^η) δραστηριότητα αρκετά παιδιά ήταν εκείνα που θέλησαν να αυτοσχεδιάσουν και το αποτέλεσμα ήταν διασκεδαστικό. Για να ξεπεραστεί η φανερή αμηχανία στον αυτοσχεδιασμό όπου υπήρχε ο διερμηνέας, πήρα μέρος στη δράση κάνοντας τον μεταφραστή, μεταφράζοντας την άγνωστη γλώσσα.

Στις διαφημίσεις, η πρώτη (1^η) ομάδα διαφήμισε ένα σαμπουάν. Η δεύτερη (2^η) τα ποδοσφαιρικά παπούτσια του ποδοσφαιριστή Ρονάλντο και το αγόρι που είχε αναλάβει το ρόλο του ποδοσφαιριστή φάνηκε να απολαμβάνει το ρόλο. Η επόμενη ομάδα διαφήμισε ένα καινούργιο σχολείο με βιβλιοθήκη, πισίνα και γήπεδο για ποδόσφαιρο και η τέταρτη (4^η) χρησιμοποίησε το κασκόλ ενός κοριτσιού για να το διαφημίσει. Τα παιδιά ένιωθαν όλα περισσότερη άνεση επάνω στη σκηνή. Το εγχείρημα να αναμιχθούν οι μητρικές γλώσσες των παιδιών με την καινούργια, αλαμπουρνέζικη γλώσσα λειτούργησε θετικά. Ένα κορίτσι Ρομά, δεν ήθελε και πάλι να μιλήσει τσιγγάνικα και μίλησε στα ελληνικά.

Στη φάση του *αναστοχασμού*, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως είναι πολύ ωραία που υπάρχουν τόσες γλώσσες στο σχολείο μας. Συμφώνησαν ότι ο καθένας έχει δικαίωμα να μιλά τη γλώσσα του και αυτό δε πρέπει να ενοχλεί κανέναν. Κάποια παιδιά συμπλήρωσαν: «αρκεί βέβαια να μη κοροϊδεύουν». Στο τέλος όλοι αναφέρθηκαν προέβησαν σε θετικά σχόλια για τη σημερινή συνάντηση.

9^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας. Να δράσουν ενσυναισθητικά.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης

4'

Ειδικοί στόχοι: Εισαγωγή στο θέμα, να αναπτυχθεί η ενεργητική ακρόαση.

Σήμερα, αφού καθίσουμε όπως πάντα στο κύκλο μας, θα ήθελα ν' αρχίσουμε διαβάζοντάς σας ένα ποίημα ενός έλληνα ποιητή. Ένα ποίημα του Νίκου Καββαδία που λέγεται: οι προσευχές των ναυτικών. Αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο προσεύχονται οι ναυτικοί στα πλοία. Ακούστε το με προσοχή.

Οι Γιαπωνέζοι ναυτικοί, προτού να κοιμηθούν,
βρίσκουν στην πλώρη μια γωνιά που δεν πηγαίνουν άλλοι
κι ώρα πολλή προσεύχονται, βουβοί, γονατιστοί
μπρος σ' ένα Βούδα κίτρινο που σκύβει το κεφάλι.

Κάτι μακριά ως τα πόδια τους φορώντας νυχτικά,
μασώντας οι ωχροκίτρινοι μικροί κινέζοι ρύζι,
προφέρουν με την ψιλή φωνή τους προσευχές
κοιτάζοντας μια χάλκινη παγόδα που καπνίζει.

Οι Κούληδες με τη βαριά ωχροκίτρινη μορφή
βαστάν σκυφτοί τα γόνατα κοιτώντας πάντα κάτω,
κι οι Αράπηδες σιγοκουνάν το σώμα ρυθμικά,
κατάρεις μουρμουρίζοντας ενάντια του θανάτου.

Οι Ευρωπαίοι τα χέρια τους κρατώντας ανοιχτά,
εκστατικά προσεύχονται γεμάτοι από ικεσία,
και ψάλλουνε καθολικές ωδές μουρμουριστά,
που εμάθαν όταν πήγαιναν μικροί στην εκκλησία.

Και οι Έλληνες, με τη μορφή τη βασανιστική,
από συνήθεια κάνουνε, πριν πέσουν, το σταυρό τους
κι αρχίζοντας με σιγανή φωνή "Πάτερ ημών..."
το μακρουλό σταυρώνουνε λερό προσκέφαλό τους.

• 2^η Δραστηριότητα

13'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η διαπολιτισμικότητα. Να αναζητήσουν τα παιδιά ομοιότητες στον τρόπο προσευχής στις διάφορες θρησκείες.

Μπορούμε να συζητήσουμε για το περιεχόμενο του ποιήματος, να πείτε ο καθένας τις εντυπώσεις σας, να ανακαλύψετε κοινά στοιχεία ανάμεσα στον τρόπο προσευχής στις διαφορετικές θρησκείες. Ας μιλήσει τώρα όποιος θέλει για τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας προσεύχεται στο δικό του θεό. Μπορούμε να συζητήσουμε επίσης για τυχόν ομοιότητες ανάμεσα στις θρησκείες που ξέρετε.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 3^η Δραστηριότητα: Ατομικό γλυπτό 7'

Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση, ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας, ακουστικής αντίληψης.

Μετακινηθείτε τώρα βαδίζοντας στο χώρο, ακούγοντας παράλληλα τη μουσική. Κάθε φορά που η μουσική σταματάει, το κάθε παιδί κάνει ένα γλυπτό με το σώμα του εμπνευσμένο από το ποίημα που ακούσατε.

- 4^η Δραστηριότητα: Ομαδική σύνθεση γλυπτών 10'

Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση, ανάπτυξη δημιουργικότητας, φαντασίας, συνεργασίας.

Ακολουθώντας, πλησιάστε τα παιδιά που έχετε δουλέψει μαζί τις λιγότερες φορές και χωριστείτε σε τρεις (3) ομάδες. Κάθε ομάδα δημιουργεί και μας παρουσιάζει μια παγωμένη εικόνα εμπνευσμένη από όποια στροφή του ποιήματος θέλει.

- 5^η Δραστηριότητα: Forum Theatre, Παιχνίδι των Ρόλων 42'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης. Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τη θρησκευτική διάκριση και τις συνέπειές της. Να συνειδητοποιήσουν ομοιότητες που έχουν με το διπλανό τους με σκοπό την καταπολέμηση των στερεοτύπων.

Θα μοιράσω στη συνέχεια ένα συγκεκριμένο σενάριο σε κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα, αφού το συζητήσει και μοιράσει τους ρόλους θα το δραματοποιήσει για να το παρουσιάσει στα υπόλοιπα παιδιά. Το σενάριο είναι το εξής (Τριλίβα, και συν. 2013):

Ο Ραούλ ή η Χάννα πιστεύει σε άλλο θεό, απ' αυτόν που πιστεύουν τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του / της. Ένας συμμαθητής του / της κάνει ένα πάρτι. Δίνει πρόσκληση σε όλα τα παιδιά, εκτός από το Ραούλ / Χάννα

Προσοχή όμως! Όταν θα το παρουσιάζετε πάνω στη σκηνή, κάθε φορά που θα χτυπάω τα χέρια μου, η δράση θα σταματά και τα παιδιά στη σκηνή θα μένουν ακίνητα. Τότε θα ακουμπάω ένα από τα ακίνητα παιδιά, το οποίο και θα μας εξομολογείται τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Η σκηνική δράση θα ξαναρχίζει όταν θα ξαναχτυπάω τα χέρια μου.

Η κάθε ομάδα στη συνέχεια παρουσιάζει την ιστορία στη σκηνή. Τη στιγμή που το παιδί μοιράζει τις προσκλήσεις, η δράση παγώνει. Ακουμπάω ένα-ένα τα παιδιά που βρίσκονται στη σκηνή κι ακούμε τις σκέψεις τους και το πώς νιώθουν. Αφού μιλήσουν όλα τα παιδιά, ρωτάω το Ραούλ / Χάννα: «πώς αντιδράς σ' αυτή την περίπτωση;» «πηγαίνεις απρόσκλητος -η στο πάρτι;», «κάνεις παράπονα στο δάσκαλό σου;», «προσποιείσαι ότι δε σε νοιάζει;», «θυμώνεις με την αδικία που έγινε;», «κάνεις κάτι άλλο;» Αφού μιλήσει ο Ραούλ / Χάννα για το τί σκοπεύει να κάνει, όποιο παιδί – θεατής θέλει, μπορεί να πάρει το λόγο και να «συμβουλέψει» το Ραούλ / Χάννα για το πώς πρέπει να αντιδράσει. Όταν ξαναρχίσει η δράση, τα παιδιά τελειώνουν την ιστορία σύμφωνα με την απόφαση που πήρε ο Ραούλ ή η Χάννα.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 10'

Κάθε ομάδα κατέθεσε τη δική της οπτική πάνω στο θέμα. Ας καθίσουμε και πάλι στον κύκλο μας, για να συζητήσουμε για τα δρώμενα. Τι διαφορετικό είχε ο Ραούλ / Χάννα από τα άλλα παιδιά; Και ποιες ομοιότητες; Ποιες είναι περισσότερες, οι ομοιότητες ή οι διαφορές; Πώς κρίνετε το γεγονός ότι δε δόθηκε πρόσκληση σε ένα παιδί της τάξης, επειδή πιστεύει σε άλλον θεό; Πώς ήταν να παίζετε το Ραούλ ή τη Χάννα, καθώς και τα παιδιά που είχαν πρόσκληση και το παιδί που έκανε το πάρτι;

- *Δραστηριότητα τέλους* 4'

Ειδικοί στόχοι: Δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας, συναισθηματική αποφόρτιση.

Θα τελειώσουμε τη σημερινή μας συνάντηση με τον τρόπο που την αρχίσαμε. Με το ποίημα του Νίκου Καββαδία. Μόνο που αυτή τη φορά θα το ακούσουμε μελοποιημένο από ένα μουσικό συγκρότημα που λέγεται: «Οι ξέμπαρκοι». Όποιο παιδί θέλει μπορεί να το χορέψει κιόλας. Ελπίζω να σας άρεσαν οι δραστηριότητες που κάναμε σήμερα. Σας ευχαριστώ, θα τα πούμε την άλλη εβδομάδα.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά άκουσαν με προσοχή το ποίημα που τους διάβασα στην έναρξη της συνάντησης και δήλωσαν ότι τους άρεσε πολύ. Στη συζήτηση που ακολούθησε, αναφέρθηκαν στη μεγάλη εντύπωση που τους προξένησε ο Βούδας, τον οποίο και

ελάχιστοι γνώριζαν. Κάποιο παιδί ανέλαβε να εξηγήσει στα υπόλοιπα ποιός είναι, παίρνοντας την κλασική στάση των βουδιστικών αγαλμάτων. Τα παιδιά προσπάθησαν να βρουν ομοιότητες κυρίως ανάμεσα στους χριστιανούς και μουσουλμάνους. Είπαν πως και οι χριστιανοί και οι μουσουλμάνοι γονατίζουν και σκύβουν το κεφάλι όταν προσεύχονται, μόνο που αυτό το κάνουν οι χριστιανοί στην εκκλησία, ενώ οι μουσουλμάνοι στο τζαμί, ενώ ένα αγόρι ανέφερε πως και οι χριστιανοί έχουν χότζα, τον οποίο ονομάζουν παπά.

Στα ατομικά και ομαδικά γλυπτά στην τρίτη (3^η) και τέταρτη (4^η) δραστηριότητα, οι συμμετέχοντες δημιούργησαν με τα σώματά τους σταυρούς, πήραν τη θέση προσευχής των μουσουλμάνων καθώς και χορευτικές πόζες παραπέμποντας στους Αφρικανούς του ποιήματος. Κάποια κάθισαν στο πάτωμα σε στάση όπως του Βούδα. Σε μια ομάδα μάλιστα, ο Βούδας - ένα παιδί από τα πιο ντροπαλά - κάθισε πάνω σε ένα θρανίο και δεν ήθελε να κατέβει, γιατί του άρεσε όπως είπε να βλέπει τους άλλους από ψηλά.

Οι συμμετέχοντες στην πέμπτη (5^η) δραστηριότητα με αφορμή το σενάριο, διαπραγματεύθηκαν το κεντρικό θέμα του εργαστηρίου. Χωρίστηκαν χωρίς την παρέμβαση του εμπνευστή σε υπο-ομάδες, συζήτησαν για λίγο την ιστορία και μοίρασαν μεταξύ τους ρόλους μέσα σε συνεργατική ατμόσφαιρα. Ο ρόλος του Ραούλ ή της Χάννας, ήταν ο πλέον περιζήτητος. Στη δραματοποίηση τα παιδιά έδωσαν την κύρια βαρύτητα στο ρόλο του δασκάλου και όλες οι σκηνικές παρουσιάσεις τέλειωναν με το δάσκαλο που έδινε λύση στο πρόβλημα. Αρκετά παιδιά έδρασαν ενσυναισθητικά ως προς το πρόσωπο που δεχόταν τη θρησκευτική διάκριση και ήρθαν σε ενδιαφέρουσα αντιπαράθεση με το παιδί που μοίρασε τις προσκλήσεις, ενώ έδιναν και συμβουλές για το τι πρέπει να γίνει.

Στον *αναστοχασμό* ακούστηκαν εκφράσεις όπως: «Ο θεός είναι ίδιος, αλλά με διαφορετικό όνομα», «Τί σημασία έχει σε ποιο θεό πιστεύει κάποιος;». Όλα τα μέλη της ομάδας συμφώνησαν πως δεν ήταν σωστό το παιδί να μη προσκληθεί στο πάρτι εξαιτίας της πίστης του και αρκετά παιδιά αναφέρθηκαν στις φιλικές διαπροσωπικές επαφές που διατηρούν με παιδιά διαφορετικής θρησκείας από τη δικιά τους μέσα στο σχολείο.

Το σενάριο και η δραματοποίησή του από την ομάδα, φάνηκε να εξυπηρετεί τους διδακτικούς στόχους, ενώ και τα παιδιά λειτούργησαν και διαπραγματεύθηκαν σε βάθος τα ζητήματα που τέθηκαν. Υπήρξε ενεργή συμμετοχή στις δραστηριότητες ακόμα κι από τα λιγότερο κοινωνικοποιημένα παιδιά. Η ομάδα άρχισε να έχει

συνοχή, καθώς οι δραστηριότητες διεξάγονται πλέον με καλύτερη ροή και χωρίς να διακόπτονται από γέλια ή φασαρίες. Η συζήτηση στο τέλος θα μπορούσε να έχει μεγαλύτερη διάρκεια καθώς υπήρχε περιθώριο να ακουστούν περισσότερες απόψεις και το θέμα να διερευνηθεί περισσότερο διεξοδικά, ο χρόνος όμως δεν επαρκούσε.

10^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της θρησκευτικής και γλωσσικής ετερότητας. Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή της θρησκευτικής και γλωσσικής ετερότητας

ΥΛΙΚΑ: Ντέφι, cd - player, μουσικές, ντέφι.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης 6'

Ειδικοί στόχοι: Ενεργοποίηση της ομάδας, να αναπτυχθεί η ακουστική αντίληψη, η αίσθηση του χώρου, η δημιουργικότητα, η κινητική έκφραση. Δημιουργία σωματικής επαφής.

Η ομάδα συγκεντρώνεται γύρω από κύκλο. Μόλις ακούσετε τη μουσική, μετακινηθείτε στο χώρο χωρίς να ακουμπάει το ένα παιδί το άλλο, με όποιο τρόπο το καθένα επιθυμεί. Μπορείτε να περπατήσετε, να τρέξετε, να πηδήξετε, να κάνετε στροφές ή πλάγια βήματα. Κάθε φορά που η μουσική σταματά, πλησιάζετε το παιδί που βρίσκεται πιο κοντά σας κι ενώνετε με τον πιο πρωτότυπο τρόπο που μπορείτε να φανταστείτε: Τις πατούσες των ποδιών σας. Τα γόνατά σας. Τις παλάμες σας. Τα μέτωπά σας. Τις πλάτες σας. Τους ώμους σας.

- 2^η Δραστηριότητα 7'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη αίσθησης του χώρου, ρυθμικής ικανότητας, ακουστικής αντίληψης, κινητικής έκφρασης, κινητικού συντονισμού.

Στη συνέχεια θα χτυπήσω ένα ρυθμό στο ντέφι. Ακούγοντας το ρυθμό που χτυπάω, κινηθείτε στο χώρο, χωρίς να έρχεστε σε επαφή μεταξύ σας. Με ένα δυνατό χτύπημα θα ενώσετε τον ώμο σας με τον ώμο του παιδιού που βρίσκεται πιο κοντά σας. Συντονιστείτε στο ρυθμό που ακούτε και περπατείστε ενωμένοι στον ώμο. Τώρα οι δυάδες θα γίνουν τριάδες. Θα πρέπει και οι τρεις να προχωράτε στο χώρο συντονισμένα σα να ήσασταν ένα άτομο, κολλημένοι στον ώμο και χωρίς να ακουμπήσετε άλλη τριάδα. Κατά τον ίδιο τρόπο να δημιουργήσετε τετράδες και μετά πεντάδες. Στη συνέχεια θα σπάσετε τις πεντάδες και θα περπατήσετε σε τετράδες, τριάδες, μετά σε δυάδες και στο τέλος περπατάτε μόνοι, έτσι όπως έγινε στην αρχή της δραστηριότητας.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 3^η Δραστηριότητα: Τυχαίος χωρισμός ομάδων. Ανολοκλήρωτο υλικό 15'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η ενεργητική ακρόαση. Να αναγνωρίσουν τα παιδιά τη διάκριση λόγω θρησκείας και γλώσσας και τις συνέπειές της, να επιχειρήσουν να την καταργήσουν.

Χωριστείτε τώρα σε μικρότερες ομάδες. Η κάθε ομάδα θα αποτελείται από τις πεντάδες που προέκυψαν στο προηγούμενο παιχνίδι. Θα μοιράσω φωτοτυπίες, στις οποίες θα υπάρχει μια ιστορία που θα τη διαβάσετε και στη συνέχεια θα τη δραματοποιήσετε. Στην ιστορία λείπει το τέλος. Καλείται η κάθε ομάδα να τελειώσει την ιστορία όπως αυτή θέλει.

- 4^η Δραστηριότητα: Δραματοποίηση σε ομάδες- Παιχνίδι Ρόλων 30'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, ενεργητικής ακρόασης, αυτοεκτίμησης, δημιουργικότητας, φαντασίας, ενσυναίσθησης. Να προβληματιστούν τα παιδιά σχετικά με τη δίκαιη μεταχείριση των άλλων και να παρακινηθούν για να αναλάβουν δράση.

Η ιστορία που καλείστε να δραματοποιήσετε και να δώσετε σ' αυτήν το τέλος που θέλετε είναι η ακόλουθη:

Στην τάξη σας ήρθαν δύο παιδιά που πιστεύουν σε διαφορετικό θεό και μιλούν και διαφορετική γλώσσα απ' αυτή που μιλάτε τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Αυτοί οι συμμαθητές σας κάποιες φορές λείπουν από το σχολείο για να γιορτάσουν τις δικές τους

θρησκευτικές γιορτές. Εσάς δε σας αρέσουν αυτά τα παιδιά. Οι γιορτές τους σας φαίνονται περίεργες και δε θέλετε να μιλούν γι' αυτές. Μάλιστα, επειδή δε καταλαβαίνετε τη γλώσσα τους, πολλές φορές νομίζετε ότι μιλούν για σας κι ότι σας κοροϊδεύουν. Αποφασίζετε λοιπόν, να τους κοροϊδέψετε για τη γλώσσα που μιλούν και για το θεό που πιστεύουν, έτσι ώστε να νιώσουν άσχημα και να μη ξαναέρθουν στο σχολείο.

Όποια ομάδα είναι έτοιμη να ανέβει στη σκηνή...

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 14'

Ας καθίσουμε τώρα στον κύκλο για να συζητήσουμε για τα σημερινά παιχνίδια μας. Καταφέρατε να συντονιστείτε, ώστε να περπατήσετε όλοι μαζί σαν ένας; Γιατί τελειώσατε την ιστορία σας μ' αυτό τον τρόπο; Νιώσατε ποτέ ότι κάποιος άνθρωπος ενοχλήθηκε εξ' αιτίας του θεού που πιστεύετε και της γλώσσας που μιλάτε; Παρατηρήσατε στο σχολείο μας να συμβαίνει ένα παρόμοιο συμβάν; Πώς αντιδράσατε; Γιατί πιστεύετε ότι υπάρχουν άνθρωποι που ενοχλούνται σε τέτοιες περιπτώσεις; Ποιες θρησκευτικές γιορτές από άλλες θρησκείες ξέρετε; Τί γιορτάζουμε το Πάσχα και τα Χριστούγεννα. Τί γιορτάζουμε στο *Μπαϊράμ*, στο *Ραμαντάν* (μουσουλμανικές γιορτές) και τί στο *Εντερλέζι* (τσιγγάνικη γιορτή, του Αη-Γιώργη); Ποιά έθιμα υπάρχουν στη δική σας θρησκεία;

- *Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης: Καυτή Καρέκλα* 14'

Όποιο παιδί θέλει ας καθίσει στην καρέκλα που έφερα. Μπορεί να μιλήσει στην ομάδα και να πει ό τι θέλει για τα παιχνίδια που παίξαμε στις τελευταίες 4 συναντήσεις. Μπορεί να εκφράσει συναισθήματα, να μας μιλήσει για τους ρόλους που έπαιξε, να εκφράσει τι του άρεσε και τί όχι. Στη συνέχεια η ομάδα μπορεί να του κάνει ερωτήσεις.

- *Δραστηριότητα τέλους* 4'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η διαπολιτισμικότητα

Προτού αποχωρισθούμε θα ακούσουμε το *Εντερλέζι*, ένα παραδοσιακό τσιγγάνικο τραγούδι που μιλά για τη γιορτή των τσιγγάνων σε εκτέλεση Γκόραν Μπρέγκοβιτς. Μπορείτε να σηκωθείτε να χορέψετε και να τελειώσουμε κατ' αυτό τον τρόπο τη συνάντησή μας. Σας ευχαριστώ που παίξαμε παρέα και σήμερα.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά προσήλθαν και πάλι με χαρά στην αίθουσα. Οι δύο (2) πρώτες δραστηριότητες της φάσης ενεργοποίησης, δημιούργησαν ευχάριστο κλίμα. Τα περισσότερα παιδιά στην πρώτη (1^η) δραστηριότητα αξιοποίησαν την πρότερη εμπειρία από μαθήματα της Φυσικής Αγωγής και μετακινήθηκαν με διάφορους τρόπους στο χώρο. Όμως παρά τις παραινέσεις του εμπνευστή για αλληλεπίδραση με όλα τα μέλη της ομάδας υπήρχαν παιδιά που επέλεγαν να δουλεύουν με φιλικά τους πρόσωπα.

Οι συμμετέχοντες ακολούθως χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδες, χωρίς να υπάρξουν διαμαρτυρίες και παράπονα, όπως γινόταν συνήθως στις αρχικές συναντήσεις. Κάποια παιδιά είχαν δυσκολία να καταλάβουν το κείμενο που τους μοίρασα και χρειάστηκαν περαιτέρω επεξηγήσεις. Η πρώτη ομάδα τέλειωσε την ιστορία με ένταση: τα παιδιά μάλωσαν μεταξύ τους. Η ιστορίες των υπολοίπων ομάδων είχαν θετική κατάληξη καθώς τα παιδιά συμφιλιώθηκαν και έπαιξαν μαζί.

Στον *αναστοχασμό*, η πρώτη (1^η) ομάδα δήλωσε ότι τελείωσε την ιστορία με σύγκρουση γιατί: «είναι πολύ πιθανό να συμβεί αυτό, γιατί είναι φυσιολογικό». Οι υπόλοιπες ομάδες που έδωσαν διαφορετικό τέλος ανέφεραν ότι το έκαναν γιατί μπήκαν στη θέση των άλλων παιδιών και ένιωσαν άσχημα μ' αυτό που τους συνέβαινε.

Από τη συζήτηση αναδείχθηκε ότι πάρα πολλά παιδιά δεν ήξεραν τι γιορτάζουν στις θρησκευτικές τους γιορτές, ενώ όλα έδειξαν ενδιαφέρον όταν ένα αγόρι Ρομά περιέγραψε το πώς γιορτάζουν οι τσιγγάνοι το *Εντερλέζι*. Για το πώς πηγαίνουν στην εξοχή και γιορτάζουν, τρώγοντας και χορεύοντας τη μέρα του Αγίου Γεωργίου. Μία τσιγγάνα τότε ευχαρίστησε το αγόρι, γιατί όπως είπε δεν ήξερε το τι γιορτάζουν σ' αυτή τη γιορτή και τώρα νιώθει καλύτερα που έμαθε. Δήλωσε επίσης πολύ περήφανη, γιατί θα το πει για να το μάθουν και οι φίλες της. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν επίσης σε περιστατικά που κάποια παιδιά κοροϊδεύουν τους συμμαθητές τους για το πώς μιλάνε και είπαν πως αυτό είναι απαράδεκτη

συμπεριφορά γιατί: «σε κανέναν δεν αρέσει να τον κοροϊδεύουν».

Οι σκηνικές παρουσιάσεις της ιστορίας είχαν ενδιαφέρον και τα παιδιά πάνω στη σκηνή λειτούργησαν παρά τις αδυναμίες και τις αμηχανίες τους καλύτερα από άλλες φορές. Σε κάθε εργαστήριο τα παιδιά φαίνεται ότι απελευθερώνονται όλο και πιο πολύ, εμπλέκονται περισσότερο ενεργά στις δράσεις, ενώ σταδιακά και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά αρχίζουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εκφέρουν πιο άφοβα τη γνώμη τους. Επίσης, είναι πλέον περισσότερο εξοικειωμένα με το συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς και αυτό αντανακλάται και στον τρόπο που συνεργάζονται μεταξύ τους όταν προετοιμάζουν την παρουσίαση του δρώμενου. Το τέλος του εργαστηρίου έγινε με μουσικές του Μπρέγκοβιτς, μέσα σε ένα κλίμα ευθυμίας.

11^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της φυλετικής ετερότητας. Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή φυλετικής ετερότητας,

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- *1^η Δραστηριότητα, έναρξης* 7'

Ειδικοί στόχοι: Εισαγωγή στο θέμα. Να αναπτυχθεί η φαντασία, η δημιουργικότητα, η κινητική έκφραση, η μη λεκτική επικοινωνία, η αυτενέργεια.

Όλα τα παιδιά ας έρθουν στον κύκλο, για ν' αρχίσουμε και σήμερα τις δραστηριότητές μας. Μόλις ακούσετε τη μουσική προχωρήστε στο χώρο, χωρίς να έρχεστε σε επαφή μεταξύ σας. Κάθε φορά που η μουσική σταματά μεταμορφωθείτε σε όποιο ζώο θέλετε εσείς. Το ζώο στο οποίο κάθε φορά θα μεταμορφωνόσαστε, κινείται στο χώρο, χαιρετά με τη φωνή του τα άλλα ζώα, προσπαθεί να επικοινωνήσει με τα ζώα που συναντά.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 2^η Δραστηριότητα 10'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, μη λεκτικής επικοινωνίας, αυτοεκτίμησης, δημιουργικότητας, ακουστικής αντίληψης, κινητικής έκφρασης.

Στη συνέχεια θα δώσω σε όλους ένα χαρτάκι. Το χαρτάκι αυτό θα γράφει το ζώο στο οποίο το κάθε παιδί θα μεταμορφωθεί. Κλείστε τα μάτια σας, διασκορπιστείτε στο χώρο και κάνοντας τη φωνή του ζώου σας, συναντηθείτε με το ταίρι σας. Γιατί στην ομάδα θα υπάρχουν δύο παιδιά που θα κάνουν το ίδιο ζώο. Θα υπάρχουν για παράδειγμα δύο λύκοι, δύο κότες, δύο κουκουβάγιες, δύο σκύλοι, δύο γάτες, δύο αγελάδες ... Σκορπιστείτε στο χώρο για να σας μοιράσω τα χαρτάκια. Με το παράγγελμα κλείστε τα μάτια σας και θα τα ανοίξετε μόνο όταν βρείτε το ταίρι σας.

- 3^η Δραστηριότητα: Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός 12'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η αυτενέργεια, η συνεργασία, η σωματική έκφραση, η φαντασία, η δημιουργικότητα.

Όλα τα παιδιά ακολούθως να μεταμορφωθούν σε άλογα, σε μαϊμούδες, σε λιοντάρια, σε γαιδάρους σε πρόβατα. Όλη η ομάδα γινόμαστε ένα κοπάδι από ωραία άσπρα πρόβατα. Είμαστε πολύ ευτυχισμένοι στο λιβάδι μας. Βόσκουμε αμέριμνα και χαρούμενα στο καταπράσινο χορταράκι, παίζουμε μεταξύ μας, γελάμε, πίνουμε καθαρό κρύο νερό στο ποτάμι που είναι εκεί κοντά μας, κοιμόμαστε όλα μαζί, το ένα κοντά στο άλλο για να μη κρυώνουμε κάτω από τ' αστέρια. Μια μέρα όμως όλη αυτή η ευχάριστη ατμόσφαιρα μοιάζει να κινδυνεύει να διαλυθεί. Ο λόγος; Δύο (2) μαύρα πρόβατα έφτασαν στο λιβάδι και θέλουν να έρθουν στο κοπάδι. Κάποια πρόβατα δεν έχουν αντίρρηση, αλλά κάποια άλλα εκφράζουν έντονη διαφωνία, γιατί τους ενοχλεί το χρώμα τους. Το κοπάδι κάνει συνέλευση για ν' αποφασίσει τι θα κάνει. Εγώ θα κρατήσω το ρόλο του προέδρου που θα διευθύνει τη συζήτηση.

- 4^η Δραστηριότητα: Συμβούλιο. Δάσκαλος σε Ρόλο 40'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η λεκτική έκφραση, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η αυτοεκτίμηση, η ενεργητική ακρόαση. Να αναγνωρίσουν και να αναθεωρήσουν τα παιδιά στερεοτυπικές αντιλήψεις και να διερευνήσουν ζητήματα φυλετικής ετερότητας

με έμφαση στο χρώμα.

Σ' αυτό το στάδιο θα χωριστείτε σε τρεις (3) ομάδες. Το κάθε παιδί να είναι στην ομάδα με τα παιδιά που έχει δουλέψει τις λιγότερες φορές. Τα δύο (2) μαύρα πρόβατα θα είναι τα ίδια και για τις τρεις (3) ομάδες. Η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει τη συνέλευσή της στα υπόλοιπα παιδιά. Θα σκεφτείτε και θα αρθρώσετε επιχειρήματα για το αν πρέπει να δεχθείτε ή όχι τα καινούρια πρόβατα στην ομάδα σας, θ' ακούσετε και τί έχουν να σας πουν τα μαύρα πρόβατα και στο τέλος θα αποφασίσετε τι θα γίνει. Να έχετε υπόψη ότι πρέπει να μιλήσουν όλοι και να πουν τη γνώμη τους. Εγώ θα κρατήσω το ρόλο του γραμματέα. Όποια ομάδα είναι έτοιμη μπορεί ν' αρχίσει...

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 14'

Ας συγκεντρωθούμε στον κύκλο μας. Πώς νιώσατε σήμερα στα παιχνίδια που παίξαμε; Ποιός θέλει να μιλήσει; Ας μιλήσουν τα μαύρα πρόβατα για να μας πουν πώς ένιωσαν. Νιώσατε ποτέ στην πραγματική σας ζωή ως μαύρο πρόβατο; Τι διαφορές είχαν τα μαύρα από τα υπόλοιπα πρόβατα; Ποιές ήταν οι πραγματικές αιτίες που κάποιοι δεν ήθελαν στο κοπάδι τα μαύρα πρόβατα;

- *Δραστηριότητα τέλους* 7'

Ειδικοί στόχοι: Συναισθηματική έκφραση, μη λεκτική επικοινωνία.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω και σήμερα και να ανανεώσουμε τη συνάντησή μας για την επόμενη εβδομάδα. Πριν τελειώσουμε όμως, το κάθε παιδί ας μας εκφράσει με μία μόνο λέξη το τι νιώθει αυτή τη στιγμή κάνοντας αυτό το συναίσθημα, κίνηση. Επαναλαμβάνουμε όλοι αυτό που κάνει το κάθε παιδί.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά περίμεναν με προσμονή ν' αρχίσουμε τα παιχνίδια. Τα περισσότερα ήρθαν στο διάλλειμα και ρωτούσαν για να επιβεβαιώσουν αν σήμερα είναι η μέρα του εργαστηρίου. Παρατηρείται ότι τα παιδιά από συνάντηση σε συνάντηση ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα με περισσότερο ενδιαφέρον και το ομαδικό πνεύμα κυριαρχεί όλο και πιο πολύ. Η συνεργατική αυτή ατμόσφαιρα μπόρεσε και

απορρόφησε και κάποιες παρεκκλίσεις (πειράγματα, θορύβους, γέλια), που παρουσιάστηκαν στις δράσεις και που στις πρώτες συναντήσεις προκαλούσαν διαμαρτυρίες και μπορούσαν να αποδιοργανώσουν όλη τη δραστηριότητα. Γι' αυτό και το πρόγραμμα κύλησε περισσότερο δημιουργικά, ενώ όλη η ομάδα είχε ενεργό συμμετοχή στις δράσεις. Στο τέλος τα παιδιά δήλωσαν πως ένιωσαν χαρά, ενθουσιασμό και φιλία.

Οι συμμετέχοντες στην πρώτη (1^η) δραστηριότητα μεταμορφώθηκαν πρόθυμα σε ζώα και με επιτυχία μιμήθηκαν φωνές ζώων, ενώ στη δεύτερη (2^η) δραστηριότητα μέσα σε κλίμα ευθυμίας συναντήθηκαν με κλειστά τα μάτια με το ταίρι τους, αν και κάποια παιδιά μισοάνοιγαν τα μάτια τους για να βλέπουν. Ο αυτοσχεδιασμός με τα πρόβατα ακολούθως λειτούργησε σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς τα παιδιά απελευθερώθηκαν και χαλάρωσαν εκδηλώνοντας τη διάθεση να δοκιμάσουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες.

Στο συμβούλιο στην τέταρτη (4^η) δραστηριότητα, ανέλαβα το ρόλο του γραμματέα κρατώντας ουδέτερη στάση στα επιχειρήματα των ομάδων, για να διεξαχθεί καλύτερα η συζήτηση και να ακουστούν όλες οι φωνές και απόψεις. Ακούστηκαν ενδιαφέρουσες απόψεις: «δεν θέλουμε τα πρόβατα γιατί είναι μαύρα», «θα μας τρώνε το φαγητό», «θα μας χαλάνε τα παιχνίδια», «θα μας δέρνουν». Από την άλλη πλευρά ακούστηκαν φωνές, όπως: «όλα τα πρόβατα είναι του θεού», «όλοι πρόβατα είμαστε, μόνο στο μαλλί διαφέρουμε», «το μαύρο πρόβατο φοβάται πιο πολύ από εμάς». Τα μαύρα πρόβατα αναφέρθηκαν στα συναισθήματά τους λέγοντας πως ένιωσαν: «λύπη, μοναξιά, φόβο και άγχος». Αρκετά παιδιά που πήραν το λόγο δήλωσαν πως δε δέχονταν το πρόβατο στο κοπάδι, γιατί το φοβούνται. Συμπλήρωσαν πως είναι φυσιολογικό στην αρχή αυτό να συμβαίνει, όμως αν παίζουν μαζί του και το γνωρίσουν καλύτερα μπορεί να γίνουν ακόμα και φίλοι. Στο τέλος του συμβουλίου αποφασίστηκε τα μαύρα πρόβατα να γίνουν δεκτά στις ομάδες.

Στον *αναστοχασμό* κάποιοι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι φοβούνται τους μαύρους ανθρώπους, αλλά έκριναν ότι αυτό δεν είναι σωστό, «ούτε και φυσιολογικό». Κάποιος εξομολογήθηκε πως πήγε σε μια γιορτή και ένιωσε ότι τον κοιτούσαν περίεργα, και κάποιος άλλος πως βρέθηκε σε μια παρέα που κορόιδευαν ένα αγόρι από την Αφρική, που ήταν μαύρο. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν πως δε θα ήθελαν να είναι στη θέση του μαύρου προβάτου και να μη γίνονται δεκτοί κάπου εξαιτίας του χρώματός τους. Η σημερινή συνάντηση στάθηκε μια πολύ καλή αφορμή να διερευνηθούν από την ομάδα ζητήματα φυλετικής ετερότητας και να

προβληματιστούν οι συμμετέχοντες στον τρόπο συμπεριφοράς τους έναντι του φυλετικά διαφορετικού.

12^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της φυλετικής ετερότητας, Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή φυλετικής ετερότητας.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης: Ο κόμπος 10'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, αυτοαντίληψης, καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, μη λεκτικής επικοινωνίας.

Συγκεντρωθείτε στον κύκλο. Αφήστε τα χέρια των διπλανών σας. Χωρίς να μιλάτε και με κλειστά τα μάτια περπατήστε προς το κέντρο του κύκλου. Με το σύνθημά μου απλώστε το κάθε χέρι σας, έτσι ώστε στην τύχη, η κάθε σας παλάμη να πιάσει την παλάμη ενός άλλου παιδιού. Δημιουργήθηκε έτσι ένα πλήθος ενωμένων χεριών, που μοιάζει με κόμπος. Ανοίξτε τα μάτια σας και προσπαθήστε να λύσετε τον κόμπος, χωρίς ν' αφήσετε τα χέρια που κρατάτε. Μη ξεχάσετε ότι θα πρέπει να λύσετε τον κόμπος και να δημιουργήσουμε ξανά ένας κύκλος κύκλο, χωρίς να μιλήσετε.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- 2^η Δραστηριότητα: Χωρισμός ομάδων. Ανολοκλήρωτο υλικό 22'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η ενεργητική ακρόαση. Να διαπραγματευθούν τα παιδιά τη φυλετική διάκριση σε συνθήκες καθημερινότητας, να παρακινηθούν να αναλάβουν δράση.

Με τα παιδιά που βρίσκεστε πιο κοντά στον κύκλο δημιουργείτε τρεις (3) ομάδες. Στη συνέχεια θα δραματοποιήσετε μια ιστορία. Θα μοιράσω στην κάθε ομάδα φωτοτυπίες με την ιστορία και τις οδηγίες που πρέπει να ακολουθήσετε. Θα δώσετε το τέλος που εσείς επιθυμείτε. Μπορείτε ν' αρχίσετε την προετοιμασία.

Ο Αχμέτ ή η Ζεϊνάπ κατάγονται από την Αφρική κι έχουν μαύρο χρώμα δέρματος. Τα δύο παιδιά φοιτούν στο σχολείο που πάτε κι εσείς. Αφού η ομάδα σας συγγράψει το βιογραφικό του Αχμέτ ή της Ζεϊνάπ, θα μας παρουσιάσει ένα δρώμενο το οποίο θα έχει ως βάση, 4 φράσεις που θα πρέπει να ειπωθούν σε 4 σκηνές.

Σκηνή 1^η: Τα παιδιά του σχολείου και ο Αχμέτ ή η Ζεϊνάπ. Φράση: Δε θέλουμε μαύρους / μαύρες στο σχολείο μας

Σκηνή 2^η: Αχμέτ/ Ζεϊνάπ με φίλους / φίλες. Φράση: Τί λες να κάνω; Με κοροϊδεύουν συνέχεια γιατί είμαι μαύρος/ μαύρη

Σκηνή 3^η: Δάσκαλος και Αχμέτ / Ζεϊνάπ. Φράση: Κύριε δε μπορώ άλλο, θα φύγω από το σχολείο

Σκηνή 4^η: Δάσκαλος και παιδιά. Φράση: Για ελάτε και πείτε μου τι συμβαίνει

- 3^η Δραστηριότητα: Βιογραφικό 8'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Η κάθε ομάδα τώρα μπορεί να διαβάσει το βιογραφικό που δημιούργησε.

- 4^η Δραστηριότητα: forum Theatre. Παιχνίδι των ρόλων 32'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη ενσυναίσθησης, συνεργασίας, ενεργητικής ακρόασης. Να διαπραγματευθούν τα παιδιά τη φυλετική διάκριση σε συνθήκες καθημερινότητας, να παρακινηθούν να αναλάβουν δράση.

Στη συνέχεια οι ομάδες θα παρουσιάσουν στη σκηνή τη δικιά τους εκδοχή της ιστορίας. Χτυπώντας παλαμάκια, όποιο παιδί – θεατής επιθυμεί, μπορεί να αναλάβει δράση και να επαναλάβει τη σκηνή σε ρόλο της επιλογής του. Μπορεί ακόμα να επέμβει στα τεκταινόμενα και να συμβουλέψει έναν από τους «ηθοποιούς» για το πώς να συμπεριφερθεί.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 12'

Είναι ώρα να επανέλθουμε στον κύκλο. Πώς σας φάνηκαν τα σημερινά δρώμενα; Ποιος θέλει να μιλήσει... μπορέσατε εύκολα να λύσετε τον κόμπο ή μπερδευτήκατε; Πώς χρειάζεται να συμπεριφερθεί η ομάδα για να λύσει τον κόμπο; Ας μιλήσουν τα παιδιά που έπαιξαν τον Αχμέτ και τη Ζεϊνάπ. Πώς νιώσατε; Τι θέλετε να πείτε στα υπόλοιπα παιδιά; Ας μιλήσουν και οι υπόλοιποι ρόλοι να μας πουν κι αυτοί τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους. Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει ο Αχμέτ / Ζεϊνάπ, εκτός από το να πάει στο δάσκαλο; Μπορούσε να αντιμετωπίσει μόνος / μόνη το ζήτημα;

- *Δραστηριότητα τέλους* 6'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη φαντασίας, δημιουργικότητας. Συναισθηματική αποφόρτιση.

Πριν αποχαιρετιστούμε, το κάθε παιδί να έρθει στο κέντρο του κύκλου και να μας πει τραγουδιστά το πώς ένιωσε σήμερα στα παιχνίδια που παίξαμε.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Η συνάντηση άρχισε με τον *κόμπο*. Μια άσκηση που απαιτεί συνεργασία και που είχε ξαναγίνει στις πρώτες συναντήσεις, χωρίς τα παιδιά να καταφέρουν να τον λύσουν. Σήμερα συνεργάστηκαν πολύ καλύτερα και κατόρθωσαν με δυσκολία να πετύχουν το λύσιμο του κόμπου, αν και κάποιες φορές μίλησαν δίνοντας οδηγίες μεταξύ τους. Τα παιδιά ακολούθως έγραψαν το *βιογραφικό* που τους ζητήθηκε και προετοιμάστηκαν για τη σκηνική παρουσίαση της ιστορίας. Στο *βιογραφικό* όλες οι ομάδες ανέφεραν ότι το παιδί κατάγεται από την Αφρική, ότι τώρα ζει στην Αθήνα και περιέγραψαν πολύ δύσκολη την καθημερινότητά του. Αναφέρθηκαν και λεπτομέρειες όπως ποιο είναι το αγαπημένο του χρώμα, και πού ακριβώς είναι το σπίτι του.

Οι ρόλοι του Αχμέτ και της Ζεϊνάπ ήταν περιζήτητοι. Παρατηρήθηκε ότι για πρώτη φορά, αρκετά παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να επέμβουν και να αναλάβουν σκηνική δράση υποστηρίζοντάς το παιδί που αδικείται. Ακούστηκαν φράσεις όπως: «γιατί δε με θες, κι εγώ παιδί όπως κι εσύ είμαι», «τί πειράζει που είμαι μαύρη, κι εσύ μαύρος είσαι», «θα σας άρεσε εσάς να μην σας ήθελαν, επειδή είστε μαύροι ;». Όλες οι ομάδες τέλειωσαν την ιστορία με το να αποδέχονται το παιδί από την Αφρική, αλλά αυτή η αποδοχή γινόταν σε όλες τις περιπτώσεις με την παρότρυνση του

δασκάλου.

Στη συζήτηση που ακολούθησε ένα κορίτσι ανέφερε πώς όταν πήγε στη Γερμανία για ένα διάστημα, ένιωθε άγχος στο σχολείο επειδή πίστευε πως δε την ήθελαν και υπέθεσε ότι κάπως έτσι θα ένιωθε και ο ήρωας/ηρωίδα της σημερινής ιστορίας. Ένα αγόρι υποστήριξε ότι δε θα τον ενοχλούσε αν ήταν μόνος, αλλά η ομάδα έφερε αντίρρηση και του είπε ότι σε κανέναν δεν αρέσει να παίζει μόνος κι ότι τα καλύτερα παιχνίδια είναι πάντα αυτά που παίζονται και με άλλους μαζί. Οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι ορθώς έπραξε ο δάσκαλος, γιατί δεν έπρεπε να εγκαταλειφθεί μόνο του το συγκεκριμένο παιδί. Ένα κορίτσι πληροφόρησε την ομάδα πως στην Αμερική «επειδή έχει πολλούς μαύρους, τα παλιά τα χρόνια τους είχαν για δούλους». Η πληροφορία αυτή άνοιξε συζήτηση γύρω από το θέμα. Από τη συζήτηση προέκυψε πως τα περισσότερα παιδιά δεν το ήξεραν αυτό και εξέφρασαν έντονα τον αποτροπιασμό τους. Κάποια τραγούδια που ακούστηκαν στο τέλος της συνάντησης είχαν θυμωμένο ύφος.

Οι συμμετέχοντες στο σημερινό εργαστήριο συνεργάστηκαν ικανοποιητικά - το ανέφεραν αυτό και στον *αναστοχασμό*, ενώ και η επιλογή των δραστηριοτήτων ήταν επιτυχής, αφού κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών.

13^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της εθνικής ετερότητας, Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή εθνικής ετερότητας.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

Α. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- *1^η Δραστηριότητα, έναρξης* 12'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ακουστική αντίληψη, η διαπολιτισμική επικοινωνία.

Να κατανοήσουν τα παιδιά ότι κάθε λαός έχει το δικό του χαιρετισμό.

Η ομάδα όλη συγκεντρώνεται σε κύκλο. Χαιρετήστε το διπλανό σας κάνοντάς του χειραψία και δίνοντάς του εναλλάξ δύο φιλιά στα μάγουλα. Μπορείτε να τον ρωτήσετε κιόλας «τί κάνεις;» Αυτός είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος με τον οποίο χαιρετιούνται οι άνθρωποι στην Ελλάδα. Με το άκουσμα της μουσικής περπατήσετε στο χώρο, χωρίς να ακουμπάτε ο ένας τον άλλον και χωρίς να μιλάτε. Πώς θα σας φαινόταν η ιδέα κάθε φορά που σταματά η μουσική να χαιρετάτε όποιο παιδί βρίσκεται δίπλα σας, σύμφωνα με τον τρόπο που χαιρετούν οι άνθρωποι σε διαφορετικές χώρες της γης. Χαιρετάτε όπως (Πετρίτης, 2004, σελ.1):

Στη Μαλαισία: Απλώστε το χέρι σας και αγγίζετε τα δάκτυλα του άλλου. Φέρτε τα χέρια σας επάνω στην καρδιά. Αυτό σημαίνει: «Σε χαιρετώ από την καρδιά»

Στη Μέση Ανατολή: Περνάτε σιγά σιγά το χέρι σας προς τα επάνω, πρώτα ακουμπώντας την καρδιά σας, μετά το μέτωπό σας και τελικά κάνοντας μία κίνηση προς τα έξω. Συνοδεύστε αυτή την κίνηση με τη φράση «σαλάαμ μαλέκουμ», που θα πει «η ειρήνη μαζί σου».

Στην Ταϊλάνδη: Βάζετε τα χέρια σας σε στάση προσευχής και υποκλίνεστε ελαφρά. Όσο πιο ψηλά είναι τα χέρια σας στο στήθος, τόσο περισσότερο σεβασμό δείχνετε. Μη βάζετε τα χέρια σας πάνω από το κεφάλι σας. Αυτό είναι προσβολή.

Μερικές ομάδες στο Θιβέτ: Βγάλτε τη γλώσσα σας στον άλλο.

Στο Βέλγιο: Τρία φιλιά στα μάγουλα εναλλάξ.

Στο Νεπάλ: Βάζετε τα χέρια σας σε στάση προσευχής και υποκλίνεστε σ' αυτόν που συναντάτε λέγοντας: «Ναμαστέ»

Στην Τουρκία: Χειραψία και με τα δύο χέρια ή αγκαλιά ή φιλιά και στα δύο μάγουλα ελαφρά.

Στο Ισραήλ: Χειραψία ή αγκαλιά, λέγοντας «σαλόμ».

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- *2^η Δραστηριότητα: Χωρισμός ομάδων. Ομαδική σύνθεση γλυπτών 25'*
Ειδικοί στόχοι: Σωματική και συναισθηματική έκφραση, ανάπτυξη συνεργασίας, ενσυναίσθησης, δημιουργικότητας. Να κατανοήσουν οι συμμετέχοντες πως η οπτική γωνία από την οποία εξετάζεται ένα κοινωνικό ζήτημα δεν είναι ποτέ μία.

Αυτοί είναι χαιρετισμοί ανθρώπων από διαφορετικές χώρες. Πολλές φορές όμως οι άνθρωποι αναγκάζονται να φύγουν από τη δική τους χώρα και να πάνε να ζήσουν σε κάποια άλλη χώρα. Γιατί νομίζετε ότι γίνεται αυτό; Χωριστείτε τώρα σε τέσσερις (4) ομάδες. Να επιδιώξετε να βρεθείτε με παιδιά που δε δουλέψατε μαζί την προηγούμενη φορά. Οι δύο (2) ομάδες θα είναι οι κάτοικοι που ζουν στη χώρα και θα τους ονομάσουμε: «αυτόχθονες». Οι δύο (2) άλλες ομάδες θα είναι οι άνθρωποι που έρχονται στη χώρα και που θα τους ονομάσουμε: «μετανάστες». Η κάθε ομάδα θα δημιουργήσει με τα σώματά της τέσσερις (4) παγωμένες εικόνες:

Η πρώτη εικόνα θα έχει τίτλο: «πριν» (οι δύο πληθυσμοί ζουν ξεχωριστά στην χώρα τους).

Η δεύτερη εικόνα θα έχει τον τίτλο: «έρχονται οι μετανάστες» (οι άνθρωποι από άλλη χώρα πλησιάζουν, ενώ οι αυτόχθονες τους περιμένουν σε κατάσταση αναμονής).

Η τρίτη εικόνα θα έχει τον τίτλο: «οι μετανάστες έφτασαν στη νέα χώρα, και η τέταρτη θα έχει τον τίτλο: «η συμβίωση των δύο πληθυσμών».

Όταν είναι έτοιμες οι ομάδες και χωρίς να είναι σε συνεννόηση για το πώς προετοιμάζεται η κάθε μία, θα ανέβει στη σκηνή μία (1) ομάδα από τους αυτόχθονες και μία (1) ομάδα μεταναστών. Οι ομάδες θα πάρουν θέση η μια απέναντι στην άλλη και με το σύνθημα, οι παγωμένες εικόνες θα διαδεχθούν η μία την άλλη. Πρώτα θα παρουσιάσει η ομάδα των μεταναστών την πρώτη της εικόνα και στη συνέχεια θα παρουσιάσουν την πρώτη τους εικόνα οι αυτόχθονες. Κατ' αυτό τον τρόπο θα παρουσιαστούν και οι υπόλοιπες εικόνες. Όταν τελειώνει η κάθε ομάδα, όποιον ακουμπήσω στο κεφάλι μπορεί να εκμυστηρευθεί στα υπόλοιπα παιδιά τί σκέφτεται και πώς αισθάνεται. Όταν η διαδικασία ολοκληρωθεί, στη σκηνή, θ' ανέβουν οι άλλες δύο ομάδες, για να μας παρουσιάσουν τις εικόνες τους.

• *3^η Δραστηριότητα: Δραματοποίηση σε ομάδες. Παιχνίδι ρόλων* 25'
Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση, η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η ενεργητική ακρόαση.

Οι «αυτόχθονες» και οι «μετανάστες» στη συνέχεια, διαλέγοντας όποια εικόνα θέλουν απ' αυτές που μας παρουσίασαν, θα δημιουργήσουν ένα μικρό θεατρικό δρώμενο με θέμα τη συνέχεια της εικόνας που επέλεξαν. Αν θέλουν,

μπορούν να μιλήσουν κιόλας . Η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει στη σκηνή, τη δικιά της δημιουργία.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός- Συζήτηση* 12'

Συγκεντρωθείτε στον κύκλο για να συζητήσουμε για τα σημερινά παιχνίδια. Μάθατε κάτι καινούργιο σήμερα; Τί σας έκανε μεγαλύτερη εντύπωση; Έχετε βρεθεί στη θέση των ανθρώπων που φεύγουν από τον τόπο τους; Εγώ έχω φύγει από το χωριό μου και ζω στην Αθήνα, γιατί εδώ είναι η δουλειά μου. Εσείς; Ποιά συναισθήματα έχουν οι μετανάστες; Τί ελπίζουν; Πώς νιώθουν οι αυτόχθονες; Τί φοβούνται;

- *Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης: Καυτή καρέκλα* 13'

Όποιο παιδί θέλει ας καθίσει τώρα στην καρέκλα στο κέντρο του κύκλου μας κι ας μας πει τις εντυπώσεις του από τα παιχνίδια που παίξαμε στις τελευταίες 3 συναντήσεις μας. Μπορεί να μας πει συναισθήματα, σκέψεις, απόψεις για τα παιχνίδια που κάναμε, γιατί έπαιξε κατ' αυτό τον τρόπο τους ρόλους του, πώς σκέφτηκε γι' αυτούς. Μπορείτε επίσης και σεις να το ρωτήσετε ό τι θέλετε για τα παιχνίδια που παίξαμε.

- *Δραστηριότητα τέλους* 3'

Ειδικοί στόχοι: Συναισθηματική έκφραση.

Πριν αποχαιρετιστούμε ας μας πει ο καθένας με τη σειρά που κάθεται, ένα συναίσθημα που ένιωσε πολύ έντονα στα σημερινά μας παιχνίδια. Και με τον τρόπο αυτό θα αποχαιρετιστούμε ως την επόμενη φορά.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Οι χαιρετισμοί απ' όλες τις χώρες, εκτελέστηκαν με μεγάλη προθυμία και τα παιδιά χάρηκαν με τη δραστηριότητα. Ικανοποιητική ανταπόκριση επίσης υπήρξε και στις παγωμένες εικόνες, στη δεύτερη (2^η) δραστηριότητα.

Η πρώτη ομάδα (1^η) που παρουσίασε τους αυτόχθονες, δημιούργησε στην αρχή μια εικόνα όπου όλοι κάθονταν στο σπίτι τους και έβλεπαν χαρούμενοι

τηλεόραση. Στη δεύτερη (2^η) εικόνα τους, κάποιο κορίτσι τηλεφωνεί και τους λέει ότι έρχονται οι μετανάστες. Όταν ήρθαν οι μετανάστες η εικόνα άλλαξε και οι αυτόχθονες σηκώθηκαν από τη θέση τους, στάθηκαν όρθιοι να μιλούσαν ανήσυχοι, ενώ ένα αγόρι άφησε το τηλεκοντρόλ και έβαλε το κεφάλι του ανάμεσα στα χέρια του. Τα παιδιά δήλωσαν πως φοβούνται πως θα τους δείρουν, θα τους πάρουν τη δουλειά και τα σπίτια τους και νιώθουν λύπη, φόβο και ανησυχία. Στην τελευταία εικόνα έδωσαν τα χέρια προς τους μετανάστες, γιατί όπως είπαν τους γνώρισαν και δε φοβούνται πλέον. Η ομάδα δραματοποίησε τη εικόνα στην οποία μαθαίνουν ότι έρχονται οι ξένοι. Υπήρξαν έντονοι διάλογοι μεταξύ τους, τα παιδιά δεν τους ήθελαν γιατί θα τους έδερναν, ήταν πολύ αναστατωμένα με το γεγονός, αλλά στο τέλος είπαν ότι αφού ήρθαν θα τους αφήσουμε να μείνουν.

Παράλληλα, η πρώτη (1^η) εικόνα των μεταναστών, ήταν οι συμμετέχοντες γύρω από ένα κομπιούτερ να αντλούν πληροφορίες για τη χώρα που θα μεταναστεύσουν. Δήλωσαν ότι ένιωθαν χαρά και ανυπομονησία. Στη συνέχεια κάθισαν ο ένας πίσω από τον άλλο σαν σε λεωφορείο για να ταξιδέψουν στη νέα χώρα, ενώ στην τρίτη εικόνα τα παιδιά παρουσιάστηκαν να κάθονται γύρω από τον παππού που τους έλεγε παραμύθια. Κάποια δήλωσαν χαρούμενα που είχαν φτάσει και περνούσαν καλά, ενώ άλλα ένιωθαν λύπη για την πατρίδα που άφησαν και φόβο που είναι σε ξένη χώρα. Στην τέταρτη (4^η) εικόνα έδωσαν τα χέρια με τους αυτόχθονες και δήλωσαν όλοι χαρούμενοι. Η δεύτερη (2^η) ομάδα δραματοποίησε την εικόνα στην οποία οι μετανάστες φτάνουν στη καινούργια χώρα. Κατέβηκαν από το αυτοκίνητο, πήγαν στο ξενοδοχείο, κοιμήθηκαν και το πρωί σηκώθηκαν για να δουλέψουν.

Η πρώτη (1^η) εικόνα των αυτόχθονων στην τρίτη ομάδα, παρουσίαζε τα παιδιά να πίνουν καφέ στο σπίτι τους, δηλώνοντας πως είναι ευτυχισμένοι. Στη δεύτερη (2^η) εικόνα πληροφορούνται από το Facebook ότι έρχονται οι μετανάστες και κάποιοι δηλώνουν επιθυμία να τους γνωρίσουν και να τους βοηθήσουν, ενώ μερικά άλλα παιδιά ότι δεν τους θέλουν «γιατί είναι βρώμικοι και θα βρωμίσουν τις γειτονιές». Η τρίτη (3^η) εικόνα παρουσιάζει τα παιδιά γύρω από το τραπέζι να σκέφτονται τι θα κάνουν, ενώ στην τέταρτη (4^η) εικόνα γίνονται φίλοι με τους μετανάστες και νιώθουν χαρούμενοι. Η ομάδα δραματοποίησε την εικόνα στην οποία μαθαίνουν ότι φτάνουν οι ξένοι.

Παράλληλα, η πρώτη (1^η) εικόνα των μεταναστών είναι μια σκηνή στην οποία οι συμμετέχοντες κάθονται στο σπίτι, η μαμά μαγειρεύει όρθια. Δήλωσαν χαρά που θα πάνε σε νέα χώρα και θα βρουν δουλειά και θα γνωρίσουν νέους τόπους. Ένα

κορίτσι ήταν λυπημένο που θ' αφήσει την πατρίδα του. Στη δεύτερη (2^η) εικόνα κάθονται στο αυτοκίνητο και ταξιδεύουν, στην τρίτη (3^η) εικόνα φτάνουν στο νέο μέρος και είναι όρθιοι με τα πράγματά τους στα χέρια. Δήλωσαν ανήσυχοι, χαρούμενοι, φοβισμένοι. Στην τέταρτη (4^η) εικόνα έγιναν μια παρέα με τους αυτόχθονες και ένιωσαν επίσης όλοι μαζί χαρά και φιλία. Τα παιδιά δραματοποίησαν επίσης την εικόνα κατά την οποία οι μετανάστες έφτασαν στη νέα χώρα. Βρήκαν κατ' ευθείαν δουλειά και σπίτι να μείνουν, ενώ τα παιδιά πήγαν στο νέο σχολείο.

Από τις δραματοποιήσεις έλειπε η φαντασία και δεν είχαν το ενδιαφέρον που παρουσίασαν οι παγωμένες εικόνες. Στη συζήτηση που ακολούθησε, οι συμμετέχοντες ανέφεραν πώς έμαθαν για άλλες χώρες και για το πώς είναι να είσαι μετανάστης. Δήλωσαν πως οι άνθρωποι μεταναστεύουν εξαιτίας της κρίσης και του πολέμου κι ότι δεν πρέπει να φοβόμαστε τους ξένους, γιατί δεν είναι κακοί, αλλά: «φτωχοί άνθρωποι». Συμφώνησαν πως οι καταστάσεις που βιώνουν είναι πολύ δύσκολες αν και στις δραματοποιήσεις παρουσίασαν μια διαφορετική κατάσταση. Ανέφεραν ότι ήταν πολύ «ενδιαφέρουσες» οι δραστηριότητες και πως πέρασαν πολύ καλά.

14^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της εθνικής ετερότητας, Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή εθνικής ετερότητας.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

Α. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- 1^η Δραστηριότητα, έναρξης 4'

Ειδικοί στόχοι: Ενεργοποίηση σώματος, φωνής.

Η ομάδα συγκεντρώνεται γύρω από κύκλο. Μόλις έχετε σηκωθεί από το κρεβάτι. Χασμουρηθείτε, τεντώστε τα χέρια σας και προσπαθήστε να τεντώσετε κάθε

σημείο του σώματός σας, για να νιώσετε ευχάριστα. Αν θέλετε, μπορείτε να κάνετε και ήχους. Σπρώξτε τώρα δυνατά με τα δύο σας χέρια έναν τοίχο που βρίσκεται μπροστά σας, βγάζοντας μια κραυγή.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- *2^η Δραστηριότητα: Βιογραφικό* 10'

Ειδικοί στόχοι: Να ασκηθούν τα παιδιά στο να νιώσουν κάποιος άλλος, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

Στη συνέχεια μετακινηθείτε στο χώρο περπατώντας. Καθώς περπατάτε χωρίς να μιλάτε και χωρίς να έρχεστε σε επαφή μεταξύ σας, μεταμορφωνόσαστε σταδιακά σε κάποιο άλλο άτομο. Σε έναν άνθρωπο που κατάγεται από μια άλλη χώρα. Σκεφτείτε τον και σιγά-σιγά και φτιάξτε το βιογραφικό του. Πώς τον λένε, αν είναι αγόρι ή κορίτσι, πόσο χρονών είναι, από ποιά χώρα κατάγεται, τί δουλειά κάνει, πού μένει, ποιά είναι η καθημερινότητά του και ό τι άλλο μπορεί να σκεφτείτε που να αφορά την προσωπικότητά του.

- *3η Δραστηριότητα: Συνεντεύξεις* 30'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η λεκτική έκφραση. Να ασκηθούν τα παιδιά στο να νιώσουν κάποιος άλλος, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

Καθίστε ακολούθως στο πάτωμα ημικυκλικά. Όποιο παιδί θέλει να καθίσει μπροστά μας για να του πάρουμε συνέντευξη. Θα το ρωτήσουμε να μάθουμε για τον καινούργιο του εαυτό κι αυτό θα μας απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις σε πρώτο πρόσωπο. Με τη σειρά που καθόσαστε παίρνετε το λόγο και ρωτάτε αυτό που επιθυμείτε να μάθετε. Η δραστηριότητα τελειώνει, όταν πάρουμε συνέντευξη από τα παιδιά που θα το θελήσουν.

- *4η Δραστηριότητα: Τυχαίος χωρισμός ομάδων, Αυτοσχεδιασμός* 25'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη συνεργασίας, δημιουργικότητας, αυτενέργειας. Να αποδεχθούν τα παιδιά την εθνική ετερότητα των διπλανών τους.

Χωριστείτε στη συνέχεια σε τέσσερις (4) ομάδες, με βάση το πώς καθόσαστε στο ημικύκλιο. Τα δύο (2) παιδιά που κάθονται σε κάθε άκρο του ημικυκλίου (= 4) αποτελούν την πρώτη ομάδα. Κατά τον ίδιο τρόπο δημιουργείτε τη δεύτερη και τρίτη

ομάδα. Η τέταρτη θα αποτελείται από τα παιδιά που κάθονται στη μέση του ημικυκλίου.

Βρίσκεστε σ' ένα σχολείο που φοιτούν παιδιά από διάφορες χώρες. Και στην τάξη σας επίσης, υπάρχουν αγόρια και κορίτσια που έχουν έρθει από άλλα μέρη της γης. Κατά την ώρα του μαθήματος έχετε καλή επικοινωνία μεταξύ σας και δεν υπάρχουν προβλήματα. Στο διάλειμμα όμως, κάθε παιδί παίζει με τα παιδιά της χώρας του. Κάντε την κατάσταση αυτή ένα δρώμενο. Πώς μπορούν αυτές οι διαφορετικές ομάδες των παιδιών να πλησιάσει η μία την άλλη, ώστε να παίξουν όλα τα παιδιά μαζί. Την πρώτη φορά θα βρεθεί στη σκηνή η πρώτη (1) και τρίτη (3) ομάδα, για να δούμε τον τρόπο με τον οποίο θα έρθουν σε επαφή μεταξύ τους τα μέλη των δύο ομάδων και στη συνέχεια στη σκηνή θ' ανέβει η δεύτερη (2^η) και τέταρτη (4^η) ομάδα.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 15'

Καθίστε τώρα στον κύκλο για να συζητήσουμε για τα σημερινά παιχνίδια. Πώς νιώσατε που γίνατε κάποιοι άλλοι; Ήταν εύκολο να μιλήσετε για τον καινούργιο σας εαυτό; Με ποιον τρόπο πλησιάσατε την άλλη ομάδα παιδιών; Συναντήσατε δυσκολίες; Μιλήστε στην ομάδα για τις σκέψεις σας και τα συναισθήματα που νιώσατε.

- *Δραστηριότητα τέλους* 5'

Ειδικοί στόχοι: Ενδυνάμωση ταυτότητας. Καλλιέργεια διαπολιτισμικότητας.

Τελειώνοντας, ένα – ένα από τα παιδιά περνούν από το κέντρο του κύκλου και φωνάζουν δυνατά τη χώρα καταγωγής τους και την πόλη στην οποία γεννήθηκαν. Κάθε φορά η ομάδα επαναλαμβάνει φωνάζοντας δυνατά.

Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω και σήμερα που παίξαμε παρέα και να σας πω ότι ανυπομονώ να βρεθούμε την επόμενη εβδομάδα.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά, με άνεση και προθυμία στις δραστηριότητες. Ήταν εμφανής η εξοικείωση που έχουν αποκτήσει με το συγκεκριμένο τρόπο

δουλειάς, ο οποίος όπως δηλώνουν κάθε φορά τους είναι ευχάριστος και διασκεδαστικός.

Στις συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως κατάγονται από την Αμερική, Τουρκία, Ελλάδα, ενώ ένα κορίτσι πως είναι από την Κίνα και κάποιο άλλο από τη Ρωσία. Διάλεξαν κυρίως αμερικάνικα ονόματα και αναφέρθηκαν στα αδέρφια που έχουν, στους γονείς τους, ενώ ένα αγόρι δήλωσε πως είναι παντρεμένο προκαλώντας το γέλιο της ομάδας.

Στο δρώμενο που ακολούθησε, αρχικώς ανέβηκε στη σκηνή η πρώτη (1^η) και τρίτη (3^η) ομάδα. Η πρώτη (1^η) ομάδα επιδίωκε την επικοινωνία, ενώ η τρίτη (3^η) φαινόταν αδιάφορη. Οι δυο (2) ομάδες έπαιζαν ένα παιχνίδι σε κύκλο, η κάθε μία μόνη της. Κάποια στιγμή, τα μέλη της πρώτης ομάδας παίζοντας, κινήθηκαν προς την πρώτη ομάδα και τους έδωσαν τα χέρια. Οι δύο κύκλοι ενώθηκαν και έγιναν ένας και τα παιδιά πλέον έπαιζαν όλα μαζί. Ακολούθησαν η δεύτερη (2^η) και η τέταρτη (4^η) ομάδα. Τα μέλη της δεύτερης (2^{ης}) ομάδας έπαιζαν κυνηγητό, η τέταρτη (4^η) ομάδα έπαιξε ένα παιχνίδι σε κύκλο. Ξαφνικά ένα κορίτσι της δεύτερης (2^{ης}) ομάδας καθώς την κυνηγούσαν, γλίστρησε και έπεσε κάτω. Για να σηκωθεί ζήτησε τη βοήθεια της άλλης ομάδας κι έτσι έγινε η επαφή. Οι δύο (2) ομάδες έγιναν μία (1) και όλοι μαζί στη συνέχεια έπαιζαν κυνηγητό.

Τα δρώμενα κύλησαν με ροή, ενώ και στην προετοιμασία τους επικράτησε φιλικό και συνεργατικό κλίμα. Στη συζήτηση, οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ήθελαν να ενωθούν και να παίξουν με την άλλη ομάδα και ήταν ευχαριστημένοι που το κατόρθωσαν. Κάποιο αγόρι εξέφρασε την ιδέα ότι θα μπορούσε να πειράξει κάποιον από την άλλη ομάδα και ότι κατ' αυτό τον τρόπο θα επιτυγχάνονταν η επαφή μεταξύ των ομάδων. Ωστόσο η πλειοψηφία διαφώνησε και βρήκε την ιδέα κακή, καθώς το πείραγμα θα έφερνε εκνευρισμό που θα μπορούσε να κατέληγε σε καυγά. Οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν επίσης στις δραστηριότητες του βιογραφικού και της συνέντευξης. Όλοι βρήκαν πολύ καλή την ιδέα να προσπαθήσουν οι ίδιοι να μιλήσουν σαν κάποιοι άλλοι. Οι περισσότεροι δήλωσαν πως ένιωθαν άνετα όταν παιδιά τους έκαναν ερωτήσεις. Στη σημερινή συνάντηση η αλληλεπίδραση, επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των παιδιών ήταν περισσότερο επιτυχημένες από κάθε άλλη φορά, ενώ και τα ίδια τα παιδιά ήταν πολύ ικανοποιημένα από τη συμμετοχή τους. Ένα κορίτσι μάλιστα στη *συζήτηση*, δήλωσε «ενθουσιασμένο» που σήμερα έμαθε τόσα χρήσιμα πράγματα.

15^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να ασκηθούν τα παιδιά στην αποδοχή της εθνικής γλωσσικής, φυλετικής, θρησκευτικής ετερότητας, Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή εθνικής, γλωσσικής, φυλετικής, θρησκευτικής ετερότητας.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές.

A. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- *1^η Δραστηριότητα, έναρξης* 4'

Ειδικοί στόχοι: Ενεργοποίηση σώματος.

Ξεκινάμε όπως πάντα στον κύκλο. Κάποιο μέρος του σώματός μου τρέμει. Πρόκειται για το κεφάλι μου. Ο αμέσως επόμενος στον κύκλο, μόλις σταματήσω το τρέμουλο του κεφαλιού μου, υιοθετεί για λίγο αυτό το τρέμουλο στο κεφάλι του και στη συνέχεια το μεταφέρει σε άλλο μέρος του σώματός του, π.χ. στο πέλμα του. Ο αμέσως επόμενος απ' αυτόν, υιοθετεί για λίγο το τρέμουλο στο πέλμα και στη συνέχεια το μεταφέρει σε άλλο σημείο, π.χ. στην παλάμη του. Κατ' αυτό τον τρόπο ένα – ένα τα όλα τα παιδιά θα συμμετέχουν στο παιχνίδι, ώσπου να τελειώσει ο κύκλος.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- *2^η Δραστηριότητα* 7'

Ειδικοί στόχοι: Εισαγωγή στο θέμα, ενεργητική ακρόαση.

Καθίστε στη συνέχεια στο πάτωμα. Θα σας πω μια ιστορία προσωπική, που έχει συμβεί σ' εμένα δηλαδή. Κατάγομαι από ένα χωριό του νομού Θεσσαλονίκης. Αν και βρίσκεται κοντά στη Θεσσαλονίκη, εμείς στο χωριό μου μιλάμε διαφορετικά απ' ότι οι Θεσσαλονικείς και απ' ότι οι άνθρωποι που ζουν σε μεγάλες πόλεις. Πολλές λέξεις δε τις λέμε ολόκληρες, κόβουμε δηλαδή τις καταλήξεις, και άλλες λέξεις τις λέμε με διαφορετική προφορά. Όταν λοιπόν πήγα στο πανεπιστήμιο και μιλούσα τη γλώσσα που είχα μάθει στο χωριό μου, υπήρχαν συμφοιτητές μου οι

οποίοι γέλαγαν με τον τρόπο που μιλούσα και με κορόιδευαν. Αυτό μ' έκανε να νιώθω *διαφορετικός*, και επίσης να νιώθω πολύ άσχημα για τη γλώσσα που μιλούσα. Ίσως υπάρχουν παιδιά ανάμεσά μας που έχουν νιώσει κάτι παρόμοιο. Ότι δηλαδή εξαιτίας της καταγωγής τους ή του χρώματος του δέρματός τους, ή της γλώσσας τους ή της θρησκείας τους ή άλλου χαρακτηριστικού τους γνωρίσματος ένιωσαν κάπου «διαφορετικοί». Κι αυτή η διαφορετικότητα να τους γέννησε αρνητικά συναισθήματα. Χωριστείτε τώρα σε ομάδες των τεσσάρων με πέντε (4-5) ατόμων. Σήμερα θα κάνετε τις ομάδες όπως θέλετε εσείς. Μπορείτε να διαλέξετε εσείς τα παιδιά με τα οποία θέλετε να είστε μαζί στην ομάδα.

- 3^η Δραστηριότητα 23'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η λεκτική έκφραση, η ενεργητική ακρόαση, η εμπιστοσύνη, η ενσυναίσθηση. Να διαπραγματευθούν τα παιδιά ζητήματα θρησκευτικής, γλωσσικής, εθνικής και φυλετικής ετερότητας και μέσα από δικά τους βιώματα.

Θυμηθείτε λοιπόν ένα τέτοιο περιστατικό που συνέβη σ' εσάς ή είδατε να συμβαίνει σε κάποιον άλλον και διηγηθείτε το στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας σας. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα διαλέξει να διηγηθεί μία απ' αυτές τις ιστορίες που άκουσε και έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση στα υπόλοιπα παιδιά.

- 4^η Δραστηριότητα: Δραματοποίηση σε ομάδες. Παιχνίδι Ρόλων 40'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, εμπιστοσύνης, ενσυναίσθησης. Να διαπραγματευθούν τα παιδιά ζητήματα θρησκευτικής, γλωσσικής, εθνικής και φυλετικής ετερότητας και μέσα από δικά τους βιώματα.

Αφού ακούσαμε τις ιστορίες, η κάθε ομάδα τώρα να γράψει και να μας παρουσιάσει με θεατρικό τρόπο μια ιστορία. Οι ιστορίες θα έχουν σχέση με τη γλωσσική, εθνική, φυλετική και θρησκευτική διαφορετικότητα. Κάθε ομάδα θα ασχοληθεί και με άλλη διαφορετικότητα. Αν θέλετε μπορείτε να αντλήσετε το θέμα σας από τις ιστορίες που ακούστηκαν.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- Αναστοχασμός – Συζήτηση 13'

Καθίστε στον κύκλο στη συνέχεια για να συζητήσουμε. Πώς νιώσατε στις δραστηριότητες σήμερα; Ας συζητήσουμε τί είδαμε να γίνεται στις ιστορίες κι ας εξετάσουμε τις αντιδράσεις των παιδιών που έπαιζαν τους ρόλους.

- *Δραστηριότητα τέλους* 3'

Ειδικοί στόχοι: Ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, συντονισμού της ομάδας, συνεργασίας.

Τελειώνοντας, θα επιχειρήσουμε να κάνουμε έναν μικρό κύκλο, τον πιο μικρό κύκλο που μπορούμε να δημιουργήσουμε, χωρίς να μείνει κανένας έξω απ' αυτόν. Να αγκαλιαστούμε και να βγάλουμε όλοι μαζί ταυτόχρονα, μια κοφτή κραυγή. Οι πολλές φωνές μας όμως, θα πρέπει ν' ακουστούν σαν μία φωνή.

Σας ευχαριστώ και για σήμερα. Θα τα πούμε την άλλη εβδομάδα.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Οι συμμετέχοντες σήμερα δούλεψαν με παιδιά της αρεσκείας τους, καθώς τα θέματα που θα μας απασχολούσαν απαιτούσαν μεγαλύτερη έκθεση, απ' ότι τις προηγούμενες φορές. Γι' αυτό και θεώρησα καλύτερο να νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, δουλεύοντας με άτομα που γνώριζαν καλύτερα. Συζήτησαν για προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες πάνω σε ζητήματα ετερότητας. Χαρακτηριστικό είναι ότι κανένα παιδί δεν αναφέρθηκε στον εαυτό του, αλλά τα περισσότερα είχαν να πουν κάτι, για άλλα γνωστά τους πρόσωπα που δέχθηκαν κάποιου είδους διάκριση, εξαιτίας χαρακτηριστικών της ταυτότητάς τους. Αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε παιδιά που μιλούσαν διαφορετικά κι αυτό προκαλούσε στους άλλους κακόβουλα σχόλια και ειρωνείες. Κάποιος αναφέρθηκε σε έναν Πακιστανό που τον κοροΐδευαν γιατί ήταν ξένος, ενώ δύο (2) κορίτσια είπαν για φίλες τους που επειδή είναι από άλλη χώρα οι άνθρωποι τις κοιτούν περίεργα. Ορισμένα παιδιά δε θέλησαν να μιλήσουν κι εγώ δεν επέμεινα να το κάνουν.

Η πρώτη (1^η) ομάδα δραματοποίησε την εξής ιστορία: Δύο (2) κορίτσια πήγαν να πιουν καφέ και επειδή μιλούσαν ρώσικα, οι υπόλοιποι τις κοροΐδευαν. Ακολούθησε καυγάς. Στη συζήτηση τα παιδιά συμφώνησαν πως θα μπορούσε να αποφευχθεί ο καυγάς αν τα κορίτσια αγνοούσαν τις κοροΐδιες, ενώ αυτοί που κοροΐδευαν είπαν πως το έκαναν γιατί νόμιζαν ότι έλεγαν κακά πράγματα γι' αυτούς. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν πως τις περισσότερες φορές όταν ακούμε ανθρώπους δίπλα μας να μιλάνε μια άλλη γλώσσα, αυτό δε σημαίνει ότι μας κοροΐδεύουν,

«απλώς έτσι νομίζουμε». Τα δρώμενο ήταν πολύ πετυχημένο, οι διάλογοι καλοί και έδωσε αφορμή για μια σε βάθος συζήτηση πάνω στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας.

Η ιστορία της επόμενης ομάδας είχε να κάνει με ένα (1) παιδί από την Αφρική που το έδερναν, αλλά με την παρέμβαση της δασκάλας το παιδί έγινε φίλος με τα υπόλοιπα παιδιά. Τα παιδιά είπαν πως έδερναν το παιδί, γιατί ήταν από την Αφρική και ήταν βρώμικο. Τότε κάποιο κορίτσι αναφέρθηκε στην Αλίσια. Μια συμμαθήτριά τους από την Αφρική που ήταν στην τάξη τους και κάποια στιγμή έφυγε. Τα παιδιά θυμήθηκαν πόσο καλή ήταν, πως ήταν καθαρή και περιποιημένη, πόσο την αγαπούσαν και πως όταν έφυγε, όλη η τάξη ήταν στενοχωρημένη και έκλαιγε. Συμφώνησαν ότι το να είσαι από άλλη χώρα ή μαύρος δε σημαίνει ότι είσαι βρώμικος ή ότι είσαι κακός. Τα μοτίβα των επόμενων ιστοριών ήταν επίσης με παιδιά που εξαιτίας του χρώματός τους ή της θρησκείας τους βίωναν τον αποκλεισμό από τα παιχνίδια και με την παρέμβαση της δασκάλας ενσωματώνονταν στην ομάδα.

Οι συμμετέχοντες ήταν πολύ συνεργάσιμοι και διαπραγματεύθηκαν με κριτική ματιά τα ζητήματα που τέθηκαν. Δυσκολεύτηκαν στην αρχή να μιλήσουν για τις προσωπικές τους εμπειρίες και για να απελευθερωθούν μίλησα κι εγώ, όπως και μια παρατηρήτρια, αναφερόμενοι σε προσωπικά βιώματα για τα θέματα που διαπραγματευόμασταν. Το εργαστήριο τέλειωσε μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα που δημιούργησε η δραστηριότητα του τέλους.

16^η Συνάντηση

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να αποδέχονται τα παιδιά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εαυτού τους, τη διαφορετικότητα της προσωπικότητάς τους. Ενδυνάμωση ταυτότητας, καλλιέργεια ενσυναίσθησης.

ΘΕΜΑ: Αποδοχή του εαυτού.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές, διάφορα πανιά και υφάσματα, χαρτόνια.

Α. ΕΝΕΡΓΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ

- *1^η Δραστηριότητα, έναρξης* 5'

Ειδικοί στόχοι: Ενεργοποίηση σώματος, ανάπτυξη κινητικής έκφρασης.

Σας καλωσορίζω και σήμερα στα παιχνίδια μας. Ας μαζευτούμε γύρω από τον κύκλο για να ειδικθούμε καλύτερα, αφού έχουμε ως ομάδα να τα πούμε από την προηγούμενη εβδομάδα. Μόλις ακούσετε τη μουσική, μετακινηθείτε στο χώρο με τον τρόπο που νομίζετε εσείς. Μπορείτε να προχωρήσετε, γρήγορα, αργά, με πηδήματα, στα τέσσερα, με απλωμένα τα χέρια, χορεύοντας... Προσέξτε όμως να μην έρθετε σε επαφή με κανένα άλλο παιδί.

B. ΚΥΡΙΩΣ ΘΕΜΑ

- *2^η Δραστηριότητα: Κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός* 17'

Ειδικοί στόχοι: Εισαγωγή στο θέμα, ανάπτυξη αυτενέργειας, δημιουργικότητας, φαντασίας, κινητικής έκφρασης.

Όταν η μουσική σταματήσει, ξαπλώστε στο σημείο που βρίσκεστε, με την πλάτη στο πάτωμα, τα χέρια παράλληλα προς το σώμα σας και τις παλάμες να κοιτούν στο ταβάνι. Ακούστε τη μουσική και συγκεντρωθείτε για λίγο στην αναπνοή σας. Μπορείτε να κλείσετε και τα μάτια σας. Σιγά – σιγά μαζέψτε το σώμα σας και μεταμορφωθείτε σε μικρούς σπόρους κάτω από το έδαφος. Είναι χειμώνας κι εσείς ασφαλείς μέσα στη ζεστή αγκαλιά της γης. Πάνω στην επιφάνεια υπάρχει κρύο και πέφτει μια ήσυχη ψιλή βροχή που σας βοηθά να βγάλετε τις πρώτες σας ρίζες και να ριζώσετε στο έδαφος. Ο κακός καιρός σταδιακά απομακρύνεται και ο χειμώνας τελειώνει. Ο ήλιος γίνεται όλο και πιο δυνατός, θερμαίνει τη γη και σας κάνει να νιώθετε όμορφα. Επιτέλους! Ήρθε η άνοιξη. Ανοίγετε τα μάτια σας κι αποφασίζετε σιγά να βγάλετε το κεφαλάκι σας πάνω από το έδαφος. Η άνοιξη προχωρά, ο καιρός βελτιώνεται ακόμα πιο πολύ, ο ήλιος είναι λαμπερός και φωτεινός κι εσείς τεντώνετε τα τεμπέλικα και με ευχαρίστηση ξετυλίγετε αργά το σώμα σας. Βγάζετε τα πρώτα σας φύλλα και παίζετε με τον αέρα και τον ήλιο που σας χαϊδεύουν το πρόσωπο. Σιγά – σιγά βγάζετε και το πρώτο σας μπουμπούκι. Κάθε παιδί έχει μεταμορφωθεί τώρα σ' ένα φυτό έτοιμο ν' ανθίσει. Το μπουμπούκι σας ανοίγει κι εσείς γινόσαστε μια ωραία κόκκινη παπαρούνα.

Αφού λάβετε τώρα μια άνετη θέση ακούστε ένα παραμύθι. *Τη θλιμμένη παπαρούνα*, της Σοφίας Χατζηνικολάου (Τριλίβα, και συν. 2013).

ΠΕΡΙΛΗΨΗ: Σ' ένα λιβάδι με κόκκινες παπαρούνες υπήρχε μια πράσινη παπαρούνα. Ήταν δυστυχισμένη, γιατί ένιωθε διαφορετική από τις άλλες παπαρούνες και γι' αυτό απομονώθηκε και κλείστηκε στον εαυτό της. Μάταια οι άλλες παπαρούνες προσπαθούν να την κάνουν να ξεχαστεί, να γελάσει και να παίξει μαζί τους. Μια μέρα όμως ήρθαν στο λιβάδι εκδρομή παιδιά από ένα σχολείο. Τα παιδιά έκοψαν όλες τις κόκκινες παπαρούνες για να τις πάρουν στο σπίτι τους, εκτός από την πράσινη παπαρούνα που την πέρασαν για χόρτο. Η πράσινη παπαρούνα έμεινε μόνη της και τότε αντιλήφθηκε πως η διαφορετικότητά της την έσωσε και συνειδητοποίησε ότι το να είσαι διαφορετική δεν αποτελεί εμπόδιο, αλλά μπορεί και να είναι και πλεονέκτημα για τη ζωή.

- 3^η Δραστηριότητα: Τυχαίος χωρισμός σε ομάδες, Ομαδική δημιουργία χώρου, Δραματοποίηση σε ομάδες – Παιχνίδι των Ρόλων 38'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η συνεργασία, η δημιουργικότητα, η ενσυναίσθηση, η λεκτική έκφραση. Να αποδέχονται τα παιδιά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους με τα προτερήματα και ελαττώματα.

Χωριστείτε στη συνέχεια σε δύο (2) μεγάλες ομάδες. Η μία (1) ομάδα θα αποτελείται από τα παιδιά που βρίσκονται στην πάνω μεριά της αίθουσας και τα υπόλοιπα παιδιά θα απαρτίζουν την άλλη ομάδα. Η μία (1) ομάδα θα δραματοποιήσει το παραμύθι, όπως ακριβώς το άκουσε, ενώ η άλλη μπορεί να κάνει σ' αυτό ό, τι παρεμβάσεις θέλει. Είναι ένα δύσκολο εγχείρημα, γιατί θα πρέπει να συνεργαστείτε για πρώτη φορά τόσα πολλά παιδιά μαζί για να μας παρουσιάσετε το δρώμενο. Θα χωρίσετε τους ρόλους, μπορείτε να γράψετε διαλόγους και να διαμορφώσετε κοστούμεια και το σκηνικό σας χώρο. Υπάρχουν πολλά χαρτόνια και πανιά και υφάσματα που μπορεί να τα χρειαστείτε στη μεταμόρφωσή σας.

Γ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

- *Αναστοχασμός – Συζήτηση* 12'

Θα συζητήσουμε τώρα για τα δρώμενα της σημερινής μας συνάντησης. Ελάτε να καθίσουμε στον κύκλο μας. Πώς ήταν η συνεργασία στην κάθε ομάδα, τι προβλήματα παρουσιάστηκαν; Πώς ήταν να παίζετε τους ρόλους; Τί νιώθει η παπαρούνα που είναι διαφορετική; Τι πιστεύει η παπαρούνα για τον εαυτό της, τι φοβάται και πώς τη βλέπουν οι άλλες παπαρούνες; Τι γίνεται τελικά κι αλλάζει άποψη; Πώς θα αντιμετωπίζατε την κατάσταση αν ήσασταν εσείς στη θέση της;

- *Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις: Αξιολόγηση των δραστηριοτήτων* 14'

Θα διαλέξω τώρα τα παιδιά που δεν μίλησαν στις προηγούμενες τηλεφωνικές συνδιαλέξεις που παίζαμε πριν καιρό και θα τα χωρίσω σε ζευγάρια. Τα παιδιά του κάθε ζευγαριού θα συνομιλήσουν μεταξύ τους, μέσα από υποτιθέμενα τηλέφωνα. Θα αναφερθούν στα παιχνίδια που παίζαμε στις τρεις τελευταίες συναντήσεις και μπορούν να πουν ό τι θέλουν για τα παιχνίδια που παίζαμε, καθώς δεν υπάρχει σωστό η λάθος.

- *Δραστηριότητα τέλους* 4'

Ειδικοί στόχοι: Να αναπτυχθεί η συναισθηματική έκφραση.

Πριν αποχαιρετιστούμε, θα παίζουμε ένα τελευταίο παιχνίδι. Κλείστε τα μάτια εκεί που καθόσαστε και για ένα λεπτό θυμηθείτε τα παιχνίδια που παίζαμε σήμερα. Στη συνέχεια το κάθε παιδί από τη θέση του, φωνάζει το συναίσθημα που βίωσε περισσότερο έντονα στις δραστηριότητες. Θα τα πούμε την άλλη εβδομάδα και πάλι.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ

Και σήμερα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις δραστηριότητες με ενδιαφέρον. Τα περισσότερα έκλεισαν τα μάτια τους στον αυτοσχεδιασμό, μερικά τα είχαν ανοικτά παρακολουθώντας τι κάνει ο διπλάνος τους για να το κάνουν και τα ίδια. Όλοι οι συμμετέχοντες προσπάθησαν να αυτοσχεδιάσουν με βάση τις οδηγίες που άκουγαν και το γενικό αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό. Μερικά παιδιά σηκώθηκαν όρθια, ενώ τα περισσότερα δημιούργησαν το λουλούδι τους στο κάτω επίπεδο.

Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δύο (2) μεγάλες ομάδες. Ήταν η πρώτη φορά που επιχειρήσαν να συνεργαστούν τόσα πολλά άτομα μεταξύ τους στα πλαίσια μιας ομάδας. Στην προετοιμασία της σκηνικής παρουσίασης του δρώμενου, παρατηρήθηκε φασαρία και ένταση. Τελικώς όμως επικράτησε συνεργατικό κλίμα και οι δραματοποιήσεις που παρουσιάστηκαν είχαν ενδιαφέρον. Η πρώτη (1^η) ομάδα δραματοποίησε την ιστορία όπως ακριβώς την άκουσε. Έδωσε μεγάλη βαρύτητα στη σκηνή που τα παιδιά πήγαν εκδρομή και έκοψαν τις παπαρούνες. Η δεύτερη (2^η) ομάδα έδωσε διαφορετικό τέλος στην ιστορία: Το φεγγάρι που παρακολούθησε τί είχε συμβεί στο λιβάδι, μάγεψε τις κομμένες παπαρούνες και τις επανέφερε στη ζωή. Έτσι η πράσινη παπαρούνα έπαψε να είναι μόνη και έζησαν όλες μαζί ευτυχισμένες. Η δεύτερη (2^η) ομάδα έδρασε περισσότερο οργανωμένα και πιο ομαδικά και αυτό το επισήμαναν όλοι στη *συζήτηση* που ακολούθησε. Τα παιδιά επίσης αναφέρθηκαν στη φασαρία που παρατηρήθηκε αρχικά και κατέληξαν στο ότι δεν έπρεπε να μιλούν ταυτόχρονα όλα μαζί. Ανέφεραν ακόμη πως πρέπει ν' ακούγονται όλες οι φωνές, καθώς όπως επισημάνθηκε από ένα αγόρι: «πρέπει να σεβόμαστε τον άλλον για να μας σέβεται κι αυτός». Αναφέρθηκαν στους ρόλους και τα περισσότερα παιδιά είπαν πως ήθελαν να παίξουν το ρόλο της πράσινης παπαρούνας, γιατί ήταν διαφορετική. Η πλειοψηφία συμφώνησε πως το να είσαι διαφορετικός δεν είναι κάτι κακό, αφού έτσι κι αλλιώς κανένας άνθρωπος δεν είναι ίδιος με τον άλλον. Κι ακόμα πως αν κάποιος έχει «κάτι το πολύ διαφορετικό», αυτό θα πρέπει να το συνηθίσει και να το αποδεχθεί και να μην έχει άγχος όπως είχε η πράσινη παπαρούνα. Η ιστορία άρεσε κι αυτό φάνηκε και στις λέξεις που χρησιμοποίησαν για να περιγράψουν τα συναισθήματα που βίωσαν: «χαρά», «συνεργασία», «ενθουσιασμός», «ευχαρίστηση».

17^η Συνάντηση

Αξιολόγηση του προγράμματος από τους συμμετέχοντες

ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Να αξιολογηθεί το πρόγραμμα από τους μαθητές και μαθήτριες.

ΘΕΜΑ: Αξιολόγηση όλου του προγράμματος.

ΥΛΙΚΑ: cd - player, μουσικές, χαρτί Α4, στυλό, μαρκαδόροι, θρανία, καρέκλες.

- Σήμερα είναι η τελευταία φορά που συναντιόμαστε. Στη σημερινή μας συνέντευξη δε θα παίξουμε παιχνίδια. Θα μιλήσουμε όμως για τα παιχνίδια που παίξαμε μαζί όλους αυτούς τους μήνες. Θέλουμε ν' ακούσουμε τη γνώμη σας και τις απόψεις σας.

- *(Γραπτή έκφραση: Αξιολόγηση)*

Θα χωριστείτε σε ομάδες τεσσάρων με πέντε (4-5) ατόμων. Μπορείτε να διαλέξετε εσείς τα παιδιά με τα οποία θέλετε να συγκροτήσετε την ομάδα. Υπάρχουν στο χώρο όπως βλέπετε θρανία και καρέκλες. Κάθε ομάδα ας ενώσει δύο θρανία μαζί κι ας καθίσει σε κύκλο, γύρω από τα θρανία. Κάθε παιδί μόνο του, να φέρει λίγο στο μυαλό του ό, τι παίξαμε παρέα τους τελευταίους μήνες κι να γράψει στο χαρτί τις εντυπώσεις του με βάση τα παρακάτω:

Έμαθα καινούρια πράγματα όπως.....

Γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου και έμαθα γι' αυτούς ότι....

Έμαθα για τον εαυτό μου

Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι...

Ένιωσα ότι...

Μου άρεσε πολύ...

Δε μου άρεσε...

Θα ήθελα και του χρόνου να συμμετέχω σ' ένα παρόμοιο πρόγραμμα....

Τι άλλο θέλω να πω....

Ακολούθως, συζητήστε με τις ομάδες σας αυτά που έχετε γράψει. Θα πρέπει να κάνετε μια σύνθεση απόψεων. Να γράψετε δηλαδή, όχι ατομικά τώρα, αλλά ως ομάδα ένα μικρό κείμενο που θα είναι η άποψη της ομάδας για το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχατε.

- *(Εικαστική έκφραση: Αξιολόγηση)*

Θα σας μοιράσω στη συνέχεια μπογιές και μαρκαδόρους. Κάθε παιδί θα ζωγραφίσει κάτι σχετικό με τα παιχνίδια που παίζαμε όλο αυτό το διάστημα. Μπορείτε να βάλετε κι ένα τίτλο στη ζωγραφιά σας. Θα τοποθετήσω τώρα τις ζωγραφιές σας στο πάτωμα και θα σας προσκαλέσω να δούμε όλοι μαζί αυτή την υπέροχη έκθεση ζωγραφικής. Πώς σας φαίνεται; Ποιά έργα σας κάνουν εντύπωση;

- Ας τελειώσουμε όρθιοι στον κύκλο. Γυρνάω στο διπλανό μου και τον αγκαλιάζω, του δίνω κι ένα φιλί στο μάγουλο. Στη συνέχεια μοιράζομαι αγκαλιές και φιλιά με όλα τα παιδιά, αλλά και με τις δασκάλες και με μένα. Ας πούμε αντί ο ένας στον άλλο και ένα μεγάλο ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ για τη συμμετοχή του καθένα από εμάς στα παιχνίδια που παίζαμε.

ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΑΛΗΘΕΥΣΗΣ:

Τα παιδιά ήταν λυπημένα που θα τελείωνε το πρόγραμμα και ρωτούσαν αν θα το ξανακάνουμε την επόμενη χρονιά. Απάντησα πως αυτό θα το αποφασίσουμε μαζί, του χρόνου. Εξέφρασαν πολύ θετικά σχόλια για το σύνολο των δραστηριοτήτων που εφαρμόστηκαν και αναγνώρισαν πως ένιωσαν πολύ ωραία και έμαθαν πολλά καινούργια πράγματα. Κάθισαν στα θρανία συζήτησαν μεταξύ τους, έγραψαν τις εντυπώσεις τους και ζωγράρισαν μέσα σ' ένα φιλικό κλίμα. Η εικαστική αξιολόγηση φάνηκε να τους αρέσει περισσότερο. Στο τέλος εκπαιδευτικοί και μαθητές αγκαλιάστηκαν μεταξύ τους, αντάλλαξαν φιλιά πολύ πρόθυμα και η τελευταία συνάντηση τέλειωσε μέσα σε μια φορτισμένη από συναισθήματα ατμόσφαιρα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση καταδεικνύουν τη θετική επιρροή του προγράμματος στην αποδοχή της εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και φυλετικής ετερότητας. Τα ατομικά γραφήματα των παρατηρήσεων για το κάθε παιδί, όπως και όλες οι απαντήσεις των παιδιών στις αρχικές και επαναληπτικές συνεντεύξεις, παρατίθενται αντιστοίχως, στα παραρτήματα τέσσερα (4) και πέντε (5), στο τέλος της μελέτης.

4.1. Αποτελέσματα της συνέντευξης

Οι συμμετέχοντες στο πρώτο μέρος των συνεντεύξεων: «Εισαγωγικές ερωτήσεις – Διαπροσωπικές σχέσεις», ερωτώνται για το όνομά τους, την ηλικία τους, τον τόπο καταγωγής τους, για το αν έχουν ταξιδέψει, για το αν οι συμμαθητές τους δείχνουν ενδιαφέρον για τον τόπο καταγωγής τους και απαντούν και σε ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Ακολούθως, οι ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούν την αποδοχή εκ μέρους τους, της εθνικής, γλωσσικής, θρησκευτικής και φυλετικής ετερότητας.

A. ΕΘΝΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η εθνική ταυτότητα, όπως αναλύθηκε στο 2.1.2.2 κεφάλαιο της μελέτης παρέχει στα μέλη μιας εθνικής συλλογικότητας το αφήγημα της προέλευσής τους, της σχέσης τους με μια γεωγραφική περιοχή που εξηγεί την αίσθηση της ιδιαιτερότητάς τους, τη θετική εικόνα του εαυτού τους και το δίκαιο των αξιώσεών τους. Για το λόγο αυτό αποτελεί ένα από τα ισχυρότερα σημεία αναφοράς του ατόμου για τον προσδιορισμό του στον κόσμο. Η αποδοχή επομένως της εθνικής ετερότητας παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην αποδοχή του άλλου. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης διερευνήθηκε η αποδοχή της διαφορετικής εθνικής ταυτότητας από τους συμμετέχοντες μέσω των συνεντεύξεων:

A1: Πες μου για το σχολείο μας. Πώς σου φαίνεται που έχει παιδιά από πολλές χώρες;

Στην ερώτηση αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η άποψη και ανοχή των παιδιών σχετικά με την εθνική ποικιλότητα του σχολείου. Τα παιδιά είπαν στις αρχικές συνεντεύξεις: M1: *«Δε μου φαίνεται χάλια. Εντάξει, είναι περίεργα που είναι από αλλού, μερικές φορές δε μου αρέσει, αλλά παιδιά είναι κι αυτά... δεν είναι τίποτα άλλο»*. M10: *«Δε μ' αρέσει να παίζω με παιδιά που είναι από άλλες χώρες»*. M19: *«Δε θέλω παιδιά από αλλού, μόνο από τη χώρα μου»*. M20: *«Δεν μ' αρέσει που είναι έτσι το σχολείο μας»*. M21: *«Δεν μου φαίνεται καλό. Που έχει παιδιά από διάφορες χώρες»*.

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις παρατηρείται μια θετικότερη αντιμετώπιση της διαφορετικής εθνικής ταυτότητας: M1: *«Δε με πειράζει που έχει παιδιά από άλλες χώρες, γιατί να με πειράζει; Τί έχουν αυτά τα παιδιά... μια χαρά είναι»*. M10: *«...μπορώ όμως να παίζω με παιδιά που είναι από άλλες χώρες»*. M19: *«Μ' αρέσει που έχει παιδιά από άλλες χώρες, που παίζω μαζί τους και περνάμε ωραία»*. M20: *«Καλά είναι, μ' αρέσει όπως είναι το σχολείο μας, με πολλές χώρες...»*. M21: *«...μου αρέσει όμως που παίζω με παιδιά από άλλες χώρες»*.

A2: Τα παιδιά με τα οποία βρίσκεσαι στο διάλειμμα είναι από τη χώρα σου ή κι από άλλες χώρες;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση επιχειρήθηκε να διαπιστωθεί αν ο ερωτώμενος διατηρεί προσωπικές επαφές με παιδιά από άλλες εθνικές συλλογικότητες. Όπως αναφέρθηκε και στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας, η προσωπική επαφή αποτελεί σημαντικό παράγοντα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στις αρχικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες απάντησαν: M2: *«Είναι από τη δικιά μου χώρα, γιατί ξέρουμε να μιλάμε, ξέρουμε να παίζουμε»*. M5: *«Από την Αλβανία, γιατί μ' αρέσει να μιλώ με τα παιδιά αλβανικά»*. M17: *«Άλλα παιδιά κοροϊδεύουν τον Ν... που μιλάει τούρκικα, γι' αυτό παίζω μ' αυτόν. Δεν είμαστε Τούρκοι. Απ' την Ελλάδα είμαστε, αλλά μιλάμε τούρκικα»*. M19: *«Είναι από το δικό μου μέρος, γιατί είμαστε πολύ καλύτεροι φίλοι»*.

Στις απαντήσεις των ίδιων παιδιών στις επαναληπτικές συνεντεύξεις, παρατηρείται μια βελτιωμένη κατάσταση: M2: *«Είναι και από τη δική μου, αλλά μου αρέσει να είναι και από άλλες χώρες. Η Λ... δεν είναι από Αλβανία»*. M5: *«Είναι από*

διάφορες χώρες, η Ε... από Αλβανία, η Έ... από Ελλάδα, η Α... από Ουκρανία, ο Λ... από Βενεζουέλα, από διάφορες χώρες». Μ17: «Είναι παιδιά κι από άλλες χώρες». Μ19: «Είναι από διάφορα μέρη, παίζουμε ωραία».

Α3: Όταν παιδιά από τη χώρα σου μαλώνουν στο προαύλιο του σχολείου με παιδιά από άλλη χώρα, εσύ τί κάνεις;

Σκοπός της ερώτησης ήταν να διαπιστωθεί η στάση των παιδιών έναντι της εθνικής ετερότητας μπροστά σε μια προβληματική κατάσταση, όταν μαλώνουν παιδιά. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις αρχικές συνεντεύξεις: Μ4: «Μόνο βλέπω, δε πάω εκεί, δεν μπλέκω, γιατί θα μου πουν μετά πώς εγώ φταίω». Μ5: «Δε κάνω τίποτα, γιατί είναι δικό τους θέμα κι αν μπλεχτώ μπορεί να μπλέξουν και μένα». Μ7: «Κάθομαι και τους κοιτάω». Μ10: «Τσακώνομαι κι εγώ. Είμαι με τη δική μου χώρα». Μ12: «Κάποιοι βρίζουν τη χώρα μου κι αν τους βρίσω κι εγώ το λένε στην κυρία και μπαίνω εγώ τιμωρία. Λένε η δική σου χώρα δεν είναι ωραία, η δική μας είναι πιο ωραία. Παίρνω το μέρος από τα παιδιά της χώρας μου και τους λέω γιατί βρίζετε τη χώρα μου; κι αυτοί έχουν χώρα, με ποιο δικαίωμα βρίζουν τη δική μου». Μ13: «Τίποτα δεν κάνω». Μ17: «Αυτός που είναι από άλλη χώρα, τον δέρνω». Μ19: «Πάω κι εγώ στο καυγά, είμαι με τα δικά μου παιδιά».

Από τις επαναληπτικές συνεντεύξεις προκύπτει ότι μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες αντιδρούν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετική εθνική ταυτότητα των συμμαθητών τους: Μ4: «Δε θέλω να παίζω με κάποια μικρά παιδιά που κάνουν βλακειές. Θα τους πω μη τσακώνεστε και θα τους κάνω να είναι πάλι φίλοι, να είμαστε μία παρέα». Μ5: «Θα τους χωρίζω». Μ7: «Τους υπερασπίζομαι, τους λέω να σταματήσουν να τσακώνονται». Μ10: «Πάω να τους χωρίσω για να μη μαλώνουν και φωνάζουν». Μ12: «Δε μου αρέσει αυτό. Πάω και μπαίνω στον καυγά και τους φωνάζω γιατί κάνουν έτσι». Μ13: «Τους φωνάζω, τους λέω, γιατί τσακώνεστε; και πάω να τους χωρίσω». Μ17: «Δεν τους αφήνω να τσακώνονται, τους χωρίζω». Μ19: «Πάω να τους χωρίσω, δε μου αρέσει να μαλώνουν».

A4: Αυτό το παιδάκι (που είναι από άλλη χώρα), θα το καλούσες σπίτι σου να παίζετε στο δωμάτιό σου; Εξήγησέ μου τους λόγους.

Η συγκεκριμένη ερώτηση είναι πιο *προσωπική*, αφού αφορά τον ιδιωτικό χώρο του συμμετέχοντα και σκοπός της είναι να διαπιστωθεί η στάση του ερωτώμενου, ως προς την εθνική ετερότητα στην περίπτωση αυτή. Στις αρχικές συνεντεύξεις τα παιδιά απάντησαν: M7: «Όχι, δε ξέρω γιατί». M9: «Όχι, απλώς έτσι, όχι». M11: «Όχι, πώς να έρθει κύριε, άμα μ' αφήνουν οι γονείς μου, δεν ξέρω». M17: «Όχι, δε θέλω να μπει στο σπίτι μου, αν είναι από άλλη χώρα». M20: «Όχι, γιατί δε θα μ' άφηνε η μαμά μου». M21: «Όχι, δε θα το καλούσα, γιατί έτσι. Δε μου αρέσει που έχει άλλη χώρα και άλλη γλώσσα».

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων φανερόνουν την κατάσταση βελτιωμένη: M7: «Αν ήθελε να έρθει, θα το καλούσα, ναι». M9: «Θα τον καλούσα να παίζαμε μαζί». M11: «Θα το καλούσα. Θα το γνώριζα καλά και θα το καλούσα. Δε με νοιάζει η χώρα του, θα το καλούσα». M17: «Αν ήξερε και ήταν καλός φίλος, ναι. Δε με νοιάζει που είναι από αλλού». M20: «Θα ήθελα να το καλούσα». M21: «Όταν βαριέμαι θα τον καλώ για να παίζουμε, κι ας είναι από αλλού...δε με πειράζει».

A5: Όταν κάνουμε γυμναστική, θα ήθελες στην ομάδα σου παιδιά που έχουν άλλη πατρίδα; Εξήγησέ μου.

Η ερώτηση αυτή επίσης έχει περισσότερο *προσωπικό* χαρακτήρα. Σκοπός της ήταν να διαπιστωθεί πως θα αντιδρούσαν οι ερωτώμενοι στην περίπτωση που παιδιά από *εξω-ομάδες* (παιδιά με διαφορετικές εθνικές ταυτότητες), γινόταν μέλη της δικής τους *εσω-ομάδας* (κεφ. 2.1.2. της μελέτης). Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις αρχικές συνεντεύξεις: M6: «Από τη δική μου γλώσσα και χώρα. Μ' αρέσει να μιλάω με τη γλώσσα μου, ελληνικά δε μιλώ πολύ καλά». M7: «Άμα έπαιζαν καλά και είναι και καλοί μου φίλοι, μπορεί». M12: «Δεν ξέρω, είμαι πιο καλά με παιδιά από τη χώρα μου... μ' αρέσει περισσότερο». M18: «Όχι, γιατί οι άλλοι δε θα με καταλάβαιναν, Δε θα παίζαμε καλά». M20: «Όχι, θέλω μόνο παιδιά που είναι από τη δική μου χώρα».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τα παιδιά που κατάγονται από άλλη χώρα με θετικότερο τρόπο: «Απ' όποια χώρα να 'ναι... ναι,

γιατί μου αρέσουν και τα άλλα παιδιά... αυτό». M7: «Όπως χωρίζονται οι ομάδες, δε με πειράζει». M12: «Άμα υπήρχαν παιδιά και από τη δικιά μου χώρα ναι, μου αρέσει, αλλά είναι καλύτερα να είναι και παιδιά από άλλες χώρες». M18: «Δε μ' ενοχλεί να είναι από άλλη χώρα, θα παίζουμε καλά». M20: «Θα ήθελα, αν έπαιζα μαζί τους».

B. ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η κατανόηση απέναντι στη διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα, όπως αναφέρεται στο 2.1.8 κεφάλαιο έχει ελάχιστες πιθανότητες να αναπτυχθεί, εάν υποτεθεί ότι οι άνθρωποι γνωρίζουν από μόνοι τους το πώς μπορούν να συνυπάρχουν ειρηνικά μ' εκείνους που έχουν διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις. Ο εκπαιδευτικός θεσμός οφείλει να σεβαστεί και να καλλιεργήσει το σεβασμό ως προς τη θρησκευτική διαφοροποίηση που υπάρχει στους κόλπους του, ώστε η θρησκευτική ετερότητα να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά. Στην προοπτική αυτή, η έρευνα προσπάθησε να καλλιεργήσει ένα πνεύμα ανοχής και ανοικτοσύνης απέναντι στην άλλη θρησκευτική οπτική. Στις συνεντεύξεις επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις των παιδιών σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα των συμμαθητών τους:

B1: Αν συναντήσεις ένα παιδί που πιστεύει σε διαφορετικό θεό από το δικό σου πως νιώθεις;

Σκοπός της ερώτησης ήταν να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν τα παιδιά τα αισθήματα και συναισθήματα που έχουν όταν συναντούν παιδιά με άλλη θρησκεία. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, όσο και στη γνωριμία με τον εαυτό τους, διαδικασίες κρίσιμες για την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Επίσης το να διαπιστωθεί η ανεκτικότητα τους απέναντι στην άλλη θρησκεία. Οι συμμετέχοντες απάντησαν στις αρχικές συνεντεύξεις: M1: «Τίποτα. Δε νιώθω κάτι ιδιαίτερο». M7: «Δεν ξέρω». M10: «Εγώ λέω αυτός έχει άλλο θεό, εγώ έχω άλλον, δε μου αρέσει. Εμείς πιστεύουμε στον Αλλάχ, δεν ξέρεις εσύ, είναι αλβανικό». M12: «Δεν ξέρω... Νιώθω ότι ... πιστεύει σε άλλο θεό... αυτό». M15: «Τίποτα, δε ξέρω». M18: «Εε... νιώθω λυπημένη... κι εγώ θέλω το

δικό μας θεό». M19: «Δε θέλω να μιλώ έτσι, σαν κι αυτή, ούτε το θεό της θέλω». M21: «Τίποτα δε νιώθω».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τη θρησκευτική ετερότητα με θετικότερο τρόπο: M1: «Μια χαρά. Δε με πειράζει σε ποιο θεό πιστεύει». M7: «Δεν έχω πρόβλημα». M10: «Εντάξει, αυτός πιστεύει και μιλά άλλο, εγώ άλλο. Δε μ' ενοχλεί». M12: «Δε μ' ενοχλεί, μ' αρέσει. Γι' αυτή νιώθω χαρά, επειδή ...έχει τη δικιά της θρησκεία». M15: «Καλά νιώθω». M18: «Μ' αρέσει, αλλά αν δε ξέρει ελληνικά δε θα καταλαβαίνει. Δεν έχω άλλο πρόβλημα, μόνο πώς θα συνεννοηθώ». M19: «Δε νιώθω στενοχωρημένη». M21: «Καλά νιώθω».

B2: Νομίζεις ότι στην παρέα σου θα μπορούσε να έρθει ένα παιδί που πιστεύει σε άλλον θεό από το δικό σου; Εξήγησέ μου τους λόγους.

Σκοπός της συγκεκριμένης ερώτησης ήταν να διερευνηθεί η στάση του ερωτώμενου στην περίπτωση που κάποιο παιδί από εξω-ομάδα (διαφορετική θρησκεία) ερχόταν στη δική του εσω-ομάδα (κεφ. 2.1.2. της μελέτης). Τα παιδιά στις αρχικές συνεντεύξεις είπαν: M2: «Όχι, γιατί έχει άλλον θεό». M3: «Ναι. Θα το έκανα παρέα για να το κάνω χριστιανό... θα το έκανα φίλο». M8: «Εγώ δε θα είχα πρόβλημα, αλλά δε ξέρω για τα άλλα παιδιά της παρέας αν θέλουν». M11: «Δεν ξέρω». M12: «Εγώ θα ήθελα, αλλά δε ξέρω αν θα ήθελαν οι άλλοι...». M17: «Όχι, έτσι...». M18: «Όχι, γιατί δε μ' αρέσει». M19: «Δεν ξέρω».

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν με περισσότερη ανεκτικότητα το ενδεχόμενο κάποιο παιδί με διαφορετική θρησκεία να ερχόταν στην παρέα τους: M2: «Ναι». M3: «Πάλι θα το ήθελα. Εγώ πιστεύω σ' άλλο θεό, αλλά είμαστε ίδιοι. Έχουμε χέρια και είμαστε όλοι άνθρωποι». M8: «Ναι, γιατί θα μάθω κι άλλα πράγματα απ' αυτό το κοριτσάκι, δε θα μ' ενοχλούσε». M11: «Ναι, θα μπορούσε να έρθει, δε θα μ' ενοχλούσε». M12: «Ναι, γιατί δε θα έχει άλλους φίλους». M17: «Έχω φίλους με άλλον θεό, επειδή μιλάω και ελληνικά και τούρκικα». M18: «Δεν έχω πρόβλημα να πιστεύει σε άλλον θεό. Επειδή αυτή που πιστεύει αλλού θα μπορούσε να είναι φίλη μου». M19: «Ναι θα μπορούσε να είναι φίλη μου».

B3: Ένα παιδί που πιστεύει σε διαφορετικό θεό από το δικό σου, θα το καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου;

Στην ερώτηση αυτή επιχειρείται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς τη θρησκευτική ετερότητα, όταν το θέμα είναι περισσότερο προσωπικό κα αφορά το πάρτι γενεθλίων τους. Οι συμμετέχοντες απάντησαν πριν την εφαρμογή των δραστηριοτήτων: M2: «Όχι δεν θα το καλούσα». M5: «Μπορεί ναι, μπορεί όχι, γιατί μπορεί να μην άρεζε σε κάποια παιδιά και να μάλωναν συνέχεια». M8: «Όχι, γιατί δε θα είχα μιλήσει πολύ μ' αυτό το παιδί. Με τα άλλα παιδιά έχω καθίσει μαζί τους πολύ καιρό κι έχω μάθει πολλά πράγματα». M10: «Δεν ξέρω». M13: «Όχι, δε θα το καλούσα». M14: «Όχι, επειδή δε θα ήθελε να έρθει αυτό. Αλλά δε θα ήθελε, γιατί θα είχε τη δική του πίστη». M15: «Όχι, γιατί δεν είναι σαν εμάς και δε μπορεί να παίζει σαν εμάς... χορούς και τέτοια». M17: «Ναι, αν ήταν φίλος μου. Όχι, αν δεν ήταν». M18: «Όχι». M20: «Όχι, δε θα το ήθελα». M21: «Όχι, γιατί αυτή πιστεύει σε άλλο θεό κι εγώ σε άλλον».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις παρατηρείται μια θετική αλλαγή στις απόψεις των παιδιών: M2: «Ναι, θα το καλούσα». M5: «Ναι, θα μπορούσε». M8: «Ναι, θα το καλούσα». M10: «Ναι». M13: «Ναι, θα ήθελα να γίνει φίλος μου». M14: «Ναι, ας έρθει αν θέλει. Αν δεν έχει πρόβλημα με τη δική του θρησκεία, να έρθει». M15: «Ναι, θα το καλούσα». M17: «Ναι, θα το καλούσα». M18: «Ε, ναι, επειδή αυτό το παιδάκι μπορεί να μην έχει φίλους και φίλες». M20: «Ναι θα τον καλούσα, να είναι χαρούμενος». M21: «Αν ήθελε να έρθει, ναι, με χαρά».

B4: Θα σου άρεσε στο σχολείο να υπάρχουν γιορτές που να έχουν σχέση με άλλη θρησκεία από τη δική σου; Εξήγησέ μου.

Σκοπός της ερώτησης ήταν να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι ανεκτικοί στην ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (θρησκευτικές γιορτές) στο σχολείο. Οι απαντήσεις των παιδιών στις αρχικές συνεντεύξεις ήταν: M1: «Ε...Δε θα μου άρεσε και τόσο, αλλά εντάζει ο καθένας έχει και τη δικιά του θρησκεία». M9: «Όχι, δε θα μ' άρεσε, γιατί το σχολείο είναι ελληνικό. Αφού είναι ελληνικό θα κάνουμε μόνο ελληνικές γιορτές». M10: «Έτσι κι έτσι, εμείς γιορτάζουμε αυτές τις γιορτές, οι Τούρκοι άλλες, οι Πακιστανοί άλλες». M14: «Όχι, δε θα μου

άρεσε». M18: «Όχι, γιατί δε θα πίστευα το θεό τους». M19: «Και ναι και όχι... δε ξέρω. Δε θα μου άρεσε, γιατί θα ήταν για άλλον θεό οι γιορτές». M20: «Όχι, γιατί έχουμε ένα θεό, ένας είναι ο θεός». M21: «Όχι».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις το αρνητικό κλίμα για τη θέση των διαφορετικών θρησκευτικών γιορτών μέσα στο σχολείο ανατρέπεται: M1: «Ναι, δε θα είχαμε σχολείο. Δε θα είχα πρόβλημα». M9: «Θα μου άρεσε, γιατί θα μάθαινα κι άλλα πράγματα από τ' άλλα παιδιά, πως γίνεται». M10: «Θα μου άρεσε, γιατί διασκεδάζουμε, χορεύουμε». M14: «Ναι, θα ήθελα να δω τι κάνουν αυτοί στη δικιά τους θρησκεία, στη δικιά τους χώρα». M18: «Ναι, θα μου άρεσε, γιατί ήθελα να μάθω πώς γίνονται οι γιορτές τους». M19: «Ναι, γιατί παίζουμε, γελάμε, είμαστε χαρούμενοι». M20: «Ναι, γιατί μου αρέσουν οι γιορτές. Στη γιορτή χορεύω, τρώω». M21: «Θα μου άρεσε να έχουμε κι άλλες γιορτές γιατί θα μάθαινα κι άλλα πράγματα».

B5: Όταν είναι να κάνεις νέους φίλους, τους ρωτάς σε ποιο θεό πιστεύουν; Το παίρνεις υπόψη σου για να κάνεις ένα παιδί φίλο;

Η ερώτηση αυτή διερευνά τη στάση των παιδιών ως προς την άλλη θρησκευτική ταυτότητα, όταν πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό θέμα για τα ίδια, για την έναρξη μιας νέας φιλίας. Τα παιδιά απάντησαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος: M3: «Το ρωτάω πρώτα σε ποιον θεό πιστεύει, γιατί έτσι λέει η μάνα μου». M6: «Ναι, μερικές φορές. Αλλά δε με πειράζει, εντάξει λέω. Θέλω η φίλη μου να είναι καλή και χαρούμενη». M10: «Δε θέλω να είναι φίλος μου, αν είναι αγόρι. Αν είναι κορίτσι δε με πειράζει». M16: «Ναι μ' επηρεάζει, το παίρνω υπόψη μου». M17: «Δε θα τον είχα κάνει φίλο. Θέλω ο φίλος μου να μου μιλάει και να παίζουμε». M18: «Αν δε μου λένε για το θεό τους θα τις κάνω φίλες, αν μου λένε, όχι».

Η κατάσταση και στην ερώτηση αυτή μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος, όπως φαίνεται στις επαναληπτικές συνεντεύξεις εμφανίζεται βελτιωμένη: M3: «Δε μ' επηρεάζει, πάλι θα έπαιζε με μένα». M6: «Όχι, αμέσως γινόμαστε φίλες. Θα ήθελα οι φίλες μου να είναι καλές και να μη βρίζουν και να μη τσακωνόμαστε, και να μη λένε τα μυστικά». M10: «Όχι δε με πειράζει σε ποιο θεό πιστεύουν. Οι πιο πολλοί στο σχολείο είναι χριστιανοί». M16: «Όχι, δεν με πειράζει αν πιστεύει σε άλλον θεό». M17: «Όχι δε ρωτώ για το θεό τους». M18: «Όχι δε με νοιάζει».

B6: Πώς νιώθεις όταν ακούς τα άλλα παιδιά να μιλούν για το δικό τους θεό;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση εξετάζεται η ανεκτικότητα των συμμετεχόντων ως προς την αναγνώριση του δικαιώματος των συμμαθητών τους να μπορούν να εκφράζουν ελεύθερα τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους. Στις αρχικές συνεντεύξεις τα παιδιά απάντησαν: M2: «*Θλίψη, λύπη...*». M7: «*Δεν μ' αρέσει, δεν μ' ενδιαφέρει*». M8: «*Δεν έχω δικαίωμα να τους πω να μη μιλούν για το θεό τους*». M9: «*Δεν αισθάνομαι κάτι, απλώς μιλούν για το θεό τους*». M10: «*Αυτοί μιλούν για το δικό τους θεό, εγώ για το δικό μου. Δε θέλω το δικό τους θεό, θέλω το δικό μου*». M11: «*Δεν ξέρω*». M12: «*Δεν ξέρω. Και ωραία και όχι... ας πούμε για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα που μιλάμε είναι ωραία, όταν κάνουμε όμως θρησκευτικά η κυρία μας δίνει να ζωγραφίσουμε, γιατί εμείς δε κάνουμε θρησκευτικά. Θα ήταν ωραία να κάνω θρησκευτικά, η γιαγιά μ' αφήνει, αλλά η κυρία δε θέλει...*». M15: «*Δεν ξέρω*». M16: «*Δε ξέρω*». M18: «*Αισθάνομαι λυπημένη. Δεν μου αρέσει και πολύ*». M19: «*Μου σπάνε τα νεύρα όταν τους ακούω*». M20: «*Δεν ξέρω*». M21: «*Αυτοί έχουν το δικό τους θεό, δε μ' αρέσει*».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις διαφαίνεται ένα πνεύμα ανοχής και ανεκτικότητας ως προς το δικαίωμα του καθένα να μιλά για τη θρησκεία του: M2: «*Τίποτα, καλά νιώθω*». M7: «*Δεν μ' ενοχλεί*». M8: «*Ωραία νιώθω*». M9: «*Μια χαρά νιώθω*». M10: «*Αυτοί μιλάνε για το θεό τους κι εμείς μιλάμε για το δικό μας θεό. Δε μ' ενοχλεί*». M11: «*Δε με πειράζει*». M12: «*Δε νιώθω τίποτα κακό. Μου αρέσει*». M15: «*Ωραία νιώθω, αφού μιλάνε για το θεό τους, δε θα τους χτυπήσω*». M16: «*Δε μ' ενοχλεί κύριε, δε με νοιάζει*». M18: «*Δε μ' ενοχλεί, κάθομαι και τους βλέπω*». M19: «*Καλά νιώθω*». M20: «*Χαρά νιώθω*». M21: «*Δε νιώθω παράξενα που πιστεύουν σε άλλο θεό και αυτό είναι καλό πάλι*».

Γ. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Απ' όλες τις υπαγωγές που αναγνωρίζουμε, όπως αναλύθηκε εκτενώς στο 2.1.2.4. κεφάλαιο της μελέτης, η γλώσσα θεωρείται μία από τις σημαντικότερες, καθώς οι άνθρωποι συνήθως προσδιορίζονται και αποκτούν ταυτότητα σύμφωνα με

τον τρόπο που μιλάνε. Στην κρίσιμη επομένως αποδοχή του *άλλου*, ο σεβασμός της *άλλης* γλωσσικής ταυτότητας έχει σημαντικό ρόλο. Και ο εκπαιδευτικός θεσμός μπορεί να συνεισφέρει με θετικό τρόπο προς αυτή την κατεύθυνση. Μέσω των συνεντεύξεων η έρευνα αποπειράθηκε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών που συνδέονται με την αποδοχή της *διαφορετικής* γλωσσικής ταυτότητας:

Γ1: Πες μου για το σχολείο μας. Πώς σου φαίνεται που έχει παιδιά από που μιλούν άλλες γλώσσες;

Σκοπός της συγκεκριμένης ερώτηση ήταν να διερευνηθεί η άποψη και η ανεκτικότητα των παιδιών σχετικά με τη γλωσσική ετερότητα του σχολείου. Τα παιδιά είπαν στις αρχικές συνεντεύξεις: M8: «*Με πειράζει που στο σχολείο μιλάνε διάφορες γλώσσες, γιατί μερικές φορές ακούω και το όνομά μου μέσα και δε καταλαβαίνω τι λένε για μένα, δε ξέρω αν με κοροϊδεύουν*». M19: «*Δε θέλω να κάνω παρέα με τέτοια παιδιά, γιατί μπορεί να με βρίζουν στα τσιγγάνικα, στα αραβικά*». M20: «*Δε μ' αρέσει που είναι έτσι το σχολείο μας*».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις παρατηρείται ένα θετικότερο κλίμα: M8: «*Ωραίο είναι, γιατί έχουμε πολλά παιδιά ...που μιλάνε διάφορες γλώσσες και μαθαίνουμε απ' αυτά*». M19: «*Μ' αρέσει που έχει παιδιά από άλλες χώρες και μιλούν διάφορες γλώσσες*». M20: «*Καλά είναι, μ' αρέσει όπως είναι το σχολείο μας, με πολλές χώρες και πολλές γλώσσες*».

Γ2 : Αυτό το παιδάκι (που μιλάει άλλη γλώσσα) θα το καλούσες σπίτι σου να παίζετε στο δωμάτιό σου; Εξήγησέ μου τους λόγους.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση εξετάζεται η στάση του ερωτώμενου στην περίπτωση που η γλωσσική ετερότητα αφορά τον ίδιο σε πολύ προσωπικό βαθμό, τον ιδιωτικό χώρο του. Πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρείται ένα αρνητικό κλίμα στις απαντήσεις των παιδιών: M7: «*Όχι, δε ξέρω γιατί*». M9: «*Όχι, απλώς έτσι, όχι*». M11: «*Όχι, πώς να έρθει κύριε, άμα μ' αφήνουν οι γονείς μου...δεν ξέρω*». M12: «*Όχι, γιατί θα μένει πολύ μακριά κι αν μ' αφήναν και οι γονείς θα το καλούσα. Αν έμενε κοντά, θα το καλούσα να παίζουμε στο πάρκο. Αν μ' αγαπούσε πολύ*».

και δε μ' έλεγε ψέματα και δεν ήταν και ψωνάρα ίσως να την καλούσα. Γιατί δε μπορώ να φέρω στο σπίτι μου ένα παιδί που δε το ξέρω καλά. M14: «Δε ξέρω... μπορεί, αν είναι κορίτσι κι αν δε μένει μακριά». M20: «Όχι, γιατί δε θα μ' άφηνε η μαμά μου». M21: «Όχι, δε θα το καλούσα, γιατί έτσι... Δε μου αρέσει που έχει ...άλλη γλώσσα».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις, το αρνητικό κλίμα υποχωρεί και τα παιδιά εκφράζονται με περισσότερη συμπάθεια και κατανόηση ως προς την άλλη γλώσσα: M7: «Αν ήθελε να έρθει, θα το καλούσα, ναι». M9: «Θα τον καλούσα να παίζαμε μαζί». M11: «Θα το καλούσα. Θα το γνώριζα καλά και θα το καλούσα. Δε με νοιάζει ...η γλώσσα του, θα το καλούσα». M12: «Να σκεφτώ. Μπορεί να μην ήθελε αυτή. Αν ήθελε θα την καλούσα. Θα το ρώταγα όμως πρώτα στους γονείς μου. Γιατί εγώ αν δε ρωτήσω τους γονείς μου, δε κάνω τίποτα». M14: «Ναι, θα μπορούσε. Είμαι το μόνο κορίτσι στην οικογένεια, όλα τα άλλα είναι αγόρια, και αν ήταν κορίτσι, θα παίζαμε». M20: «Θα ήθελα να το καλούσα». M21: «Όταν βαριέμαι θα τον καλώ για να παίζουμε ... κι ας έχει άλλη γλώσσα, δε με πειράζει».

Γ3: Όταν κάνουμε γυμναστική, θα ήθελες στην ομάδα σου παιδιά που μιλούν άλλη γλώσσα; Εξήγησέ μου.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση διερευνάται η αντίδραση του συμμετέχοντα στην περίπτωση που ένα μέλος έξω-ομάδας (διαφορετική γλωσσική ταυτότητα), θα γίνονταν μέλος της δικής του ομάδας (κεφ. 2.1.2. της μελέτης). Στις αρχικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες είπαν: M6: «Από τη δική μου γλώσσα και χώρα. Μ' αρέσει να μιλάω με τη γλώσσα μου, ελληνικά δε μιλώ πολύ καλά». M18: «Όχι, γιατί οι άλλοι δε θα με καταλάβαιναν». M20: «Όχι, θέλω μόνο παιδιά που ...μιλούν τη δική μου γλώσσα».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις το κλίμα εμφανίζεται βελτιωμένο. M6: «...όποια γλώσσα έχουν, ναι, γιατί μου αρέσουν και τα άλλα παιδιά... αυτό». M18: «Δε μ' ενοχλεί ούτε από άλλη χώρα, ούτε με άλλη γλώσσα». M20: «Θα ήθελα, αν έπαιζα μαζί τους».

Γ4: Μίλησέ μου λίγο, αν συναντήσεις ένα παιδί που μιλά διαφορετική γλώσσα πώς νιώθεις; Τί σκέφτεσαι;

Σκοπός της ερώτησης αποτέλεσε το να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι συμμετέχοντες είναι διατεθειμένοι να αναγνωρίσουν στους διπλανούς τους το δικαίωμα να εκφράζονται στη γλώσσα που επιθυμούν. Στο κατά πόσο επίσης είναι ανεκτικοί στην ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (άλλων γλωσσών) στο σχολείο. Στις αρχικές συνεντεύξεις τα παιδιά απάντησαν: M3: «*Άμα ήξερε τη γλώσσα μου θα ήταν πιο καλά...*». M4: «*Δε θα το καταλαβαίνω αυτό το παιδί τί θα λέει. Θα ένιωθα λυπημένος που δε το καταλαβαίνω... θα πω τί λέει αυτός, τι πιστεύει... και θα φύγω*». M7: «*Δε ξέρω*». M10: «*Η διαφορετική γλώσσα δεν μου αρέσει*». M12: «*Δεν ξέρω... Νιώθω ότι μιλάει μια άλλη γλώσσα που δε καταλαβαίνω*». M15: «*Τίποτα, δε ξέρω...*». M18: «*Νιώθω λυπημένη, γιατί τα άλλα παιδιά δε θα ξέρουν τη γλώσσα μας*». M19: «*Δε θέλω να μιλώ έτσι, σαν κι αυτή*». M21: «*Τίποτα δε νιώθω, δεν καταλαβαίνω τι λένε*».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν τη γλωσσική ετερότητα με θετικότερη οπτική: M3: «*Θα έπαιζα πάλι μ' αυτόν. Θα είναι πάλι φίλος μου*». M4: «*Δεν ξέρω, όταν συναντώ παιδιά με άλλη γλώσσα, νιώθω λίγο άγχος, γιατί δεν τον καταλαβαίνω, ούτε κι αυτός με καταλαβαίνει, πως θα συνεννοηθούμε. Δεν έχω όμως άλλο πρόβλημα, θα τον ήθελα*». M7: «*Δεν έχω πρόβλημα*». M10: «*Εντάξει, αυτός ...μιλά άλλο, εγώ άλλο. Δε μ' ενοχλεί*». M12: «*Δε μ' ενοχλεί, μ' αρέσει. Γι' αυτή νιώθω χαρά, επειδή έχει τη δικιά της γλώσσα*». M15: «*Καλά νιώθω*». M18: «*Μ' αρέσει, αλλά αν δε ξέρει ελληνικά δε θα καταλαβαίνει. Δεν έχω άλλο πρόβλημα, μόνο πώς θα συνεννοηθώ*». M19: «*Δε νιώθω στενοχωρημένη, μου αρέσει*». M21: «*Καλά νιώθω*».

Γ5: Όταν ακούς δίπλα σου παιδιά να μιλούν άλλη γλώσσα τί σκέφτεσαι;

Η ανεκτικότητα των ερωτώμενων ως προς την άλλη γλώσσα διερευνάται και στην ερώτηση αυτή. Στις απαντήσεις των παιδιών στις αρχικές συνεντεύξεις διαφαίνεται μια ιδιαίτερα αρνητική κατάσταση: M1: «*Πάω και τους λέω όταν θέλω κάποιες φορές να κάνω πλάκα: μετάφραση...*». M4: «*Θα φύγω, γιατί δε μ' αρέσει η γλώσσα τους και θα φύγω*». M11: «*Δεν καταλαβαίνω*». M13: «*Τίποτα δε νιώθω*».

M15: «Μπορεί να με βρίζουν και να με κοροϊδεύουν» M16: «Μυρίζουν... όποιος δε μιλάει τούρκικα νομίζω ότι μυρίζει κύριε». M17: «Δε ξέρω τι μιλάνε, δεν μου αρέσει». M19: «Ότι με κοροϊδεύουν. Και ο Μ...και ο Δ... στα διαλλείματα με βλέπουν και γελάνε». M20: «Τίποτα δε σκέφτομαι, δεν μ' αρέσει». M21: «Μ' ενοχλεί, γιατί λένε κάτι για μένα κι εγώ δε το καταλαβαίνω, δε μ' αρέσει. Θέλω να μιλούν μόνο τη γλώσσα που καταλαβαίνω. Μόνο τα ελληνικά και τα τσιγγάνικα μου αρέσουν».

Μετά την εφαρμογή του προγράμματος στις επαναληπτικές συνεντεύξεις, οι αρνητικές απαντήσεις υποχωρούν και η κατάσταση παρατηρείται ότι βελτιώνεται: M1: «Τίποτα δε σκέφτομαι. Δε μ' ενοχλεί». M4: «Δε μ' ενοχλεί που μιλάνε άλλη γλώσσα. Σκέφτομαι τι να λένε». M11: «Καλά νιώθω, θέλω να παίζω μαζί τους». M13: «Δε μ' ενοχλεί». M15: «Να μιλήσουν όπως θέλουν, δεν έχω πρόβλημα». M16: «Σκέφτομαι ότι και γω μιλάω τούρκικα με τις άλλες. Δε με πειράζει». M17: «Δεν έχω πρόβλημα, επειδή κι εγώ μιλάω άλλη γλώσσα». M19: «Τίποτα, τι να σκεφτώ, δε με πειράζει». M20: «Μου αρέσουν όλες οι γλώσσες που μιλάνε». M21: «Τίποτα δε νιώθω, δε μ' ενοχλεί καθόλου, μου αρέσει να ακούω»

Γ6: Πώς θα σου φαινόταν αν στο σχολείο μας έρχονταν μόνο παιδιά που μιλούσαν τη γλώσσα που μιλάτε σπίτι σου;

Οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την παρουσία πολλών γλωσσών στο σχολείο και η στάση τους ως προς τη γλωσσική ποικιλότητά του διερευνώνται μέσω της συγκεκριμένης ερώτησης. Τα παιδιά στις αρχικές συνεντεύξεις είπαν: M2: «Θα ήμουν χαρούμενη, γιατί θα μιλούν τη δικιά μου και όχι άλλη γλώσσα και θα παίζουμε». M3: «Καλά θα είναι για να καταλαβαίνω πιο καλά και θα τα βοηθούσα και θα μιλάμε κιόλας». M4: «Θα μου άρεσε, γιατί θα έκανα παρέα και θα ήμουν χαρούμενος». M8: «Δε θα μου φαινόταν άσχημο. Θα μπορούσα να καταλάβω, γιατί θα ξέρει τη δική μου γλώσσα κι όταν θα λέει κάτι για κάποιον θα το καταλαβαίνω». M10: «Ξέρω εγώ, θα τους καταλάβαινα καλύτερα». M11: «Θα μου άρεσε, θα έπαιζα». M13: «Μια χαρά, θα μου άρεσε». M19: «Καλό θα ήταν, γιατί δε θα μίλαγαν τσιγγάνικα για να με παγιδεύουν και να βρίζουν. M20: «Καλά. Αν ήταν καλά παιδιά....».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες αναφέρονται με πολύ θετικό τρόπο ως προς την πιθανότητα στο σχολείο να υπάρχουν πολλές γλώσσες: M2:

«Θα μου άρεσε να έχει πολλές γλώσσες, όχι μόνο τσιγγάνικα». M3: «Ω, πολύ ωραία θα είναι. Θα μιλάνε βουλγαρικά, με πολλές γλώσσες όμως είναι καλύτερα». M4: «Καλό θα ήταν. Εμένα όμως μου αρέσει περισσότερο έτσι που είναι τώρα, που μιλούν διάφορες γλώσσες. Μου αρέσει, γιατί είναι καλοί φίλοι, είναι Τούρκοι, εμείς μουσουλμάνοι, έχω και δυο τρεις χριστιανούς φίλους». M8: «Δε θα μου άρεσε τόσο πολύ, δεν είναι τόσο ευχάριστο. Χαίρεσαι όταν υπάρχουν παιδιά από τη χώρα σου και μιλούν τη γλώσσα σου, αλλά μερικές φορές θέλεις και παιδιά από άλλες χώρες, να μαθαίνεις κάποια πράγματα. Να μάθεις γι' άλλους τόπους». M10: «Κι αυτό μια χαρά θα ήταν, αλλά καλύτερα έτσι, που μιλούν διάφορες γλώσσες ». M11: «Άσχημα θα ήταν κύριε, δε θέλω, μ' αρέσει όπως είναι». M13: «Άσχημο, γιατί θα μιλούν μόνο τούρκικα». M19: «Καλά, γιατί δε θα με κοροϊδεύουν. Αλλά μ' αρέσει που ακούω πολλές γλώσσες στο σχολείο μας, μου αρέσει αυτό». M20: «Δε θα μου άρεσε, μ' αρέσουν οι πολλές γλώσσες».

Δ. ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Η φυλετική ταυτότητα αποτελεί έκφραση των πολιτισμικών ταυτοτήτων και όπως αναφέρθηκε στο 2.1.2.5 κεφάλαιο, αποδίδεται στο φορέα της ταυτόχρονα με τη γέννησή του. Η φυλετική ταυτότητα γίνεται αμέσως αντιληπτή τόσο σε δημόσιο όσο και σε ιδιωτικό πλαίσιο και καθορίζει εκτεταμένα τον τρόπο ζωής του φορέα της. Στην ιστορική διαδρομή χρησιμοποιήθηκε πολύ πιο συχνά σε σχέση με τις άλλες ταυτότητες ως αφετηρία για τη διαφορετική μεταχείριση ανθρώπων. Στην εκπαίδευση ειδικότερα, η παρουσία των φυλετικά διαφοροποιημένων μαθητών συχνά θεωρήθηκε ότι απειλεί το μύθο της φυλετικής καθαρότητας του έθνους καθώς και της φυλετικής υπεροχής του, απόψεις που χαρακτηρίζουν τις περισσότερες κυρίαρχες ομάδες στον κόσμο. Η έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει μέσω των συνεντεύξεων τη στάση των συμμετεχόντων ως προς την φυλετική διαφοροποίηση, τόσο πριν όσο και μετά την διεξαγωγή του προγράμματος:

Δ1: Θα καθόσουν στο θρανίο με ένα τσιγγάνο; Εξήγησέ μου το λόγο.

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι Ρομά. Η ερώτηση έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί η άποψη των υπόλοιπων συμμετεχόντων ως προς τη συγκεκριμένη ομάδα συμμαθητών τους. Χρησιμοποιήθηκε η λέξη τσιγγάνος για να

κατανοηθεί πλήρως η ερώτηση. Η ερώτηση δεν έγινε σε Ρομά μαθητές. Τα παιδιά στις αρχικές συνεντεύξεις απάντησαν: M5: «Μμμμ... δε ξέρω. Το τσιγγανάκι μπορεί να είναι ενοχλητικό, να παίρνει τα βιβλία σου, να σε κοροϊδεύει κι άλλα». M8: «Δε θα ήθελα, γιατί απλώς δε θέλω». M12: «Δε ξέρω... όχι. Αν μας έβαζε η κυρία θα καθόμουνα γιατί μας έβαλε η κυρία, δε θα έλεγα τίποτα. Δε θα καθόμουνα, γιατί κάποιιοι τσιγγάνοι λένε πολλά ψέματα και αν εγώ κάθομαι δίπλα τους και μου μιλάνε, η κυρία θα βάλει εμένα τιμωρία. Αυτοί είναι πολύ έξυπνοι και παίρνουν το μυαλό μας, αυτό το φοβάμαι». M13: «Δε θέλω να καθίσω με τσιγγάνο». M17: «Όχι. Πιο καλύτερα να καθόμουνα με τη Ντουϊγκού, παρά με τσιγγάνο»

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις οι απόψεις των παιδιών μεταβάλλονται ως προς το θετικότερο: M5: «Ναι θα καθόμουνα. Θα είναι καινούργια, δε θα έχει πολλούς φίλους κι αν της έδειχνα εγώ ότι θα ήμουν φίλη της, θα το έβλεπαν αυτό και άλλα παιδιά και θα είχε κι άλλους φίλους». M8: «Ναι θα καθόμουνα, γιατί δεν έχω κανένα πρόβλημα». M12: «Ναι θα καθόμουνα, αν τη γνώριζα. Δε θα μ' ενοχλούσε». M13: «Ναι θα καθόμουνα». M17: «Μπορεί να βρίζει και μη καταλαβαίνω. Ο Μ... που καθόμουνα στο θρανίο δεν είναι κανονικός τσιγγάνος, γιατί ξέρει ελληνικά. Αν ήξερε ελληνικά θα καθόμουνα, δεν έχω άλλο πρόβλημα»

Δ2: Θα καθόσουνα στο θρανίο με ένα παιδί από τη Αφρική; Θες να μου εξηγήσεις γιατί;

Σκοπός της ερώτησης αποτέλεσε το να διερευνηθούν οι σκέψεις και οι στάσεις των παιδιών ως προς τους ανθρώπους με μαύρο χρώμα δέρματος, καθώς αυτοί ιστορικά έχουν δεχθεί πολύ συχνά διακρίσεις. Οι συμμετέχοντες πριν τη διεξαγωγή του προγράμματος απάντησαν: M2: «Δε θα καθόμουνα με ένα μαύρο παιδάκι, γιατί δε θέλω». M6: «Δε θα ήθελα να είχε ψείρες, δε θα καθόμουνα». M13: «Όχι, δε θα το ήθελα». M15: «Όχι, δεν θέλω να καθίσω μ' αυτόν». M16: «Ναι, αλλά δε θα έπαιζα, γιατί οι άλλες φίλες μου θα μου έλεγαν να μη παίζω». M17: «Όχι, επειδή δε θα τον ξέρω». M18: «Όχι, επειδή δε μ' αρέσει που θα είναι μαύρη». M19: «Αν η κυρία μας βάζει, εγώ θα κάτσω. Δε θα πω όχι στην κυρία».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις, οι συμμετέχοντες αντιμετωπίζουν το παιδί από την Αφρική με θετικό τρόπο: M2: «Ναι, θα καθόμουνα, δε μ' ενοχλεί που είναι

μαύρο». M6: «Θα μπορούσα, δεν έχω πρόβλημα επειδή είναι μαύρη». M10: «Θα καθόμουν, γιατί μου αρέσουν τα μαλλιά στα κορίτσια αυτά. Είχαμε την Α...». M15: «Αν ήταν αγόρι, ναι, θα καθόμουν». M16: «Ναι, θα καθόμουν και θα περνούσαμε καλά». M17: «Ναι, θα καθόμουν, γιατί είναι κι αυτός άνθρωπος». M18: «Αν ήταν φίλη μου θα καθόμουν». M19: «Ναι, για να παίζουμε και να κάνουμε παρέα».

Δ3 : Θα μπορούσε να γίνει ο/η καλύτερός-η σου φίλος-η;

Στην ερώτηση αυτή διερευνάται αν τα παιδιά θα μπορούσαν πέρα από μια απλή επαφή, να συνάψουν μια στενή (φιλική) σχέση με ένα παιδί με μαύρο χρώμα. Οι συμμετέχοντες στις αρχικές συνεντεύξεις δήλωσαν: M2: «Όχι, δε θέλω να είναι φίλος». M7: «Μπορώ να έχω άλλους φίλους, όχι αυτόν». M10: «Αν είχε πολύ μαύρο χρώμα δε θα ήθελα». M13: «Όχι, δε θα ήταν φίλος μου». M15: «Δε ξέρω, μάλλον δεν μπορεί». M17: «Όχι, γιατί δε τον ξέρω, δε τον θέλω». M18: «Όχι, γιατί δε μ' αρέσουν αυτές οι κοπέλες, δε μ' αρέσει αυτό το χρώμα, να έρχονται να μου κρατούν το χέρι». M19: «Όχι, δε ξέρω γιατί... έτσι».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις παρατηρείται μια μεταστροφή ως προς το θετικότερο στις αντιλήψεις των παιδιών: M2: «Ναι θα μπορούσε». M7: «Μπορεί ναι, να γίνει ο καλύτερος φίλος». M10: «Ναι θα μπορούσε». M13: «Μπορεί να γίνει φίλος μου». M15: «Ναι θα μπορούσε, για να παίζουμε μαζί». M17: «Ναι θα μπορούσε να είναι ο καλύτερος φίλος, γιατί όχι». M18: «Ναι μπορεί να γίνει». M19: «Μπορεί και ναι και όχι. Μπορεί να μη με θέλει αυτή. Αν θέλει, ναι».

Δ4: Τί θα έκανες, αν τα άλλα παιδιά το κοροΐδευαν;

Η ερώτηση διερευνά το αν τα παιδιά θα μπορούσαν να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να αναλάβουν δράση στην περίπτωση που το εν λόγω παιδί αντιμετώπιζε μια δύσκολη κατάσταση. Στις αρχικές συνεντεύξεις τα παιδιά είπαν: M2: «Τίποτα». M8: «Δε θα έλεγα κάτι, ούτε θα έκανα». M9: «Όχι, επειδή έχω έναν καλύτερο φίλο». M10: «Δε θα την ήθελα ούτε κι εγώ, γιατί αν κοροΐδεύουν αυτή, θα κοροΐδεύουν και μένα». M13: «Τίποτα δε θα έκανα».

Οι συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος στις επαναληπτικές συνεντεύξεις, εκδηλώνουν ευνοϊκότερη στάση για την περίπτωση που

ερωτώνται: M2: « Θα έλεγα γιατί την κοροϊδεύετε». M8: «Θα το σταματούσα με κάποιο τρόπο. Δεν έχω σκεφτεί ποιον». M9: «Θα τους έλεγα ότι κι αυτός άνθρωπος είναι κι ότι αυτό είναι το χρώμα του». M10: «Θα τους φώναζα... γιατί αυτοί δεν είναι μαύροι; και τί έγινε που είναι μαύροι; Γιατί δεν κοιτούν τον εαυτό τους...».M13: «Να κοίταγαν τον εαυτό τους, εγώ δε θα τον κοροϊδεύα».

Δ5: Πώς θα συμπεριφερόσουν, τί θα έκανες, αν ένα παιδί με διαφορετικό χρώμα δέρματος, σου ζητούσε να γίνετε φίλοι;

Στην ερώτηση αυτή διερευνάται αν τα παιδιά θα μπορούσαν πέρα από μια απλή επαφή, να συνάψουν μια στενή (φιλική) σχέση με ένα φυλετικά διαφοροποιημένο παιδί. Τα παιδιά δήλωσαν στις αρχικές συνεντεύξεις: M2: «Δε θα ήθελα να γίνουμε φίλοι, γιατί θα έχει άλλο χρώμα». M4: «Θα έλεγα όχι, αν έχει σχιστά μάτια, δε θα μπορώ να τον δω. Θα είναι και τα μαλλιά του έτσι, με ενοχλεί». M9: «Δε θα ήθελα, δε θα του μίλαγα καν. Οι λόγοι είναι ότι δε θα τον ήξερα καθόλου, δε θα τον γνώριζα, δε θα ήξερα το όνομά του». M10: «Όχι, δε θέλω».M13: «Δεν ξέρω». M16: «Ναι, θα ήθελα να είναι Κινέζα, γιατί θα ήθελα να μάθω κινέζικα». M18: «Θα έλεγα να μη γίνουμε φίλες, γιατί είναι αηδιαστικό».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες κρατούν θετικότερη στάση: M2: «Θα γινόμουν φίλη, για να παίζουμε μαζί». M4: «Θα γινόμουν φίλος του.... εγώ θέλω οι φίλοι μου να είναι καλά παιδιά, να μη χτυπούν, να μη πειράζουν». M9: «Θα είχαμε γίνει φίλοι, θα παίζαμε, θα του έλεγα να έρθει». M10: «Θα την ήθελα κι εγώ». M13: «Θα γινόμουν φίλος μ' αυτόν». M16: «Δε θα γινόμουν φίλη, επειδή έχω τις δικές μου. Εγώ κύριε ξέρω τις φίλες μου και θα μου φώναζαν και θα μου έλεγαν ότι εσένα δε σε παίζω. Τις ξέρω εγώ αυτές κύριε, δε θα θέλουν». M18: «Αν ήθελε αυτή κι εγώ θα ήθελα».

Δ6: Τί θα έκανες αν κανένα παιδί δε θα ήθελε να παίζει μαζί του;

Η συγκεκριμένη ερώτηση διερευνά το αν οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και να αναλάβουν δράση, όταν το εν λόγω παιδί αντιμετώπιζε μια προβληματική κατάσταση. Οι συμμετέχοντες στις αρχικές

συνεντεύξεις απάντησαν: M6: «Τίποτα δε θα έκανα, θα έπαιζα με τα άλλα παιδιά». M7: «Δε θα έπαιζα κι εγώ μαζί του, γιατί θα ήταν κακός με τους άλλους». M8: «Δε θα έπαιζα, γιατί έχω κι άλλες φίλες, τις φίλες μου τις έχω». M9: «Τίποτα δε θα έκανα. Θα έπαιζα με τους δικούς μου φίλους». M10: «Αν την ήθελαν οι φίλοι μου θα έπαιζα, αν δεν την ήθελαν δε θα τη θέλω ούτε κι εγώ». M13: «Δεν ξέρω». M18: «Τίποτα δε θα έκανα».

Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες εκφράζονται με θετικότερο τρόπο για την περίπτωση που ερωτώνται: M6: «Θα έπαιζα εγώ». M7: «Εγώ θα του έλεγα να παίζουμε και θα φώναζα κι άλλα παιδιά να παίζουμε μαζί». M8: «Θα του έλεγα για το πρόβλημά του και θα έπαιζα μαζί του». M9: «Θα τους έλεγα: «αυτό είναι το χρώμα του, γιατί δεν τον παίζετε. Άμα ήταν και το δικό σας χρώμα έτσι;» εγώ αν ήθελε και η παρέα μου θα τον έπαιζα». M10: «Δεν πειράζει, θα την έπαιζα εγώ». M13: «Θα έπαιζα μαζί του». M18: «Θα έλεγα εγώ: «κι αυτός είναι άνθρωπος. Επειδή έχει διαφορετικό χρώμα γι' αυτό δε παίζει μαζί σας;» εγώ θα έπαιζα».

Δ7: Όταν βλέπεις ανθρώπους στο δρόμο με διαφορετικό από το δικό σου χρώμα δέρματος τί σκέφτεσαι, πώς νιώθεις;

Σκοπός της ερώτησης ήταν οι συμμετέχοντες να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν τα αισθήματα και συναισθήματα που έχουν, όταν συναντούν ανθρώπους άλλης φυλής. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει τόσο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, όσο και στη γνωριμία με τον εαυτό τους, διαδικασίες κρίσιμες για την επίτευξη των στόχων της έρευνας. Επίσης το να διαπιστωθεί η ανεκτικότητα τους απέναντι στην φυλετική διαφορά. Στις αρχικές συνεντεύξεις παρατηρείται ένα αρνητικό κλίμα: M4: «Σκέφτομαι ότι είναι αράπηδες και τους φοβάμαι. Σκέφτομαι ότι κάτι κακό μπορεί να κάνουν και τους φοβάμαι, αν ήταν άσπροι δε θα φοβόμουν». M5: «Όταν τους βλέπω σκέφτομαι ότι δε πρέπει να πάω πολύ κοντά τους, γιατί είναι άγνωστοι.... αυτό. Όταν τους βλέπω νιώθω κάπως». M6: «Γελάω από μέσα μου, αλλά λέω... «μη γελάς, κρίμα είναι» και μετά δε γελάω». M7: «Τίποτα δε σκέφτομαι, δε νιώθω κάτι». M8: «Δεν σκέφτομαι ότι δε θέλω να μ' ακουμπήσουν, αλλά δε σκέφτομαι και πολύ θετικά... ούτε και πολύ χαρούμενα. Μερικές φορές νιώθω άβολα και δε θέλω να μ' ακουμπήσουν». M9: «Οι μαύροι μοιάζουν με σοκολάτα (γελάει), έχουν σοκολατί χρώμα. Δε μου έρχεται τίποτα στο μυαλό, ούτε

νιώθω κάτι. Απλώς είναι αυτοί». M11: «Άσχημα νιώθω». M12: «Νιώθω λίγο λυπημένη. Κάποιοι που φορούν παλιά ρούχα και είναι μαύροι και έχουν και καρότσια σκέφτομαι ότι είναι πολύ φτωχοί και δεν έχουν λεφτά. Θα μπορούσε να τους βοηθούσε ο δήμος. Κάποιοι σηκώνονται από το πρωί με τα καροτσάκια να μαζέψουν πράγματα, είναι πολύ φτωχοί. Σκέφτομαι ότι τα παιδιά τους δε πάνε σχολείο, νιώθω λίγο λυπημένη». M13: «Τίποτα». M14: «Όταν περνούν κάποιες φορές με τα καροτσάκια τους, τους φοβάμαι να μη με κλέψουν και φεύγω, γιατί τους φοβάμαι λίγο». M16: «Λέω να φύγουν από την Ελλάδα, να μείνουν μόνο Τούρκοι και Έλληνες». M17: «Τους πειράζω εγώ... (γελάει) τους φωνάζω με τους φίλους μου... κάποιες φορές γελάμε». M18: «Σκέφτομαι ότι είναι άρρωστοι, ότι είναι σα φαντάσματα (γελάει) και φοβάμαι». M19: «Τίποτα δε σκέφτομαι, δε ξέρω, δεν είναι ντυμένοι, δεν είναι χαρούμενοι, θα κλαίω». M20: «Τίποτα δε σκέφτομαι, δε νιώθω τίποτα».

Στις απαντήσεις των παιδιών στις επαναληπτικές συνεντεύξεις διαπιστώνεται ότι το αρνητικό κλίμα υποχωρεί. Οι συμμετέχοντες απαντούν: M4: «Θα μου άρεσε να μπω στην παρέα τους, να πάμε στο ποδόσφαιρο, να πάω σε γιορτές που έχουν αυτοί.... Ωραία θα είναι, θα γινόμασταν μεγάλη παρέα». M5: «Δε μ' ενοχλεί το χρώμα στους ανθρώπους, αφού έτσι γεννήθηκαν». M6: «Σκέφτομαι ότι όλοι είμαστε ίδιοι... αυτό». M7: «Δε μ' ενοχλεί, θα μου άρεσε να τους βλέπω». M8: «Δε μ' ενοχλεί που έχουν άλλο χρώμα». M9: «Τίποτα. Δε νιώθω τίποτα, δε μ' ενοχλούν». M11: «Καλά νιώθω». M12: «Δε με πειράζουν». M13: «Δεν έχω πρόβλημα μ' αυτό». M14: «Τίποτα δε νιώθω. Στο super market χθες είδα έναν μαύρο, δεν ένιωσα τίποτα». M16: «Όταν βλέπω Πακιστανούς εγώ λέω να τους βοηθήσουμε και τους δίνουμε φαγητά». M17: «Τίποτα δε σκέφτομαι, δε νιώθω κάτι κακό. Το χρώμα δε σημαίνει τίποτα». M18: «Δε μ' ενοχλεί». M19: «Καλά νιώθω, τίποτα δε σκέφτομαι». M20: «Χαρά νιώθω, μου αρέσει που τους βλέπω».

Δ7: Πώς βρίσκεις την ιδέα η τάξη σου ή και το σχολείο μας να είχε και παιδιά που θα είχαν διαφορετικό από το δικό σου χρώμα στο δέρμα;

Σκοπός της ερώτησης ήταν να διαπιστωθεί η ανεκτικότητα των συμμετεχόντων ως προς τη φυλετική διαφορά, και μάλιστα όταν αυτή είναι παρούσα στην καθημερινότητά τους. Οι απαντήσεις τους στις αρχικές συνεντεύξεις ήταν: M2: «Λύπη νιώθω, θλίψη, γιατί τα παιδιά δε θα είναι άσπρα». M4: «Θα φύγω από το

σχολείο και θα ήμουν λυπημένος, δε θα μου άρεζε». M9: «Στο σχολείο μας δεν είναι όλοι άσπροι... ας πούμε η Χ... είναι καφέ, ο Σ... Θα μου άρεσε στο σχολείο μας να έρχονται μόνο άσπροι». M10: «Δε θα μου άρεσε, γιατί εγώ έχω άλλο χρώμα, αυτοί άλλο, άλλο, άλλο, θα γινόταν χαμός». M12: «Τί είναι αυτά, θα ένιωθα λίγο ξαφνιασμένη... άλλος άσπρος, άλλος κίτρινος. Θα ήταν χρωματιστή η τάξη. Θα ένιωθα έτσι κι έτσι». M17: «Όχι δε θα μου άρεσε. Θα έκαναν πιο πολύ φασαρία». M18: «Αν ήταν στην τάξη μας θα έφευγα λίγο πιο μακριά απ' αυτούς κι αν ήταν στο σχολείο μας θα καθόμουν και θα έκρυβα το πρόσωπό μου». M19: «Χάλια, δε θα μου άρεσε. Όλοι θα είναι τσιγγάνοι».

Το αρνητικό κλίμα των αρχικών συνεντεύξεων υποχωρεί μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης. Τα παιδιά απάντησαν στις επαναληπτικές συνεντεύξεις: M2: «Καλό θα ήταν, θα περνούσαμε ωραία, θα μας μάθαιναν παιχνίδια άλλα». M4: «Θα μου άρεσε. Θα έχουν τα μαλλιά τους αλλιώς, θα έχουν πράσινα μάτια». M9: «Μια χαρά θα ήταν». M10: «Καλό θα ήταν, μ' αρέσουν τα χρώματα». M12: «Δε θα με πείραζε, γιατί και τώρα υπάρχουν και μαύροι και άσπροι, καλό θα ήταν». M17: «Ωραίο θα ήταν. Θα είχε ό άλλος άλλο χρώμα κι εγώ άλλο χρώμα». M18: «Δε θα είχα πρόβλημα, επειδή κι αυτοί είναι άνθρωποι. Κι εγώ έχω διαφορετικό χρώμα κι αυτοί». M19: «Καλό θα μου φαινόταν, γιατί κι εμείς μαύροι είμαστε».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η παρούσα έρευνα έχοντας ως βάση τη *θεωρία της επαφής* του Allport (1954), επιχείρησε να διερευνήσει την επιρροή ενός ειδικού προγράμματος τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας μεταξύ των μαθητών μιας τάξης πολυπολιτισμικής. Παράλληλα να καλλιεργήσει ανάμεσά τους διαπροσωπικές σχέσεις ποιότητας.

Η έρευνα αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης. Τα ερευνητικά ευρήματα βασίστηκαν σε πληροφορίες που αντλήθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητες του προγράμματος (συνεντεύξεις, αξιολογήσεις του προγράμματος, αυτοαξιολογήσεις), τις παρατηρήτριες (σημειώσεις πεδίου, κλείδα παρατήρησης) και τον ερευνητή (σημειώσεις πεδίου, ημερολόγιο). Επιβεβαίωσαν όλες τις ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας. Η παρούσα έρευνα συμφωνεί έτσι με τα αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών που διερεύνησαν το ρόλο της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αποδοχή της ετερότητας, στη διαπολιτισμική επικοινωνία και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων (ChunLin, 2015·Κουκουνάρας, 2008·Τσιάρας, 2006·Winston & Sextou, 2006).

Η ομάδα των μαθητών που συμμετείχε στις ερευνητικές διαδικασίες ήταν ενδεικτική της πολιτισμικής ποικιλομορφίας του σχολείου. Εμπλουτισμένη έντονα πολιτισμικά από παιδιά που προέρχονται από τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς που κατοικούν στην Ελλάδα και τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, παιδιά με διαφορετικές θρησκείες και διαφορετικές μητρικές γλώσσες. Αποτέλεσε έτσι μια ζωντανή κοσμοπολίτικη οντότητα μέσα στην οποία ο κάθε μαθητής αλληλεπιδρούσε περισσότερο ή λιγότερο με την παρουσία της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας του συμμαθητή του. Η οποία συνίσταντο όχι μόνο στις τυπικές κατηγορίες που συνδέονται με την έννοια της ετερότητας, αλλά και στις προσωπικές διαθέσεις των συμμετεχόντων, οι οποίοι ως φορείς ποικίλων πολιτισμικών ταυτοτήτων επηρέαζαν και επηρεάζονταν, υιοθετούσαν ή απέρριπταν στάσεις, απόψεις και συμπεριφορές που εκδηλώνονταν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Διευρύνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τα όρια των ταυτοτήτων τους, αφού είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν από

μια ευρεία γκάμα δυνατοτήτων που τους παρουσιάζονταν.

Το πρόγραμμα υπ' αυτές τις συνθήκες συνέβαλλε ώστε οι συμμετέχοντες να ασκηθούν σε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης, για να μπορούν να αφομοιώνουν διαφορετικούς πολιτισμούς, διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές, επιβεβαιώνοντας την ευμετάβλητη φύση των ανθρώπινων ταυτοτήτων. Και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτέλεσε τον πυρήνα των εργαστηρίων στα οποία τα παιδιά επεξεργάστηκαν κοσμοπολίτικες αξίες, καταδεικνύοντας ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει έναν χώρο στον οποίο οι μαθητές μπορούν να γίνουν όπως αναφέρει ο Hansen (2013, σελ.45): «δημιουργικά όντα στον κόσμο και όχι απλώς δημιουργήματα». Και να προχωρήσουν πέρα από τους φυσικούς χώρους στους οποίους ζουν, μαθαίνοντας πολλά για τους άλλους ανθρώπους, τις αξίες τους και τις πρακτικές τους, τις ελπίδες τους και τις επιθυμίες τους. Η έρευνα επιβεβαίωσε πως το σχολείο μπορεί να διδάξει μέσα από την επώαση και την εφαρμογή πρακτικών που αντιστοιχούν σε κοσμοπολίτικα ιδανικά, την *ανθρωπιά* στη σχέση μας με τον εαυτό και τον κόσμο ολόκληρο και να προτάξει ουμανιστικές ποιότητες ζωής στις επικρατούσες παγκοσμιοποιημένες τάσεις. Δημιουργώντας κατ' αυτό τον τρόπο τους *πολίτες του κόσμου*, οι οποίοι μαθαίνοντας μέσα στο τοπικό πλαίσιο του σχολείου και διατηρώντας της σχέση τους με την ταυτότητά τους, να μπορούν να συσχετιστούν, να αλληλεπιδράσουν και να συμμετάσχουν ισότιμα στην παγκόσμια κοινωνία (Hull, Stornaiuolo, & Sahni, 2010).

Σημείο αναφοράς του κοσμοπολιτισμού αποτελεί ο άνθρωπος, η ανθρώπινη ταυτότητα (Πατσαντάρας, 2013). Αυτή την πτυχή της ανθρώπινης ύπαρξης επιδιώκει να αξιοποιήσει ο κοσμοπολιτισμός για να αναπτύξει ικανότητες συνεννόησης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Θεωρούμε λοιπόν ως ανάπτυξη κοσμοπολίτικης συνείδησης το γεγονός ότι στις επαναληπτικές συνεντεύξεις σε πολλές περισσότερες περιπτώσεις, απ' ότι στις αρχικές, οι μαθητές προτάσσουν την ανθρώπινη ιδιότητα ως πρωταρχικής σημασίας πτυχή της ταυτότητάς τους, την οποία θεωρούν ως το κοινό χαρακτηριστικό γνώρισμα που τους ενώνει με το συμμαθητή τους. Για παράδειγμα, οι μαθητές αναφέρουν στις απαντήσεις τους:

M3, (ερ.14): *«θα λέω, μη κάνετε ξύλο, είσαστε άνθρωποι»*, (ερ.21): *«Εγώ πιστεύω σ' άλλο θεό, αλλά είμαστε ίδιοι. Έχουμε χέρια και είμαστε όλοι άνθρωποι»*.

M6, (ερ.18): *«δε μ' ενοχλεί καθόλου σε ποιο θεό πιστεύει, ούτε η γλώσσα του. Αρκεί να είναι άνθρωπος...»*, (ερ.34): *«όλοι οι συμμαθητές μ' αρέσουν, είμαστε ίδιοι»*.

είμαστε άνθρωποι...».

M7, (ερ.15): *«θα το βοηθούσα, γιατί κι αυτός άνθρωπος είναι...»*, (ερ.21): *«είναι άνθρωπος κι αυτός, να παίζουμε μαζί του».*

M9, (ερ.29): *«θα τους έλεγα ότι κι αυτός άνθρωπος είναι κι ότι αυτό είναι το χρώμα του».*

M11, (ερ.27): *«...θα καθόμωνα, γιατί όλοι ίδιοι είναι. Και μαύροι και άσπροι και καφέ, το ίδιο είναι, άνθρωποι είναι».*

M14, (ερ.26): *«...είναι κι αυτοί άνθρωποι, παιδιά, θέλουν φίλους, δεν έχω πρόβλημα».*

M17, (ερ.20): *«ίδιο θα ήταν πάλι, επειδή και αυτοί άνθρωποι είναι»*, (ερ.27): *«ναι, θα καθόμωνα, γιατί είναι κι αυτός άνθρωπος».*

M18, (ερ.31): *«κι αυτός είναι άνθρωπος. Επειδή έχει διαφορετικό χρώμα γι' αυτό δε παίζει μαζί σας; εγώ θα έπαιζα».*

Οι ποικίλες ψυχοκινητικές δράσεις του προγράμματος έδωσαν ακόμα την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εμπλακούν σε πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις, ικανές να αναδείξουν τα ατομικά χαρακτηριστικά τους τα οποία και υπερίσχυσαν των συλλογικών ταυτοτήτων τους. Θετική συνεισφορά στην προοπτική αυτή είχε η δέκατη έκτη (16^η) συνάντηση, όταν οι συμμετέχοντες με αφορμή τη δραματοποίηση μιας ιστορίας που αφορούσε μια παπαρούνα που ήταν διαφορετική, ασκήθηκαν στο να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Τα παιδιά στον αναστοχασμό δήλωσαν πως: *«κανένας άνθρωπος δεν είναι ίδιος με τον άλλον»* και *«πως το να έχει κάποιος κάτι ξεχωριστό δεν είναι κακό, θα πρέπει να το αποδεχθεί και να μην έχει άγχος γι' αυτό το λόγο».*

Τα παιδιά κατά τη διεξαγωγή του προγράμματος παρακινήθηκαν:

- να βρουν ομοιότητες με τον διπλανό τους και να τον εμπιστευτούν
- να περπατήσουν με κλειστά μάτια
- να συνεργαστούν για να γράψουν ένα σενάριο και να το παρουσιάσουν στη σκηνή
- ν' ακούσουν τις σκέψεις των άλλων σε κάθε συζήτηση στο τέλος των συναντήσεων
- να αναγνωρίσουν τη συνεισφορά του συμμαθητή τους σε μια πετυχημένη παρουσίαση ενός δρώμενου

- να νιώσουν όπως νιώθουν οι άλλοι μέσα από την ταύτισή τους με ένα ρόλο
- να προσπαθήσουν να βρουν πιθανές λύσεις σε ζητήματα που άπτονται της καθημερινότητάς τους

Μ' αυτό τον τρόπο ασκήθηκαν στο να εκτιμήσουν και να αναπτύξουν οικουμενικές αξίες που πρεσβεύει ο κοσμοπολιτισμός (κεφ. 2.4), για την ανάπτυξη των οποίων γίνεται λόγος διεξοδικότερα στα επόμενα υποκεφάλαια της συζήτησης: *της οικοδόμησης καλής σχέσης με τον εαυτό, της συνεργασίας, του σεβασμού προς τον άλλον, της ενσυναίσθησης, της εκδήλωσης αλληλεγγύης, του σεβασμού της διαφορετικότητας*. Επιβεβαιώνοντας ταυτοχρόνως, ότι αυτές μπορούν να καλλιεργηθούν μέσα από τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση. Οι παραδοχές των ίδιων των μαθητών άλλωστε στις τελικές συνεντεύξεις επιβεβαιώνουν την παραπάνω εκτίμηση:

M14, (ερ.12): *«έχω καταλάβει μ' αυτά που κάναμε μαζί σας ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, διαφέρουμε. Μου άρεσει το σχολείο μας. Αν ήμασταν όλοι ίδιοι δε θα μου άρεσε. Θα βαριόμουν. Όσο πιο διαφορετικοί, τόσο πιο ωραία».*

M11, (ερ.35): *«το πρόγραμμα το κάναμε για να μη κοροϊδεύουμε, να παίζουμε μαζί. Και μαύρο και άσπρο δεν έχει διαφορά, είναι ίδιο. Μου άρεσε το παιχνίδι με τις παπαρούνες και τα πρόβατα που ήταν άσπρα και ένα μαύρο»*

M15, (ερ.35): *«μου άρεσε που κλείναμε τα μάτια, που περπατούσαμε, οι χαιρετισμοί, όλα μου άρεσαν. Πιστεύω ότι γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου»*

M16, (ερ.35): *«μου άρεσε αυτό που κάναμε μια φορά για ένα παιδί που δε το ήθελαν γιατί είχε άλλο χρώμα. Μ' έβαλε σε σκέψεις για τα παιδιά που δεν τα θέλουμε, γιατί είναι από άλλη χώρα, έχουν άλλη γλώσσα»*

Οι αυτοαξιολογήσεις επίσης των παιδιών για την επίδραση που άσκησε το πρόγραμμα πάνω τους, στο τελευταίο, δέκατο έβδομο (17^ο) εργαστήριο, κυμαίνονται προς την ίδια κατεύθυνση. Βασικά στοιχεία αναφοράς αποτελούν η καλύτερη σχέση που απέκτησαν τα παιδιά με τον εαυτό τους, η συνεργασία και ο σεβασμός του άλλου:

«Έμαθα να σέβομαι τους συμμαθητές μου».

«Έμαθα να συνεργάζομαι με τους άλλους».

«Έμαθα να συμπεριφέρομαι καλύτερα με τους φίλους μου».

«Όλη η ομάδα μάθαμε πολλά πράγματα, όπως να συμπεριφερόμαστε καλά, να σεβόμαστε τη γλώσσα που μιλάνε, τη θρησκεία που έχουν και το χρώμα τους».

«Έμαθα πώς νιώθουν τα παιδιά που αλλάζουν χώρα»

«Έμαθα να συμπεριφέρομαι καλά στους καινούργιους συμμαθητές και συμμαθήτριες».

«Για τον εαυτό μου έμαθα ότι δε μπορώ να συμμετέχω με διαφορετικά παιδιά, όταν είμαι εκνευρισμένη».

Επιπροσθέτως, η εικαστική αξιολόγηση στην οποία συμμετείχαν τα παιδιά, καταδεικνύει την επικράτηση ενός ομαδικού πνεύματος στις δραστηριότητες που επηρέασε ευεργετικά τις αντιλήψεις και συμπεριφορές τους, σε σχέση με τους ερευνητικούς στόχους: οι εικαστικές δημιουργίες τους στη δέκατη έβδομη (17^η) συνάντηση, περιλαμβάνουν σκηνές θεάτρου πλαισιωμένες με καρδιές, παιδιά πάνω στη σκηνή που κρατιούνται από το χέρι επιχειρώντας να δράσουν ομαδικά και τίτλους στα έργα όπως: *ένας για όλους, σεβόμαστε ο ένας τον άλλον, όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά και ίδιοι*. Εικαστικές δημιουργίες των παιδιών παρατίθενται στο παράρτημα τέσσερα (4) της μελέτης.

Η θετική αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών μπορεί να διαπιστωθεί από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων των παιδιών, αλλά και από την πορεία τους από συνάντηση σε συνάντηση, όπως αυτή αποτυπώνεται στα ατομικά γραφήματα των παρατηρήσεων που παρατίθενται στο παράρτημα της μελέτης. Η βελτίωση αυτή αποδίδεται ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος που εφαρμόστηκε και δε συσχετίζεται με παράγοντες όπως η ωρίμανση των υποκειμένων που συμμετείχαν στην παρεμβατική διαδικασία. Η αποδοχή και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας, όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 2.1.6. της μελέτης, προϋποθέτει την αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Στάσεων και πεποιθήσεων που διδάσκονται από την αρχή της ζωής και που στις περισσότερες περιπτώσεις κληρονομούνται από τη μια γενιά στην άλλη. Για το λόγο αυτό πολύ δύσκολα μπορούν ν' αλλάξουν (Sextou, 2006). Η θετική λοιπόν μεταστροφή που παρατηρήθηκε στο περιορισμένο διάστημα της εφαρμογής του προγράμματος, μπορεί να αιτιολογηθεί ως απόρροια μιας έντονης εμπειρίας που αποτέλεσε η παρέμβαση που εφαρμόστηκε. Η οποία και μπόρεσε να θέσει ερωτηματικά σε παγιωμένες στάσεις και μονολιθικές απόψεις των μαθητών.

Ο ρόλος του προγράμματος στην αποδοχή της εθνικής ετερότητας

Έχοντας ως αφετηρία τις απαντήσεις των παιδιών στις αρχικές συνεντεύξεις για την αποδοχή της εθνικής ετερότητας, παρατηρείται ότι οι μαθητές ακόμα και πριν την εφαρμογή του προγράμματος κρατούν θετική στάση ως προς το εθνικώς διαφορετικό. Οι συμμετέχοντες για παράδειγμα απαντούν:

M1, (ερ.13): «... δε μ' ενδιαφέρει που (τα παιδιά) είναι από άλλες χώρες, με ενδιαφέρει που είναι παιδιά και ο χαρακτήρας τους».

M2, (ερ.12): «Μ' αρέσει το σχολείο που τα παιδιά είναι από διαφορετικά μέρη, από Αλβανία... από αλλού».

M3, (ερ.12): «Καλό μου φαίνεται που είμαστε από άλλες χώρες και μιλάμε άλλες γλώσσες.... ένας τουρκικά, ένας ισπανικά, ένας ελληνικά».

M4, (ερ. 12): «Μ' αρέσει που έχει παιδιά από άλλες χώρες. Είναι ωραία που ο Α... μιλάει ισπανικά, του λέω να μου μάθει... είναι ωραία».

M9, (ερ.13): «Κι από άλλες χώρες, τους μιλάω λίγο, ξέρω λίγα συριακά».

M14, (ερ.11): «... κάποιες έρχονται από την Πολωνία, άλλα παιδιά από το Αφγανιστάν, έχουν φύγει από τον πόλεμο κι έχουν έρθει εδώ. Πρέπει να τους δείξουμε σεβασμό».

M16, (ερ.17): «κι από τις άλλες χώρες. Δε με πειράζει τα παιδιά να είναι κι από άλλες χώρες».

M18, (ερ. 12): «Καλό είναι (που το σχολείο έχει παιδιά από άλλες χώρες), επειδή ο Σ... μιλάει κινέζικα και ο Α... ισπανικά, επειδή μ' αρέσουν τα ισπανικά και ρώτησα τι θα πει «μαμασίτα» που λέει στη διαφήμιση και μου είπε μανουλίτσα».

Στις παραπάνω απαντήσεις παρατηρούμε ότι οι συμμετέχοντες παραγνωρίζουν τη συλλογικές ταυτότητες των συμμαθητών τους, δίνοντας πρωτεύουσα σημασία και έμφαση στην προσωπική ταυτότητα και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Επιβεβαιώνοντας τον Lahti (2013) στο 2.1.2.1. κεφάλαιο της μελέτης, ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες, όπως είναι και οι εθνικές, βιώνονται σε

συγκεκριμένες διαπροσωπικές καταστάσεις και κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα, είναι πολύπλευρες και ετεροβαρείς. Κι ακόμα σύμφωνα με τον Kelman (2005) στο 2.1.2.2. κεφάλαιο, μπορούν να ανακατασκευάζονται όταν αλλάζουν οι περιστάσεις και υπάρχουν νέες εξελίξεις. Την εκτίμηση αυτή ενισχύουν και οι απαντήσεις του M17 (τουρκόφωνος μουσουλμάνος), ο οποίος απαντά στις αρχικές συνεντεύξεις:

(ερ.13): *«Άλλα παιδιά κοροϊδεύουν τον Ν... που μιλάει τούρκικα. Δεν είμαστε Τούρκοι, απ' την Ελλάδα είμαστε, απλά μιλάμε τούρκικα».*

(ερ.20): *«...θα ήταν όλοι Τούρκοι, τί να τους κάνω τους Τούρκους, θέλω να είμαι και με Έλληνες, να μιλώ ελληνικά».*

Στην περίπτωση αυτή επισημαίνεται ότι η εφαρμογή μιας πολυπολιτισμικής πολιτικής στο σχολείο θα ταύτιζε με αφορμή τη μητρική γλώσσα (τουρκικά), τον εν λόγω μαθητή με μια συγκεκριμένη πολιτισμική ταυτότητα με την οποία αυτός, όπως φαίνεται διατηρεί μία κριτική σχέση. Κατ' αυτό τον τρόπο θα του στερούσε το δικαίωμα να επιλέξει τη σχέση που θέλει να έχει ο ίδιος με την παραδοσιακή κουλτούρα του, όπως και να το είναι ανοικτός προς άλλες πολιτισμικές παραδόσεις που μπορούν να του παρέχουν στήριξη για να ευημερήσει στο περιβάλλον στο οποίο κινείται. Μια κοσμοπολίτικη εκπαιδευτική πολιτική επομένως όπως αναλύεται στο 2.1.5.7. κεφάλαιο της μελέτης, θα ήταν περισσότερο λειτουργική και επωφελής για περιπτώσεις μαθητών σαν κι αυτές. Οι πολιτισμοί επιβιώνουν μόνο αν αντλήσουν τη δύναμη να μεταμορφωθούν από την κριτική και την απόσχιση και το κάθε άτομο πρέπει να διατηρεί τη δυνατότητα αναγέννησης αυτής της δύναμης (Habermas, 1994, στο 2.1.10 κεφάλαιο της μελέτης). Για το λόγο αυτό ο κάθε μαθητής αρμόζει να διαθέτει την ελευθερία επιλογής πολιτισμικών προϊόντων, ώστε να μπορεί να εκφραστεί και να δράσει σύμφωνα με την ατομική φιλοδοξία και ευθύνη του, αμφισβητώντας τις κατηγοριοποιήσεις κάθε είδους (Borhaug, 2016).

Καταδεικνύεται ακόμα με αφορμή το συγκεκριμένο μαθητή και η ανάγκη που επισημαίνει ο Γκότοβος (2002) στο 2.1.7. κεφάλαιο της μελέτης, το εκπαιδευτικό σύστημα να πάψει να ορίζει την ελληνική εθνική ταυτότητα τόσο στενά, ώστε να πάντων να χωράνε σ' αυτήν μόνο οι *προνομιούχοι*. Θα πρέπει να μετατοπισθεί σε μια λογική ορισμού της *ελληνικότητας* όχι με αντικειμενικά χαρακτηριστικά κριτήρια (καταγωγή, ορθοδοξία, ελληνική μονογλωσσία), αλλά και μέσω ενός ανοικτού πολιτισμικού κριτηρίου. Η *ελληνικότητα* θα πρέπει δηλαδή να αποτελεί επιλογή

ταύτισης από την οποία το άτομο προσδοκά ορισμένα πράγματα και στην οποία οφείλει άλλα. Η ελληνική εθνική ταυτότητα έτσι θα έδινε τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να βιώσουν τον εαυτό τους, αν κάποτε το θελήσουν, ως μέλη της ελληνικής κοινότητας. Πολύ περισσότερο μάλιστα για μαθητές που γεννήθηκαν στην ελληνική επικράτεια, όπως ο M17.

Στις απαντήσεις του M3, M4 και M18 τα παιδιά επιπροσθέτως, παρατηρούμε να ταυτίζουν τα όρια της γλωσσικής ταυτότητας με την εθνική, παραπέμποντας στον Fisman (1972) στο 2.1.2.4. κεφάλαιο, ο οποίος επισημαίνει ότι η γλωσσική διαφοροποίηση συχνά ξεχωρίζει τα έθνη και τους λαούς. Δρώντας έτσι ως παράγοντας που υποθάλλει και αναπαράγει την ετερότητα.

Επιδιώκοντας να ερμηνεύσουμε το θετικό κλίμα των αρχικών συνεντεύξεων για την εθνική ετερότητα, θα επικαλεστούμε τη *θεωρία επαφής* του Allport (1954), στην οποία αναφερθήκαμε ευρύτερα στο 2.1.6.1. κεφάλαιο της μελέτης. Η καθημερινή αλληλεπίδραση και συνύπαρξη πληθυσμών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα φαίνεται να οδηγεί στη διάψευση στερεοτυπικών αντιλήψεων και στη ματαίωση των αρνητικών συναισθημάτων που νιώθουν οι άνθρωποι απέναντι στη διαφορετικότητα. Η διαπολιτισμική σύνθεση του σχολείου έτσι και η καθημερινή επαφή των παιδιών με τη διαφορετική εθνική ταυτότητα των συμμαθητών τους, έχει θετικό αντίκτυπο στη στάση τους ως προς το *εθνικώς διαφορετικό*. Για το λόγο αυτό οι απαντήσεις τους σε μεγάλο βαθμό διαπνέονται από πνεύμα ανεκτικότητας και αλληλεγγύης.

Όταν όμως η ερώτηση γίνεται περισσότερο *προσωπική* (ερ.16) και περιλαμβάνει τον ιδιωτικό χώρο τους, για το αν δηλαδή θα καλούσαν στο δωμάτιό τους ένα παιδί που κατάγεται από άλλη χώρα, οι καταφατικές απαντήσεις περιορίζονται, όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τις συνεντεύξεις στο παράρτημα της μελέτης. Ίσως γιατί όπως αναφέρει ο Pettigrew et al. (2011), η απλή γνωριμία και *επαφή* από μόνη της δεν αποτελεί ικανή συνθήκη για να καταπολεμηθούν σε βάθος προκαταλήψεις και στερεότυπα και χρειάζεται να πληρούνται και ορισμένες προϋποθέσεις. Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε επιχείρησε να κάνει την *επαφή* περισσότερο ουσιαστική. Εστίασε στην ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες, στη θέσπιση κοινών στόχων σε κάθε συνάντηση, καλλιέργησε συνθήκες συνεργασίας, επικεντρώθηκε στη δημιουργία ενός δημοκρατικού πλαισίου το οποίο στήριξε και ενίσχυσε αυτό το εγχείρημα. Ως αποτέλεσμα, παρατηρούμε ότι στις τελικές συνεντεύξεις μετά την ολοκλήρωση της

παρέμβασης, υπάρχει ακόμη θετικότερη αντιμετώπιση της εθνικής ετερότητας, επιβεβαιώνοντας τη συγκεκριμένη υπόθεση της έρευνάς μας. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση συνέβαλλε στην ανάπτυξη της κοσμοπολίτικης αντίληψης που επισημαίνεται στο 2.1.7. κεφάλαιο της μελέτης: αυτοί που ανήκουν στην ίδια εθνική συλλογικότητα με μας, δε σημαίνει ότι μας μοιάζουν περισσότερο από τους *άλλους*. Άρα αρμόζει να εκδηλώνουμε το ίδιο ενδιαφέρον για όλα τα ανθρώπινα όντα.

Σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της παρεμβατικής διαδικασίας επίσης, δεν παρατηρήθηκαν αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές, ούτε ακούστηκαν υποτιμητικά σχόλια που να συνδέονται με τον τόπο καταγωγής ή προέλευσης των παιδιών. Τα παιδιά αντιθέτως φάνηκαν έτοιμα να υποδυθούν ρόλους ανθρώπων με διαφορετικές εθνικές ταυτότητες δείχνοντας σεβασμό στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε ανθρώπινης υπόστασης. Και να εμπλακούν σε διαδικασίες ενσυναισθητικής κατανόησης με αφορμή δράσεις, όπως η δημιουργία του *βιογραφικού* ενός ατόμου από άλλη χώρα που τα ίδια κλήθηκαν να δημιουργήσουν και να υποστηρίξουν στη δέκατη τέταρτη (14^η) συνάντηση. Η δραστηριότητα του *βιογραφικού*, ώθησε τη διαδικασία ένα βήμα παραπέρα: τα παιδιά όχι μόνο ταυτίστηκαν με τους *άλλους*, αλλά υποστήριζαν δημόσια τις ιδέες τους, τα συναισθήματά τους, τις αγωνίες αυτών των *άλλων* (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Στη δέκατη τρίτη (13^η) συνάντηση οι συμμετέχοντες συμμετείχαν σε ένα δρώμενο με θέμα μετανάστες, οι οποίοι εγκαταλείπουν την πατρίδα τους και φτάνουν στη γειτονιά τους. Μέσα από *ομαδικά γλυπτά* και *παγωμένες εικόνες* που δημιούργησαν με τα σώματά τους χρησιμοποιώντας τεχνικές από το θέατρο του Boal, αλλά και μέσα από παιχνίδια ρόλων, επιχείρησαν να διερευνήσουν συναισθήματα και να βιώσουν καταστάσεις για να οδηγηθούν στην κατανόηση των αιτιών και των συνεπειών πράξεων και συμπεριφορών που συνυφαίνονται με την *διαφορετική* εθνική ταυτότητα. Το συγκεκριμένο δρώμενο με τους *εθνικούς άλλους* να καταφθάνουν στη γειτονιά των παιδιών, αποτέλεσε τη διαμεσολάβηση ανάμεσα στην κοινωνική πραγματικότητα και τη γνωστική διαδικασία τους. Με το ρόλο του ερευνητή ως καταλύτη συνέβαλλε ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν τα εργαλεία ανάγνωσης της πραγματικότητας που τα ίδια βιώνουν, έχοντας τη δυνατότητα να *δουν την αλήθεια των άλλων* με τρόπο που να μην παραπέμπει σε συναισθήματα οίκτου και λύπης και μέσα από δύο φίλτρα: το φίλτρο του μετανάστη και το φίλτρο των ανθρώπων της κοινωνίας υποδοχής. Θέτοντας έτσι σε αμφισβήτηση τη στερεοτυπική εικόνα του *εθνικού άλλου*. Οι επισημάνσεις αυτές συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας

της Sextou (2006). Μέσα από τεχνικές από το θέατρο του Boal, η Sextou συνέβαλλε ώστε οι συμμετέχοντες να καταπολεμήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που εμπόδιζαν την διαπολιτισμική επικοινωνία. Ως αποτέλεσμα τα περισσότερα παιδιά που παρακολούθησαν το πρόγραμμα ανέπτυξαν θετικότερες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι σε παιδιά με διαφορετικές εθνικές προελεύσεις.

Παρατηρήθηκε ότι στο δρώμενο της δέκατης τρίτης (13^{ης}) συνάντησης, οι μαθητές ως *αυτόχθονες*, υιοθέτησαν συμπεριφορές και στάσεις των οποίων ίσως έχουν γίνει και οι ίδιοι αποδέκτες, μέσω των ΜΜΕ και του κοινωνικού περιβάλλοντός τους. Τη στιγμή που εμφανίζονται οι *ξένοι*, όπως οι συμμετέχοντες ονομάζουν τους μετανάστες, τα παιδιά δηλώνουν: «θα μας πάρουν τις δουλειές», «θα μας δείρουν», «θα μας βρωμίσουν», «θα μας σκοτώσουν», «θα μας κλέψουν», ενώ τα συναισθήματα που βιώθηκαν κατά τις αναφορές τους, ήταν: «άγχος», «πανικός», «φόβος». Οι μαθητές στην περίπτωση αυτή, εξέλαβαν τον *εθνικό άλλο*, ως *ξένο* και με τον τρόπο μάλιστα που αυτός συναντάται στην προοπτική του Simmel (2004), η οποία αναλύεται ευρύτερα στο 2.1.3. κεφάλαιο της μελέτης: ένας περιπλανώμενος που μένει, που διατηρεί όλο το δυναμικό της περιπλάνησής του και η ξενικότητά του προκαλεί συναισθήματα φόβου και άγχους.⁷³ Το δρώμενο τελείωσε με την αποδοχή των *ξένων* από τους *αυτόχθονες*, καθώς τελικώς οι δεύτεροι ήρθαν σε επαφή με τους πρώτους, τους γνώρισαν και είδαν πως δεν ήταν «και τόσο κακοί». Καταδεικνύοντας την πίστη των συμμετεχόντων στη δύναμη που μπορεί να έχει η επαφή η γνωριμία και η αλληλεπίδραση στην αποδοχή της *διαφορετικής* εθνικής ταυτότητας.

Στη *συζήτηση* που επακολούθησε του δρώμενου, επιχειρήθηκε να συγκροτηθεί ένα πλαίσιο διαλόγου που διατηρούσε ανοικτή την έκβασή του. Στην κοσμοπολίτικη προσέγγιση για την εκπαίδευση, οι δάσκαλοι αρμόζει να ενθαρρύνουν μέσα από το διάλογο τους μαθητές να υπερβούν τα εθνικά, συναισθηματικά και γνωστικά τους όρια, ώστε να κατανοήσουν τις συνδέσεις τους με ανθρώπους και αντικείμενα και πέρα από τα εθνικά τους σύνορα για να μπορούν να μεταμορφώσουν τον κόσμο (Saito, 2010). Τα παιδιά λοιπόν μέσα από μια διαρκή διαπραγμάτευση κατά την οποία αναζητούνταν ο κοινός τόπος της ομάδας, ανίχνευσαν τον τρόπο με τον οποίο ο δημόσιος λόγος αντιμετωπίζει το *εθνικώς διαφορετικό*. Μίλησαν για τις αιτίες της

⁷³ Με μια πρώτη ματιά σημειώνει ο Saito (2010), οι μετανάστες μοιάζουν με παραδείγματα τέλειων ξένων ανθρώπων στη γη, επειδή τα διακρατικά τους δρομολόγια διασχίζουν τα εθνικά σύνορα που ορίζονται από τα κράτη. Ωστόσο, στην πραγματικότητα μοιάζουν με τέλειους κοσμοπολίτες, καθώς χωρίς να αρνούνται τα εθνικά τους όρια, διαπραγματεύονται πολλαπλές προσκολλήσεις πέρα απ' αυτά.

μετανάστευσης: «φτώχεια», «πόλεμος», για το «ρατσισμό» που βιώνει το άτομο που έρχεται από άλλη χώρα, για το «φόβο που νιώθουν οι άνθρωποι μπροστά στον ξένο» δημιουργώντας ένα κλίμα ευνοϊκό για να προκληθούν ρωγμές στις υπάρχουσες προκαταλήψεις. Ένα κορίτσι μάλιστα (M5), όπως καταγράφεται στις παρατηρήσεις δήλωσε για το δρώμενο:

«Οι αυτόχθονες φοβούνται τους ξένους όχι γιατί είναι από άλλη χώρα ή γιατί θα τους πάρουν τη γειτονιά, αλλά επειδή οι ξένοι είναι φτωχοί».

Η παραπάνω αναφορά καταδεικνύει ότι η δραστηριότητα συνδύασε την επεξεργασία των συναισθημάτων όχι με ένα διδακτικό δίπολο *καλοί/κακοί* άνθρωποι, αλλά με τις κοινωνικές ιεραρχήσεις και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες διαβίωσης των *εθνικών άλλων* (Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Θέτοντας και ένα αίτημα που είναι συμβατό και με τον κοσμοπολιτισμό, για την εκπαίδευση: Τη δημιουργία ενός πιο κοινωνικά δίκαιου μελλοντικού κόσμου, μέσα από την καλλιέργεια ευαίσθητων και στοχαζόμενων προσωπικοτήτων οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση δικαιότερων συλλογικοτήτων (Κοκκονός, 2010).

Τα παιδιά φάνηκαν να είναι εξοικειωμένα και ευαισθητοποιημένα με το ζήτημα που διαπραγματεύθηκε η δραστηριότητα. Ο M3 μάλιστα θυμήθηκε και διηγήθηκε μια προσωπική του ιστορία όταν για πρώτη φορά αφίχθηκε στην Ελλάδα, αναφερόμενος πολύ παραστατικά στις *«άγριες ματιές»* που του έριχναν κάποιοι στο δρόμο και στα *«άσχημα λόγια»* που του έλεγαν. Σύμφωνα με τον Sala (2005), οι προσωπικές ιστορίες ανθρώπων που έπεσαν θύματα συμπεριφορών προκατάληψης παρέχουν την ευκαιρία στους αφηγητές να αντιμετωπισθούν από τους άλλους όχι ως στερεοτυπική εικόνα, αλλά ως ανθρώπινη υπόσταση. Οι ιστορίες αυτές έχουν τη δύναμη να προκαλέσουν συνειρμούς και ταυτίσεις και να εμπλέξουν τους συμμετέχοντες σε μια διαδικασία διαλόγου και να ακουστούν φωνές που ως τότε δίσταζαν να μιλήσουν. Έτσι μπορούν να αλλάξουν ριζικά την οπτική αυτών που ακούν για πρώτη φορά ίσως, το πώς είναι το να έχουν στοχοποιηθεί άτομα και να έχουν δεχθεί διάκριση λόγω της διαφορετικότητάς τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας επαληθεύουν αυτή την προσέγγιση.

Ο ρόλος του προγράμματος στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας

Οι απαντήσεις των παιδιών τόσο στις αρχικές, όσο και στις επαναληπτικές συνεντεύξεις στις ερωτήσεις που σχετίζονται με την αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας, καταδεικνύουν ότι τα θρησκευόμενα ενδέχεται πολλές φορές να αποτελέσουν έναν παράγοντα που μπορεί να διχάσει τους ανθρώπους. Τα παιδιά απαντούν στις ερωτήσεις:

M8, (ερ.24), αρχικές συνεντεύξεις: *«Θέλω οι φίλοι μου ...να έχουν το δικό μου θεό. Για μένα αυτό είναι σημαντικό».*

M10, (ερ.18), αρχικές συνεντεύξεις: *«Εγώ λέω αυτός έχει άλλο θεό, εγώ έχω άλλον, δε μου αρέσει. Εμείς πιστεύουμε στον Αλλάχ, δεν ξέρεις εσύ...»*

M12, (ερ.24), αρχικές συνεντεύξεις: *«Όταν θέλω να κάνω καινούργιο φίλο, τον ρωτάω σε ποιο θεό πιστεύει. Τους χριστιανούς τους καταλαβαίνω που πιστεύουν στο Χριστό. Οι φίλες μου δε πιστεύουν στο Χριστό».*

M18, (ερ.18), αρχικές συνεντεύξεις: *«Νιώθω λυπημένη, γιατί ...εγώ θέλω το δικό μας θεό».*

M2, (ερ.18), επαναληπτικές συνεντεύξεις: *«Θυμό νιώθω, γιατί ... έχει άλλο θεό».*

M11, (ερ.18), επαναληπτικές συνεντεύξεις: *«εμείς έχουμε άλλη θρησκεία και δε μιλάμε με άλλους».*

Οι παραπάνω δηλώσεις των συμμετεχόντων επιβεβαιώνουν την εκτίμηση του Brubaker (2013) στο 2.1.3.2. κεφάλαιο της μελέτης, ότι οι θρησκείες υποθάλπουν και αναπαράγουν την ετερότητα διαχωρίζοντας τον κόσμο σε ξεχωριστές συλλογικότητες. Ο Josef (2004) στο 2.1.2. κεφάλαιο επίσης, επισημαίνει ότι η αίσθηση του *ανήκειν* που δίνουν στους ανθρώπους οι πολιτισμικές ταυτότητες, όπως είναι και η θρησκευτική, ενυπάρχει πάντα σε συνάρτηση με τους *άλλους* και εύκολα μπορεί να οδηγήσει σε διαχωρισμούς και διαιρέσεις. Στη λογική αυτή φαίνεται να κινούνται οι παραπάνω απαντήσεις.

Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων, πριν την εφαρμογή του προγράμματος κατέδειξαν όμως και την ανοχή πολλών συμμετεχόντων ως προς τη διαφορετική θρησκεία. Η ανεκτικότητα όπως επισημαίνει ο Habermas et al. (2008) στο 2.1.2.3. κεφάλαιο της μελέτης, όταν είναι παρούσα στη καθημερινή ζωή του σχολείου αντικατοπτρίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναγνωρίζουν το δικαίωμα της ύπαρξης σε εκείνες τις πεποιθήσεις και τους τρόπους ζωής που ίσως να απορρίπτουν και οι ίδιοι. Υπ' αυτή την αντίληψη στις απαντήσεις των αρχικών συνεντεύξεων, συναντώνται φράσεις όπως οι ακόλουθες:

M1, (ερ.21): *«Ναι θα μπορούσε (να γίνει φίλος μου), γιατί εμένα δε μ' ενδιαφέρει η θρησκεία».*

M3, (ερ. 18): *«Δε με πειράζει για το θεό του».*

M5, (ερ.18): *«Σκέφτομαι ότι είναι δικαίωμά του να λατρεύει το δικό του θεό».*

M6, (ερ.21): *«Δε με πειράζει, ας έχει όποιο θεό θέλει».*

M8, (ερ.25): *«Δεν έχω δικαίωμα να τους πω να μη μιλούν για το θεό τους».*

M11, (ερ.23): *«Θα μου άρεσε να έχουμε κι άλλες γιορτές από άλλους θεούς»*

M12, (ερ.12): *«Το σχολείο μου μ' αρέσει. Δεν πιστεύουν στο θεό το δικό σας όλοι, στο Χριστό. Εγώ πιστεύω σ' άλλο θεό, άλλα παιδιά σε άλλον, καλό είναι αυτό, ωραία».*

M13, (ερ.12): *«Μια χαρά είναι το σχολείο μας με παιδιά από άλλες χώρες κι άλλους θεούς».*

M14, (ερ.24): *«Δε με επηρεάζει η πίστη του. Κάνω φίλους και χριστιανούς και μουσουλμάνους».*

M21, (ερ.21): *«Ναι, μπορεί να έρθει και να μπει στην παρέα μου. Θα έχει άλλο θεό κι εμείς θα έχουμε άλλον, δεν με πειράζει».*

Το παρατηρούμενο πνεύμα ανοχής επικράτησε και σε όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος, καθώς οι συμμετέχοντες διατηρούσαν μια στάση σεβασμού ως προς τη διαφορετική θρησκευτική παράδοση του συμμαθητή τους. Το γεγονός ότι το ζήτημα της διαφορετικής θρησκευτικής ταυτότητας δεν αποτέλεσε αιτία έντασης και τριβών μέσα στην ομάδα είναι κάτι που αντικατοπτρίζεται στο ευρύτερο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας. Την τελευταία δεκαετία που διδάσκει

ο ερευνητής στο σχολείο δεν παρατηρήθηκαν ποτέ αψιμαχίες ή έριδες για θρησκευτικούς λόγους. Ίσως αυτό οφείλεται στο ότι και ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στον τομέα αυτό. Παρά τού ότι τελείται καθημερινά η χριστιανική προσευχή, εντούτοις σέβεται απολύτως τη θρησκευτική ταυτότητα του κάθε παιδιού και τις θρησκευτικές του συνήθειες (μαντήλα, φαγητό), γιορτάζοντας ακόμα πέρα από τις χριστιανικές και τις μουσουλμανικές γιορτές. Έτσι, την περίοδο που γιορτάζεται η μεγάλη γιορτή των μουσουλμάνων, το Ραμαζάνι, οι δάσκαλοι σε κάθε τάξη συζητούν με τα παιδιά για τη γιορτή, ενώ με αφορμή το γεγονός, παιδιά και εκπαιδευτικοί επισκέπτονται σπίτια μαθητών του σχολείου, στη γειτονιά. Παρόμοιες δράσεις πραγματοποιούνται και για την κούρδικη πρωτοχρονιά και τη γιορτή του Ederlezi των Ρομά μαθητών. Επιβεβαιώνεται στην περίπτωση αυτή ο Milot (2006) στο 2.1.8. κεφάλαιο της μελέτης, ο οποίος αναφέρει ότι η κατανόηση απέναντι στη διαφορετική θρησκευτική οπτική μπορεί να διδαχθεί. Κατ' αυτό τον τρόπο η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα μπορεί να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους ανθρώπους. Σεβόμενος ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεσμός τη θρησκευτική διαφοροποίηση που υπάρχει στους κόλπους του, μπορεί να μεταβιβάσει αυτόν το σεβασμό στα παιδιά τα οποία πρόκειται να ζήσουν σε ένα δεδομένο περιβάλλον, με (ή παρά) τις διαφορετικές θρησκευτικές κοσμοθεωρήσεις τους.

Η καθημερινή επαφή παιδιών με διαφορετικές θρησκείες έχει εδραιώσει ακόμα, σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των παιδιών και έχει δημιουργήσει φιλίες ανεξαρτήτως θρησκείας επιβεβαιώνοντας έτσι τη *θεωρία της επαφής*, η οποία αναλύθηκε εκτενώς στο 1.1.6.1. κεφάλαιο της μελέτης. Στην προοπτική αυτή η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα δεν εκλαμβάνεται από τα παιδιά ως απειλή και δεν αντιμετωπίζεται καχύποπτα. Για παράδειγμα ο M9 (μουσουλμάνος) στις τελικές συνεντεύξεις όταν ερωτάται στην ερώτηση δεκαοκτώ (18), για το πώς νιώθει στην περίπτωση που συναντήσει παιδιά με διαφορετική πίστη, χρησιμοποιώντας τη βιωματική γνώση που αποκόμισε με τη φιλία του με ένα χριστιανό, τον X... απαντά:

«Δεν έχω πρόβλημα. Ας πούμε ο X... πιστεύει στο Χριστό κι εγώ στον Αλλάχ. Μια χαρά».

Κατά παρόμοιο τρόπο απαντά στη δέκατη όγδοη (18^η) ερώτηση και στις αρχικές συνεντεύξεις:

«Μια χαρά. Όπως και ο X... πιστεύει στο Χριστό. Δεν είναι τίποτα αυτό».

Μια άλλη παράμετρος που πιθανόν συνδέεται με την παρατηρούμενη ανοχή ως προς τη διαφορετική θρησκευτική παράδοση, αποτελεί το γεγονός ότι αρκετά παιδιά μέσα στην ομάδα και στο σχολείο είναι αλβανικής καταγωγής. Σύμφωνα με το Malkom (2002, στο: Nitsiakos, 2010), το σχήμα που διέπει την εθνική ρητορεία στην Αλβανία είναι ότι η θρησκευτική ταυτότητα δεν ενδιέφερε ποτέ ιδιαίτερα τους Αλβανούς, διότι η εθνική τους ταυτότητα συγκροτήθηκε ανεξάρτητα από τέτοιου είδους επιλογές και είναι ριζωμένη στο αρχαίο Ιλλυρικό της παρελθόν. Παρά το ότι το αλβανικό θρησκευτικό τοπίο παρουσιάζεται στην πραγματικότητα πολύ πιο σύνθετο και πολύπλοκο, εντούτοις μπορεί να παρατηρήσει κανείς στην κοινωνία πολυάριθμους μικτούς γάμους, την αμοιβαία ανταλλαγή επισκέψεων μεταξύ μουσουλμάνων και χριστιανών στις γιορτές και μια πολυθρησκευτική συνύπαρξη (καθολικοί, ορθόδοξοι, μουσουλμάνοι) η οποία αντικατοπτριζόταν εξ' αρχής και στην αλβανική εθνική ελίτ (Καπλάνι, 2002). Η κουλτούρα αυτή της θρησκευτικής αλληλοαποδοχής ή της αδιαφορίας ως προς τους θρησκευτικούς διαχωρισμούς (Καπλάνι, 2002), πιθανόν να επηρεάζει και τη στάση των παιδιών αλβανικής καταγωγής ως προς τη σχέση τους με τη θρησκεία. Συμβάλλοντας στη διατήρηση ή και ενίσχυση του κλίματος ανοχής μέσα στην ομάδα και στο σχολείο γενικότερα. Χαρακτηριστικά, η M5 (Αλβανικής καταγωγής), δηλώνει στις επαναληπτικές συνεντεύξεις :

M5, (ερ. 21): «...δεν με πολυενδιαφέρει η θρησκεία».

M5, (ερ. 24): «...αυτό με το θεό δεν μ' ενδιαφέρει, ούτε εγώ πολυπιστεύω».

Οι απαντήσεις αυτές συμφωνούν με τις εκτιμήσεις του Orpong (2013), αλλά και του Brubaker (2013) στο 2.1.2.3. κεφάλαιο της μελέτης. Ο πρώτος θεωρεί ότι η δύναμη της θρησκευτικής ταυτότητας εξαρτάται από την ένταση της θρησκευτικής δέσμευσης του ατόμου και την επιρροή της θρησκευτικής συλλογικότητας στην οικογένεια και στην ατομική συμπεριφορά του. Ο δεύτερος ότι ο βαθμός εμπλοκής κάποιου με μια συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένος, καταδεικνύοντας την ευμετάβλητη φύση των θρησκευτικών ταυτοτήτων.

Στις παρατηρήσεις των παρατηρητριών και στο ημερολόγιο του ερευνητή γίνονται αναφορές σ' αυτό το κλίμα ανοχής, αλλά και στην έλλειψη πληροφόρησης και άγνοιας ως προς τα ζητήματα της θρησκείας. Στη δωδέκατη (12^η) συνάντηση για παράδειγμα, όταν διεξήχθη συζήτηση για τις διάφορες θρησκείες διαπιστώθηκε ότι η

γνώση της πλειονότητας των παιδιών πάνω στο θέμα είναι πολύ περιορισμένη, συμπεριλαμβανομένης της θρησκείας που πιστεύει και το παιδί το ίδιο. Παρατηρήθηκε ότι δεν κανένα παιδί μουσουλμάνος δε γνώριζε το τί γιορτάζουν οι μουσουλμάνοι στο Μπαϊράμι και Ραμαζάνι. Κι ακόμα μόνο ένας Ρομά μαθητής ήταν σε θέση να εξηγήσει το τί είναι η γιορτή των τσιγγάνων, το Ederlezi, αν και όπως έχει προαναφερθεί μέσα στις τάξεις διεξάγονται κατά καιρούς συζητήσεις για το περιεχόμενο των γιορτών. Ένα κορίτσι (Ρομά) μάλιστα, ένωσε πολύ χαρούμενη που έμαθε για το Ederlezi και δήλωσε ότι θα μεταφέρει τις πληροφορίες και στις φίλες της, ώστε να μάθουν και να χαρούν κι εκείνες.

Το στοιχείο της άγνοιας των παιδιών για τις διαδεδομένες θρησκείες, αλλά και ο υπάρχων κατηχητικός χαρακτήρας του μαθήματος των θρησκευτικών, ο οποίος δεν αφήνει περιθώρια σε παιδιά με διαφορετική θρησκεία να το παρακολουθήσουν, καταδεικνύουν την ανάγκη αναπροσαρμογής του μαθήματος των θρησκευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστική η απάντηση μιας μουσουλμάνας μαθήτριας στις αρχικές συνεντεύξεις στην ερώτηση εικοσιπέντε (25), η οποία αν και θέλει, δε μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα των θρησκευτικών:

M12, (ερ. 25): *«...ας πούμε για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα που μιλάμε είναι ωραία, όταν κάνουμε όμως θρησκευτικά η κυρία μας δίνει να ζωγραφίσουμε, γιατί εμείς δε κάνουμε θρησκευτικά. Θα ήταν ωραία να κάνω θρησκευτικά, η γιαγιά μ' αφήνει, αλλά η κυρία δε θέλει».*

Οι παγκόσμιες θρησκείες όμως, όπως αναφέρει ο Habermas (2006) στο 1.1.8. κεφάλαιο της μελέτης, διεκδικούν μια θέση στη μεταμοντέρνα εποχή, καθώς η γνωστική τους ουσία δεν έχει ακόμη εξαντληθεί. Ένα μάθημα των θρησκευτικών επομένως πρωτοπόρο στη διαπολιτισμική αγωγή και συμβατό με τον κοσμοπολιτισμό, όπως αναλύεται στο 1.1.8. κεφάλαιο, θα μπορούσε να υιοθετεί υλικό, περιεχόμενο και πρακτικές των θρησκειών που αφορούν όλους τους μαθητές του σχολείου. Αυτή η μορφή των θρησκευτικών θα επέτρεπε σε όλα τα παιδιά να παρακολουθούν το μάθημα εμπλέκοντάς τα σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με τις θρησκευτικές διαφορές και παραδόσεις, ώστε να καταστούν ικανά μετασηματίσουν τόσο τον εαυτό τους, όσο και τον κόσμο (Hill-Fletcher, 2014). Με την άποψη αυτή ταυτίζεται και ο Κουκουνάρας-Λιάγκης (2010) στο 1.1.8. κεφάλαιο της μελέτης, ο οποίος στην έρευνά του αναγνωρίζει ότι μια τέτοια θρησκευτική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη γνωριμία με τον άλλον, στη διαπολιτισμικότητα,

την ενσυναίσθηση και την αλληλεγγύη (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010·Koukounaras-Liagis, 2011).

Το πρόγραμμα που εφαρμόστηκε περιελάμβανε αναφορές σε διαδεδομένες θρησκείες, καθώς στην κοσμοπολίτικη αντίληψη για την εκπαίδευση είναι θεμιτό να εμπλουτίζεται η γνώση των παιδιών με στοιχεία από *διαφορετικές* πολιτισμικές παραδόσεις (κεφ. 2.5.6. της μελέτης). Οι συμμετέχοντες μίλησαν για τον τρόπο που οι ίδιοι προσεύχονται, για τα φαγητά που τρώνε τις μέρες των γιορτών και αντάλλαξαν πληροφόρηση γύρω από ζητήματα της δικής τους θρησκείας. Καθώς υπήρχε ο κίνδυνος η διαχείριση της θρησκευτικής ποικιλομορφίας να οδηγήσει σε μια απόμακρη *εξωτική* εικόνα της *διαφορετικής* θρησκείας που χαρακτηρίζεται από παγιωμένα στοιχεία (Ανδρούσου & Μάγος, 2001), η προσέγγιση εστίασε το ενδιαφέρον της στο να αναπτύξουν τα παιδιά μια κριτική σχέση με το θρησκευτικό ρατσισμό. Και να συνδιαλλαγούν με τη θρησκευτική ετερότητα αναγνωρίζοντας κοινά, αλλά και διαφορετικά στοιχεία ανάμεσα στις θρησκείες. Στο κοσμοπολίτικο εκπαιδευτικό μοντέλο άλλωστε, το σχολείο αρμόζει να διευρύνει την αντίληψη των μαθητών του για τα κοινά χαρακτηριστικά και τους κοινούς δεσμούς με τους οποίους ενώνονται οι άνθρωποι σε όλα τα μήκη και πλάτη της γης, ώστε να αποτρέψει τις πιθανότητες εξιδανίκευσής τους (Saito, 2010). Με μια τέτοια προοπτική διεξήχθη και η *συζήτηση*, στην ένατη (9^η) συνάντηση. Τα παιδιά ανέφεραν για τις θρησκείες:

«Όλοι γονατίζουν», «όλοι έχουν σκυμμένο κεφάλι, όταν προσεύχονται», «όλοι φορούμε φυλακτά, όπως οι χριστιανοί φορούν το σταυρό», «οι μεγάλοι δεν τρώνε στο Ραμαζάνι, όπως οι χριστιανοί δεν τρώνε το Πάσχα».

Τα παιδιά αναφέρθηκαν στο ότι οι μουσουλμάνοι *«πηγαίνουν στο τζαμί και στο χότζα, ενώ οι χριστιανοί στην εκκλησία και στον παπά»* και ανακάλυψαν μέσω της γιορτής του Ederlezi, ότι ο αη - Γιώργης υπάρχει τόσο στο Ισλάμ, όσο και στο Χριστιανισμό. Η πλειονότητα των μουσουλμανοπαίδων δήλωσε μάλιστα ότι τρώει χοιρινά σουβλάκια, όπως ακριβώς και οι χριστιανοί, όταν δύο παιδιά πληροφόρησαν τα υπόλοιπα ότι αυτό δεν είναι συμβατό με την ισλαμική θρησκεία. Ο δηλώσεις αυτές επιβεβαιώνουν την οπτική του Jackson (2006) και του Woodhead (2014) στο 2.1.2.3. κεφάλαιο της μελέτης. Ο πρώτος θεωρεί ότι οι θρησκευτικοί κανόνες και οι θρησκευτικές πρακτικές δεν ακολουθούνται και δεν ισχύουν με τον ίδιο τρόπο για όλα τα μέλη της ίδιας θρησκείας. Προσαρμόζονται μάλιστα στις πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες λαμβάνουν κάθε φορά χώρα για να ικανοποιούν τις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής. Ο δεύτερος επισημαίνει ότι

καθημερινές θρησκευτικές πρακτικές που εξασκούνται από τους απλούς ανθρώπους είναι πολύ μικτές, πιο σύνθετες και χωρίς ξεκάθαρα όρια.

Οι συμμετέχοντες μέσα από το παιχνίδι των ρόλων και το forum theatre και με έναυσμα τη δραματοποίηση μιας ιστορίας ενός συνομηλίκου τους που δεν προσκλήθηκε σ' ένα πάρτι λόγω της διαφορετικής του θρησκείας, συμμετείχαν στην ένατη (9^η) συνάντηση σε μια διαδικασία κριτικού διαλόγου γύρω από το ζήτημα που δημιουργήθηκε. Τα παιδιά αναγνωρίζοντας στοιχεία από την δική τους κοινωνική εμπειρία και μεταφέροντας προσωπικά τους βιώματα στη σκηνική διαπραγμάτευση του σεναρίου, επικεντρώθηκαν στα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ο/η πρωταγωνιστής -στρια. Αναρωτήθηκαν και προσπάθησαν να βρουν τα αίτια και τις συνέπειες που οδήγησαν σ' αυτή την προβληματική κατάσταση, ενώ προέβησαν σε συμβουλές και υποδείξεις για να την ανατρέψουν προς όφελος του/της ήρωα -ίδας. Τα περισσότερα συμβούλεψαν το παιδί να απευθυνθεί στο δάσκαλο, κάποια είπαν να πάει στο πάρτι χωρίς πρόσκληση, ενώ αναφέρθηκε και πως δεν έχει σημασία σε ποιον θεό πιστεύει κανείς, καθώς ο θεός είναι ένας και είναι για όλους, όπως και ότι αυτό που συνέβη είναι αδικία *«και την αδικία δε τη θέλει ούτε ο θεός»*.

Το δρώμενο είχε έντονο αντίκτυπο και στη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Το παιδί που δεν προσκλήθηκε ανέφερε ότι ένιωσε *λύπη, στενοχώρια* και ότι θέλει να κλάψει, ενώ τα ίδια συναισθήματα, αλλά και το συναίσθημα του θυμού δήλωσε πως βίωσε και το παιδί που μοίρασε τις προσκλήσεις. Όταν ρωτήθηκε γιατί δεν έδωσε πρόσκληση στο συμμαθητή του, δικαιολογήθηκε πως το ίδιο δεν ήθελε να ενεργήσει κατ' αυτό τον τρόπο, αλλά πείστηκε να δράσει έτσι από τη μητέρα του. Η δραστηριότητα κινητοποίησε ακόμα και παιδιά που δυσκολεύονταν να εκφραστούν συναισθηματικά, ενώ από πολλούς ακούστηκαν φράσεις όπως: *«σε κανέναν δε θα άρесе να συμβεί αυτό»* και *«κανένα παιδί δε θα ήθελε να είναι στη θέση του παιδιού που δε θα πάει στο πάρτι»* που φανερώνουν πως σε μεγάλο βαθμό η ομάδα έδρασε ενσυναισθητικά ως προς το παιδί που δέχτηκε τη διάκριση. Ο θετικός αντίκτυπος του συγκεκριμένου δρώμενου επιβεβαιώνεται και από τα παιδιά που κάθισαν στην *καυτή καρέκλα* για να αξιολογήσουν το πρόγραμμα. Όλα αναφέρθηκαν στην αλγεινή εντύπωση που τα προκάλεσε ο αποκλεισμός του παιδιού από τη γιορτή, λόγω της διαφορετικής του θρησκείας.

Άξιο αναφοράς αποτελεί τέλος ότι τόσο στις αρχικές, όσο και στις τελικές συνεντεύξεις πολλά παιδιά στην ερώτηση είκοσι τέσσερα (24), για το αν θα διατηρούσαν φιλία με κάποιον που θα είχε διαφορετική πίστη από τη δική τους,

ένιωσαν την ανάγκη να αναφερθούν από μόνα τους, αφού η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα δεν αποτελεί εμπόδιο, τί είναι αυτό που εκτιμούν σε ένα παιδί για να συνάψουν φιλική σχέση μαζί του:

M4: *«Άμα είναι κάποιος καλό παιδί, αν είναι ήρεμος, αν δε χτυπάει».*

M6: *«Θα ήθελα οι φίλες μου να είναι καλές και να μη βρίζουν και να μη τσακωνόμαστε, και να μη λένε τα μυστικά».*

M7: *«Οι φίλοι μου θέλω να μη με βρίζουν, να με σέβονται».*

M9: *«...Όταν θέλω να κάνω νέο φίλο βλέπω αν είναι καλό παιδί...».*

M10: *«Βλέπω αν είναι καλός ή κακός, να μη βρίζει, όποιος βρίζει είναι κακό παιδί δε τον θέλω»*

M11: *«Για να κάνω κάποια φίλη βλέπω την καλοσύνη της, πώς συμπεριφέρεται».*

M13: *«Όταν είναι να κάνω φίλο βλέπω αυτός να μη πειράζει τα παιδιά, να μη κλέβει, να μη λέει κακά πράγματα, να μη σπάει τζάμια».*

M14: *«Θέλω να μη λέει τα μυστικά μου να την εμπιστεύομαι και να μην είναι κουτσοπόλα».*

M15: *«Θέλω ο φίλος μου να είναι καλό παιδί, να μη βρίζει, να μη χτυπάει».*

M21: *«Όταν θέλω να κάνω νέα φίλη θέλω αυτή να είναι καλή μαζί μου και να περνά καλά».*

Απαντήσεις όπως οι παραπάνω βρίσκονται κοντά στη σκέψη του Arriah (1994) στο 2.1.10 κεφάλαιο, ο οποίος τονίζει ότι οι ταυτότητες πρέπει να αναγνωρίζουν πέρα από την κεντρική θέση της διαφοράς μέσα στην ανθρώπινη ταυτότητα, τη θεμελιώδη ηθική ενότητα της ανθρωπότητας. Καθώς οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν μόνο μέλη συγκεκριμένων θρησκευτικών παραδόσεων, δίνουν προτεραιότητα στην προσωπικότητα του ατόμου, ανεξαρτήτως της επιρροής της θρησκείας τους. Και η στάση αυτή σύμφωνα με τον Gorin (2012), είναι συμβατή με την κοσμοπολίτικη θεώρηση των πραγμάτων.

Η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαίωσε την ερευνητική μας υπόθεση για θετική συνεισφορά της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας. Τα ευρήματά της είναι παρόμοια και με την έρευνα του Koukounaras-Liagis (2011), ο οποίος και εφάρμοσε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με στόχο

να διερευνήσει την επίδρασή του στην αποδοχή της θρησκευτικής ετερότητας. Κατά τη διάρκεια της τρίμηνης εφαρμογής του προγράμματος οι απόψεις και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα επηρεάστηκαν και άλλαξαν, αφού το διαφορετικό έγινε οικείο και αξιοσέβαστο. Και όπως και ο ίδιος επισημαίνει: «αυτές οι αλλαγές όσο μικρές και να είναι, έχουν μεγάλη σημασία για τις κοινωνίες, καθώς οι μεγάλες κοινωνικές αλλαγές είναι το αποτέλεσμα μικρών αλλαγών σε προσωπικό επίπεδο (Koukounaras-Liagis, 2011, σελ.86)».

Ο ρόλος του προγράμματος στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των παιδιών στις συνεντεύξεις πριν την εφαρμογή της παρέμβασης, διαπιστώνεται η ύπαρξη ενός έντονου αρνητικού κλίματος που συνδέεται με την αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με το θετικό κλίμα που επικρατούσε πριν την εφαρμογή του προγράμματος στους τομείς της έρευνας για την αποδοχή της εθνικής και της θρησκευτικής ετερότητας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι η διαφορετική γλώσσα τους προκαλεί συναισθήματα λύπης, άγχους, αμηχανία, ενώ νομίζουν ότι αυτοί που τη μιλούν κοροϊδεύουν ή βρίζουν τα υπόλοιπα παιδιά.

Ενδεικτικά οι μαθητές μεταξύ άλλων δηλώνουν:

M2, (ερ.25): *«Θλίψη, λύπη (νιώθω), γιατί δε μιλούν τη δικιά μου γλώσσα. Δε κάνω φίλους τα παιδιά που με βρίζουν».*

M4, (ερ.24): *«Δε θα το καταλαβαίνω αυτό το παιδί τί θα λέει. Θα ένιωθα λυπημένος που δε το καταλαβαίνω ... θα πω τί λέει αυτός... και θα φύγω».*

M5, (ερ.19): *«Σκέφτομαι μακάρι να μπορούσα να καταλάβω τι λένε...».*

M6, (ερ.30): *«Δε μπορώ τις κινέζες, δε μ' αρέσουν και πως μιλάνε».*

M8, (ερ.12): *«Με πειράζει που στο σχολείο μιλάνε διάφορες γλώσσες, γιατί μερικές φορές ακούω και το όνομά μου μέσα και δε καταλαβαίνω τι λένε για μένα, δε ξέρω αν με κοροϊδεύουν».*

M10, (ερ.19): *«Νομίζω πως ή με κοροϊδεύουν ή με βρίζουν, εγώ έτσι νομίζω».*

M11, (ερ.18): *«Άσχημα νιώθω. Εγώ κύριε δε θέλω να του μιλήσω, αν μιλάει άλλη γλώσσα».*

M12, (ερ.18): *«Νιώθω ότι μιλάει μια άλλη γλώσσα που δε καταλαβαίνω».*

M16, (ερ.19): *«Νομίζω ότι μυρίζουν... όποιος δε μιλάει τούρκικα, μυρίζει».*

M19, (ερ.20): *«... γιατί δε θα μίλαγαν τσιγγάνικα για να με παγιδεύουν και να βρίζουν».*

M21, (ερ.19): *«Μ' ενοχλεί, γιατί λένε κάτι για μένα κι εγώ δε το καταλαβαίνω, δε μ' αρέσει. Θέλω να μιλούν μόνο τη γλώσσα που καταλαβαίνω. Μόνο τα ελληνικά και τα τσιγγάνικα μου αρέσουν».*

Οι παραπάνω απαντήσεις των συμμετεχόντων φαίνεται να συμφωνούν με τις εκτιμήσεις του Gorin (2012) στο 2.1.2. κεφάλαιο της μελέτης, ότι η επικοινωνία συντελείται ευκολότερα μεταξύ των ομιλητών που μιλούν την ίδια γλώσσα. Σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (1996), η γλώσσα εκτός από το σημαντικότερο σύστημα επικοινωνίας αποτελεί για την κάθε κοινότητα το βασικό της ενοποιητικό στοιχείο, αφού είναι η πιο απτή απόδειξη των ιδιομορφιών μιας ομάδας στις οποίες τα μέλη της αλληλοαναγνωρίζονται ως διακριτή κοινότητα. Η γλώσσα επομένως θεωρείται από τα ισχυρότερα σύμβολα της επιβίωσης και της εξέλιξης, η δημιουργική απόδειξη για κάθε κοινωνική ομάδα της δυνατότητάς της να υπάρχει και να προοδεύει. Η μεγάλη σημασία λοιπόν που δίνουν τα παιδιά στη γλωσσική τους ταυτότητα επιβεβαιώνουν αντιλήψεις όπως του Maalouf (2000) και του Anderson (1997) στο κεφάλαιο 2.1.2.4., ότι η γλώσσα αποτελεί το ισχυρότερο συστατικό της πολιτισμικής ταυτότητας μιας κοινωνικής ομάδας και έχει την ικανότητα να δημιουργεί φαντασιακές κοινότητες. Τα παιδιά που μιλούν δηλαδή την ίδια γλώσσα φαντασιώνονται ότι έχουν πολύ περισσότερες ομοιότητες μεταξύ τους, απ' ότι με τους αλλόγλωσσους συμμαθητές τους. Ίσως γι' αυτό η επαφή και αλληλεπίδραση παιδιών με διαφορετικές μητρικές γλώσσες, όσο συχνά κι αν συμβαίνει, δε μοιάζει ικανή να ανατρέψει στερεοτυπικές κατηγοριοποιήσεις και η γλωσσική ποικιλομορφία του σχολείου κομίζει στην πλειοψηφία των παιδιών της έρευνας αρνητικούς συνειρμούς. Υπό τις συνθήκες αυτές η γλώσσα δρα ως ένας παράγοντας που υποθάλλει και αναπαράγει την ετερότητα μέσα στην τάξη.

Ένα ακόμα συμπέρασμα που συνάγεται από τις παραπάνω απαντήσεις και βρίσκεται σε σύμπτωση με την άποψη του Korte (2006) στο 2.1.2. κεφάλαιο της

μελέτης, είναι ότι οι συλλογικές ταυτότητες όπως είναι και η γλωσσική, θεωρούνται πιο ισχυρές από τις ατομικές-προσωπικές. Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται ότι τα παιδιά παραγνωρίζουν τα όποια προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμαθητών τους, εστιάζουν στο στοιχείο της διαφορετικής γλώσσας και αυτό είναι αρκετό για να τους χαρακτηρίσουν και να εκφράσουν τις αρνητικές θεωρήσεις τους. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στον O'Neal και στον Ringler (2010) στο 2.1.2.4. κεφάλαιο, οι οποίοι και επισημαίνουν ότι οι άνθρωποι συνήθως αποκτούν ταυτότητα και προσδιορίζονται σύμφωνα με τον τρόπο που μιλάνε.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις ένα βασικό μέλημα της παρέμβασης ήταν το να περιοριστούν οι αμηχανίες, τα άγχη και οι φόβοι των παιδιών έναντι της επικοινωνίας με μια διαφορετική γλώσσα και η βιωματική προσέγγιση στις δράσεις να συνδεθεί με την καθημερινότητά τους. Το νόημα στη γλώσσα, όπως επισημαίνει ο Josef (2004) στο κεφάλαιο 2.1.2.4., δεν εξαρτάται ούτε από τη κυριολεξία ούτε τη γραμματική, αλλά σε μεγάλο βαθμό, από τη στιγμιαία επεξεργασία όλων των ειδών των πληροφοριών που συνοδεύουν την ίδια την ομιλία: τη γλώσσα του σώματος, τον τόνο της φωνής, τα πάσης φύσεως μη λεκτικά σήματα που εκπέμπει ο ομιλητής. Τα παιδιά επιχειρήθηκε να βιώσουν με αφετηρία τις δραστηριότητες το ότι η επικοινωνία μπορεί να είναι επιτυχημένη ακόμα και στην περίπτωση που οι ομιλητές δεν μιλούν την ίδια γλώσσα. Στην έβδομη (7^η) και όγδοη (8^η) συνάντηση, αποπειράθηκαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους μιλώντας γλώσσες που τα ίδια δημιούργησαν και να αλληλεπιδράσουν χρησιμοποιώντας το καθένα τη μητρική του γλώσσα. Οι δηλώσεις κάποιων μαθητών στις επαναληπτικές συνεντεύξεις καταδεικνύουν τη θετική ανταπόκριση των συμμετεχόντων στο εγχείρημα και επιβεβαιώνουν τον Cummins (2000) στο κεφάλαιο 2.1.9., στο ότι η παρουσία της μητρικής γλώσσας στον εκπαιδευτικό θεσμό συμβάλλει ώστε οι μαθητές να νιώσουν ως δικό τους χώρο, το σχολείο. Όταν οι μαθητές βιώνουν το σεβασμό από τους δασκάλους τους και τα άλλα παιδιά, τότε τους δημιουργείται ευεργετική αίσθηση ότι αποτελούν τμήμα της μαθησιακής κοινότητας της τάξης και τους δίνονται κίνητρα για ουσιαστικότερη συμμετοχή (Cummins, 2003).

Οι συμμετέχοντες δήλωσαν :

M6, (ερ.35): *«Το πρόγραμμα το κάναμε για να μιλάμε πιο όμορφα και να μη τσακωνόμαστε μεταξύ μας. Μου άρεσε πάρα πολύ. Περισσότερο που κάναμε θεατρικό, και μιλούσαμε στις ομάδες μας στα τούρκικα».*

M10, (ερ.35): *«Μου άρεσε που κάναμε ιστορίες, που παίζαμε ση σκινη, που κάναμε το τραγούδι και ήθελα να το παίζω πολύ αυτό. Και τα παιδιά γελούσαν και έλεγαν στα τούρκικα».*

M14, (ερ.35): *«Μου άρεσαν οι ιστορίες όπως όταν επειδή ήμασταν από άλλη χώρα μας κορόιδευαν. Όλα μου άρεσαν. Μου άρεσε περισσότερο που μιλούσαμε στις γλώσσες μας...».*

Παρατηρήθηκε ότι ο σεβασμός του πολιτισμού των παιδιών μέσω της χρησιμοποίησης της γλώσσας τους στις δραστηριότητες, σε συνάρτηση με το ασφαλές κλίμα που δημιούργησαν οι δράσεις, ώθησε και παιδιά που σε προηγούμενες συναντήσεις μιλούσαν λιγότερο, να λάβουν μέρος σε γλωσσικές αλληλεπιδράσεις και διαλογικές συζητήσεις. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση υπ' αυτές τις συνθήκες, δημιούργησε δυναμικές που συνέβαλλαν ώστε τα παιδιά αυτά να ενισχύσουν περεταίρω την αυτοεικόνα τους μέσω της ενεργητικότερης συμμετοχής τους στις δράσεις της.

Η αλληλεπίδραση και η προσπάθεια επικοινωνίας με τον άλλον μέσα από πλήθος διαφορετικών γλωσσών, αποτελεί και μια πρακτική που παραπέμπει στον κοσμοπολιτισμό (κεφ. 2.1.9. της μελέτης). Μια παιδαγωγική κίνηση που προωθηθεί το άνοιγμα προς την άλλη γλώσσα και πολιτισμό, με τη χρησιμοποίηση ταυτοχρόνως στοιχείων του δικού μας πολιτισμού, της γλώσσας μας (Vinoçur et al., 2015). Από τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις και το ημερολόγιο του ερευνητή προκύπτει ότι οι μαθητές συμμετείχαν στα τεκταινόμενα με ενδιαφέρον και κατάφεραν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους σε όλες τις περιπτώσεις. Καταδεικνύοντας ότι παρόμοιες κοσμοπολίτικες πρακτικές μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία μέσα στα σχολεία. Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση εκδήλωσαν την ικανοποίησή τους για το ότι η αλληλεπίδραση ήταν επιτυχημένη, *«παρά τις άγνωστες γλώσσες»* που άκουγαν, δίνοντας έμφαση στο ότι κατάφεραν να συνεννοηθούν. Ο M1 στην αυτοαξιολόγηση, στις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις ανέφερε:

«Μου έκανε εντύπωση το γεγονός ότι οι γλώσσες έχουν ίδιες λέξεις και τελικώς δεν είναι και τόσο διαφορετικές, δεν το περίμενα ».

Η δήλωση αυτή φανερώνει ότι η παρέμβαση ανέπτυξε στον M1, μια νέα οπτική προς τις άλλες γλωσσικές παραδόσεις, ώστε όπως υποστηρίζει ο Banks (2011) στο 2.1.5.7. κεφάλαιο, να μπορεί να αλληλεπιδράσει με διαφορετικές πολιτισμικές

συλλογικότητες, αναπτύσσοντας ευαισθησίες για τις ευρύτερες εξελίξεις που συμβαίνουν στον κόσμο. Αναδεικνύοντας τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην προώθηση κοσμοπολίτικων πεποιθήσεων, όπως είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί και πέρα από τα πολιτισμικά του όρια (Ribeiro, 2005, σελ.19).

Τα παιδιά βίωσαν ακόμα ότι η επικοινωνία ενδέχεται να μη στηρίζεται μόνο στο λόγο, αλλά μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους. Και συμφώνησαν ότι ο καθένας έχει δικαίωμα να μιλάει τη γλώσσα του, χωρίς οι υπόλοιποι να τον κοροϊδεύουν ή να ενοχλούνται συμπληρώνοντας πως:

«Όλοι έχουμε μια άλλη γλώσσα εκτός από τα ελληνικά και σε κανέναν μας δεν αρέσει να μας κοροϊδεύουν για τη γλώσσα μας».

Είναι χαρακτηριστικό, ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων χρησιμοποίησε με πολύ μεγάλη χαρά τη μητρική γλώσσα τους, εκτός από δύο μαθητές Ρομά, που αρνούσαν να μιλήσουν τσιγγάνικα. Το γεγονός αυτό παραπέμπει στην Αζίζη-Καλατζή, και συν. (στο: Πανταζής & Μαυρουλή, 2011), που αναφέρουν πώς η περιφρόνηση που δέχονται οι Ρομά από τους μη Ρομά νέους και η συνεχής αντιπαράθεση με τις προκαταλήψεις, οδηγεί πολλές φορές στο γεγονός πολλοί Ρομά να εσωτερικεύουν την αρνητική εικόνα που έχουν οι άλλοι γι' αυτούς διαμορφώνοντας μια κατώτερη αυτοεικόνα. Έτσι πολύ συχνά επιθυμούν να κρατούν μυστική την ταυτότητά τους. Οι τσιγγάνοι ακόμα, όπως αναφέρει η Νόβα-Καλτσούνη (2004), καθώς κινούνται στις παρυφές της επίσημης κοινωνικής ζωής φοβούνται για το ενδεχόμενο βίωσης εκ μέρους τους ταπεινωτικών εμπειριών μέσα στο σχολείο (Γκότοβος, 2004). Στις απαντήσεις κάποιων παιδιών, συναντώνται υποτιμητικές αναφορές για τη γλώσσα των Ρομά μαθητών:

M16, (ερ.21): *«Όχι, δε το θέλω, άμα μιλάει τσιγγάνικα».*

M19, (ερ.20): *«...δε θα μιλαγαν τσιγγάνικα για να με παγιδεύουν και να βρίζουν».*

M19, (ερ.21): *«...δε θα ήθελα να βρίζει στα τσιγγάνικα».*

M16, (ερ. 26): *«Δε θα καθόμουνα και δε θα έπαιζα μαζί της, επειδή κύριε αυτοί πολύ βρίζουν, όταν μιλάνε, οι τσιγγάνοι».*

Οι συγκεκριμένοι Ρομά μαθητές επομένως, ίσως να δίσταζαν να θυμίσουν τη ρόμικη καταγωγή τους στους υπόλοιπους, φοβούμενοι δυσάρεστες γι' αυτούς καταστάσεις και για το λόγο αυτό πιθανόν απέφυγαν να μιλήσουν στη γλώσσα της κοινότητάς τους. Μέσα όμως στο ομαδικό και συνεργατικό κλίμα που κυριάρχησε - δεν καταγράφεται παιδί που να γέλασε ακούγοντας τη γλώσσα του άλλου - οι φόβοι και οι επιφυλάξεις σταδιακά υποχώρησαν και όλα τα παιδιά τελικώς χρησιμοποίησαν τη μητρική γλώσσα τους.

Ενώ όπως προαναφέρθηκε η μητρική γλώσσα των παιδιών έχει μεγάλη συναισθηματική σημασία για τα ίδια, κάποια παιδιά αναφέρονται με θετικά σχόλια και σε μια δεύτερη γλώσσα, στα ελληνικά:

M5, (ερ.20): *«Θα μου άρεσε να ήταν κι άλλα παιδιά για να μιλάω και ελληνικά».*

M6, (ερ.20): *«...μ' αρέσει η γλώσσα μου πιο πολύ. Και τα ελληνικά μ' αρέσουν».*

M17, (ερ.12): *«Ωραίο είναι το σχολείο μας, που μαθαίνουν όλοι ελληνικά, ωραίο είναι».*

M17, (ερ. 20): *«...θέλω να είμαι και με Έλληνες, να μιλώ ελληνικά».*

M21, (ερ. 19): *«Μόνο τα ελληνικά και τα τσιγγάνικα μου αρέσουν».*

Οι παραπάνω απαντήσεις ίσως καταδεικνύουν, όπως αναφέρει ο Pallavi (2015) στο 2.1.2.4. κεφάλαιο, την επιθυμία των συγκεκριμένων συμμετεχόντων για γρήγορη κοινωνική ενσωμάτωση και τη μετατόπισή τους σε μια άλλη γλωσσική ταυτότητα, όπως τα ελληνικά, η οποία έχει περισσότερη πρακτική αξία γι' αυτούς. Σύμφωνα με τους Darwin και Norton, (2016) στο 2.1.9. κεφάλαιο της μελέτης, μια γλωσσική μετατόπιση προς την επίσημη γλώσσα του πολιτισμού στον οποίο κινούνται, χωρίς να απαρνούνται τη μητρική τους γλώσσα, συντελεί ώστε τα παιδιά να αποκτήσουν ένα ευρύτερο φάσμα συμβολικών και υλικών πόρων και να διεκδικήσουν θέσεις αυξημένου κοινωνικού κύρους στην κοινωνία. Μια κοσμοπολίτικη εκπαιδευτική πολιτική θα επέτρεπε προσκολλήσεις και προς άλλες γλωσσικές παραδόσεις, προωθώντας την κατανόηση και το σεβασμό ανάμεσα στις διάφορες γλωσσικές κοινότητες του σχολείου.

Ως απόπειρα σύνδεσης του βιώματος στις δράσεις με την καθημερινότητα των

παιδιών, εκλαμβάνεται το *σενάριο* που δραματοποιήθηκε στο δέκατο (10^ο) εργαστήριο: δύο (2) νεοφερμένα παιδιά στο σχολείο έγιναν στόχος γελοιοποίησης από την υπόλοιπη τάξη, εξ' αιτίας της *διαφορετικής* τους γλώσσας και θρησκείας. Οι συμμετέχοντες στον *αναστοχασμό*, αναφέρθηκαν σε παρόμοιες καταστάσεις που έλαβαν χώρα είτε στο σχολείο, είτε σε άλλους χώρους της κοινωνικής ζωής τους. Χαρακτήρισαν τη συμπεριφορά αυτή «*κακή*», «*απαράδεκτη*», «*απαίσια*». Τα μέλη της ομάδας που ολοκλήρωσαν την ιστορία μαλώνοντας με τα *διαφορετικά* παιδιά, υποστήριξαν ότι η σύγκρουση σε τέτοιες περιστάσεις είναι πολύ πιθανή, αφού κανένας δεν είναι σε θέση να γνωρίζει αν τα παιδιά που μιλούν στη γλώσσα τους κοροϊδεύουν. Γι' αυτό άλλωστε επέλεξαν να εξελίξουν έτσι την ιστορία τους. Ακολούθησε αντιπαράθεση με άλλους μαθητές που υποστήριξαν ότι σε τέτοιες περιπτώσεις, τις περισσότερες φορές αυτοί που ακούν, παρεξηγούν τη *διαφορετική* ομιλία και νομίζουν ότι τους κοροϊδεύουν. Όπως επισημαίνει η Ανδρούσου και ο Μάγος (2001, σελ.130) «για την ανατροπή των παγιωμένων στάσεων δεν αρκούν οι καλές προθέσεις ούτε και η επιλογή ενός τύπου μόνο εκπαιδευτικής παρέμβασης από τον/την εκπαιδευτικό. Το αιτούμενο είναι να βρεθεί ο τρόπος με τον οποίο οι συγκρούσεις δε θα αποσιωπούνται, ούτε θα αποτελούν το μοναδικό μοχλό, αλλά θα γίνονται αντικείμενο διαρκούς διαπραγμάτευσης απ' όλα τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Μέσα λοιπόν σε κλίμα διαπραγμάτευσης και έντονης συνδιαλλαγής, που αποτελεί και πρακτική του κοσμοπολιτισμού (Saito, 2010), οι μαθητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών γλωσσών στο σχολείο είναι πλεονέκτημα, γιατί τα παιδιά όπως ανέφερε ένα αγόρι «*αν θέλουν μπορεί να τις μάθουν κιόλας*».

Οι υπόλοιπες ομάδες ολοκλήρωσαν το δρώμενο επιδιώκοντας από το δάσκαλο της τάξης να παρέμβει και να δώσει λύση στην προβληματική κατάσταση. Παρατηρήθηκε ότι η ίδια στάση ακολουθήθηκε και σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις. Όταν αιτήθηκε δηλαδή από τις ομάδες να προτείνουν διεξόδους σε αμφιλεγόμενα και δύσκολα ζητήματα στα πλαίσια της παρεμβατικής διαδικασίας, τα παιδιά προσέτρεξαν στο δάσκαλο για να δώσει εκείνος τη λύση. Πιθανότατα η επιλογή αυτής της προσέγγισης από τα παιδιά, επιβεβαιώνει το *δασκαλοκεντρικό* χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Ενώς συστήματος δηλαδή που έχει άξονα το δάσκαλο, δεν ενθαρρύνει την πρωτοβουλία των εκπαιδευομένων σ' αυτό και ούτε προωθεί την αυτενέργεια των μαθητών.

Η μεγάλη απήχηση του δρώμενου αντανακλάται και στο ότι στη δέκατη

πέμπτη (15^η) συνάντηση, μια ομάδα παιδιών έγραψε, σκηνοθέτησε και παρουσίασε αυτοβούλως μια ιστορία με παρόμοιο θέμα: δύο κορίτσια σε μια καφετέρια μιλούσαν ρώσικα και οι υπόλοιποι θαμώνες τα κοροΐδευαν. Τα παιδιά που κοροΐδευαν υποστήριζαν πως προέβησαν σ' αυτή την πράξη, γιατί νόμιζαν ότι τα κορίτσια έλεγαν γι' αυτούς *κακά πράγματα*. Οι συμμετέχοντες στη συζήτηση που επακολούθησε του δρώμενου, συμφώνησαν στο τέλος, ότι τις περισσότερες φορές όταν ακούμε ανθρώπους δίπλα μας να μιλάνε μια *άλλη* γλώσσα, αυτό δε σημαίνει ότι μας κοροΐδεύουν, *«απλώς έτσι νομίζουμε»*.

Οι δραστηριότητες επέδρασαν ευεργετικά στην ομάδα, επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, έχει θετικό ρόλο στην αποδοχή της γλωσσικής ετερότητας. Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις στο παράρτημα της μελέτης, μπορεί κάποιος να παρατηρήσει τη μεταστροφή στις αντιλήψεις των παιδιών. Παρά όμως τη συστηματική προσπάθεια και την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στα βιωματικά εργαστήρια, απαντήσεις μαθητών όπως οι παρακάτω αποδεικνύουν τη δυσκολία του να αμφισβητηθούν βαθιά ριζωμένες απόψεις μέσω μιας παρεμβατικής διαδικασίας:

M2, (ερ.18): *«Θυμό νιώθω, γιατί μιλάει άλλη γλώσσα»*.

M4, (ερ.18): *«Όταν συναντώ παιδιά με άλλη γλώσσα, νιώθω λίγο άγχος, γιατί δεν τον καταλαβαίνω, ούτε κι αυτός με καταλαβαίνει, πώς θα συνεννοηθούμε»*.

M10, (ερ.12): *«Όταν μιλούν τα παιδιά στη γλώσσα τους και σε βλέπουν, ξέρεις ότι σε βρίζουν»*.

M15, (ερ.19): *«...μπορεί να με βρίζουν και να με κοροΐδεύουν»*.

M16, (ερ.21): *«Όχι, δε το θέλω άμα μιλάει τσιγγάνικα»*.

M21, (ερ.17): *«Όχι, γιατί μιλάνε παράξενα και δε τους καταλαβαίνω»*.

Ο ρόλος του προγράμματος στην αποδοχή της φυλετικής ετερότητας

Ο όρος *φυλή*, όπως επισημαίνεται και στο κεφάλαιο 2.2.5., χρησιμοποιείται στην παρούσα μελέτη για να για να δηλώσει μόνο κοινωνική κατηγορία και για να περιγράψει πληθυσμούς που μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, χωρίς να

υπονοείται κάποιο βιολογικό υπόβαθρο. Στην αντίληψη αυτή χρησιμοποιείται ο όρος για να προσδιορισθεί και ο πληθυσμός των τσιγγάνων (Ρομά).

Τα ευρήματα από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων στον τομέα αυτό της έρευνας μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, καταδεικνύουν μια θετική μεταστροφή στις απόψεις των μαθητών. Η μεταστροφή αυτή παρατηρείται σε όλες τις ερωτήσεις των επαναληπτικών συνεντεύξεων, όπως κανείς μπορεί να διαπιστώσει από το παράρτημα, στο τέλος της μελέτης.

Εστιάζοντας στην ερώτηση είκοσι επτά (27), για το αν θα κάθονταν στο θρανίο με ένα παιδάκι από την Αφρική, υπάρχουν παιδιά που δικαιολογούν τη θετική απάντησή τους, αναφερόμενα στην θετική εμπειρία που είχαν στο παρελθόν από την επαφή τους με ένα κοριτσάκι με μαύρο χρώμα δέρματος, την Α..., που ήταν στην τάξη:

(M12), αρχικές συνεντεύξεις: *«Ναι, η Α... που έφυγε ήταν από τη Αφρική και ήταν μαύρη, εγώ καθόμουνα στο θρανίο μαζί της και δε μου έκανε τίποτα, ήταν πολύ ήσυχη».*

(M14), αρχικές συνεντεύξεις: *«Ναι, με την Α... στην τρίτη τάξη ήμασταν φίλες».*

(M5), επαναληπτικές συνεντεύξεις: *«Ναι, με την Α... καθόμουνα. Επειδή είναι από την Αφρική, δε σημαίνει ότι έχει κάτι κακό πάνω της».*

(M10), επαναληπτικές συνεντεύξεις: *«Θα καθόμουνα, γιατί μου αρέσουν τα μαλλιά στα κορίτσια αυτά. Είχαμε την Α...».*

(M14), επαναληπτικές συνεντεύξεις: *«Ναι, με την Α... ήμασταν φίλες. Δε με πειράζει».*

Η επίκληση της εμπειρίας από τη γνωριμία με την Α..., παρατηρήθηκε και στη δέκατη πέμπτη (15^η) συνάντηση. Τα παιδιά δραματοποίησαν μια ιστορία κατά την οποία ένα παιδί από την Αφρική αντιμετώπιζε μια δύσκολη κατάσταση εξ' αιτίας της διαφορετικότητάς του, ως προς το χρώμα του δέρματος. Αν και πέρασαν δύο χρόνια από τότε που έφυγε η Α... από την τάξη, στη συζήτηση πολλά παιδιά θυμήθηκαν τις θετικές αναμνήσεις που είχαν από την επαφή μαζί της, *«για το πόσο πολύ καλό κορίτσι ήταν», «για το πόσο λυπήθηκαν και έκλαψαν όταν έφυγε», για να*

καταλήξουν στο συμπέρασμα «ότι το χρώμα του δέρματος δεν παίζει κανένα ρόλο στο χαρακτήρα του ανθρώπου» και ότι τελικώς «ο χαρακτήρας είναι που έχει σημασία». Στην περίπτωση αυτή βλέπουμε ότι η προσωπική ταυτότητα υπερίσχυσε της συλλογικής και ότι η στενή γνωριμία και συχνή επαφή των παιδιών με τη φυλετική διαφορά είχε θετική επιρροή στις συμπεριφορές τους. Ενεργοποίησε διαδικασίες κριτικής σκέψης και πιθανώς συνέβαλλε στην καταπολέμηση στερεοτύπων, αφού η επαφή αποτέλεσε σημείο αναφοράς στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Την εκτίμηση αυτή ενισχύει και το ότι όταν τα παιδιά ερωτώνται (ερ.32) στις αρχικές συνεντεύξεις για το πώς νιώθουν, όταν συναντούν ανθρώπους από την Αφρική στο δρόμο (με τους οποίους λείπει η συχνή επαφή και γνωριμία), οι συμμετέχοντες, εξ' αιτίας της φυλετικής διαφοροποίησης, παραβλέποντας τις προσωπικές ταυτότητες αποδίδουν στους ανθρώπους αυτούς συγκεκριμένες ιδιότητες:

M4: *«Σκέφτομαι ότι είναι αράπηδες και τους φοβάμαι. Σκέφτομαι ότι κάτι κακό μπορεί να κάνουν και τους φοβάμαι, αν ήταν άσπροι δε θα φοβόμουν».*

M10: *«Αυτοί στο δρόμο, πιάνουν και σκοτώνουν... όταν βλέπω μαύρους τους φοβάμαι και φεύγω. Τους μεγάλους μαύρους φοβάμαι, όχι τους μικρούς. Όταν σε κοιτάζουν αυτοί τους φοβάμαι. Θα μου πάρουν την καρδιά μου και θα τη δώσουν σε άλλους, έτσι μου είπε η μαμά μου».*

M14: *«Όταν περνούν κάποιες φορές με τα καροτσάκια τους, τους φοβάμαι να μη με κλέψουν και φεύγω, γιατί τους φοβάμαι λίγο».*

M18: *«Σκέφτομαι ότι είναι άρρωστοι, ότι είναι σα φαντάσματα και φοβάμαι».*

Παρόμοιες απαντήσεις συμφωνούν με τις εκτιμήσεις του Appiah (1994) στο 2.1.2.5. κεφάλαιο της μελέτης, ότι οι φυλετικές ταυτότητες γίνονται αμέσως αντιληπτές, τόσο σε ιδιωτικό, όσο και σε δημόσιο χώρο οδηγώντας τους ανθρώπους να ξεχνούν ευκολότερα ότι οι ταυτότητες είναι πολύ πιο σύνθετες και πολυποίκιλες. Γι αυτό και όταν επιδιώκεται να ταυτιστούν βιολογικές φυλές, με ιδιαίτερες ιδιότητες και κατηγοριοποιήσεις απομακρυνόμαστε από την επιστημονική αλήθεια, όπως αναφέρει ο Levi-Strauss (2008) στο 2.1.2.5. κεφάλαιο.

Η συχνή όμως επαφή και αλληλεπίδραση δεν είχε την ίδια επιρροή στην περίπτωση με τους μαθητές Ρομά. Αν και μέσα στην ομάδα, όπως και σ' όλο το σχολείο φοιτούν μαθητές με ρόμικη καταγωγή και υπάρχει καθημερινή επαφή μαζί

τους τόσο στο προαύλιο, όσο και μέσα στην τάξεις, εν τούτοις η κατάσταση εμφανίζεται περισσότερο περίπλοκη. Στις αρχικές συνεντεύξεις (ερ.26), όταν τα παιδιά ερωτώνται αν θα κάθονταν στο θρανίο με έναν συμμαθητή τους Ρομά, συναντώνται φράσεις όπως:

M5: *«Το τσιγγανάκι μπορεί να είναι ενοχλητικό, να παίρνει τα βιβλία σου, να σε κοροϊδεύει κι άλλα».*

M6: *«Δε θα ήθελα να είχε ψείρες, δε θα καθόμωνα».*

M12: *«... κάποιοι τσιγγάνοι λένε πολλά ψέματα και αν εγώ κάθομαι δίπλα τους και μου μιλάνε, η κυρία θα βάλει εμένα τιμωρία. Αυτοί είναι πολύ έξυπνοι και παίρνουν το μυαλό μας».*

M16: *«Δε θα καθόμωνα και δε θα έπαιζα μαζί της, επειδή κύριε αυτοί πολύ βρίζουνε όταν μιλάνε, οι τσιγγάνοι. Όταν καθόμαστε πάνω βρίζουν».*

M17: *«Όχι. Πιο καλύτερα να καθόμωνα με τη Ν..., παρά με τσιγγάνο».*

M19: *«... δε θα ήθελα να βρίζει τσιγγάνικα».*

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της κατάστασης που βίωσε ένας μαθητής Ρομά (M4) στο σχολείο είναι η απάντησή του, όταν αναφέρεται στην ερώτηση τριάντα τέσσερα (34), στις εμπειρίες του από το σχολείο:

«Όταν ήρθα στη αρχή στο σχολείο που ήμουν μικρός, κάποια παιδιά μ' ενοχλούσαν. Έλεγαν ότι γέμισε το σχολείο τσιγγάνους... Τούρκοι ήταν, τους φοβόμωνα»

Παρατηρήθηκε λοιπόν ότι παρά τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις με παιδιά Ρομά, πολλοί συμμετέχοντες αποδίδουν στην τσιγγάνικη γλώσσα και ταυτότητα στερεοτυπικές ιδιότητες, όπως ότι οι τσιγγάνοι βρίζουν, κοροϊδεύουν, λένε ψέματα, ενοχλούν. Επαληθεύονται έτσι οι εκτιμήσεις του Γκότοβου (2002), ότι στις πάγιες ιδιότητες του τσιγγάνου εγγράφεται κατά κανόνα το αρνητικό της ταυτότητας των αυτοχθόνων, δηλαδή ιδιότητες που οι γηγενείς αποκρούουν για τον εαυτό τους. Το ισοζύγιο δε, συνήθως είναι εξαιρετικά αρνητικό για τους Ρομά. Οι Πανταζής και Μαρουλής (2011) επίσης, αναφέρουν ότι συχνά το αρνητικό στερεότυπο του τσιγγάνου περιλαμβάνει την παραδοχή ότι είναι επικίνδυνος. Τέτοιες αντιλήψεις φαίνεται να είναι ευρέως διαδεδομένες μεταξύ των παιδιών και ίσως για το λόγο αυτό

υπάρχει και το αρνητικό κλίμα για τους τσιγγάνους μέσα στην ομάδα. Μετά το θετικό αντίκτυπο της παρέμβασης όμως, μπορεί να διαπιστωθεί ότι στις επαναληπτικές συνεντεύξεις μειώνονται στερεοτυπικές φράσεις όπως αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω. Διαπιστώνουμε μάλιστα ότι τρεις (3) μαθητές (M6, M7, M14) στις τελικές συνεντεύξεις δικαιολογούν την ευνοϊκή στάση που κρατούν για το ζήτημα, αναφερόμενα στη στενή σχέση που διατηρούν με συμμαθητές και συμμαθήτριες Ρομά:

M3, (ερ.26): *«Ναι, ο Μ..., είναι τσιγγάνος, ση Βουλγαρία καθόμουνα δίπλα σε τσιγγάνους».*

M6, (ερ.26): *«Κάθομαι με τσιγγάνα, την Α..., δεν έχω πρόβλημα».*

M7, (ερ.26): *«Ναι θα καθόμουνα, δε θα με πείραζε. Αφού δίπλα μου κάθεται ο Ανδρέας».*

M14, (ερ.26): *««Ναι, με τη Χ... καθόμουνα στην τετάρτη. Είναι κι αυτοί άνθρωποι, παιδιά, θέλουν φίλους, δεν έχω πρόβλημα».*

Το γεγονός αυτό εγείρει πιθανότητες ότι αν έλλειπε η συχνή αλληλεπίδραση και η καθημερινή επαφή μεταξύ των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου, τα αποτελέσματα στις αρχικές συνεντεύξεις ίσως να ήταν περισσότερο αρνητικά και η παρατηρούμενη βελτίωση της κατάστασης μετά την παρέμβαση μικρότερη. Η δύναμη των στερεοτύπων όπως αναλύθηκε ευρύτερα στο κεφάλαιο 2.1.6. της μελέτης, φαίνεται να επιβεβαιώνεται με χαρακτηριστικό τρόπο στην περίπτωση του M17. Ενώ στην ερώτηση επτά (7), ο εν λόγω μαθητής απαντά ότι μόνο τον Μ... (Ρομά) απ' όλη την τάξη εμπιστεύεται και λέει τα μυστικά του, φανερώνοντας μια πολύ στενή σχέση με ένα ρόμικης ταυτότητας αγόρι, στην ερώτηση για το αν θα καθόταν με τσιγγάνο στο θρανίο απαντά:

«Όχι, δε ξέρω τσιγγάνικα. Μπορεί να βρίζει και μη καταλαβαίνω. Ο Μ... που καθόμουνα στο θρανίο, δεν είναι κανονικός τσιγγάνος, γιατί ξέρει ελληνικά».

Ο M17 δηλαδή μεταξύ άλλων, αντιλαμβάνεται τη γνώση των ελληνικών από έναν τσιγγάνο ως ένδειξη μη κανονικού τσιγγάνου και ο οποίος μάλιστα ως μη κανονικός τσιγγάνος, θα μπορούσε να κάθεται μαζί του στο θρανίο.

Επιχειρώντας να αποκωδικοποιηθεί περαιτέρω η ιδιαίτερα αρνητική θεώρηση για τους Ρομά από τους συμμετέχοντες, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η πλειονότητα

των παιδιών που παρακολούθησαν τις ερευνητικές διαδικασίες προέρχεται από οικογένειες μεταναστών και από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Είναι πολύ πιθανόν και τα ίδια τα παιδιά να αντιμετωπίζονται σε πολλές περιπτώσεις ως *άλλοι* και να υφίστανται κοινωνικούς αποκλεισμούς και διακρίσεις. Για να μειώσουν λοιπόν το βάρος των κοινωνικών προκαταλήψεων, αναφερόμενα στην ακόμα πιο υποβαθμισμένη κοινωνικά ομάδα των τσιγγάνων, έχουν περισσότερο την τάση να εκδηλώνουν προκατάληψη και αρνητικά συναισθήματα απ' ό,τι τα παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα (Δραγώνα, 2001). Ίσως έτσι δικαιολογείται και το γεγονός ότι απέναντι στο παιδάκι από την Αφρική (ερ.26, ερ.27), με το οποίο δεν υφίσταται ο άμεσος κοινωνικός ανταγωνισμός που υπάρχει με μαθητές Ρομά, τα παιδιά κρατούν ευνοϊκότερη στάση. Τόσο πριν, όσο και μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Επιβεβαιώνεται στην περίπτωση αυτή ο Oakes et al. (1994, στο: Δανοχρήστου, 2012), στο 2.1.6. κεφάλαιο της μελέτης, ότι τα στερεότυπα λειτουργούν με τρόπους οι οποίοι επιβεβαιώνουν και δικαιώνουν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία, νομιμοποιώντας το κύρος κοινωνικών ομάδων έναντι κάποιων άλλων.

Είναι βεβαίως εξαιρετικά δύσκολο να αλλάξουν με ένα μόνο παρεμβατικό πρόγραμμα δεδομένα που έχουν τη βάση τους σε κοινωνικές προκαταλήψεις. Τα παιδιά επισημαίνουν ο Γκόβαρης, η Νιώτη, και ο Σταμάτης (2003), ήδη από τη βρεφική ηλικία προσέχουν τις ενδείξεις της φυλής και μετά την ηλικία των τεσσάρων (4) περίπου ετών, έχουν επίγνωση αυτής της κατηγοριοποίησης. Όσα μάλιστα έχουν τροφοδοτηθεί με φυλετικές προκαταλήψεις από την οικογένεια είναι βαθιά επηρεασμένα από την κουλτούρα των γονιών τους και πολύ δύσκολα μεταβάλλουν απόψεις, αφού συχνά υιοθετούν τη γονεϊκή θεώρηση των πραγμάτων ως μέσο για να επιβιώσουν. Οι μαθητές λοιπόν ως φορείς των στερεοτυπικών εικόνων και αντιλήψεων που επικρατούν στο κοινωνικό τους γίγνεσθαι, μαθαίνουν εκείνες τις κατηγοριοποιήσεις που έχουν αξία για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Το οποίο μάλιστα, καθορίζει και τα κριτήρια με τα οποία γίνεται η αξιολογική ιεράρχηση των διαφορετικών ομάδων, αλλά και των συμπεριφορών, οι οποίες θεωρούνται ενδεδειγμένες απέναντι στην κάθε ομάδα. Γι' αυτό και η αντίληψη περί φυλών εμφανίζεται νωρίς σε περιβάλλοντα όπου η κατηγοριοποίηση με άξονα τη φυλή έχει ιδιαίτερη σημασία (Μανιάτης, 2014).

Το πρόγραμμα επιχείρησε όπως και στους προηγούμενους τομείς της έρευνας να εκπληρώσει τις βασικές προϋποθέσεις που διατύπωσε ο Allport (1954), ώστε η

διομαδική επαφή να δημιουργήσει το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων που καταπολεμά τη μονοδιάστατη θεώρηση του κόσμου και συμβάλλει στην αποδοχή της φυλετικής ετερότητας. Και να καλλιεργήσει κοσμοπολίτικες αξίες που πρεσβεύουν την θετική στάση απέναντι στη φυλετική διαφορά και τη δημιουργία μιας καθολικής αλληλεγγύης η οποία αφορά όλα τα ανθρώπινα πλάσματα σε παγκόσμια κλίμακα (Ribeiro, 2005). Ιδιαίτερη συμβολή προς αυτή την κατεύθυνση αποτέλεσε η δραστηριότητα *Συμβούλιο*, στην ενδέκατη (11^η) συνάντηση. Μέσα από τη διαβούλευση της ομάδας, για το αν θα δεχθούν δύο πρόβατα με διαφορετικό χρώμα στο κοπάδι τους, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να σταθούν κριτικά απέναντι σε κατασκευασμένες εικόνες του *άλλου* και να θέσουν σε δοκιμασία κυρίαρχες κατηγοριοποιήσεις και πρότυπα συμπεριφορών. Όπως καταγράφηκε στις παρατηρήσεις, η ομάδα των παιδιών που δεν ήθελε τα πρόβατα, αποκάλυψε ότι τα φοβάται, πως δεν τα θέλει επειδή είναι μαύρα, ότι θα τρώνε τα φαγητά τους, θα είναι βρώμικα, θα κλέβουν και θα χαλάνε παιχνίδια τους. Στη *συζήτηση* ακούστηκαν επιχειρήματα από την απέναντι πλευρά που προώθησαν έναν ανοιχτό διάλογο που αμφισβήτησε τη μονοδιάστατη ερμηνεία του γεγονότος, καλλιεργώντας παράλληλα την ευελιξία στη σκέψη, την ενεργητική ακρόαση και αλληλέγγυες προθέσεις. Χαρακτηριστικά ένα μέλος της ομάδας ανέφερε ότι: «*επειδή τα πρόβατα είναι μαύρα, δε σημαίνει ότι θα μας κλέβουν ή θα μας χαλάνε τα παιχνίδια*», ενώ το επίχειρημα: «*θα σας άρεσε να ήσασταν εσείς στη θέση των μαύρων προβάτων;*» αποτέλεσε τον καταλύτη για την απόφαση που πήραν τα παιδιά να δεχθούν τα μαύρα πρόβατα. Καταδεικνύοντας την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ως πρωταρχικής σημασίας δεξιότητα στη διαμόρφωση σχέσεων αποδοχής με τη φυλετική διαφορά.

Η ενσυναισθητική ικανότητα φαίνεται να έπαιξε πολύ σημαντικό ρόλο και στη δωδέκατη (12^η) συνάντηση. Τα παιδιά διαπραγματεύθηκαν τη φυλετική ετερότητα μέσα από μια ιστορία ενός παιδιού από την Αφρική που δε γίνονταν αποδεκτό στο σχολείο. Στη σκηνική απόδοση της ιστορίας υπήρξαν αρκετοί μαθητές και μαθήτριες που από θεατές μετατράπηκαν σ' αυτό που ονομάζει ο Boal (2008), *spect-actors* (2.2.4.1. κεφάλαιο της μελέτης), τολμώντας να πάρουν ενεργό μέρος στη σκηνή και παίζοντας κάποιον από τους ρόλους να προτείνουν τη δική τους εκδοχή και οπτική σχετικά με την προβληματική κατάσταση που διαδραματιζόταν. Τα παιδιά αναγνωρίζοντας τη δικιά τους ανθρώπινη υπόσταση στον ήρωα ή την ηρωίδα μέσα από τις διεργασίες της ενσυναίσθησης, επενέβησαν στα τεκταινόμενα προσπαθώντας να ανακαλύψουν το σωστό τρόπο αντίδρασης και να δώσουν λύση μετατρέποντας το

σκηνικό χώρο ως πρόβα για μελλοντική δράση στην πραγματική ζωή. Όπως αναφέρεται στο ημερολόγιο του ερευνητή, αλλά και στις παρατηρήσεις των παρατηρητριών υπήρξε ένα πολύ δυναμικό κλίμα υποστήριξης και αλληλεγγύης ως προς τον πρωταγωνιστή και ειπώθηκαν φράσεις όπως:

«Θα σου άρεσε να μη ήθελαν εσένα, επειδή είσαι μαύρος;», «τί σημασία έχει που το παιδί είναι μαύρο, όλοι μαύροι είμαστε», «σε κανέναν δεν αρέσει να τον διώχνουν».

Καταγράφηκε ακόμα η περίπτωση ενός κοριτσιού που ανέβηκε στη σκηνή και υπερασπίστηκε σε έντονο ύφος το παιδί, δηλώνοντας πώς όταν για ένα μικρό διάστημα πήγε στη Γερμανία ένωσε άσχημα με τον τρόπο που της συμπεριφέρονταν κι ότι από δω και στο εξής, όποιος θα συμπεριφερθεί άσχημα στον καινούργιο συμμαθητή τους θα έχει να κάνει μαζί της, φράση που προκάλεσε τα χειροκροτήματα της υπόλοιπης ομάδας. Στη συζήτηση που ακολούθησε, η ομάδα προσπάθησε να ανακαλύψει τις αληθινές αιτίες που ο πρωταγωνιστής δε γινόταν αποδεκτός, καταλήγοντας στο ότι έφταιγε που τα παιδιά δε γνωρίζονταν μεταξύ τους. Έγινε ακόμα αναφορά και στο θεσμό της δουλειάς, για τον οποίο όπως διαπιστώθηκε, η πλειονότητα των μαθητών δεν είχε καμία πρότερη πληροφόρηση για την ύπαρξή του.

Χαρακτηριστική περίπτωση για την ιδιαίτερη απήχηση που είχε το δρώμενο στους συμμετέχοντες αποτελεί ο M16. Στις επαναληπτικές συνεντεύξεις, στην ερώτηση τριάντα πέντε (35), όταν ερωτάται να μιλήσει για το πρόγραμμα που παρακολούθησε, αναφέρεται στη συγκεκριμένη δραστηριότητα λέγοντας:

«Μου άρεσε που κάναμε μια φορά για ένα παιδί που δεν το ήθελαν, γιατί είχε άλλο χρώμα. Μ' έβαλε σε σκέψεις....»

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επέδρασε θετικά στην αποδοχή της φυλετικής διαφοράς, επιβεβαιώνοντας την αρχική μας υπόθεση. Παρακίνησε τους συμμετέχοντες στις δραστηριότητές της να δράσουν με μια κοσμοπολίτικη προοπτική. Να αποσυνδεθούν από τους εαυτούς τους και να εκδηλώσουν φροντίδα, ενδιαφέρον και αλληλεγγύη για τον άλλον (Vinocur et al., 2015). Επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση αυτή ότι τα ιδανικά του κοσμοπολιτισμού δεν αποτελούν ουτοπίες. Αντιθέτως, πρόκειται για αξίες και τρόπους ζωής που μπορούν να καλλιεργηθούν, έτσι ώστε οι αυριανοί πολίτες του κόσμου να ζήσουν σε μια οικουμένη η οποία θα έχει τον άνθρωπο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Τα άτομα ενεργώντας στο

πρόσωπο του συγκεκριμένου άλλου που βρίσκεται δίπλα τους, μπορούν να έχουν κατά νου την ιδέα της ανθρωπότητας στο σύνολό της (Saito, 2010). Με αφετηρία το κοντινό και τοπικό, μπορούν να φτάσουν στο μακρινό και στο παγκόσμιο.

Η επιρροή του προγράμματος στη συναισθηματική νοημοσύνη και στην ενσυναίσθηση

Η παρέμβαση επιβεβαίωσε την υπόθεση, ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης. Είναι γνωστή βεβαίως από τη διεθνή έρευνα και βιβλιογραφία η συμβολή της στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, που όπως αναφέρθηκε στο 2.2.10 κεφάλαιο, διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων και αμφισβητεί στερεότυπα και προκαταλήψεις (Akyol & Hamamci, 2007·Drangus, 2007· McLennan, 2008·Bhukhanwala & Alleksaht-Snider, 2012·Joronen et al., 2011).

Η παρούσα παρέμβαση εστίασε το ενδιαφέρον της στα βασικά στάδια της συναισθηματικής αγωγής, όπως στην επίγνωση και έκφραση των συναισθημάτων, στο να εκφράσει λεκτικά το παιδί αυτό που νιώθει, στην προβολή ομοιότητας με τους άλλους, στη διερεύνηση των διαφορετικών οπτικών πάνω σε ένα θέμα (Τριλίβα, και συν. 2008). Είναι χαρακτηριστικό ότι στο τέλος του κάθε εργαστηρίου, όταν η ομάδα συζητούσε για τα τεκταινόμενα στις δράσεις, αλλά και στις αξιολογήσεις των παιδιών στα πλαίσια της *καυτής καρέκλας* και των *τηλεφωνικών συνδιαλέξεων*, οι μαθητές κάνουν συχνές αναφορές στα συναισθήματα που βίωσαν, τα οποία τα αναφέρουν και με το όνομά τους: «ένιωσα χαρά», «ενθουσιάστηκα», «λυπήθηκα», «ένιωσα θυμό», «ντρεπόμουν», γεγονός που συνδέεται με αναπτυγμένη συναισθηματική ικανότητα.

Οι συμμετέχοντες επίσης μέσα από παιχνίδια των ρόλων, forum theatre, αυτοσχεδιασμών και δραματοποιήσεων που ενθάρρυναν τις ανταλλαγές απόψεων και την ενεργητική ακρόαση, ασκήθηκαν στην αναγνώριση των δικών τους συναισθημάτων και των συμμαθητών τους, στην κατανόηση του τρόπου σκέψης, των προθέσεων και των αναγκών των διπλανών τους, στη διερεύνηση των διαφορετικών οπτικών σε ζητήματα που ανέκυπταν στα πλαίσια της ομάδας, στο να βιώσουν τον κόσμο μέσα από τον ψυχισμό των άλλων, αναγνωρίζοντας έτσι τις πολλές ομοιότητες και τα κοινά στοιχεία που έχουν με τους γύρω τους. Επιβεβαιώνεται στην περίπτωση αυτή οι Ανδρούσου και ο Μάγος (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα θεατρικά

παιχνίδια λειτουργούν με βάση το σκεπτικό της άμεσης βιωματικής διάστασης και της αποστασιοποίησης συνάμα από τα πραγματικά γεγονότα και πρόσωπα και έτσι δύνανται να επιτρέψουν την αποσυμπίεση και να προκαλέσουν ενσυναίσθηση. Το γεγονός αυτό δεν μπορεί να λειτουργήσει μόνο θετικά, αφού ενδέχεται να φέρει στην επιφάνεια άλλες συγκρούσεις ή και να ενισχύσει υπάρχουσες προκαταλήψεις. Γι' αυτό και η κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση οφείλει να έχει κατανοήσει σε βάθος το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται. Η διαπραγμάτευση του θέματος της αποδοχής των πολιτισμικών μορφών ετερότητας στην παρούσα έρευνα, έλαβε χώρα σε μια ομάδα που τα μέλη μεταξύ τους έχουν διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, διαφορετικούς τόπους καταγωγής και διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Τοποθετήθηκε δηλαδή στο κέντρο του κοινωνικού πολιτισμικού και πολιτικού πλαισίου μέσα στο οποίο το ίδιο το θέμα της αποδοχής της ετερότητας παράγεται. Έτσι, η συνάντηση των παιδιών με το *διαφορετικό* απέιχε από το να αποκτήσει τα χαρακτηριστικά του *εξωτικού* και του *φοκλόρ*, χαρακτηριστικά που υπονοούν μια στατική θεώρηση των εκφάνσεων της διαφορετικότητας. Το τέταρτο (4^ο) εργαστήριο του προγράμματος, είχε μάλιστα αποκλειστικό στόχο στο να ασκηθούν οι συμμετέχοντες στα συναισθήματα και τις αισθήσεις.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαίωσαν τα πορίσματα των σχετικών με την ενσυναίσθηση και τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ερευνών (Burton & O'Toole, 2009· Santomenna, 2010). Οι απαντήσεις των μαθητών στις επαναληπτικές συνεντεύξεις εμπεριέχουν σε συντριπτικά μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι στις αρχικές συνεντεύξεις στοιχεία ενσυναισθητικής κατανόησης, καταδεικνύοντας ότι οι δράσεις ώθησαν τα παιδιά να αναρωτηθούν για τη συναισθηματική κατάσταση των συμμαθητών τους, να ταυτιστούν μ' αυτούς, να μοιραστούν συναισθήματα. Κι ακόμα να προτάξουν ως πρωταρχικής σημασίας αξία την ανθρώπινη ιδιότητα. Για παράδειγμα τα παιδιά απάντησαν:

M3, (ερ.21): «...είμαστε ίδιοι. Έχουμε χέρια και είμαστε όλοι άνθρωποι», (ερ. 29): «θα έλεγα: «εν τάξει έχει μαύρο χρώμα, αλλά αν εσείς είχατε μαύρο χρώμα, τί θα κάνατε; είναι κρίμα».

M5, (ερ.35): «Ο στόχος του προγράμματος ήταν να καταλάβουν τα άλλα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες πως νιώθουν εδώ πέρα. Και να καταλάβουμε εμείς τί θα αισθανόμασταν αν τους συμπεριφερόμασταν άσχημα και πώς θα αισθανόμασταν αν μας συμπεριφέρονταν εμάς άσχημα».

M7, (ερ.29): «*Θα τους έλεγα να μη τους κοροϊδεύουν, γιατί άμα τους κοροϊδευαν κι αυτούς πώς θα ένιωθαν;*»

M9, (ερ.31): «*Θα τους έλεγα αυτό είναι το χρώμα του, γιατί δεν τον παίζετε. Άμα ήταν και το δικό σας χρώμα έτσι;*», (ερ.35): «*το πρόγραμμα το κάναμε για να μάθουμε για τους άλλους, ... και για τα συναισθήματα που έχει ο καθένας.*»

M11, (ερ.27): «*Ναι, θα καθόμουνα, γιατί όλοι ίδιοι είναι. Και μαύροι και άσπροι και καφέ, το ίδιο είναι.... άνθρωποι είναι.*»

M15, (ερ.29): «*Θα έλεγα: γιατί κοροϊδεύετε; αν ήσασταν στη θέση του, τί θα κάνατε;*»

Δηλώσεις και φράσεις που συνδέονται με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης καταγράφηκαν και στις περιπτώσεις (συναντήσεις 10^η, 11^η, 12^η κλπ), στις οποίες οι μαθητές με αφετηρία κάποιο δρώμενο κλήθηκαν να υπερασπιστούν άτομα ή ομάδες ανθρώπων που υφίσταντο κάποιου είδους διάκριση. Τα παιδιά πολλές φορές όπως διαπιστώνεται από τις αναφορές που κάνουν οι παρατηρήτριες, αλλά και από το ημερολόγιο του ερευνητή, έδρασαν ενσυναισθητικά. Είτε ως ηθοποιοί στη σκηνή, είτε ως θεατές στις συζητήσεις που επακολούθουσαν του δρώμενου, τα παιδιά άντλησαν επιχειρήματα για να αποδώσουν δικαιοσύνη εκεί που χρειαζόταν, από την παραδοχή ότι σε κανέναν δε θα άρεσε να είναι στη θέση αυτού ή αυτής που δέχεται τη διάκριση. Συνεχής ήταν και η επίκληση τόσο στα συναισθήματα τα δικά τους, όσο και των συμμαθητών τους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η 12^η συνάντηση. Μέσα από μια δράση forum theatre, η ενσυναισθητική παρόρμηση ώθησε τους συμμετέχοντες να ανέβουν στη σκηνή και να υπερασπιστούν τον ήρωα, ο οποίος λόγω του χρώματός του δεν γινόταν αποδεκτός από τα υπόλοιπα παιδιά. Το παιδί που ανέλαβε την υπεράσπιση του ήρωα ρώτησε την ομάδα: «*θα σας άρεσε εσάς να μην σας ήθελαν, επειδή είστε μαύροι;*». Ένα κορίτσι επίσης στην ίδια συνάντηση, ανέφερε πως ξέρει πολύ καλά το πώς νιώθει το συγκεκριμένο παιδί. Ανέφερε πως όταν πήγε στη Γερμανία για ένα χρονικό διάστημα ένιωθε άγχος στο σχολείο, καθώς πίστευε πως δε την ήθελαν, γιατί ήταν από *αλλού*. Υπέθεσε λοιπόν ότι έτσι θα ένιωθε και ο ήρωας του δρώμενου συμεριζόμενη τη συναισθηματική του κατάσταση. Παρόμοιες δηλώσεις και ενέργειες των μαθητών επαληθεύουν τον Stürmer et al. (2006), και τον Rauker et al. (2009), στο 2.2.9. κεφάλαιο της μελέτης, οι οποίοι εκτιμούν ότι τις συναισθηματικές εμπειρίες που αντλούν τα παιδιά μέσα από τη δραματική τέχνη, τις χρησιμοποιούν ως πληροφόρηση για να λάβουν αποφάσεις και να πράξουν αναλόγως. Και ότι η

αναπτυγμένη ενσυναίσθηση συνεισφέρει, ώστε οι άνθρωποι να αναγνωρίζουν εκφάνσεις του εαυτού τους σε άλλους ανθρώπους και να οδηγούνται στην πεποίθηση πως υπάρχει ομοιότητα μεταξύ του ατόμου που ζητά βοήθεια κι αυτού που βοηθά. Η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες έθεσε σε αμφισβήτηση τις μονοδιάστατες πεποιθήσεις που συχνά κομίζει το *διαφορετικό* με αποτέλεσμα αυτοί να εκφράσουν την αλληλεγγύη τους ανεβαίνοντας στη σκηνή και μετατρέπόμενοι σε ενεργά μέλη της τάξης τους να προσπαθήσουν να *διορθώσουν* την αδικία. Οι επισημάνσεις αυτές συμφωνούν και με την έρευνα του Belliveau (2005), ο οποίος εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα τριών (3) εβδομάδων, διαπίστωσε ότι οι δραστηριότητες του δράματος, συντέλεσαν ώστε οι συμμετέχοντες να εκφράσουν ευκολότερα τα συναισθήματά τους και να αναπτύξουν την ενσυναίσθησή τους.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση έχει τη δύναμη επομένως να παρακινήσει τους μαθητές να αναλάβουν δράση και να προκαλέσουν κοινωνικές αλλαγές ακόμα και πέρα από τα στενά όρια του κοινωνικού τους περίγυρου. Αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική μέθοδο με την οποία μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προτρέψουν τους μαθητές να εκδηλώσουν ενδιαφέρον και αλληλεγγύη ως προς το διπλανό τους. Και να τους εμπλέξουν σε πιθανές συνομιλίες και συζητήσεις σχετικά με τους κανόνες για την ευγένεια, τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους τόσο ως προς τα άλλα μέλη της κοινότητάς τους, όσο και έναντι των *άλλων* (Hull et al., 2010), προωθώντας έτσι τα κοσμοπολίτικα ιδανικά.

Η επιρροή του προγράμματος στην αντίληψη του εαυτού

Η συστηματική εκπαίδευση των παιδιών στη διαχείριση των συναισθημάτων τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης είχε ως αποτέλεσμα να νιώσουν πιο οικεία με το συναισθηματικό τους κόσμο. Να γνωρίσουν επομένως καλύτερα ένα μέρος του εαυτού τους αναπτύσσοντας έτσι την αυτοαντίληψη και βελτιώνοντας παράλληλα την αυτοεικόνα τους.

Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης σύμφωνα με τον Manion (2007, στο: Tsiaras 2012), συνεισφέρει ώστε τα παιδιά να αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους και να μπορούν να εμπιστεύονται τον εαυτό τους. Δύνανται έτσι να εντοπίσουν και να προκαλέσουν πιο αποτελεσματικά τις επιθυμητές αλλαγές που αφορούν την προσωπικότητά τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Στην προοπτική αυτή, συμπεριλήφθησαν στην παρέμβαση δράσεις που στόχευαν στη γνωριμία των παιδιών με το σώμα τους, αλλά και με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των άλλων μελών της ομάδας. Στο πρόγραμμα συμπεριλήφθησαν κινητικές δραστηριότητες με στόχο την ανάπτυξη του ψυχοκινητικού τομέα,⁷⁴ της ρυθμικής ικανότητας, τη βελτίωση του κινητικού συντονισμού και της κινητικής έκφρασης, της ακουστικής αντίληψης, της δημιουργικότητας, οι οποίες συνεισφέρουν στην καλλιέργεια μιας πιο ουσιαστικής σχέσης του καθενός με τον εαυτό του. Καθώς οι στόχοι αυτοί αποτελούν και επιδιώξεις του μαθήματος της φυσικής αγωγής, επιβεβαιώνεται στην περίπτωση αυτή ο Κουρετζής (2008), ο οποίος διαβλέπει ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και της φυσικής αγωγής. Η επιτυχής εφαρμογή του προγράμματος και των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων άλλωστε, συνδέεται και με ότι τα παιδιά είχαν κινητικές εμπειρίες από παρόμοιες δράσεις της ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σχετικό παράδειγμα συναντάμε στην τρίτη (3^η) συνάντηση, όταν οι συμμετέχοντες περπάτησαν με κλειστά μάτια επιχειρώντας να διερευνήσουν και να αναγνωρίσουν μέσα απ' αυτή τη συνθήκη, σκέψεις αλλά και συναισθήματα πρωτόγνωρα ίσως για κάποιους, καθώς όπως ανέφερε ένα αγόρι στη *συζήτηση* που επακολούθησε: «*πρώτη φορά ένιωσα έτσι*». Αλλά και σε δραστηριότητες όπως η *σκιά, ή η κολομβιανή ύπνωση* (1^η και 2^η συνάντηση), η εμπειρία των συμμετεχόντων από την ενασχόλησή τους στα σωματικά σχήματα και στα επίπεδα χώρου, στα πλαίσια των δράσεων του μαθήματος της φυσικής αγωγής ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητική.

Οι δραστηριότητες παρακίνησαν τα παιδιά να προβούν σε μια διαδικασία εξερεύνησης του εαυτού και δημόσιας αυτοπαρουσίασής τους. Οι συμμετέχοντες μίλησαν στην ομάδα για εαυτό τους, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους, για πράγματα που αγαπούν, για τις συνήθειές τους. Ένα κορίτσι μάλιστα στην τρίτη (3^η) συνάντηση, χρησιμοποιώντας τα σώματα των συμμαθητών της δημιούργησε ένα ανθρώπινο γλυπτό που ήταν εμπνευσμένο από μια οικογενειακή της φωτογραφία.

⁷⁴ Ο ψυχοκινητικός τομέας περιλαμβάνει στόχους που έχουν σχέση με σωματικές και φυσικές ικανότητες και δεξιότητες, στο χειρισμό αντικειμένων και σε πράξεις που απαιτούν νευρομυϊκό συντονισμό. Είναι η χειριστική ή δεξιολογική κινητική περιοχή, η οποία περιλαμβάνει την ανάπτυξη των αντιληπτικών ικανοτήτων, των φυσικών ικανοτήτων, των κινητικών δεξιοτήτων και της μη λεκτικής επικοινωνίας (Μπουρνέλλη, Κουτσούκη, Ζωγράφου, Αγγελονίδης, Χατζόπουλος, & Αγαλιανού, 2012).

Ακολούθως παρείχε λεπτομερείς πληροφορίες στα υπόλοιπα παιδιά για τα μέλη της οικογένειάς της, για τα αγαπημένα της πρόσωπα και τις σχέσεις που διατηρεί μ' αυτά. Θεωρούμε ότι η αυτοεξερεύνηση αποτελεί κοσμοπολίτικη διαδικασία. Για να μπορέσει κάποιος να συναισθανθεί, να συνεργασθεί, να νιώσει αλληλέγγυος με το διπλανό του και να αναπτύξει θετική σχέση με τους άλλους, απαιτείται πρώτα να αναπτύξει τη σχέση που έχει ο ίδιος με τον εαυτό του (Hull et al., 2010). Ο κοσμοπολιτισμός ενθαρρύνει την ανάπτυξη της εμπειρικής ικανότητας μέσω της αυτο-εξερεύνησης καθώς το άτομο συνειδητοποιώντας την πολυπλοκότητα του ίδιου του εαυτού, μπορεί φανταστεί και να κατανοήσει ευκολότερα τον μακρινό άλλο (Roth, 2016).

Εστιάζοντας στη συνέχεια στην ερώτηση έντεκα (11) των επαναληπτικών συνεντεύξεων (Μίλησέ μου για τον εαυτό σου), συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση του ειδικού προγράμματος είναι σε θέση να κάνουν περισσότερες αναφορές σε παρατηρήσιμα, ψυχολογικά, αλλά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις τους (M3, M4, M5, M6, M8, M10, M1, M12):

«Έχω μαύρα μαλλιά», «είμαι ψηλός», «δεν είμαι χριστιανή, είμαι καλό άτομο με μερικά ελαττώματα», «νευριάζω εύκολα», «τα μάτια μου είναι καφέ», μπορώ να κρατάω μυστικά», «έχω καστανά μαλλιά», «μου αρέσει να είμαι με τους φίλους μου, αγαπώ τους γονείς μου».

Οι αναφορές των παιδιών στις αυτοπεριγραφές τους όχι μόνο σε παρατηρήσιμα, αλλά και σε ψυχολογικά και διαπροσωπικά χαρακτηριστικά σημειώνει η Μακρή-Μπότσαρη (2001), είναι αντιπροσωπευτική της μέσης παιδικής ηλικίας (7-11 ετών), που αποτελεί και την ηλικία των περισσότερων παιδιών του δείγματος. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται πως έξι (6) παιδιά (M7, M15, M17, M19, M20, M21) και ποσοστό 28,5%, πριν την εφαρμογή της παρέμβασης δε μπόρεσαν να προβούν σε αναφορές για κανένα στοιχείο του εαυτού τους, ούτε καν γι' αυτά που οι άλλοι είναι εύκολο να παρατηρήσουν (εξωτερικά γνωρίσματα, σωματικά χαρακτηριστικά, κατοχή υλικών). Μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος διαπιστώνουμε διαβάζοντας τις απαντήσεις τους στις επαναληπτικές συνεντεύξεις, ότι απέκτησαν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους. Έτσι τα ίδια παιδιά απαντούν:

«μου αρέσει το ποδόσφαιρο, πάω φροντιστήριο, μου αρέσουν οι γάτες ..., δε μ' αρέσει να με κοροϊδεύουν, ... έχω μαύρα μαλλιά, μαύρα μάτια.., τα μαλλιά μου είναι μαύρα, τα μάτια μου καφέ.... είμαι κανονική στο ύψος, μ' αρέσει να τραγουδάω...».

Χαρακτηριστική ως προς την πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό τους που απέκτησαν κάποια παιδιά είναι και η απάντηση μιας μαθήτριας στην δέκατη έβδομη (17^η) συνάντηση, όταν ανώνυμα καλείται να αξιολογήσει το πρόγραμμα;

«Για τον εαυτό μου έμαθα ότι δε μπορώ να συμμετέχω με διαφορετικά παιδιά, όταν είμαι εκνευρισμένη».

Το πρόγραμμα της παρέμβασης, ακολούθησε μια παιδαγωγική ενίσχυσης της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών σεβόμενο τις προσωπικότητές τους, τις πολιτισμικές παραδόσεις τους και ενθάρρυνε την απρόσκοπτη έκφραση και ισότιμη διακίνηση όλων των ιδεών και των απόψεων. Οι μαθητές παρακινήθηκαν να αλληλεπιδράσουν χρησιμοποιώντας τη μητρική γλώσσα τους, να μιλήσουν για γιορτές και συνήθειες του κοινωνικοπολιτισμικού τους περιγύρου, να αναφερθούν σε δικά τους προσωπικά βιώματα. Κατ' αυτό τον τρόπο η συμμετοχή τους στις δράσεις πήρε έναν πιο προσωπικό χαρακτήρα και σταδιακά γίνονταν όλο και πιο ουσιαστική. Συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός ασφαλούς και συνεκτικού πλαισίου που αναγνώριζε την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, χωρίς να την υπογραμμίζει και να την προβάλλει. Οι μαθητές ένιωσαν ασφάλεια στο να εκτεθούν, αφού η ισότιμη και με σεβασμό προς την προσωπικότητά τους συμμετοχή τους μετέδωσε θετικά μηνύματα για τον εαυτό τους, ενισχύοντας το αυτοσυναίσθημά τους. Η έρευνα σ' αυτή την περίπτωση συμφωνεί με τις επισημάνσεις της Schroeter (2009), η οποία διαβλέποντας τη δυσκολία για τη δημιουργία ενός απολύτως ασφαλούς περιβάλλοντος, κυρίως όταν οι δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα σε πολυπολιτισμικές τάξεις, προτρέπει το δάσκαλο να εξασφαλίσει ένα ειλικρινές κλίμα αμοιβαίου σεβασμού και ισότιμης συμμετοχής μέσα στην ομάδα. Η Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου (2001) ακόμη, επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και της βίωσης ενός ευχάριστου περιβάλλοντος στη σχολική τάξη. Κι ακόμα ότι η θετική αυτοεκτίμηση συνδέεται με τη συνεκτικότητα, ενώ η ανταγωνιστικότητα αποτελεί αρνητικό παράγοντα για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης.

Από τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του ερευνητή και των

παρατηρητριών καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι παιδιά που ένιωθαν άβολα και αμήχανα στις αρχικές συναντήσεις και δίσταζαν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αλληλεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους (M2, M8, M13, M15, M18, M20, M21), με το πέρασμα του χρόνου στάθηκαν με περισσότερη σιγουριά και αυτοπεποίθηση μέσα στην ομάδα, απέβαλλαν το άγχος τους, αντάλλαξαν στις συζητήσεις τους γνώμες και υποδύθηκαν ρόλους στις δραματοποιήσεις. Κάποια απ' αυτά μάλιστα (M18, M21), στα τελευταία εργαστήρια ανέλαβαν και πρωταγωνιστικό ρόλο στις δράσεις. Επιβεβαιώνοντας την Άλκηστη (2000, 2012), στο 2.2.7. κεφάλαιο της μελέτης, στο ότι οι αναστολές που νιώθουν τα παιδιά που μετέχουν στις δράσεις του δράματος σταδιακά υποχωρούν, καθώς αποκτούν τον έλεγχο του σώματος τους και των εκφραστικών τους μέσων. Γι αυτό και νιώθουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης αντικατοπτρίζεται και στη μεγαλύτερη σαφήνεια με την οποία απαντούν οι συμμετέχοντες σ' όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις των επαναληπτικών συνεντεύξεων. Οι απαντήσεις «δεν ξέρω» και «ίσως» μετά την ολοκλήρωση της παρεμβατικής διαδικασίας περιορίζονται σε εννέα (9), από είκοσι πέντε (25) στις αρχικές συνεντεύξεις, γεγονός που αποδεικνύει την ύπαρξη μιας πιο ουσιαστικής και θετικής σχέσης των παιδιών με τους εαυτούς τους.

Η στάση των συμμετεχόντων ως προς το πρόγραμμα

Σημείο αναφοράς για τη μελέτη αποτελεί η θετική ανταπόκριση των μαθητών έναντι του προγράμματος. Όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο του ερευνητή, τα παιδιά από το πρωί της Πέμπτης (μέρας διεξαγωγής του προγράμματος), εξέφραζαν έντονα το ενδιαφέρον τους ρωτώντας για το τί πρόκειται «να παίζουμε σήμερα» και δήλωναν την ανυπομονησία τους για την έναρξη του εργαστηρίου. Τις περισσότερες φορές μάλιστα μετά το χτύπημα του κουδουνιού για διάλειμα καθυστερούσαν να αποχωρήσουν από την αίθουσα, ζητώντας να συνεχιστούν οι δραστηριότητες. Καταγράφονται επίσης περιπτώσεις κατά τις οποίες τα παιδιά συνέχιζαν να ασχολούνται με δράσεις της παρέμβασης στα διαλείμματά τους και να τις ενσωματώνουν στο παιχνίδι τους ακόμα και πολλές μέρες μετά το τέλος της συνάντησης. Για παράδειγμα να προσπαθούν να περπατήσουν με κλειστά μάτια, ή να

παίζουν φρουτοσαλάτα, δραστηριότητα που έλαβε χώρα στην 5^η συνάντηση.

Η μεγάλη αποδοχή που έτυχε το πρόγραμμα διαπιστώθηκε και από τις παρατηρήτριες, οι οποίες και αναφέρουν τη γεμάτη ενθουσιασμό συμμετοχή των παιδιών -ακόμα και των πιο ντροπαλών και απομονωμένων- στα τεκταινόμενα. Και ενώ στις πρώτες συναντήσεις, υπήρχαν αρκετά παιδιά που έκαναν φασαρία και ενοχλούσαν με γέλια και πειράγματα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, σταδιακά οι δραστηριότητες κέρδισαν το ενδιαφέρον και οι τελευταίες συναντήσεις διεξήχθησαν μέσα σε περισσότερο συνεργατική και ομαδική ατμόσφαιρα. Σύμφωνα με τη Schoeter (2009), η αντίσταση που επιδεικνύουν αρχικώς τα παιδιά στις δράσεις της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση, αποτελεί ίσως το μόνο δρόμο αντίδρασης ως προς την επιβαλλόμενη και εξουσιαστική πειθαρχία του εκπαιδευτικού θεσμού. Καθώς τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με παρόμοιες δράσεις στο σχολικό περιβάλλον, υιοθετούν την ίδια *αντισυνεργατική* πρακτική που τηρούν πολλές φορές, όταν το σχολείο πειραματίζεται με την εισαγωγή μιας καινοτόμας δράσης στην εκπαιδευτική τους καθημερινότητα. Αυτού του είδους οι συμπεριφορές επομένως, έχουν να κάνουν περισσότερο με τον τρόπο που οι μαθητές πειραματίζονται με την αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού θεσμού και λιγότερο με το ίδιο το πρόγραμμα. Η άποψη αυτή επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Σταδιακά η κατάσταση καλυτέρευε μέσα από κίνητρα για αυτενέργεια και πρωτοβουλίες και την ελευθερία που προσδίδει η συμμετοχή σε δημιουργικές ψυχοκινητικές διεργασίες. Όλες οι σχετικές με την κλειδα παρατηρήσεις στον τομέα της στάσης των συμμετεχόντων απέναντι στο πρόγραμμα, φανερώνουν μια βελτίωση της κατάστασης από συνάντηση σε συνάντηση κι αυτό αφορά και τα λιγότερο κοινωνικοποιημένα παιδιά.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις παρατηρήσεις, σε κάθε επόμενη συνάντηση περισσότερα παιδιά εκδήλωναν πρωτοβουλίες για δράση και επιδείκνυαν ενδιαφέρον για τις διαδικασίες, ακούγοντας προσεκτικά τα σχόλια και τις οδηγίες του ερευνητή, κάνοντας τη συμμετοχή τους περισσότερο ουσιαστική. Η βελτίωση αποτυπώνεται και στο ατομικό γράφημα των παρατηρήσεων για το κάθε παιδί.⁷⁵ Συγκεκριμένα ο μέσος όρος των θετικών στάσεων όλων των συμμετεχόντων στις τέσσερις (4) πρώτες συναντήσεις ως προς τις παρεμβατικές δράσεις, είναι ιδιαίτερα υψηλός και ανέρχεται στο ποσοστό του 72,5%. Το υψηλό αυτό ποσοστό στις τελευταίες τέσσερις (4) συναντήσεις αυξάνεται κι άλλο και αγγίζει το 89,5%. Αποδεικνύοντας ότι η αποδοχή

⁷⁵ Βλ. παράρτημα τέσσερα (4).

του προγράμματος κινήθηκε σε πολύ υψηλά ποσοστά από την αρχή της εφαρμογής του, ως το τέλος.

Από τα ατομικά γραφήματα των παρατηρήσεων συμπεραίνεται ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, όταν η γραμμή των θετικών στάσεων των παιδιών έναντι των δραστηριοτήτων παρουσιάζει πτωτική πορεία, ταυτοχρόνως η γραμμή των αρνητικών στάσεων που συνδέεται με την αποδοχή της ετερότητας και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους εμφανίζεται ανοδική και το αντίστροφο. Η διαπίστωση αυτή είναι πολύ έντονη στα γραφήματα των συμμετεχόντων: M4, M11, M15, M7, M9, M18, M19, M1, M21. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι όταν η δυναμική της παρέμβασης ήταν τέτοια που να κερδίζει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μελών της ομάδας, τότε η επιρροή της ως προς τους σκοπούς της έρευνας παρουσιαζόταν αυξημένη.

Η θετική επιρροή των δράσεων στους μαθητές είναι εμφανής και στα αξιολογικά σχόλια των ίδιων για τα δρώμενα. Στις τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, στην καυτή καρέκλα και στον αναστοχασμό, στο τέλος της κάθε συνάντησης, οι συμμετέχοντες δήλωναν για τις δράσεις ότι ήταν «ενδιαφέρουσες», «πολύ καλές», «καταπληκτικές». Πολλές φορές στις αξιολογήσεις τους αναφέρονται τα συναισθήματα που βίωσαν: «ευχαρίστηση», «ενθουσιασμό», «χαρά», «αγάπη», «φιλία». Στην αξιολόγηση της τελευταίας συνάντησης (17^η συνάντηση), τα παιδιά υποστηρίζουν μεταξύ άλλων:

«Πέρασα πολύ ωραία».

«Μου έκανε εντύπωση ότι κάθε φορά ήταν κάτι καλύτερο».

«Θα ήθελα να μην τελειώσει».

«Μου έκανε εντύπωση που γελούσα».

«Κάθε φορά ανυπομονούσα για το τί θα μάθουμε».

«Στην αρχή φοβόμουν και ντρεπόμουν πάνω στη σκηνή, αλλά μετά το είχα συνηθίσει».

«Μου άρεσαν όλα τα παιχνίδια, δεν υπάρχει κάτι που δε μου άρεσε».

«Είμαι θλιμμένη που τελείωσε».

«Πρώτη φορά κάνω αυτό το μάθημα και είναι πολύ ωραίο».

Η πλειοψηφία των παιδιών δήλωσε ακόμα ότι θα συμμετείχε με πολύ χαρά σε ένα παρόμοιο πρόγραμμα του χρόνου.

Από την τελευταία ερώτηση των επαναληπτικών συνεντεύξεων αντλούνται

επίσης πληροφορίες και για το πώς τα παιδιά βίωσαν την παρεμβατική διαδικασία, αλλά και για την κατανόηση εκ μέρους τους των σκοπών και στόχων της παρέμβασης. Αναφέρονται στο ευχάριστο κλίμα και τα θετικά συναισθήματα που βίωσαν, στην προσπάθεια για την καλλιέργεια καλών διαπροσωπικών σχέσεων με το συμμαθητή τους.

M1: *«Το πρόγραμμα το κάναμε για να σταματήσουμε να είμαστε ρατσιστές, γιατί αυτά κάναμε. Οι ασκήσεις ήταν μια χαρά, διασκεδαστικές και μου έμαθε περισσότερο να μην είμαι ρατσιστής. Δε λέω ότι ήμουν πριν, αλλά μου ανέβασε ένα βαθμό περισσότερο να μην είμαι».*

M3: *«Το πρόγραμμα ήταν πολύ ωραίο, μου άρεσε στο θεατρικό που κάναμε μπουνιές και παίζαμε, ωραίο ήταν. Όλα μου άρεσαν... το κάναμε το πρόγραμμα για να νιώθουμε καλά».*

M6: *«Το πρόγραμμα το κάναμε για να μιλάμε πιο όμορφα και να μη τσακωνόμαστε μεταξύ μας. Μου άρεσε πάρα πολύ».*

M8: *«Ο στόχος του προγράμματος ήταν να γνωριστούμε καλύτερα με κάποια παιδιά. Όλα ήταν καλά στο πρόγραμμα. Συνεργαζόμασταν μεταξύ μας, από τότε που άρχισε το πρόγραμμα μέχρι που τελείωσε».*

M10: *«Κάθε Πέμπτη που κάναμε θέατρο και γυμναστική ήταν η καλύτερή μου. Μου άρεσε πάρα πολύ το θέατρο που κάναμε με όλα τα παιδιά. Μου άρεσε που κάναμε ιστορίες, που παίζαμε στη σκηνή, που κάναμε το τραγούδι και ήθελα να το παίζω πολύ αυτό και τα παιδιά γελούσαν και έλεγαν στα τούρκικα».*

M12: *«Το πρόγραμμα το κάναμε για να γνωριστούμε πιο καλά, να μάθουμε παιχνίδια, να σεβαστούμε τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες και να συνεργαζόμαστε. Έμαθα να παίζω θέατρο. Στην αρχή δεν ήξερα να κάνω τόσο καλά θέατρο, αλλά μετά έκανα. Με τους συμμαθητές μου συνεργάστηκα, έπαιζα πολύ ωραία. Στην αρχή δε συνεργαζόμασταν και πολύ, άλλοι φώναζαν και τέτοια, αλλά μετά συνεργαζόμασταν πιο καλά. Όλα μου άρεσαν».*

M14: *«Μου άρεσε πολύ, τα θεατρικά περισσότερο. Όλα μου άρεσαν. Έμαθα να ελέγχω πάρα πολύ τα συναισθήματά μου και να μη κοροϊδεύω τα άλλα παιδιά που είναι από άλλη χώρα, να τους σέβομαι. Δεν ήθελα να σταματήσουμε».*

M18: *«Το πρόγραμμα το κάναμε για να συνεργαζόμαστε ό ένας με τον άλλον, να γίνουμε όλοι ομάδα και να βοηθάμε ο ένας τον άλλον. Μου άρεσε. Όλα μου άρεσαν, δεν υπάρχει κάτι που να μην μου αρέσει».*

Στην προοπτική αυτή, επισημαίνεται ότι την επόμενη χρονιά ο ερευνητής κλήθηκε να επιμορφώσει τους δασκάλους της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε να εφαρμόσουν δράσεις της δραματικής τέχνης ο καθένας στην τάξη του. Η επιμόρφωση αυτή έγινε μετά από προτροπή του διευθυντή, όταν οι παρατηρήτριες- δασκάλες του επισήμαναν τη θετική επιρροή που διαπίστωσαν ότι είχε το πρόγραμμα στη συμπεριφορά των μαθητών τους. Ο θετικός αντίκτυπος του προγράμματος που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, αποτέλεσε έτσι, την αφετηρία ώστε οι δραστηριότητες της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση να εφαρμοσθούν ευρύτερα στη σχολική καθημερινότητα, από τους δασκάλους και δασκάλες του 87^{ου} δημοτικού σχολείου Αθηνών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα αποτελέσματα, το ειδικό πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση είχε θετική επιρροή στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που συντελούν στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των συμμετεχόντων, επιβεβαιώνοντας όλες τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

Ο μη ανταγωνιστικός χαρακτήρας του, τα ποικίλα ερεθίσματα για αυτενέργεια και πρωτοβουλία και ο σεβασμός της αρχής του μη αποκλεισμού, εξασφάλισαν την ενεργή εμπλοκή και το ενδιαφέρον όλων των παιδιών και ενέταξαν σταδιακά ακόμα και τα πιο διστακτικά απ' αυτά, στις δράσεις του. Οι πλούσιες και συνεργατικές εμπειρίες που βίωσαν τα παιδιά υπήρξαν οι αφορμές για να διαχειρισθούν το συναισθηματικό τους κόσμο, να εμβαθύνουν στις ανάγκες τους και στα ταλέντα τους, να αναρωτηθούν για τον εαυτό τους, να σχηματοποιήσουν και να διακινήσουν μέσα από συζητήσεις στην ομάδα απόψεις και ιδέες, να εξελίξουν την κριτική σκέψη και πολλαπλές μορφές αλληλεπιδράσεων και επικοινωνίας. Έτσι, έγιναν κοινωνοί και συνάμα συν-δημιουργοί μιας νέας γνώσης που σχετίζεται στενά με την εικόνα που έχει διαμορφώσει το κάθε άτομο για τον κόσμο, τον εαυτό του, αλλά και τον άλλον.

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αναδεικνύεται μέσα από την παρούσα έρευνα ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο που αναπτύσσει μια σειρά ποιοτικών δεξιοτήτων οι οποίες είναι απαραίτητες σε πολλές εκφάνσεις της καθημερινότητας: το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον, την αυτοπεποίθηση, τη δημιουργικότητα, την αυτοέκφραση, τη φαντασία, την αποτελεσματική επικοινωνία, την προσαρμοστικότητα, τη συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα. Αλλά και ως μια ολοκληρωμένη μεθοδολογική προσέγγιση που μέσα από δημιουργικούς δρόμους χαράς και ελευθερίας μπορεί να διερευνήσει επιτυχώς ευαίσθητα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα όπως αυτά της διαπολιτισμικής συνύπαρξης, καλλιεργώντας επικοινωνιακές συμπεριφορές που εδρεύουν στον πυρήνα των καθολικώς αποδεκτών ανθρωπιστικών αξιών. Η ανάπτυξη των οποίων όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελούν και επιδιώξεις της κοσμοπολίτικης προοπτικής της εκπαίδευσης.

Ειδικά στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, όπου η πολυπληθής

παρουσία μεταναστών και προσφύγων στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας κομίζει ως αναγκαιότητες στη σχολική καθημερινότητα την ανοχή, την αποδοχή, και την αλληλεγγύη, η σύνδεση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με τις μαθησιακές διεργασίες μπορεί να δημιουργήσει το ασφαλές πλαίσιο που θα επιτρέψει τους μαθητές να εισέλθουν σε μια διαδικασία μετασχηματισμού στάσεων και συμπεριφορών που οδηγεί στη διαπολιτισμική επικοινωνία (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2008).

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαιτήσεις των καιρών η μελέτη προτείνει η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση να ενσωματωθεί ως βασικό αντικείμενο διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς σήμερα η εφαρμογή της σύμφωνα με το νέο νόμο (Φ12/657/70691/Δ1, 2016), είναι δυνατή μόνο για τις τέσσερις (4) πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αποκλείοντας έτσι από τη διδασκαλία την Ε΄ και Στ΄ τάξη.

Οι τεχνικές της ωστόσο, αποτελούν είδος κοινωνικής εκπαίδευσης που αφορά ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό. Η δυναμική της συνίσταται στο ότι σέβεται το πολιτισμικο-κοινωνικό πλαίσιο των ομάδων που εφαρμόζεται, δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως ταυτότητας, εστιάζει στη βιωματική μάθηση και προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή. Κι ακόμα, μέσα από την άμεση επαφή ενθαρρύνει και αναπτύσσει τη διευρυμένη σκέψη και τη δυνατότητα να βλέπει ο κάθε άνθρωπος τον εαυτό του σε συνάρτηση με τους άλλους (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2008). Περισσότερο από κάθε άλλη παιδαγωγική μέθοδο όμως, παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να φανταστούν το πώς ο κόσμος θα μπορούσε να γίνει καλύτερος, αν το καθένα από αυτά δρούσε με διαφορετικό τρόπο (Edmiston, 2000). Δίνοντας το έναυσμα να αναλάβουν πρωτοβουλίες στην καθημερινότητά τους και συμβάλλοντας το καθένα ενεργά με τις δυνάμεις του στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι.

Κρίνεται απαραίτητο να διευκρινισθεί ότι η πρότασή μας δεν αφορά και δεν πρέπει να ταυτίζεται με τις θεατρικές παραστάσεις που ανεβαίνουν κατά καιρούς στα σχολεία. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν αποκλείει βεβαίως την παρουσίαση μιας παράστασης με προσκεκλημένο κοινό ως αποτέλεσμα διαδικασίας, αλλά δεν την θεωρεί αυτοσκοπό ούτε και τη θέτει ως στόχο. Κι αυτό, γιατί πολλές φορές με αφορμή το σκηνικό αποτέλεσμα και για να υπηρετήσουν το *σκηνικό όραμα* του δασκάλου, τα παιδιά καταπιέζουν τη δική τους δημιουργική διάθεση και έκφραση, ενώ ελλοχεύει και ο κίνδυνος του παραμερισμού των λιγότερο *ταλαντούχων* μαθητών. Έτσι, η πρόταση περισσότερο έχει να κάνει με τη διαδικασία και την εμπλοκή

μαθητών, αλλά και εκπαιδευτικών στις άπειρες δυνατότητες που δίνει η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εκπαιδευτικής μεθόδου η οποία εξελίσσει τις γνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών (Γκόβας, 2002).

Οι ιδιαίτερες απαιτήσεις αυτής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας στις μαθησιακές διαδικασίες θέτουν δύο βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος. Η πρώτη έχει σχέση με το ποιος θα διδάσκει ή πιο σωστά, θα εμπνυχώνει αυτό το μάθημα.

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να χρησιμοποιούν τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση στις τάξεις τους για να προωθήσουν και να υποβοηθήσουν τους όποιους παιδαγωγικούς στόχους θέτουν, πρέπει να είναι όμως γνώστες του αντικειμένου. Ο Burton και ο O'Toole (2009), αναφέρουν στην έρευνά τους πως η έλλειψη επαρκώς καταρτισμένων εκπαιδευτικών στις τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση, αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο για την εφαρμογή τους. Η Schroeter (2009) ακόμα, συνδέει την αποτελεσματικότητα αυτών των τεχνικών με τις δεξιότητες και τις γνώσεις του ανθρώπου που τις διαχειρίζεται, επισημαίνοντας ότι πολλές απ' αυτές μπορούν να διδαχθούν. Όλοι οι αρμόδιοι φορείς λοιπόν οφείλουν να δράσουν και να προσφέρουν συστημική υποστήριξη στην προσπάθεια, αφού αυτή δε μπορεί να είναι υπόθεση κάποιων μεμονωμένων μόνο ατόμων. Να διοργανώνουν συνεχή επιμορφωτικά σεμινάρια αντιμετωπίζοντας το θέμα με τη σοβαρότητα που του αξίζει, ώστε όλοι οι δάσκαλοι να γίνουν κοινωνοί μιας γνώσης που θα δώσει νέες προοπτικές στην καθημερινή πρακτική τους στο σχολείο.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ήδη έχουν κινηθεί σχολές και τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν αντιληφθεί την ανάγκη για ειδικότερη επιστημονική κατάρτιση πάνω στη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, ενσωματώνοντάς την στο πρόγραμμα σπουδών τους. Έτσι τμήματα προσχολικής αγωγής, παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης και τμήματα θεατρικών σπουδών προσπαθούν να αφομοιώσουν όλες τις τάσεις και τα ρεύματα της θεατρικής αγωγής καλύπτοντας το κενό που υπάρχει στο συγκεκριμένο τομέα.

Προς αυτή την κατεύθυνση αρμόζει να κινηθούν και οι σχολές φυσικής αγωγής και αθλητισμού, ώστε οι απόφοιτοι που θα διδάξουν στα σχολεία να έχουν την επάρκεια να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη μεθοδολογία για την επίτευξη των ψυχοκινητικών και συναισθηματικών στόχων που θέτει το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αλλά και για το λόγο ότι η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση χρησιμοποιεί

το σώμα και την κίνηση ως βασικό της εργαλείο και στοχεύει στη γνώση μέσα από διαδικασίες παιχνιδιού. Βρίσκεται λοιπόν σε στενή συνάφεια με τα επιστημονικά ενδιαφέροντα, τις ανησυχίες και τις πρακτικές των αποφοίτων των συγκεκριμένων σχολών. Η σύνδεση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με τη φυσική αγωγή αναμένεται να δώσει νέες προοπτικές και δυναμική στο γνωστικό τους υπόβαθρο.

Σε περίπτωση όμως που η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δεν δρα συμπληρωματικά υποστηρίζοντας τους στόχους άλλων μαθημάτων, αλλά αποτελεί αυτόνομη εκπαιδευτική διαδικασία, οι ηθοποιοί ως οι κατ' εξοχήν άνθρωποι της δραματικής τέχνης και πρακτικής θα μπορούσαν ύστερα από παιδαγωγική κατάρτιση να διαχειριστούν επιτυχώς το εγχείρημα. Και οι θεατρολόγοι επίσης με τις γνώσεις τους στην ιστορία, στη θεωρία και την έρευνα του θεάτρου. Στάση υπευθυνότητας και δείγμα σοβαρότητας εκ μέρους της πολιτείας θα αποτελούσε ωστόσο η ίδρυση ειδικού τμήματος στις αρμόδιες σχολές, για σπουδές με βασικό αντικείμενο την κατάρτιση εκπαιδευτών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

Η δεύτερη προϋπόθεση έχει σχέση με το χώρο που πρέπει να υπάρχει στο σχολείο, αλλά και η χρονική διάρκεια του μαθήματος. Σαφώς ορισμένες από τις δράσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στην τάξη. Για να μπορέσει όμως μια ομάδα παιδιών να αναπνεύσει, να απελευθερωθεί και να δράσει χωρίς περιορισμούς, χρειάζεται ένας μεγαλύτερος κλειστός χώρος μέσα στο σχολείο. Η ύπαρξη σκηνής δεν κρίνεται απαραίτητη, ο χώρος όμως θα πρέπει να είναι απαλλαγμένος από βαριά έπιπλα και περιττά αντικείμενα για να μπορούν τα παιδιά να κινούνται ελεύθερα. Όσο για τον ελάχιστο χρόνο διάρκειας που πρέπει να αφιερωθεί εβδομαδιαίως, αυτός είναι ένα συνεχόμενο δίωρο, καθώς η μία (1) εκπαιδευτική ώρα που προβλέπεται σήμερα από το αναλυτικό πρόγραμμα, κρίνεται ανεπαρκής για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τη δομή του συγκεκριμένου παιδαγωγικού εργαλείου (παιχνίδια απελευθέρωσης, χωρισμός ομάδων, παρουσιάσεις δρώμενων, συζητήσεις).

Το ειδικό πρόγραμμα της έρευνας σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στη σύνθεση και τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών. Ο κάθε ενδιαφερόμενος προχωρώντας πάντα από τις απλές ασκήσεις απελευθέρωσης-ενεργοποίησης, σε πιο σύνθετες δραστηριότητες μπορεί να αντλήσει απ' αυτό παιχνίδια, πρακτικές και δρώμενα που μπορούν να συμβάλουν στην επίτευξη στόχων παρόμοιων μ' αυτών της έρευνας. Με βάση τους ρυθμούς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας του και λαμβάνοντας υπ' όψη τις αξιολογήσεις και τα σχόλια των δραστηριοτήτων μπορεί να επιλέξει αυτές που ταιριάζουν στις ανάγκες

της δικής του ομάδας ή να πάρει ερεθίσματα και αφορμές για να δημιουργήσει ο ίδιος νέες δράσεις.

Η πρότερη βιωματική πάντως σχέση με το αντικείμενο και η επαρκής κατάρτισή του είναι απαραίτητη για να μπορέσει να κατανοήσει τα τεκταινόμενα και να καθοδηγήσει υπεύθυνα τη δράση, ιδιαιτέρως όταν παρακινεί παιδιά να μετέχουν *αυθόρμητα* στις διεργασίες ή διερευνώνται μορφές καταπίεσης με τεχνικές από το σύστημα του Boal (Schroeter, 2009). Ο χειρισμός των δρώμενων και των συζητήσεων που λαμβάνουν χώρα σε τέτοιες δραστηριότητες απαιτούν αυξημένη εξειδίκευση γι' αυτό και προτείνεται οι μη έμπειροι δάσκαλοι-εμπυχωτές να υποστηρίζονται κι από ανθρώπους περισσότερο σχετικούς με το αντικείμενο που διερευνάται. Στην παρούσα παρέμβαση η ύπαρξη παρατηρήτριας με πτυχίο ψυχολογίας, είχε δημιουργικό και εποικοδομητικό ρόλο σε συζητήσεις με ψυχολογικό περιεχόμενο.

Η εφαρμογή του ίδιου ή ενός άλλου παρόμοιου προγράμματος θα μπορούσε να επαναληφθεί σε μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό και σε σχολεία που δεν είναι χαρακτηρισμένα ως *διαπολιτισμικά*, ώστε να επιβεβαιωθούν και από μια νέα έρευνα τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης. Η εφαρμογή του προγράμματος θα μπορούσε ακόμα να επεκταθεί και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να εξαχθούν συμπεράσματα για την επιρροή του στη δύσκολη ηλικία των εφήβων.

Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί η επίδρασή του και στις σχέσεις των μαθητών με το διδάσκοντα. Ήδη στην παρούσα έρευνα, οι σχέσεις του ερευνητή με την ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση έχουν διαφοροποιηθεί ως προς το θετικότερο. Μία οργανωμένη ερευνητική προσπάθεια, ίσως να τεκμηριώνει αυτή την υπόθεση και επιστημονικά.

Ενδιαφέρον τέλος θα παρουσίαζε ακόμα και μια έρευνα που θα εξέταζε τη σχέση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με την φυσική αγωγή και οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τεχνικές της, για την επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματός τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Abraham, G. Y. (2014). Critical pedagogy: Origin, vision, action & consequences. *KAPET, 10*(1), 90-98.
- Akyol, A. K., & Hamamci, Z. (2007). The effect of drama education on the level of empathetic skills of university students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy, 1*, 205-215.
- Alexander, M. A. (2003). *Host-stranger relations in Rome, Tel Aviv, Paris and Amsterdam. A comparison of local policies toward labour migrants*. Amsterdam: AME, Universiteit van Amsterdam.
- Aliakbari, M., & Faraji, E. (2011). *Basic principles of critical pedagogy. Proceedings of the 2nd International Conference on Humanities. Historical and Social Sciences IPEDR, 17*, 77 – 85.
- Allern, T. H. (2008). A comparative analysis of the relationship between dramaturgy and epistemology in the praxis of Gavin Bolton and Dorothy Heathcote. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 13*(3), 321-335.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Perseus Books.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anbarani, A. (2013). Nation, nationalism in controversial debates and thought: A review of origin of nation and nationalism. *Canadian Social Science, 9*(3), 61-67.
- Andersen, C. (2004). Learning in “as- if” worlds: cognition in drama in education. *Theory Into Practice, 43*(4), 281-286.
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Anthony, M. R. (2012). A challenge to critical understandings of race. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 42(3), 260-272.
- Appiah, K. A. (1994). Identity, authenticity, survival: Multicultural societies and social reproduction, In: A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 149-164). New Jersey: Princeton University Press.
- Appiah, K. A. (1994a). *Race, culture, identity: Misunderstood connections*. University of California at San Diego.
- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. New York, NY: Norton.
- Appiah, K. A. (2015). *Cosmopolitanism: Ethics in a world of strangers*. London, UK: Penguin.
- Archibugi, D. (2005). The language of democracy: Vernacular or esperanto? A comparison between the multiculturalist and cosmopolitan perspectives. *Political Studies*, 53(3), 537–555.
- Arpin, J. (2003). Masters of their conditions: At the crossroads of health, culture and performance. *Transcultural Psychiatry*, 40(3), 299-328.
- Arun, K. (2011). *Culture & civilization*. Study material. University of Calicut School of Distance Education.
- Ashman, I., & Gibson, C. (2010). Existential identity, ontological insecurity and mental well-being in the workplace. *Working Papers New Series*, 1(3), 1-19.
- Astor, A., & Griera, M. (2015). Engaging with the other: Religion, identity, and politics in the Mediterranean. *New Diversities*, 17(1), 1-7.
- Baer, A., & Glasgow, J. (2008). Take the bullies to task: Using process drama to make a stand. *The English Journal*, 97(6), 79-86.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bailey, S. (1997). Drama: A powerful tool for social skill development. *Disability Solutions* 2(1), 1-15.

- Bakhtiari, S., & Shajar, H. (2006). Globalization and education: Challenges and opportunities. *International Business & Economics Research Journal*, 5(2), 95-100.
- Ball, D. (2012). Dramatherapy with children who have been bullied: Anne Banister Award 2010. *Dramatherapy*, 34(1), 35-46.
- Banks, A. J., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J. W., & Stephan, W. G. (2000). *Diversity within unity: Essential principles for teaching and learning in a multicultural society*. Center for Multicultural Education, University of Washington, Seattle.
- Banks, A. J. (2001). *Cultural diversity and education*. New York: Allyn and Bacon.
- Banks, A. J. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice, In: A. J. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-29). San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, A. J. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Banks, A. J. (2010). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298.
- Banks, A. J. (2011). Educating citizens in diverse societies. *Intercultural Education*, 22(4), 243-251.
- Banks, A. J., & McGee Banks, A. C. (2012). *Multicultural education: Issues and perspectives*. New York, NY: John Willey & Sons, Inc.
- Barban, S. (2008). Media, globalization of culture, and identity crisis in developing countries. *Intercultural Communication Studies XVII*, 2, 212-221.
- Bargerstock, K. L. (2016). *Integration of professional identity and christian religious identity in undergraduate social work students*. Dissertations 1964. Western Michigan University.
- Baron-Cohen, S. (2006). Empathy. Freudian origins and 21st century neuroscience. *The Psychologist*, 19(9), 536-537.
- Bauman, Z. (1992). Soil, blood and identity. *The Sociological Review*, 40(4), 675-701.
- Bauman, Z. (1994). *Ο Πολιτισμός ως πράξη*. Αθήνα: Πατάκη.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. New York, NY: Columbia University Press.

- Bauman, Z. (2005). *Σπαταλημένες ζωές. Οι απόβλητοι της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κατάρτι.
- Bauman, Z. (2008). *Ζωή για κατανάλωση*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Bauman, Z. (2017). *Ρευστοί καιροί. Η ζωή την εποχή της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bayliss, P., & Dodwell, C. (2002). Building relationships through drama: The action track project. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 7(1), 43-60.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beaman, G. L. (2014). Deep equality as an alternative to accommodation and tolerance. *Nordic Journal of Religion and Society*, 27(2), 89–111.
- Bechhofer, F., & McCrone, D. (2009). *National identity, Nationalism and constitutional change*. Palgrave Macmillan, Limited.
- Beck, U. (1999). *What is globalization?* Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2010). *A God of one's own: Religion's capacity for peace and potential for violence*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2001). *Individualization: Institution-alized individualism and its social and political consequences*. London: Sage.
- Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Belliveau, G. (2005). An Arts-based approach to teach social justice: Drama as a way to address bullying in schools. *International Journal of Arts Education*, 3(2), 136-165.
- Belliveau, G. (2007). An alternative model for teaching and learning. *Canadian Journal of Education*, 30(1), 47-67.
- Benincasa, L. (2015). *Teaching preschoolers about diversity: A view from Greece*. *Journal of Education for Teaching*, 28(2), 103-122.
- Bennet, I. C. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. New York: Allyn and Bacon.

- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice, 4*(1), 413-428.
- Bhattarai, H. P. (2004). Cultural diversity and pluralism in Nepal: Emerging issues and searching for new paradigm. *Contributions to Nepalese Studies, 31*(2), 293–340.
- Bhukhanwala, F., & Allexaht-Snider, M. (2012). Diverse student teachers making sense of difference through engaging in Boalian theater approaches. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(6), 675–691.
- Bloemraad, I. (2007). Unity in diversity? Bridging models of multiculturalism and immigrant integration. *Du Bois Review, 4*(2), 317–336.
- Boal, A. (1998). *Legislative theatre*. London: Routledge.
- Boal, A. (2004). *Games for actors and non-actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (2008). *Theatre of the oppressed*. London: Pluto Press.
- Bodden, L. M. (2006). *Developing a creative classroom through drama work*. The University of Arizona.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2015). Vygotskian and post-Vygotskian views on children's play. *American Journal of Play, 7*(3), 371-388.
- Bolaffi, G., Bracalenti, R., Braham, P., & Gindro, S. (2003). *Dictionary of race, ethnicity and culture*. London: Sage publications.
- Bolton, G. (1986). *Selected writings on drama in education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1998). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Birmingham: University of Central England.
- Bolton, G. (1999). *Acting in classroom drama: A critical analysis*. Heinemann Drama.
- Bolton, G. (2007). A history of drama education: A search for substance, In: L. Blesler (Ed.), *International handbook of research in arts in education* (pp. 45-62). Springer.
- Borhaug, B. F. (2016). How to challenge a culturalization of human existence? Promoting interculturalism and ethical thinking in education. *Ambivalence, 3* (1), 1-15.
- Bornmann, A. B., & Crossman, M. A. (2011). Playback theatre: Effects on students' views of aggression and empathy within a forensic context. *The Arts in Psychotherapy, 38*(3), 164-168.

- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction, In: J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 487-511). Oxford: OUP.
- Brandt, L. G. (1986). *The Realization of anti-racist Teaching*. Falmer Press.
- Brewer, M. B., Dull, V., & Lui, L. (1981). Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 656-670.
- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends, 1970-2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1), 33–44.
- Brubaker, R. (2013). Language, religion and the politics of difference. *Nations and Nationalism*, 19, 1-32.
- Buckingham, D. (2008). Introducing identity, In: D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1-22). The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Burke, J. P., & Stets, E. J. (2009). *Identity theory*. Oxford University Press.
- Burton, B., & O’Toole, J. (2009). Power in their hands: the outcomes of the acting against bullying research project. *Applied Theatre Researcher Journal*, 10, 1-15.
- Burton, B. (2010). Dramatising the hidden hurt: Acting against covert bullying by adolescent girls. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 15(2), 255-270.
- Butchart, C. G. (2010). The exceptional community: On strangers, foreigners, and communication. *Communication Culture & Critique*, 3(1), 21-25.
- Campbell, A. (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education II*, 11(1), 31-39.
- Carlton, L, & Moore, R. H. (1965). *A study of the effects of self-directive dramatization on the progress in reading achievement and self-concept of culturally disadvantaged elementary school children*. Illinois: Illinois State University.
- Cassidy, M. T. (2000). Race to the park: Simmel, the stranger and the state. *Irish Communication Review*, 8(1), 14-20.

- Castells, M. (2006). Globalization and identity. A comparative perspective. *Transfer*, 56-67.
- Catarsi, M. (2014). Intercultural education in the European context: Key remarks from a comparative study. *Intercultural Education*, 25(2), 95–104.
- Chaviaris, P., & Kafoussi, S. (2010). Developing students' collaboration in a mathematics classroom through dramatic activities. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 5(2), 92-111.
- Chyi-Chang, L. (2006). *Drama education in the classroom "space": The different theories of Plato and Aristotle*. Faculty of Arts, The Australian National University.
- Coelho, E. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, R., & Kennedy, P. (2000). *Global sociology*. New York: University Press.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία, τ. Β.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Coleman, S. (2011). Addressing the puzzle of race. *Journal of Social Work, Education*, 47(1), 91-108.
- Connor, W. (1993). Beyond reason: The nature of the ethnonational bond. *Ethnic and Racial Studies*, 16(3), 373–389.
- Cook, H. C. (1917). *The play way*. New York, NY: Fredrick Stokes.
- Coplan, J. R., Rubin, H. K., & Findlay, C. L. (2006). Social and nonsocial play, In: D. P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve*. New York: Garland.
- Coryn, L. C., Beale, M. J., & Myers, M. K. (2004). Response to September 11: anxiety, patriotism, and prejudice in the aftermath of terror. *Current Research in Social Psychology*, 9(12), 165-184.
- Crist, O. (2015). The concept of alienation in the early works of Karl Marx. *European Scientific Journal*, 11(7), 551-563.
- Crocker, J., & Weber, R. (1983). Cognitive structure and stereotype change. *Advances in Consumer Research*, 10, 459-463.

- Cross, M., & Naidoo, D. (2012). Race, diversity pedagogy: Mediated learning experience for transforming racist habitus and predispositions. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 34(5), 227-244.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Damigella, D., & Licciardello, O. (2014). Stereotypes and prejudices at school: A study on primary school reading books. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 127, 209-213.
- Danforth, L. (1998). *Κατανοώντας και διδάσκοντας την ανθρώπινη διαφορετικότητα*. Bates College, Lewiston.
- Danopoulos, P. C. (2004). Religion, civil society and democracy in Orthodox Greece. *Journal of Southern Europe and the Balkans Online*, 6(1), 41-55.
- Darquennes, J., & Vandebussche, W. (2011). Language and religion as a sociolinguistic field of study: Some introductory notes. *Sociolinguista*, 25, 1-11.
- Darvin, R., & Norton, B. (2016). Investment and language learning in the 21st century. *Langage et société*, 3(157), 19-38.
- Davis, D., & Lawrence, C. (1986). *Gavin Bolton: Selecting writings*. London, New York: Longman.
- Davis, O. (2001). In pursuit of historical empathy, In: O. Davis, E. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 1-12). Lanham: Rowman and Littlefield Publishers, INC.
- Davis, S. (2010). Creativity in drama. Explanations and explorations. *Drama Australia Journal*, 33(2), 31-44.
- Day, L. (2002). Putting yourself in other people's shoes: The use of forum theatre to explore refugee and homeless issues in schools. *Journal of Moral Education*, 31(1), 21-34.
- De Costa, P. (2013). Reconceptualizing cosmopolitanism in language and literacy education: Insights from a Singapore school. *Research in the Teaching of English*, 49(1), 9-30.
- Delanty, G. (2006). The cosmopolitan imagination: Critical cosmopolitanism and social theory. *The British Journal of Sociology*, 57(1), 25-47.

- DeLisio, J. (2012). *Foreign language education as a means towards cosmopolitanism*. Unpublished Thesis. University of Pittsburgh.
- Dervishaj, A., & Xhillari, R. (2014). *Creativity in teaching different subjects in english through drama techniques*. *Journal of Educational and Social Research*, 4(2), 438-442.
- Devoldre, I., Davis, M., & Verhostafdt, L. (2010). Empathy and social provision support in couples: Social support and the need to study the underlying processes. *The Journal of Psychology*, 144(3), 259-284.
- Dietz, G. (2007). Cultural diversity: A guide through the debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7-30.
- DiNapoli, R. (2009). Using dramatic role-play to develop emotional aptitude. *International Journal of English Studies*, 9(2), 97-110.
- Dogru, S. S. Y. (2015). The effect of creative drama on pre-teaching skills and social communication behaviors of children with Autism. *Studies on Ethno-Medicine*, 9(2), 181-189.
- Dooley, L. (2002). Case study research and theory building. *Advances in Developing Human Resources*, 4(3), 335-354.
- Dorion, K. R. (2009). Science through drama: A multiple case exploration of the characteristics of drama activities used in secondary science lessons. *International Journal of Science Education*, 31(16), 2247-2270.
- Douglas, N., Warwick, I., Whitty, G., & Aggleton, P. (2000). Vital youth: Evaluating a theatre in health education project. *Health Education*, 100(5), 207-215.
- Dovidio, J. F., Hewstone, M., Glick, P., & Esses, V. M. (2010). *The Sage handbook of prejudice, stereotyping and discrimination*. London: SAGE Publications Ltd.
- Draguns, J. (2007). Empathy across national, cultural, and social barriers. *Report of Empirical Studies*, 8(1,2), 5-20.
- Dunn, J., Bundy, P., & Woodrow, N. (2012). Combining drama pedagogy with digital technologies to support the language learning needs of newly arrived refugee children: A classroom case study. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(4), 477-499.
- Dusche, M. (2010). Origins of ethnic nationalism in Germany and repercussions in India. *Economic & Political Weekly*, 22, 37-46.

- Dwyer, P. (2004). Making bodies talk in forum theatre. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 9(2), 199-210.
- Edmiston, B. (2000). Drama as ethical education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 22-40.
- Edwards, J. (2009). *Language and identity. An introduction*. Cambridge University Press.
- Edwin, W. & Alvin, G. (1999). *Theatre the lively art*. New York: MC Graw-Hill College.
- Eisenberg, N. (2005). Moral motivation through the life span. *Current Theory and Research in Motivation*, 51, 73-117.
- El Azzouzi, M. (2013). Religion and globalization: Benefits and challenges. *Political Science and International Relations*, X (1), 150–154.
- Elkind, D. (2001). Thinking about children’s play. *Child Care Information Exchange*, 5, 27-28.
- Everett, A. C. J. (2013). Intergroup contact theory: Past, present, and future. *Magazine Issue*, 2(17), 1-7.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M. & Carty, J. (1999). *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Fine, R. (2009). Cosmopolitanism and human rights. Radicalism in a global age. *Metaphilosophy*, 40 (1), 8-23.
- Finlay-Johnson, H. (1911). *The dramatic method of teaching*. London: Blackie.
- Fishman, A. J. (1972). *Language in sociocultural change*. Stanford University Press.
- Fiske, S. T., Cuddy, A. J., & Glick, P. (2002). Emotions up and down: Intergroup emotions result from perceived status and competition, In: D. M. Mackie, & E. R. Smith (Eds.), *From prejudice to intergroup emotions: Differentiated reactions to social groups* (pp. 209-225). Philadelphia: Psychology Press.
- Fleming, M. (2003). *Starting drama teaching*. London: David Fulton Publishers.
- Fleming, M. (2010). *Arts in education and creativity: A literature review*. London: Creativity, Culture and Education.
- Foley, J. A., Morris, D., Gounari, P., & Agostinone-Wilson, F. (2015). Critical education, critical pedagogies, Marxist education in the United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3), 110- 144.

- Fradelos, E., & Staikos, C. (2013). The contribution of active listening in developing therapeutic relationship in mental health nursing. www.researchgate.net/publication/262182387
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of hope*. New York: Continuum International Publishing.
- Freire P. (2007). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum International Publishing.
- Fremstedal, R. (2009). Critical remarks on ‘religion in the public sphere’- Habermas between Kant and Kierkegaard. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 3(1), 27–47.
- Galazka, A. (2016). Presentation: Creating emotional awareness through drama in the second language acquisition. *BUKS*, 61, 132-138.
- Gale, H. (2008). How does drama work in environmental education? *Earth & Environment*, 3, 159-178.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Book Inc.
- Gardner, H. (1999) *Intelligence reframed. Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gecas, V. (1982). The self concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και εθνικισμός*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gellner, E. (2006). *Nations and nationalism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gesser-Edelsburg, A. (2012). The Israeli–Palestinian conflict through theatre: A qualitative study of Israeli high school students. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(1), 83-101.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Gill, S. K. (2014). *Language policy challenges in multi-ethnic Malaysia*. Springer Science & Business Media.
- Ghaffar-Kucher, A. (2006). Assimilation, integration, or isolation? (Re)Framing the education of immigrants. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 3-7.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development. health and well-Being*. Brussels: Toy Industries of Europe (TIE).
- Gorin, E. (2012). *Learning to understand: The role of language education in bridging the gap between multiculturalism and cosmopolitanism*. A thesis submitted to the faculty of Wesleyan University. Middletown, Connecticut.
- Gourd, K., & Gourd, T. (2011). Enacting democracy: Using forum theatre to confront bullying. *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 403-419.
- Grainger, T., & Kendall - Seatter, S. (2003). Drama and spirituality: Reflective connections. *The International Journal of Children's Spirituality*, 8(1), 25-32.
- Gramsi, A. (1994). *Pre- prison writings*. Cambridge: University press.
- Graves, K., Frabutt, J., & Vigliano, D. (2007). Teaching conflict resolution skills to middle and high school students through interactive drama and role play. *Journal of School Violence*, 6(4), 57-79.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grindheim, J., & Lohndal, T. (2008). Lost in translation? European integration and language diversity. *Perspectives on European Politics and Society*, 9(4), 451-465.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.
- Guibernau, M. (2004). Anthony D. Smith on nations and national identity: A critical assessment. *Nations and Nationalism*, 10 (1-2), 125-141.
- Gündoğan, A., Arı, M., & Gönen, M. (2013). The effect of drama on the creative imagination of children in different age groups. *H. U. Journal of Education*, 28(2), 206 -220.
- Gündoğan, A., Arı, M. & Gönen, M. (2013a). Test of creative imagination: Validity and reliability study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 15-20.
- Gunesch, K. (2004). Education for cosmopolitanism? *Journal of Research in International Education*, 3(3), 251-275.
- Guogis, A. (2013). Considering the negative impacts of globalization on the social sphere and the alternative of the new governance. *Health Policy and Management* 1(5), 7-14.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action*. Boston: Beacon Press.

- Habermas, J. (1994). Struggles for recognition in the democratic constitutional state, In: Gutmann, A. (Ed.), *Multiculturalism* (pp. 105-107). New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. (1995). Address: Multiculturalism and the liberal state. *Stanford Law Review*, 47 (5), 849-853.
- Habermas, J. (2002). *Religion and nationality*. Cambridge: Polity.
- Habermas, J. (2006). Religion in the public sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), 1-25.
- Habermas, J., Blair, T., & Debray, R. (2008). Secularism's crisis of faith. *New Perspective Quartely*, 25(4), 17-29.
- Hall, S., Held, D., & McGrew, T. (1992): *Modernity and its futures*. London: Polity Press, Open University.
- Hall, S., Held, D., Hubert, D., & Thompson, K. (1995). *Modernity: An introduction to modern societies*. Oxford: Blackwel Publishing.
- Haller, M. (2009). Language and identity in the age of globalization, In: M. Cherkaoui, & P. Hamilton (Eds.), *Raymond Boudon: A life in sociology* (pp. 183-196). Oxford: Bardwell.
- Hammond, N. (2013). Introducing forum theatre to elicit and advocate children's views. *Educational Psychology in Practice*, 29(1), 1-18.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: Studies in the social organisation of meaning*. New York: Columbia University Press.
- Hannerz, U. (2006). *Two faces of cosmopolitanism: Culture and politics*. Barcelona: CIDOB edicions.
- Hansen, D. T. (2011). *The teacher and the world*. New York: Routledge.
- Hansen, D. T. (2013). Cosmopolitanism as a philosophy for life in our time. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 35-47.
- Harker, R. (1990). Bourdieu: Education and reproduction, In: R. Harker, C. Maher, & C. Wilkes (Eds.), *An Introduction to the work of Pierre Bourdieu: The practice of theory*, (pp. 86-108). London: Macmillan Press Limited.
- Healey, F. J. (2012). *Diversity and society: Race, ethnicity and gender*. London: Sage publications.
- Heathcote, D. (1985). *Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.

- Hefferon, C. (2000). *Process drama: Its effect on self-esteem and inclusion of primary fifth class boys and girls*. Dissertation (M. Ed) -- St. Patrick's College.
- Henricks, S. T. (2014). Play as self-realization. *American Journal of Play*, 6(2), 190-213.
- Henry, M. (2000). Drama's ways of learning. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 45-62.
- Hertzberg, M. (1988). Theory into practice: Using drama to enhance literacy development. *Australian Journal of Language and Literacy* 21(2), 159-175.
- Heyd, D. (2010). Cultural diversity and biodiversity: A tempting analogy. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 13(1), 159-179.
- Heyward, P. (2010). Emotional engagement through drama: Strategies to assist learning through role-play. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(2), 197-203.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.
- Hill-Fletcher, J. (2014). Constructing religious identity in a cosmopolitan world: The theo-politics of interfaith work. *Journal of Interreligious Studies*, 15, 47-54.
- Hirschman, C. (2004). The role of religion in the origins and adaptation of immigrant groups in the United States. *International Migration Review*, 38, 1206–1233.
- Hobsbawm, E., J. (1990). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.
- Hobsbawm, J. E. (1994). *Έθνη και εθνικισμός. Από το 1780 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Hogg, M. A., Terry, J. D., & White, M. K. (1995). A tale of two theories: a critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
- Hogg, M. A. (2000). Subjective uncertainty reduction through self-categorization: A motivational theory of social identity process. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 223-255.
- Hogg, M. A., & Vaughan, M. G. (2010). *Essentials of social psychology*. Essex: Pearson Education Limited.

- Hornbrook, D. (1989). *Education and dramatic art*. London: Blackwell Education.
- Howard, L. A. (2004). Speaking theatre / doing pedagogy: Re-visiting theatre of the oppressed. *Communication Education*, 53(3), 217-233.
- Howarth, C. (2011). Representations, identity and resistance in communication, In: D. Hook, B. Franks & M. W. Bauer (Eds.), *The social psychology of communication* (pp. 1-16). London: Palgrave Macmillan.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens. A Study of the play-element in culture*. Boston: Beacon Press.
- Hull, A. G., Stornaiuolo, A., & Sahni, U. (2010). Cultural citizenship and cosmopolitan practice: Global youth communicate online. *English Education*, 42(4), 331-367.
- Hylland Eriksen, T. (2004). Traditionalism and neoliberalism: The norwegian folk dress in the 21st century, In: E. Kasten (Ed.), *Properties of culture-culture as property* (pp. 267-286). Berlin: Dietrich Reimer Verlag.
- Hylland Eriksen, T. (2006). Diversity versus difference: neo-liberalism in the minority debate, In: R. Rottenburg, B. Schnepel & S. Shimada (Eds.), *The making and unmaking of difference* (pp. 13-36). Bielefeld: Transaction.
- Idogho, J. A. (2013). Drama/theatre in education and theatre as an academic discipline: A question of nomenclature, techniques and effects. *An International Journal of Arts and Humanities*, 2(3), 228-248.
- İnaç, H., & Ünal, F. (2013). The construction of national identity in modern times: Theoretical perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(11), 223-232.
- Jackson, J. E. (2000). *The effect of involvement in creative dramatics on the self-esteem of seventh grade students*. Thesis: Central Missouri State University.
- Jackson, R. (2006). Religious and cultural diversity. Some key concepts, In: J. Keast, (Ed.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (pp. 21-29). Council of Europe.
- Jensen, I. (2004). The practice of intercultural communication. *Journal of Intercultural Communication*, 6, 1-17.

- Jindal-Snape, D., & Foggie, J. (2008). A holistic approach to primary-secondary transitions. *Improving Schools, 11*, 5-18.
- Jindal-Snape, D., Vettraino, E., Lawson, A., & McDuff, W. (2011). Using creative drama to facilitate primary-secondary transition. *Education 3-13, 39*(4), 383-394.
- Jones, P. (2000). *Drama as therapy: Theatre as living*. London: Brunner-Routledge.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: A controlled study. *Health Promotion International, 27*, 5-14.
- Joronen, K., Rankin, S. H., & Åstedt-Kurki, P. (2008). Schoolbased drama interventions in health promotion for children and adolescents: Systematic review. *Journal of Advanced Nursing, 63*, 116–131.
- Joseph, J. (2004). *Language and identity: National, ethnic, religious*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Kana, P., & Aitken, V. (2007). “She didn't ask me about my grandma”: Using process drama to explore issues of cultural exclusion and educational leadership. *Journal of Educational Administration, 45*(6), 697-710.
- Kanter, R. M. (1995). *World class: Thriving locally in the global economy*. New York: Simon and Schuster.
- Karwowski, M., & Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of role play training in creativity. *Thinking Skills and Creativity, 3*, 163 171.
- Katz, L. (2014). Teachers’ reflections on critical pedagogy in the classroom. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies, 10*(2), 1-19.
- Kaul, V. (2012). Globalisation and crisis of cultural identity. *Journal of Research in International Business and Management, 2*(13), 341-349.

- Keane, W. (1997). Religious language. *The Annual Review of Anthropology*, 26, 47-71.
- Kelman, C. H. (2005). *The role of national identity in conflict resolution: Experiences from Israeli-Palestinian problem-solving workshops*. Paper presented at the conference on Transformation of Intercultural Conflicts at the University of Amsterdam on October 7, 2005.
- Kendall, G., Woodward, I., & Skrbis, Z. (2009). *The sociology of cosmopolitanism*. London: Palgrave Macmillan.
- Khachaturyan, E. (2015). *Language-nation-identity: The "questione della lingua" in an Italian and non-Italian context*. Cambridge Scholars Publishing.
- Kincaid, D. L. (2002). Drama, emotion and cultural convergence. *Communication Theory*, 12, 136-152.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. London: Prentice-Hall.
- Kölhi, J. (2012). Language and identity in Montenegro. A study among university students. *Slavica Helsingiensia*, 41, 79-105.
- Koppelman, L. K., & Goodhart, R. L. (2005). *Understanding human differences: Multicultural education for a diverse America*. Boston: Allyn and Bacon.
- Korte, F. R. (2006). A review of social identity theory with implications for training and Development. *European Journal of Training and Development*, 31(3), 166-180.
- Kosti, K., Kondoyianni, A., & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama in education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research*, 6(1), 1-22.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically theatre in education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), 75-89.

- Kristeva, J. (1991). *Strangers to ourselves*. Columbia University Press.
- Kuranchie, M. A., & Addo, H. (2015). Review of the relevance of social competence to child's development: Lessons drawn. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(2), 449-454.
- Kymlicka, W. (2012). Neoliberal multiculturalism? In: A. P. Hall (Ed.), *Social resilience in the neoliberal era* (pp. 99-128). Cambridge: University Press.
- Lahti, M. (2013). Cultural identity in everyday interactions at Work: Highly skilled female Russian professionals in Finland. *Nordic journal of working life studies*, 3(4), 21-43.
- Lai, R. E. (2011). *Collaboration: A literature review*, Research Report. Pearson: Always learning.
- Lamm, C., Batson, C., & Decety, J. (2007). The neural substrate of human empathy: Effects of perspective - taking and cognitive appraisal. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(1), 42-58.
- Larson, R., & Brown, J. (2007). Emotional development in adolescence: What can be learned from a high school theater program? *Child Development*, 78(4), 1083-1099.
- Lawn, J., & Prentice, C. (2015). Neoliberal culture/ the cultures of neo-liberalism. *Sites: New series*, 12(1), 1-29.
- Lawrence, M. B. (2011). *Dramatic play and social/emotional development*. Portland: Concordia University.
- Lazarus, M. (1883). *Die reize des spiels [About the charms of the game]*. Berlin: Fred. Dummlers Verlagsbuch-handlung.
- Levi-Strauss, C. (2008). *Φυλή και ιστορία. Φυλή και πολιτισμός*. Αθήνα: Πατάκης.
- Levy, R. S., & Hughes, J. M. (2009). Development of racial and ethnic prejudice among children, In: T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 23-39). New York: Taylor & Francis Group.

- Liang, C., Chengchang, C., & Hsu, Y. (2013). Differential effects of personality traits and environmental predictors on reproductive and creative imagination. *The Journal of Creative Behavior*, 48(4), 237-253.
- Lindberg, E. K. (2015). *Preschool creative drama: A curriculum and its effects on learning*. Theses. Paper 2.
- Linds, W. (2008). Performing responsibility: Ethical know-how through drama facilitation. *Reflective Practice*, 9(1), 101-110.
- Louis, R. (2005). Performing english, performing bodies: A case for critical performative language pedagogy. *Text and Performance Quarterly*, 25(4), 334-353.
- Love, V. S. & Varghese, M. M. (2012). Race, language, and schooling in Italy's immigrant policies, public discourses, and pedagogies. *International Journal of Multicultural Education*, 14(2), 1-19.
- Luke, G. (2001). Education, engineering and enlightenment; the three e's. State and home education. *Home School Researcher*, 14(4), 13-23.
- Maalouf, A. (2000). *Οι Φονικές ταυτότητες*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Mackridge, P. (2013). *Γλώσσα και εθνική ταυτότητα στην Ελλάδα, 1766-1976*. Αθήνα: Πατάκης.
- Mages, W. (2010). Creating a culture of collaboration: the conception design, and evolution of a head start theatre-in-education program. *Youth Theatre Journal*, 24(1), 45-61.
- Malik, K. (2005). Making a difference: Culture, race and social policy. *Patterns of Prejudice*, 39(4), 361-378.
- Malm, B., & Löfgren, H. (2007). Empowering students to handle conflicts through the use of drama. *Journal of Peace Education*, 4(1), 1-20.
- Manami, Y. (2010). Henry Caldwell Cook's "play way" in language education. *Human and environmental studies*, 19, 79-91.

- Mannarini, S. (2010). The Rosenberg self esteem scale dimensionality. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 17(4), 229-242.
- Mansfield, E., & Kehoe, J. (1994). A critical examination of anti-racist education. *Canadian Journal of Education*, 19(4), 418-430.
- Markus, H. R., & Schwartz, B. (2010). Does choice mean freedom and well-being? *Journal of Consumer Research*, 37(2), 344-355.
- Marotta, V. (2002). Zygmunt Bauman: Order, strangerhood and freedom. *Thesis Eleven*, 70, 36–54.
- Marsio, L. (2005). *Cultural diversity programmes: Challenges and solutions in Scandinavia*. MA thesis, Sibelius Academy, Arts management.
- Martel, L. (2011). Cosmopolitanism and global politics. *Political Quarterly*, 18(4), 1-12.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Masoum, E., Rostamy-Malkhalifeh, M., & Kalantarnia, Z. (2013). A study on the role of drama in learning mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 1-7.
- Matuk, Y. L., & Ruggirello, T. (2007). Culture connection project: Promoting multiculturalism in elementary schools. *Canadian Journal of Public Health*, 98(1), 26-29.
- McCammon, L. (2007). Research on drama and theatre for social change, In: L. Bresler (Ed.), *International handbook of research in arts education* (pp. 945-964). Springer.
- McCarty, S. (2009). *Why it is worth drama*. GRIN, Verlag.
- McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond*. Boston: Allyn & Bacon.
- McGuigan, J. (2014). The neoliberal self. *Culture Unbound: Journal of Current Cultural Research*, 6, 223–240.

- McKernan, J. A. (2013). The origins of critical theory in education: Fabian socialism as social reconstructionism in nineteenth century Britain. *British Journal of Educational Studies*, 61(4), 417-433.
- McKinley, C. J., Mastro, D., & Warber, K. M. (2014). Social identity theory as a framework for understanding the effects of exposure to positive media images of self and other on intergroup outcomes. *International Journal of Communication*, 8, 1049-1068.
- McLaren, P. (2005). *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- McMahon, L. (2002). *The handbook of play therapy*. London: Bruner Routledge.
- McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: Ecopedagogy in action, pedagogy. *Culture & Society*, 18(3), 289-308.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Merrell, R. H. (2004). *The impact of a drama intervention program on the response of the bystander to bullying situations*. New York, NY: University of Rochester.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Milot, M. (2006). The religious dimension in intercultural education, In: J. Keast (Ed.), *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools* (pp. 13-20). Council of Europe.
- Mishra, S., & Kumar, B. C. (2006). Understanding diversity: A multicultural perspective. *Journal of Humanities and Social Science*, 19(9), 62-66.
- Mishra, S., Palai, N., & Kumar, D. (2006). *Experience and impact of globalization in contemporary period*. XIV International Economic History Congress, Helsinki 2006, Session 44.
- Modebadze, I. (2013). The national language image of the world and the processes of cultural globalization. *Societal Studies* 5(1), 101–109.

- Monsma, V. S. (2006). Honoring religion as a source of diversity and unity. *Journal of Education, 186*(2), 41-50.
- Montessori, M. (1994). *From childhood to adolescence*. Oxford: ABC-Clio.
- Morning, A. (2008). Ethnic classification in international perspective. *Population Research and Policy Review, 27*(2), 1-35.
- Moulin, D. (2013). *Negotiating and constructing religious identities*. REA Annual Meeting (Nov 8-10, 2013), Oxford University.
- Neelands, J. (2002). 11/9 - Ένα κενό στην καρδιά μας, στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σελ. 56-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Nielsen, M. E. J. (2013). Multiculturalism and legal autonomy for cultural minorities. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics, 7*(2), 67–84.
- Nisa, J., Kholil, S., & Zulkarnai, I. (2017). Stereotypes and prejudices in intercultural communication the indigenous moslem and ethnic Chinese in Medan. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 6*(6), 34-41.
- Nishimura-Sahi, O., Wallin, A., & Eskola, J. (2017). Perceptions of intercultural education and the concept of culture among immigrant teachers in Finland, In: J. Eskola, T., Mäenpää & A. Wallin (Eds.), *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa* (pp. 94-113). Tampere: Tampere University Press.
- Nitsiakos, V. (2010). *On the border: Transborder mobility, ethnic groups and boundaries along the Albanian-Greek frontier*. Berlin: LIT Verlag.
- Noland, A. (2016). *Navigating a cosmopolitan education in the global age*. Master's Degree Studies in International and Comparative Education, No. 37. Stockholm University.
- Noriko, I. (2005). The role of language in advancing nationalism. *Bulletin of the Institute of Humanities, 38*, 91-113.

- Norma Nawaf, Y. A. (2015). Preserving immigrants native language and cultural identity in multilingual and multicultural societies. *International Journal of Humanities and Social Science* 5(2), 263-267.
- Nussbaum, M. (1996). Compassion: The basic social emotion. *Social Philosophy and Policy*, 13(1), 27-58.
- Obelleiro, A. G. (2014). *Cosmopolitan education and the creation of value*. Unpublished Thesis. Columbia University.
- O' Farrell, L. (2009). Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσω της εκπαίδευσης θεάτρου/δράματος, στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνης* (σελ. 208-214). Αθήνα: Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση.
- O' Farrell, L. (2011). Formal expression in drama / theatre education, In: S. Schonmann (Ed.), *Key concepts in theatre / drama education* (pp. 253-258). Sense Publishers.
- O' Neal, D., & Ringler, M. (2010). Broadening our view of linguistic diversity. *The Phi Delta Kappan*, 91(7), 48-52.
- O' Neill, C., & Lambert, A. (1994). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Portsmouth: Heinemann.
- O' Neill, C. (1995). *Drama worlds - A framework for process drama*. Portsmouth: Heineman.
- Oppong, H. S. (2013). Religion and identity. *American International Journal of Contemporary Research*, 3(6), 10-16.
- Ord, J. (2012). John Dewey and experiential learning: developing the theory of youth work. *Youth & Policy*, 108, 55- 72.
- Orth, U., Maes, J., & Schmitt, M. (2015). Self- esteem development across the life span: A longitudinal study with a large sample from Germany. *Developmental Psychology*, 51, 248-259.

- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science* 23, 381–387.
- Ortlieb, E., Cramer, N., & Cheek, E. (2007). The art of reading: Dramatizing literacy. *Reading Improvement*, 44(3), 169-176.
- Osler, A., & Vinset, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. Stokeon-Trent. UK: Trentham.
- Osler, A. (2010). *Education for cosmopolitan citizenship? A challenge for the nation-state*. Working papers series, No. 2010/002. The Hong Kong Institute of Education.
- Österlind, E. (2008). Acting out of habits - can theatre of the oppressed promote change? Boal's theatre methods in relation to Bourdieu's concept of habitus. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(1), 71-82.
- O' Toole, J. (1992). *The process of drama: Negotiating art and meaning*. New York, NY: Routledge.
- O'Toole, J., Stinson, M., & Moore, T. (2009). *Drama and Curriculum: A Giant at the Door*. Landscapes: The Arts, Aesthetics, and Education.
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity, In: R. M. Leary & J .P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 69-104). New York, NY: The Guilford Press.
- Ozdemir, S. M., & Cakmak, A. (2008). The effect of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction*, 1(1), 13-30.
- Palaiologou, N., & Dietz, G. (2012). A new era for multicultural and intercultural education: towards the development of a new citizen, In: N. Palaiologou & G. Dietz (Eds.), *Mapping the broad filed of multicultural education worldwide: Towards the development of a new citizen* (pp. 520-530). Newcastle Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How intercultural is education in Greece today? Insights from policy makers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1, 1-22.
- Palavan, O. (2017). Impact of drama education on the self-confidence and problem-solving skills of students of primary school education. *Kastamonu Education Journal*, 25(1), 187-202.
- Pallavi, N. (2015). Renegotiating linguistic identities in the wake of globalization. *European Scientific Journal*, June, special edition, 289-293.
- Panju, M. (2008). *Successful strategies to promote emotional intelligence in the classroom*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Park, S. M. (2013). Immigrant students' heritage language and cultural identity maintenance in multilingual and multicultural societies. *Concordia Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 30-53.
- Pashby, K. (2008). Demands on and of citizenship and schooling: Belonging” and “diversity” in the global imperative. *Brock Education*, 17, 1-21.
- Patel, E., & Hartman, B. (2009). Religious pluralism: Civil society's hope in a diverse country. *National Civic Review*, 98(1), 25-30.
- Patsantaras, N., & Kamberidou, I. (2007). A new concept in European sport governance: Sport as social capital. *Journal Biology of Exercise*, 3(1), 21-34.
- Patsantaras, N., & Kamberidou, I. (2011). Is Olympic communication-activity a means for the construction of cosmopolitan identities? In: J. Wojciech, W. Cunarski, K. Obodynski & N. Porro (Eds.), *Sports, bodies, identities and organizations: Conceptions and problems* (pp. 132-141). Faculty of Physical Education, University of Rzeszow.
- Patsantaras, N. (2015). Cosmopolitanism: An alternative way of thinking in the contemporary Olympics. *European Journal for Sport and Society*, 12(2), 215-238.
- Pedziwiatr, K. (2008). European diversity, religion and citizenship. *European Judaism*, 41(2), 79-84.

- Perry, J. A. (2012). A silent revolution: 'Image theatre' as a system of decolonization. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 17(1), 103-119.
- Pettigrew, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85.
- Pettigrew, F. T., & Tropp, R. L. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., & Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 271-280.
- Portes, A., & Rivas, A. (2011). The adaptation of migrant children. *The Future of Children*, 21(1), 219-246.
- Power, K. (2013). *Investigating religious "identity": the promise and problem of discourse analytic methods for religious studies inquiries*. *Fieldwork in Religion*, 8(1), 7-26.
- Prentki, T. (2003). Save the children?-Change the world. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 8(1), 39-54.
- Preston, J. (2004). *Identity, learning and engagement: A qualitative inquiry using the NCDS*. London: Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education.
- Prina, F. (2013). Introduction-national cultural autonomy in theory and practice. *Journal on Ethnopolitics and Minority Issues in Europe*, 12, 1-6.
- Raefipour, N. (2012). Ben, a stranger in the dark society of mirrors. *Epiphany*, 5(1), 70-82.
- Rauker, R., Skinner, C., & Bett, R. (2009). Emotional intelligence and the performing arts. Crossing disciplinary boundaries. *The University of Melbourne refereed e- Journal*, 1(4), 1-17.

- Ribeiro, G. L. (2005). What is cosmopolitanism? *Vibrant Virtual Brazilian Anthropology*, 12(1), 19-26.
- Richardson, G. H. (2002). *The death of the good Canadian: Teachers, national identities and the social studies curriculum*. New York, NY: Peter Lang.
- Riviere, D. (2005). Identities and intersectionalities: Performance, power and the possibilities for multicultural education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(3), 341 -354.
- Riviere, D. (2006). *Performed identities: Drama and the transformation of multicultural education*. Proquest Dissertations and Theses, Ontario Institute for studies in Education. University of Toronto.
- Robins, W. R., & Trzesniewski, H. K. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162.
- Roe, A. E. (2016). *The sound of silence: Ideology of national identity and racial inequality in contemporary Curaçao*. Electronic Theses and Dissertations.
- Roth, I. (2016). Multicultural education through cosmopolitanism in Japanese classrooms. *Language and Culture*, 34, 137-144.
- Rothbart, M., & John, O. P. (1993). Intergroup relations and stereotype change: A socio cognitive analysis and some longitudinal findings, In: P. M. Sniderman, P. E. Tetlock & E. G. Carmines (Eds.), *Prejudice, politics, and the American dilemma* (pp. 32-59). Stanford University Press.
- Rousseau, C., Gauthier, M. F., Lacroix, L., Neomee, A., Benoit, M., Moran, A., Royas, M. V., & Bourassa, D. (2005). Playing with identities and transforming shared realities: drama therapy workshops for adolescent immigrants and refugees. *The Arts in Psychotherapy* 32, 13–27.
- Rousseau, C., & Moneta, I. (2008). Emotional expression and regulation in a school-based drama workshop for immigrant adolescents with behavioral and learning difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 35(3), 329-340.
- Rousseau, N. (2002). *Self, symbols & society. Classic readings in social psychology*. Washington DC: Rowman & Littlefield Publishers.

- Russ, S. (2003). *Affect and creativity*. Laurence Erlbaum Associates, Inc.
- Saito, H. (2010). Actor-network theory of cosmopolitan education. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 333-351.
- Salas, J. (2005). Using theatre to address bullying. *Educational Leadership*, 63, 78–82.
- Saldana, J. (2005). Theatre of the oppressed with children: A field experience. *Youth Theatre Journal*, 19(1), 117-133.
- Sansom, A. (2008). Remembering Slade. *New Zealand Journal of Infant and Toddler Education*, 10(2), 26-30.
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. (2007). *Free play in early childhood*. London: National Children's Bureau.
- Santomenna, D. (2010). *Are there benefits of theatre arts programs in schools?* ProQuest Dissertations and Theses, St. John's University.
- Saurin, J. (1995). The end of international relations? The state and the international relations in the age of globalization, In: J. Macmillan & A. Linklater (Eds.), *Boundaries in question: New directions in international relations* (pp. 244-261). London: Pinter.
- Scacco, A., & Warren, S. S. (2016). *Can social contact reduce prejudice and discrimination? Evidence from a field experiment in Nigeria*. Unpublished working paper.
- Schäfer, W. (2001). Global civilization and local cultures-A crude look at the whole. *International Sociology*, 16(3), 301-319.
- Schroeter, S. (2009). *Theatre in my toolbox: Using forum theatre to explore notions of identity, belonging and culture with francophone secondary students in a context of diversity*. Proquest Dissertations and Theses. Toronto: York University.
- Schnapp, L., & Olsen, C. (2008). Teaching self-advocating strategies through drama. *Intervention in School and Clinic*, 38(4), 211-219.

- Seeman M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24 (6), 783-791.
- Sesardic, N. (2010). Race: A social destruction of a biological concept. *Biology & Philosophy*, 25, 143–162.
- Sextou, P. (2006). A theatre in education study of multicultural understanding in Hellas. *Youth Theatre Journal*, 20(1), 77- 94.
- Shelton, R., N., & McDermott, S. (2010). Using literature and drama to understand social justice. *Teacher Development*, 14(1), 123–135.
- Sikorskaya, I. (2017). *Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity*. Centro Studi Europei – Università degli Studi di Salerno.
- Simmel, G. (1908) 1950. Excerpts on truthfulness, relationships, secrecy, and the secret society, In: K. H. Wolff (Ed.), *Sociology of Georg Simmel* (pp. 307-376). Glencoe, IL: Free Press.
- Simmel, G. (2004). *Περιπλάνηση στη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Singer, D., & Singer, S. L. (2005). *Imagination and play in electronic age*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Singh, R. J. (2013). Examining xenophobic practices amongst university students. *Alternation Special Edition 7*, 88-108.
- Slade, P. (1958). *An Introduction to child drama*. London: Longman.
- Slavenson, J. R., & Bolus, R. (1981). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 1-37.
- Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional and academic achievement in young children*. Gaithersburg, Maryland: Psychoeducational and Educational Pubs.
- Smith, D. A. (1991). *National identity*. London: Penguin.

- Smith, D. A. (1999). The nation: real or imagined? In: E. Mortimer, & R. Fine (Eds.), *People, nation & state: The meaning of ethnicity and nationalism* (pp. 29-36). London: I. B. Tauris.
- Smith, D. A. (2000). *Εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Snyder-Young, D. (2011). Rehearsal for revolution? Theatre of the oppressed, dominant discourses, and democratic tensions. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(1), 29-45.
- Somers, J. (1996). *Drama and theatre in education: Contemporary Research*. John Somers and Captus Press, Inc.
- Somers, J. (2008). Interactive theatre: Drama as social intervention. *Music and Arts in Action*, 1(1), 61-86.
- Soydan, S., & Quadir, E. S. (2013). Observation of the effectiveness of drama method in helping to acquire the addition – subtraction skills by children at preschool phase. *Educational Research and Reviews*, 8(18), 1689-1697.
- Soyombo, O. (2008). Xenophobia: A contemporary issue in psychology. *IFE Psychologia –Special Issue: Xenophobia*, 16(2), 85-104.
- Spears, R. (2011) Group identities: The social identity perspective, In: S.J. Schwartz (Ed.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 201-221). Springer Science+ Business Media, LLC.
- Spencer, H. (1873). *Psychological principles*. New York: Appleton.
- Stangor, S. (2000). *Stereotypes and prejudice: Essential readings*. New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Stangor, C. (2009). The study of stereotyping, prejudice, and discrimination within social psychology: a quick history of theory and research, In: T. D. Nelson, (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 1-12). New York, NY: Taylor & Francis Group.
- Stark, O., & Dorn, A. (2013). *International migration, human capital formation, and saving*. University of Tuebingen Working Papers in Economics and Finance 49.

- Starr-Glass, D. (2016). The self, the other, and the international student. *Journal of International Students*, 6(1), 314-318.
- Ştefanachi, B. (2011). Globalization and identities – A constructivist approach, In: *The scale of globalization. Think globally, act locally, change individually in the 21st Century, 5th International conference on globalization* (pp. 312-318). Ostrava: University of Ostrava.
- Stirling, N., Shaw, S., & Short, P. (2014). Sifting, negotiating and remaking religious identities: A redefining of lived religion among muslim migrant women. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(1), 17-29.
- Stürmer, S., Snyder, M., Kropp, A., & Siem, B. (2006). Empathy-motivated helping: The moderating role of group membership. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(7), 943-956.
- Sullivan, A. (2002). Bourdie and education: How useful is Bourdieu's theory for researchers? *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38(2), 144-166.
- Sund, L., & Öhman, J. (2011). Cosmopolitan perspectives on education and sustainable development. *Utbildning & Demokrati*, 20(1), 13–34.
- Surowiecki, J. (2005). *The wisdom of crowds*. New York, NY: Anchor.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. *Psychology of Intergroup Relations*, 5, 7-24.
- Tam, P. C. (2016). Children's creative understanding of drama education: A Bakhtinian perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 29–39.
- Taylor, L. A. (2015). Racial differences and disparities in heart transplant. *Circulation*, 131(10), 848-850.

- Taylor, S. K., & Sakamoto, M. (2009). Conclusion: Language and power a la Jim Cummins (Special Issue). *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(3), 346-348.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2003). *Μέθοδοι έρευνας στη φυσική δραστηριότητα*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις, Π. Φ. Πασχαλίδης.
- Thorsen, D. E. (2009). *The neoliberal challenge*. Working paper. Department of Political Science University of Oslo.
- Toivanen, T., Halkilahti, L., & Ruismäki, H. (2013). Creative pedagogy - Supporting children's creativity through drama. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. 7, 1168–1179.
- Triantafyllidou, A. (1998). National identity and the 'other'. *Ethnic and Racial studies*, 21(4), 593-612.
- Tseming, Y. (1997). Race, religion and cultural identity: Reconciling the jurisprudence of race and religion. *Indiana Law Journal*, 73(1), 119-185.
- Tsiaras, A. (2012). Dramatic play as a means of developing primary schools students' self-concept. *The Journal of Drama and Theatre Education in Asia*, 3(1), 47-67.
- Tummers, L., & Den Dulk, L. (2011). *Meaningful work for a meaningful Life? Work alienation and its effects in the work and the family context*. Dept. of Public Administration Erasmus University Rotterdam.
- Vilanova, M. (2002). «Ψάχνοντας τις λέξεις»: το δράμα ως εργαλείο μάθησης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σελ. 114-118). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42, 7-97.
- Wade, P. (2008). Race in latin America, In: D. Poole (Ed.), *A companion to latin American anthropology* (pp. 177-192). Blackwell Publishing.

- Walker, J., & Serrano, A. (2006). Formulating a cosmopolitan approach to immigration and social policy: Lessons from American (north and south) indigenous and immigration groups. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 60-69.
- Wasylo, Y., & Stickley, T. (2003). Theatre and pedagogy: Using drama in mental health nurse education. *Nurse Education Today*, 23(6), 443–448.
- Way, B. (1967). *Development through drama*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Wei, L. (2000). *The bilingualism reader*. London and New York: Routledge.
- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.
- Wiley, N. (2009). Bakhtin's voices and Cooley's looking glass self, interdisciplinary. *Journal for Germanic Linguistics and Semiotic Analysis*, 14(1), 101-121.
- Winnicott, D. (1974). *Playing and reality*. London: Penguin.
- Winston, J. (2002). Drama, spirituality and the curriculum. *International Journal of Children's Spirituality*, 7(3), 241-255.
- Winston, J., & Chun Lin, M. (2015). Navigating the boundaries of cultural difference through participatory drama. *Research in Drama in Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 20(2), 196-212.
- Wintersteiner, W., Grobbauer, H., Diendorfer, G., & Reitmair-Juárez, S. (2015). *Global citizenship education*. Austrian Commission for UNESCO.
- Woodson, E. (2012). Theatre of the oppressed: empowering homeless women. *Music and Arts in Action*, 4(1), 38-55.
- Woolf, M. (2013). The challenge of cosmopolitanism, In: A. Gristwood, & M. Woolf, (Eds.), *Cosmopolitan and diversity* (pp. 20-28). London: CAPA international education.
- Wright, P. (2006). Drama education and development of self: Myth or reality? *Social Psychology of Education*, 9(1), 43-65.

- Yassa, N. (1999). High school involvement in creative drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 4(1), 37-49.
- Zafeiriadou, N. (2009). Drama in language teaching: A challenge for creative development. *Issues*, 23, 4-9.
- Zaldana, J. C. (2010). *Multicultural education: What is it and does it have benefits?* CMC Senior Theses, Paper 64.
- Zambeta, E. (2000). Religion and national identity in Greek education. *Intercultural education*, 11(2), 145-155.
- Zhao, K., & Biesta, G. (2008). *Lifelong learning, identity and the moral dimension: The reflexive project of the self*. Revisited paper presented at the 38th Annual SCUTREA Conference, 2-4 July 2008. University of Edinburgh.
- Zhou, X. (2010). *Assessment and analysis of emotional intelligence in engineering students*. All Theses Paper 1017.
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6), 1147-1181.

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «Εμείς» και οι «άλλοι», στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τί Είν' η Πατρίδα μας;* (σελ. 49-71). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Αθανασίου, Α., & Τσιμουρή, Γ. (2013). Χαρτογραφώντας στη βιοπολιτική των συνόρων: Σώματα, τόποι, απεδαφοποιήσεις. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 140-141 Β'–Γ', 3-37.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

- Άλκηστις (2012). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ανδρούσου, Α., & Μάγος Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιονάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β'* (σελ. 113-164). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο: Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιονάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β'* (σελ. 67-110). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ασκούνη, Ν. (2010). *Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Πολιτισμικές διακρίσεις και κοινωνικές ανισότητες*. http://historein-historein.blogspot.com/2010/03/blog-post_02.html
- Αυγητίδου, Σ. (2001). Εισαγωγή, στο: Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαληλή, Μ. (2008). *Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Ε' δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους*. Πτυχιακή εργασία. Πάτρα: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Βαφέα, Α. (1996). *Το πολύχρωμο σχολείο*. Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία». Αθήνα: Νήσος.
- Βερέμης, Θ., & Κιτρομηλίδης, Π. (1997). *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στην νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

- Βερνίκος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα, οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Βοσνιάδου, Σ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρεττός, Ε. Γ., & Καψάλης, Γ. Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία και τεχνολογία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Βρύζας, Κ. (2003). *Παγκόσμια επικοινωνία. Πολιτισμικές ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γαλάνη, Μ. (2007). *Η θεατρική τέχνη στην εκπαίδευση: Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού*. www.elemedu.upatras.gr.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2007). Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας, στο: *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Απέναντι στις προκλήσεις των καιρών* (σελ. 34-108). Πρακτικά ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Μητρόπολη Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως.
- Γιάνναρης, Γ. (2001). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- 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* (σελ. 21-28). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. (2002α). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν., & Ζώννιου, Χ. (2010). *Θεατρικοπαιδαγωγικά προγράμματα με τεχνικές θεάτρου φόρουμ*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση & Ώσμωση - Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ

- εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης, στο: Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Τετράδια εργασίας Νάζου. Διγλωσσία* (σελ. 17-34). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Γκόβαρης, Χ. (2002). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των πολιτισμικών διαφορών. Εκπαίδευση και θέατρο, 2*, 37-44.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος, 1*, 7-20.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική, στο: Ν. Μήτσης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η Περίπτωση των τσιγγανοπαίδων* (σελ. 23-37). Επιμορφωτικός οδηγός. Βόλος: ΥΠΕΠΘ
- Γκόγκας, Θ. (2007). Ο ρόλος της σχολικής γλώσσας στην πολιτισμική ομογενοποίηση της κοινωνίας μας, στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), Πρακτικά συνεδρίου, *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (σελ. 1195-1203). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Γκότοβος, Ε. Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: Εμπειρίες και προοπτικές*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γουγουλάκης, Π. (2012). Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση. *Επιστήμη και κοινωνία, 29*, 37-53.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δανοχρήστου, Μ. (2012). *Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και διδακτική: Η συμμετοχική συνύπαρξη των αλλοδαπών μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης μέσω της παραδοσιακής μουσικής των χωρών προέλευσης των μαθητών του*

- σχολείου. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση. Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145 –159.
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., & Δήμας, Ι. (2013). *Φυσική αγωγή Ε΄ & Στ΄ δημοτικού, βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες-ετερότητες, στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τ. Α΄*. (σελ. 25-77). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαφειριάδης, Κ., & Παταπάνη, Ε. (2007). *Η Τεχνική της δραματοποίησης για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική υστέρηση. Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Σωτηρίου Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 151-163.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Ιωάννου, Μ. (2006). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση σαν τρόπος γνωριμίας με τον κοινωνικό μας περίγυρο, στο: Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σελ. 295-313). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καναβάκης, Μ. (2004). *Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών - εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες*. Επιμορφωτικό υλικό

στα πλαίσια του προγράμματος: «Ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ιωάννινα: ΥΠΕΠΘ.

Κανδυλάκη, Α. (2006). Δραματοποίηση και θεατρικό παιχνίδι: Δυναμικά «εργαλεία» παρέμβασης της «κοινωνικής εργασίας ενάντια στις διακρίσεις» στο διαπολιτισμικό σχολείο, στο: Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σελ. 227-251). Αθήνα: Δαίδαλος.

Καπλάνι, Γ. (2002). *Θρησκεία και αλβανική εθνική ταυτότητα. Μύθοι και πραγματικότητες. Σύγχρονα Θέματα, 81*, 50-58.

Καραγεώργος, Δ. Α. (2002). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καρανικόλα, Ζ. (2015). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με βάση το διεθνές και το ελληνικό πλαίσιο. Διαπολιτισμική ευαισθησία και ικανότητα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών: Σχολή Ανθρωπιστικών και κοινωνικών Επιστημών.

Καρκατσούλης (2000). Κοινότητα-κοινοτισμός-κοινωνία- κοινωνική θεωρία: από την αυτονομία στην αυτο-αναφορά. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 4*, 1-18.

Κατσάρας, Μ. (2005). *Η δραματική τέχνη στο σχολείο*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Κατσαρίδου, Μ. (2011). *Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ: Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση αναλυτικού προγράμματος με ενεργητική συμμετοχική έρευνα: Το παράδειγμα της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"*; Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. (2005). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

- Κέλλης Σ. (2003). *Προπονητική. Σημειώσεις από τις παραδόσεις του μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Υπηρεσία Δημοσιευμάτων ΑΠΘ.
- Κεσίδου, Α. (2008). Αρχές μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης διδασκαλίας, στο: Επιμορφωτικό πρόγραμμα, *Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, γ' σεμινάριο*, 21-36. Θεσσαλονίκη.
- Κουλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κοκκονός Α. (2010). Για την εκπαίδευση του κοσμοπολίτη: Οι περιπτώσεις Tagore και Nussbaum και ο παγκοσμιοποιημένος εαυτός. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 263-272.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ: Τμήμα θεολογίας - Π.Μ.Σ.
- Κουκουνάρας - Λιάγκης, Μ. (2010). Πολιτισμός-θρησκεία-εκπαίδευση. Μία πρόταση για υποχρεωτική διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή, με βάση την ευρωπαϊκή σκέψη και νομολογία, στο: Π. Γεωργογιάννης & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση-μετανάστευση-διαχείριση συγκρούσεων και παιδαγωγική της δημοκρατίας, τ. II* (σελ. 569-578). Πάτρα-Αυτοέκδοση.
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2001). *Διαφορετικότητα και πολυδύναμο πρόγραμμα σπουδών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ναύπλιο: Εισήγηση στο 10^ο συνέδριο της ελληνικής παιδαγωγικής εταιρίας.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κούρτη, Ε. (2007). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουτσογιάννης, Δ., & Τσοκαλίδου, Ρ. (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικό υλικό*. Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΑΠΘ.

- Κουτσούρη, Α. (2007). *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κρητικός, Γ. (2007). *Έθνος και χώρος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυρίδης, Α. (2005). Οι μεταλλάξεις της ετερότητας. Από την ταξική στην πολιτισμική ετερότητα: οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, στο: Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Όψεις της ετερότητας* (σελ.103-142). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και κοινωνία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Λαίου, Β., & Χρυσικού, Ε. (2016). *Μέση παιδική ηλικία. Προβλήματα συμπεριφοράς, συνεργασία ειδικού με σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον*. Πτυχιακή εργασία. ΤΕΙ Δυτ. Ελλάδος: Σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας, Τμήμα κοινωνικής εργασίας.
- Λαμπρούση, Δ. (2014). *Θεωρητικό υπόβαθρο, ανασκόπηση και χορήγηση ερευνητικών εργαλείων αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Πτυχιακή εργασία. ΤΕΙ Ηπείρου: Σχολή επαγγελματιών υγείας και πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Λεμπέση, Μ. (2006). Μαθητής, σωματική έκφραση και θέατρο, στο: Δρακοπούλου, Κ. (Επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σελ. 118-139). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάγος, Κ. (2004). «Θρανία που αλλάζουν». Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στο: Π. Χάραμης (Επιμ.), *Ρατσισμός και ΜΜΕ* (σελ. 47-59). Αθήνα: ΚΕΜΕΤΕ.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πως Αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου Ι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2002). Η ανάπτυξη του εαυτού στην εφηβεία, στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη, Χ. Νόβα-Καλτσούνη & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Θέματα εφηβείας* (σελ. 9-37). Πάτρα: ΕΑΠ.

- Μαλικιώση-Λοίζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία*, 10(2, 3), 259- 309.
- Μανιάτης, Π. (2014). Επικοινωνία και αλληλεπίδραση στην πολυπολιτισμική τάξη. Ανιχνεύοντας τα στερεότυπα και τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο: Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σελ. 511-554). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Μαρμαρινός, Μ. (2006). Θέατρο και διαπολιτισμός, στο: Δρακοπούλου, Κ. (Επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σελ. 87-90). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Στρατηγικές διδασκαλίας, τ. Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μόσχος, Γ. (2002). Το θέατρο ως εργαλείο για το άνοιγμα δρόμων αυτογνωσίας και επικοινωνίας σε νέους κρατούμενους, στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (σελ. 90-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). *Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος “play with me”*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9, 155-181.
- Μπέλλα, Μ. (2012). *Η Διδακτική εφαρμογή του γνωστικού συμπεριφοριστικού δράματος στη βελτίωση των αλεξιουμικών χαρακτηριστικών παιδιών με έντονες συναισθηματικές διαταραχές που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού. Ανάλυση μιας ατομικής περίπτωσης*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.
- Μπουρνέλλη, Π. (1998). *Επίδραση ενός ειδικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Μπουρνέλλη, Π. (2002). *Κινητική δημιουργικότητα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Αγγελονίδης, Ι., Χατζόπουλος, & Δ., Αγαλιανού, Ο. (2012). *Φυσική αγωγή Γ' & Δ' δημοτικού, βιβλίο Εκπαιδευτικού*. ΥΠΕΠΘ: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Μπουρνέλλη, Π. (2013). *Λαϊκοί χοροί απ' όλο τον κόσμο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπίκος, Γ. Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό Σχολείο – Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολοϋδακί, Α. (2010). Το θεατρικό παιχνίδι και η επίδρασή του στα παιδιά με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 50, 68-77.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η Τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Νούλα, Ι. (2014). *Η Έννοια της πολιτειότητας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η κατασκευή της έννοιας του πολίτη στο πλαίσιο των εφαρμοζομένων παιδαγωγικών πρακτικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Ντίνας, Κ. (2005). Η γλωσσική-κοινωνική ετερότητα και ονοματολογία: μια κοινωνιολογική προσέγγιση των κοζανίτικων επωνύμων, στο: Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (Επιμ.), *Όψεις της ετερότητας* (σελ. 73-102). Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (1998). *Η δημιουργικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ορφανός, Π. (2016). Ο ξένος και η αποξένωση. Η κοινωνιολογία του ξένου και το προσφυγικό ζήτημα, στο: Μ. Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), *Πρακτικά 5^{ου} πανελληνίου συνεδρίου, Η Ελληνική κοινωνία στο σταυροδρόμι της κρίσης, 6 χρόνια μετά* (σελ. 468-478). Αθήνα: Ελληνική κοινωνιολογική εταιρία.
- Πακλατζόγλου Σ. (2015). *Θρησκευτική ταυτότητα και ετερότητα στο ελληνικό σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. ΑΠΘ: Θεολογική σχολή.

- Παλαιοκρασάς, Σ. (2007). *Οδηγίες για τη διενέργεια μελέτης περίπτωσης επιχειρηματικότητας*. Αθήνα: Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Πανταζής, Β., & Μαρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων του νομού Ηλείας. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, ΙΕ, 60*, 121-136.
- Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, στην κοινωνία της πληροφορίας: Διαμόρφωση δεικτών ποιότητας για την αξιολόγησή τους. Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: *Εκπαίδευση ενηλίκων και κοινωνικές δεξιότητες* (σελ. 159-169). Αθήνα: Εθνικό κέντρο έρευνας φυσικών επιστημών «Δημόκριτος».
- Παπαδόπουλος, Σ. (2004). *Η Διδακτική αξιοποίηση της δραματοποίησης στο μάθημα της γλώσσας στο δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Παπαδόπουλος, Χ. (2005). «Γιατί δε μαθαίνουν;». *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και την επίδοση των μαθητών/τριών στα μειονοτικά σχολεία της θράκης*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ: Τμήμα εκπαίδευσης και αγωγής στην προσχολική ηλικία.
- Παπαρίζος, Α. (2007). *Θρησκεία και πολιτική - Εκκλησία και κράτος στην σύγχρονη πραγματικότητα*, στο: Κ. Ζορμπάς (Επιμ.), *Πολιτική και θρησκείες* (σελ. 101-102). Αθήνα: Παπαζήση.
- Παρδάλη, Μ. (2009). *Θεατρικό παιχνίδι και σύνδρομο Down*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΑΠΘ: Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.
- Πατσαντάρας, Ν. (2007). *Το ολυμπιακό φαινόμενο*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Πατσαντάρας, Ν. (2013). *Ο κοσμοπολιτισμός ως εναλλακτικό μοντέλο διερεύνησης αθλητικών-κοινωνικών ζητημάτων: Το παράδειγμα του αθλητικού ανταγωνισμού* (σελ. 509-523). Πρακτικά 4^{ου} Τακτικού Επιστημονικού

- Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/266446/files/pdf> (ΕΚΠΑ, 12-14 /11/2013).
- Πατσαντάρας, Ν. (2014). *Αθλητισμός και κοινωνιολογική σκέψη*. Αθήνα: Τελέθριον.
- Πατσαντάρας, Ν. (2016). Ποδοσφαιρικές μνήμες, ελληνικότητα και οικονομική κρίση: Ο Otto Rehhagel στο ρόλο του πολιτικού διαμεσολαβητή, στο: Μ. Σ. Κονιόρδος (Επιμ.), Πρακτικά 5^{ου} πανελληνίου συνεδρίου, *Η ελληνική κοινωνία στο σταυροδρόμι της κρίσης, 6 χρόνια μετά* (σελ. 512-522). Αθήνα: Ελληνική κοινωνιολογική εταιρία.
- Πεπές, Ε. (2011). *Η θρησκευτική παιδεία των μεταναστών στον ελληνικό χώρο*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ.: Θεολογική σχολή.
- Πετρίτης, Σ. (2004). *Παιχνίδια γνωριμίας: Σχέδιο ανοιχτού μαθήματος σε ολόημερο δημοτικό σχολείο*. www.academia.edu
- Πήλιουρας, Π., Ιωακειμίδου, Σ., & Σέρογλου, Φ. (2011). *Μαθητές της Ε' δημοτικού παρουσιάζουν το έργο του Brecht: «Η ζωή του Γαλιλαίου». Μαθαίνοντας για τις φυσικές επιστήμες και τη φύση των φυσικών επιστημών μέσω εκπαιδευτικού δράματος*. 6th International Conference in Open & Distance Learning.
- Πιτσιόλη, Ε. (2011). *Η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών που φοιτούν σε μονοθέσια και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Πλάκα, Χ. (2016). *Οι λαϊκοί χοροί απ' όλο τον κόσμο ως μέσο συνεργασίας και αποδοχής της διαφορετικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΕΚΠΑ: Σχολή Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2007). *Πολιτισμός και σχολείο*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πορτελάνος, Σ. (2001). *Πολιτισμικότητα και θρησκεία: Παγκοσμιοποίηση ή καθολικότητα; Ι' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Πρακτικά στο <http://www.pee.gr/enall/right.htm> (Ναύπλιο, 8-10/11/2001)*.

- Ρίμπολι, Ν. (2005). *Πλησιάζοντας τον άλλο. Μύθοι και αυταπάτες του ανθρωπολόγου στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει την ετερότητα στη Δύση και την Ανατολή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαββάλα, Ε. (2002). *Η σχέση της αυτοαντίληψης παιδιών προσχολικής ηλικίας με την κοινωνική τους ικανότητα*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Παιδαγωγικό τμήμα προσχολικής εκπαίδευσης.
- Σέργη, Λ. (1991). *Δραματική έκφραση και αγωγή του παιδιού*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σγουροπούλου, Κ., & Κουτουμάνος, Α. (2001). *Η επικοινωνία μέσω υπολογιστή για την υποστήριξη κοινοτήτων μάθησης*. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου στην ανοικτή και εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, τ. Β'. Πάτρα: ΕΑΠ,
- Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τ. Α' (σελ. 167-249). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής, (Θεματικό Τεύχος)*, 11-20.
- Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης-προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής.
- Σουλιώτης, Μ. (2005). Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα, στο: Α. Κυρίδης & Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Ώψεις της ετερότητας* (σελ. 17-22). Αθήνα: Gutenberg.
- Τζούμα, Α. (2006). *Εκατό χρόνια νοσταλγίας: Το αυτοβιογραφικό αφήγημα έθνος*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τριανταφυλλίδη, Μ. Ίδρυμα. (2013). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2008). *Ούτε καλύτερος, ούτε χειρότερος... απλά διαφορετικός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαλερά, Ε. (2006). Το σώμα θυμάται, στο: Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σελ. 140-156). Αθήνα: Δαίδαλος.

- Τσεφαλά, Ε. (2006). Drama in education και πολιτισμική ετερότητα, στο: Κ. Δρακοπούλου (Επιμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*, (σελ. 252-267). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Τσιάρας, Α. (2003). *Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- Τσιάρας, Α. (2004α). *Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας, Α. (2006). Η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 5, 102-116.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσοκαλίδου Ρ. (2005). Γλώσσα και ταυτότητα στη διασπορά: θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα, στο: Ρ. Τσοκαλίδου & Μ. Παρούση (Επιμ.), *Θέματα ταυτότητας στην ελληνική διασπορά, γλώσσα και λογοτεχνία* (σελ. 115-137). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (1999). *Η εξουσία ως λαός και ως έθνος. Περιπέτειες σημασιών*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσούμας, Β. Ε. (2012). *Η Επίδραση ενός μουσικοκινητικού προγράμματος στη ρυθμική ικανότητα ατόμων με ελαφρά νοητική υστέρηση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης: Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Φανουράκη, Κ. (2010). *Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων μέσω της θεατρικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών.

- Φλουρής, Σ. Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1996). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίασης του ελληνικού έθνους, στο: Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *Τί είναι η πατρίδα μας;* (σελ. 143-200). Αθήνα: Αλέξανδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τ. Α΄*. (σελ. 81-162). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Φραγκουδάκη, Α. (2004). *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*. Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Φωτίου, Σ. (2010). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Κυπριακό δημοτικό σχολείο. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου*, 12, 4-11.
- Χατζόπουλος, Μ. (2002). Έθνος και εθνικισμός. *Ελληνική επιθεώρηση πολιτικής επιστήμης*, 19, 109-127.

Ιστοσελίδες

<http://www.greeklanguage.gr>

<http://www.lexigram.gr/lex/>.

<http://ec.europa.eu>

<https://www.cognifit.com/el/science/cognitive-skills>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

ΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Πώς σε λένε ;
2. Πόσο χρονών είσαι;
3. Η πατρίδα σου ποιά είναι;
4. Έχεις ταξιδέψει σε άλλες χώρες ή άλλες πόλεις;
5. Πιστεύεις ότι οι συμμαθητές και συμμαθήτριές σου ενδιαφέρονται να μάθουν για την πατρίδα σου;
6. Μίλησέ μου για τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές και συμμαθήτριές σου.
7. Μπορείς να εμπιστευέσαι τους συμμαθητές -τριες και να λες μυστικά σου; Σε βοηθούν όταν χρειάζεσαι βοήθεια; Μίλησέ μου γι' αυτό.
8. Κάνεις παρέα / παίζετε με τους συμμαθητές -τριες στο διάλειμμα ή σου αρέσει να παίζεις μόνος -η.
9. Είσαι ευχαριστημένος-η από τον τρόπο που σου συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά;
10. Με ποιά παιδιά δε θα ήθελες να παίζεις καθόλου στο διάλειμμα; Πες μου γιατί δε θα ήθελες;
11. Μίλησέ μου για τον εαυτό σου.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Πες μου για το σχολείο μας. Πώς σου φαίνεται που έχει παιδιά από πολλές χώρες, που μιλούν άλλες γλώσσες και έχουν και διαφορετική πίστη.

13. Τα παιδιά με τα οποία βρίσκεσαι στο διάλειμμα είναι από τη χώρα σου ή κι από άλλες χώρες;
14. Όταν παιδιά από τη χώρα σου μαλώνουν στο προαύλιο του σχολείου με παιδιά από άλλη χώρα, εσύ τί κάνεις;
15. Αν ένα παιδί που μόλις έφτασε στο σχολείο και ήταν από άλλη χώρα και μιλούσε άλλη γλώσσα, σου ζητούσε τη βοήθειά σου στα μαθήματα, τί θα έκανες;
16. Αυτό το παιδάκι θα το καλούσες σπίτι σου να παίζετε στο δωμάτιό σου; Εξήγησέ μου τους λόγους.
17. Όταν κάνουμε γυμναστική, θα ήθελες στην ομάδα σου παιδιά που μιλούν άλλη γλώσσα και έχουν άλλη πατρίδα; Εξήγησέ μου.
18. Μίλησέ μου λίγο, αν συναντήσεις ένα παιδί που μιλά διαφορετική γλώσσα και πιστεύει σε διαφορετικό θεό από το δικό σου, πώς νιώθεις; Τί σκέφτεσαι;
19. Όταν ακούς δίπλα σου παιδιά να μιλούν άλλη γλώσσα τί σκέφτεσαι;
20. Πώς θα σου φαινόταν αν στο σχολείο μας έρχονταν μόνο παιδιά που μιλούσαν τη γλώσσα που μιλάτε σπίτι σου;
21. Νομίζεις ότι στην παρέα σου θα μπορούσε να έρθει ένα παιδί που πιστεύει σε άλλον θεό από το δικό σου; Εξήγησέ μου τους λόγους.
22. Ένα παιδί που πιστεύει σε διαφορετικό θεό από το δικό σου, θα το καλούσες στο πάρτι γενεθλίων σου;
23. Θα σου άρεσε στο σχολείο να υπάρχουν γιορτές που να έχουν σχέση με άλλη θρησκεία από τη δική σου; Εξήγησέ μου.
24. Όταν είναι να κάνεις νέους φίλους, τους ρωτάς σε ποιο θεό πιστεύουν; Το παίρνεις υπόψη σου για να κάνεις ένα παιδί φίλο;
25. Πώς νιώθεις όταν ακούς τα άλλα παιδιά να μιλούν για το δικό τους θεό;
26. Θα καθόσουνα στο θρανίο με ένα τσιγγάνο; Εξήγησέ μου το λόγο. *(η ερώτηση δεν έγινε σε μαθητές Ρομά)*.
27. Θα καθόσουνα στο θρανίο με ένα παιδί από τη Αφρική; Θες να μου εξηγήσεις γιατί;
28. Θα μπορούσε να γίνει ο/η καλύτερός-η σου φίλος-η;
29. Τί θα έκανες, αν τα άλλα παιδιά το κορόιδευαν;

30. Πώς θα συμπεριφερόσουν, τί θα έκανες, αν ένα παιδί με διαφορετικό χρώμα δέρματος, σου ζητούσε να γίνετε φίλοι;
31. Τί θα έκανες αν κανένα παιδί δε θα ήθελε να παίξει μαζί του
32. Όταν βλέπεις ανθρώπους στο δρόμο με διαφορετικό από το δικό σου χρώμα δέρματος τί σκέφτεσαι , πώς νιώθεις;
33. Πώς βρίσκεις την ιδέα η τάξη σου ή και το σχολείο μας να είχε και παιδιά που θα είχαν διαφορετικό από το δικό σου χρώμα στο δέρμα;
34. Στο σημείο αυτό μπορείς να μιλήσεις μόνος σου και να πεις ότι θέλεις για οποιοδήποτε θέμα αναφέρθηκε παραπάνω, καθώς και για τις σχέσεις σου με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ή ότι άλλο νομίζεις εσύ.
35. (Η ερώτηση αφορά μόνο τη συνέντευξη, μετά τη διεξαγωγή του προγράμματος). Μίλησέ μου λίγο για το πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχες. Πώς σου φάνηκε; Μπορείς να μιλήσεις και να πεις ότι θέλεις.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Η ΚΛΕΙΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΘΕΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ

1. Συμμετέχει ενεργά στις δραστηριότητες
2. Επιδεικνύει ενδιαφέρον να τις καταλάβει
3. Ακούει προσεκτικά τον ερευνητή
4. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για δράση
5. Εκφράζει χαρά κατά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα
6. Δεν κάνει φασαρία

Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ

ΑΡΝΗΤΙΚΗ ΣΤΑΣΗ

1. Δεν συνεργάζεται με τα υπόλοιπα παιδιά
2. Δεν αλληλεπιδρά με μη φίλους/-ες του
3. Δεν γίνεται αποδεκτός/-ή από την υπόλοιπη ομάδα
4. Δεν είναι φιλικός/-ή ως προς τα υπόλοιπα παιδιά
5. Είναι απομονωμένος/-η
6. Είναι ανταγωνιστικός/-ή

7. Αδιαφορεί ως προς τα υπόλοιπα παιδιά
8. Πειράζει με κακεντρέχεια άλλα παιδιά
9. Ενοχλεί την ομάδα
10. Παράγει εθνοκεντρικό λόγο
11. Κάνει υποτιμητικά ή άλλα αξιολογικά σχόλια για την πολιτισμική ταυτότητα των άλλων παιδιών
12. Συναισθηματικές αντιδράσεις ως προς την ετερότητα και τα άλλα μέλη της ομάδας:
 - Εκφράζει χλευασμό
 - Εκφράζει δυσφορία – εκνευρισμό
 - Εκφράζει θυμό
13. Σωματικές αντιδράσεις και η μη λεκτική επικοινωνία γενικότερα, που υποδηλώνουν τη σχέση του υποκειμένου με την ετερότητα και τις σχέσεις με τα υπόλοιπα παιδιά:
 - Γκριμάτσες αποδοκιμασίας
 - Επιθετικές χειρονομίες
 - Αρνείται ν' αγγίξει μέλη της ομάδας
 - Απομακρύνεται από άλλα παιδιά
14. Ο τιδήποτε άλλο γίνεται ή λέγεται, είτε έχει σχέση εκείνη τη στιγμή, είτε όχι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

Η ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Με τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου, του διευθυντή του σχολείου και τις δασκάλες των τάξεων, πρόκειται να συνεργασθώ με τους μαθητές και μαθήτριες της Δ΄ και Ε΄ τάξης, για την εφαρμογή ενός προγράμματος που σκοπεύει να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη. Το πρόγραμμα θα έχει τίτλο: *Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση και Πολιτισμική ετερότητα*. Θα εφαρμοσθεί στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγω για το διδακτορικό μου, με στόχο τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες με τις οποίες θα μπορούν ευκολότερα να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα των συμμαθητών-τριών τους και να βελτιώσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις τους. Το πρόγραμμα θα εφαρμοσθεί τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης και θα περιλαμβάνει ασκήσεις και παιχνίδια από το θέατρο και τη Δραματική Τέχνη, τα οποία συντελούν στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και δημιουργούν στην τάξη μια συνεργατική ατμόσφαιρα που προάγει τη μάθηση. Πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, τα παιδιά θα απαντήσουν ανώνυμα σε ερωτήσεις σχετικές με το θέμα της έρευνας. Είμαι στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε περαιτέρω διευκρίνιση.

Με εκτίμηση,

Ο γυμναστής του σχολείου

Νίκος Μαυρούδης

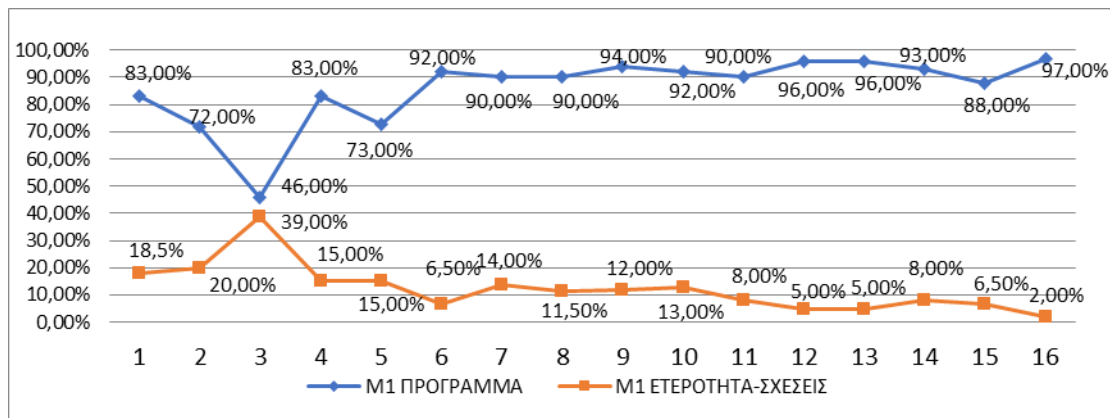
Επιτρέπω στο παιδί μου να συμμετάσχει στο πρόγραμμα.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ

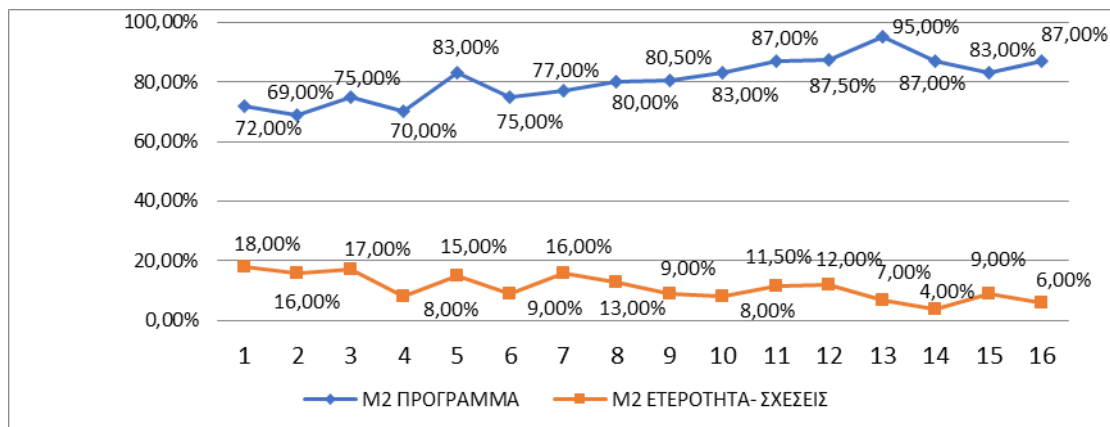
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

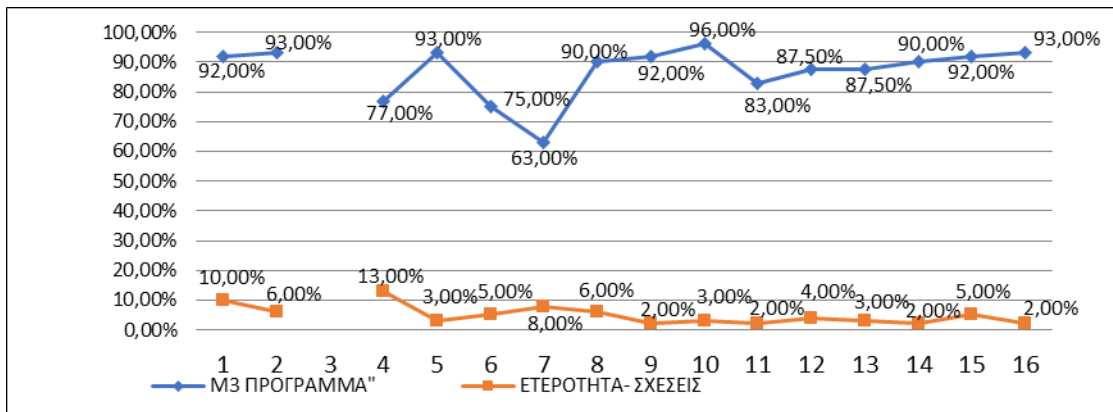
Ακολούθως παρατίθενται τα γραφήματα των παρατηρήσεων που απεικονίζουν την ατομική εξέλιξη του κάθε μαθητή στις 16 συναντήσεις. Περιλαμβάνουν τα αποτελέσματα της παρατήρησης και αφορούν το ποσοστό επί τοις % των θετικών στάσεων του κάθε μαθητή απέναντι στο πρόγραμμα (μπλέ γραμμή), σε συνάρτηση με τον αριθμό των δραστηριοτήτων και το σύνολο των στάσεων που ελέγχθηκαν με βάση την κλειδα παρατήρησης σε κάθε συνάντηση. Καθώς και τον αριθμό και το ποσοστό επί τοις % των αρνητικών του στάσεων σε σχέση με την ετερότητα και τις επαφές του με τα υπόλοιπα παιδιά (κόκκινη γραμμή).



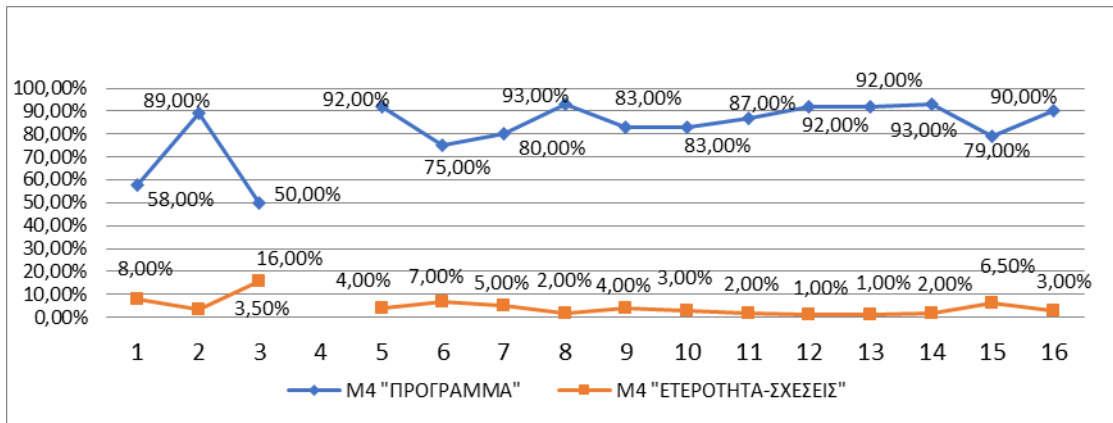
Γράφημα 1 M1



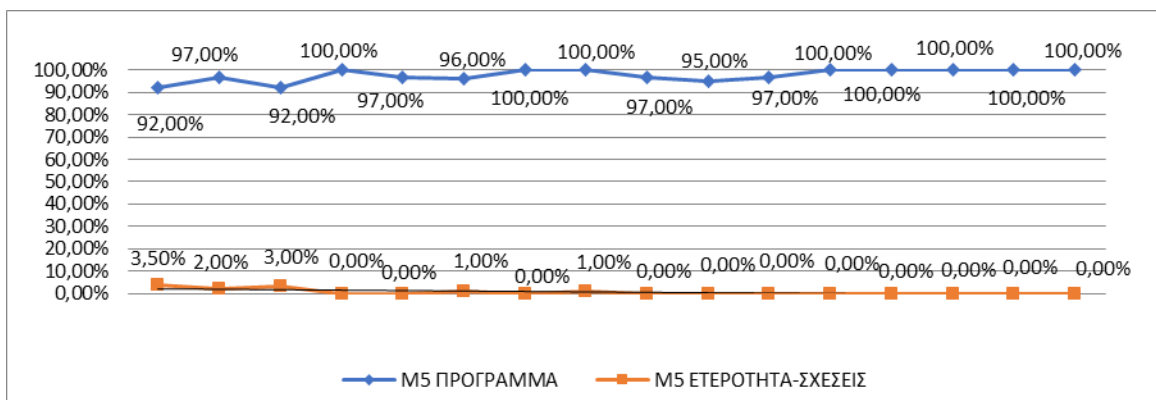
Γράφημα 2 M2



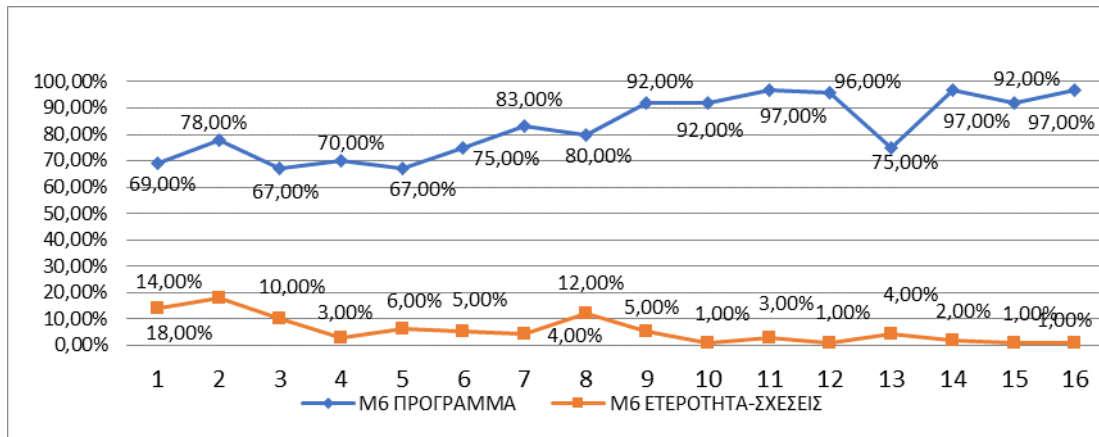
Γράφημα 3 Μ3



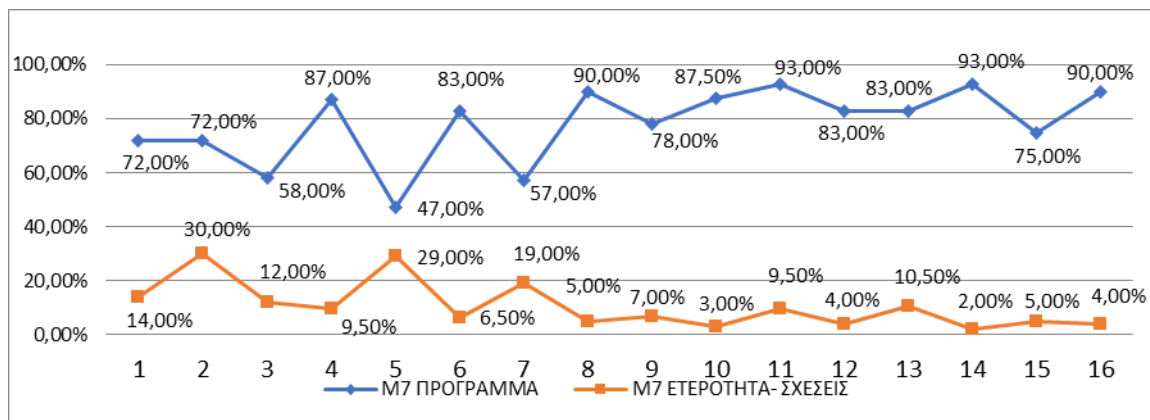
Γράφημα 4 Μ4



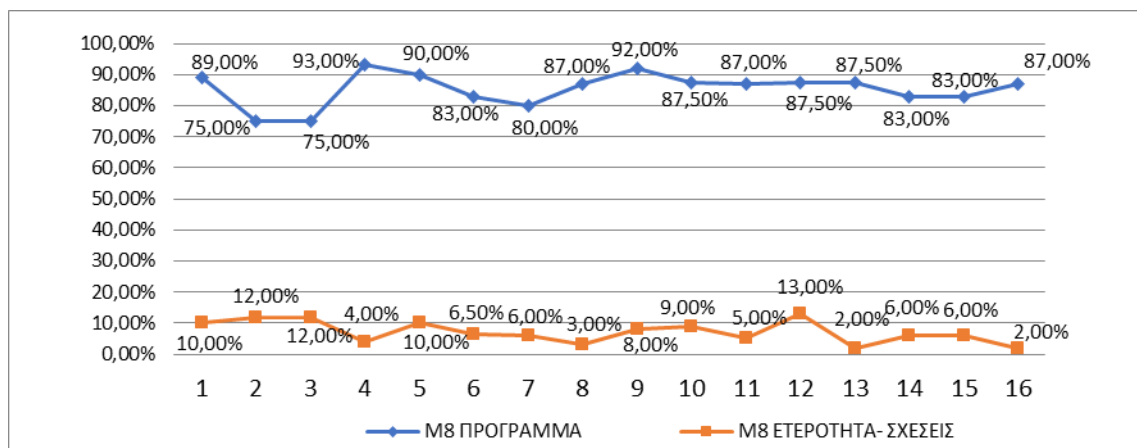
Γράφημα 5 Μ5



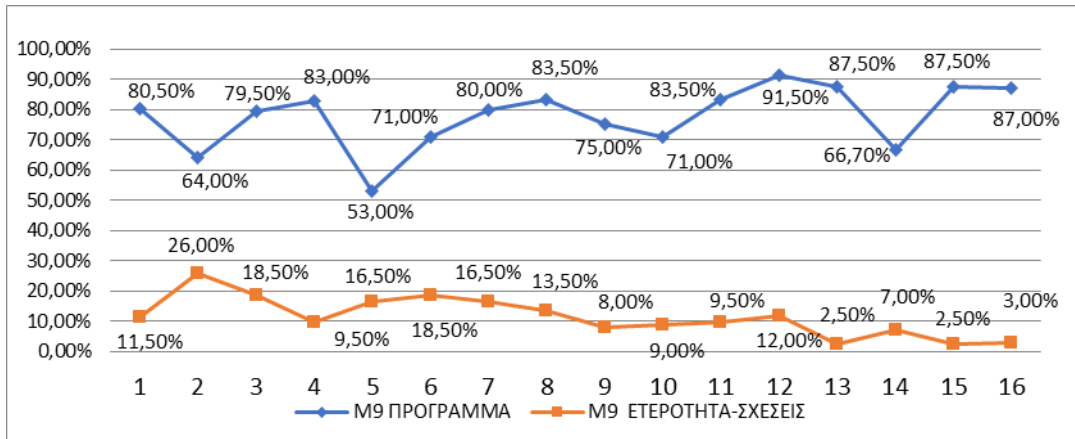
Γράφημα 6 M6



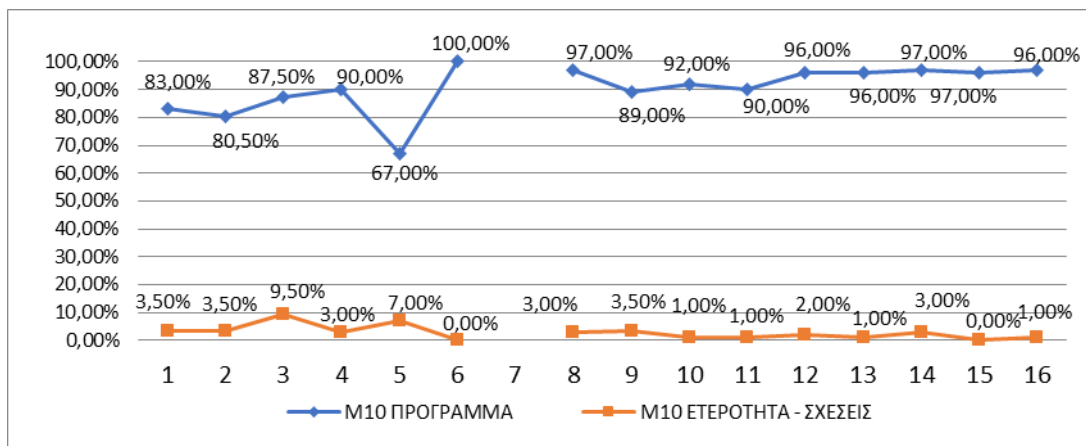
Γράφημα 7 M7



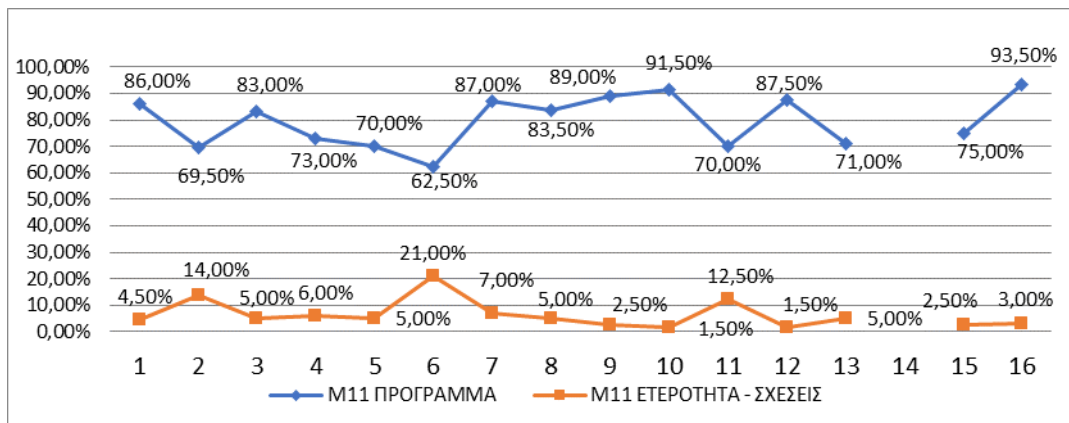
Γράφημα 8 M8



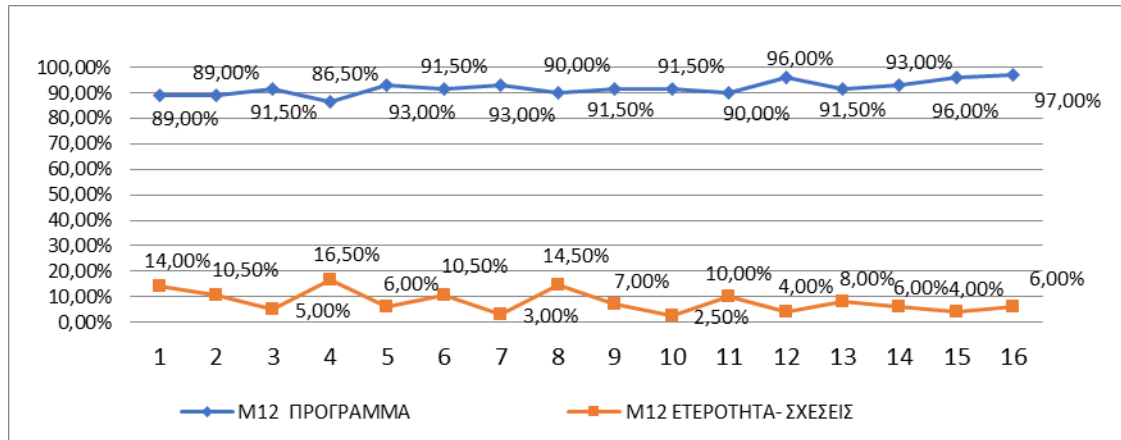
Γράφημα 9 M9



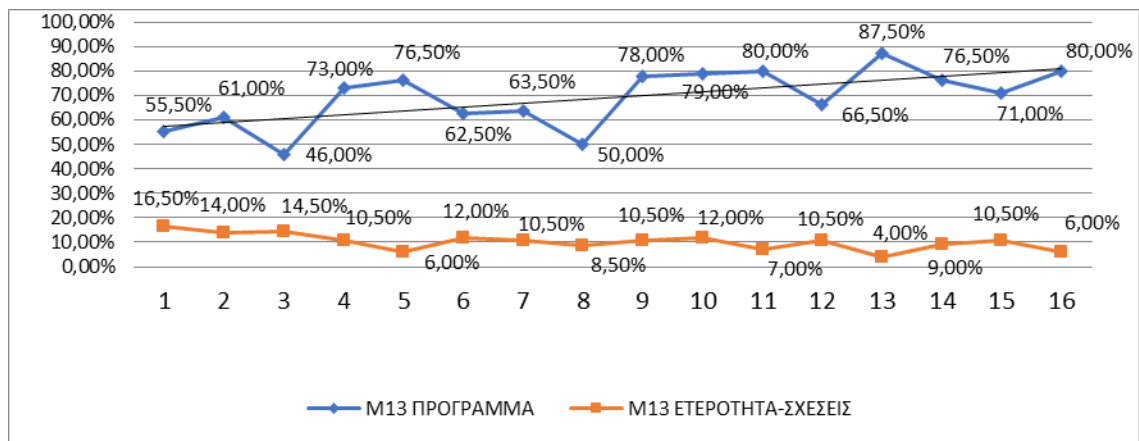
Γράφημα 10 M10



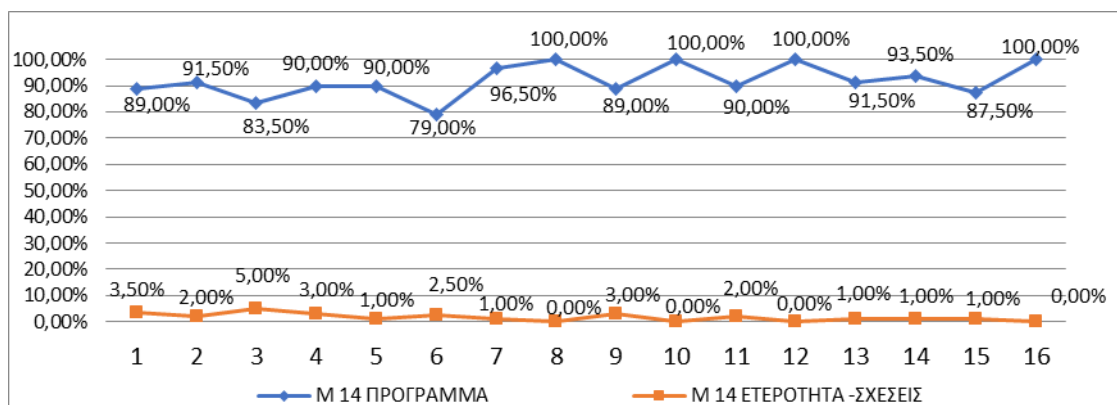
Γράφημα 11 M11



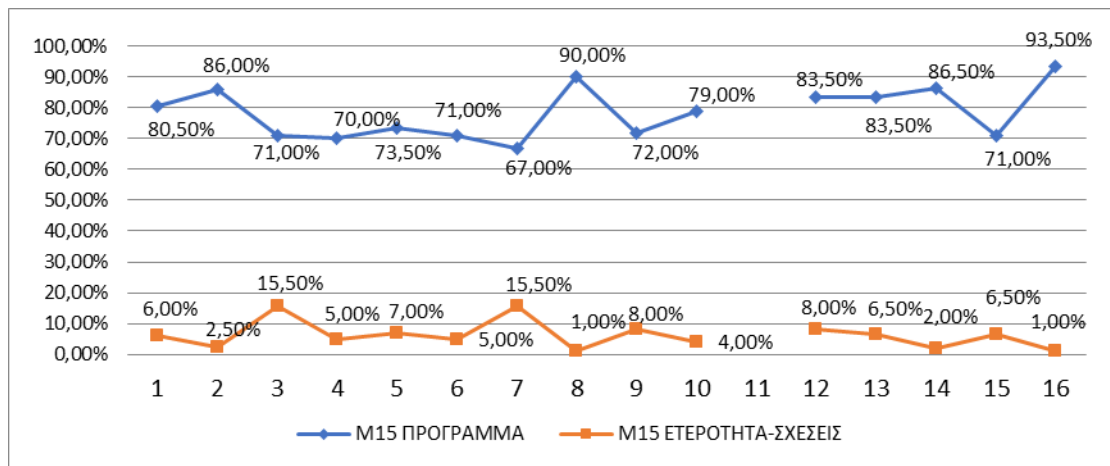
Γράφημα 12 M12



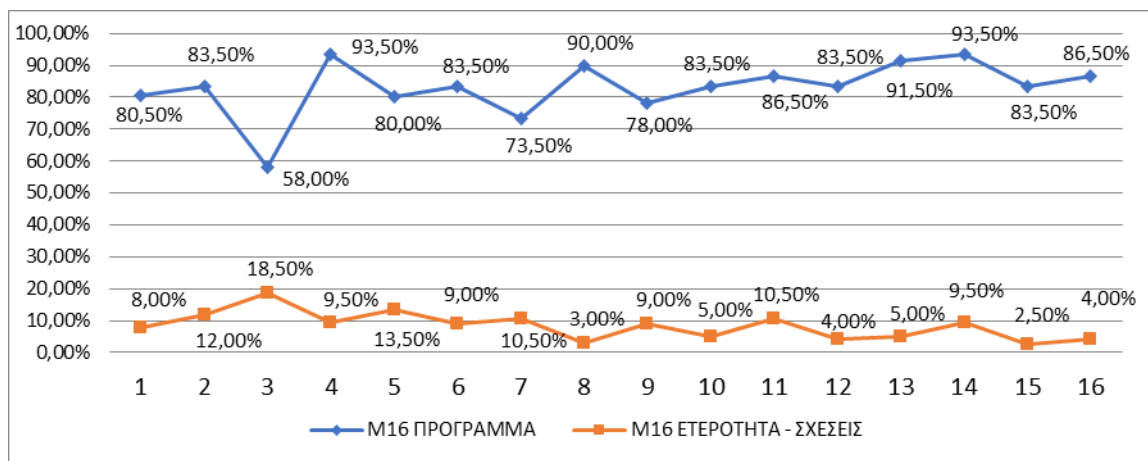
Γράφημα 13 M13



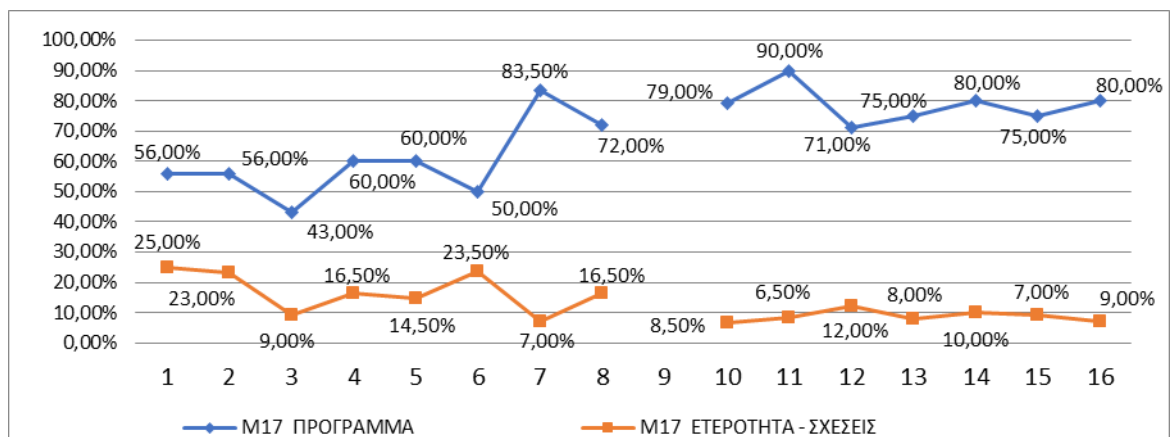
Γράφημα 14 M14



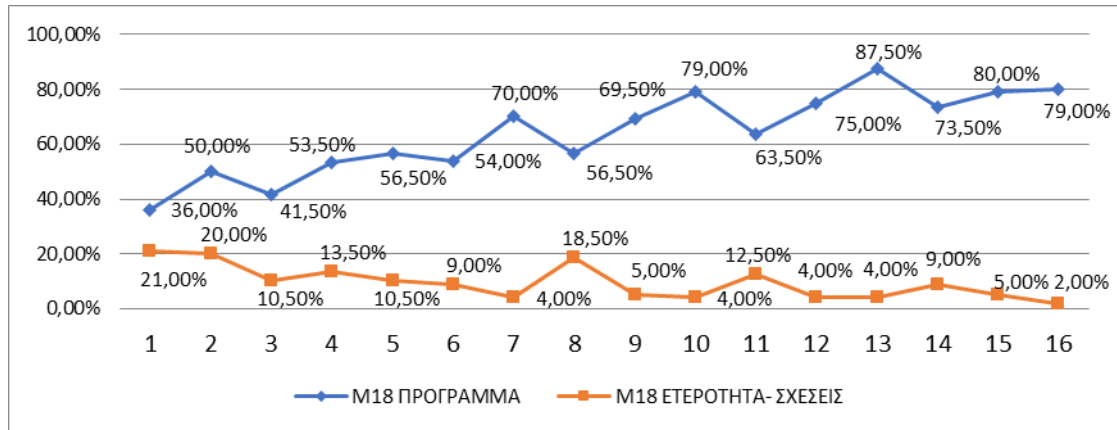
Γράφημα 15 M15



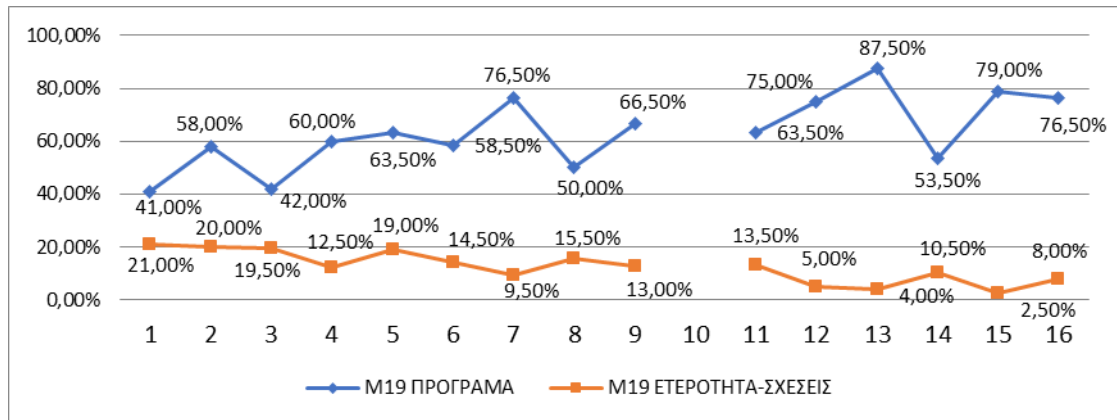
Γράφημα 16 M16



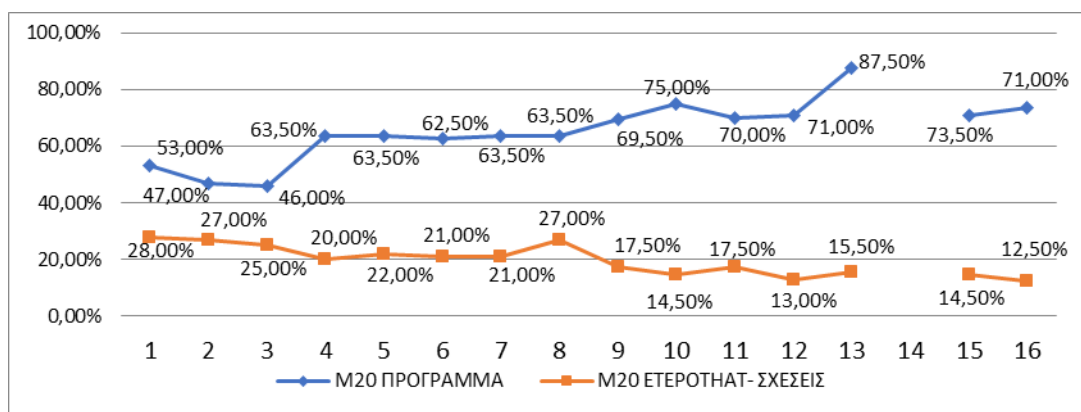
Γράφημα 17 M 17



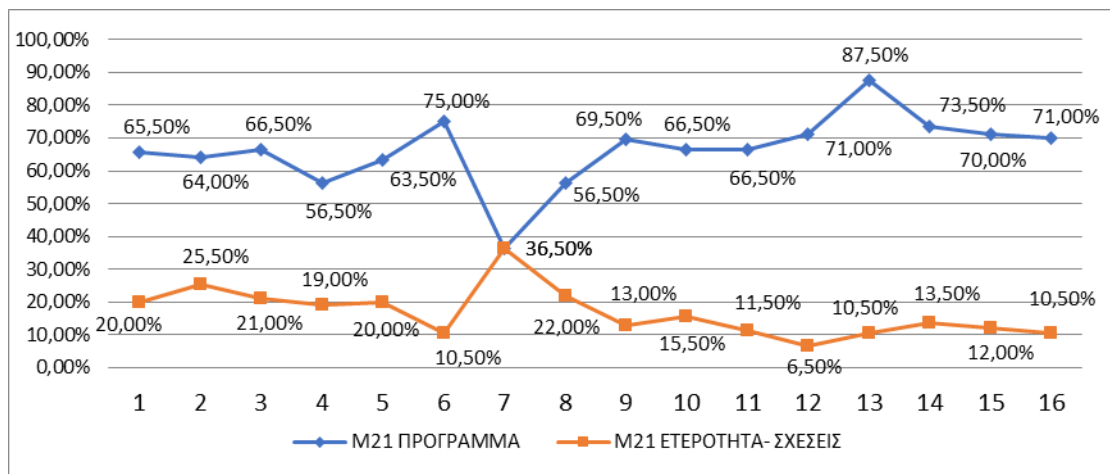
Γράφημα 18 M18



Γράφημα 19 M19



Γράφημα 20 M20



Γράφημα 21 M21

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

5.1. ΟΙ ΑΡΧΙΚΕΣ ΣΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Μ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 και μισό.
3. Είμαι από τα Μεσολόγγι, αλλά μένω Αθήνα. Δεν έχω πάει ποτέ στο Μεσολόγγι.
4. Δεν έχω ταξιδέψει σ' άλλες χώρες. Μόνο στην Ελλάδα, έχω πάει. Αίγινα, Σαλαμίνα, Τήνο, στην Εύβοια. Στην Αίγινα πήγα πολλές φορές και μ' άρεσε περισσότερο.
5. Δεν ξέρω ν' απαντήσω.
6. Ε, πώς να νιώθω σα να είμαι σ' ένα σχολείο. Αυτό. Με τη Ν... τσακωνόμαστε και με την Ευγενία που έφυγε δε τα πηγαίναμε καλά. Σαν σύνολο τώρα, ε... καλά είμαστε.
7. Εξαρτάται τί μυστικά είναι... υπάρχουν μυστικά που δε τα λέω. Κάποια τα λέω, αλλά όχι στη Ν..., γιατί θα τα μάθει όλο το σχολείο. Όταν θέλω βοήθεια, με βοηθούν.
8. Δε παίζω με τους συμμαθητές μου στο διάλλειμα, αλλά με παιδιά της Τετάρτης... και μιλάμε..
9. Δεν είμαι και τόσο ευχαριστημένος με τον τρόπο που μου συμπεριφέρονται τα άλλα παιδιά. Κάποιες φορές με βρίζουν, αλλά δε δίνω σημασία. Αλλά εγώ πιστεύω ότι στο σχολείο ήρθαμε για να μάθουμε και όχι για να κάνουμε φίλους.
10. Με τη Ν... δε θέλω να παίζω και με τα παιδιά που κάνουν βλακείες δε κάνω παρέα.

11. Γεννήθηκα στο Έλενα, βαφτίστηκα στην Τήνο, τί να σας πω... είμαι Αεκτοής και δεν το λέω να κοκορεύομαι, αλλά ξέρω μπάλα, δε το λέω για να κοκορεύομαι... αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Δε μου φαίνεται χάλια. Εντάξει, είναι περίεργα που είναι από αλλού, μερικές φορές δε μου αρέσει, αλλά παιδιά είναι κι αυτά... δεν είναι τίποτα άλλο.
13. Είναι κι από άλλες χώρες. Κάνω παρέα γιατί δε μ' ενδιαφέρει που είναι από άλλες χώρες, με ενδιαφέρει που είναι παιδιά και ο χαρακτήρας τους.
14. Εγώ συνήθως λέω όταν ακούω κάτι ρατσιστικό, αυτός λέει βλακείες. Δεν κάνω κάτι.
15. Θα το βοηθούσα, επειδή είναι από άλλη χώρα, θα έχει μεγάλο βαθμό δυσκολίας να καταλαβαίνει.
16. Ναι, αν τον είχα φίλο και ήμασταν και καλοί φίλοι, γιατί όχι.
17. Εγώ θέλω όλα τα παιδιά στη ομάδα μου. Δε μ' ενδιαφέρει από ποιά χώρα είναι, αλλά δε γίνεται και να ζητήσω παιδιά μόνο από τη χώρα μου, γιατί το σχολείο μας είναι διαπολιτισμικό.
18. Τίποτα. Δε νιώθω κάτι ιδιαίτερο.
19. Πάω και τους λέω όταν θέλω κάποιες φορές να κάνω πλάκα: μετάφραση...
20. Ίδια θα ένιωθα. Όλα τα παιδιά είναι το ίδιο, το ξαναλέω, και όχι μόνο τα παιδιά, αλλά και οι άνθρωποι.
21. Ναι θα μπορούσε, γιατί εμένα δε μ' ενδιαφέρει η θρησκεία, η γλώσσα ή η φυλή.
22. Γιατί όχι...
23. Ε...Δε θα μου άρεσε και τόσο... αλλά εντάξει ο καθένας έχει και τη δικιά του θρησκεία.
24. Εντάξει.... αν ρωτήσω για τη θρησκεία, το κάνω από ενδιαφέρον. Με ενδιαφέρει πρώτα ο χαρακτήρας του, η συμπεριφορά του, να μας αρέσουν τα ίδια πράγματα, να έχουμε τα ίδια κοινά. Δε θα μου άρεσε να με βρίζει και να χτυπάει.
25. Πηγαίνω ν' ακούσω από ενδιαφέρον. Συνήθως όμως μιλάνε στα τούρκικα για το θεό τους και δε καταλαβαίνω.
26. Γιατί όχι... επαναλαμβάνω ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια και οι άνθρωποι.
27. Γιατί όχι... επαναλαμβάνω και πάλι ότι όλα τα παιδιά είναι ίδια.

28. Αν είχαμε κοινά ενδιαφέροντα, ναι.
29. Θα τους έλεγα πρώτα να μη το κοροϊδεύουν και θα πήγαινα και στο παιδάκι και θα του έλεγα ότι αυτά είναι βλακείες και θα τον ενθάρρυνα κάπως.
30. Θα γινόμουν φίλος του πολύ ευχαρίστως.
31. Θα πήγαινα μαζί του και θα έπαιζα. Στα άλλα παιδιά αν με κοροΐδευαν, δε θα έδινα σημασία.
32. Δε σκέφτομαι κάτι ιδιαίτερο. Δε δίνω σημασία. Αν ήταν φτωχό θα το λυπόμουν αν ήταν πλούσιο θα το ζήλευα.
33. Μια χαρά, δε θα με ενοχλούσε.
34. Μ' αρέσει το σχολείο μας, περνάω μια χαρά, πάω ωραίες εκδρομές, έχει καλές δασκάλες. Τώρα για τα παιδιά δεν είναι τίποτα, συνήθως δε κάνω παρέα μ' αυτά γιατί δεν έχουν το χαρακτήρα που θέλω, αλλά δε με πειράζει αυτό αν θέλουμε να παίζουμε ποδόσφαιρο. Οι πιο καλοί μου φίλοι είναι ο Σ.. και ο Μ... και πιστεύω ότι κι αυτοί με θεωρούν καλό τους φίλο.

Μ 2

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 11 χρονών.
3. Είμαι από την Αλβανία.
4. Όχι.
5. Όχι.
6. Καλά νιώθω.
7. Όχι, δε μπορώ. Με βοηθούν η Μ... και η Χ...
8. Μ' αρέσει να παίζω με τις φίλες μου, κυνηγητό, να παίζω κρυφτό, αυτά.
9. Ναι, δεν έχω παράπονο.
10. Με όλα θέλω να παίζουμε.
11. Τίποτα, καλά είμαι.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μ' αρέσει το σχολείο που τα παιδιά είναι από διαφορετικά μέρη, από Αλβανία, από αλλού...
13. Είναι από τη δικιά μου χώρα, γιατί ξέρουμε να μιλάμε, ξέρουμε να παίζουμε.
14. Τίποτα δεν κάνω.
15. Τίποτα, θα το βοηθούσα, γιατί δεν ξέρει.
16. Θα το καλούσα στο σπίτι, γιατί δεν ξέρω.
17. Θα ήθελα παιδιά και με άλλη γλώσσα, για να παίζουνε κι αυτά.
18. Πώς νιώθω... καλά.
19. Τίποτα.
20. Θα ήμουν χαρούμενη, γιατί θα μιλούν τη δικιά μου και όχι άλλη γλώσσα και θα παίζουμε.
21. Όχι, γιατί έχει άλλον θεό.
22. Όχι δεν θα το καλούσα.
23. Ναι.
24. Όχι.
25. Θλίψη, λύπη, γιατί δε μιλούν τη δικιά μου γλώσσα. Δε κάνω φίλους τα παιδιά που με βρίζουν.
27. Δε θα καθόμουνα με ένα μαύρο παιδάκι, γιατί δε θέλω.
28. Όχι, δε θέλω να είναι φίλος.
29. Τίποτα.
30. Δε θα ήθελα να γίνουμε φίλοι, γιατί θα έχει άλλο χρώμα.
31. Θα έπαιζα, γιατί δε το παίζουν οι άλλοι.

32. Τίποτα.

33. Λύπη νιώθω, θλίψη, γιατί τα παιδιά δε θα είναι άσπρα.

34. Παίζω με τις φίλες μου στη τάξη, μαθαίνω να γράφω, να διαβάζω.. αυτά..

M 3

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Είμαι 11 και κάτι.
3. Είμαι από τη Βουλγαρία, από τη Σόφια.
4. Στη Βουλγαρία έχω πάει, σε άλλες πόλεις.
5. Ναι , με ρωτάνε κι όταν τους λέω ότι είμαι από τη Βουλγαρία μου λένε ότι είναι πολύ καλό που είμαι από εκεί... ωραία είναι στη Βουλγαρία.
6. Πολύ καλά νιώθω. Όταν είμαι στο σπίτι λέω καλύτερα να ήμουν στο σχολείο.
7. (γελάει)... Μπορώ να λέω μυστικά, στο Σ..., στο Λ... Με βοηθούν.
8. Μ' αρέσει να παίζω με τους συμμαθητές μου, γιατί έχω φίλους. Όταν ήμουν στη Βουλγαρία δεν είχα πολλούς, εδώ έχω πιο πολλούς φίλους.
9. Ναι , ευχαριστημένος είμαι, γιατί όταν λέω να κάνουν κάτι, το κάνουν κι όταν μου λένε να κάνω κάτι, το κάνω.
10. Εγώ θέλω να παίζω με όλα τα παιδιά.
11. Εγώ είμαι από τη χώρα τη Βουλγαρία και είμαι εδώ πέντε με έξι μήνες.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Καλό μου φαίνεται που είμαστε από άλλες χώρες και μιλάμε άλλες γλώσσες.... ένας τουρκικά, ένας ισπανικά, ένας ελληνικά.

13. Κι από άλλες χώρες.
14. Λέω, τί κάνετε ρε, είσαστε φίλοι...
15. Θα το βοηθούσα.
16. Ναι, θα το καλούσα να παίξουμε play station, γιατί θα είναι καλός μου φίλος και θα τον βοηθήσω λίγο και στα μαθήματα.
17. Και απ' τη δική μου χώρα, αλλά κι από άλλες χώρες.
18. Άμα ήξερε τη γλώσσα μου θα ήταν πιο καλά... Δε με πειράζει για το θεό του
19. Σκέφτομαι σα να μην είμαι εδώ, γιατί δε ξέρω τι λένε και ρωτάω τί γλώσσα μιλάτε, εγώ ξέρω ελληνικά βουλγαρικά και τσιγγάνικα. Τα τσιγγάνικα τα έμαθα, γιατί κοντά στη θεία μου έμεναν τσιγγάνοι, εγώ είμαι Βούλγαρος.
20. Καλά θα είναι για να καταλαβαίνω πιο καλά και θα τα βοηθούσα και θα μιλάμε κιόλας.
21. Ναι. Θα το έκανα παρέα για να το κάνω χριστιανό... θα το έκανα φίλο.
22. Θα το καλούσα.
23. Θα μου άρεσε, γιατί εκεί στη Βουλγαρία έχουμε κι άλλες γιορτές.
24. Το ρωτάω πρώτα σε ποιον θεό πιστεύει, γιατί έτσι λέει η μάνα μου.
25. Καλά νιώθω.
26. Ναι, με το Μ... κάθομαι, γιατί ξέρω τους τσιγγάνους από τη θεία μου.
27. Θα καθόμουνα, γιατί κι εγώ στη Βουλγαρία είχα μαύρα χέρια και βρώμικη μπλούζα κι ένα παιδί μου είπε να πάμε να παίξουμε.
28. Ναι, εγώ άμα κάνω φίλο τον κρατάω για πολύ.
29. Αν τον κοροϊδευαν θα τους έλεγα: «γιατί τον κοροϊδεύετε, εσάς όταν σας κοροϊδεύουν κλαίτε».
30. Θα έλεγα εντάξει.
31. Θα έλεγα γιατί δεν το παίζεται το παιδί; Θα έπαιζα εγώ.

32. Λέω πώς είναι έτσι... καλύτερα θα ήταν να ήταν σαν εμάς, αλλά πάλι είναι άνθρωποι.
33. (γελάει) Καλά θα ήταν γιατί θα είχε πολλά χρώματα... και κόκκινα να είχε καλά θα ήταν.
34. Εγώ νιώθω καλά όταν είμαι με τους φίλους μου, όταν είμαστε μαζί είμαστε πολύ καλύτερα.

M 4

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε.....
2. Είμαι 12.
3. Είμαι από Αλβανία.
4. Πήγα Σαντορίνη, Κρήτη, αλλά μας έδιωξαν πάλι και ήρθαμε Αθήνα.
5. Δε ξέρω... δε με ρωτάει κάποιος, μόνο η Α.. που είναι από την Αλβανία.
6. Καλά νιώθω. Και χαρούμενος και λυπημένος όταν μαλώνουμε...
7. Ναι, μπορώ. Ναι με βοηθούν.
8. Παίζω με τους συμμαθητές μου, με το Ν., τον Μ....
9. Ευχαριστημένος είμαι.
10. Με όλους θέλω να παίζω, δε μου έκανε κανένας κακό για να μη τον θέλω.
11. Όταν πάω σπίτι παίζω play station, είμαι χαρούμενος.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μ' αρέσει που έχει παιδιά από άλλες χώρες. Είναι ωραία που ο Λ... μιλάει Ισπανικά, του λέω να μου μάθει... είναι ωραία. Σε άλλα σχολεία δε θέλω να πάω... εδώ μ' αρέσει.

13. Κι από άλλες χώρες, δε με πειράζει, για να μάθω κι εγώ τη γλώσσα τους.
14. Μόνο βλέπω, δε πάω εκεί, δεν μπλέκω, γιατί θα μου πουν μετά πώς εγώ φταίω.
15. Θα του πω χάρηκα που σε είδα, πώς σε λένε ...αυτά.
16. Θα το καλούσα στο δωμάτιο μου για να παίξουμε play station, γιατί είναι φίλος μου.
17. Ναι, για να παίξουμε κυνηγητό, μπάσκετ
18. Δε θα το καταλαβαίνω αυτό το παιδί τί θα λέει. Θα ένιωθα λυπημένος που δε το καταλαβαίνω... θα πω τί λέει αυτός, τί πιστεύει... και θα φύγω.
19. Θα φύγω, γιατί δε μ' αρέσει η γλώσσα τους και θα φύγω.
20. Θα μου άρεσε, γιατί θα έκανα παρέα και θα ήμουν χαρούμενος.
21. Ναι, γιατί θα έκανα παρέα και μ' αυτόν. Θα έπαιζα ποδόσφαιρο.
22. Ναι.
23. Ναι, θα μου άρεσε, γιατί θα τρώμε και θα πίνουμε με τους φίλους μου, όλοι μαζί παρέα.
24. Όχι, τον κάνω φίλο.
25. Χαρούμενος.
26. Ναι.
27. Ναι.
28. Αν κορόιδευαν το παιδάκι με το μαύρο χρώμα θα τους έλεγα μη το κάνετε αυτό θα τον κάνετε να κλαίει, γιατί αυτός από το ζόρι του θα κλαίει.
29. Θα έλεγα όχι, αν έχει σχιστά μάτια, δε θα μπορώ να τον δω. Θα είναι και τα μαλλιά του έτσι, με ενοχλεί...
30. Θα έπαιζα εγώ μ' αυτόν.
31. Σκέφτομαι ότι είναι αράπηδες και τους φοβάμαι. Σκέφτομαι ότι κάτι κακό μπορεί να κάνουν και τους φοβάμαι, αν ήταν άσπροι δε θα φοβόμουν.
32. Θα φύγω από το σχολείο και θα ήμουν λυπημένος, δε θα μου άρεζε.
33. Ωραίο είναι το σχολείο μας, μ' αρέσει.

M 5

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...

2. Είμαι 10 χρονών.
3. Είμαι από την Αλβανία.
4. Όχι, έχω πάει μόνο σε νησί, στη Σαντορίνη, ήταν ωραία.
5. Δεν ενδιαφέρονται και τόσο πολύ.
6. Νιώθω καλά, αλλά μερικές φορές μαλώνω με τη Ν... για κάποια πράγματα.
7. Μία φίλη μπορούσα να εμπιστευτώ, αλλά έφυγε. Τώρα δε μπορώ να εμπιστευτώ καμία. Μερικές φορές με βοηθούν.
8. Παίζω με μεγαλύτερα παιδιά, με την τάξη μου δεν πολυπαίζω στα διαλείμματα. Μ' αρέσει να κάθομαι και να μιλάω.
9. Έτσι κι έτσι... μερικές φορές που ρωτάω κάτι κάποιοι πετάγονται και μ' ενοχλούν.
10. Με τη Ν... δε θέλω, γιατί όταν ρωτάω κάτι πετάγεται και λέει ότι τους μπερδεύω.
11. Συμπαθητική, ευαίσθητη, συμπονετική, μερικές φορές γκρινιάζω, αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μου φαίνεται πολύ ωραίο, γιατί μπορώ να μάθω πράγματα γι' αυτούς κι αυτοί για μένα.
13. Από την Αλβανία, γιατί μ' αρέσει να μιλώ με τα παιδιά αλβανικά.
14. Δε κάνω τίποτα, γιατί είναι δικό τους θέμα κι αν μπλεχτώ μπορεί να μπλέξουν και μένα.
15. Θα το βοηθούσα, γιατί θα ήταν νέος στο σχολείο και να του αποδείξω πώς τα παιδιά του σχολείου είναι καλά ...αλλά αν μπορούσε να το κάνει μόνος του και βαριότανε, δε θα το βοηθούσα.
16. Δε θα το καλούσα, γιατί συνήθως δε καλώ παιδιά που δε γνωρίζω καλά.

17. Κι από άλλη χώρα, ωραία θα ήταν, θα γνωριζόμασταν καλύτερα και θα κάναμε παρέα.
18. Σκέφτομαι ότι είναι δικαίωμά του να λατρεύει το δικό του θεό.
19. Σκέφτομαι μακάρι να μπορούσα να καταλάβω τι λένε... μ' αρέσει να ξέρω άλλη γλώσσα και να μιλάω.
20. Θα ήταν πάρα πολύ ωραία, αλλά θα μου άρεσε να ήταν κι άλλα παιδιά για να μιλάω και ελληνικά, γιατί μ' αρέσει να μιλάω και με παιδιά από άλλες χώρες.
21. Ναι, θα μπορούσε, δε θα με πείραζε.
22. Μπορεί ναι, μπορεί όχι, γιατί μπορεί να μην άρεζε σε κάποια παιδιά και να μάλωναν συνέχεια.
23. Θα ήταν πολύ ωραία, θα μαθαίναμε κι άλλα πράγματα.
24. Όχι... μπορούν να πιστεύουν σε άλλο θεό. Θέλω η φίλη μου να είναι καλή, να μην είναι ψώνιο να είναι συμπονετική.
25. Δε με πειράζει. Κι εγώ ξέρω για το δικό τους θεό κι αυτοί για το δικό μου.
26. Μμμ... δε ξέρω. Το τσιγγανάκι μπορεί να είναι ενοχλητικό, να παίρνει τα βιβλία σου, να σε κοροϊδεύει κι άλλα.
27. Θα καθόμουνα, επειδή δε με νοιάζει που έχει άλλο χρώμα, δε διαφέρει.
28. Ναι, θα μπορούσε.
29. Θα το υπερασπιζόμουνα. Θα έλεγα πως κι αυτοί που το κοροϊδεύουν έχουν κακά πράγματα και δε είναι αυτό το ασχημόπαπο, μπορεί να ναι καλό παιδί κι αυτό.
30. Θα το σκεφτόμουνα για λίγο και μετά θα του απαντούσα, μπορεί να είναι πολύ κακός ή καλός. Θα περίμενα μερικές μέρες και μετά θα του απαντούσα.
31. Μπορεί να έπαιζα εγώ μαζί του... θα έλεγα και τ' άλλα παιδιά να παίζουν μαζί του, γιατί παιδί είναι κι αυτό.

32. Όταν τους βλέπω σκέφτομαι ότι δε πρέπει να πάω πολύ κοντά τους, γιατί είναι άγνωστοι... αυτό. Όταν τους βλέπω νιώθω κάπως.
33. Θα ήταν καλή ιδέα, θα το έβρισκα πολύ ωραίο, γιατί θα είχα κι άλλους φίλους κι όχι μόνο άσπρους.
34. Έχω πάρα πολύ καλούς φίλους που οι περισσότεροι νοιάζονται για μένα, πηγαίνω σ' ένα πολύ καλό σχολείο, με μερικούς συμμαθητές μου δε τα πάω πολύ καλά, επειδή μερικές φορές τσακωνόμαστε, αλλά πάλι τα ξαναβρίσκουμε.

M 6

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 χρονών και πάω στην τετάρτη δημοτικού.
3. Είμαι από Κομοτηνή.
4. Όχι, μόνο Κομοτηνή, αλλού δε πάω.
5. Ναι με ρωτούν.
6. Μ' αρέσει, αλλά ο Σ... γκρινιάζει, με τα άλλα παιδιά καλά.
7. Ναι, όχι σε όλους, μόνο στην Ά... και στην Α... λέω μυστικά. Με βοηθούν όταν δυσκολεύομαι στα μαθήματα.
8. Μ' αρέσει να κάθομαι μόνη μου... δε με παίζουν τα άλλα παιδιά.
9. Ναι, μ' αρέσει η ομάδα, κάνουμε αστεία, φωνάζουμε, παίζουμε κνηγητό, μ' αρέσει η τάξη μου.
10. Μ' αυτά που μαλώνουμε, δε θέλω να παίζω.
11. Εγώ είμαι... θα έλεγα ότι είμαι δυνατή, δε φοβάμαι... τίποτα άλλο.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Καλό, ωραίο είναι. Κι εγώ είμαι από αλλού.
13. Είναι κι από άλλες χώρες, μ' αρέσει να παίζω με τ' άλλα παιδιά.
14. Σταματήστε θα πω, δεν είναι καλό να μαλώνετε.
15. Ναι θα το βοηθούσα, γιατί πρέπει να βοηθώ τους άλλους.
16. Ναι, γιατί έχω υπολογιστή και θα παίζουμε και μ' αρέσει να παίζουμε με τα παιχνίδια μου.
17. Από τη δική μου γλώσσα και χώρα. Μ' αρέσει να μιλάω με τη γλώσσα μου, ελληνικά δε μιλώ πολύ καλά.
18. Καλά νιώθω.
19. Δεν ξέρω αν μιλάνε για μένα. Αν μιλάνε για μένα θυμώνω, δε μ' αρέσει.
20. Παρά πολύ καλά, γιατί μ' αρέσει η γλώσσα μου πιο πολύ. Και τα ελληνικά μ' αρέσουν.
21. Δε με πειράζει, ας έχει όποιο θεό θέλει.
22. Θα το καλούσα, γιατί θα είμαστε φίλες.
23. Ναι, θέλω να δω κι άλλες γιορτές. Μ' αρέσουν οι γιορτές, ωραίες είναι.
24. Ναι, μερικές φορές. Αλλά δε με πειράζει, εντάξει λέω. Θέλω η φίλη μου να είναι καλή και χαρούμενη.
25. Καλά.
26. Ναι, δε με πειράζει, γιατί κι αυτοί είναι άνθρωποι.
27. Δε θα ήθελα να είχε ψείρες, δε θα καθόμουνα.
28. Ναι θα μπορούσε, γιατί θα μπορούσε να είναι καλή και να μιλάει καλά.
29. Θα έλεγα μην πειράζετε... και σεις είστε άσπροι, αλλά δε σας πειράζουμε και θα πήγαινα στην κυρία γιατί κοροϊδεύουν και η κυρία θα τους φώναζε.
30. Δε μπορώ τις Κινέζες, δε μ' αρέσουν και πως μιλάνε.
31. Τίποτα δε θα έκανα, θα έπαιζα με τα άλλα παιδιά.
32. Γελάω από μέσα μου, αλλά λέω... «μη γελάς, κρίμα είναι.» και μετά δε γελάω
33. Δε θα με πείραζε. Θα μου άρεσε, γιατί θα έπαιζα με τις φίλες μου.
34. Καλά νιώθω, όμορφο σχολείο, μεγάλο, μ' αρέσει το σχολείο. Και τα παιδιά τα αγαπάω σαν την οικογένειά μου, παίζουμε.

M 7

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10.
3. Ελλάδα, η μητέρα μου και ο πατέρας μου είναι από Αλβανία.
4. Έχω πάει στην Αλβανία, στους Άγιους Σαράντα. Έχω πάει και σε νησιά... στη Ζάκυνθο, στην Πάτμο.
5. Όχι.
6. Χαρά, γιατί παίζουμε.
7. Μόνο στον Α.. και στο Σ... λέω μυστικά. Ναι με βοηθούν οι περισσότεροι.
8. Μ' αρέσει να παίζω με τους συμμαθητές μου.
9. Ναι, είμαι ευχαριστημένος, δε με βρίζουν, δε με χτυπάνε.
10. Με τον Μ., γιατί δε τον έχω φίλο.
11. (Δεν απάντησε...)

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Καλό μου φαίνεται.
13. Από διάφορες χώρες... παίζουμε, γελάμε.
14. Κάθομαι και τους κοιτάω.
15. Θα τον βοηθούσα, γιατί θα χρειαζόταν βοήθεια, δε θα ήξερε κάτι, θα το εξηγούσα.
16. Όχι, δε ξέρω γιατί.
17. Άμα έπαιζαν καλά και είναι και καλοί μου φίλοι, μπορεί.

18. Δε ξέρω.
19. Δεν καταλαβαίνω τι λένε, οπότε δε με νοιάζει.
20. Καλά θα μου φαινόταν.
21. Θα μπορούσε να έρθει.
22. Ναι , θα το καλούσα αν θα κάνω πάρτι.
23. Ναι θα μου άρεσε, γιατί δε ξέρω.
24. Όχι, οι φίλοι μου θέλω να μη με βρίζουν, να με σέβονται και έτσι τους σέβομαι κι εγώ.
25. Δε μ' αρέσει, δεν μ' ενδιαφέρει.
26. Ναι, δε ξέρω γιατί.
27. Ναι.
28. Μπορώ να έχω άλλους φίλους, όχι αυτόν.
29. Θα τους έλεγα να μη τον πειράζουν, επειδή έχει διαφορετικό χρώμα από εμάς.
30. Θα τον έκανα φίλο, γιατί να μη τον κάνω.
31. Δε θα έπαιζα κι εγώ μαζί του, γιατί θα ήταν κακός με τους άλλους.
32. Τίποτα δε σκέφτομαι, δε νιώθω κάτι.
33. Θα μου άρεσε.
34. Δε θέλω να πω κάτι.

M 8

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 χρονών και πάω στην τετάρτη τάξη.
3. Από την Αλβανία.
4. Έχω πάει Αλβανία και σε νησιά, στην Κύθνο και στην Αίγινα.
5. Πιστεύω ναι, δεν ξέρω.
6. Καλά, μιλάμε.
7. Μερικούς εμπιστεύομαι. Ναι, με βοηθούν. Αλλά όχι όλοι, περισσότερο με βοηθούν τα κορίτσια.

8. Κάνω παρέα, όχι με όλους. Δε μου αρέσει να κάθομαι μόνη μου στο διάλειμμα. Παλιά έβλεπα τους συμμαθητές μου να παίζουν κι εγώ να κάθομαι μόνη μου, τώρα έχω φίλες., αλλά όχι από την τάξη μου, από μεγαλύτερες τάξεις. Τα κορίτσια της τάξης μου κάνουν παρέα με άλλα κορίτσια, με τα αγόρια δε κάνω παρέα.
9. Ναι, δε μου φωνάζουν, τις περισσότερες φορές με βοηθάνε.
10. Με τα παιδιά που δε θέλουν να παίζουν μαζί μου.
11. Εγώ είμαι η Ε., μένω εδώ, το σπίτι μου είναι δίπλα... αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Με πειράζει που στο σχολείο μιλάνε διάφορες γλώσσες, γιατί μερικές φορές ακούω και το όνομά μου μέσα και δε καταλαβαίνω τι λένε για μένα, δε ξέρω αν με κοροϊδεύουν.
13. Είναι κι από άλλες χώρες. Με μερικά δε μπορώ να κάνω παρέα, με άλλα παιδιά μπορώ.
14. Δεν αντιδρώ. Δε μπορώ να πω ότι κάνω κάτι.
15. Θα το βοηθούσα, αν ήθελε τη δικιά μου βοήθεια θα το βοηθούσα.
16. Όχι, γιατί δε θα έχω μιλήσει πολλές φορές και δε θα ξέρω πολλά πράγματα, γι' αυτό δε θα ήθελα.
17. Κι από άλλες χώρες και γλώσσες. Δεν έχω πρόβλημα... μόνο αν τσακώνονται κάποιοι και μπλέκουν και το όνομά μου θα είχα πρόβλημα.
18. Δεν σκέφτομαι να μου κάνει κάτι και τέτοια, δε νιώθω δηλαδή φόβο... όπως νιώθω πάντα.
19. Δε σκέφτομαι ότι μιλάνε για μένα, γιατί όταν μιλάει κάποιος για μένα, λέει το όνομά μου. Τίποτα δε σκέφτομαι.
20. Δε θα μου φαινόταν άσχημο. Θα μπορούσα να καταλάβω, γιατί θα ξέρει τη δική μου γλώσσα κι όταν θα λέει κάτι για κάποιον θα το καταλαβαίνω.

21. Εγώ δε θα είχα πρόβλημα, αλλά δε ξέρω για τα άλλα παιδιά της παρέας αν θέλουν.
22. Όχι, γιατί δε θα είχα μιλήσει πολύ μ' αυτό το παιδί. Με τα άλλα παιδιά έχω καθίσει μαζί τους πολύ καιρό κι έχω μάθει πολλά πράγματα.
23. Ναι, δε θα είχα πρόβλημα, μ' αρέσουν οι γιορτές.
24. Όχι, θέλω οι φίλοι μου να μιλούν τη δικιά μου γλώσσα για να μπορώ να συνεννοούμαι και να καταλαβαίνω και να έχουν το δικό μου θεό. Για μένα αυτό είναι σημαντικό.
25. Δεν έχω δικαίωμα να τους πω να μη μιλούν για το θεό τους.
26. Δε θα ήθελα, γιατί απλώς δε θέλω.
27. Δε θα με πείραζε που έχει άλλο χρώμα.
28. Μμ ... (σκέφτεται) ναι, δε θέλω να πω κάτι άλλο.
29. Δε θα έλεγα κάτι, ούτε θα έκανα.
30. Θα ήθελα, γιατί μπορεί να μάθαινα μερικά πράγματα για τη χώρα του, αυτός είναι ο λόγος. Να μαθαίνω κι άλλα πράγματα, όχι μόνο τα μαθήματα.
31. Δε θα έπαιζα, γιατί έχω κι άλλες φίλες, τις φίλες μου τις έχω.
32. Δεν σκέφτομαι ότι δε θέλω να μ' ακουμπήσουν, αλλά δε σκέφτομαι και πολύ θετικά... ούτε και πολύ χαρούμενα. Μερικές φορές νιώθω άβολα και δε θέλω να μ' ακουμπήσουν.
33. Δε θα με πείραζε. Δεν έχω λόγους να μη μου άρεζε.
34. Δε με πειράζει να υπάρχουν παιδιά στο σχολείο, που να μιλούν άλλη γλώσσα και να έχουν άλλο χρώμα. Το μόνο που με πειράζει είναι αν ακούω το όνομά μου και να λένε διάφορα πράγματα για μένα. Περισσότερο καλά τα πάω με τα κορίτσια με τη Μ... και Χ... και λιγότερο με το Σ..., γιατί με τον Χ... στην πρώτη τάξη με τρώμαζαν. Και τώρα αν δεν έχω κάνει μια άσκηση λέει παντού πως δεν έχω κάνει την άσκηση.

M 9

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 χρονών.
3. Εγώ είμαι από Ελλάδα. Ο μπαμπάς μου είναι από τη Συρία, η μαμά μου από τη Ρωσία, αλλά είναι Ελληνίδα.
4. Έχω πάει Συρία, όταν ήμουν μικρός, νομίζω και στη Ρωσία, όταν πάλι ήμουν μικρός. Δε θυμάμαι και καλά.
5. Ναι, δε με ρωτούν όμως και πολλές φορές.
6. Νιώθω χαρούμενος όταν είμαι με τους συμμαθητές μου. Τα Σαββατοκύριακα όταν κάθομαι στο σπίτι, λέω αν θα ήμουν σχολείο θα έπαιζα με τους φίλους μου.
7. Ναι, κι αυτοί με εμπιστεύονται κι εγώ τους εμπιστεύομαι. Όχι όλους, τους περισσότερους. Με βοηθούν.
8. Να παίζω και να κάνω παρέα και μ' άλλα παιδιά, γιατί δε γίνεται να παίζω παιχνίδια μόνος. Με τους φίλους μου παίζω πιο πολλά παιχνίδια.
9. Ναι, δεν έχω παράπονα. Μια χαρά μου φέρονται, όπως εγώ.
10. Με τον Τ..., με το Σ..., γιατί πουλάνε μαγκιές ...αυτά.
11. Στο σπίτι μου κάνω χαζομάρες, εδώ στο σχολείο κάνω πλάκες με το φίλο μου το Χ..., λέμε ανέκδοτα. Κάποιες φορές είμαι καλός, κάποιες φορές κακός. Ας πούμε όταν θέλω να πάω στο Jumbo είμαι καλός. Όταν νευριάζω είμαι κακός.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μια χαρά, ωραίο μου φαίνεται.

13. Κι από άλλες χώρες, τους μιλάω λίγο, ξέρω λίγα Συριακά. Αυτά τα παιδιά που ήρθαν από τη Συρία τα μίλαγα λίγο, αλλά γελάγαν.... μιλάει και η Λ... αραβικά.
14. Δεν κάνω τίποτα... αυτό. Ας πούμε θα τους χωρίσω.
15. Θα του έλεγα αυτά που ήθελε.
16. Όχι, απλώς έτσι, όχι.
17. Κι από άλλες χώρες, θέλω κι από την Αλβανία και την Ελλάδα.
18. Μια χαρά. Όπως και ο Χ... πιστεύει στο Χριστό. Δεν είναι τίποτα αυτό.
19. Τι θα λένε μεταξύ τους, δεν καταλαβαίνω.
20. Παράξενο, μια χαρά είναι έτσι το σχολείο.
21. Ναι, δεν υπάρχει λόγος, θα έρχονταν και θα γινόμασταν φίλοι.
22. Ναι.
23. Όχι, δε θα μ' άρεσε, γιατί το σχολείο είναι ελληνικό. Αφού είναι ελληνικό θα κάνουμε μόνο ελληνικές γιορτές.
24. Όχι, δε με νοιάζει... όπως ο Χ... Όταν θέλω να κάνω νέο φίλο βλέπω αν είναι καλό παιδί, αλλά και κακός να είναι πάλι θα τον έχω φίλο, (γελάει) γιατί κι εγώ όταν θυμώνω γίνομαι κακός
25. Δεν αισθάνομαι κάτι, απλώς μιλούν για το θεό τους.
26. (σκέφτεται) Μμμμ.... Ναι, απλώς θα καθόμουνα. Αν όμως το τσιγγανάκι δεν ήταν φίλος μου δε θα καθόμουνα.
27. Αν ήταν φίλος μου, ναι.
28. Όχι, επειδή έχω έναν καλύτερο φίλο.
29. Θα του έλεγα να φύγει και να μη δίνει σημασία. Όποιος κοροϊδεύει τον άλλο, κοροϊδεύει τον εαυτό του.

30. Δε θα ήθελα, δε θα του μίλαγα καν. Οι λόγοι είναι ότι δε θα τον ήξερα καθόλου, δε θα τον γνώριζα, δε θα ήξερα το όνομά του.
31. Τίποτα δε θα έκανα. Θα έπαιζα με τους δικούς μου φίλους.
32. Οι μαύροι μοιάζουν με σοκολάτα (γελάει), έχουν σοκολατί χρώμα. Δε μου έρχεται τίποτα στο μυαλό, ούτε νιώθω κάτι. Απλώς είναι αυτοί.
33. Στο σχολείο μας δεν είναι όλοι άσπροι... ας πούμε η Χ... είναι καφέ, ο Σαμπαϊντίν... Θα μου άρεσε στο σχολείο μας να έρχονται μόνο άσπροι.
34. Όχι, δε θέλω να πω κάτι άλλο.

M 10

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε....
2. Είμαι 11 χρονών.
3. Είμαι από την Αλβανία, από το Ελμπασάν.
4. Ναι, στους Άγιους Σαράντα, στην Κέρκυρα.
5. Μόνο ο Χ..., ο Έ... και ο Δ...
6. Τίποτα, ευτυχισμένη.
7. Μόνο τα κορίτσια, μυστικά λέω μόνο στη Μ... Με βοηθούν οι συμμαθητές μου.
8. Με τις φίλες μου μ' αρέσει να παίζω. Με κορίτσια είναι πιο ωραία να παίζω.
9. Ναι, γιατί μου δίνουν ότι θέλω, τους δίνω ότι θέλουν, με βοηθούν, τους βοηθάω...
10. Με το Χ..., με το Σ.. που με φωνάζει πάρα πολύ, με το Δ..., γιατί τσακώθηκε η μαμά μου με το μπαμπά του.
11. Καλά είμαι, είμαι όμορφη.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Εγώ θέλω να μιλώ στη δική μου γλώσσα, στα αλβανικά και στα τσιγγάνικα, δε μ' αρέσει να παίζω με παιδιά που είναι από άλλες χώρες.
13. Κι από άλλες χώρες κι από τη δική μου χώρα, για να παίζουμε.
14. Τσακώνομαι κι εγώ. Είμαι με τη δική μου χώρα.
15. Θα το βοηθούσα.

16. Αν ήταν κορίτσι θα το καλούσα.
17. Μπερδεμένα.... ξέρω εγώ... γυμναστική.
18. Εγώ λέω αυτός έχει άλλο θεό, εγώ έχω άλλον, δε μου αρέσει. Εμείς πιστεύουμε στον Αλλάχ, δεν ξέρεις εσύ, είναι αλβανικό. Η διαφορετική γλώσσα δεν μου αρέσει.
19. Νομίζω πως ή με κοροϊδεύουν ή με βρίζουν, εγώ έτσι νομίζω.
20. Ξέρω εγώ, θα τους καταλάβαινα καλύτερα...
21. Ναι, για να παίζουμε.
22. Δεν ξέρω.
23. Έτσι κι έτσι, εμείς γιορτάζουμε αυτές τις γιορτές, οι Τούρκοι άλλες, οι Πακιστανοί άλλες.
24. Δε θέλω να είναι φίλος μου, αν είναι αγόρι. Αν είναι κορίτσι δε με πειράζει. Κάνω φίλους για να παίζω ποδόσφαιρο (γελάει)... θέλω οι φίλες μου να είναι καλά παιδιά.
25. Αυτοί μιλούν για το δικό τους θεό, εγώ για το δικό μου. Δε θέλω το δικό τους θεό, θέλω το δικό μου.
27. Αν είχε πολύ μαύρο χρώμα δε θα ήθελα.
28. Αν είχε πολύ μαύρο χρώμα, θα την έκανα λίγο φίλη μου, τη Μ... έχω καλή φίλη και στην Αλβανία μ' αυτήν έπαιζα.
29. Δε θα την ήθελα ούτε κι εγώ, γιατί αν κοροϊδεύουν αυτή, θα κοροϊδεύουν και μένα.
30. Όχι, δε θέλω.
31. Αν την ήθελαν οι φίλοι μου θα έπαιζα, αν δεν την ήθελαν δε θα τη θέλω ούτε κι εγώ.
32. Αυτοί στο δρόμο, πιάνουν και σκοτώνουν... όταν βλέπω μαύρους τους φοβάμαι και φεύγω. Τους μεγάλους μαύρους φοβάμαι, όχι τους μικρούς. Όταν

σε κοιτάζουν αυτοί τους φοβάμαι. Θα μου πάρουν την καρδιά μου και θα τη δώσουν σε άλλους, έτσι μου είπε η μαμά μου.

33. Δε θα μου άρεσε, γιατί εγώ έχω άλλο χρώμα, αυτοί άλλο, άλλο, άλλο, θα γινόταν χαμός.
34. Εγώ μισώ τα αγόρια. Δε τα θέλω, γιατί βλέπω πώς τραβούν τα κορίτσια. Κι όταν είναι παντρεμένοι, τα δέρνουν, χαμός γίνεται. Η ξαδέρφη μου παντρεύτηκε μικρή, και ήταν και έγκυος και ο άντρας της την έδερνε και την πήραμε εμείς και δε τη δίναμε. Εγώ θα παντρευτώ 20, 30, 40 χρονών. Βλέπω πόσο είναι πρεζάκια, πίνουνε. Φοβάμαι κι αυτούς που έχουν άλλο χρώμα.

M 11

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε..
2. Είμαι 12 χρονών.
3. Από Αλβανία.
4. Όχι, πήγα μόνο στα Τίρανα.
5. Δε ξέρω.
6. Καλά νιώθω, όμορφα περνώ μαζί τους, δεν έχω παράπονο.
7. Όχι σε όλους, στις φίλες μου λέω μυστικά... δεν έχω εγώ μυστικά κύριε, τί να πω (γελάει). Με βοηθούν μερικές φορές.
8. Με τις φίλες μου μ' αρέσει να παίζω.
9. (σκέφτεται) Μμναι.
10. Τον Δ... γιατί με πειράζει.
11. Τίνα πω.... δε ξέρω.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μ' αρέσει να μου λένε για τις άλλες χώρες.
13. Κι από άλλες χώρες.
14. Δε θα μπω κι εγώ στον καυγά, θα το πω στις κυρίες.
15. Θα το βοηθούσα.
16. Όχι, πώς να έρθει κύριε, άμα μ' αφήνουν οι γονείς μου, δεν ξέρω.
17. Και με άλλη γλώσσα, από άλλη χώρα, για να παίζουμε όλοι μαζί.
18. Άσχημα νιώθω. Εγώ κύριε δε θέλω να του μιλήσω αν μιλάει άλλη γλώσσα, αν έχει άλλο θεό, έτσι δε θέλω.
19. Δεν καταλαβαίνω.
20. Θα μου άρεσε, θα έπαιζα.
21. Δε ξέρω.
22. Ναι, θα το καλούσα σα φίλο.
23. Θα μου άρεσε να έχουμε κι άλλες γιορτές από άλλος θεούς.
24. Όχι, στις φίλες μου μ' αρέσει πού παίζουμε, που με βοηθάνε... αυτό.
25. Δε ξέρω.
27. Ναι.
28. Ναι.
29. Θα πάω στην κυρία και θα το πω και θα τους πω πως αν ξανακοροϊδέψουν θα το πω στην κυρία.
30. Θα το έκανα φίλη.
31. Θα έπαιζα μαζί του, γιατί δε θα είχε άλλες φίλες.
32. Άσχημα νιώθω.
33. Καλά, θα μου άρεσε.

34. Τίποτα άλλο δε θέλω να πω.

M 12

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 χρονών.
3. Η πατρίδα μου είναι η Αθήνα.
4. Όχι εκτός Ελλάδας. Έχω πάει πάνω, στην Κομοτηνή.
5. Δε ξέρω, κάποιοι ναι, κάποιοι όχι.
6. Ωραία νιώθω, χαρούμενη. Η τάξη μας είναι χαρούμενη, αλλά κάποια παιδιά μέσα από την τάξη μας δε μ' αρέσουν, δηλαδή δε μ' αρέσουν όταν με κοροϊδεύουν κι όταν λένε κάποια πράγματα για μένα. Δεν είναι λίγα αυτά τα παιδιά, αλλά με τα περισσότερα νιώθω καλά.
7. Όχι. Μόνο στην κολλητή μου λέω μυστικά, στην Χ... Εγώ δεν έχω μυστικά σαν τους άλλους. Μόνο η Χ... με βοηθάει, σε άλλους δε λέω, για να μη με κοροϊδεύουν.
8. Με τους συμμαθητές μου μ' αρέσει. Άμα είμαι μόνη μου και κάθομαι στο παγκάκι δε περνάω καλά.
9. Ε... με κάποιους ναι, με κάποιους όχι. Κάποιοι με κοροϊδεύουν και λένε άσχημα πράγματα για μένα, κάποια παιδιά.
10. Με τα παιδιά που με νευριάζουν και με κοροϊδεύουν. Με το Ν..., την Α..., το Σ... και τον Χ....
11. Τον εαυτό μου τον βλέπω λίγο λυπητερό κάποιες φορές, κάποιες φορές χαρούμενο, κάποιες φορές κάνω ότι μου έρθει στο μυαλό.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Το σχολείο μου μ' αρέσει. Δεν πιστεύουν στο θεό το δικό σας όλοι, στο Χριστό. Εγώ πιστεύω σ' άλλο θεό, άλλα παιδιά σε άλλον, καλό είναι αυτό, ωραία.
13. Είναι κι από τη δική μου κι από άλλες χώρες.
14. Κάποιοι βρίζουν τη χώρα μου κι αν τους βρίσω κι εγώ το λένε στην κυρία και μπαίνω εγώ τιμωρία. Λένε η δική σου χώρα δεν είναι ωραία, η δική μας είναι πιο ωραία. Παίρνω το μέρος από τα παιδιά της χώρας μου και τους λέω γιατί βρίζετε τη χώρα μου; κι αυτοί έχουν χώρα, με ποιο δικαίωμα βρίζουν τη δική μου.
15. Θα αντιδρούσα καλά. Άμα θα είχε κάτι σοβαρό θα το βοηθούσα, αν έκανε ψέματα και το καταλάβαινα δε θα το βοηθούσα.
16. Όχι, γιατί θα μένει πολύ μακριά κι αν μ' άφηναν και οι γονείς θα το καλούσα. Αν έμενε κοντά, θα το καλούσα να παίξουμε στο πάρκο. Αν μ' αγαπούσε πολύ και δε μ' έλεγε ψέματα και δεν ήταν και ψωνάρα ίσως να την καλούσα. Γιατί δε μπορώ να φέρω στο σπίτι μου ένα παιδί που δε το ξέρω καλά.
17. Δεν ξέρω, είμαι πιο καλά με παιδιά από τη χώρα μου... μ' αρέσει περισσότερο.
18. Δεν ξέρω... Νιώθω ότι μιλάει μια άλλη γλώσσα που δε καταλαβαίνω και πιστεύει σε άλλο θεό... αυτό.
19. Σκέφτομαι ότι δεν καταλαβαίνω... δε με πειράζει, γιατί το κάνουμε κι εμείς αυτό. Με τη Χ... μιλάμε τούρκικα, οι άλλοι δε καταλαβαίνουν και φεύγουν.
20. Ωραία μου φαίνεται αυτή η ιδέα. Θα τα καλούσα στο σπίτι μου και θα παίζαμε, γιατί θα ήταν από τη δική μου χώρα και θαμίλαγαν τη γλώσσα μου και θα πιστεύουν και το δικό μου θεό. Δε είχα κανένα πρόβλημα.
21. Εγώ θα ήθελα, αλλά δε ξέρω αν θα ήθελαν οι άλλοι.
22. Ναι, γιατί όχι, αν μ' αγαπούσε και την αγαπούσα κι εγώ.

23. Ναι, θα μου άρεσε επειδή όλες οι τουρκάλες κάνουμε συνέχεια τα ίδια και θα μπορούσαμε να κάνουμε και κάτι διαφορετικό και να γιορτάσουμε κι άλλες γιορτές.
24. Ναι. Όταν θέλω να κάνω καινούργιο φίλο, τον ρωτάω σε ποιο θεό πιστεύει. Τους χριστιανούς τους καταλαβαίνω που πιστεύουν στο Χριστό. Οι φίλες μου δε πιστεύουν στο Χριστό.
25. Δεν ξέρω. Και ωραία και όχι... ας πούμε για τα Χριστούγεννα και το Πάσχα που μιλάμε είναι ωραία, όταν κάνουμε όμως θρησκευτικά η κυρία μας δίνει να ζωγραφίσουμε, γιατί εμείς δε κάνουμε θρησκευτικά. Θα ήταν ωραία να κάνω θρησκευτικά, η γιαγιά μ' αφήνει, αλλά η κυρία δε θέλει.
26. Δε ξέρω... όχι. Αν μας έβαζε η κυρία θα καθόμουνα γιατί μας έβαλε η κυρία, δε θα έλεγα τίποτα. Δε θα καθόμουνα, γιατί κάποιιοι τσιγγάνοι λένε πολλά ψέματα και αν εγώ κάθομαι δίπλα τους και μου μιλάνε, η κυρία θα βάλει εμένα τιμωρία. Αυτοί είναι πολύ έξυπνοι και παίρνουν το μυαλό μας, αυτό το φοβάμαι.
27. Ναι, η Α... που έφυγε ήταν από τη Αφρική και ήταν μαύρη, εγώ καθόμουνα στο θρανίο μαζί της και δε μου έκανε τίποτα, ήταν πολύ ήσυχη.
28. Ναι, θα μπορούσε.
29. Θα τους έλεγα: «γιατί κοροϊδεύετε εσείς, αν είχατε εσείς ένα φίλο με μαύρο χρώμα, εμείς θα τον κοροϊδεύαμε; όχι » κι αυτό παιδί είναι.
30. Θα το σκεφτόμουνα πρώτα, άμα είναι καλή, άμα ήθελε να γίνουμε φίλοι. Θα σκεφτόμουνα αν μ' αγαπούσε και με βοηθούσε.
31. Θα πήγαινα δίπλα της και θα έπαιζα.
32. Νιώθω λίγο λυπημένη. Κάποιοι που φορούν παλιά ρούχα και είναι μαύροι και έχουν και καρότσια σκέφτομαι ότι είναι πολύ φτωχοί και δεν έχουν λεφτά. Θα μπορούσε να τους βοηθούσε ο δήμος. Κάποιοι σηκώνονται από το πρωί με τα καροτσάκια να μαζέψουν πράγματα, είναι πολύ φτωχοί. Σκέφτομαι ότι τα παιδιά τους δε πάνε σχολείο, νιώθω λίγο λυπημένη.

33. Τί είναι αυτά, θα ένιωθα λίγο ξαφνιασμένη... άλλος άσπρος, άλλος κίτρινος.
Θα ήταν χρωματιστή η τάξη. Θα ένιωθα έτσι κι έτσι.
34. Δε θέλω να πω κάτι άλλο, αυτά που είπα.

M 13

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 12 χρονών.
3. Από ένα χωριό. Από την Κομοτηνή, δε θυμάμαι.
4. Όχι, πήγα Κομοτηνή.
5. Όχι, δε με ρωτούν.
6. Μια χαρά νιώθω.
7. Όχι. Ναι, δε με βοηθούν όλοι. Ο Μ... και ο Μ... με βοηθούν μόνο.
8. Μ' αρέσει να παίζω και μ' άλλα παιδιά, δε μ' αρέσει να παίζω μόνος.
9. Ναι, είμαι ευχαριστημένος, μ' έχουν όλοι φίλο.
10. Με όλους θα ήθελα να παίζω.
11. Τίποτα...

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μια χαρά είναι το σχολείο μας με παιδιά από άλλες χώρες κι άλλους θεούς.
13. Είναι κι από άλλες χώρες.
14. Τίποτα δεν κάνω.
15. Θα το βοήθαγα, γιατί δε θα ξέρει τίποτα.
16. Ναι, γιατί μου αρέσει να παίζω.

17. Ναι.
18. Καλά νιώθω.
19. Τίποτα δε νιώθω.
20. Μια χαρά, θα μου άρεσε.
21. Ναι, για να είμαστε όλη τη μέρα μαζί.
22. Όχι, δε θα το καλούσα.
23. Ωραία, μου αρέσει.
24. Όχι. Όταν είναι να κάνω φίλο βλέπω αυτός να μη πειράζει τα παιδιά, να μη κλέβει, να μη λέει κακά πράγματα, να μη σπάει τζάμια... αυτά.
25. Τίποτα, νιώθω καλά.
26. Δε θέλω να καθίσω με τσιγγάνο.
27. Όχι, δε θα το ήθελα.
28. Όχι, δε θα ήταν φίλος μου.
29. Τίποτα δε θα έκανα.
30. Δε ξέρω.
31. Δε ξέρω.
32. Τίποτα.
33. Χάλια, δε θα μου άρεσε.
34. Ωραίο είναι το σχολείο μας και οι συμμαθητές μου είναι ωραίοι.

M 14

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Είμαι...
2. Είμαι 11 χρονών.
3. Η Ελλάδα, έχω πάει Κομοτηνή.
4. Όχι.
5. Ναι.
6. Καλά νιώθω, σα φίλοι, νιώθω σα να είμαστε μια ομάδα όλοι μαζί, δεν έχω παράπονο.

7. Μόνο στη Ν... και στη Μ... λέω μυστικά. Μόνο η Ν... και η Μ... βοηθούν.
8. Παίζω με τις φίλες μου κι από την τετάρτη και από την πέμπτη τάξη. Παίζω με όλους.
9. Ναι είμαι ευχαριστημένη, δεν έχω να πω κάτι κακό. Δε μου λένε κακά πράγματα, δε με βρίζουν, με συμπεριφέρονται με καλό τρόπο.
10. Είμαι καλή, δεν είμαι ένα παιδί που βρίζω συνέχεια και που ενοχλώ τα άλλα παιδιά, κάποιες φορές νευριάζω, είμαι καλή και στα μαθήματά μου, είμαι καλή.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

11. Δεν μου φαίνεται κακό. Κάποιες έρχονται από την Πολωνία, άλλα παιδιά από το Αφγανιστάν, έχουν φύγει από τον πόλεμο κι έχουν έρθει εδώ. Πρέπει να τους δείξουμε σεβασμό.
12. Είναι από τη χώρα μου. Δεν έχω φίλες από άλλες χώρες, απλά δεν έχω.
13. Με όλους μπορώ να παίζω.
14. (γελάει) Πάω και τους λέω: «γιατί τσακώνεστε; Σταματήστε» και μερικές φορές τσακώνομαι κι εγώ... (γελάει)
15. Θα το βοηθούσα, είναι καινούργιος, πρέπει να δείξουμε σεβασμό.
16. Δε ξέρω... μπορεί, αν είναι κορίτσι κι αν δε μένει μακριά.
17. Ναι, θα ήθελα κι από άλλες χώρες. Είναι κι αυτοί άνθρωποι, είναι κι αυτοί παιδιά, δεν έχω πρόβλημα.
18. Τίποτα, έχει τη δικιά του γλώσσα και μιλάει και τη δικιά του θρησκεία και πιστεύει. Εγώ τί να τους πω, μη πιστεύεις στη θρησκεία σου;
19. Δε καταλαβαίνω τί μιλάνε... λέω τί μιλάνε, τί δύσκολη γλώσσα έχουν, αυτό λέω.
20. Θα είχα βαρεθεί αν όλοι μίλαγαν την ίδια γλώσσα με μένα.

21. Ναι, μπορεί να έρθει και να γίνω και μ' αυτή φίλη. Αν έχει άλλη πίστη, αυτό δε μ' ενδιαφέρει.
22. Όχι, επειδή δε θα ήθελε να έρθει αυτό. Αλλά δε θα ήθελε, γιατί θα είχε τη δική του πίστη.
23. Όχι, δε θα μου άρεσε.
24. Δε με επηρεάζει η πίστη του. Κάνω φίλους και χριστιανούς και μουσουλμάνους.
25. Έχουν το δικό τους θεό και μιλάνε, εγώ δεν έχω πρόβλημα. Όταν κι εμείς μιλάμε για το θεό μας, αυτοί δε ξέρουν γιατί μιλάμε.
26. Ναι, δηλαδή η Χ... είναι φίλη μου και είναι τσιγγάνα, γιατί να μην καθίσω.
27. Ναι, με την Α... στην τρίτη τάξη ήμασταν φίλες.
28. Ναι θα μπορούσε. Η Α... ήταν η καλύτερή μου φίλη, μαζί με τη Ν...
29. Θα τους είχα πει γιατί κοροϊδεύετε και θα την είχα πάρει να φύγουμε από δω
30. Να έρθει να γίνουμε φίλες. Δε με πειράζει να είναι μαύρη ή κίτρινη. Το χρώμα δε μ' ενδιαφέρει. Είναι κι αυτό παιδί, είναι μόνη της και θέλει να έχει κι αυτή φίλες. Μ' ενδιαφέρει η φίλη μου να μη πηγαίνει να λέει τα μυστικά μου στα άλλα παιδιά.
31. Θα είχα παίξει εγώ μ' αυτήν για να μην είναι μόνη της. Παιδί είναι κι αυτή, θα λυπηθεί αν δε τη θέλουν.
32. Όταν περνούν κάποιες φορές με τα καρτσάκια τους, τους φοβάμαι να μη με κλέψουν και φεύγω, γιατί τους φοβάμαι λίγο.
33. Θα ήταν κι αυτοί φίλοι μου.
34. Θέλω να πω ότι δεν έχω κανένα πρόβλημα με τους συμμαθητές μου, ούτε με τα παιδιά που έρχονται στο σχολείο. Ούτε έχω πρόβλημα με το χρώμα του δέρματος, με όλους μπορώ να παίξω. Και μέσα και έξω από το σχολείο.

M 15

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 χρονών.
3. Από την Κομοτηνή είμαι.
4. Δεν έχω πάει αλλού.
5. Ναι, ενδιαφέρονται.
6. Δε ξέρω... χαρά νιώθω, γιατί γράφω, παίζουμε, μιλάμε.
7. Ναι, εμπιστεύομαι. Ναι, με βοηθούν.
8. Παίζω με τους συμμαθητές μου, μιλάμε, παίζουμε... είμαι χαρούμενος όταν είμαι μαζί τους.
9. Ναι, γιατί παίζουνε μαζί μου, γι' αυτό.
10. Μ' αυτά που βρίζουν και χτυπάνε όταν δε κάνουμε αυτά που θέλουνε αυτοί.
11. Δε ξέρω.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Ωραίο μου φαίνεται
13. Κι από άλλες χώρες, μαθαίνω τη γλώσσα τους.
14. Τους λέω να μη κάνουνε καυγά, να μη τσακώνονται.
15. Θα το βοηθούσα, θα έπαιζα μαζί του κι αν το βρίζουνε θα πάω στην κυρία.
16. Ναι, έχω διάφορα παιχνίδια γι' αυτό. Παίζω play station, ποδόσφαιρο, παιχνίδια με αυτοκίνητα, διάφορα παιχνίδια.

17. Κι από άλλες χώρες και άλλες γλώσσες, γιατί αυτοί είναι πιο καλοί στα παιχνίδια
18. Τίποτα, δε ξέρω...
19. Μπορεί να με βρίζουν και να με κοροϊδεύουν
20. Ε, καλά θα ήταν. Όλη τη μέρα θα έπαιζα μαζί τους.
21. Μπορεί να έρθει. Κι αν κάνουμε καυγά με κάποιους που μας πειράζουν, αυτός θα μας βοηθήσει να μη μας χτυπήσουν.
22. Όχι, γιατί δεν είναι σαν εμάς και δε μπορεί να παίξει σαν εμάς... χορούς και τέτοια.
23. Ναι.
24. Όχι, δε μ' επηρεάζει. Θέλω ο φίλος μου να είναι καλό παιδί, να μη βρίζει, να μη χτυπάει.
25. Δε ξέρω.
26. Ναι, να μην έβριζε μόνο
27. Όχι, δεν θέλω να καθίσω μ' αυτόν.
28. Δε ξέρω, μάλλον δεν μπορεί.
29. Θα τους είχα πει να μη κοροϊδεύουν.
30. Θα είχα γίνει φίλος.
31. Αφού δεν έχει φίλο να παίξει, εγώ θα είχα παίξει μαζί του, θα έκανα παρέα.
32. Σκέφτομαι γιατί είναι αυτοί μαύροι ή κίτρινοι, τους λυπάμαι. Νιώθω ότι μπορεί και να είναι ζητιάνοι.
33. Καλά θα ήταν, αν θα ήταν μαύροι και ζητιάνοι, θα τους είχα βοηθήσει.
34. Στην τάξη μου δε βρίζει κανένας. Οι φίλοι μου μ' αρέσουν στην τάξη μου παίζω μαζί τους ...με τον Χ..., την Α...

M 16

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 χρονών, πάω στην τετάρτη τάξη.
3. Είμαι από Κομοτηνή.
4. Έχω πάει στην Κομοτηνή και σ' ένα χωριό εκεί που το λένε Μαύρο Χωριό.
5. Όχι, δε με ρωτούν.
6. Καλά τα πάμε μεταξύ μας. Όταν είμαι μαζί τους νιώθω χαρούμενη.
7. Λέω μυστικά στην Α... την ξαδέρφη μου. Μπορώ να πω και σε σας μυστικά, αλλά μη τα πείτε σε κανέναν (γελάει). Με βοηθούν, αλλά όχι τόσο πολύ.
8. Μ' αρέσει να κάθομαι με τις φίλες μου, για να τις λέω μυστικά.
9. Ναι, δεν έχω παράπονο. Με βοηθούν και δε με κάνουν κακά πράγματα. Δε με φωνάζουν δηλαδή.
10. Με τ' αγόρια. Δε μ' αρέσουνε τ' αγόρια, εδώ φωνάζουνε. Στο Μαύρο Χωριό που παίζουμε δε φωνάζουν.
11. Εγώ είμαι η Ά... Είμαι άσχημη, είμαι καλή, δε χτυπάω κάποιον.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μ' αρέσει, γιατί κι αυτοί με παίζουν.
13. Είναι κι από τη δική μου και από άλλες χώρες.
14. Τους φωνάζω να μη τσακώνονται.
15. Θα τη βοηθήσω, γιατί να μη τη βοηθήσω. Εγώ έχω βοηθήσει πολλές φορές.
16. Ναι θα το καλούσα.

17. Κι από τις άλλες χώρες. Δε με πειράζει τα παιδιά να είναι κι από άλλες χώρες
18. Χαρά νιώθω.
19. Μυρίζουν... όποιος δε μιλάει τούρκικα νομίζω ότι μυρίζει κύριε.
20. Χαρά θα ένιωθα. Θα τις έλεγα μυστικά και θα παίζαμε μαζί. Εμένα δε μ' αρέσουν οι πολλές φίλες, 3-4 έχω. Όταν έχεις πολλούς φίλους, γίνεται χαμός... λένε μη παίζεις μ' αυτόν, μη παίζεις μ' αυτόν. Τώρα που τσακώθηκε η Χ... με τη Μ... μου λέει η μία να μη παίζω με την άλλη κι εγώ λέω καλά, εντάξει...
21. Μπορεί να έρθει. Εμένα κύριε δε με πειράζει αυτό και μπορεί να μιλάει κι άλλη γλώσσα. Μόνο να μη τσακώνεται, να μη βρίζει.
22. Ναι, γιατί κι αυτή από το θεό είναι.
23. Θα μου άρεσε, γιατί κι αυτοί έχουν το δικό τους θεό.
24. Ναι μ' επηρεάζει, το παίρνω υπόψη μου.
25. Δε ξέρω.
26. Δε θα καθόμουνα και δε θα έπαιζα μαζί της, επειδή κύριε αυτοί πολύ βρίζουνε, όταν μιλάνε, οι τσιγγάνοι. Όταν καθόμαστε πάνω βρίζουν.
27. Ναι, αλλά δε θα έπαιζα, γιατί οι άλλες φίλες μου θα μου έλεγαν να μη παίζω.
28. Ναι θα την έπαιζα, δε θα την άφηνα.
29. Θα τους φώναζα και θα πήγαινα στην κυρία.
30. (γελάει) Δε θα γινόμουνα φίλη, επειδή έχω τις δικές μου. Εγώ κύριε ξέρω τις φίλες μου και θα μου φώναζαν και θα μου έλεγαν ότι εσένα δε σε παίζω. Τις ξέρω εγώ αυτές κύριε, δε θα θέλουν.
31. Θα πήγαινα μαζί της.
32. Λέω να φύγουν από την Ελλάδα, να μείνουν μόνο Τούρκοι και Έλληνες.
33. (γελάει) Δε με πειράζει κύριε, πώς ήταν εδώ η Α...πολύ την έπαιζα κύριε. Δε μου φαίνεται άσχημο να έχει το σχολείο παιδιά με πολλά χρώματα.

34. Κύριε, το σχολείο μας μ' αρέσει και χαρά νιώθω και πολύ ωραίο είναι και οι φίλες μου είναι πολύ καλές, δε μ' αφήνουν. Κι όταν κάθομαι μόνη μου έρχεται μόνο η Α... κοντά μου. Οι άλλες έρχονται όταν η Μ... δε τις έχει φίλες.

M 17

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 12 χρονών.
3. Από την Κομοτηνή είμαι.
4. Έχω πάει στην Κομοτηνή και μία φορά στη Βουλγαρία.
5. Όχι.
6. Με τη Ντουϊγκού χάλια, με τους άλλους καλά.
7. Το Νουρεντίν και το Μάριο εμπιστεύομαι. Όχι, δε με βοηθούν οι συμμαθητές μου.
8. Μ' αρέσει να παίζω με τους φίλους μου. (σκέφτεται) Μόνος μου πιο καλύτερα είναι, και με τους φίλους μου, το ίδιο είναι. Όταν κάθομαι μόνος είμαι ήσυχος, όταν παίζω με τους φίλους μου, παίζω.
9. Όχι, γιατί δε μου φέρονται καλά.
10. Με τη Ν...
11. Τίποτα.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Ωραίο είναι το σχολείο μας, που μαθαίνουν όλοι ελληνικά, ωραίο είναι.

13. Άλλα παιδιά κοροϊδεύουν το Ν... που μιλάει τούρκικα. Δεν είμαστε Τούρκοι, απ' την Ελλάδα είμαστε, απλά μιλάμε τούρκικα.
14. Αυτός που είναι από άλλη χώρα, τον δέρνω.
15. Θα τον βοηθούσα, γιατί είναι καινούργιος, δε ξέρει τίποτα, γι' αυτό.
16. Όχι, δε θέλω να μπει στο σπίτι μου, αν είναι από άλλη χώρα.
17. Θα ήθελα και από άλλες χώρες, γιατί κι αυτοί είναι άνθρωποι, όχι μόνο εγώ.
18. Θα είναι κι αυτός φίλος μου. Αν μιλάει άλλη γλώσσα, θα μάθει και την ελληνική.
19. Δε ξέρω τι μιλάνε, δεν μου αρέσει.
20. Σαν την Κομοτηνή, Δε θα μου άρεσε, θα ήταν όλοι Τούρκοι, τί να τους κάνω τους Τούρκους, θέλω να είμαι και με Έλληνες, να μιλώ ελληνικά.
21. Όχι, έτσι...
22. Ναι, αν ήταν φίλος μου. Όχι, αν δεν ήταν.
23. Θα μου άρεσε. Ωραίο θα ήταν να κάνουμε κι άλλα πράγματα.
24. Δε θα τον είχα κάνει φίλο. Θέλω ο φίλος μου να μου μιλάει και να παίζουμε.
25. Τίποτα, καλό είναι.
26. Όχι. Πιο καλύτερα να καθόμουνα με τη Ν..., παρά με τσιγγάνο.
27. Όχι, επειδή δε θα τον ξέρω.
28. Όχι, γιατί δε τον ξέρω, δε τον θέλω.
29. Θα είχα πει: «μη τον πειράζετε».
30. Θα είχα πει ναι, επειδή κι αυτός είναι άνθρωπος.
31. Εγώ θα ήθελα να παίζει μαζί μου και με τους άλλους. Θα τον είχα βάλει στο παιχνίδι να παίζει κι αυτός.

32. Τους πειράζω εγώ...(γελάει) τους φωνάζω με τους φίλους μου... κάποιες φορές γελάμε.
33. Όχι δε θα μου άρεσε. Θα έκαναν πιο πολύ φασαρία.
34. Ωραίο είναι το σχολείο και η τάξη μου ωραία είναι, εκτός από τη Ν..., όλο τσιρίζει, πειράζει κάνει τον μάγκα... αυτά. Στο σχολείο μ' αρέσει που μαθαίνω.

M 18

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Είμαι...
2. 11 χρονών.
3. Είμαι από δω, από την Ελλάδα. Γεννήθηκα στο Βοτανικό.
4. Στη Γερμανία πήγα. Και στην Κομοτηνή.
5. Ναι, με ρωτούν.
6. Νιώθω ότι είμαι καλή και άλλοι είναι καλοί.
7. Ναι, όχι σε όλους. Στη Χ... στη Χ... και στη Ν... Όταν τις πω ότι θέλω να με βοηθήσουν εκείνη τη μέρα, αυτές με βοηθούν. Όχι όλα τα παιδιά, αυτές βοηθούν μόνο.
8. Μ' αρέσει να παίζω με όλους τους συμμαθητές, γιατί δε θέλω να είμαι μόνη μου. Θέλω να έχω φίλες για να παίζουμε.
9. Ναι. Μου λένε ότι είμαι καλή κι ότι δεν είμαι όπως όταν ήρθα στο σχολείο. Μου λένε ότι είμαι καλύτερη τώρα.
10. Δε θέλω να παίζω με το Μ..., επειδή κάνει βλακείες.
11. Θα έλεγα ότι φοράω ένα σκουλαρίκι, μου αρέσει να φοράω τζιν μ' αρέσει να μασάω τσίγλα.... Αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Καλό είναι, επειδή ο Σ... μιλάει κινέζικα και ο Λ... ισπανικά, επειδή μ' αρέσουν τα ισπανικά και ρώτησα τι θα πει «μαμασίτα» που λέει στη διαφήμιση και μου είπε μανουλίτσα.
13. Κι από άλλες χώρες, γιατί η Α... και ο Μ... είναι από την Αλβανία, η Ν... από την Κομοτηνή, μ' αρέσει επειδή αν μιλάει αγγλικά ας πούμε, αγγλικά, θα μου μάθει και μένα. Αυτό μου αρέσει.
14. Τίποτα δε θα κάνω.
15. Θα του έλεγα αυτό έχουμε να διαβάσουμε, επειδή δε μπορώ να βοηθήσω στα μαθήματα.
16. (διστάζει) Ναι, επειδή αν ήξερε να μιλά λίγο θα παίζαμε.
17. Όχι, γιατί οι άλλοι δε θα με καταλάβαιναν. Δε θα παίζαμε καλά.
18. Εε... νιώθω λυπημένη, γιατί τα άλλα παιδιά δε θα ξέρουν τη γλώσσα μας κι εγώ θέλω το δικό μας θεό.
19. Σκέφτομαι ότι μιλάνε για μένα και δε καταλαβαίνω και δε μ' αρέσει.
20. Θα ένιωθα καλά, είναι καλή η ιδέα.
21. Όχι, γιατί δε μ' αρέσει.
22. Όχι.
23. Όχι, γιατί δε θα πίστευα το θεό τους.
24. Αν δε μου λένε για το θεό τους θα τις κάνω φίλες, αν μου λένε, όχι.
25. Αισθάνομαι λυπημένη. Δεν μου αρέσει και πολύ.
26. (σκέφτεται) Ναι, αν ήταν καλή.
27. Όχι, επειδή δε μ' αρέσει που θα είναι μαύρη.
28. Όχι, γιατί δε μ' αρέσουν αυτές οι κοπέλες, δε μ' αρέσει αυτό το χρώμα, να έρχονται να μου κρατούν το χέρι.

29. Θα έλεγα είναι κρίμα, μη την κοροϊδεύετε, γιατί μπορεί να κλαίει, αυτό.
30. Θα έλεγα να μη γίνουμε φίλες, γιατί είναι αηδιαστικό.
31. Τίποτα δε θα έκανα.
32. Σκέφτομαι ότι είναι άρρωστοι, ότι είναι σα φαντάσματα (γελάει) και φοβάμαι.
33. Αν ήταν στην τάξη μας θα έφευγα λίγο πιο μακριά απ' αυτούς κι αν ήταν στο σχολείο μας θα καθόμουν και θα έκρυβα το πρόσωπό μου.
34. Όταν ήμουν στο 85^ο, η κυρία Βάσω δε μου έδινε φωτοτυπίες για να κάνω μαθήματα κι όταν πηγαίναμε για αγγλικά η κυρία μου έλεγε να καθίσω εκεί, ενώ εγώ ήθελα να κάνω αγγλικά. Όταν ήρθα στο 87^ο, η κυρία Άλκηστη μου μαθαίνει να κλείνω ρήματα στα αγγλικά και με την κυρία Φανή σ' αυτό το σχολείο μαθαίνω πιο πολλά μαθήματα. Και τα παιδιά καλά είναι, έχω καλές σχέσεις... αυτό.

M 19

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Είμαι...
2. 11 χρονών.
3. Απ' το χωριό είμαι, δε θυμάμαι πώς το λένε.
4. Ούτε στο δικό μου χωριό πήγα.
5. Ναι.
6. Τίποτα, μ' αρέσει να παίζω με τους συμμαθητές μου.
7. Ναι, τη Μ... εμπιστεύομαι. Με βοηθούν.
8. Μ' αρέσει να παίζω με τις φίλες μου για να είμαι χαρούμενη.
9. Δεν έχω παράπονο, γιατί δε με κοροϊδεύουν. Όταν δυσκολεύομαι να διαβάσω, δε γελάνε, δε κοροϊδεύουν, αυτά.

10. Τα κορίτσια δε με πειράζουν, τα αγόρια με κοροϊδεύουν, λένε ότι έχω μεγάλα αυτιά.
11. Τίποτα, τι να πω, δε ξέρω κύριε.

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Δε θέλω να κάνω παρέα με τέτοια παιδιά, γιατί μπορεί να με βρίζουν στα τσιγγάνικα, στα αραβικά. Δε θέλω παιδιά από αλλού, μόνο από τη χώρα μου.
13. Είναι από το δικό μου μέρος, γιατί είμαστε πολύ καλύτεροι φίλοι.
14. Πάω κι εγώ στο κανγά, είμαι με τα δικά μου παιδιά.
15. Θα το βοηθούσα.
16. Ναι, γιατί θα είμαστε χαρούμενοι.
17. Και από άλλη χώρα και άλλη γλώσσα.
18. Δε θέλω να μιλώ έτσι, σαν κι αυτή, ούτε το θεό της θέλω.
19. Ότι με κοροϊδεύουν. Και ο Μ... και ο Δ... στα διαλλείματα με βλέπουν και γελάνε.
20. Καλό θα ήταν, γιατί δε θα μίλαγαν τσιγγάνικα για να με παγιδεύουν και να βρίζουν.
21. Δε ξέρω.
22. Ναι, κρίμα είναι. Να έρθει κι αυτή να χορέψουμε, να πιούμε.
23. Και ναι και όχι... δε ξέρω. Δε θα μου άρεσε, γιατί θα ήταν για άλλον θεό οι γιορτές.
24. Όχι.
25. Μου σπάνε τα νεύρα, όταν τους ακούω.
26. (διστάζει) Ναι, όμως δε θα ήθελα να βρίζει στα τσιγγάνικα.

27. Αν η κυρία μας βάζει, εγώ θα κάτσω. Δε θα πω όχι στην κυρία.
28. Όχι, δε ξέρω γιατί... έτσι.
29. Θα πήγαινα και θα έλεγα, γιατί το κοροϊδεύετε; Και σεις δεν είστε μαύροι, άσπροι...
30. Θα πω ναι, για να είναι κι αυτή χαρούμενη και να παίζουμε.
31. Θα πήγαινα να παίζουμε όλοι μαζί, για να είμαστε χαρούμενοι.
32. Τίποτα δε σκέφτομαι, δε ξέρω, δεν είναι ντυμένοι, δεν είναι χαρούμενοι, θα κλαίω.
33. Χάλια, δε θα μου άρεσε. Όλοι θα είναι τσιγγάνοι.
34. Είμαι πολύ χαρούμενη που ήρθα στο σχολείο. Στο άλλο το σχολείο τα παιδιά με κοροϊδεύαν που δε ξέρω να διαβάζω, δε μου έκανε μαθήματα η κυρία, δε μου έβαλε την προπαίδεια.... μετά ήρθα εδώ και είμαι πολύ χαρούμενη... αυτό.

M 20

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Είμαι ...
2. 10 χρονών.
3. Από την Ξάνθη είμαι.
4. Μόνο Ξάνθη πήγα μία φορά.
5. Όχι.
6. Τίποτα δε νιώθω, όχι δε μ' αρέσει να είμαι με τα παιδιά στην τάξη, γιατί βρίζουν και κοροϊδεύουν.
7. Όχι. Ούτε με βοηθούν.
8. Δε με θέλουν τα παιδιά της τάξης μου.

9. Όχι, γιατί με βρίζουν... κοροϊδεύουν.
10. Με το Σ..., τον Χ... τον Ά..., την αδελφή του, γιατί ούτε κι αυτοί θέλουν να παίζουν με μένα.
11. Τί να πω για μένα...

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Δε μ' αρέσει που είναι έτσι το σχολείο μας.
13. Κι από άλλες χώρες... από Τουρκία, Αλβανία, για να παίζουμε.
14. Πάω και λέω να μη τσακώνονται. Και η μαμά όταν ο μπαμπάς τσακώνεται με το θείο πάει και λέει να μη τσακώνονται.
15. Θα το βοηθούσα.
16. Όχι, γιατί δε θα μ' άφηνε η μαμά μου.
17. Όχι, θέλω μόνο παιδιά που είναι από τη δική μου χώρα, που μιλούν τη δική μου γλώσσα.
18. Καλά νιώθω.
19. Τίποτα δε σκέφτομαι, δεν μ' αρέσει.
20. Καλά. Αν ήταν καλά παιδιά....
21. Θα έπαιζα μαζί της.
22. Όχι, δε θα το ήθελα.
23. Όχι, γιατί έχουμε ένα θεό, ένας είναι ο θεός.
24. Όχι, δε ρωτάω.
25. Δε ξέρω.
27. Όχι, γιατί αυτή θα με χτύπαγε και δε θα καθόμουνα μαζί της.
28. Άμα ήταν καλή, θα ήταν φίλη μου.

29. Θα χτύπαγα τα παιδιά που την κοροΐδευαν και θα έπαιζα μαζί της.
30. Θα γινόμασταν φίλοι αν ήταν καλή. Αν δεν ήταν καλή δε θα γινόμασταν
31. Θα την έπαιρνα και θα παίζαμε μαζί.
32. Τίποτα δε σκέφτομαι, δε νιώθω τίποτα.
33. Δε θα μου άρεσε.
34. Δε μου αρέσει η τάξη μου, γιατί είναι μικρή. Δε μ' αρέσουν και τα παιδιά της τάξης μου.

M 21

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 12 χρονών.
3. Από Αλβανία, από το Ελμπασάν.
4. Δεν έχω ταξιδέψει.
5. Όχι δεν ενδιαφέρονται.
6. Νιώθω άσχημα με τους συμμαθητές μου, γιατί κοροΐδεύουν συνέχεια και δε θέλουν να καθίσουν δίπλα μου.
7. Όχι, δε τους εμπιστεύομαι κι όταν θέλω βοήθεια μου λένε, άντε φύγε.
8. Να παίζω με τα άλλα παιδιά, για να κάνω φίλες.
9. Δεν είμαι ευχαριστημένη, γιατί ούτε αυτοί θέλουν να είμαι φίλη τους, ούτε εγώ.
10. Με το Σ..., τον Χ..., γιατί ούτε αυτοί θέλουν.
11. Τίποτα

ΕΘΝΙΚΗ – ΓΛΩΣΣΙΚΗ – ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ -- ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Δεν μου φαίνεται καλό. Που έχει παιδιά από διάφορες χώρες.
13. Κι από τη δική μου και από άλλες χώρες.
14. Τους βλέπω και τους λέω: «γιατί τσακώνεστε;».
15. Θα το βοηθούσα για να μάθει περισσότερα.
16. Όχι, δε θα το καλούσα, γιατί έτσι... Δε μου αρέσει που έχει άλλη χώρα και άλλη γλώσσα.
17. Και παιδιά από άλλη χώρα, γιατί δεν έχω πρόβλημα.
18. Τίποτα δε νιώθω, δεν καταλαβαίνω τι λένε.
19. Μ' ενοχλεί, γιατί λένε κάτι για μένα κι εγώ δε το καταλαβαίνω, δε μ' αρέσει. Θέλω να μιλούν μόνο τη γλώσσα που καταλαβαίνω. Μόνο τα ελληνικά και τα τσιγγάνικα μου αρέσουν.
20. Περίεργα θα ήταν, γιατί θα ήταν μόνο τσιγγάνοι, δε μ' αρέσει.
21. Ναι, μπορεί να έρθει και να μπει στην παρέα μου. Θα έχει άλλο θεό κι εμείς θα έχουμε άλλον, δεν με πειράζει.
22. Όχι, γιατί αυτή πιστεύει σε άλλο θεό κι εγώ σε άλλον.
23. Όχι.
24. Όχι, δε μ' επηρεάζει. Όταν θέλω να κάνω νέα φίλη θέλω αυτή να είναι καλή μαζί μου και να περνά καλά.
25. Αυτοί έχουν το δικό τους θεό, δε μ' αρέσει.
27. Ναι, θα καθόμουνα.
28. Μπορεί, ναι. Μπορεί να περνούσε καλά μαζί μου και να γινόταν κολλητή μου φίλη κιόλας.
29. Κι εγώ θα τους κορόιδευα, γιατί θα ήταν κολλητή μου φίλη.

30. Θα γινόμουνα. Θα το έλεγα κάτι κι αν αυτός το κρατούσε μυστικό, θα γινόμασταν φίλοι.
31. Θα της συμπεριφερόμουνα καλά, θα έπαιζα μαζί της.
32. Δε νιώθω τίποτα, ούτε καλό, ούτε κακό.
33. Περίεργα θα μου φαινόταν, επειδή θα είχε πολλά χρώματα στο σχολείο. Δε θα μου άρεσε, τα πολλά χρώματα με πειράζουν.
34. Μου αρέσει όταν τα παιδιά παίζουν μαζί μου και δε μου αρέσει όταν με κοροϊδεύουν. Κι όταν δε με παίζουνε νιώθω μοναξιά. Εγώ δε τους πειράζω, δε ξέρω γιατί δε με παίζουνε. Το σχολείο καλό είναι, όλα μου αρέσουν.

5.2. ΟΙ ΕΠΑΝΑΛΗΠΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Μ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 11 χρονών και πάω στην πέμπτη δημοτικού.
3. Είμαι από Μεσολόγγι κι από Κρήτη, αλλά γεννήθηκα στην Αθήνα. Δεν έχω πάει ποτέ στο Μεσολόγγι.
4. Όχι σε άλλες χώρες, αλλά έχω πάει σε άλλες πόλεις. Στην Καλαμάτα είναι ωραία.
5. Δε ξέρω αν ενδιαφέρονται. Δε με ρώτησε κανείς.
6. Μια χαρά. Με τη Ν... μόνο δε τα πάω καλά.
7. Υπάρχουν παιδιά που τους λέω μυστικά. Όσο για τη βοήθεια εξαρτάται, κάποιες φορές με βοηθούν, κάποιες όχι. Νομίζω πως δε θέλουν να με βοηθούν. Παλιότερα αυτό γινόταν πιο συχνά, τώρα γίνεται λιγότερες φορές, υπάρχει μια βελτίωση.
8. Με άλλα παιδιά της τάξης μου.
9. Σα σύνολο με τα παιδιά της τάξης μου τα πάω μια χαρά. Με τη Ν... έχω μόνο πρόβλημα.
10. Μ' αυτούς που τα λένε όλα, λένε τα μυστικά. Και με τα παιδιά που είναι επιθετικά, βρίζουν, χτυπάνανε.
11. Είμαι από το Μεσολόγγι κι από Κρήτη. Γεννήθηκα στα Πατήσια, έχω μαύρα μαλλιά, μαύρα μάτια... αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Δε με πειράζει που έχει παιδιά από άλλες χώρες, γιατί να με πειράξει; Τί έχουν αυτά τα παιδιά...μια χαρά είναι.
13. Τα πιο πολλά παιδιά είναι από άλλες χώρες, δεν ξέρω αν έχουν την ελληνική ιθαγένεια. Εκείνοι λένε ότι είναι Τούρκοι, σα να θέλουν να είναι Τούρκοι δηλαδή. Μιλάω για Α..., Χ..., Ν...
14. Θα πάω να τους χωρίσω.
15. Αν τα ήξερα, αν μπορούσα δηλαδή, θα τον βοηθούσα.
16. Ναι, γιατί όχι, έχω ήδη καλέσει. Κι αν έχουμε τα ίδια χόμπι, θα με ελκύει περισσότερο να τον καλέσω.
17. Ναι, γιατί δε με πειράζει να είναι άλλα παιδιά.
18. Μια χαρά. Θα σκεφτόμουνα πως θα μπορώ να συνεννοηθώ. Γιατί πού θα ξέρω σε ποιο θεό πιστεύει, άμα δε συνεννοηθώ μαζί του. Δε με πειράζει σε ποιο θεό πιστεύει.
19. Τίποτα δε σκέφτομαι. Δε μ' ενοχλεί.
20. Θα προτιμούσα όπως στο προηγούμενο σχολείο που μιλούσαν ελληνικά, γιατί τα έχω συνηθίσει και ξέρω και τα παιδιά από πολύ μικρός και κάνω παρέα. Αλλά και έτσι που είναι από άλλη χώρα, πάλι δε με πειράζει.
21. Αμέ, γιατί να μην έρθει.
22. Ναι.
23. Ναι, δε θα είχαμε σχολείο. Δε θα είχα πρόβλημα.
24. Όχι, δεν παίρνω υπόψη τη θρησκεία.
25. Δε με πειράζει. Σκέφτομαι ότι αυτοί πιστεύουν στο θεό τους, όπως εμείς στο δικό μας.
26. Ναι, άμα κάναμε παρέα. Όχι επειδή είναι τσιγγάνος, αλλά γιατί είμαστε φίλοι.
27. Ναι, δε με πειράζει που είναι από την Αφρική, σιγά τί έγινε.
28. Αμέ.

29. Θα έλεγα στα άλλα παιδιά να σταματήσουν να τον κοροϊδεύουν.
30. Θα γινόμουν φίλος, δε με πειράζει.
31. Θα έπαιζα εγώ μαζί του.
32. Όπως νιώθω όταν βλέπω άσπρους ανθρώπους. Τίποτα.
33. Δε θα είχα πρόβλημα, γιατί να έχω.
34. Δεν έχω να προσθέσω κάτι παραπάνω.
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να σταματήσουμε να είμαστε ρατσιστές, γιατί αυτά κάναμε. Δε λέω ότι με πειράζει, λέω ότι κάναμε αυτό. Οι ασκήσεις ήταν μια χαρά, διασκεδαστικές και μου έμαθε περισσότερο να μην είμαι ρατσιστής. Δε λέω ότι ήμουν πριν, αλλά μου ανέβασε ένα βαθμό περισσότερο να μην είμαι. Περισσότερο μου άρεσε εκεί που κάναμε τα θέατρα. Όλα μου άρεσαν.

M 2

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε
2. Είμαι 11 χρονών και πάω τετάρτη τάξη.
3. Είμαι από Αλβανία, από το Ελμπασάν, έχω πάει μία φορά.
4. Όχι.
5. Όχι.
6. Μ' αρέσει με τα παιδιά της τάξης μου.
7. Εμπιστεύομαι τη Λ... Ναι με βοηθούν.
8. Κάνω παρέα με τη Μ..., την Ε..., τη Χ..., με πολλά παιδιά.
9. Ναι είμαι ευχαριστημένη.
10. Δε μ' ενοχλεί κανένα παιδί.

11. Τίποτα.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μ' αρέσει το σχολείο μας.

13. Είναι και από τη δική μου, αλλά μου αρέσει να είναι και από άλλες χώρες. Η
Λ... δεν είναι από Αλβανία.

14. Τίποτα δε κάνω.

15. Θα το βοηθούσα.

16. Θα το καλούσα στο σπίτι για να το βοηθήσω και να το κάνω φίλο.

17. Θα ήθελα διαφορετικά παιδιά, γιατί μιλούν τσιγγάνικα.

18. Θυμό νιώθω, γιατί μιλάει άλλη γλώσσα και έχει άλλο θεό.

19. Τίποτα.

20. Θα μου άρεσε να έχει πολλές γλώσσες, όχι μόνο τσιγγάνικα.

21. Ναι..

22. Ναι θα το καλούσα.

23. Ναι, θα μου άρεσε.

24. Όχι δε μ' επηρεάζει.

25. Τίποτα, καλά νιώθω.

27. Ναι, θα καθόμουνα, δε μ' ενοχλεί που είναι μαύρο.

28. Ναι θα μπορούσε.

29. Θα έλεγα γιατί την κοροϊδεύετε;

30. Θα γινόμουνα φίλη, για να παίζουμε μαζί.

31. Θα του έκανα παρέα. Θα έπαιζα εγώ μαζί του.

32. Τίποτα δε νιώθω.
33. Καλό θα ήταν, θα περνούσαμε ωραία, θα μας μάθαιναν παιχνίδια άλλα.
34. Περνάω καλά στο σχολείο, ν' αρέσει που παίζω με τα παιδιά, δεν έχω παράπονο.
35. Καλό ήταν το πρόγραμμα, όλα καλά ήταν. Περισσότερο μου άρεσε το παιχνίδι που κλείναμε τα μάτια.

M 3

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε I...
2. Είμαι 12 χρονών, πάω πέμπτη τάξη.
3. Είμαι από τη Βουλγαρία, από Σόφια.
4. Μόνο Ελλάδα και Βουλγαρία.
5. Ναι, με ρώτησαν κι εγώ είπα.
6. Νιώθω πολύ καλύτερα. Όταν είμαι στο σπίτι δεν έχω να παίζω και βλέπω τηλεόραση. Νιώθω πολύ καλύτερα όταν είμαι με τους φίλους μου.
7. Ναι, υπάρχουν. Είπα μυστικά στον Μ..., στο Ν... Ο Μ..., ο Ν..., ο Μ..., με βοηθούν όταν μπερδεύομαι.
8. Με τους συμμαθητές μου, γιατί όταν είμαι μόνος λέω θα πάω να παίζω μ' αυτούς, πιο καλύτερα θα είναι. Νιώθω πιο καλά. Μιλάμε...
9. Ναι, ευχαριστημένος είμαι. Νιώθω πολύ καλά μέσα στην τάξη.
10. Από την τάξη μου είναι καλοί φίλοι, με όλους θέλω να παίζω.
11. Μ' αρέσει να είμαι με τους φίλους μου, να κάθομαι να μιλάμε, να καθόμαστε να βλέπουμε. Πιο καλά είμαι με τους φίλους μου, παρά με τη μαμά μου. Είμαι από τη Βουλγαρία, τη Σόφια, είχα κι εκεί φίλους κι ένιωθα καλά και μ' αυτούς. Μιλούσαμε, έπαιζα κυνηγητό, κρυφτό.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Πολύ ωραίο είναι που είναι από διαφορετικές χώρες. Άλλος είναι από την Κομοτηνή, μιλάνε τουρκικά, υπάρχουν παιδιά που μιλούν ισπανικά τσιγγάνικα, ελληνικά κι εγώ βουλγαρικά, είναι πιο ωραίο.
13. Είναι κι από άλλες χώρες, από την Αλβανία.
14. Θα λέω : «μη κάνετε ξύλο, είσαστε άνθρωποι».
15. Θα το βοηθούσα.
16. Ναι, γιατί θα είναι πολύ καλός φίλος για μένα. Θα μαθαίνει να μιλάει ελληνικά και όταν θα θέλω βοήθεια κι αυτός θα με βοηθήσει.
17. Θα ήθελα, γιατί αν τους πούμε όχι, αυτοί δε θα νιώθουν καλά. Θα λένε: «κοίτα, τώρα είμαι από άλλη χώρα και δε με παίζουν εμένα».
18. Θα έπαιζα πάλι μ' αυτόν. Θα είναι πάλι φίλος μου.
19. Λέω ότι μιλάνε άλλη γλώσσα από τη δική μας και αν λέω κάτι δε θα με καταλαβαίνουν.... και πιο καλά είναι που μιλάνε άλλη γλώσσα. Τα παιδιά τα άλλα νομίζουν ότι τους βρίζουνε.
20. Ω, πολύ ωραία θα είναι. Θα μιλάνε βουλγαρικά, με πολλές γλώσσες όμως είναι καλύτερα έτσι.
21. Πάλι θα το ήθελα. Εγώ πιστεύω σ' άλλο θεό, αλλά είμαστε ίδιοι. Έχουμε χέρια και είμαστε όλοι άνθρωποι.
22. Πάλι θα το ήθελα στο πάρτι.
23. Ναι, θα μου άρεσε, θα χόρευα. Πάλι θα ήταν καλά.
24. Δε μ' επηρεάζει, πάλι θα έπαιζε με μένα.
25. Τίποτα δε θα ένιωθα. Δε μ' ενοχλεί. Θα ρώταγα γιατί μιλάτε κι εγώ θα καθόμωνα ν' ακούσω.

26. Ναι, ο Μ... είναι τσιγγάνος, γιατί στη Βουλγαρία καθόμουνά δίπλα σε τσιγγάνους κι ο εξάδελφός μου παντρεύτηκε τσιγγάνα.
27. Ναι, γιατί αν το παιδί δεν το ήθελε κανένας εγώ θα πήγαινα μ' αυτόν.
28. Ναι, θα μπορούσε, σαν εγώ με τον Μ...
29. Θα έλεγα: «εν τάξει έχει μαύρο χρώμα, αλλά αν εσείς είχατε μαύρο χρώμα, τί θα κάνατε; είναι κρίμα».
30. Εν τάξει θα έλεγα.
31. Θα ήθελα να μιλάμε, να ρωτάω από πού είναι, σα το καινούργιο παιδί. Καθόταν εκεί κι εγώ πήγα κι έκατσα και ρώτησα το όνομά του.
32. Θα έλεγα πιο καλά να ήταν σαν κι εμάς, αλλά ο θεός τέτοιο χρώμα έδωσε, η φύση. Δε θα μου άρεσε, αλλά πάλι θα ήθελα να μιλάω μ' αυτούς.
33. Και τώρα έχουμε μαύρους, καφέ... θα ήταν πολύ ωραία. Άλλος θα ήταν κίτρινος, άλλος κόκκινος, πολύ ωραία θα ήταν. Μου αρέσουν πολύ τα χρώματα.
34. Νιώθω πολύ καλά που είμαι σ' αυτό το σχολείο στο Γκάζι, που πάω στην πέμπτη τάξη, που είναι πολύ καλοί οι συμμαθητές μου. Με βοηθούν στα μαθήματα όταν κάνω λάθος και νιώθουμε πολύ καλά.
35. Το πρόγραμμα ήταν πολύ ωραίο, μου άρεσε στο θεατρικό που κάναμε μπουινιές και παίζαμε, ωραίο ήταν. Όλα μου άρεσαν. Το κάναμε το πρόγραμμα για να νιώθουμε καλά, να πετύχουμε το θεατρικό. Έμαθα όταν λέμε κάτι να το κάνουμε καλά. Θα ήθελα πάλι του χρόνου να κάνουμε θεατρικά.

M 4

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Είμαι 12 και μισό χρονών, πάω πέμπτη τάξη.

3. Είμαι από την Αλβανία, από το Ελμπασάν.
4. Όχι, μόνο στην Αλβανία, πιο πολύ στην Ελλάδα.
5. Ναι, ενδιαφέρονται.
6. Νιώθω χαρούμενος, όταν μιλάω μ' αυτούς, όταν παίζω, χαρούμενος.
7. Ναι, μπορώ. Ναι με βοηθούν, όταν μου λένε κάτι.
8. Με άλλα παιδιά.
9. Ναι είμαι ευχαριστημένος, δεν έχω παράπονο.
10. Από την τάξη μου παίζω με όλους. Δε θέλω να παίζω με κάποια μικρά παιδιά που κάνουν βλακείες.
11. Έχω μαύρα μαλλιά, μαύρα μάτια, είμαι ψηλός, πάω στο 87^ο δημοτικό σχολείο και κάνω μάθημα

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μου αρέσει, γιατί μπορώ να μάθω απ' αυτούς, άμα είναι καλά παιδιά μ' αρέσει.
13. Είναι από τη δική μου κι από άλλες χώρες.
14. Δε θέλω να παίζω με κάποια μικρά παιδιά που κάνουν βλακείες. Θα τους πω μη τσακώνεστε και θα τους κάνω να είναι πάλι φίλοι, να είμαστε μία παρέα.
15. Θα το βοηθούσα.
16. Ναι, εννοείται
17. Κι από τη δικιά μου χώρα και από άλλες χώρες δε μ' ενδιαφέρει αυτό. Δε με πειράζει που είναι από αλλού.
18. Αν πιστεύει κι αυτός άλλο θεό τι να κάνω. Δεν ξέρω, όταν συναντώ παιδιά με άλλη γλώσσα, νιώθω λίγο άγχος, γιατί δεν τον καταλαβαίνω, ούτε κι αυτός με

καταλαβαίνει, πως θα συνεννοηθούμε. Δεν έχω άλλο όμως πρόβλημα, θα τον ήθελα.

19. Δε μ' ενοχλεί που μιλάνε άλλη γλώσσα. Σκέφτομαι τι να λένε.
20. Καλό θα ήταν. Εμένα όμως μου αρέσει περισσότερο έτσι που είναι τώρα, που μιλούν διάφορες γλώσσες. Μου αρέσει, γιατί είναι καλοί φίλοι, είναι Τούρκοι, εμείς μουσουλμάνοι, έχω και δυο τρεις χριστιανούς φίλους.
21. Ναι μπορεί να έρθει, αν είναι καλό παιδί. Δε με πειράζει η άλλη θρησκεία, να μη βρίζει μόνο το θεό μου.
22. Ναι θα μπορούσε.
23. Θα μου άρεσε, γιατί θα παίζαμε, θα τρώγαμε.
24. Όχι. Άμα είναι κάποιος καλό παιδί τον κάνω φίλο. Καλό παιδί είναι αν είναι, ήρεμος, αν δε χτυπάει.
25. Χαρούμενος.
27. Θα καθόμουνα. Τι έχει; επειδή είναι μαύρος; τί έγινε;
28. Ναι.
29. Θα τους έλεγα να μη κοροϊδεύουν. Τι έχει; επειδή είναι μαύρος...
30. Θα γινόμουνα φίλος του.... εγώ θέλω οι φίλοι μου να είναι καλά παιδιά, να μη χτυπούν, να μη πειράζουν.
31. Θα τον έκανα φίλο, κρίμα να είναι μόνος του
32. Θα μου άρεσε να μπω στην παρέα τους, να πάμε στο ποδόσφαιρο, να πάω σε γιορτές που έχουν αυτοί. Ωραία θα είναι, θα γινόμασταν μεγάλη παρέα.
33. Θα μου άρεσε. Θα έχουν τα μαλλιά τους αλλιώς, θα έχουν πράσινα μάτια.
34. Όταν ήρθα στη αρχή στο σχολείο που ήμουν μικρός, κάποια παιδιά μ' ενοχλούσαν. Έλεγαν ότι γέμιζε το σχολείο τσιγγάνους. Τούρκοι ήταν, τους φοβόμουνα. Μετά όταν ήρθα από την Αλβανία, ήρθαν κάποια παιδιά και με ρώτησαν αν θέλω να γίνουμε φίλοι και τους είπα χάρηκα που σας γνώρισα και

τόρα είμαστε φίλοι. Τώρα μ' ενοχλεί που κάποια παιδιά λένε βλακείες ότι τα έχω με κάποια. Τίποτα άλλο δε μ' ενοχλεί.

35. Μ' άρεσαν πάρα πολύ όλα όσα κάναμε στο θέατρο. Μου άρεσε στη σκηνή που παίζαμε με τις καρέκλες, μου άρεσε πολύ. Το πρόγραμμα το κάναμε για να μάθουμε καινούργια πράγματα

M 5

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Είμαι 11 χρονών, πάω στην πέμπτη τάξη.
3. Η πατρίδα μου είναι η Αλβανία.
4. Έχω πάει στην Αλβανία πολλές φορές, κάθε καλοκαίρι πάω.
5. Μερικοί ενδιαφέρονται.
6. Ωραία νιώθω, εντάξει, τους ξέρω πολύ καιρό. Τα πάμε καλά.
7. Τη Χ... εμπιστεύομαι, με τη Χ... τα λέμε... με βοηθούν, όταν θέλω.
8. Παίζω με άλλα παιδιά της τάξης μου, γιατί βαριέμαι μόνη μου. Θέλω παρέα για να μιλάμε.
9. Αρκετά, εντάξει θα έλεγα, μια χαρά.
10. Δε ξέρω, με τα παιδιά που δε με συμπαθούν και λένε ψέματα.
11. Είμαι είναι ένα παιδί της πέμπτης, που είναι κορίτσι, είναι 11 χρονών, είναι από Αλβανία και δεν είμαι χριστιανή. Είμαι καλό άτομο, με μερικά ελαττώματα. Δηλαδή μερικές φορές θυμώνω εύκολα.... αυτά νομίζω.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Ωραία, είναι πολύ ωραία.

13. Είναι από διάφορες χώρες, η Ε.. από Αλβανία, η Έ... από Ελλάδα, η Α... από Ουκρανία, ο Λ... από Βενεζουέλα, από διάφορες χώρες.
14. Θα τους χόριζα.
15. Θα το βοηθούσα, όσο ήξερα.
16. Δε ξέρω, δε μου πολυαφήνει η μαμά μου να καλώ παιδιά στο σπίτι. Αν μ' άφηνε να καλέσω όποιον θέλω, θα τον καλούσα.
17. Θα ήθελα και παιδιά από άλλες χώρες. Θα είχε πλάκα να συνεννοούμασταν με κινήσεις και θα το διασκεδάζα πιο πολύ στη γυμναστική.
18. Δε σκέφτομαι τίποτα. Ειδικά αυτό με το θεό δε με πολυπειράζει ο άλλος να έχει διαφορετική θρησκεία.
19. Δε με νοιάζει, εντάζει δε με πολυπειράζει.
20. Θα μου άρεσε να είχαμε παιδιά από Ελλάδα, Αλβανία κι από άλλες χώρες, με διάφορες γλώσσες.
21. Ναι, γιατί όπως είπα δε με πολυενδιαφέρει η θρησκεία
22. Θα το καλούσα.
23. Ναι, θα ήταν ωραίο. Θα γνωρίζαμε κι άλλες γιορτές, θα είχε πλάκα.
24. Όχι, δε μ' επηρεάζει, γιατί αυτό για με το θεό δε μ' ενδιαφέρει. Ούτε εγώ πολυπιστεύω.
25. Δικαίωμά τους είναι να μιλάνε.
26. Ναι θα καθόμουνα. Θα είναι καινούργια, δε θα έχει πολλούς φίλους κι αν της έδειχνα εγώ ότι θα ήμουν φίλη της, θα το έβλεπαν αυτό και άλλα παιδιά και θα είχε κι άλλους φίλους.
27. Ναι, με την Α... καθόμουνα. Επειδή είναι από την Αφρική, δε σημαίνει ότι έχει κάτι κακό πάνω της
28. Θα μπορούσε.
29. Θα την υπερασπιζόμουνα.

30. Αν την έβλεπα για πρώτη φορά θα γινότανε φίλη μου και θα έβλεπα πώς θα ήταν, αν ήμασταν φίλες.
31. Θα τους έλεγα: «τί κακό έχει, εσείς πώς θα αισθανόσασταν αν ήσασταν στη θέση της και δεν είναι ωραίο να την κοροϊδεύετε;»
32. Δε μ' ενοχλεί το χρώμα στους ανθρώπους, αφού έτσι γεννήθηκαν.
33. Θα μου άρεσε. Θα είχε πιο πολύ ενδιαφέρον το σχολείο μας, γιατί θα ήταν παιδιά κι από άλλες χώρες, μαύρους κι άσπρους και δεν είναι κακό να έχεις μαύρους φίλους.
34. Για το σχολείο μας θα ήταν πιο καλό να είχε κι άλλα παιδιά από άλλες χώρες και με άλλες γλώσσες και μείς να προσπαθούμε να συνεννοηθούμε μαζί τους. Θα είχε πλάκα.
35. Ο στόχος του προγράμματος ήταν αν καταλάβουν τα άλλα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες πως νιώθουν εδώ πέρα. Και να καταλάβουμε εμείς τι θα αισθανόμασταν αν τους συμπεριφερόμασταν άσχημα και πως θα αισθανόμασταν αν μας συμπεριφέρονταν εμάς άσχημα. Το πρόγραμμα ήταν πολύ ωραίο. Εμένα μου έβαλε έναν προβληματισμό πάνω στο στόχο του και μου άρεσε πιο πολύ όταν χωριζόμασταν σε ομάδες. Συνεργαζόμασταν πιο πολύ με τους άλλους, πηγαίναμε με φίλους μας κι όταν μας λέγατε να πάμε με παιδιά που ξέραμε λιγότερο καταλαβαίναμε πώς είναι να συνεργάζεσαι και μ' αυτούς. Ήταν πολύ ωραίο αυτό.

M 6

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Είμαι 10 χρονών, πάω τετάρτη δημοτικού.
3. Από Κομοτηνή είμαι, μέσα από την πόλη.
4. Μόνο στη Γερμανία έχω πάει.

5. Όχι δε χρειάζεται να μάθουν.
6. Με τον Σ... θυμωμένη. Με τα υπόλοιπα παιδιά νιώθω καλά. Μ' αρέσει να είμαι μαζί τους, γιατί περνάμε ωραία. Μαζί γράφουμε, προσέχουμε, βοηθάμε ο ένας τον άλλον... αυτά.
7. Στη Μαρίζα, στη Χ..., στην Ε..., λέω μυστικά. Με βοηθούν οι συμμαθητές μου.
8. Παίζω νε άλλα παιδιά, η Μ... είναι καλό κορίτσι.
9. Ναι, είμαι ευχαριστημένη.
10. Δε θέλω να παίζω με τα παιδιά που δεν είναι καλά και που βρίζουν. Βρίζουν, χτυπούν το ένα το άλλο.
11. Είμαι δέκα χρονών, πάω στην Τετάρτη τάξη, μ' αρέσει η γυμναστική στο σχολείο, μ' αρέσει η μελέτη περιβάλλοντος και στο σπίτι κοιτάω τηλεόραση... αυτό.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Ωραίο είναι
13. Μερικοί είναι από τη δική μου χώρα, μερικοί από άλλη χώρα.
14. Λέω να μη τσακώνονται.
15. Δε θα καταλάβαινα τί μου έλεγε, αλλά πάλι θα το βοηθούσα.
16. Ναι θα το καλούσα. Είναι από την άλλη χώρα και θα μπορούμε να παίζουμε.
17. Απ' όποια χώρα να 'ναι και όποια γλώσσα έχουν, ναι, γιατί μου αρέσουν και τα άλλα παιδιά... αυτό.
18. Δε μ' ενοχλεί καθόλου σε ποιο θεό πιστεύει, ούτε η γλώσσα του. Αρκεί να είναι άνθρωπος και να είναι καλός.
19. Θα νόμιζα ότι μιλούν για μένα με κακό τρόπο.

20. Θα μου άρεσε, γιατί καταλαβαίνω.
21. Μπορεί να έρθει, δε με πειράζει όπως είπα πριν.
22. Ναι.
23. Ναι πάρα πολύ, γιατί θα ήταν διαφορετικό, τί θα έκαναν, τί θα ένιωθαν...
24. Όχι, αμέσως γινόμαστε φίλες. Θα ήθελα οι φίλες μου να είναι καλές και να μη βρίζουν και να μη τσακωνόμαστε, και να μη λένε τα μυστικά.
25. Είναι καλό να μιλούν για το δικό τους θεό.
26. Κάθομαι με τσιγγάνα, με την Α... Δεν έχω πρόβλημα.
27. Θα μπορούσα, δεν έχω πρόβλημα επειδή είναι μαύρη.
28. Ναι.
29. Θα έλεγα να μη κοροϊδεύουν, όλοι είμαστε ίδιοι.
30. Δε θα ήθελα με Κινέζα. Μιλάνε άσχημα, γι' αυτό.
31. Θα έπαιζα εγώ.
32. Σκέφτομαι ότι όλοι είμαστε ίδιοι... αυτό.
33. Καλό θα ήταν, θα ήταν διαφορετικό.
34. Όλοι οι συμμαθητές μ' αρέσουν, είμαστε ίδιοι, είμαστε άνθρωποι, όλοι για έναν και ένας για όλους... αυτά.
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να μιλάμε πιο όμορφα και να μη τσακωνόμαστε μεταξύ μας. Μου άρεσε πάρα πολύ. Περισσότερο που κάναμε θεατρικό, και μιλούσαμε στις ομάδες μας στα τούρκικα... συνεργάστηκα καλά με τα παιδιά.

M 7

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...

2. Είμαι 10, πάω στην τετάρτη τάξη.
3. Από την Αλβανία είναι ο μπαμπάς και η μαμά, εγώ γεννήθηκα Αθήνα. Η μαμά είναι από την Αυλώνα. Στα Τίρανα είναι ο παππούς μου, έχει ωραία θάλασσα.
4. Όχι μόνο στην Αλβανία κι έχω πάει και νησιά. Ζάκυνθο, Πάτμο, Κέρκυρα.
5. Μάλλον όχι, μπορεί ο Σ...
6. Ωραία νιώθω, γιατί περνάω χρόνο μαζί τους και παίζουμε.
7. Ναι μπορώ να λέω μυστικά, με βοηθούν.
8. Με άλλα παιδιά παίζω. Θα βαριέμαι μόνος μου, τι να κάνω...
9. Ναι είμαι ευχαριστημένος.
10. Με τα παιδιά που έχω μαλώσει και βρίζουν, δε παίζω.
11. Μου αρέσει το ποδόσφαιρο, πάω φροντιστήριο, μου αρέσει να παίζω και στον υπολογιστή και σε διάφορα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Μου αρέσουν οι γάτες, τα σκυλιά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μου αρέσει.
13. Ο Β... και ο Έ... είναι από Αλβανία, ο Σ... από αλλού, αλλά γεννήθηκε εδώ, από διάφορες χώρες
14. Τους υπερασπίζομαι, τους λέω να σταματήσουν να τσακώνονται.
15. Όπως ο Σ..., το καινούργιο παιδί που ήρθε. Θα το βοηθούσα, γιατί κι αυτός άνθρωπος είναι κι αν αρνηθώ θα του κακοφανεί.
16. Αν ήθελε να έρθει, θα το καλούσα, ναι.
17. Όπως χωρίζονται οι ομάδες, δε με πειράζει.
18. Δεν έχω πρόβλημα.

19. Δεν καταλαβαίνω.
20. Εντάξει.
21. Ναι, γιατί κι αυτός θα ήθελε να παίξει. Είναι άνθρωπος κι αυτός, να παίζουμε μαζί του.
22. Θα το καλούσα.
23. Θα μου άρεσε, γιατί θα είχαν κι αυτοί γιορτές κι αν με καλούσαν θα πήγαινα.
24. Ναι θα μπορούσε.
25. Δεν μ' ενοχλεί.
26. Ναι, θα καθόμουνα, δε θα με πείραζε. Αφού κάθεται δίπλα μου ο Α..
27. Ναι
28. Μπορεί ναι, να γίνει ο καλύτερος φίλος.
29. Θα τους έλεγα να μη τους κοροϊδεύουν, γιατί άμα τους κοροΐδευαν κι αυτούς πώς θα ένιωθαν.
30. Θα του έλεγα ναι, για να παίζουμε μαζί του.
31. Εγώ θα του έλεγα να παίζουμε και θα φώναζα κι άλλα παιδιά να παίζουμε μαζί.
32. Δε μ' ενοχλεί, θα μου άρεσε να τους βλέπω.
33. Δε θα με πείραζε, γιατί άνθρωποι θα είναι κι αυτοί, δε θα μας πειράξουν.
34. Το σχολείο μου αρέσει, γιατί έχω φίλους και δε θέλω ν' αλλάξω σχολείο.
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να γνωριστούμε πιο καλά. Μου άρεσε που κάναμε θέατρα, που παίζαμε ρόλους, όλα μου άρεσαν. Συνεργάστηκα καλά με τα άλλα παιδιά.

M 8

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 10 χρονών, πάω στην τετάρτη.
3. Είμαι από δω, αλλά οι γονείς μου είναι από Αλβανία.
4. Έχω πάει Αλβανία και σε νησιά Κύθνο και στην Αίγινα.
5. Ναι, ενδιαφέρονται. Αυτοί που δε ξέρουν με ρωτούν πώς είναι η γλώσσα.
6. Μια χαρά τα πάω με τα παιδιά της τάξης μου. Από την πρώτη τάξη δεν έκανα παρέα, χαρά νιώθω όταν είμαστε μαζί τώρα.
7. Ναι, εμπιστεύομαι πιο πολύ τα κορίτσια. Με βοηθούν.
8. Κάνω παρέα με τους συμμαθητές μου, γιατί δε μου αρέσει να είμαι μόνη. Ήμουν μόνη παλιά, το έχω ζήσει και δε θέλω.
9. Ναι, είμαι ευχαριστημένη.
10. Με τα παιδιά που δε συμπαθώ. Από την πρώτη τάξη, όταν ήμουν μόνη μου με τρόμαζαν, γι' αυτό δε θέλω.
11. Νευριάζω αρκετά εύκολα, είμαι πάντα χαρούμενη... αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Ωραίο είναι, γιατί έχουμε πολλά παιδιά από διάφορες χώρες που μιλάνε διάφορες γλώσσες και μαθαίνουμε γι' αυτές τις χώρες απ' αυτά.
13. Είναι κι από άλλες χώρες κι από τη δικιά μου χώρα.
14. Δεν αντιδρώ κάπως, δε πάω κι εγώ. Κανονικά είμαι ήρεμη, δε θέλω να μπλέκω.

15. Θα το βοηθούσα, αν θα μου ζήταγε βοήθεια.
16. Όχι, δε κάνω τόση παρέα, δε ξέρω πράγματα γι' αυτόν για να τον καλέσω στο δωμάτιό μου.
17. Ναι, θέλω να υπάρχουν παιδιά από διάφορες χώρες, να είμαστε πιο ανακατεμένα, όχι μόνο από τη χώρα μου.
18. Δε μ' ενοχλεί, γιατί κι εγώ πιστεύω σε άλλον θεό και μιλώ και άλλη γλώσσα όπως κι αυτός, δεν έχω κανένα πρόβλημα.
19. Δε σκέφτομαι κάτι κακό. Κι εγώ κάποιες φορές μιλάω τη γλώσσα μου. Δε μ' ενοχλεί.
20. Δε θα μου άρεσε τόσο πολύ, δεν είναι τόσο ευχάριστο. Χαίρεσαι όταν υπάρχουν παιδιά από τη χώρα σου και μιλούν τη γλώσσα σου, αλλά μερικές φορές θέλεις και παιδιά από άλλες χώρες, να μαθαίνεις κάποια πράγματα. Να μάθεις γι' άλλους τόπους.
21. Ναι, γιατί θα μάθω κι άλλα πράγματα απ' αυτό το κοριτσάκι, δε θα μ' ενοχλούσε.
22. Ναι θα το καλούσα.
23. Ωραίο θα ήταν, θα είχαμε πιο πολλές γιορτές.
24. Ναι.
25. Ωραία νιώθω.
26. Ναι θα καθόμουνα, γιατί δεν έχω κανένα πρόβλημα.
27. Ναι θα καθόμουνα. Δε θα μου φαινόταν παράξενο
28. Ναι θα μπορούσε, δε θα μ' ενοχλούσε.
29. Θα το σταματούσα με κάποιο τρόπο. Δεν έχω σκεφτεί ποιον.
30. Θα ήθελα να γίνουμε φίλοι.
31. Θα του έλεγα για το πρόβλημά του και θα έπαιζα μαζί του.

32. Δε μ' ενοχλεί που έχουν άλλο χρώμα.
33. Ωραία εμπειρία θα ήταν. Θα αισθανόμουν αωραία.
34. Μ' αρέσει το σχολείο, γιατί έχει παιδιά από διάφορες χώρες κι έχουμε μάθει πολλά πράγματα απ' αυτά τα παιδιά. Είναι ωραίο που έχει παιδιά από διάφορες χώρες και κάνουμε παρέα.
35. Ο στόχος του προγράμματος ήταν να γνωριστούμε καλύτερα με κάποια παιδιά. Όλα ήταν καλά στο πρόγραμμα. Συνεργαζόμασταν μεταξύ μας, από τότε που άρχισε το πρόγραμμα μέχρι που τελείωσε.

M 9

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Είμαι 10 χρονών, πάω στην Τετάρτη.
3. Είμαι από Ελλάδα. Ο μπαμπάς μου γεννήθηκε στη Συρία, η μαμά μου στη Ρωσία, Ξέρω λίγα αραβικά, ρώσικα.
4. Έχω πάει νομίζω στην Ιταλία... Όταν ήμουν μικρός μπορεί και να πήγα στη Συρία... δε θυμάμαι. Από πόλεις νομίζω Γιάννενα και Σέρρες, έχω πάει και σε νησιά, Ζάκυνθο, Νάξο.
5. Ναι, ενδιαφέρονται.
6. Καλύτερα, εντάξει στο σπίτι είναι καλύτερα, αλλά θέλω να πηγαίνω σχολείο να τους μιλάω και να τους βλέπω.
7. Ναι μπορώ να εμπιστευόμαι. Ναι με βοηθούν, ας πούμε όταν πέφτω κάτω με σηκώνουν.
8. Παίζω με φίλους κι από την πέμπτη τάξη, παίζουμε κρυφτό. Για να είμαστε πολλά παιδιά. Δε μ' αρέσει να παίζω μόνος.
9. Ναι, δεν έχω παράπονο. Γελάμε μαζί, παίζουμε.

10. Με τα κορίτσια δε θέλω. Δε μου έκαναν κάτι, απλώς δε θέλω.
11. Μ' αρέσει η μπάλα, τα μαθήματα και η γυμναστική, μόνο η μπάλα. Αυτό μου αρέσει να βγαίνω με τους φίλους μου σε πάρκα και να παίζουμε μπάλα. Τα μαλλιά μου τα έχω καρφάκια και μου αρέσουν όταν τα φτιάχνω.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Έχουν έρθει τώρα πολλά παιδιά από Βουλγαρία, εντάξει ωραίο είναι.
13. Κάνω με Έλληνες, ο Λ... είναι από Βενεζουέλα, κάνω με Αλβανούς και μισο – Αλβανούς.
14. Πάω και τους χωρίζω και τους ρωτώ τί έγινε, πώς έγινε.
15. Θα του έλεγα αν τα ήξερα, αλλά αν δε τα ήξερα θα πήγαινε σε άλλα παιδιά.
16. Θα τον καλούσα να παίζαμε μαζί.
17. Από την τάξη μου θα ήθελα παιδιά και από άλλες χώρες και να μιλούσαν και ελληνικά ή αγγλικά για να τους μιλάω.
18. Δεν έχω πρόβλημα. Ας πούμε ο Χ... πιστεύει στο Χριστό κι εγώ στον Αλλάχ. Μια χαρά.
19. Μια χαρά νιώθω, αλλά όλοι νομίζουν ότι κάτι τους λέμε και τους βρίζουμε... εμένα δε μ' ενοχλεί.
20. Κι αυτό μια χαρά θα ήταν, αλλά καλύτερα έτσι, που μιλούν διάφορες γλώσσες
21. Ναι, θα μπορούσε.
22. Ναι θα το καλούσα, αφού ο Χ... πιστεύει στο Χριστό.
23. Θα μου άρεσε, γιατί θα μάθαινα κι άλλα πράγματα από τ' άλλα παιδιά, πως γίνεται.
24. Όχι, αλλά καταλαβαίνω από το όνομα σε ποιο θεό πιστεύουν. Ας πούμε ο Α... που είναι τσιγγάνος, είναι χριστιανός. Δε παίρνω υπόψη σε ποιο θεό πιστεύουν.

25. Μια χαρά νιώθω.
26. Αν ήταν φίλος μου, θα καθόμουνα.
27. Ναι θα καθόμουνα.
28. Όχι, γιατί έχω καλύτερους φίλους.
29. Θα τους έλεγα ότι κι αυτός άνθρωπος είναι κι ότι αυτό είναι το χρώμα του.
30. Θα είχαμε γίνει φίλοι, θα παίζαμε, θα του έλεγα να έρθει.
31. Θα τους έλεγα: «αυτό είναι το χρώμα του, γιατί δεν τον παίζετε. Άμα ήταν και το δικό σας χρώμα έτσι; » εγώ αν ήθελε και η παρέα μου θα τον έπαιζα.
32. Τίποτα. Δε νιώθω τίποτα, Δε μ' ενοχλούν.
33. Μια χαρά θα ήταν.
34. Μια χαρά είναι το σχολείο. Πηγαίνω κάθε μέρα, γνωρίζω νέους φίλους που έρχονται, όπως τον I... που ήρθε από Βουλγαρία. Και τον P...
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να διασκεδάσουμε, να μάθουμε για τους άλλους, πώς να συμπεριφερόμαστε και για τα συναισθήματα που έχει ο καθένας. Από το θέατρο μου άρεσε η Α... που τη βάλουμε στο κουτί και έπεσε.

M 10

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. 12 χρονών, πάω τετάρτη δημοτικού.
3. Είμαι από την Αλβανία, το Ελμπασάν, πάω συχνά.
4. Έχω πάει στο Κόσσοβο και τώρα θα πάω Σουηδία ή Γερμανία.
5. Όχι.

6. Ήμαστε μια ομάδα, συνεργαζόμαστε. Ότι θέλω μου δίνουν και ότι θέλουν τους δίνω, με όποιον θέλω κάθομαι.
7. Ναι, τη Χ..., τη Σ..., τη Μ... Με βοηθούν οι συμμαθητές μου, στη γλώσσα όμως και στα δύσκολα με βοηθά η κυρία.
8. Κάνω παρέα με άλλα παιδιά στο διάλειμα. Δε μου αρέσει να είμαι μόνη μου, θέλω να παίζω, να γελάμεαυτά.
9. Δε ξέρω. Όταν μαλώνουν οι άλλοι, έρχονται σε μένα και βγάζουν τα νεύρα τους σε μένα.
10. Θέλω με όλα τα παιδιά.
11. Είμαι 12 χρονών, πάω τετάρτη δημοτικού, τα μαλλιά μου είναι μαύρα, τα μάτια μου είναι καφέ, το πρόσωπό μου είναι σοκολάτα (γελάει)...και μπορώ να κρατάω μυστικά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Ήρθε ένα καινούργιο παιδί σήμερα που δε μιλάει ελληνικά. Του είπαμε να έρθει να παίξει δε καταλάβαινε. Όταν μιλούν τα παιδιά στη γλώσσα τους και σε βλέπουν, ξέρεις ότι σε βρίζουν. Μπορώ όμως να παίζω με παιδιά που είναι από άλλες χώρες.
13. Και από άλλες χώρες για να παίζουμε.
14. Πάω να τους χωρίσω για να μη μαλώνουν και φωνάζουν.
15. Θα το βοηθούσα, θα του έδειχνα ότι δε καταλαβαίνει.
16. Ναι θα το καλούσα. Να παίζουμε, να μιλήσουμε, να τραγουδήσουμε, να βγούμε βόλτα.
17. Ναι, για να ήμαστε πιο πολλοί.
18. Εντάξει, αυτός πιστεύει και μιλά άλλο, εγώ άλλο. Δε μ' ενοχλεί.
19. Ότι λένε για μένα κάτι, με βρίζουν. Δε ξέρω τί λένε.

20. Δε θα μου άρεσε πολύ, μ' αρέσει περισσότερο τώρα.
21. Ναι, γιατί δε με πειράζει, ένας είναι ο θεός.
22. Ναι.
23. Θα μου άρεσε, γιατί διασκεδάζουμε, χορεύουμε.
24. Όχι δε με πειράζει σε ποιο θεό πιστεύουν. Οι πιο πολλοί στο σχολείο είναι χριστιανοί. Όταν κάνω νέο φίλο βλέπω αν είναι καλός ή κακός, να μη βρίζει, όποιος βρίζει είναι κακό παιδί / κορίτσι δε τον θέλω.
25. Αυτοί μιλάνε για το θεό τους κι εμείς μιλάμε για το δικό μας θεό. Δε μ' ενοχλεί.
27. Θα καθόμουνα, γιατί μου αρέσουν τα μαλλιά στα κορίτσια αυτά. Είχαμε την Α...
28. Ναι θα μπορούσε.
29. Θα τους φώναζα... γιατί αυτοί δεν είναι μαύροι; και τί έγινε που είναι μαύροι; Γιατί δεν κοιτούν τον εαυτό τους...
30. Θα την ήθελα εγώ.
31. Δεν πειράζει, θα την έπαιζα εγώ.
32. Φοβάμαι, γιατί εγώ βλέπω στην τηλεόραση που πιάνουν παιδιά, κορίτσια. Φοβάμαι όταν βλέπω αφρικανούς, πακιστανούς.
33. Καλό θα ήταν, μ' αρέσουν τα χρώματα.
34. Το σχολείο είναι ωραίο και οι φίλοι μου είναι καλοί... κάποια παιδιά κάνουν μαγκιές για να μαλώσουμε, αλλά εγώ δε τους δίνω σημασία και φεύγω.
35. Κάθε Πέμπτη που κάναμε θέατρο και γυμναστική ήταν η καλύτερή μου. Μου άρεσε πάρα πολύ το θέατρο που κάναμε με όλα τα παιδιά. Μου άρεσε που κάναμε ιστορίες, που παίζαμε ση σκηνή, που κάναμε το τραγούδι και ήθελα να το παίξω πολύ αυτό. Και τα παιδιά γελούσαν και έλεγαν στα τούρκικα.

M 11

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Είμαι 12 χρονών, πάω Τετάρτη τάξη.
3. Είμαι από Αλβανία, από Ελμπασάν. Έχω πάει μια φορά, το καλοκαίρι.
4. Όχι. Ελλάδα και Αλβανία. Θα πάω στο Παρίσι.
5. Ναι, έτσι νομίζω.
6. Καλά, χαρούμενη. Παίζουμε..
7. Άμα τους γνωρίζω λέω μυστικά. Όπως τη Χ... Με βοηθούν.
8. Με τους συμμαθητές μου, για να παίζουμε, να διασκεδάζουμε, να περάσουμε το χρόνο μας.
9. Ναι, είμαι.
10. Δε μ' ενοχλεί κανένα παιδί. Παίζω με όλους.
11. Τι να πω κύριε... για τα μαλλιά μου... έχω καστανά μαλλιά, είμαι μάλλον ψηλή.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Δε με πειράζει που είναι από άλλες χώρες. Μιλάμε ελληνικά και καταλαβαίνουμε.
13. Και από άλλες χώρες.
14. Θα το πω στην κυρία, να έρθει και να τους πει.
15. Θα το βοηθούσα.

16. Θα το καλούσα. Θα το γνώριζα καλά και θα το καλούσα. Δε με νοιάζει η γλώσσα και ο θεός του, θα το καλούσα.
17. Ναι, για να μη μαλώνουμε. Για να παίζουμε και να διασκεδάζουμε... αυτό.
18. Χάλια, γιατί θα μου μιλάει... εμείς έχουμε άλλη θρησκεία και δε μιλάμε με άλλους.
19. Καλά νιώθω, θέλω να παίζω μαζί τους.
20. Άσχημα θα ήταν κύριε, δε θέλω, μ' αρέσει όπως είναι.
21. Ναι, θα μπορούσε να έρθει, δε θα μ' ενοχλούσε.
22. Ναι, θα το καλούσα.
23. Θα μου άρεσε, δε πειράζει που θα είναι από άλλη θρησκεία.
24. Δε τους ρωτώ, δε με νοιάζει πού πιστεύουν. Για να κάνω κάποια φίλη βλέπω την καλοσύνη της, πώς συμπεριφέρεται... αυτό.
25. Δε με πειράζει.
27. Ναι, θα καθόμωνα, γιατί όλοι ίδιοι είναι. Και μαύροι και άσπροι και καφέ, το ίδιο είναι, άνθρωποι είναι.
28. Ναι.
29. Θα το πω στην κυρία και η κυρία θα το πει στο διευθυντή και δε ξέρω τι θα το κάνει.
30. Θα γινόμωνα φίλη.
31. Θα έπαιζα εγώ.
32. Καλά νιώθω.
33. Καλά θα ήταν, για να παίζουμε, να μη μαλώνουμε. Δε πειράζει που θα έχουν άλλα χρώματα.
34. Καλά είναι στο σχολείο μας, παίζουμε, δε μαλώνουμε.

35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να μη κοροϊδεύουμε, να παίζουμε μαζί. Και μαύρο και άσπρο δεν έχει διαφορά, είναι ίδιο. Μου άρεσε το παιχνίδι με τις παπαρούνες και τα πρόβατα που ήταν άσπρα και ένα μαύρο. Συνεργαστήκαμε καλά.

M 12

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 11 χρονών, πάω στην Πέμπτη.
3. Από εδώ είμαι, από την Αθήνα. Από Κομοτηνή είναι οι γονείς μου. Πάω στην Κομοτηνή τα καλοκαίρια.
4. Όχι δεν έχω ταξιδέψει, έχω πάει σε χωριά της Κομοτηνής.
5. Και ναι και όχι.
6. Νιώθω πολύ χαρούμενη, τα πάμε πολύ καλά. Κάποιες φορές τσακωνόμαστε, αλλά γινόμαστε πάλι φίλοι.
7. Ναι, μπορώ να εμπιστευόμαι κάποιους συμμαθητές μου. Με βοηθούν, δεν έχω παράπονο.
8. Μου αρέσει να κάνω παρέα με τους συμμαθητές μου. Αν είμαι μόνη μου δε θα μπορέσω να κάνω τίποτα και θα είναι πολύ βαρετό. Ενώ αν είμαστε πολλοί (μας το 'χετε πει και στην ομάδα που κάναμε) είμαστε πιο πολλοί και συνεργαζόμαστε πιο καλά.
9. Κάποιες φορές ναι, κάποιες όχι.
10. Δεν έχω τέτοια παιδιά, με όλα θέλω να παίζω, αλλά και με παιδιά από τις άλλες τάξεις, παίζω.
11. Μου αρέσει να είμαι με τους φίλους μου, ν' ακούω μουσική, να παίζω. Μου αρέσει να διαβάζω βιβλία. Παιδικά, ιστορίες, ανάλογα... Αγαπώ πολύ τους γονείς μου, μου αρέσει το σχολείο, κάνουμε πολύ ωραία πράγματα, αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Το σχολείο μας είναι ωραίο, καλό. Αλλά όταν κάνουμε κάποιες φορές κάτι, οι κυρίες μας νευριάζουν κι εμείς σ' αυτές. Δε με πειράζει που έχει παιδιά από άλλες χώρες, μου αρέσει.
13. Κι από δικιά μου και από άλλες χώρες.
14. Δε μου αρέσει αυτό. Πάω και μπαίνω στον κανυγά και τους φωνάζω γιατί κάνουν έτσι.
15. Θα το βοηθούσα, γιατί έχει έρθει από άλλη χώρα και πρέπει να μάθει τη γλώσσα μας, όπως εμείς για αν καταλαβαίνει.
16. Να σκεφτώ... Μπορεί να μην ήθελε αυτή. Αν ήθελε θα την καλούσα. Θα το ρώταγα όμως πρώτα στους γονείς μου. Γιατί εγώ αν δε ρωτήσω τους γονείς μου, δε κάνω τίποτα
17. Άμα υπήρχαν παιδιά και από τη δικιά μου χώρα ναι, μου αρέσει, αλλά είναι καλύτερα να είναι και παιδιά από άλλες χώρες.
18. Δε μ' ενοχλεί, μ' αρέσει. Γι' αυτή νιώθω χαρά, επειδή έχει τη δικιά της γλώσσα, τη δικιά της θρησκεία.
19. Κάποιες φορές καταλαβαίνω ότι με βρίζουν, αλλά κάποιες φορές μιλούν κανονικά. Όταν φωνάζουν και με δείχνουνε τότε καταλαβαίνω πώς βρίζουνε. Δε μ' ενοχλεί που μιλάνε τη δικιά τους γλώσσα.
20. Ωραίο θα ήταν.
21. Ναι, γιατί δε θα έχει άλλους φίλους.
22. Θα το καλούσα, γιατί θα είναι φίλη μου.
23. Ναι, θα ήταν ωραίο. Θα μαθαίναμε ωραία πράγματα.
24. Δε ξέρω, και ναι και όχι.
25. Δε νιώθω τίποτα κακό. Μου αρέσει.

26. Ναι θα καθόμουνα, αν τη γνώριζα. Δε θα μ' ενοχλούσε.
27. Δε ξέρω, έτσι κι έτσι. Αν ήταν καινούργια και δε τη ξέρω μπορεί να μου κάνει κάποιο κακό.
28. Ναι θα μπορούσε να γίνει φίλη μου.
29. Θα πήγαινα και θα τους έλεγα να μη την κοροϊδεύουν γιατί θα το πω στην κυρία
30. Θα τη γνώριζα πρώτα και μετά. Θα έβλεπα αν ήταν καλή. Δε με πειράζει το χρώμα.
31. Θα έπαιζα εγώ.
32. Δε με πειράζουν.
33. Δε θα με πείραζε, γιατί και τώρα υπάρχουν και μαύροι και άσπροι, καλό θα ήταν.
34. Το σχολείο το αγαπώ πολύ, είναι πολύ ωραίο. Θέλει όμως να το βάψουμε, να το κάνουμε ωραίο. Να βάλουμε στις τάξεις βιβλιοθήκες. Με τα παιδιά του σχολείου, καλά.
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να γνωριστούμε πιο καλά, να μάθουμε παιχνίδια, να σεβαστούμε τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες και να συνεργαζόμαστε. Έμαθα να παίζω θέατρο. Στην αρχή δεν ήξερα να κάνω τόσο καλά θέατρο, αλλά μετά έκανα. Με τους συμμαθητές μου συνεργάστηκα, έπαιξα πολύ ωραία. Στην αρχή δε συνεργαζόμασταν και πολύ, άλλοι φώναζαν και τέτοια, αλλά μετά συνεργαζόμασταν πιο καλά. Όλα μου άρεσαν. Δεν υπήρχε κάτι που δε το θέλω.

M 13

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 12 χρονών, πάω στην πέμπτη τάξη.

3. Από Κομοτηνή είμαι.
4. Όχι, μόνο Κομοτηνή κι Αθήνα.
5. Κάποιοι ενδιαφέρονται.
6. Χαρούμενος νιώθω.
7. Μπορώ να τους εμπιστεύομαι, με βοηθούν.
8. Κάνω παρέα με άλλα παιδιά.
9. Ναι, δεν έχω παράπονο.
10. Με όλα παίζω.
11. Τί να πω, δε ξέρω.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Ωραίο είναι το σχολείο.
13. Κι από άλλες χώρες. Κάποιοι είναι από δω, κάποιοι από άλλες χώρες.
14. Τους φωνάζω, τους λέω: «γιατί τσακώνεστε;» και πάω να τους χωρίσω.
15. Θα το βοηθούσα.
16. Ναι θα τον καλούσα.
17. Θα ήθελα παιδιά και με άλλη γλώσσα.
18. Χαρούμενος είμαι.
19. Δε μ' ενοχλεί.
20. Άσχημο, γιατί θα μιλούν μόνο τούρκικα.
21. Ναι.
22. Ναι, θα ήθελα να γίνει φίλος μου.
23. Ναι, γιατί κι εμείς κάνουμε γιορτές.

24. Όχι, θέλω ό φίλος μου να είναι καλός, να μη βρίζει, να μη τσακώνεται.
25. Όχι δε μ' ενοχλεί.
26. Ναι, θα καθόμouνα
27. Ναι.
28. Μπορεί να γίνει φίλος μου.
29. Να κοίταγαν τον εαυτό τους, εγώ δε θα τον κοροΐδευα.
30. Θα γινόμouνα φίλος μ' αυτόν.
31. Θα έπαιζα μαζί του.
32. Δεν έχω πρόβλημα μ' αυτό.
33. Άσχημο, δε ξέρω γιατί.
34. Δεν έχω παράπονο από το σχολείο. Χαρά νιώθω με τα παιδιά.
35. Το πρόγραμμα μου άρεσε, όλα μου άρεσαν. Το κάναμε το πρόγραμμα για να κάνουμε πρόβες.

M 14

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 11 χρονών, πάω στην Πέμπτη.
3. Από την Ελλάδα, την Αθήνα. Ο μπαμπάς και η μαμά από Κομοτηνή. Εγώ μόνο γεννήθηκα εδώ.
4. Ναι, έχω πάει στη Ρόδο, όταν ήμουν μικρή για διακοπές και στην Κομοτηνή.
5. Ναι, ενδιαφέρονται να μάθουν.
6. Καλά νιώθω. Συνεργαζόμαστε περισσότερο, παίζουμε διάφορα παιχνίδια, μαθαίνουμε πολλά πράγματα για τον εαυτό μας... αυτά. Χαρούμενη νιώθω.

7. Ναι, έχω κορίτσια την Α..., τη Ν., τη Μ... και τη Σ... Όταν ζητάω από την Α... βοήθεια, με βοηθάει κι η Ν... το ίδιο. Η Μ... και η Σ... δε ξέρουν.
8. Κάνω παρέα με συμμαθητές, με τις φίλες μου. Δε μου αρέσει να κάθομαι μόνη, θέλω παρέα.
9. Ναι είμαι. Ο Ν... κάνει κάποιες πλάκες, αλλά εντάξει, δε μ' ενοχλεί.
10. Με όλα τα παιδιά θέλω να παίζω.
11. Μου αρέσει να παίζω με τις φίλες μου, να πηγαίνω βόλτα, αγαπώ την οικογένειά μου, τ' αδέρφια μου, αφήνω μακριά τα μαλλιά μου, έχω καφέ μάτια, αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Έχω καταλάβει μ' αυτά που κάναμε μαζί σας ότι όλοι είμαστε διαφορετικοί, διαφέρουμε. Μου αρέσει το σχολείο μας. Αν ήμασταν όλοι ίδιοι δε θα μου άρεσε. Θα βαριόμουνα. Όσο πιο διαφορετικοί, τόσο πιο ωραία.
13. Είναι κι από άλλες περιοχές.
14. Πάω να δω γιατί τσακώνονται και με κάποιο τρόπο να τους κάνω πάλι φίλους, αν είναι φίλοι.
15. Αν μιλούσε αγγλικά. Θα ζητούσα βοήθεια από την κυρία των αγγλικών. Θα το βοηθούσα.
16. Ναι, θα μπορούσε. Είμαι το μόνο κορίτσι στην οικογένεια, όλα τα άλλα είναι αγόρια, και αν ήταν κορίτσι, θα παίζαμε.
17. Ναι, γιατί είναι παιχνίδι και παίζουν όλοι. Γιατί να μην έρθουν.
18. Θα ήθελα να μάθω τη γλώσσα του. Η θρησκεία δε με πειράζει καθόλου, αν είναι χριστιανός, ούτε η γλώσσα με πειράζει.
19. Αν δεν είναι φίλοι μου και με κοιτάζουν παράξενα θα νομίζω ότι με κοροϊδεύουν.

20. Θα βαριόμουν λίγο κάθε μέρα. Θα ήθελα κι άλλα παιδιά, από άλλες χώρες, γιατί θα βαριόμουν ν' ακούω την ίδια γλώσσα.
21. Ναι, γιατί δεν έχω πρόβλημα με τη θρησκεία, ούτε με τη γλώσσα.
22. Ναι, ας έρθει αν θέλει. Αν δεν έχει πρόβλημα με τη δική του θρησκεία, να έρθει.
23. Ναι, θα ήθελα να δω τι κάνουν αυτοί στη δικιά τους θρησκεία, στη δικιά τους χώρα.
24. Όχι με τη θρησκεία. Αν είναι πολύ μεγαλύτερή μου δε τη κάνω φίλη. Θέλω να μη λέει τα μυστικά μου να την εμπιστεύομαι και να μην είναι κουτσομπόλα.
25. Να μιλήσουν, τί έγινε. Είναι δικός τους θεός κι ας μιλήσουν. Αυτό δε με πειράζει.
26. Ναι, με τη Χ... καθόμουν στην τετάρτη. Είναι κι αυτοί άνθρωποι, παιδιά, θέλουν φίλους, δεν έχω πρόβλημα.
27. Ναι, με την Α..., ήμασταν φίλες. Δε με πειράζει.
28. Ναι θα μπορούσε.
29. Θα πήγαινα και θα τους εξηγούσα ότι δε πρέπει να κοροϊδεύουνε και θα πήγαινα στη δασκάλα. Είναι κι αυτή παιδί, έχει τη δικιά της χώρα, το δικό της χρώμα και δε πρέπει να κοροϊδεύουν επειδή είναι διαφορετική.
30. Αν ήξερε λίγα ελληνικά και συνεννοούμασταν θα γινόμουν φίλη.
31. Θα πήγαινα και θα ρώταγα γιατί δε την παίζουν και με κάποιο τρόπο θα την έβαζα στο παιχνίδι.
32. Τίποτα δε νιώθω. Στο super market χθες είδα έναν μαύρο, δεν ένιωσα τίποτα.
33. Θα το ήθελα, αλλά είναι παράξενο.
34. Είμαι χαρούμενη που πάω σ' αυτό το σχολείο και θα λυπηθώ πολύ όταν φύγω. Με τα άλλα παιδιά είμαστε μια χαρά, αλλά κάποιοι συμμαθητές μου όταν διακόπτει ο ένας τον άλλον αρχίζουν και μαλώνουν, αυτό δε μ' αρέσει

35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να ελέγχουμε τα συναισθήματά μας, να ξέρουμε ότι είμαστε διαφορετικοί, να μη κοροϊδεύουμε. Με παιχνίδια και θεατρικά. Μου άρεσε πολύ, τα θεατρικά περισσότερο. Μου άρεσαν οι ιστορίες όπως όταν επειδή ήμασταν από άλλη χώρα μας κοροϊδεύαν. Όλα μου άρεσαν. Μου άρεσε περισσότερο που μιλούσαμε στις γλώσσες μας. Έμαθα να ελέγχω πάρα πολύ τα συναισθήματά μου και να μη κοροϊδεύω τα άλλα παιδιά που είναι από άλλη χώρα, να τους σέβομαι. Δεν ήθελα να σταματήσουμε.

M 15

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 11 χρονών, πάω στην τετάρτη τάξη
3. Από την Κομοτηνή.
4. Όχι.
5. Όχι.
6. Καλά νιώθω, παίζω μαζί τους, λέμε τα μυστικά μας.
7. Ναι, μπορώ. Εμπιστεύομαι το Χ... Με βοηθούν όταν χρειάζομαι.
8. Μ' αρέσει να παίζω με τους φίλους μου. Αν είμαι μόνος μου κύριε, θα βαρεθώ, είναι βαρετό.
9. Ναι, είμαι.
10. Με τον Σ..., γιατί κοροϊδεύει.
11. Μ' αρέσει το σουβλάκι, δε μ' αρέσει να με κοροϊδεύουν.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Το σχολείο μας είναι πολύ ωραίο. Καλό μου φαίνεται.

13. Ο Χ... είναι από την Αλβανία και κάνω παρέα.
14. Θα τους χωρίσω.
15. Θα τον βοηθούσα, γιατί αν ήμουν στη θέση του και ήθελα βοήθεια, θα στενοχωριόμουν αν δε με βοηθούσαν. Γι' αυτό και θα βοηθούσα.
16. Ναι, θα το καλούσα να παίξουμε, γιατί μπορεί να μου έλεγε κάτι από τη χώρα του.
17. Θα ήθελα. Τίποτα, δε ξέρω να υπάρχουν και άλλα παιδιά, γιατί μπορεί να ήταν και καλοί.
18. Καλά νιώθω.
19. Να μιλήσουν όπως θέλουν, δεν έχω πρόβλημα.
20. Πολύ καλό, γιατί αν μιλούσαν τούρκικα κι εγώ θα καταλάβαινα.
21. Ναι, για να παίξει μαζί μας κι αυτός.
22. Ναι θα το καλούσα.
23. Θα μου άρεσε, πολύ ωραίο θα ήταν. Θα ήταν ξεχωριστός θεός και θα κάναμε πάρτι.
24. Όχι δε τους ρωτώ, δε μ' επηρεάζει.
25. Ωραία νιώθω, αφού μιλάνε για το θεό τους δε θα τους χτυπήσω.
26. Όχι, γιατί έτσι.
27. Αν ήταν αγόρι, ναι, θα καθόμουνα.
28. Ναι θα μπορούσε, για να παίξουμε μαζί.
29. Θα είχαμε φύγει από κει που κορόιδευαν το παιδί. Θα έλεγα: «γιατί κοροϊδεύετε; αν ήσασταν στη θέση του, τί θα κάνατε»;
30. Θα ήταν παράξενο, δε θα γινόμουνα φίλος, γιατί θα μπορούσε να βρίζει.
31. Θα έπαιζα εγώ.

32. Χάλια νιώθω, όταν περνάνε οι αράπηδες και πάνε στα σκουπίδια.
33. Θα μου άρεσε.
34. Το σχολείο μας είναι ωραίο. Μ' αρέσουν όλα στο σχολείο μας.
35. Μου άρεσε το πρόγραμμα, μου άρεσε που κλείναμε τα μάτια, που περπατούσαμε, οι χαιρετισμοί, όλα μου άρεσαν. Πιστεύω ότι γνώρισα καλύτερα τους συμμαθητές μου.

M 16

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Είμαι 11 χρονών.
3. Είμαι από την Κομοτηνή.
4. Έχω πάει στο Μαύρο Χωριό, γιατί το βράδυ έχει πολύ σκοτάδι. Και στην Κομοτηνή. Θα πάω και στη Γερμανία.
5. Δε με ρωτούν.
6. Νιώθω χαρούμενη.
7. Μπορώ, αλλά όχι όλους. Με βοηθούν, αλλά όχι όλοι.
8. Κάνω παρέα με τους συμμαθητές μου, γιατί δε μ' αρέσει να παίζω μόνη μου.
9. Ναι, γιατί δε με βρίζουνε και είναι καλοί με μένα.
10. Δε θα ήθελα να παίζω με τη Χ..., τη Μ..., γιατί βρίζουν.
11. Μ' αρέσει με τη Μ... ν' ακούω τούρκικα τραγούδια, να παίζουμε και να τραγουδάμε.... δε μ' αρέσει έτσι που είμαι.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μ' αρέσει που είναι από άλλες χώρες.
13. Τα παιδιά είναι από τη δική μου χώρα, δε μ' αρέσει να κάνω παρέα με παιδιά από άλλη χώρα. Νομίζω ότι με βρίζουνε κι ούτε κι αυτοί θέλουν να παίζουν μαζί μου.
14. Τους λέω να μη κάνουν φασαρία και μπαίνω στη μέση.
15. Θα βοηθούσα, γιατί άλλο να παίζω μαζί του κι άλλο να βοηθούσα. Δε θα ήθελα να παίζω μαζί του, να πάει να παίξει με παιδιά της χώρας του.
16. Όχι.
17. Όχι, δε θα ήθελα. Μόνο την παρέα μου θέλω.
18. Θυμό νιώθω για τη γλώσσα που μιλάει, δε μ' αρέσει. Αν πιστεύει σε άλλον θεό, δε με πειράζει.
19. Σκέφτομαι ότι και γω μιλάω τούρκικα με τις άλλες. Δε με πειράζει.
20. Ναι, καλό θα ήταν.
21. Όχι, δε το θέλω, άμα μιλάει τσιγγάνικα. Για άλλον θεό το θέλω, ο θεός είναι ίδιος, έχει μόνο άλλα ονόματα.
22. Θα το καλούσα
23. Ναι, θα είναι χαρά
24. Όχι, δεν με πειράζει αν πιστεύει σε άλλον θεό.
25. Δε μ' ενοχλεί κύριε, δε με νοιάζει.
26. Όχι.
27. Ναι, θα καθόμουνα και θα περνούσαμε καλά
28. Όχι, δε θα μπορούσε
29. Θα έλεγα να μη κοροϊδεύουν.
30. Ναι, θα ήθελα να είναι Κινέζα, γιατί θα ήθελα να μάθω κινέζικα

31. Δε με νοιάζει, εγώ θα έπαιζα
32. Όταν βλέπω.
33. Θα μου άρεσε, δε ξέρω γιατί κύριε.
34. Όταν θα φύγω για Γερμανία και ακούω να μιλούν γερμανικά, εγώ δε θα κάνω παρέα, για να μη με πειράζουν... μπορεί και να με σκοτώσουν.
35. Μου άρεσε αυτό που κάναμε μια φορά για ένα παιδί που δε το ήθελαν γιατί είχε άλλο χρώμα. Μ' έβαλε σε σκέψεις για τα παιδιά που δεν τα θέλουμε, γιατί είναι από άλλη χώρα, έχουν άλλη γλώσσα.

M 17

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε...
2. Θα μπω στα 12, πάω στην Πέμπτη.
3. Είμαι από Κομοτηνή, πάω συχνά εκεί.
4. Όχι, δεν έχω πάει.
5. Ναι, ενδιαφέρονται.
6. Καλά νιώθω.
7. Μόνο στο Μ... λέω μυστικά. Με βοηθούν κάποιες φορές, κάποιες φορές δε τα ξέρουν και δε με βοηθάνε.
8. Με τους φίλους μου παίζω.
9. Όχι, δεν είμαι. Με πειράζουν... έχω ξεχάσει τί μου λένε.
10. Με όλα τα παιδιά θέλω να παίζω. Όλοι είναι φίλοι μου. Τους πειράζω, με πειράζουν...
11. Τί να πω, έχω μαύρα μαλλιά, μαύρα μάτια, φοράω μαύρα ρούχα, περίπου όλα μαύρα... αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μου αρέσει που είναι έτσι το σχολείο, γιατί τα παιδιά ξέρουν να μιλάνε άλλη γλώσσα. Δε μου αρέσει όταν δεν καταλαβαίνω.
13. Είναι παιδιά κι από άλλες χώρες.
14. Δεν τους αφήνω να τσακώνονται, τους χωρίζω.
15. Θα το βοηθούσα, γιατί είναι καινούργιο παιδί, δε θα ξέρει τίποτα. Καλό είναι να βοηθάς.
16. Αν ήξερε και ήταν καλός φίλος, ναι. Δε με νοιάζει που είναι από αλλού.
17. Αφού παίζουμε και με παιδιά από άλλες χώρες. Είμαστε ίδιοι.
18. Δε με πειράζει που έχει άλλη γλώσσα και θεό.
19. Δεν έχω πρόβλημα, επειδή κι εγώ μιλάω άλλη γλώσσα
20. Το ίδιο θα ήταν πάλι, επειδή και αυτοί άνθρωποι είναι.
21. Έχω φίλους με άλλον θεό, επειδή μιλάω και ελληνικά και τούρκικα.
22. Ναι, θα το καλούσα.
23. Ναι, γιατί θα ήταν ωραίο, θα ήξερα πως γιορτάζονται κι άλλες γιορτές, πώς γιορτάζουν οι τσιγγάνοι.
24. Όχι δε ρωτώ για το θεό τους.
25. Καλά, επειδή κι εγώ κι αυτοί έχουμε θεό. Ή από εδώ ή από εκεί το ίδιο θα ήτανε. Δε μου αρέσει να μου πειράζουν πολύ οι φίλοι μου και θέλω να είναι σαν εμένα.
26. Μπορεί να βρίζει και μη καταλαβαίνω. Ο Μ... που καθόμουνα στο θρανίο δεν είναι κανονικός τσιγγάνος, γιατί ξέρει ελληνικά. Αν ήξερε ελληνικά θα καθόμουνα, δεν έχω άλλο πρόβλημα.
27. Ναι, θα καθόμουνα, γιατί είναι κι αυτός άνθρωπος.

28. Ναι θα μπορούσε να είναι ο καλύτερος φίλος, γιατί όχι.
29. Δεν το έχω πάθει. Εγώ δε θα τον κορόιδευα.
30. Ναι.
31. Θα έπαιζα εγώ μαζί του.
32. Τίποτα δε σκέφτομαι, δε νιώθω κάτι κακό. Το χρώμα δε σημαίνει τίποτα.
33. Ωραίο θα ήταν. Θα είχε ό άλλος άλλο χρώμα κι εγώ άλλο χρώμα.
34. Καλά περνάω στο σχολείο. Κάποιες φορές κάνω καυγάδες και δε μου αρέσει.
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να μάθουμε κάτι. Εγώ έμαθα να είμαι καλός φίλος με τα παιδιά, να μη νευριάζω πάρα πολύ, αυτό. Πιο πολύ μου άρεσαν τα θεατρικά. Ήταν δύσκολο, αλλά τα καταφέραμε. Όλα μου έμειναν στο μυαλό.

M 18

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Εμένα με λένε...
2. Είμαι 11 χρονών, πάω στην πέμπτη δημοτικού.
3. Είμαι από Ξάνθη, αλλά έχω γεννηθεί εδώ, στην Ελλάδα. Δεν έχω πάει Ξάνθη, δε ξέρω πώς είναι.
4. Έχω πάει Γερμανία και στην Κομοτηνή.
5. Ναι, με ρωτούν.
6. Χαρά νιώθω, επειδή παίζω μαζί τους και συνεργαζόμαστε μαζί.
7. Μόνο στις φίλες μου λέω μυστικά. Με βοηθούν οι συμμαθητές μου.
8. Με τους συμμαθητές και συμμαθήτριες, γιατί κάποιες είναι φίλες μου. Δε μ' αρέσει μόνη μου, επειδή βαριέμαι, γι' αυτό.
9. Από τα παιδιά τις τάξης μου δεν έχω παράπονο. Από άλλες τάξεις κάποιοι με κοροϊδεύουν.

10. Μ' αυτούς που κοροϊδεύουν.
11. Τί να πω... Μου αρέσει να είμαι με τις φίλες μου και να παίζω μαζί τους, να κοιτάζω τηλεόραση, να κάνω τα μαθήματά μου... αυτά.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Λίγο κακό. Δε μ' αρέσει, αν γίνω φίλη τους δε ξέρω.
13. Κάνω παρέα με παιδιά από τη δικιά μου χώρα.
14. Για να μην ανακατευτώ, τους λέω να σταματήσουν κι αυτοί σταματούν.
15. Θα το βοηθούσα, επειδή δε μου έκανε τίποτα, δε με κοροΐδεψε, γι' αυτό.
16. Ναι. Επειδή θα είναι από άλλη χώρα και δε θα έχει φίλες γι' αυτό.
17. Δε μ' ενοχλεί ούτε από άλλη χώρα, ούτε με άλλη γλώσσα, θα παίζουμε καλά.
18. Μ' αρέσει, αλλά αν δε ξέρει ελληνικά δε θα καταλαβαίνει. Δεν έχω άλλο πρόβλημα, μόνο πώς θα συνεννοηθώ.
19. Σκέφτομαι ότι με κοροΐδεύουν, αν με κοιτούν και γελάνε. Έτσι καταλαβαίνω εγώ.
20. Δε ξέρω. Καλό θα ήταν, επειδή θα ήμασταν μαζί, θα παίζαμε και θα μιλάγαμε.
21. Δεν έχω πρόβλημα να πιστεύει σε άλλον θεό. Επειδή αυτή που πιστεύει αλλού θα μπορούσε να είναι φίλη μου.
22. Ε, ναι, επειδή αυτό το παιδάκι μπορεί να μην έχει φίλους και φίλες.
23. Ναι, θα μου άρεσε, γιατί ήθελα να μάθω πώς γίνονται οι γιορτές τους.
24. Όχι δε με νοιάζει.
25. Δε μ' ενοχλεί, κάθομαι και τους βλέπω.
26. Αν μ' έβαζε η κυρία ναι. Αν δε μ' ενοχλεί ας καθίσει μαζί μου
27. Αν ήταν φίλη μου θα καθόμουνα.

28. Ναι μπορεί να γίνει.
29. Θα το έλεγα στις κυρίες να μη την κοροϊδεύουν.
30. Αν ήθελε αυτή κι εγώ θα ήθελα.
31. Θα έλεγα εγώ: «κι αυτός είναι άνθρωπος. Επειδή έχει διαφορετικό χρώμα γι' αυτό δε παίζει μαζί σας;» εγώ θα έπαιζα.
32. Δε μ' ενοχλεί.
33. Δε θα είχα πρόβλημα, επειδή κι αυτοί είναι άνθρωποι. Κι εγώ έχω διαφορετικό χρώμα κι αυτοί.
34. Όταν ήρθα σ' αυτό το σχολείο μου άρεσε πολύ. Γνώρισα φίλες και φίλους, οι κυρίες είναι καλές, μου αρέσει αυτό το σχολείο, δεν έχω πρόβλημα. Γνώρισα πιο πολλές φίλες κι έμαθα πράγματα. Έμαθα τα μαθήματά μου, να συνεργάζομαι, αυτό
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να συνεργαζόμαστε ό ένας με τον άλλον, να γίνουμε όλοι ομάδα και να βοηθάμε ο ένας τον άλλον. Μου άρεσε. Όλα μου άρεσαν, δεν υπάρχει κάτι που να μην μου αρέσει.

M 19

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Είμαι
2. Είμαι 12 χρονών.
3. Από τη Θεσσαλονίκη είμαι, δε ξέρω από ποιο μέρος.
4. Όχι, δεν έχω πάει.
5. Δε ξέρω, δε με ρωτούν.
6. Είμαι χαρούμενη, κάποια παιδιά με κοροϊδεύουν, όχι πολλά, ο Χ..
7. Όχι, δε λέω μυστικά, στη Μ... μόνο. Με βοηθούν όταν τους χρειάζομαι.

8. Παίζω μαζί με άλλα παιδιά και με τις κολλητές μου.
9. Ναι είμαι ευχαριστημένη.
10. Με τα παιδιά που κοροϊδεύουν.
11. Όταν ήμουνα στο σχολείο γύρισε το στόμα μου, πήγα στο γιατρό και μου έδωσε κορτιζόνη. Τώρα είμαι καλά. Αυτό.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Μ' αρέσει που έχει παιδιά από άλλες χώρες, που παίζω μαζί τους και περνάμε ωραία, και μιλούν διάφορες γλώσσες.
13. Είναι από διάφορα μέρη, παίζουμε ωραία.
14. Πάω να τους χωρίσω, δε μου αρέσει να μαλώνουν.
15. Θα έλεγα εντάξει, γιατί είναι καινούργιος.
16. Ναι, για να παίζουμε, να διαβάσουμε.
17. Κι από άλλες χώρες, γιατί είναι συμμαθητές μου.
18. Δε νιώθω στενοχωρημένη, μου αρέσει.
19. Τίποτα, τι να σκεφτώ, δε με πειράζει.
20. Καλά, γιατί δε θα με κοροϊδεύουν. Αλλά μ' αρέσει που ακούω πολλές γλώσσες στο σχολείο μας, μου αρέσει αυτό.
21. Ναι θα μπορούσε.
22. Ναι, για να είναι χαρούμενη, να παίζουμε και να γελάσουμε.
23. Ναι, γιατί παίζουμε, γελάμε, είμαστε χαρούμενοι.
24. Κάποιες φορές.
25. Καλά νιώθω.
26. Θα καθόμουνα . Θα τη βοηθούσα, θα με βοηθούσε.

27. Ναι, για να παίζουμε και να κάνουμε παρέα.
28. Μπορεί και ναι και όχι. Μπορεί να μη με θέλει αυτή. Αν θέλει, ναι.
29. Θα έλεγα: «γιατί την κοροϊδεύετε; εσείς δεν είστε μαύροι»;
30. Θα έλεγα ναι, γιατί δε θα έχει φίλες και αν μου πει να παίζουμε, θα πω ναι.
31. Θα ήμουν νευριασμένη με τα παιδιά που δε το παίζουν... θα τους φώναζα που δε το θέλουν.
32. Καλά νιώθω, τίποτα δε σκέφτομαι.
33. Καλό θα μου φαινόταν, γιατί κι εμείς μαύροι είμαστε.
34. Όταν ήρθα στο σχολείο, ήμουν πολύ χαρούμενη, γιατί ήταν οι φίλες μου εδώ και το σχολείο ήταν ωραίο. Τα παιδιά με κοροϊδεύουν και είμαι στενοχωρημένη γιατί ο Σ... και ο Χ... και η Χ... δε με θέλουν γιατί είμαι από την Ξάνθη. Με τα άλλα παιδιά είμαι χαρούμενη.
35. Ωραίο ήταν.... παίζαμε, νιώθαμε χαρά. Περισσότερο μου άρεσε που έπαιξα τη δασκάλα και το θέατρο που πήγα με τις φίλες στο καφενείο. Το πρόγραμμα το κάναμε για να παίζουμε και να είμαστε χαρούμενοι.

M 20

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Είμαι 11 χρονών, πάω στην Τετάρτη.
3. Είμαι από Ξάνθη.
4. Όχι δεν έχω ταξιδέψει., πήγα στη Λευκάδα, Κομοτηνή.
5. Όχι.
6. Χαρά νιώθω με τους συμμαθητές μου.
7. Όχι, δε μπορώ, γιατί δε με παίζουν και με κοροϊδεύουν. Με βοηθούν.

8. Μόνη μου, γιατί δε παίζω μαζί τους. Με κοροϊδεύουν.
9. Όχι, με κοροϊδεύουν.
10. Με τ' αδέρφια μου μόνο θέλω να παίζω.
11. Τα μαλλιά μου είναι μαύρα, τα μάτια μου καφέ, εγώ είμαι μαύρη (γελάει).

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Καλά είναι, μ' αρέσει όπως είναι το σχολείο μας, με πολλές χώρες και πολλές γλώσσες.
13. Κι από άλλες χώρες.
14. Πάω και τους χωρίζω να μη τσακώνονται.
15. Θα τον βοηθούσα.
16. Θα ήθελα να το καλούσα.
17. Θα ήθελα, αν έπαιζα μαζί τους.
18. Δε μ' ενοχλεί, γιατί θα μου μιλάει δε θα καταλαβαίνω και θα πάει να παίξει με τα άλλα παιδιά κι εγώ θα παίζω με τ' αδέρφια μου.
19. Μου αρέσουν όλες οι γλώσσες που μιλάνε.
20. Δε θα μου άρεσε, μ' αρέσουν οι πολλές γλώσσες.
21. Αν ήταν καλό παιδί να έρχονταν στην παρέα.
22. Ναι θα τον καλούσα για να είναι χαρούμενος.
23. Ναι, γιατί μου αρέσουν οι γιορτές. Στη γιορτή χορεύω, τρώω.
24. Δε μ' ενδιαφέρει.
25. Χαρά νιώθω.
27. Όχι, γιατί θα μ' ενοχλούσε που ήταν μαύρος. Δε μου αρέσει.

28. Όχι, δε θα μπορούσε.
29. Θα κορόιδευα αυτούς που το κορόιδευαν.
30. Θα έλεγα ναι.
31. Θα έπαιζα εγώ.
32. Χαρά νιώθω, μου αρέσει που τους βλέπω.
33. Δε ξέρω.
34. Εγώ θα ήθελα να έχω φίλους, φιλενάδες και να έπαιζα μαζί τους.
35. Το πρόγραμμα το κάναμε για να μάθουμε θέατρο. Μου άρεσε που παίζαμε θέατρο με τα παιδιά.

M 21

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ – ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

1. Με λένε ...
2. Πάω τετάρτη τάξη, είμαι δεκατριών χρονών.
3. Από Αλβανία είμαι, από το Ελμπασάν. Δεν έχω πάει ποτέ εκεί.
4. Δεν έχω ταξιδέψει.
5. Δε ξέρω.
6. Καλά νιώθω. Είμαι χαρούμενη, γιατί είναι φίλοι μου και παίζω μαζί τους.
7. Όχι δε τους εμπιστεύομαι. Δεν έχω ζητήσει ποτέ βοήθεια... δε ξέρω.
8. Μ' αρέσει να παίζω με τους συμμαθητές μου, επειδή είμαι χαρούμενη και περνά η ώρα γρήγορα. Μόνη μου βαριέμαι.
9. Ναι, δεν έχω παράπονο. Μόνο ο Σ... είναι αηδιαστικός.
10. Μ' αυτούς που κάνουν τους μάγκες δε παίζω, δε μ' αρέσουν.
11. Είμαι κανονική στο ύψος, μ' αρέσει η παραλία... μ' αρέσει να τραγουδάω... τίποτα άλλο.

ΕΘΝΙΚΗ- ΓΛΩΣΣΙΚΗ- ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ – ΦΥΛΕΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

12. Παράξενο μου φαίνεται που μιλούν διάφορες γλώσσες, δε μ' αρέσει. Μου αρέσει όμως που παίζω με παιδιά από άλλες χώρες.
13. Είναι από τη δικιά μου χώρα.
14. Αν τσακώνονται πάω και τους χωρίζω.
15. Θα το βοηθούσα, αν δεν ήξερε ελληνικά, δε θα μπορούσα, γιατί δε θα καταλάβαινα τη γλώσσα του.
16. Όταν βαριέμαι θα τον καλώ για να παίζουμε, κι ας είναι από αλλού, κι ας έχει άλλη γλώσσα, δε με πειράζει.
17. Όχι, γιατί μιλάνε παράξενα και δε τους καταλαβαίνω.
18. Καλά νιώθω.
19. Τίποτα δε νιώθω, δε μ' ενοχλεί καθόλου, μου αρέσει να ακούω.
20. Παράξενα θα ήταν, δε θα μου άρεσε
21. Ναι θα μπορούσε, μπορεί να γινόμασταν φίλες, μπορεί και όχι
22. Αν ήθελε να έρθει, ναι, με χαρά.
23. Θα μου άρεσε να έχουμε κι άλλες γιορτές γιατί θα μάθαινα κι άλλα πράγματα.
24. Όχι δε μ' επηρεάζει.
25. Δε νιώθω παράξενα που πιστεύουν σε άλλο θεό και αυτό είναι καλό πάλι.
27. Ναι, θα καθόμουνα, δε θα είχα πρόβλημα.
28. Ναι θα μπορούσε να γίνει καλύτερή μου φίλη
29. Θα τους μάλωνα επειδή θα την κοροϊδεуαν. Θα τους έλεγα: «γιατί την κοροϊδεύετε» αυτό.
30. Θα ήμουν χαρούμενη, θα γινόμουν φίλη μαζί της.
31. Εγώ θα της έλεγα την αλήθεια, γιατί δεν την παίζουν τα παιδιά. Θα την έπαιζα εγώ.

32. Περίεργα... θα ένιωθα λύπη, γιατί κι αυτοί δε θέλουν να έχουν αυτό το χρώμα.
33. Περίεργο θα το έβρισκα, επειδή θα είχε άλλα χρώματα.
34. Οι συμμαθητές μου όταν είναι κακοί δε μ' αρέσουν.
35. Μ' άρεσε το πρόγραμμα που κάναμε. Μου άρεσαν τα παιχνίδια που παίξαμε. Τα θέατρα μου άρεσαν περισσότερο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

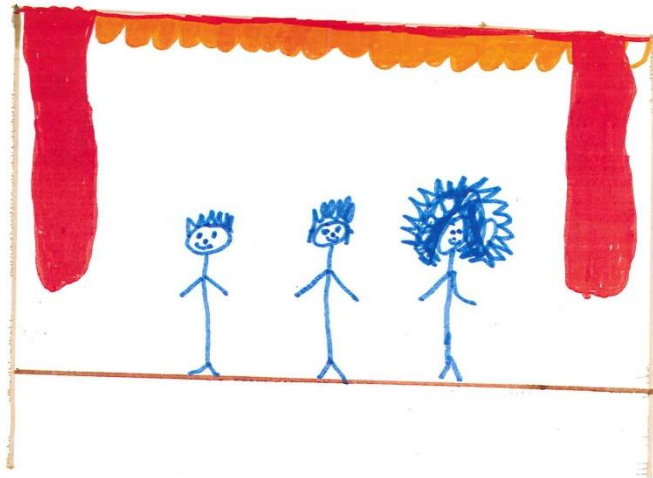
6.1. ΑΠΟ ΤΙΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ





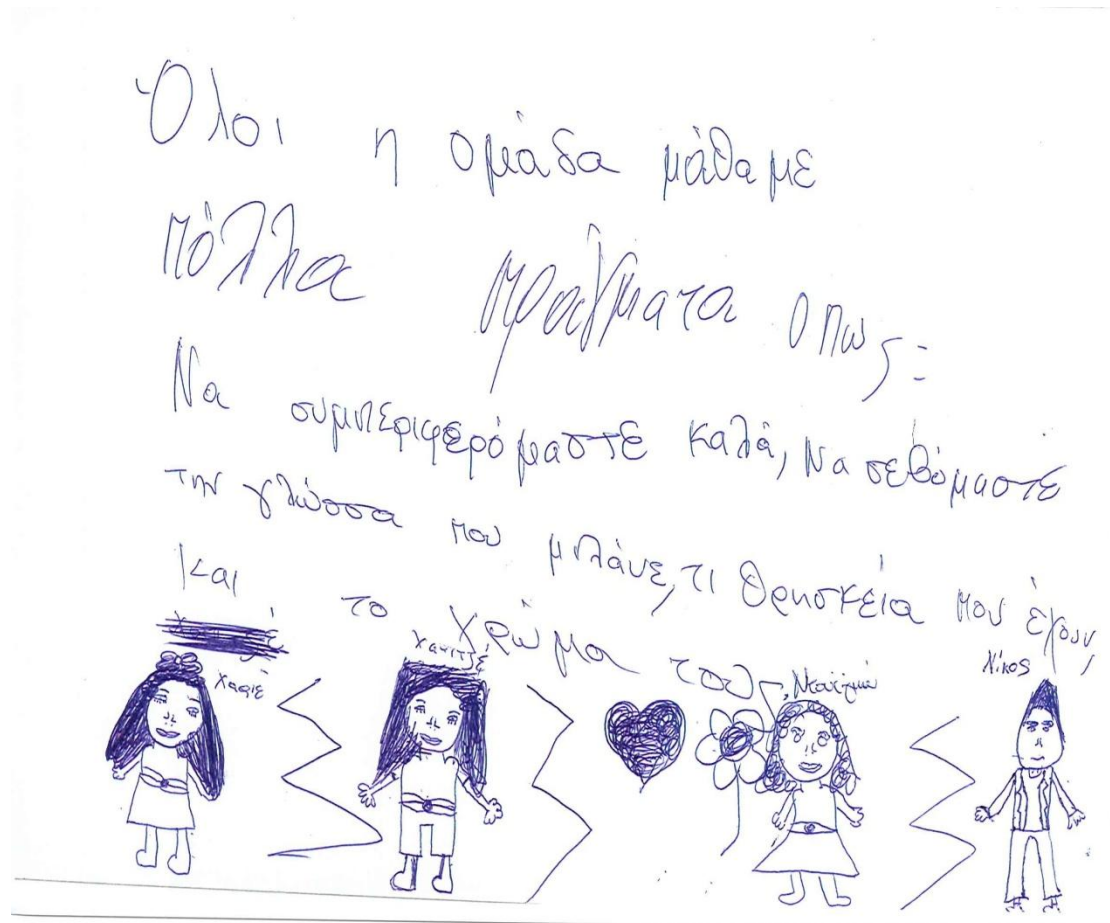


Το θέατρο





6.2. ΑΠΟ ΤΙΣ ΓΡΑΠΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ



1) Έμαθα πολλά πράγματα: Να συμπεριφέρομαι καλά, να σεβόμαι την γλώσσα που μιλάνε και τη θρησκεία και ότι χρώμα έχουν.

2) Γνώρισα καλύτερα ^{κατά} ~~ε~~ παιδιά τους συμμαθητές μου και τη συμπεριφορά τους.

3) Έμαθα για τον εαυτό μου ότι δεν διαφέρω από κανέναν και ότι όλοι είμαστε ομοιοί.

4) Μου έκανε εντύπωση όταν παίξαμε διάφορα παιχνίδια και όταν κώναμε θέατρο.

5) Έγινε ότι στην αρχή όταν ανέβηκα στην σκηνή ντρεπόμουν και φοβόμουν αλλά μετά πια δεν ντρεπόμουν το είχα συνηθίσει.

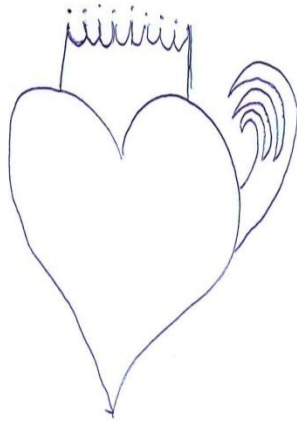
6) Μου άρεσε πολύ τα θέματα που παίξαμε στο θέατρο.

7) Με μου άρεσε όταν κώναμε διαφάνει, και όταν ζεσταυόμαστε.

8) Θα ήθελα και τον χρόνο να ~~παραμένω~~ σε ένα άλλο πρόγραμμα.

9) Θέλω να πω ότι δεν θα ήθελα να το τελειώσουμε ποτέ.

Μην ναι ορθό του συμπαιθνης μου.
Εμπα για τον εουσο μου ημε και και Ευγενικη,
Νου αρεσα ολα που και αμε.



- 1 Να συμπεριφέρομαι καλά στους καινούργιες συμμαθητές/μαθητήρες.
- 2 Όταν παίχουμε και με άλλους μόνη μου κατάλαβα ότι είναι ωραίο.
- 3 Ποιό καλά πράγματα όπως να συνεχίζονται καλά.
- 4 Κάνουμε ποιά παιχνίδια και δεν καταδέχασταν.
- 5 Πέρασε ποδιό ωραία και ~~χάρη στο~~ ~~είχα~~ ~~είχα~~ ενιωθα ποδιό ~~είχα~~.
- 6 Μου άρεσαν όλα τα πράγματα που κάναμε.
- 7 Δεν έχω καθόλου πράμα που δεν μου άρεσε.
- 8 ~~Ναι~~ Ναι θα είδεθα να συμματίζω.
- 9 Θέλω ~~να~~ να πω ότι πρότη φορά κινώ αυτό το παιχνίδι καλύτερα ποδιό ωραίο.

Όπως νιώθουν τα παιδιά που αλλάζουν χώρα και άλλα διάφορα.

~~Πολλά~~
Για τους συμμαθητές μου έμαθα πως είναι πολύ καλά παιδιά
αλλά έχουν μερικά ελαττώματα.

Για τον εαυτό μου έμαθα ότι μου αρέσει το θέατρο

Δ Όταν παίζαμε θέατρο και μου άρεσαν όλα όσα κάναμε

Ε Θα ήθελα και του χρόνου να συμμετέχω σε ένα παρόμοιο
πρόγραμμα.

Θ Μου έκανε εντύπωση ότι γράφατε ποίηση.

Ζ ~~Επίσης~~ Επίσης ότι Σεν ήθελα να τελειώσει ποίηση.



Όλη μαζί σεβαστήσατε θενα στον εφο σας ευχαριστούμε
που συμπέρισε γαδίνες και τον κύριο Νίκο που μας έκοψε αλλά
ήραδης και έκανε να θα ηθελάμε να ηφαιδίζε παλίδ το αρροθρημα

ηδωτη ηδωτη ηδωτη ηδωτη ηδωτη
Χριστίνα
Μαριέττα
Χαριε
Σεραφίνα
Δοθίνα

ΣΗ
Α
Σ
Α
Σ

6.3. ΑΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Για φορά κι έναν καιρό ειπήρχε ένα
 σπίτι κοντά στο δάσος. Σε αυτό το
~~σπίτι~~ ζούσαν τα τρία αδέρφια που
 τους λέγανε, το Πορτοκάλι, το Μήλο και
 η Μπανάνα. Μια μέρα βγήκαν για
 βόλτα στο δάσος, καθώς είχαν
 βόλτα είδαν ένα γίγαντα. Ο γίγαντας
 ήταν πολύ μεγάλος, και ήθελε να
 φάει τα τρία αδέρφια. Όμως το
 Πορτοκάλι ήταν πολύ έξυπνος και
 βρήκε μια ιδέα. ~~Σκέφτηκε~~ Ζήτησαν
 και έφυγαν στο σπίτι τους.
 Ήταν χαρούμενη μια ~~εξήσαν~~ ^{έζησαν} και
 εμείς καλύτερα.
 Αυτοί που το έγραψαν

Ο Αχμέτ είναι ένα παιδί που ζει στα Πετράλωνα της Αθήνας.)

Παλιά ζούσε στο Αλγανισιάν και έφυγε από εκεί λόγω πολέμου. Έμενε σε μια καλύβα από ξύλα.

Ο Αχμέτ είναι 12 χρονών. Έχει 3 αδέρφια μικρότερα από εκείνον. Δεν έχει γονείς πεθάναν από αρρώστιες. Έφυγε από το Αλγανισιάν σε ηλικία 7 ετών. Γεννήθηκε στο Αλγανισιάν αλλά οι γονείς του είναι από το Μαρόκο. Στο σχολείο δεν έχει φίλους γιατί έχει το δέρμα του μαύρο.

1) Ναι με έχουν κοροϊδεψει επειδη ειμαι μουσουλμανα. και επειδη μιλω ταρτικα. Εγω εχω θυμώσει πολυ.

2) Εμενα στο σχολειο κανεις δε με κοροϊδεψε ουτε στη ταση μου διχουν σεβαση στη δημοκρατια μου κι εγω ειχω σεβαση στη δημοκρατια τους.

Χαριέ 

Η Ζείνα είναι 15 χρονών.
 Η μαμά και ο μπαμπάς της είναι από
 την Αφρική. Αυτοί ήρθαν στην
 Αθήνα για να βρουν δουλειά.
 Στην Αφρική η ζωή τους δεν
 ήταν καλή. Η Ζείνα δεν
 ήθελε σχολείο. Γιατί οι γονείς
~~της~~ της δεν είχε δέφια. Όμως
 τώρα που ήρθαν στην Αθήνα είναι
 πιο καλότερα έχουνε δουλειά και
~~η~~ η Ζείνα ~~π~~ πηγαίνει σχολείο.
 της Ζείνα της αρέσει το γαλάσιο
 χρώμα το αγαπημένο της φαγητό
 είναι τα μπισκότια και της αρέσει να
 κοιμηθεί.

Μίκο Μιχαηλίδης, Ντουίχως Φιά, Χαλίδε Άβα

Ένα παιδί αφού είχε έρθει από τη χώρα σου οι γονείς σου
 αποφάσισαν να το πάνε σχολείο. Το παιδί όταν πήγε σε
 σχολείο τα άλλα παιδιά άρχισαν να το κοροϊδεύουν. Όταν
 κλήθηκε το κουδούνι έπαιζαν κινήζο και το καινούριο
 παιδί τους ρώτησε αμα μπορεί να παίξει κι αυτό. Τα
 άλλα παιδιά σου είναι όχι. ~~Αυτό~~ Αυτό συνεχίζετε για μια
 εβδομάδα μέχρι που ο αρχηγός της παρέας σου είδε τη γη
 σου και αποφάσισε να τον βάλουν κι εκείνον στην παρέα σου.

Παράκληση

Αντέ

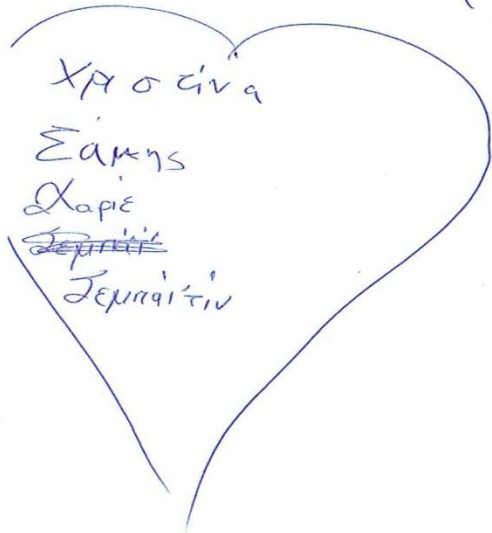
Ένα

Αιζία

Σίφ

" Καλοκαίρι "

Μια ομάδα μικρών παιδιών κανόνισαν να πάνε μια
 εδραστήρια στην παραλία. Μαζί τους ήρθαν οι γονείς τους
 για να κάνουν (πικ-πικ). Τα παιδιά αμέσως έπρεψαν να
 μπουν μέσα στην θάλασσα. για να παίζουν. Στη συνέχεια
 πήγαν από την θάλασσα και πήγαν να πάνε σε
 για σαβέρια που ήταν εκεί κοντά. Μετά πήγαν σε
 ένα ξενοδοχείο για να μείνουν 10 ημέρες. Όταν
 έληξε η διαμονή των παιδιών έπρεψαν πρώτα και αμέσως
 να πάνε στην θάλασσα. Ήμενα άδες νέες
 ημέρες για να φέρουν στο σπίτι τους.



Λ
 Λ
 Αυτή που το
 έγραψαν

Μια φορά κι έναν καιρό ήσαν 4 παιδιά και
 μιλούσανε διάφορες γλώσσες. Στη συνέχεια τους
 τα παιδιά πήγαν μπάνιο έπλεσαν στην θάλασσα
 Όλοι μαζί πήσαν βάρδια στην θάλασσα. Και
 κηζάνε τα ψαράκια ανεβήκανε στο καράβι. Αλλά
~~ε~~ κι αυτοί έφησαν σπίζι καθώς έρχονταν
 σπίζι βρίκανε έναν μικρό σκούακι και τον πήραν
 σπίζι τους. και του έδαν ~~παιχν~~ και του
 βάρανε το ονομα του Ηρα και εμείς
 Σισαμς και καλα και αυτοί καλίζερα.

Αντζε
 Μαρισα
 Χαριδε
 Νουρεζιν

1114 πορτακι εναν καρπο ηταν ενα σχοδιο παιδι ημωσαν
οδοι εδωκεν εκτος απο εναν κοριτσάκι που ηταν κρηνη
Αφρικη και ηταν ποδι ηαρηξση στο πραιο πο οηδη
ηταν κηυρη και ηαρηξη μας φανθονταν ποδι ηαρηξση ελιδη
ηταν στο σχοδιο μας ημεεις δεν θελανε να ηταν
στο σχοδιο μας. ηαρηξη στο διεφνηνη να το
ρουφη οη δεν τον θελουμε στο σχοδιο μας
και ετσι μας εηηγησε η δασειδη μας
και ετσι δινανε γιδι...

Αθηνε
Ντουφωλ Χαλινε
Χριστινα
Εσφδην

Η α ομάδα ήταν ένα σχολείο. Μια μέρα του Καλο-
 κτηρίου ήρθε ένας καινούργιος μαθητής που τον δίδαξε
 αριό και μιλούσε μόνο γαλλικά. Τα άλλα παιδιά
 & κορόιδευαν συνεχώς γιατί ήταν το μόνο παιδί που μιλού-
 ε γαλλικά και είχαν ακούσει λόγια για τους γαλλικούς.
 Η μέρα όμως τα έβαλε από αυτά τα παιδιά πήγε μαζί του
 στα από άλλες μέρες κορόιδευαν και αυτό το παιδί.
 Η μέρα αυτό το παιδί ^{βόλεψε} τους άλλους και στο
 τέλος έγιναν όλοι ~~απόλοι~~ ^{απόλοι}.