



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου
Μάθηση – MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»
(ΠΜΣ – ΔΡΑ.Τ.Ε.Π.Τ.Ε)

Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών
απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα

Παναγιώτης Βασιλόπουλος
Α.Μ.5052202001001

Επιβλέπων Καθηγητής: Αντώνης Λενακάκης

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Λενακάκης Αντώνης, μέλος ΔΕΠ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης

Τζαρτζάνη Ιωάννα, μέλος ΔΕΠ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

Ζώνιου Χριστίνα, μέλος ΕΕΠ, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

ΝΑΥΠΛΙΟ 2022

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ:

Τον επόπτη καθηγητή μου, κ. Λενακάκη Αντώνη και τα μέλη της επιτροπής, Κα Ζώνιου Χριστίνα και Κα Τζαρτζάνη Ιωάννα, για την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και τις πολύτιμες συμβουλές. Τη θεατρολόγο, θεατροπαιδαγωγό κι εμπυχωτρία Χολέβα Αθανασία για την υποστήριξή της στα πρώτα βήματα και τον σχεδιασμό της εργασίας.

Την επιστημονική ένωση «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση» και τα στελέχη του για την επιμόρφωση και την εμπειρία που μου πρόσφεραν.

Τους θεατροπαιδαγωγούς κι εμπυχωτές του προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» για το υλικό και τα ποικίλα εργαστήρια που αποτέλεσαν αφετηρία και πηγές έμπνευσης και σχεδιασμού των εργαστηρίων της έρευνας.

Την πρόεδρο του συλλόγου Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Αιγιαλείας Κα Σκανδάμη Αθηνά για την υποστήριξη και την πρωτοβουλία της δημιουργίας της ομάδας παρέμβασης.

Την πρόεδρο του συλλόγου εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης Αιγιαλείας κ. Μαστραπά Δώρα και την εκπαιδευτικό Β/θμιας κ. Μπερεβέσκου Μαρία για τη μεσολάβηση με σκοπό την πραγματοποίηση βιωματικών εργαστηρίων σε ομάδες εφήβων Γυμνασίων και Λυκείων της Αιγιαλείας.

Τον Πολιτιστικό Σύλλογο Νέων Αιγείρας για την ευκαιρία, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή των μελών της θεατρικής του ομάδας στον κύκλο των θεατρικών εργαστηρίων που σχεδιάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και αποτέλεσαν εργαστήρια δεύτερης εκδοχής (ενηλίκων-ερασιτεχνών ηθοποιών).

Την έντυπη και ηλεκτρονική εφημερίδα "Πρώτη της Αιγιαλείας" για την προώθηση και την επικοινωνία των θεατρικών εργαστηρίων για εκπαιδευτικούς στην περιοχή.

Τη συνάδελφο εκπαιδευτικό κ. Σκεπετάρη Μαντώ για τη σημαντική βοήθεια στην επεξεργασία και ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

Την οικογένειά μου για την υπομονή, την κατανόηση και τη στήριξη στο σύνολο της προσπάθειας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	ii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	6
1.1 Ταυτότητα και Ετερότητα.....	7
1.2.1 Διάκριση και Ρατσισμός: Μορφές και είδη.....	13
1.2.2 Παραδοσιακός και μοντέρνος ρατσισμός.....	18
1.3 Προκαταλήψεις και Στερεότυπα.....	19
1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	25
1.5 Το θέατρο-ντοκουμέντο.....	29
1.6 Το θέατρο-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση.....	34
2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	39
2.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα.....	41
2.2 Παρεμβάσεις.....	43
2.3 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα.....	44
2.4 Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων.....	45
3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	46
3.1 Ποσοτική ανάλυση.....	46
3.2 Ποιοτική ανάλυση.....	50
3.3 Συζήτηση.....	62
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	65
4.1 Περιορισμοί.....	66
4.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	67
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68
ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: Ερωτηματολόγιο.....	81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Περιγραφή παρεμβάσεων.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: Ντοκουμέντα προς αξιοποίηση.....	111
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Φωτογραφικό υλικό.....	133

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίου.....	50
Πίνακας μέσωσ όρων κατηγοριών Ρατσισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	51
Πίνακας κανονικότητας κατανομής κατηγοριών Ρατσισμού και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	53
Πίνακας κατηγοριών Ρατσισμού πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	53
Πίνακας ελέγχου ζευγών κατηγοριών Ρατσισμού πριν και μετά τις παρεμβάσεις.....	54

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στην αρχή που θεωρεί πως το θέατρο αποτελεί αξιόλογο εργαλείο σκέψης, δράσης και πραγματοποίησης αλλαγών τόσο σε προσωπικό, όσο και κοινωνικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, μελετά την επίδραση του θεάτρου-ντοκουμέντο και της μεθοδολογίας του στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα ρατσισμού. Περιλαμβάνει έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2021-2022 με μια σειρά βιωματικών εργαστηρίων στα οποία αναπτύχθηκαν θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν για τον σκοπό αυτό.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, εργάζονταν σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αιγιαλείας Αχαΐας. Τα μέλη της αξιοποίησαν αυθεντικές πηγές, πραγματικά γεγονότα και προσωπικές μαρτυρίες για την προσέγγιση διαφόρων μορφών διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών. Τα εργαστήρια-παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν με πρωτοβουλία του εμπνευστή υπό την αιγίδα του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Αιγιαλείας Αχαΐας.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, αναλύονται οι έννοιες της Ταυτότητας, της Ετερότητας, της Διαφορετικότητας καθώς και τα είδη και οι μορφές Ρατσισμού. Παράλληλα αναπτύσσονται, το πλαίσιο, οι αξίες και οι προσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και παρουσιάζεται το θέατρο-ντοκουμέντο και οι εφαρμογές του στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται αρχικά ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια αποτυπώνεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης καθώς και οι αναλύσεις και τα συμπεράσματα των ποσοτικών και των ποιοτικών της δεδομένων.

Λέξεις Κλειδιά: Ταυτότητα, ετερότητα, διάκριση, στίγμα, στερεότυπο, προκατάληψη, ρατσισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέατρο-ντοκουμέντο.

ABSTRACT

This work is based on the principle that considers theater to be a valuable tool for thinking, acting and making changes both on a personal and social level. In particular, it studies the effect of the theatre-documentary and its methodology on teachers' perceptions towards issues of racism. It includes action research carried out in the academic year 2021-2022 with a series of experiential workshops in which theater-pedagogical programs designed for this purpose were developed.

The teachers who participated in the research worked in Primary and Secondary Education schools of the Municipality of Aegialia Achaia. Its members used authentic sources, real events and personal testimonies to approach various forms of discrimination and racist behaviour. The workshops-interventions were carried out at the initiative of the animator under the auspices of the Association of Teachers of A/thia Education of Agialea Achaia.

In the first part of the paper, the concepts of Identity, Otherness, Diversity as well as the types and forms of Racism are analyzed. At the same time, the context, values and approaches of Intercultural Education are developed and the theatre-document and its applications in education are presented. In the second part, the purpose of the research and the research questions are listed first, and then the methodology of the action research is described, as well as the analyzes and conclusions of the quantitative and qualitative data.

Key Words: Identity, otherness, discrimination, stigma, stereotype, prejudice, racism, intercultural education, theatre-documentary.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι πλέον γνωστό πως η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα "φέρει τα σημάδια" των αποτελεσμάτων μιας σειράς παγκόσμιων κρίσεων σε πολλά και διαφορετικά επίπεδα. Φυσικές καταστροφές, προκαλούν σοβαρές περιβαλλοντικές αλλοιώσεις στο ανάγλυφο του πλανήτη λόγω της κλιματικής αλλαγής, ενώ παράλληλα, κρίσεις σε παγκόσμιο κοινωνικό επίπεδο που αφορούν την πολιτική, την υγεία, την οικονομία και την ειρήνη, προκαλούν ιδιαίτερη κινητικότητα μεταξύ πληθυσμών σε περιπτώσεις διεθνούς μετανάστευσης ή προσφυγιάς.

Το γεγονός ότι διάφορες χώρες αποτελούν ταυτόχρονα σημεία προέλευσης, διέλευσης και ενδιάμεσου ή τελικού προορισμού μεταναστών, καθιστά το φαινόμενο της μετανάστευσης αρκετά πολύπλοκο με ιδιαίτερα σύνθετο κοινωνικό αντίκτυπο (UN Department of Economic and Social Affairs, 2014). Η διαχρονική, έτσι κι αλλιώς, αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπινων πληθυσμών αποτελεί, στις μέρες μας, περισσότερο από ποτέ, αντικείμενο μελέτης, έρευνας καθώς και ανάλογων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η Παγκόσμια Έκθεση της UNESCO, το 2009, έθεσε στόχους ώστε να ληφθούν υπόψη νέες προοπτικές για την επίλυση προκλήσεων και προβλημάτων πολιτιστικής ποικιλομορφίας, ως αποτελέσματα της έντονης ανθρώπινης κινητικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Υπογράμμισε δε, την πολυπλοκότητα αυτών των προβλημάτων, τα οποία δεν επιλύονται μόνο με πολιτική βούληση, αλλά απαιτούν τόσο τη βαθύτερη κατανόησή τους, όσο και μεγαλύτερες συνεργασίες και διεθνείς συμπράξεις μεταξύ κρατών. Τόνισε, επίσης, την ανάγκη ανταλλαγής αγαθών και πρακτικών, καθώς και την υιοθέτηση κοινών κατευθυντήριων γραμμών (UNESCO, 2009).

Στην ίδια έκθεση, διαφαίνεται, σε μεγάλο βαθμό, η ανάγκη να πειστούν οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων για τη σημασία της επένδυσης στον πολιτισμό. Αυτή η κατεύθυνση προϋποθέτει φυσικά την αναγνώριση της διαφορετικότητας, ως προϋπόθεση για την άσκηση των, παγκοσμίως, αναγνωρισμένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελευθεριών. Μόνον τότε, μπορεί να αποτελέσει ουσιαστική διάσταση ενός διαπολιτισμικού διαλόγου με στόχο την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και της δημοκρατικής διακυβέρνησης και τελικά να ανανεώσει την αειφόρο ανάπτυξη (UNESCO, 2009).

Σε κάθε επικείμενο κοινωνικό διάλογο, συχνά προκύπτουν προβλήματα διακρίσεων και αποκλεισμών που εμφανίζουν ως αφετηρία τους, οικονομικούς

φυλετικούς ή ακόμα και άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Τέτοιοι, είναι η φτώχεια, η φυλή, το έθνος, το φύλο, το χρώμα του δέρματος, οι διάφορες μορφές αναπηρίας, ο σεξουαλικός προσανατολισμός κ.α. Οι κοινωνίες που σέβονται τους πολίτες και τα δικαιώματά τους, καλούνται να διαχειριστούν κάθε είδους πολιτισμικής ή άλλης κοινωνικής ετερότητας και να προχωρήσουν σε αλλαγές που αναδεικνύουν τη σημασία της πολιτιστικής τους ποικιλομορφίας σε διάφορους τομείς. Παράγοντες όπως η γλώσσα, η εκπαίδευση, η επικοινωνία, η δημιουργικότητα και η πολιτιστική έκφραση χαρακτηρίζονται τουλάχιστον απαραίτητοι για τη διαφύλαξη και προώθηση της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής κουλτούρας μιας κοινωνίας.

Η κοινωνικοποίηση των νέων πραγματοποιείται σε θεσμικό επίπεδο, στα σχολεία μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή, μέσα από μια διαδικασία εσωτερίκευσης της "συλλογικής συνείδησης" και των διαρθρωτικών στοιχείων κάθε κοινωνίας. Το κοινωνικό σύνολο προτίθεται μέσα από την εκπαίδευση που παρέχει στα μέλη του, να τα μυήσει σε αρχές, πρότυπα και κανόνες για τη εύρυθμη λειτουργία, ομοιογένεια και κανονικότητά του (Τσιρώνης, 2001).

Σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, η πολυπολιτισμικότητα ως κοινωνική κατάσταση που προκύπτει εξαιτίας της μετανάστευσης, προϋποθέτει παιδαγωγικά προγράμματα που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η εξέλιξη αυτή αποτυπώνεται μέσα από έρευνες πάνω στη σύνθεση των μαθητικών πληθυσμών των σχολείων. *«Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών ανέρχεται στο 8,1 % του συνολικού πληθυσμού, ποσοστό που συνεχώς ανεβαίνει και κατατάσσει τη χώρα μας στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης που κατέχουν τα ψηλότερα ποσοστά συγκριτικά με τον πληθυσμό της»* (Μάρκου, 2010: 30).

Σε ελληνικά σχολεία και σε περιοχές με μεγάλη συρροή αλλοδαπών μαθητών παρατηρούνται φαινόμενα ρατσισμού και περιθωριοποίησης. Παρόλο που η ξеноφοβία, αρκετά συχνά, χαρακτηρίζει τους ανθρώπους που εμπλέκονται με οποιαδήποτε ιδιότητα στην τυπική εκπαιδευτική διαδικασία, τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα της χώρας (Α.Π), σύμφωνα με την Αρβανίτη (2011: 8), *«επιτρέπουν τη δημιουργία νέας γνώσης»*. Προωθούν δε, το *«μετασχηματισμό της γνώσης με βάση ένα ανοιχτό και διαδραστικό μαθησιακό περιβάλλον που επιτρέπει τη διαπραγματεύση, την αλληλοσυσχέτιση και τον διάλογο»* (Αρβανίτη, 2011:8). Στο πλαίσιο αυτό, τα τελευταία χρόνια, η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ), αξιοποιείται ολοένα και περισσότερο στον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης και τα σύγχρονα Α.Π επιδιώκουν με

τη συμβολή της να προωθήσουν διαπολιτισμικές συνδέσεις και να καλλιεργήσουν σύνθετες διαπολιτισμικές ικανότητες μεταξύ μαθητών.

Μια σειρά μελετών στον χώρο της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, όπως υποστηρίζει ο Τσιάρας (2005:45), «έδειξαν ότι ο τρόπος δράσης των συμμετεχόντων στο δραματικό χώρο, επηρεάζεται από τις πολιτιστικές παραδόσεις στις οποίες έχουν ανατραφεί τα παιδιά και η πολιτιστική επιρροή είναι ένας σημαντικός παράγοντας καθορισμού της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού». Το Εκπαιδευτικό Δράμα φαίνεται πως λειτουργεί ως μέσο, τέτοιο ώστε να αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους, υιοθετούν απόψεις και εκτιμών καταστάσεις σε σχέση με αυτόν (Τσιάρας, 2005).

Στις περιπτώσεις που η εκπαίδευση συναντά το θέατρο, επιτυγχάνεται η σύνδεσή της με την πραγματικότητα και την πολιτική και τότε ακριβώς μπορεί να αποτελέσει μοχλό μετασχηματισμού της κοινωνίας. Την προοπτική αυτή αποτυπώνει με τον καλύτερο ίσως τρόπο ο Boal (1992), όταν υποστηρίζει πως όλοι οι πολίτες πρέπει να κάνουν θέατρο για να βρουν αρχικά ποιοι πραγματικά είναι και να ανακαλύψουν ποιοι μπορεί να γίνουν. Το Εκπαιδευτικό Δράμα, ως παιδαγωγικό μέσο, προσφέρει ποικίλες δυνατότητες και σε συνδυασμό με τις αρχές της Απελευθερωτικής Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2009), δημιουργούν ένα πεδίο δυνατοτήτων αξιοποίησης και άλλων εκπαιδευτικών εργαλείων. Ένα από αυτά είναι το θέατρο-ντοκουμέντο.

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να μελετήσει τρόπους σύνδεσης του θεάτρου-ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικού εργαλείου και πολιτικού μέσου ταυτόχρονα, με την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Το εγχείρημα υλοποιήθηκε μέσα από παρεμβάσεις θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων και στόχο είχε να αξιοποιήσει τα αποτελέσματά του στην εκπαιδευτική πράξη. Ως θεωρητικό υπόβαθρο δε, αξιοποίησε τις ιδέες και αρχές που αναδεικνύονται μέσα από τις παιδαγωγικές θεωρίες του Freire (2009), την κοινωνική αισθητική του Brecht (1964) και τις γνωστές θεατρικές ασκήσεις και μοντέλα του Boal (1992). Πάνω σε αυτή τη φιλοσοφία καθώς και την προσωπική ανάγκη του εμπνευστή, στηρίχτηκε ολόκληρη η προσπάθεια. Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων αποδείχτηκε πως η ανάγκη αυτή, αποτελούσε μέρος και μόνο μιας μεγαλύτερης ανάγκης ολόκληρου ίσως του εκπαιδευτικού κόσμου, σε καιρούς χαλεπούς και δύσκολους, σε καιρούς που εξαιτίας της πανδημίας του covid-19, επαναπροσδιορίζονται σήμερα ιδέες, συμπεριφορές, αντιλήψεις και αρχές σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η έρευνα που αποτυπώνεται στην εργασία, ευθυγραμμίζεται κατ' αρχάς με άλλες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν νωρίτερα στην Ελλάδα, όπως της Ρίζου (2015), με τίτλο «Η σχέση της παιδαγωγικής του Paulo Freire με το θέατρο του Augusto Boal», στα σημεία που αναδεικνύεται η ιδιαίτερη σημασία και οι ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης. Σε άλλες περιπτώσεις όπου αναλύθηκαν τα κοινωνικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, η έρευνα παρουσιάζει ομοιότητες με ανάλογη της Σπατούλα (2014), που έχει τίτλο «Στερεοτυπικές αντιλήψεις των φοιτητών της Ιατρικής σχολής σε σύγκριση με άλλες σχολές». Έρευνες όπως των, Κρητικού (2017), με τίτλο «Στα ίχνη του θεάτρου-ντοκιμαντέρ: Η πρώτη εμφάνιση του θεάτρου-ντοκουμέντο στο νεοελληνικό θέατρο» και Σταμάτη (2019), με τίτλο «Το θέατρο ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το θέατρο ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο», επηρεάζουν την παρούσα έρευνα σε ότι αφορά στο θέατρο ντοκουμέντο και την αξιοποίησή του ως εκπαιδευτικό μέσο. Τέλος, η διδακτορική διατριβή της Ζώνιου (2019), με τίτλο «Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», αποτέλεσε ανεξάντλητη πηγή πληροφόρησης.

Σχετίζεται, επίσης, με διεθνείς έρευνες, όπως των Gallagher, Wessels & Nteloglou (2012), που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο του Τορόντο με τίτλο: «Verbatim Theatre and Social Research: Turning Towards the Stories of Others». Πρόκειται για εργασία που αναλύει τη σύγκλιση της εθνογραφικής έρευνας και του θεάτρου-ντοκουμέντο, τόσο στο πλαίσιο μιας δραματικής τάξης αστικού γυμνασίου, όσο και σε δύο επαγγελματικά θέατρα στην πόλη του Τορόντο. Βιντεοσκοπημένοι μονόλογοι νέων ερευνηθήκαν για την ανάδειξη της υποκουλτούρας της αστικής νεολαίας. Τα δεδομένα συνδυάστηκαν με τη θεωρία της περφόρμανς, τη Μπρεχτιανή θεωρία, τη σχεσιακή θεωρία της τέχνης και την έννοια του Φουκώ για την «παρρησία».

Ενδιαφέρουσα σχέση παρουσιάζει με την έρευνα των Wasmuth, et al. (2020), με τίτλο: «A Mixed-method Analysis of Community-Engaged Theatre Illuminates Black Women's Experiences of Racism and Addresses Healthcare Inequities by Targeting Provider Bias». Η παραπάνω έρευνα εμφανίζει κοινά στοιχεία με την παρούσα εργασία, γιατί αξιολογεί τα αποτελέσματα του θεάτρου για τη μείωση των ανισοτήτων σε ό,τι αφορά στην υγειονομική περίθαλψη των μαύρων γυναικών. Για την αξιολόγηση των δεδομένων αξιοποιήθηκε ένα σχέδιο μικτών θεατρικών μεθόδων χρησιμοποιώντας μια έρευνα τύπου Likert που περιλάμβανε χώρο για απαντήσεις ανοιχτού τύπου.

Η θεατρική μεθοδολογία εφάρμοσε ποικίλες θεατρικές τεχνικές και στοιχεία της μεθοδολογίας του θεάτρου-ντοκουμέντο, αφού δέκα μαύρες γυναίκες κατέθεσαν και ολοκλήρωσαν προσωπικές, αφηγηματικές συνεντεύξεις θίγοντας ζητήματα ρατσιστικών συμπεριφορών.

Σημαντικό άρθρο, με το οποίο η παρούσα εργασία ταυτίζεται και το οποίο διερευνά τις δυνατότητες της θεατρικής παιδαγωγικής του Μπέρτολτ Μπρεχτ για την έρευνα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανήκει στην Katja Frimberger από το Πανεπιστήμιο της Γλασκώβης (2016), με τίτλο: «A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research». Στο άρθρο παρουσιάζεται έρευνα που υποστηρίζει πως οι παιδαγωγικές απόψεις του Brecht (1964) για το θέατρο, συνδέονται με εκείνους που δίνουν προτεραιότητα στις ενσωματωμένες διαστάσεις των διαπολιτισμικών συναντήσεων. Περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο η παιδαγωγική του «μπρεχτικού» θεάτρου θεσπίστηκε ως μέρος τεσσάρων ερευνητικών εργαστηρίων με βάση το δράμα, τα οποία σχεδιάστηκαν για να εξερευνήσουν τις διαπολιτισμικές εμπειρίες διεθνών φοιτητών.

Η αφήγηση των συμμετεχόντων μιας διαπολιτισμικής συνάντησης μετατράπηκε σε θεατρικό σενάριο και στη συνέχεια εκτελέστηκε από τους συμμετέχοντες. Η ανάλυση βασίστηκε στους προβληματισμούς του συγγραφέα καθώς και των ερμηνευτών σχετικά με τη διαδικασία του σεναρίου και τις εμπειρίες ερμηνείας τους. Υποστηρίζεται ότι μια μπρεχτιακή παιδαγωγική μπορεί να οδηγήσει σε συλλογικές εμπειρίες μάθησης, κριτικό στοχασμό και ενσωματωμένη κατανόηση της διαπολιτισμικής εμπειρίας στην έρευνα. Τα δεδομένα που παράγονται από μια Μπρεχτιανή ερευνητική παιδαγωγική θεωρούνται «ολισθηρά» (αισθητικά) δεδομένα. Είναι γεμάτο μεταφορικά κενά και αντηχεί κατάλληλα τις συναισθηματικές διαστάσεις και τις υποκειμενικές τοποθετήσεις που συνιστούν διαπολιτισμικές συναντήσεις. Τέλος, η εργασία αντλεί σημαντικά στοιχεία από τη διεθνή συνεργασία YouthDOCs - Documentary Theatre & Video on Youth Culture, Personal Identity and Contemporary Reality. Η δράση εφαρμόστηκε στην Ελλάδα και στην Τουρκία από το 2014 μέχρι το 2016 και αποτυπώνεται σε αντίστοιχο εγχειρίδιο για επαγγελματίες και δασκάλους. Μέσα από τεχνικές ενεργητικής μάθησης σε ομάδες μαθητών που χρησιμοποίησαν τα εργαλεία του βίντεο και του θεάτρου τεκμηρίωσης, αξιοποιήθηκε η μαθητοκεντρική μεθοδολογία (Zoniou, 2016).

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο πρώτο κεφάλαιο αποτυπώνεται μια ιδιαίτερα χρήσιμη για το σύνολο της παρούσας εργασίας, βιβλιογραφική έρευνα. Εκτός από θεωρητικό πλαίσιο, αποτελεί ταυτόχρονα σχεδίασμα των παρεμβάσεων της έρευνας-δράσης που ακολουθεί στο δεύτερο μέρος της. Αρχικά αναλύονται οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας. Στη συνέχεια, με βάση τα πρώτα δεδομένα, καταγράφεται η διάκριση του «εαυτού» με τον «άλλο» και θίγονται οι έννοιες της διαφορετικότητας, των διακρίσεων και του ρατσισμού. Κατόπιν αναλύονται τα είδη ρατσισμού και αναδεικνύονται τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις, τα οποία, ως επί το πλείστον, αποτελούν αίτια και αφορμές ρατσιστικών φαινομένων.

Ως επιτακτική προϋπόθεση και αναγκαίο αποτέλεσμα, προβάλλονται επίσης, στο κεφάλαιο αυτό, οι αρχές και οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που χαρακτηρίζουν τον χώρο της εκπαίδευσης σε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων -μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών- απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Το κεφάλαιο συμπληρώνεται με την ανάλυση και τη μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο, καθώς και τις προοπτικές αξιοποίησής του στον χώρο της εκπαίδευσης, ως εκπαιδευτικού εργαλείου και μέσου για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα.

1.1 Ταυτότητα και Ετερότητα

Σε μια ιδιαίτερη εποχή όπως η σημερινή, που χαρακτηρίζεται από την αυτονόμηση παραγόντων στην οικονομία, την επιστήμη και την επικοινωνία στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, η απάντηση στο ερώτημα «ποιος είμαι;» παρουσιάζει ίσως μεγαλύτερο ενδιαφέρον από ότι τα προηγούμενα χρόνια. Η απελευθέρωση παραμέτρων όπως οι κοινωνικές δομές, η πολιτισμική κουλτούρα, το εμπόριο, η γνώση κ.ά., οδηγεί στην αντικατάσταση του άλλοτε κράτους-προστάτη με μια νέα, καθολικού τύπου, ηγεμονία στον πλανήτη. Στην παγκόσμια διαδικασία αναδιάρθρωσης που επικρατεί, κυριαρχούν φαινόμενα όπως η κινητικότητα και η μετανάστευση ανθρώπων, η διεθνοποίηση του εμπορίου και οι μετακινήσεις χρηματοοικονομικών κεφαλαίων.

Οι επιπτώσεις είναι πολλαπλές και αφορούν σε διαφορετικές πτυχές. Στη βιομηχανία παρατηρείται έντονη ανάπτυξη πολυεθνικών εταιριών και στις διατραπεζικές αγορές αναπτύσσονται χρηματοδοτήσεις με διεθνείς ή κρατικούς δανεισμούς. Ταυτόχρονα στην πολιτική σκηνή καταγράφονται πολιτικές επεκτατικές επιρροές από ισχυρά σε ανίσχυρα κράτη, ενώ στον χώρο της ενημέρωσης επικρατεί ο πλουραλισμός και αρκετά συχνά, ο βομβαρδισμός της πληροφορίας. Κατακλείδα των προηγούμενων επιδράσεων αποτελεί η δημιουργία μιας νέας παγκόσμιας κουλτούρας μέσω διαπολιτισμικών επαφών. Με τα νέα αυτά δεδομένα, οι άνθρωποι καλούνται να αποτελέσουν μέλη μιας νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας.

Σε μια προσπάθεια να αποδοθεί η έννοια του εαυτού μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο, η ταυτότητα αποτυπώνεται με διαφορετικούς ορισμούς και σε σχέση με τα στοιχεία στα οποία επικεντρώνεται κάθε επιστήμη (Fitzgerald, 1993). Στη φιλοσοφία ορίζεται ως ατομικότητα, ενώ στην ψυχολογία αποτελεί την αφετηρία για τη μελέτη της προσωπικότητας. Αντίστοιχα, στην κοινωνιολογία μελετάται ως κοινωνική ταυτότητα στο πλαίσιο ομάδων, στην ανθρωπολογία ως πολιτιστική ταυτότητα και στην παιδαγωγική, τέλος, ως αυτοαντίληψη. Ο Fitzgerald (1993), αποτυπώνει τον εαυτό ως μια πολυδιάστατη, ανακλαστική διαδικασία με ψυχολογικά κίνητρα, πολιτισμικές γνώσεις και ικανότητα εκτέλεσης ρόλων. Σύμφωνα με τον Γάλλο φιλόσοφο Paul Ricoeur (2008), η ανακάλυψη του εαυτού μας ως έναν άλλο και του άλλου ως έναν εαυτό, είναι το αποτέλεσμα προσωπικών επιθυμιών, συγκλίσεων, αποκλίσεων, δυσκολιών και αντιφάσεων.

Κάθε άτομο, μέσα στην κοινωνία που ζει και δραστηριοποιείται, έρχεται παραδοσιακά σε επαφή με (ή εντάσσεται σε) ένα ευρύ πλαίσιο κοινωνικών ομάδων. Οι

θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας που σχετίζονται με τον εαυτό και την κοινωνική του ταυτότητα στο πλαίσιο των ομάδων, δίνουν έμφαση στην έννοια του προσωπικού εαυτού και την ισχυρή επίδραση της κοινωνικής ταυτότητας. Η Ellemers et al. (2002), αξιοποίησαν θεωρίες, όπως της Κοινωνικής Ταυτότητας και της Αυτό-κατηγοριοποίησης, εστιάζοντας στις συνθήκες που αφορούν στον εαυτό, την ταυτότητα του και τις κοινωνικές ομάδες που ανήκουν οι άνθρωποι. Χαρακτηριστικά, η πρώτη θεωρία (ΘΚΤ), προάγει την κοινωνική ταυτότητα και θεωρεί τις εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς (ατομική και ομαδική), άκρα του ίδιου συνεχούς, ενώ η δεύτερη (ΘΑΚ), τις θεωρεί εκφράσεις του εαυτού όταν αυτός λειτουργεί σε διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης.

Έρευνες στις δυτικές κοινωνίες, ανέδειξαν ως σημαντικά χαρακτηριστικά, τόσο την προσωπική ταυτότητα και τον ατομικισμό, όσο και την έντονη επιρροή της κοινωνικής ταυτότητας των μελών σε ότι αφορά τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές. Στις μελέτες παρατηρήθηκε πως σύμφωνα με τον προσωπικό εαυτό, το άτομο αντιλαμβάνεται το ποιος είναι σε σχέση με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, έναντι χαρακτηριστικών άλλων ατόμων. Ο συλλογικός εαυτός αντίστοιχα, εξαρτάται από το σύνολο των ομάδων στις οποίες ανήκει και παρουσιάζει αντίστοιχες διακυμάνσεις. Σημαντικότερο σημείο των ερευνών θεωρείται ο εντοπισμός των συνθηκών εκείνων, σύμφωνα με τις οποίες προέχει η προσωπική έναντι της συλλογικής διάστασης του εαυτού και το αντίστροφο. Κυριότερες συνθήκες για την επίτευξη του στόχου αποδείχθηκαν, η συνοχή της ομάδας, ο βαθμός ταύτισης του ατόμου με την ομάδα, η θέση του και η θέση της ομάδας στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σε κάθε περίπτωση ένταξης του ατόμου στην ομάδα, είναι σημαντική η εξάρτηση του κοινωνικού πλαισίου της ομάδας, γιατί διευκολύνει ή εμποδίζει -ανάλογα με την περίπτωση- τις στρατηγικές διαχείρισης των ταυτοτήτων (Ellemers et al., 2002).

Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλόδρασης, με κυριότερο εκπρόσωπό της τον Mead (1934), υποστηρίζει πως τα άτομα αναγνωρίζονται κοινωνικά από τη στιγμή που αλληλεπιδρούν, εφαρμόζοντας, αποδεκτά για την κοινότητα, κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς. Τυποποιούν συμπεριφορές και κανόνες σύμφωνα με μια αυτόματη διαπροσωπική διαδικασία που εσωτερικεύει την άποψη των σημαντικών άλλων προς αυτούς, ερμηνεύοντας, ταυτόχρονα, κοινωνικούς ρόλους. Τα άτομα μιας κοινότητας, αναγνωρίζονται ως μέλη της με τα στοιχεία μιας κοινής ταυτότητας, όταν ξαναβλέπουν

και επαληθεύουν μεταξύ τους κοινά στοιχεία όπως π.χ., η γλώσσα, τα συναισθήματα, οι χειρονομίες ή τα σύμβολα (Θεοδωρίδης, 2001).

Συναφή είναι τα συμπεράσματα σε ότι αφορά στη διαμόρφωση της ταυτότητας των νέων. Ο ρόλος της εκπαίδευσης, η οποία έχει την ευθύνη, αναπτύσσεται σε τυπικά διαμορφωμένο πλαίσιο και σε ορισμένο πολιτικο-οικονομικό σύστημα (Erikson, 1994). Η εκπαίδευση των παιδιών σχετικά με την κοινωνική τους ένταξη, συνεχίζει ο Erikson, αποτυπώνεται ως η μέθοδος σύμφωνα με την οποία μεταβιβάζονται εμπειρίες, δηλαδή η ομαδική ταυτότητα. Κάθε αναπτυσσόμενο μέλος εσωτερικεύει, μέσω της εκπαίδευσης, προσωπικές εμπειρίες και ταυτίζεται με την ομάδα που ανήκει. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά στη σχέση εκπαίδευσης και ταυτότητας αποτυπώνεται στην άποψη της Δραγώνα (2003:17), που υποστηρίζει πως *«όλοι οι υπεύθυνοι του εκπαιδευτικού μηχανισμού είναι χρήσιμο να αναγνωρίζουν και να κατανοούν εκείνες τις διαστάσεις της εκπαίδευσης οι οποίες απειλούν την ταυτότητα των μαθητών και παρεμποδίζουν τις απαραίτητες λειτουργίες στη μάθηση»*. Η ανάπτυξη θετικής ταυτότητας αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τα δικαιώματα του παιδιού (Brooker & Woodhead, 2008).

Κατά την αναγωγή της ταυτότητας σε επίπεδο έθνους, ωστόσο, σημαντική παράμετρος θεωρείται η αυτοβιογραφική αναγνώριση στις σχέσεις εαυτού και ομάδας πάνω σε θέματα ταυτότητας. Ο Anderson (1991:204), τονίζει σχετικά, πως *«η ταυτότητα του προσώπου πρέπει να διηγηθεί, η βιογραφία του έχει συνεπώς ανάγκη από ντοκουμέντα (πιστοποιητικά γέννησης, ημερολόγια, γράμματα), που καταγράφουν τη συνέχεια της ιστορίας του και αντικαθιστούν τη μνήμη του. Με παρόμοιο τρόπο, γεννιέται κατά τον ύστερο 18ο αιώνα, η ανάγκη της εξιστόρησης μιας 'ταυτότητας' του έθνους, μιας 'συνέχειας'»*.

Ο Θεοδωρίδης (2001), αναφέρει σχετικά πως ο ορισμός του «εαυτού» σημαίνει ένα διαρκή αναστοχασμό, μια αναδρομική αυτοβιογραφία. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο «εαυτός» αφομοιώνει στοιχεία από το εξωτερικό περιβάλλον που εισβάλλουν και με τη βοήθεια συγγενικών ή άλλων προσώπων και αντικειμένων (ντοκουμέντων), κτίζει την προσωπική του κατασκευή. Όπως προσθέτει, επιπλέον, ο Vanderboeck (2004:65), *«η προσωπική ιστορία του ατόμου δεν υφίσταται στο κενό. Η θέση της είναι ανάμεσα σε ανθρώπους που είναι όμοιοι ή διαφορετικοί»*. Ο Καπισίνσκι (2009:14) επίσης, διατυπώνει την άποψη πως κάθε άνθρωπος έχει δύο διαστάσεις και συνδυάζει τις ατομικές, βιολογικές και ψυχοσυναισθηματικές του ανάγκες, με άλλες που τον φέρουν φορέα πολιτισμού, αρχών, ιδεών, αντιλήψεων και φυλετικών χαρακτηριστικών.

Ανάλογα, λοιπόν, με τις κατασκευές και τους μηχανισμούς της κοινωνίας, μέσα στην οποία το άτομο ζει και δραστηριοποιείται, η έννοια της ταυτότητας, εξελίσσεται και αλληλεπιδρά, τόσο ατομικά, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Γι' αυτό και η συλλογική ταυτότητα αναγνωρίζει μέσα στο πλαίσιο της ομάδας άλλα άτομα ως όμοια με βάση μια κοινή κυρίαρχη ιδιότητα. Οι εθνικές ταυτότητες, είναι πολιτικές, συνήθως, ταυτότητες, οι οποίες αποτυπώνονται και ως πολιτισμικές.

Ιστορικά, από τη δημιουργία των χωρών-κρατών και έκτοτε, η εθνική ταυτότητα συνδεόταν με την ιδιότητα του πολίτη. Στην πόλη-κράτος κατά την αρχαιότητα δε, η ιδιότητα αυτή ήταν συνυφασμένη με την ενεργή συμμετοχή του στα κοινά (Anderson, 1991). Το άτομο, με την ιδιότητα του πολίτη, οφείλει να ξεπεράσει τον ατομικό εαυτό απολαμβάνοντας δικαιώματα και αναλαμβάνοντας υποχρεώσεις (Θεοδωρίδης, 2001). Εκπληρώνει κατ' αυτόν τον τρόπο, τους όρους ενός κοινωνικού συμβολαίου και καθιστά έτσι την ιδιότητά του δεσμευτική αλλά και ταυτόχρονα ανεκτική. Η ιδιότητα του πολίτη αφορά τόσο την πλήρη συμμετοχή σε μια κοινότητα, όσο και την ανοχή των αξιών άλλων κοινοτήτων (Bridges, 1994).

Η Δραγώνα (2003:20), παρατηρεί ότι η ταυτότητα διαχωρίζεται σε ατομική και συλλογική και προσθέτει: *«Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη. Τη χρησιμοποιούμε στην ανάλυση πολλών και ανόμοιων αντικειμένων, από το να αναλύουμε τη δόμηση της προσωπικότητας του παιδιού, έως το να δώσουμε ερμηνείες της σύγκρουσης ανάμεσα σε λαούς»*. Στους ορισμούς του Gellner (1998), που αφορούν στην έννοια του έθνους προβάλλεται επίσης χαρακτηριστικά, η σημασία της αναγνώρισης ως ιδιαίτερο στοιχείο ταυτότητας. *«Δύο άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο έθνος εάν, και μόνο εάν, μοιράζονται τον ίδιο πολιτισμό, όπου πολιτισμός σημαίνει με τη σειρά του ένα σύστημα ιδεών, συμβόλων, συνειρμών και τρόπων συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Δύο άνθρωποι ανήκουν στο ίδιο έθνος εάν και μόνο αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλον ως μέλη του ίδιου έθνους»* (Gellner, 1988:7).

Οι Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997:15), δηλώνουν ότι *«η εθνική ταυτότητα, όπως και οποιαδήποτε άλλη ταυτότητα, δεν εδραιώνεται μια για πάντα, αντίθετα υπόκειται σε διεργασίες συνεχούς εξέλιξης και αναδιαπραγμάτευσης»*. Αποτελεί τελικά, προϊόν συνεχών ιστορικών διαδικασιών, είτε στηρίζεται σε συγγενικούς δεσμούς, είτε χαρακτηρίζεται ως φυσική ταυτότητα. Υπό αυτήν την έννοια και στη διάσταση της εθνικής ταυτότητας, είναι κατάλληλη ευκαιρία να οριστεί η διάσταση του «άλλου» σε αντιδιαστολή με το «εγώ».

Οι κώδικες που υφίστανται σε κάθε κοινωνία σύμφωνα με την Αραμπατζή (2007: 357) «προσδιορίζουν ποιο είναι το κανονικό και ποια η απόκλιση καθορίζοντας τις συμπεριφορές των ατόμων και προστατεύοντας την κοινωνική συνοχή. Δημιουργούνται έτσι στη συνείδηση των ατόμων διαχωριστικές γραμμές βάσει των οποίων τα μέλη της κοινωνικής ομάδας αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τον «άλλο», σχηματίζοντας την αυτό-εικόνα τους, κυρίως όμως, την εικόνα του «άλλου».

Η εμφάνιση του «άλλου», συνεπάγεται σχέσεις ανάμεσα σε ταυτότητες, δηλαδή εμπειρίες του «εαυτού» με έναν διαφορετικό εαυτό που διαθέτει μια άλλη ταυτότητα, τον «άλλο». Οι άνθρωποι ως μέλη ομάδων, ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται με βάση διάφορα χαρακτηριστικά όπως το φύλο, την ηλικία, την κοινωνική τάξη, την εθνότητα, το επάγγελμα, το εισόδημα, την πολιτική ιδεολογία, κ.ά. (Hamilton et al., 2009). Οι ταυτότητες επομένως, δεν αποτελούν «κλειστό» και παγιωμένο ανθρώπινο χαρακτηριστικό γιατί αρκετά συχνά, άπειρα και διαφορετικά μεταξύ τους γνωρίσματα προϋποθέτουν την ύπαρξη και τη σύσταση ομάδων. Ο «εαυτός» μπορεί να ανήκει ταυτόχρονα σε πολλές διαφορετικές κοινωνικές «διαιρέσεις» με αποτέλεσμα να ανασχηματίζεται διαρκώς και να αναθεωρείται ως προς τα γνωρίσματα, τις ιδιότητες και τις αξίες των ταυτοτήτων. Το γεγονός αυτό βέβαια, δε σημαίνει απαραίτητα πως σε κάθε ομαδοποίηση που επιχειρείται, κάθε ομάδα ορίζεται ως ολοκληρωμένη ή συγκροτημένη κοινωνική πραγματικότητα.

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000), ως «κοινωνική ομάδα» χαρακτηρίζεται μια ομάδα ατόμων με συγκεκριμένους στόχους και διακριτούς ρόλους. Τα μέλη της συνδέονται για την επίτευξη κοινών στόχων, ενώ έχουν κοινά ενδιαφέροντα και, γιατί όχι, κοινά συμφέροντα. Η σχέση με τον «άλλο» αποτελεί μια διαδραστική επαφή και μια διαδικασία που οδηγεί σε διαρκείς αναθεωρήσεις και ανασχηματισμούς ως προς τις αξίες, το περιεχόμενο και τα σημειώμενα της κάθε κοινωνικής ομάδας. Το «εγώ» κάνοντας «βήματα προς τους άλλους», επικοινωνεί με τον «άλλο» για να δημιουργήσει έναν αντικειμενικό κόσμο. Συναντιέται τελικά με ένα «άλλο-εγώ» και μαζί, διαρκώς διαπλάθονται και διατάσσονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να τροποποιείται ο εκάστοτε «εαυτός» (Husserl, 2002).

Στο πλαίσιο αυτό, με τον όρο ετερότητα, κάθε κοινωνία κατασκευάζει έναν διαχωρισμό σε ό,τι αφορά το «εμείς» από το «άλλο», ενώ ως «πολιτισμική ετερότητα», αποτυπώνεται η διαδικασία διαχωρισμού ομάδων με το χαρακτηρισμό «άλλο» που ξεχωρίζουν από τον αυτοπροσδιορισμό «εμείς». Οι «άλλοι», σύμφωνα με τον Τσιάκαλο

(2000:122), «δεν είναι απαραίτητα άγνωστοι, ξένοι ή ανεπιθύμητοι. Πολύ συχνά είναι γνωστοί και οικείοι και η ένταξη μελών στην ομάδα, εξαρτάται από το γνώρισμα με το οποίο προσδιορίζεται η ομάδα αυτή». Συμπερασματικά, με το όρο διαφορετικότητα, αναγνωρίζονται οι ατομικές διαφορές και η ιδιαιτερότητες της μοναδικότητας του άλλου και ουσιαστικά, εκφράζεται ο σεβασμός και η αποδοχή της παρουσίας του.

1.2.1 Διάκριση και Ρατσισμός: Μορφές και είδη

Ο όρος ετερότητα αναφέρεται στο δικαίωμα του «εαυτού» σε μια διαφορά όπου ο «άλλος» ορίζεται ως μη κυρίαρχος (Γιακουμάκη, et al., 2007:13). Άλλοτε τα μέλη της ομάδας αναγνωρίζουν τη διαφορά σε συνθήκες ομαλότητας και ηρεμίας και άλλοτε η αναγνώριση γίνεται βίαια, σε συνθήκες κρίσης και όξυνσης. Στη δεύτερη περίπτωση διακρίσεων, παρατηρείται η εξάντληση των ενοχών των μελών και ο αποκλεισμός κάθε διαφορετικού που απειλεί την ομοιότητα (Θεοδωρίδης, 2001). Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα παρατηρούνται στάσεις και συμπεριφορές με δυσμενείς συνέπειες ανάμεσα σε άτομα και κοινωνικές ομάδες. Τέτοιου είδους φαινόμενα στηρίζονται σε ιδεολογίες που συντηρούν μόνιμες διακρίσεις απέναντι σε άλλα άτομα ή ομάδες τα οποία σχετίζονται με όμοια χαρακτηριστικά (Καμπαγιάννης, 2012: 9).

Ο όρος της διάκρισης δεν ορίζεται διεθνώς από κάποιον κοινά αποδεκτό ορισμό. Αφορά τη διαφορετική (λιγότερο ή περισσότερο ευνοϊκή) μεταχείριση ατόμου ή ομάδας από άλλο άτομο ή ομάδα ατόμων, εξαιτίας διαφορετικών πεποιθήσεων. Οι περιπτώσεις, συνήθως, έχουν σχέση με την ηλικία, την κοινωνική και οικονομική κατάσταση, τη γλώσσα, την εθνικότητα, το φύλο, τις θρησκευτικές ή τις πολιτικές πεποιθήσεις, τη φυλή, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, τις σωματικές ικανότητες ή άλλες κομματικές και πολιτικές ιδεολογίες.

Ως άμεσες διακρίσεις αναγνωρίζονται εκείνες που εστιάζονται σε προσωπικό, κοινωνικό, θρησκευτικό και οικονομικό επίπεδο. Τότε ακριβώς, κάποιος διακρίνεται ως «ξένος» και δέχεται αρνητικές συμπεριφορές και ρατσιστικές πρακτικές. Οι έμμεσες αντίθετα, διακρίσεις, αφορούν περιπτώσεις φυλετικής και εθνικής καταγωγής, θρησκευτικών πεποιθήσεων και σωματικών αδυναμιών. Προκαλούν με τη σειρά τους δυσμενή, κοινώς ρατσιστική, μεταχείριση ατόμων.

Οι ρατσιστικές ιδεολογίες στιγματίζουν ανθρώπους και ορίζουν αρνητικά γι' αυτούς χαρακτηριστικά, εδραιώνοντας έτσι μια ανεπιθύμητη διαφορετικότητα. Τέτοια άτομα, σύμφωνα με τον Goffman (1986), θεμελιωτή της θεωρίας του κοινωνικού στίγματος, θεωρούνται αποκλίνοντα, αφού δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές προσδοκίες και στους ρόλους που τους έχουν αποδοθεί. Άλλοι θεωρητικοί (Jones et al., 1984), θεωρούν το στίγμα ως απόκλιση από έναν κανόνα και το στιγματισμένο άτομο, αντίθετο, με τη φύση ή τη συμπεριφορά, απέναντι σε ρυθμίσεις και κοινωνικά πρότυπα.

Το στίγμα χαρακτηρίζεται από τέσσερα βασικά στάδια κατά την εμφάνισή του στις διάφορες κοινωνικές δομές: τον εντοπισμό των αποκλίσεων, τη δημιουργία

στερεοτύπων σε σχέση με τις αποκλίσεις, το διαχωρισμό του «εμείς» από το «άλλοι» και την κοινωνική υποβάθμιση των στιγματισμένων μέσα από αρνητικές συμπεριφορές. Ο στιγματισμένος «άλλος» απειλεί με την παρουσία του: Ο «εαυτός» συχνά πιστεύει ότι κινδυνεύει η κοινωνική του συνοχή και η οικονομική του θέση, η ατομική του ασφάλεια ή η περιουσία του. Άλλοτε πάλι, θεωρεί πως κινδυνεύει η συνοχή της κοινότητάς του από τη διάρρηξη στοιχείων ομοιογένειας (Βαρουξή & Σαρρή, 2012:26). Προϋποθέσεις που οδηγούν στη σύγκρουση ανάμεσα σε δύο ομάδες, εκτός από την έλλειψη γνώσεων για τους «άλλους», είναι η συχνότητα της σύγκρουσης, το είδος της -μεταξύ τους- επαφής και το κοινωνικό στάτους που διαθέτουν οι ομάδες αυτές (Stephan, Ybarra, & Riow Morrison, 2009).

Ο όρος του ρατσισμού περιέχει συμπεριφορές, με τις οποίες περιθωριοποιούμε άλλα άτομα που διαθέτουν φυσικά ή άλλα, πολιτισμικά κυρίως, χαρακτηριστικά διαφορετικά από ότι εμείς. (Vaillant, 2002). Σύμφωνα με τον E. Balibar (1991), από τις απαρχές της εμφάνισης του όρου του ρατσισμού, υποδηλωνόταν μία άρνηση και υποβάθμιση της ετερότητας των άλλων. Ωστόσο, κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας του ρατσισμού φαίνεται πως δεν υπάρχει. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, το άτομο που απειλεί, ασκεί μια άκαμπτη μεροληπτική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα άτομα ή ομάδες.

Με γνώμονες τη γενίκευση, την παγιωμένη κριτική και τη λανθασμένη κατηγοριοποίηση, όσοι εκφράζονται ρατσιστικά, δε συμπεριφέρονται και δεν αντιμετωπίζουν τους «άλλους» με βάση τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (Σπατούλα, 2014). Οι απειλές που παρατηρούνται κατά τη διομαδική σύγκρουση, χωρίζονται σε ρεαλιστικές και συμβολικές. Οι ρεαλιστικές απειλές αναφέρονται στους φορείς εξουσίας, τους πόρους και την επιτυχία μιας ομάδας. Οι συμβολικές, αντίστοιχα, στρέφονται προς το θρησκευτικό φρόνημα, το αξιοκρατικό σύστημα, τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, το φιλοσοφικό ιδεώδες, τις ηθικές αξίες ή την κοσμοθεωρία της ομάδας (Σπατούλα, 2014).

Ο φόβος για το διαφορετικό γίνεται συχνά αντικείμενο προπαγάνδας και παραπληροφόρησης. Έρευνα του οργανισμού Glasgow Media Group (Philo, 1999), παρουσίασε συμπεράσματα σύμφωνα με τα οποία, τα μηνύματα που προβάλλονται από τα ΜΜΕ επί σειρά ετών, αποτέλεσαν πεδίο μάχης για τα ισχυρά συμφέροντα. Η έρευνα αφορούσε στην άποψη της κοινής γνώμης σε περιοχές, όπως, από τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και την παιδική κακοποίηση, μέχρι τη φυλή, τη μετανάστευση και τη βία.

Ατομικά, οι ρεαλιστικές απειλές σχετίζονται, κυρίως, με τη σωματική ή την υλική βλάβη ενός και μόνο μέλους της ομάδας, ενώ οι συμβολικές, με την αλλοίωση της τιμής, την ηθική μείωση της ταυτότητας ή της αυτοεκτίμησης κάποιου μέλους (Stephan, Ybarra & Morrison, 2009:44). Ως «ατομικός», χαρακτηρίζεται η μορφή ρατσισμού που εκφράζεται με παραδοχές, πεποιθήσεις και συμπεριφορές ενός ατόμου και απορρέει από συνειδητές ή ασυνείδητες προσωπικές προκαταλήψεις. Ο «συστημικός» ρατσισμός, αφορά στις πρακτικές και τις συμπεριφορές που καλύπτονται πίσω από θεσμούς και οδηγούν στον αποκλεισμό συγκεκριμένων ομάδων. Δεν στηρίζεται σε ατομικές προθέσεις, αλλά σε πεποιθήσεις ή προκαταλήψεις σύμφωνα με τις οποίες το άτομο δεν εκφράζει απαραίτητα την προσωπική του άποψη (Henry, & Tator, 2006). Σε μια προσπάθεια ομαδοποίησης, τα διάφορα είδη του ρατσισμού συνοψίζονται ως εξής:

Ο φυλετικός ρατσισμός διακρίνει τους ανθρώπους με βασικό του γνώρισμα το χρώμα του δέρματος ή της φυλετικής τους καταγωγής, εστιάζοντας σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εξωτερικής κυρίως εμφάνισης. Οι «διαφορετικοί» διακρίνονται και αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι, όπως π.χ.: οι ερυθρόδερμοι, οι μαύροι, οι Κινέζοι κ.λπ. Η κατάταξη των ανθρώπων σε φυλές, συμπεριλαμβάνει τους ανθρώπους σε συγκεκριμένες ομάδες, ενώ ταυτόχρονα τους αποκλείει από άλλες. Ακόμα όμως, και αν η ταξινόμηση γίνεται με κριτήριο το χρώμα του δέρματος, η ετερογένεια είναι τόσο μεγάλη, όπως υποστηρίζει ο Jacquard (2010:62-63, 67-68), ώστε η κατάταξη να είναι αυθαίρετη με μεγάλες διακυμάνσεις και εντελώς ατομικές διαφορές. Οι ανθρωπολόγοι ερευνητές πάντως, εστιάζουν σε δύο βασικά σημεία: α) ο όρος φυλή εφαρμόζεται ελάχιστα, γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι είναι μιγάδες και ελάχιστα «καθαρά γένη» υπάρχουν, β) πολλά από τα χαρακτηριστικά που ορίζουν τη φυλή, προκύπτουν από πολιτισμικές διαφορές και γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζονται ως εθνικά χαρακτηριστικά (Allport, Clark & Pettigrew, 1954).

Στην περίπτωση του εθνικού ρατσισμού, οι «άλλοι» διακρίνονται με κριτήριο την εθνική τους καταγωγή. Όσοι πιστεύουν στην ανωτερότητα μιας φυλής, θεωρούνται επίσης ρατσιστές και εκφράζονται από τον εθνικισμό και πολιτικά από τον ναζισμό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση της Γερμανίας του Αδόλφου Χίτλερ στο Β' Παγκόσμιο πόλεμο που βασίστηκε στον ισχυρισμό της ανωτερότητας της Άριας φυλής (Πέιν, 2000).

Ο θρησκευτικός ρατσισμός διαχωρίζει τους ανθρώπους ανάλογα με τα κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζουν, εξαιτίας των θρησκευτικών τους αντιλήψεων. Σε

ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, από παλιά οι άνθρωποι τελούσαν λατρευτικές πράξεις όπως νηστείες, προσευχές, ψαλμούς κ.α. Σύμφωνα με τον Dillon (2003), αρκετά θρησκευτικά στοιχεία ενυπάρχουν στις καθημερινές εφαρμογές και πρακτικές των ανθρώπων και ρυθμίζουν σχέσεις ισότητας των φύλων, κοινωνικές ανισότητες καθώς και οικονομικές και πολιτικές σχέσεις. Παρά τις ομοιότητες μεταξύ των θρησκειών «*οι θρησκευτικές δοξασίες του «άλλου» παρουσιάζονται γενικά ως παράλογες, υποβαθμιστικές και άσπλαχνες*» (Στενού, 1998:98). Η θρησκεία, εκτός από φορέας συλλογικότητας στις ανθρώπινες κοινωνίες, λειτούργησε ως παραδοσιακό στοιχείο που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά (Ζαμπέτα, 2003). Στο πλαίσιο της κοινωνικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών άλλωστε, οι περισσότεροι πολιτισμοί μετατρέπουν σε προσωπικές συνήθειες τα θρησκευτικά τυπικά της θρησκείας τους (Allport, 1960:46).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τα ελληνικά δεδομένα είναι ο υψηλός βαθμός θρησκευτικότητας του νεότερου πληθυσμού και η Ορθόδοξη κουλτούρα (αγιασμός, πρωινή προσευχή, σχολικές γιορτές) που διακατέχει την ελληνική εκπαίδευση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2010). Το μάθημα των Θρησκευτικών, ανάμεσα σε άλλα, στοχεύει στη θωράκιση της εθνικής ταυτότητας του Έλληνα πολίτη και την εθνική του ταυτότητα, αντιμετωπίζοντας το Ισλάμ ως τον θρησκευτικό και εθνικό Άλλο. Αποσιωπάται έτσι, στο σχολικό περιβάλλον η θρησκευτική ετερότητα και οι «διαφορετικοί», οι αλλόθρησκοι, δεν αναγνωρίζονται ισότιμα (Ζαμπέτα, 2003).

Στον πολιτισμικό ρατσισμό οι λαοί διαιρούνται βάσει του πολιτιστικού τους επιπέδου. Η πολιτιστική ανωτερότητα της Δύσης σε σχέση με τον υπανάπτυκτο αφρικανικό Τρίτο Κόσμο, αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα. Δύο βασικές θέσεις αποτελούν το θεμέλιο του συγκεκριμένου είδους ρατσισμού: το ασυμβίβαστο των πολιτισμικών διαφορών και το δικαίωμα της διατήρησης της εθνικής ταυτότητας των ομάδων. Η πρώτη θέση προτάσσει την αδυναμία της ενσωμάτωσης ή έστω της αφομοίωσης των ξένων προς την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, ενώ η δεύτερη δικαιολογεί ρατσιστικές συμπεριφορές σε βάρος τους. Και στις δύο θέσεις αποτρέπεται η σύνδεση πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ «ξένων» και «αυτοχθόνων». Οι ξένοι αξιολογούνται σαν πολίτες «δεύτερης κατηγορίας» και, αν τελικά παραμένουν και επιμένουν να ζουν στη χώρα, ζουν παρασιτικά -σαν πρόσφυγες ή μετανάστες- στιγματισμένοι πάντα με τη συγκεκριμένη ετικέτα (Γεωργογιάννης, 2009).

Στον κοινωνικοοικονομικό ρατσισμό παρατηρούνται πολλές και διαφορετικές μορφές διακρίσεων άλλοτε με κοινωνικά και άλλοτε με οικονομικά κριτήρια. Η κατοχή

μεγάλης περιουσίας και το επάγγελμα είναι οι δύο κύριοι παράγοντες που δημιουργούν τη βάση μιας ταξικής πια, διαφοροποίησης (Giddens, 2002:342). Με κριτήριο το διαχωρισμό ανάλογα με την περιουσία και τη θέση στα μέσα παραγωγής, οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται άνισα, λόγω της διαφορετικής θέσης που κατέχουν στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Ανάλογες είναι οι θέσεις των μελών των κοινωνικών τάξεων σε ότι αφορά στα επίπεδα εξουσίας, στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό (Giddens, 2002:354). Αμερικανοί ερευνητές, προσπαθώντας να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων, έθεσαν ερωτήσεις σχετικά με το ατομικό ή το οικογενειακό επίπεδο μόρφωσης, με αποτέλεσμα να συσχετίσουν το επίπεδο μόρφωσης με τον πλούτο, το επάγγελμα και άλλα στοιχεία της περιουσίας (Banks & McGee-Banks, 2010).

Σε ανάλογες προσπάθειες, με σκοπό να οριστεί η φτώχεια, παρατηρήθηκε η αλληλεπίδραση κριτηρίων ανισοτήτων στο πλαίσιο της ταξικής διαστρωμάτωσης. Αντίστοιχες έρευνες κατέληξαν στη σύνδεση της φτώχειας -λόγω έλλειψης βασικών αγαθών- με μια σειρά κοινωνικών ανισοτήτων που έχουν σχέση με τη σωστή λειτουργία του ανθρώπινου σώματος. Αποδείχθηκε πως οι κατηγορίες ανθρώπων των κοινωνιών της Δύσης με πιθανότητες να ζουν μέλη τους στα όρια της φτώχειας, σχετίζονται με την εργασία (άνεργοι), την ηλικία (γέροι), την υγεία (άρρωστοι), τη σωματική ή νοητική ικανότητα (ανάπηροι-άτομα με ιδιαιτερότητες) και την οικογένεια (μονογονεϊκές) σε σχέση πάντα με το φύλο (Giddens, 2002:377). Ως κοινωνικές διακρίσεις που επίσης επηρεάζουν τη διαστρωμάτωση αναφέρονται μεταξύ άλλων, η σεξουαλική συμπεριφορά (ομοφυλόφιλοι), οι εξαρτήσεις (αλκοόλ, ναρκωτικά), η εξωτερική εμφάνιση (παχύσαρκοι, άσχημοι κ.α.).

Ο πολιτικός ρατσισμός, τέλος, διακρίνει τον εαυτό σε σχέση με τον «άλλο» με κριτήριο την κομματική του ένταξη ή την πολιτική του ιδεολογία. Οι διαφορετικοί, μπορεί να είναι «δημοκρατικοί», «κομμουνιστές», «συντηρητικοί» ή «φιλοβασιλικοί», κ.ο.κ (Goulbourne, 2001).

1.2.2 Παραδοσιακός και μοντέρνος ρατσισμός

Ο παραδοσιακός ρατσισμός «στην πιο καθαρή και χυδαία μορφή του είναι φυλετικός: χωρίζει την ανθρωπότητα σε φυλές, οι οποίες είναι υποτιθέμενα «καθαρές» και στη συνέχεια ιεραρχεί αυτές τις φυλές, με τους λευκούς να είναι ανώτεροι από τους έγχρωμους» (Καμπαγιάννης, 2012:9). Ο Balibar (1991), αναφέρει, επίσης, πως η ενιαία αντίληψη και οι κοινές καταβολές των πολιτών ενός κράτους, συχνά τρέφουν μίσος και εχθρότητα για λαούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά ή διαφορετική νοοτροπία που εκφράζεται από ένα αίσθημα υπεροχής και έχει σαν αποτέλεσμα τη συχνότητα ρατσιστικών και εθνικιστικών αντιδράσεων. Ο Θ. Λίποβατς (1991), ενισχύει κι επεκτείνει την ίδια άποψη υποστηρίζοντας πως, η ρατσιστική ιδεολογία παράγεται από την προσπάθεια να κατασκευαστούν απλοϊκές θεωρίες για να συστηματοποιήσουν οι μάζες τα άγχη τους. Παρόλα αυτά, η σύγχρονη πραγματικότητα διακρίνεται από μετατοπίσεις και αναπροσαρμογές βασικών χαρακτηριστικών της έννοιας του ρατσισμού σε σχέση με άλλες, παλιότερες και «παραδοσιακές» μορφές του.

Ο Γάλλος φιλόσοφος Pierre-André Taguieff (2013), υποδεικνύει μια σειρά από διαφοροποιήσεις στη σύγχρονη εικόνα του. Αρχικά, αναφέρεται μετατόπιση από τη «φυλή» στην «κουλτούρα». Η παραδοσιακή «φυλετική καθαρότητα» υποκαθίσταται από την αυθεντική «πολιτισμική ταυτότητα». Άλλη μετατόπιση, αφορά στην αντικατάσταση της «ανισότητας» μεταξύ «ανώτερων» και «κατώτερων» φυλών, με τη «διαφορά» μεταξύ πολιτισμών και τον φόβο πιθανής ανάμειξής τους. Μια τρίτη αναπροσαρμογή, αποτελεί το γεγονός ότι αντικαθίστανται οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί όπως «ετερόφοβες» αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές, από θετικούς όρους «ετερόφυλων» στάσεων απέναντι στον διαφορετικό και «ξένο» όπως η απόμακρη και διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα του «άλλου». Τέλος, οι ρατσιστικές στάσεις, παρουσιάζονται σήμερα, ως νόμιμη άμυνα και ομαλή αντίδραση μια κοινωνίας που βρίσκεται σε άμυνα απέναντι σε κάθε επικείμενη εισβολή.

Ουσιαστικά οι δύο μορφές ρατσισμού, ο παραδοσιακός και ο μοντέρνος, έχουν ελάχιστες νοηματικές διαφορές και εντοπίζονται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται. Στην παρούσα έρευνα, μετριοούνται με συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο (McConahay, 1986), το οποίο χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο γεγονός ότι οι επιμέρους κλίμακες, παρόλο που εμφανίζουν, μεταξύ τους ομοιότητες, εντούτοις πρόκειται για δύο ξεχωριστές κατασκευές (Akrami, Ekehammar, & Araya, 2000·Sears, &Henry, 2003).

1.3 Προκαταλήψεις και Στερεότυπα

Η Αραμπατζή (2007:357), επιχειρώντας να περιγράψει τους κοινωνικούς κώδικες σε ό,τι αφορά στον ρόλο των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, παρατηρεί πως «η αναγωγή των κοινωνικών κατηγοριών σε κοινωνικές ομάδες οδηγεί σε επικίνδυνες υπεραπλουστεύσεις και ατεκμηρίωτες γενικεύσεις, δηλαδή σε στερεότυπα. Αυτά χαρακτηρίζονται από υπερβολή στον τρόπο απόδοσης χαρακτηριστικών ιδιοτήτων της ομάδας σε όλα τα μέλη της, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην ιεραρχική κατάταξη των «άλλων» και ευθύνονται για την αρνητική ή θετική διάθεση και στάση απέναντι στο συλλογικό «άλλο», δημιουργούν δηλαδή προκαταλήψεις».

Σπάνια πάντως, διαφαίνεται ο θετικός χαρακτήρας στη λέξη προκατάληψη. Συνήθως χρησιμοποιείται για να δηλωθεί αρνητική στάση και συμπεριφορά ατόμου ή ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, ως αρνητική προκατάληψη ορίζεται σε γενικές γραμμές «μια αδικαιολόγητη συμπεριφορά, μια ανεπιθύμητη και άδικη γνώμη ή στάση απέναντι σε ένα άτομο ή μια ομάδα» (Σπατούλα, 2014:17).

Σε μια προσπάθεια να εντοπιστούν τα εμπόδια για την αποτελεσματική επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικούς ανθρώπους, ο Hogan (2007) προβάλλει ως τέτοια, τη γλώσσα, τις διακρίσεις, τις αρνητικές διαδικασίες προς το διαφορετικό, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Οι κοινωνικές πολιτικές και οι εκάστοτε οικονομικές συνθήκες ευθύνονται για τη διαμόρφωση των ατομικών αντιλήψεων για τους άλλους. Η ευκολία με την οποία αποδίδονται αρνητικά γνωρίσματα σε άτομα άλλων ομάδων, δε συνάδει με τη δυσκολία που συναντάται για τη μεταβολή των ήδη παγιωμένων στάσεων. Η αρνητική συμπεριφορά κατ' επέκταση, επιτείνεται από την εχθρότητα που ακολουθεί κατά την επαφή και τις σχέσεις που συνήθως ακολουθούν (Tajfel & Fraser, 1978). Οι γενικεύσεις αυτές, αυθαιρετούν απέναντι στο διαφορετικό και, ως αποτέλεσμα, προκαλούν δυσμενή μεταχείριση δημιουργώντας «αποδιοπομπαίους τράγους» (Κοντογιάννη, 2008). Ποικίλοι και διαφορετικοί ορισμοί εντοπίζονται για την έννοια της προκατάληψης στη βιβλιογραφία.

Οι ψυχολόγοι την ερμήνευσαν ως ψυχολογική συμπεριφορά και εσωτερική διαδικασία, ενώ οι κοινωνιολόγοι εστίασαν στις διομαδικές σχέσεις και τις φυλετικές διαφορές. Ο ψυχολόγος G. Allport (Allport, Clark & Pettigrew, 1954), που μελέτησε τις διακρίσεις μέσα από την ατομική και κοινωνική ψυχολογία, εστίασε στις προκαταλήψεις και τις καταστροφικές τους συνέπειες που αφορούσαν το φύλο, το έθνος, τη θρησκεία, την οικονομία και τη σεξουαλικότητα. Η έρευνά του όρισε την

προκατάληψη ως μία αντιπάθεια που νιώθει ή εκφράζει κάποιος για ένα άτομο μιας άλλης κοινωνικής ομάδας και βασίζεται σε μια λανθασμένη και άκαμπτη γενίκευση. Με τη διαδικασία αυτής της γενίκευσης άλλωστε, τα μέλη αντιλαμβάνονται την ομοιογένεια της ομάδας τους (Hamilton et al, 2009:179).

Η «κλίμακα αρνητικής δράσης» (Allport, Clark & Pettigrew, 1954), αφού προσδώσει αρνητικό πρόσημο στην έννοια της προκατάληψης, στη συνέχεια ορίζει τη συμπεριφορά της μέσα από πέντε συγκεκριμένα στάδια. Αρχικά, εκφράζεται προφορική επίθεση που περιλαμβάνει αρνητική φρασεολογία με υποτιμητικά επίθετα και σχόλια, ανέκδοτα και παραγωγή αρνητικών στερεοτύπων. Στη συνέχεια, παρατηρούνται διακρίσεις με χρήση περιορισμών, νομικών διαχωρισμών, μποϋκοτάζ, πιέσεις από γείτονες κ.ά. Ακολουθεί διαχωρισμός και χωρικός περιορισμός του άλλου που αποτελεί μειονότητα. Κατόπιν, η επίθεση εκφράζεται πια με σωματική βία, τραυματισμό και λιντσάρισμα. Τελευταίο και ακραίο στάδιο, αποτελεί η εξολόθρευση με μαζικές και οργανωμένες επιθέσεις θανάτου και γενοκτονίες.

Μια σύνθεση απόψεων και στοιχείων μεταξύ ψυχολόγων και κοινωνιολόγων σύμφωνα με τον Μίτιλη (1998), επιχείρησε ο ψυχολόγος D. Milner (1981), στην προσπάθειά του να ορίσει την προκατάληψη. Θεωρεί πως η προκατάληψη αποτελεί την άκαμπτη, συνήθως, στάση, σύμφωνα με την οποία, ένα άτομο σκέφτεται και δρα με διάφορους τρόπους απέναντι σε άλλα άτομα ή ομάδες. Ο Giddens (2002), ενισχύει τη θέση αυτή, αναφέροντας πως οι απόψεις που χαρακτηρίζουν τέτοιες συμπεριφορές, προκαταλαμβάνουν αντιδράσεις και βασίζονται συνήθως σε φήμες παρά σε αποδείξεις, παγιώνονται και δεν αλλάζουν εύκολα, ακόμα κι αν εμπλουτίζονται με νέες πληροφορίες.

Η έρευνα των Meertens & Pettigrew (1997), εμφανίζει πάντως μεταβολή των ρατσιστικών συμπεριφορών μεταξύ «λεπτής» και «κραυγαλέας» προκατάληψης. Το ενδιαφέρον είναι πως η «λεπτή» προκατάληψη, χαρακτηρίζεται από παραμέτρους που θα μπορούσαν να αναδείξουν περιπτώσεις μοντέρνου ρατσισμού. Τέτοιες παράμετροι είναι, η προστασία των παραδοσιακών αξιών, η ιδιαίτερη βαρύτητα στις πολιτισμικές διαφορές και η έλλειψη θετικών συναισθημάτων απέναντι στους «άλλους». Η ενδοομάδα («εμείς») περιγράφεται θετικά, ενώ οι εξω-ομάδες («άλλοι»), αρνητικά. Σε περιπτώσεις κοινωνικής ανισότητας μεταξύ δύο ομάδων, τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας αντιμετωπίζονται ως ιδιαίτερα έξυπνα, όμορφα κ.ο.κ. Αντίθετα, τα μέλη της ομάδας με χαμηλό στάτους, αντίστοιχα, θεωρούνται ως ακοινώνητα, άπορα κ.ά.

Η αυτόματη και η ελεγχόμενη προκατάληψη, αποτελούν τις δύο μορφές διομαδικών προκαταλήψεων. Η ελεγχόμενη προκατάληψη τείνει να μειώνεται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ενώ παράγεται σκόπιμα και συνειδητά μέσα από νοητικές διεργασίες. Η αυτόματη προκατάληψη δεν οφείλεται ακριβώς στο ίδιο το άτομο. Παράγεται, όμως, από συνειρμούς που είναι διάχυτοι στις σημερινές κοινωνίες και ενεργοποιούνται αυτόματα από τα άτομα, χωρίς κατ' ανάγκη να είναι απαραίτητα αποδεκτοί από αυτά. Αν για παράδειγμα, οι μειονοτικές ομάδες παρουσιάζονται μόνιμα μέσα σε δομές και οργανώσεις αρνητικών δραστηριοτήτων όπως η τρομοκρατία, το έγκλημα, οι εξαρτήσεις κ.λπ., τότε οι παραγόμενοι συνειρμοί βασίζονται σε σχετικές, με τη συγκεκριμένη ομάδα, προκαταλήψεις (Bodenhausen, Todd, & Richeson, 2009).

Συμπερασματικά, διαφαίνεται πως οι διάφοροι ορισμοί της προκατάληψης εμφανίζουν άτομα ή ομάδες να εναντιώνονται απέναντι σε κάθε ετερότητα του περιβάλλοντος που αφορά σε άλλα άτομα ή ομάδες. Οι κυρίαρχες ομάδες λειτουργούν μυωπικά, προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση και την ακεραιότητά τους. Πρόκειται για αυθαίρετη και αδικαιολόγητη στάση που προκύπτει από παράλογες κρίσεις και δε στηρίζεται στον στοχασμό ή σε αποδείξεις. Οι άνθρωποι υπεραπλουστεύουν τα χαρακτηριστικά άλλων ομάδων, έτσι ώστε τις κατηγοριοποιούν με βάση κάποια προκαθορισμένα, από κοινωνικούς θεσμούς, γνωρίσματα. Η προσωπικότητα, η οικογένεια και οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες, συνιστούν παράγοντες για τη διαμόρφωση προκαταληπτικών στάσεων και συμπεριφορών ατόμων ή ομάδων. Καταργούνται έτσι βασικές αρχές και θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα, όπως π.χ. η αρχή της ισοτιμίας, αφού επικρατεί μεροληπτική αντιμετώπιση ατόμων διαφορετικών ομάδων. Οι απώλειες του σεβασμού στην ετερότητα και της έλλειψης ανθρωπιστικού πνεύματος, έχουν τελικά σαν αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ίδιας της ανθρώπινης φύσης.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη προκαταλήψεων, τυγχάνουν τα στερεότυπα, που προβάλλονται, επίσης, ως εμπόδια για επικοινωνιακή επικοινωνία (Κοντογιάννη, 2008). Τα στερεότυπα ορίζονται ως αντιλήψεις σχετικά με την τάση και τη συμπεριφορά των μελών συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Hilton & von Hippel, 1996). Με τον όρο στερεότυπα εννοούνται τα χαρακτηριστικά που αποσαφηνίζουν τη συμπεριφορά ενός ατόμου που ανήκει σε μία συγκεκριμένη ομάδα. Τονίζονται συνήθως τα αρνητικά χαρακτηριστικά των ομάδων αυτών και διαστρεβλώνεται η κοινωνική πραγματικότητα εξαιτίας απλοποιήσεων και γενικεύσεων (Τσαούσης, 1989).

Σε πολλές περιπτώσεις πριν ακόμα από την συνάντηση του «εαυτού» με τον «άλλο», προϋπάρχει η εικόνα του «άλλου» που στηρίζεται σε άκαμπτες ιδέες και γενικεύσεις που αφορούν στην όποια, τμηματική έστω, άποψη που έχουμε γι' αυτόν. Ο Vanderboeck (2004:77) δηλώνει πως *«δεν ξεκινάμε από το μηδέν, εφόσον διαθέτουμε ήδη μια εικόνα για την ομάδα αυτή. Σημασία έχει ότι το νέο αυτό πρόσωπο θα συγκριθεί με την εικόνα που έχουμε ήδη σχηματίσει για την ομάδα στην οποία ανήκει»*. Η ήδη διαμορφωμένη βάση, οφείλεται σε πεποιθήσεις που αφορούν γνωρίσματα, ιδιότητες ή κανόνες συμπεριφοράς. Εμφανίζεται γενικευμένη και ουσιαστικά δεν αναγνωρίζει επιμέρους διαφοροποιήσεις και ατομικές διαφορές. Συνήθως, προβάλλει εμπόδια σε κάθε νέα γνωριμία και, τελικά, ο «άλλος», σχεδόν πάντα, αδικείται.

Σύμφωνα με το Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου (Βασιλείου & Σταματάκης, 2000), πρόκειται για προκατασκευασμένα σχήματα σκέψης και αντίληψης της πραγματικότητας που δημιουργούν απλοποιήσεις, γενικεύσεις και διαστρεβλώσεις που συχνά χαρακτηρίζουν ένα ή περισσότερα άτομα και όχι ολόκληρη την ομάδα. Αν και θεωρούνται κοινά για τα μέλη μιας ομάδας, συχνά ανταποκρίνονται ελάχιστα στην πραγματικότητα. Ουσιαστικά όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια (1980), τα στερεότυπα αποτελούν υποκειμενικές υποθέσεις και προσωπικά στοιχεία που δύσκολα μπορεί κάποιος να διαφοροποιήσει. Κατά κύριο λόγο, δημιουργούνται και μεταβιβάζονται στις επόμενες γενιές μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης που συντελείται από την οικογένεια και το σχολείο. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης ενισχύουν τη διάδοσή τους καθώς και την καθημερινή τους αλληλεπίδραση σε κάθε φάση ζωής του ατόμου (Brown & Lepore, 2002).

Πολλές θεωρίες προσεγγίζουν την έννοια των στερεοτύπων με σκοπό να αιτιολογήσουν την ύπαρξη και εμφάνισή τους. Κάθε προσέγγιση, σύμφωνα με τις κριτικές, παρουσιάζει πλεονεκτήματα ή μειονεκτήματα, ανάλογα με το πώς ερμηνεύεται η έννοια. Οι Campbell (1965) και Sherif (1998), ανέπτυξαν τη θεωρία της ρεαλιστικής σύγκρουσης (realistic group conflict theory-RCT). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις θεωρούνται αποτέλεσμα σύγκρουσης συμφερόντων μεταξύ δύο ομάδων (Campbell, 1965). Η θεωρία, δικαιολογεί τη σύγκρουση ως αποτέλεσμα ασυμβίβαστων στόχων που έχουν τεθεί, καθώς και ανταγωνισμού για την εξοικονόμηση πόρων μεταξύ ομάδων. Διακρίνει μεμονωμένες ενέργειες προκειμένου να πετύχει τον στόχο του το άτομο. Αδυνατεί, συνεπώς, να συμπεριλάβει ατομικούς και ψυχολογικούς παράγοντες, που πιθανόν έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη δημιουργία στερεοτύπων.

Σύμφωνα με την ψυχοδυναμική προσέγγιση, τα στερεότυπα δημιουργούνται εξαιτίας των μηχανισμών άμυνας του ατόμου προκειμένου να επιλυθεί μία ενδοατομική σύγκρουση. Το άτομο χρησιμοποιώντας την προβολή και τη μετατόπιση, απευθύνει συναισθήματα εχθρότητας σε άλλα άτομα που δεν ευθύνονται, αλλά κατηγορούνται άδικα και λειτουργούν σαν «αποδιοπομπαίοι τράγοι» (Duckitt, 1992). Η μετατόπιση ερμηνεύεται ψυχολογικά και δικαιολογεί τη στερεοτυπική στάση του ατόμου. Αρνητικό στοιχείο της προσέγγισης είναι το γεγονός ότι δε δίνει βάρος σε παράγοντες όπως το περιβάλλον και η οικογένεια, που επηρεάζουν τον τρόπο σκέψης κάθε ατόμου.

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση θεωρεί πως η κοινωνική μάθηση διαμορφώνει και συντηρεί τις στερεοτυπικές συμπεριφορές μέσω των κοινωνικών ρόλων και της κοινωνικής μάθησης. Οι Eagly & Wood (2002), πιστεύουν πως τα στερεότυπα αντικατοπτρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα και με πειράματα απέδειξαν πως προκύπτουν μέσα από κοινωνικούς ρόλους που αναλαμβάνουν οι άνθρωποι ανάλογα με το φύλο τους. Οι στερεοτυπικοί αυτοί ρόλοι οφείλονται σε προσδοκίες που προκύπτουν από φυλετικές προδιαγραφές και φυλετικά πρότυπα. Η προσέγγιση παραγνωρίζει το γεγονός ότι κάθε άτομο έχει διαφορετική αντίληψη της πραγματικότητας και αντιδρά στα ερεθίσματα μοναδικά και ανεπανάληπτα. Μειονέκτημα, αποτελεί η ισορροπία θετικών και αρνητικών στερεοτύπων που απαιτεί η συγκεκριμένη προσέγγιση αφού οι εκτιμήσεις για την εξω-ομάδα και τον «άλλο» είναι συνήθως αρνητικές.

Η γνωστική προσέγγιση παρατηρεί πως το άτομο οδηγείται στη δημιουργία στερεοτύπων επειδή απλοποιεί και στη συνέχεια κατηγοριοποιεί τα διάφορα πολύπλοκα περιβαλλοντικά ερεθίσματα. Σύμφωνα με τους Tajfel & Wilkes (1963), το άτομο συσχετίζει κατηγορίες (όπως π.χ. τη φυλή, την εθνότητα, το φύλο κ.α.) με συνεχείς ατομικές διαστάσεις (συμπεριφορές, χαρακτηριστικά κ.α.) και σαν αποτέλεσμα παράγει στερεότυπα. Τα στερεότυπα περιλαμβάνουν ένα σύνολο γνώσεων και πεποιθήσεων των ατόμων για τους άλλους, κατατάσσοντας τον «εαυτό» σε συγκεκριμένες ομάδες απέναντι από άλλες ομάδες, ξένες προς αυτό. Η προσέγγιση, αγνοεί παράγοντες οι οποίοι προφανώς επηρεάζουν τη σκέψη του ατόμου, όπως κοινωνικούς ή πολιτισμικούς. Δεν υπάρχει, επίσης, αναφορά στον τρόπο που λαμβάνονται οι πληροφορίες για άλλα άτομα ή ομάδες, ενώ δύσκολα υπολογίζεται η διαλογή των «αποδιοπομπαίων τράγων».

Συνοψίζοντας, οι προκαταλήψεις αναφέρονται ως αποτελέσματα συναισθηματικής λειτουργίας, ενώ τα στερεότυπα, αντίστοιχα, γνωστικής λειτουργίας του ατόμου.

Τελικά, ενώ τα άτομα εκφράζουν τα στερεότυπα που διατηρούν στο μέτρο και το βαθμό που αυτά κρίνονται ως ικανοποιητικά μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Stangor, 2009:4), οι προκαταλήψεις δημιουργούν παγιωμένη πραγματικότητα μέσα από την ανάπτυξη κοσμοθεωριών. Προκαταλήψεις και στερεότυπα διαχέονται και συναντώνται στην επιρροή του χρήματος, στην κατανομή της εξουσίας, την υγεία, τη στέγαση, την πρόσβαση στην εκπαίδευση και σε άλλους κοινωνικούς τομείς (Πανταζής, 2015).

1.4 Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Οι σύγχρονες κοινωνίες των ανθρώπων, εξαιτίας μιας μεγάλης ποικιλίας πολιτισμικών χαρακτηριστικών, συνιστούν μια σύνθετη πραγματικότητα. Πολύ συχνά, ορίζονται "φράχτες" για επιτευχθεί η διάκριση του "εντός" από το "εκτός". Η σύσταση κάθε ενδο-ομάδας υποδηλώνει την εμφάνιση μιας ανάλογης εξω-ομάδας. Η προσήλωση, όμως, στους κανόνες της ενδο-ομάδας, αυτόματα, σημαίνει την άρνηση ή ακόμη και την αντιπαλότητα προς τους κανόνες των εξω-ομάδων (Allport, Clark & Pettigrew, 1979). Οι ερευνητές συμφωνούν πως δεν είναι δυνατό να εξαφανιστούν οι προκαταλήψεις της μιας ομάδας για την άλλη με τη συνύπαρξη και μόνο διαφορετικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Μάγος & Σιμόπουλος, 2009). Με τον όρο «πολυπολιτισμικότητα», άλλωστε, ορίζεται η συντήρηση ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων διαφορετικών εθνικών ομάδων, καθώς και η ενότητα των ομάδων αυτών, μέσα από τη συγκεκριμένη διαφορετικότητα (Γεωργογιάννης, 2009).

Η πολυπολιτισμικότητα όμως, δε συνεπάγεται απαραίτητα τη διαπολιτισμικότητα, αφού με τον δεύτερο όρο αποτυπώνεται μια διαδικασία διάδρασης σύμφωνα με την οποία, άτομα ή ομάδες διαφορετικών πολιτισμών αντιλαμβάνονται, την πολιτισμική ετερότητα και συνεργάζονται μεταξύ τους, υιοθετώντας από κοινού χαρακτηριστικά διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων (Γεωργογιάννης, 2008). Αφορά, δηλαδή, μία διαδικασία αναγνώρισης της ετερότητας του «άλλου» μέσα σε κλίμα συνεργασίας, ομαλής συμβίωσης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ομάδες με διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Ο Μάρκου (1995), επισημαίνει χαρακτηριστικά πως πρόκειται για σχέση διαλεκτική και διαδικασία αλληλεπίδρασης που προκαλεί τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών ομάδων. Η δημιουργία μια νέας πολιτισμικής ταυτότητας αποτελεί το αποτέλεσμα μίας αμοιβαίας αναγνώρισης της ετερότητας των ομάδων και της συνένωσης των διαφορετικών πολιτισμών.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, το σχολείο καλείται «να εγείρει και να αναπτύξει στο παιδί έναν ορισμένο αριθμό φυσικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων, που απαιτούν απ' αυτό, η πολιτική κοινωνία και το συγκεκριμένο περιβάλλον μέσα στο οποίο προορίζεται, να ζήσει» (Durkheim, 1973:55). Φυσικό επακόλουθο των παγκόσμιων ανακατατάξεων και των μετακινήσεων πληθυσμών στο κλίμα της παγκοσμιοποίησης των τελευταίων δεκαετιών, ήταν οι αλλαγές που επήλθαν και στον εκπαιδευτικό χώρο. Η εκπαίδευση βρέθηκε αντιμέτωπη με καινούριες προκλήσεις και δοκίμασε μοντέλα διαχείρισης κρίσεων που διακρίνονται σε μονοπολιτισμικά και πλουραλιστικά.

Ως μονοπολιτισμικά μοντέλα αναφέρονται, το αφομοιωτικό και το μοντέλο της ενσωμάτωσης, ενώ ως πλουραλιστικά, αναφέρονται το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008).

Το αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation), ορίζεται ως διαδικασία συγχώνευσης πολιτισμών κατά την οποία η άρχουσα τάξη αποστρέφεται το διαφορετικό και ο «άλλος» δεν έχει το δικαίωμα διατήρησης της πολιτισμικής του ταυτότητας. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν. Δε δικαιούνται την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας ή των στοιχείων της κουλτούρας τους, στο σχολικό πρόγραμμα (Γκόβαρης, 2011). Υπό αυτές τις συνθήκες, μη γνωρίζοντας τη γλώσσα, θεωρούνται «ελλειμματικοί» και δεν είναι καλοδεχούμενοι (Κεσίδου, 2008). Δεν έχουν, επίσης, δικαίωμα διατήρησης των διαφορετικών πολιτιστικών τους στοιχείων στο σχολικό περιβάλλον (Κούρτη - Καζούλλη, 1999). Οι αλλοδαποί μαθητές εγκλιματίζονται και ομογενοποιούνται με την εθνική κουλτούρα (Μάρκου, 2010), παρόλο που τελικά, συχνά οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Μάγος, 2006).

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration), που κυριάρχησε στη δεκαετία του 1970, ο διαφορετικός «άλλος» ενσωματώνει τις αξίες της κυρίαρχης τάξης ως μέρος μια νέας εθνικής ταυτότητας. Η κυρίαρχη ομάδα δέχεται τα πολιτιστικά στοιχεία του «άλλου» και παρόλο που είναι διαφορετικά από τα δικά της, αυτά δεν εκλαμβάνονται ως προσβλητικά. Τα πολιτιστικά στοιχεία και η μητρική γλώσσα των μειονοτικών ομάδων υφίστανται μόνο στο πλαίσιο της προσωπικής ζωής (Νικολάου, 2011). Ο «άλλος» έχει τη δυνατότητα να διδαχθεί τη μητρική του γλώσσα, αλλά μόνο ως βασικό μέσο για τη σπουδή της γλώσσας στη χώρα που εγκαθίσταται (Γκόβαρης, 2011). Στόχος, ωστόσο, του μοντέλου δεν είναι η ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών, αλλά η ενσωμάτωση των αλλοδαπών (Κεσίδου, 2008).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο (multicultural) αναπτύχθηκε, επίσης, τη δεκαετία του 1970 και υποστηρίζει πως η συνεκτικότητα έρχεται ως αποτέλεσμα μιας ισόρροπης ανάπτυξης μειονοτικών ομάδων. Δίνει βαρύτητα στον σεβασμό των ελευθεριών, της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας και αναπτύσσει ξεχωριστά προγράμματα σπουδών για κάθε σχολική μονάδα. Αρνητικά λειτουργεί όμως, η παράλληλη ανάπτυξη των μειονοτικών ομάδων με τη δεσπόζουσα ομάδα, χωρίς μεταξύ τους σημεία αλληλεπίδρασης, δημιουργώντας «παράλληλες κοινωνίες». Το μοντέλο στερείται κοινωνικής συνοχής (Κεσίδου, 2008) και προβάλλει ιδιαίτερα τις «πολιτισμικές διαφορές», αφού κλείνεται καθένας στο «πολιτιστικό καβούκι» του (Νικολάου, 2011).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο, αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 και αποσκοπεί στην αποτροπή και την εξαφάνιση του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία. Προσπαθεί με κατάλληλους πόρους να ενισχύσει τις μειοδοτικές ομάδες, έτσι ώστε, να αποφεύγεται η σχολική τους αναποτελεσματικότητα (Τσιάκαλος, 2000). Η δικαιοσύνη, η ισότητα και η χειραφέτηση, αποτελούν βασικούς στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2008).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο δημιουργήθηκε και εξελίχθηκε στην Ευρώπη, κυρίως τη δεκαετία του 1980. Είναι το μοντέλο που αναγνωρίζει και σέβεται τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και προϋποθέτει την «επαφή» τους μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Οι ομάδες διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους σε κλίμα αποφυγής συγκρούσεων, με γνώμονα την αμοιβαιότητα και την αλληλεγγύη (Παπάς, 1998). Σε αντίθεση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο όμως, δεν αρκείται στην περιχαράκωση μιας αμοιβαίας ανεκτικότητας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Προχωρά πέρα από την αναγνώριση και την αρμονική συνύπαρξη με τον «άλλο», στην αλληλεπίδραση, την εξέλιξη και την «*παραγωγή καινούριων κοινωνικών μορφωμάτων σε συνθήκες ισότητας*» (Unesco, 2007:17-18).

Στην εκπαίδευση, τα εμπόδια αντιμετωπίζονται με τη θέσπιση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού» (Δαμανάκης, 2002). Όπως γίνεται στο επίπεδο της δόμησης της ταυτότητας, όπου το όμοιο συνδιαλέγεται με το διαφορετικό, έτσι και στο επίπεδο του σχολείου, κρίθηκε αναγκαία η παράλληλη κίνηση ενσωμάτωσης των διαφορετικών μαθητών, με ταυτόχρονη την αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά και στη διατήρηση πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Είναι προφανές πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή που παρέχει ίσες ευκαιρίες, εναντιώνεται σε κάθε είδους αφομοίωση και δίνει σε όλους την ευκαιρία να εκφραστούν συλλογικά ή ατομικά. Αποτελεί μια αρχή που διατρέχει όλα τα γνωστικά αντικείμενα και όλες τις σχολικές δραστηριότητες (Μάρκου, 1997).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν στην άρση των διακρίσεων, την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων, τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας και υπερηφάνειας για την καταγωγή κάθε μαθητή και τον σεβασμό στους πολιτισμούς των άλλων ομάδων. Οι μαθητές αποκτούν έτσι αμοιβαία εμπιστοσύνη, θετική εικόνα για τον «άλλο» και προχωρούν στην εποικοδομητική συνεργασία (Νικολάου, 2011). Ο Γεωργογιάννης (2009:38), συμπληρώνει πως στην διαπολιτισμική εκπαίδευση συγκαταλέγονται, «η

ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη που ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό και τέλος, η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους».

Συμπερασματικά, προτεραιότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελούν, η ειρηνική συμβίωση και η αλληλεπίδραση διαφορετικών μειοδοτικών, πολιτισμικών ομάδων, καθώς και η διασφάλιση κατάλληλων συνθηκών, που οδηγούν στην πρόοδο και την ευημερία του ανθρώπινου γένους. Ουσιαστικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν σημαίνει τίποτε άλλο παρά μια πρόσκληση στους μαθητές όλων των κοινωνικών ομάδων για κριτικό διάλογο με την πραγματικότητα, με στόχο τη συμβολή τους στον κοινωνικό μετασχηματισμό (Bennett & Bennett, 2001). Στη χώρα μας, μετά το 1995, συντονίζεται μια προσπάθεια συμπερίληψης των αλλοδαπών μαθητών με την υιοθέτηση των προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και των Τάξεων Υποδοχής (Μάρκου, 1996).

1.5 Το θέατρο-ντοκουμέντο

Ο όρος θέατρο-ντοκουμέντο (documentary theatre), αναφέρεται στο θεατρικό είδος που βασίζεται στην αυτούσια χρήση ντοκουμέντων-τεκμηρίων και δεν περιέχει στοιχεία μυθοπλασίας (Σταμάτη, 2019). Πρόκειται για ένα θεατρικό είδος που δίνει την ευκαιρία στον πολίτη να αρθρώσει λόγο μιλώντας για την προσωπική και χειροπιαστή αλήθεια της καθημερινότητάς του. Συναντάται και ως θέατρο ντοκιμαντέρ ή θέατρο τεκμηρίωσης. Συνδέεται με είδη όπως: εθνόδραμα (ethnodrama), αυτολεξεί θέατρο (verbatim theatre), θέατρο της πραγματικότητας (reality-based theatre), θέατρο μαρτυρίας (theatre of witness), μη μυθοπλαστικό θέατρο (non-fiction theatre) και θέατρο του γεγονότος (theatre of fact) (Ζώνιου, 2017).

Το θέατρο-ντοκουμέντο αναδεικνύει αληθινά γεγονότα που θεωρούνται σημαντικά: από κυρίαρχα κοινωνικά ζητήματα, όπως το μεταναστευτικό ή πολέμους και γενοκτονίες, μέχρι σκάνδαλα και δίκες που μονοπώλησαν το ενδιαφέρον της κοινωνίας. Τα ντοκουμέντα προς χρήση μπορεί να ποικίλλουν, αλλά αποτελούν ίσως τον μόνο περιορισμό για τον δημιουργό που θα επιλέξει το συγκεκριμένο θεατρικό είδος (Favorini, 2009). Όπως αναφέρει η Carol Martin (2006:9) στο δοκίμιό της «Bodies of Evidence», το θέατρο-ντοκουμέντο ορίζεται ως *«δημιουργημένο από ένα συγκεκριμένο σώμα αρχειοθετημένου υλικού: συνεντεύξεις, έγγραφα, ακροάσεις, αρχεία, βίντεο, ταινίες, φωτογραφίες, κ.λπ.»*. Ο Peter Weiss (1973), προσθέτει, επίσης, πως υλικό όπως, πρακτικά, φάκελοι, επιστολές, στατιστικοί πίνακες, δελτία χρηματιστηρίου, ισολογισμοί τραπεζών και εταιριών, κυβερνητικές δηλώσεις, ομιλίες, συνεντεύξεις, δηλώσεις γνωστών προσώπων, περιγραφές από τις εφημερίδες και το ραδιόφωνο, ταινίες επικαίρων κι άλλες μαρτυρίες, αποτελούσαν συχνά τη βάση μιας παράστασης.

Οι πρώτες απόπειρες κειμένων που εναρμονίζονται με το θέατρο-ντοκουμέντο και σχετίζονται με τις ανθρώπινες συμπεριφορές, συναντούνται στα χρόνια της αρχαιότητας. Οι «Πέρσες» του Αισχύλου και το «Μιλήτου Άλωσις» του Φρυνίχου, διαπραγματεύονα τους περσικούς πολέμους, παρουσίασαν εντυπωσιακή συσχέτιση με τη σύγχρονή τους ιστορική πραγματικότητα (Κρητικού, 2017). Τη δεκαετία του '30, σε Σοβιετική Ένωση και Αμερική, ταυτόχρονα, εμφανίστηκαν μορφές θεατροποιημένων εφημερίδων που παρουσίαζαν τα νέα στη σκηνή μέσα από θεατρικές τεχνικές. Στόχοι ήταν, άλλοτε η προπαγανδιστική ενημέρωση ενός αγράμματου, κυρίως, κοινού και άλλοτε η παρουσίαση και απεικόνιση επίκαιρων θεμάτων κοινωνικής σημασίας.

Ρεαλιστικοί διάλογοι συνδυάζονταν με αφηρημένες, διδακτικές κυρίως, παρουσιάσεις μέσα από σύντομες σκηνές (Hartnoll & Found, 2000).

Ο όρος θέατρο-ντοκουμέντο έγινε για πρώτη φορά γνωστός από τον Γερμανό παραγωγό θεατρικό σκηνοθέτη Erwin Friedrich Max Piscator (1965), στον εορτασμό των 10 χρόνων του ΚΚ της Γερμανίας, το 1925, με την παράσταση «Ενάντια σε όλα!». Στη συνέχεια, σε συνάρτηση με το θέατρο του Bertolt Brecht (1964), δημιουργήθηκε η Παραβολή, μια πρώτη μορφή επικού θεάτρου και κατόπιν, όταν πια αφαιρέθηκε η γενικότητα της Παραβολής, προέκυψε το θέατρο-ντοκουμέντο (Μαράκα, 1993). Η ορολογία, αφορά συγκεκριμένη τάση συγγραφέων και σκηνοθετών που κράτησε για μερικά χρόνια στη Γερμανία, στις δεκαετίες του '60 και του '70. Τόσο ο τόπος, όσο και ο χρόνος που εμφανίστηκε, δεν είναι τυχαίοι. Διανοούμενοι και φοιτητές στη Γαλλία (Μάης '68), την Αμερική (Πανεπιστήμιο Μπέρκλεϊ) και τη Γερμανία (Φρανκφούρτη, Βερολίνο) προέβαλαν εκείνη τη χρονική περίοδο έντονα πολιτικά αιτήματα.

Στη Γερμανία, πέρα από την παράδοση που είχε το συγκεκριμένο θεατρικό είδος, με αφορμή το ναζιστικό της παρελθόν, επικρατούσαν έντονες πολιτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις. Δίκες ναζιστών έφεραν στο προσκήνιο ένα είδος αποστροφής προς την ποίηση και τη μυθοπλασία και το θέατρο κατέδειξε διαφορετικούς τρόπους να δει κατάματα την ιστορική αλήθεια (Μαράκα, 1993). Ο Piscator θεώρησε το χρονικό διάστημα μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου καθοριστικό για την συνάντηση της τέχνης, μέσω του θεάτρου, με την πολιτική. Θεώρησε επίσης, φυσική συνέπεια τον ρόλο του θεάτρου ως μέσο πολιτικό, προπαγανδιστικό και τελικά μορφωτικό για την εκπλήρωση ενός σκοπού (Piscator, 1965).

Το πλαίσιο της γέννησής του τελικά, είναι τέτοιο ώστε να ορίζεται ως πολιτικό θεατρικό είδος. Το θέατρο εξάλλου, ως κοινωνική έκφραση της τέχνης, προβάλλει την πολιτική κατάσταση της εποχής του (Μαράκα, 1993). Ο Peter Weiss (1932), το ορίζει ως *«ένα θέατρο του ρεπορτάζ [...] που αποφεύγει τις επινοήσεις και χρησιμοποιεί αυθεντικό, τεκμηριωμένο υλικό. Το υλικό αυτό, διαχέεται πάνω στη σκηνή χωρίς να μεταβάλλει το περιεχόμενο, αλλά δομώντας τη μορφή»* (Irmer, 2006:18). Η χρησιμοποίηση αυθεντικού υλικού, τεκμηριωμένου ιστορικά και η σύνδεσή του με το κοινωνικό γίνεσθαι, αποτέλεσε διαδικασία υψίστης σημασίας για τη δραματουργία του θεάτρου-ντοκουμέντο και απεικόνιζε την καταγεγραμμένη σε αρχεία, ιστορία.

Οι επιρροές που δέχτηκε τη δεκαετία του '70 στη Μεγάλη Βρετανία, οδήγησαν στη χρήση και στην αξιοποίηση προσωπικών μαρτυριών «συνηθισμένων ανθρώπων».

Το -μέχρι τότε- θέατρο ντοκιμαντέρ, δεν περιορίστηκε σε ιστορικά τεκμηριωμένο και μόνο υλικό. Εμπλουτίστηκε με την αυτολεξεί μεταφορά της ανθρώπινης φωνής στη σκηνή, μέσα από μαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις καθιερώνοντας το Verbatim Theatre (Paget, 1987). Μέσα από τις μαρτυρίες και την αυτοβιογραφία αναδεικνύονταν, κάθε φορά, τα ιστορικά γεγονότα. Η Martin (2006:12-13), τονίζει σχετικά, πως στην απεικόνιση αυτή, η ιστορία ουσιαστικά αλλάζει κι επαυξάνεται μέσα από τέσσερις λειτουργίες της θεατρικής του φόρμας *«για να ανοίξει ξανά τις δίκες, για να δημιουργήσει πρόσθετους ιστορικούς λογαριασμούς, για να ανακατασκευάσει τα συμβάντα και για να αναμειχθούν η αυτοβιογραφία με την ιστορία»*.

Οι παγκόσμιες ανατροπές και οι κοινωνικές ανακατατάξεις των τελευταίων δεκαετιών όπως πόλεμοι, τρομοκρατικές επιθέσεις, καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ατελείωτες ροές προσφύγων, ρατσισμός, ξενοφοβία, αναδιάρθρωση του φασισμού, οικονομική κρίση κ.ά., δημιούργησαν μια τρομακτική, νέα, ανασφαλή και γεμάτη φόβο, τάξη πραγμάτων. Η επίσημη δημοσιογραφία, ως ανταποκριτής των εξελίξεων, φάνηκε να προτιμά, ως επί το πλείστον, να αποκρύβει την αλήθεια, παρά να δια φωτίσει και να ενημερώσει σωστά, υπηρετώντας συχνά άλλους σκοπούς με αποτέλεσμα να αποτυχαίνει στην αποστολή της. Το τεράστιο κενό που δημιουργήθηκε, κλήθηκε στην εποχή μας να το καλύψει, εν μέρει, το θέατρο-ντοκουμέντο (Hammond & Steward, 2008).

Στην πορεία του μέσα στον χρόνο συνεπώς, το θέατρο-ντοκουμέντο μεταμορφώθηκε και αναθεώρησε τις θεματικές και τις μεθόδους του. Σε σχέση με τους γερμανόφωνους προγόνους του στη δεκαετία του '60, διαμόρφωσε μια δική του φυσιογνωμία τον 21^ο αιώνα (Βερβεροπούλου, 2016). Δεν υπηρετεί, σήμερα, το ιστορικό θέατρο και προοδεύει ιδιαίτερα σε περιόδους κοινωνικών κρίσεων. Έχει σταθερή ταύτιση με το πολιτικό θέατρο, αφού, σύμφωνα με τον Peter Weiss (1932), λειτουργεί σαν ένα καινοτόμο μέσο ενημέρωσης που επηρεάζει τις πολιτικές απόψεις (Βερβεροπούλου, 2016). Λόγω της πολυσύνθετης μορφής του συνδέεται με όρους όπως: αυτοβιογραφικό θέατρο, θέατρο του μάρτυρα (theatre of witness), μη μυθοπλαστικό θέατρο (nonfiction), θέατρο της μαρτυρίας (testimony theatre), δικαστικό θέατρο (tribunal theatre) (Βερβεροπούλου, 2016).

Η παράδοση από την εποχή του Πισκάτορ, που διαπερνάει τη δεκαετία του 1960 και καταλήγει στις μέρες μας, αλλάζει μοντέλο. Διατηρεί τα βασικά στοιχεία που αφορούν στην τεκμηρίωση των πηγών, ενώ παράλληλα ενσωματώνει την προφορική

ιστορία εκφράζοντας διαφορετικές φωνές. Συνδέεται άμεσα με τρέχοντα κοινωνικά γεγονότα ή ερευνητικά αποτελέσματα, με βάση τα οποία προτείνεται, μετά από επιλογή, ανάλυση και σύνθεση, μια νέα και ιδιαίτερη, πολιτικοκοινωνική θέση και άποψη του δημιουργού (Σταμάτη, 2019). Συνδυάζει την διαδικασία της έρευνας και την τεχνολογία με την ιστορική μνήμη, την προφορική μαρτυρία, την προφορική θεατρική κουλτούρα, την αφήγηση και τη σωματικά έκφραση (Martin, 2006).

Η εξέλιξη της τεχνολογίας, η διαφορετική πρόσληψη της γνώσης και της αντίληψης της ιστορίας και η ετερογένεια της σύγχρονης ζωής, συνιστούν παράγοντες επίδρασης τόσο του υλικού και των τεχνικών, όσο και των στόχων του είδους. Η προσωπική μαρτυρία και ο «αυτόπτης μάρτυρας» αντιπαρατίθενται στο βομβαρδισμό της πληροφορίας από τα ΜΜΕ και προσφέρουν καινούριες σχέσεις στον κόσμο του θεάτρου-ντοκουμέντο. Η σύνδεση της μαρτυρίας με το ντοκουμέντο και της Ιστορίας με την καθημερινή ζωή, εγκαινιάζουν ένα νέο όρο για την αποτύπωση της σύγχρονης εκδοχής του: το θέατρο της πραγματικότητας (reality theatre ή theatre of the real) (Κρητικού, 2017).

Η έρευνα αποτελεί βασικό τρόπο δουλειάς των καλλιτεχνών του είδους και διαπραγματεύεται πηγές, που χαρακτηρίζονται από καταιγιστικούς ρυθμούς εξελίξεων και πλουραλισμό θεμάτων (Μαράκα, 1993). Οι δημιουργοί φέρνουν στην παράσταση πρόσωπα που βίωσαν εμπειρίες με ιστορική, πολιτική, ή κοινωνική αξία αναδεικνύοντας την υποκειμενική αξία ατόμων ή ομάδων. Εμφανίζονται στη σκηνή πολίτες, μαζί με επαγγελματίες ηθοποιούς, που αποτυπώνουν προσωπικά τους βιώματα, εναρμονισμένοι με συγκεκριμένη σκηνοθετική άποψη. Με τον τρόπο αυτό, μέσα από ένα διακαλλιτεχνικό αποτέλεσμα, πρωταγωνιστεί στη σκηνή μια νέα πολιτικοκοινωνική πραγματικότητα μετά από την "εισβολή" του πραγματικού στη σκηνή. Η ομάδα «Rimini Protokoll» (2000), ανέβασε για πρώτη φορά στη σκηνή απλούς πολίτες, για να καταθέσουν την προσωπική τους άποψη για το θέμα που κάθε φορά επέλεγε να διαπραγματευτεί (Βερβεροπούλου, 2016).

Το σύγχρονο θέατρο-ντοκουμέντο καλείται ουσιαστικά να εκτελέσει δύο αντιπροσωπευτικές εργασίες: «να ασκήσει κριτική στη λειτουργία, τόσο του ντοκιμαντέρ, όσο και της μυθοπλασίας» και «να επεξεργαστεί μια προφορική κουλτούρα του θεάτρου» (Martin, 2006:13). Στις περιπτώσεις αυτές, η αλήθεια των μελών της κοινότητας συνδέεται με την πραγματικότητα σε επίπεδο επαναδιαπραγμάτευσης τουλάχιστον, αν όχι σε σύγκρουση ή διάσταση, με την αλήθεια της άρχουσας τάξης (Σταμάτη, 2019). Το

θέατρο-ντοκουμέντο, τελικά, ερμηνεύει ιστορικές στιγμές επανεξετάζοντας το παρελθόν και αντανακλά με δημιουργικό τρόπο την αγωνία των πολιτών για φλέγοντα κι επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα (Κακουδάκη, 2019).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, το θέατρο-ντοκουμέντο έχει δυναμική παρουσία, αποδεικνύοντας για άλλη μια φορά τα άμεσα αντανακλαστικά του σε περιόδους κρίσης (Σταμάτη, 2019). Εναρμονίζεται με την κοινωνική, οικονομική και πολιτική κρίση που επικρατεί στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Μια κατάσταση όπου η ανασφάλεια, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η έλλειψη παιδείας, το προσφυγικό ζήτημα και η απαξίωση του πολιτικού συστήματος, μετασχημάτισαν την προϋπάρχουσα οικονομική κρίση, σε κρίση ταυτότητας και κρίση αξιών. Οι πολίτες ανέδειξαν έντονα συμπτώματα εθνικισμού, ξενοφοβίας, ρατσισμού και, τελικά φασισμού. Τα ΜΜΕ και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης αγνόησαν εσκεμμένα την αλήθεια αναπαράγοντας μια εικόνα ψεύτικη, φτηνή και συχνά ανήθικη σε αντίθεση με το θέατρο ντοκουμέντο που εστιάζει και προβάλλει τόσο την πολιτική, όσο και κοινωνική πραγματικότητα. Όπως τονίζει σχετικά η Βερβεροπούλου (2016:1), *«οι Έλληνες δημιουργοί ιχνηλατούν τις δυνατότητες συμβίωσης του πραγματικού με το αναπαραστατικό, ενώ παράλληλα, ρωτούν και αναρωτιούνται επί σκηνής για τις παραμελημένες πτυχές, αλλά και τις ορατές τριβές της νεοελληνικής κοινωνίας. Στις παραστάσεις τους, που ανοίγουν ενίοτε δημόσιες συζητήσεις, επενδύουν συνήθως ως καλλιτέχνες ολικού τύπου, αφού λειτουργούν ταυτόχρονα ως ερευνητές, δραματουργοί, σκηνοθέτες και ηθοποιοί/performers.*

1.6 Το θέατρο-ντοκουμέντο στην εκπαίδευση

Οι διάφορες περιπτώσεις που συναντάει κανείς το θέατρο στην τυπική, τουλάχιστον, εκπαίδευση, ανάλογα με τη σχέση που έχει με το παιδί, διακρίνονται σε: α) παιδικό, θέατρο με επαγγελματίες ηθοποιούς, β) σχολικό, θέατρο με μαθητές που συμμετέχουν σε έργα για παιδιά και μεγάλους καθοδηγούμενα από τον δάσκαλό τους ή κάποιον ειδικό του θεάτρου, γ) θέατρο επετείων, με ποιήματα και σκετς κατά τις σχολικές εορτές και, δ) θέατρο στην εκπαίδευση (Theatre in Education, TIE), που στοχεύει στη σύνδεση του θεάτρου και της εκπαίδευσης, θέτοντας το θέατρο στην υπηρεσία της εκπαίδευσης με την παρουσία καλλιτεχνών στα σχολεία (Τσιάρας, 2005).

Τα τελευταία χρόνια, παρατηρήθηκε σαφής επιρροή του Θεάτρου της Επινόησης (Τσίγλη, 2004), στο χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών προσεγγίσεων όπως το εκπαιδευτικό δράμα, το θέατρο του Καταπιεσμένου, τη Θεατροπαιδαγωγική, το θέατρο-ντοκουμέντο (Γκόβας & Ζώνιου, 2010). Σκοπός ήταν η ενεργός συμμετοχή νέων σε στοχευμένες και σχεδιασμένες δραματικές δραστηριότητες. Στόχος ήταν η ανάδειξη ζητημάτων σε συγκεκριμένα πλαίσια και η ενεργητική εμπλοκή κοινοτήτων, τοπικών-σχολικών-νέων-φυλακών, απέναντι στα ζητήματα αυτά, με τα οποία, άλλωστε, σχετιζόταν άμεσα (Oddey, 1944:20).

Οι προσπάθειες ξεκίνησαν από την Αγγλία το 1965 υπηρετώντας την ανάγκη για κοινωνική αλλαγή. Παιδαγωγικές θεωρίες των Piaget (1999), Vygotsky (1978) και Bruner (1983), συνδυάστηκαν με θεωρίες για το εκπαιδευτικό δράμα των Slade (1954), Way (1967), Bolton (1979), το επικό θέατρο του Brecht (1964) και αργότερα τις θεατρικές τεχνικές του Boal (1992). Το προϋπάρχον, από το 1920, εκπαιδευτικό δράμα υιοθέτησε στοιχεία της θεωρίας του θεάτρου προκειμένου να ικανοποιήσει τους παιδαγωγικούς του στόχους και βασίστηκε, σύμφωνα με τον Τσιάρα (2005), κυρίως στον Stanislavski (2006) και τον Brecht (1964).

Αποτέλεσμα της σύνδεσης των παραπάνω παραγόντων ήταν ο σχεδιασμός θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την παρέμβαση σε σχολικό πλαίσιο, ομάδων που εκπόνησαν εκπαιδευτικά προγράμματα αξιοποιώντας το θέατρο ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Τα προγράμματα ονομάστηκαν Θεατροπαιδαγωγικά (Θ.Π.), τα μέλη της ομάδας Θεατροπαιδαγωγοί και ο θίασος που έκανε παρέμβαση στο σχολείο Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα (Θ.Ο.) (Γκόβας & Ζώνιου, 2010). Η εκπαίδευση συνδέθηκε σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, με τις εκπαιδευτικές ιδιότητες του θεάτρου και το

εκπαιδευτικό δράμα καλλιέργησε την άποψη που προτείνει η Απελευθερωτική Κριτική Παιδαγωγική μέσα από θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Άνοιξε, τότε, ένα ιδιαίτερο πεδίο εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα θεατρικών εργαλείων με κοινούς στόχους, αλλά διαφορετική μεθοδολογία.

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με το ρόλο του ενεργού πολίτη, αποτελεί κυρίαρχο κοινωνικό αίτημα στη σύγχρονη εποχή. Το γεγονός αυτό, προϋποθέτει ένα είδος εκπαίδευσης που εκφράζεται ως δύναμη μετασχηματισμού της σύγχρονης κοινωνίας. Σύμφωνα με την θεωρία του Paulo Freire (2009), το παραδοσιακό σχολείο αποτελεί φορέα καταπίεσης των μαθητών σε μια προσπάθεια να αναπαραγάγει την κυρίαρχη ιδεολογία της άρχουσας τάξης. Ο A. Boal (1992), κατάφερε να συνδυάσει τις ιδέες και τις αρχές της θεωρίας του Freire, με τις ιδέες του δραματουργού και σκηνοθέτη B. Brecht (1964). Η Απελευθερωτική Κριτική Παιδαγωγική αποτέλεσε βασικό θεωρητικό υπόβαθρο για το Θέατρο του Καταπιεσμένου. Βασική άποψη του Boal (1992) ήταν η συνειδητοποίηση πως το θέατρο αποτελεί αξιόλογο εργαλείο σκέψης, δράσης και πραγματοποίησης αλλαγών τόσο σε προσωπικό, όσο και κοινωνικό επίπεδο (Ζώνιου, Μπόεμη & Παπαδοπούλου, 2012: 11-13). Θεώρησε το θέατρο ικανότητα όλων των ανθρώπων από τη στιγμή που πηγάζει από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και μετέτρεψε τον «μονόλογο» της σκηνης προς τους θεατές, σε «διάλογο» μεταξύ θεατών και ηθοποιών (Ζώνιου, 2010:71).

Παρόλο που το έργο του Boal (1992), απευθύνεται σε ενήλικες, επηρέασε το θέατρο που αξιοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο χώρο του σχολείου, οι αξίες του μετατρέπουν τον παραδοσιακό τρόπο «ας κάνουμε θέατρο» σε έναν νεότερο, «ας είμαστε θέατρο». Κατά την ταύτιση με το θέατρο, η σκέψη των δρώντων δημιουργεί εικόνες, ήχους, λέξεις, ποίηση. Καθίσταται η μάθηση ικανή για τη γνώση των προβλημάτων και των σχέσεων στο σπίτι, στο σχολείο, στην κοινότητα, σε άλλους τόπους. Οι μαθητές γίνονται ερευνητές, δραματουργοί και επινοητές μιας παράστασης που βασίζεται σε αληθινές ιστορίες των συμμετεχόντων και εντέλει παριστάνουν κριτικά, από απόσταση βιώνοντας καταστάσεις που τελικά τους ενδιαφέρουν.

Πολλά θεατρικά είδη που προκύπτουν από το Θέατρο του Καταπιεσμένου (Boal, 1992), όπως το Θέατρο Φόρουμ, το Θέατρο Εικόνας κ.ά., αξιοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Αποτελούν καίριο πολιτικό μέσο που μπορεί να καταστήσει τη δημοκρατική συνείδηση και δημιουργούν ένα χώρο όπου οι άνθρωποι μπορούν, τελικά, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους (Ζώνιου, 2015).

Υπό αυτές τις συνθήκες, το θέατρο-ντοκουμέντο αποτελεί σημαντικό εργαλείο προς αυτή την κατεύθυνση, αφού ως πολυφωνικό θέατρο εξασφαλίζει την έκφραση πολλαπλών οπτικών από άτομα, που συνήθως δεν έχουν δημόσιο λόγο. Αποτελεί, επιτέλους, φορέα ιδεολογίας και καταφέρνει να ισορροπήσει ανάμεσα στην αντικειμενικότητα, την υποκειμενικότητα και την κριτική πρόθεση των συμμετεχόντων (Βερβεροπούλου, 2016). Στη βάση αυτή, το θέατρο-ντοκουμέντο επιχειρεί ρήξη με το κατεστημένο, ανοίγοντας νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο θέατρο και το κοινό του και ανάμεσα στην εκπαίδευση και τους μαθητές της.

Κατά συνέπεια, η επίσημη αφήγηση, τα συστήματα πεποιθήσεων, οι εκπαιδευτικές πολιτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση καθώς ο στόχος είναι η ενόχληση και η επαναδιαπραγμάτευση, η αναθεώρηση και ο μετασχηματισμός (Ζώνιου, 2017). Ζητούμενα αποτελούν, η ελευθερία της έκφρασης και η θεατρική δημιουργία, σύμφωνα με τις οποίες, όλες οι ιδέες, οι σκέψεις και οι προβληματισμοί, βρίσκουν πρόσφορο έδαφος και πεδίο έκφρασης. Οι συμμετέχοντες δημιουργούν ισότιμα και αποτυπώνουν δείγματα της προσωπικότητάς τους μέσα από τις ομαδικές παρουσιάσεις και το τελικό σκηνικό δημιούργημα (Χολέβα, 2017).

Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών επικρατεί η απάθεια, ξеноφοβία, η κατάχρηση εξουσίας, η αδικία, η εσωστρέφεια, ο ρατσισμός, η ανασφάλεια, ο φόβος όλων για όλους, κορυφώνονται οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές που πηγάζουν από προκαταλήψεις και στερεότυπα. Και αυτή ακριβώς είναι η δουλειά του θεάτρου-ντοκουμέντο: να κάνει τον άνθρωπο συμμετοχο στη ζωή του κι όχι θεατή. Να τον κάνει ενεργό πολίτη, ενεργό άνθρωπο. Την επόμενη φορά να κάνει ένα βήμα μπροστά και να αρθρώσει λόγο (Σταμάτη, 2019). Κοινή συνισταμένη των περιπτώσεων είναι η έννοια του «νοιάζεσθαι», η οποία εντοπίζεται στις προθέσεις των δημιουργών του θεάτρου ντοκουμέντο, με την έννοια της συμπόνιας (Πίγκου-Ρεπούση, 2019).

Από την περιγραφή της μεθοδολογίας του θεάτρου-ντοκουμέντο στα πλαίσια θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, διαπιστώνουμε πως το εκπαιδευτικό δράμα αποτελεί μικρογραφία του με αδιευκρίνιστα, μεταξύ τους, όρια που, πολύ συχνά, επικαλύπτονται κατά τη διαδικασία (Γκόβας, 2002). Πιο συγκεκριμένα και τα δύο είδη παράγονται στην ίδια κοινότητα, το σχολείο. Τα κείμενα που δημιουργούνται στις επιμέρους δραστηριότητες, αφορούν μαθητές που εκφράζονται με τον δικό τους, ιδιαίτερο τρόπο. Το νόημα εκφράζει την ομάδα που το παράγει κάθε, αλλά απασχολεί

και την ευρύτερη κοινωνική ομάδα. Η παράσταση, αν τελικά υπάρξει, προκύπτει μετά από έναν κριτικό διάλογο ανάμεσα στην ομάδα και στο κοινό της. Τότε, η μεθοδολογία της όλης διαδικασίας περιλαμβάνει: την έρευνα και συλλογή των πηγών, την ανάλυση της πληροφορίας, τη δημιουργική επεξεργασία, τη σύνθεση και τον προγραμματισμό για την τελική παράσταση.

Μια παράσταση θεάτρου-ντοκουμέντο μπορεί να βασιστεί στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών ή σε αναφορές στα κοινωνικά δίκτυα/ημερολόγια/γραπτά μηνύματα/έντυπα. Το υλικό μπορεί να αφορά σε διηγήσεις, συνεντεύξεις ή άλλα ιστορικά στοιχεία της σχολικής κοινότητας. Πηγές, επίσης, αποτελούν, η ευρύτερη πολιτισμική παράδοση, το αρχιτεκτονικό σχέδιο μιας πόλης, η ιστορία του οικισμού της γεωγραφικής εμβέλειας του σχολείου. Τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα και συμπεράσματα έρευνας, στατιστικές, πρακτικά συνεδριάσεων, νόμοι, μπορεί να σταθούν σαν αφετηρία για μια παράσταση θεάτρου-ντοκουμέντου (Ζώνιου, 2017:34,35). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των πηγών, ακολουθεί τις μεθόδους των ποιοτικών εθνογραφικών ερευνών της κριτικής εθνογραφίας.

Η μορφή των παραστάσεων παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία: Μπορεί να έχουν τη μορφή χορικών, να είναι αφηγηματικές, διαλογικές, πολυφωνικές, μονολογικές ή σωματικές. Μπορεί ακόμα να περιέχουν αλληλεπίδραση χαρακτήρων, ποικίλες παραστασιακές τεχνικές, με ή χωρίς τη χρήση πολυμέσων (φωτογραφιών, βίντεο, ηχογραφήσεων), με ή χωρίς σκηνογραφικά στοιχεία, κοστούμια και στοιχεία φωτισμού (Ζώνιου, 2017:33,38). Κατά την πορεία της διαδικασίας, οι μαθητές συζητούν και σχηματίζουν παγωμένες δυναμικές εικόνες (Boal, 2013) και άλλες θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές (Choleva, 2016), όπως ο διάδρομος συνείδησης, οι ρυθμικές μηχανές, οι φωνές στο μυαλό, η αργή κίνηση, η ανίχνευση της σκέψης, η ανακριτική καρέκλα, η εσωτερική φωνή κ.ά., που αντικατοπτρίζουν τα ντοκουμέντα. Οι παραστάσεις ολοκληρώνονται χωρίς έτοιμες λύσεις, θέτοντας νέα ερωτήματα, όπως ακριβώς συμβαίνει σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα (Ζώνιου, 2017).

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο γεγονός ότι η χρήση του θεάτρου-ντοκουμέντο στον χώρο της εκπαίδευσης, συγκρίνει, αντιπαραβάλλει και επεκτείνει στοιχεία αξιοποιώντας μια σειρά θεατρικών τεχνικών και αρχών εκπαιδευτικού δράματος, ενώ ταυτόχρονα βασίζεται σε μια σειρά θεμελιωδών εκπαιδευτικών αρχών της Απελευθερωτικής Κριτικής Παιδαγωγικής. Μαθητές και εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια διαδικασία, σύμφωνα με την οποία ερευνούν κοινωνικά ζητήματα που τους

ενδιαφέρουν. Το θέατρο-ντοκουμέντο αναπτύσσει την κριτική τους στάση απέναντι στις πηγές (έντυπα, διαδίκτυο κτλ.) τις οποίες επεξεργάζονται, ατομικά ή ομαδικά. Η διαδικασία προτάσσει ερωτήματα για την αξιοπιστία τους και μέσα από τον διάλογο, εξάγονται συμπεράσματα. Δίνει τελικά τη δυνατότητα σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα να προσφέρει στο μέτρο και στο βαθμό που επιθυμεί και θέλει, ανάλογα με τις προσωπικές του/της ανησυχίες και τα κίνητρά του, σε ό,τι αφορά στην επίτευξη του ομαδικού στόχου (Χολέβα, 2017).

Το θέατρο-ντοκουμέντο διεκδικεί σήμερα διακριτό ρόλο ως εκπαιδευτικό εργαλείο, τόσο στην τυπική εκπαίδευση μέσα από παιδαγωγικά προγράμματα, (Gallagher, Cardwell & Rodricks, 2017), όσο και μέσα από πρακτικές εφαρμογές σε διεθνείς συνεργασίες (Choleva, 2016). Με τη χρήση ντοκουμέντων καινοτομεί, ενώ ταυτόχρονα τεκμηριώνει τα γεγονότα πάνω στη σκηνή. Με τη μεθοδολογία του αξιοποιεί τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής και με την αμεσότητα των τεχνικών του verbatim theatre, τείνει να δημιουργήσει τη δική του παράδοση στον χώρο του σχολείου με σαφές αντίκτυπο στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Σταμάτη, 2019).

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η διαδικασία που επιλέχθηκε ως καταλληλότερη για τη μελέτη της περίπτωσης που διαπραγματεύεται η συγκεκριμένη εργασία, είναι η Έρευνα Δράσης. Η Κωστή (2014:1-12), σημειώνει χαρακτηριστικά, πως, η μεθοδολογία της, *«αποτελεί μια συστηματική ερευνητική στρατηγική, η οποία συνδυάζει τη δράση με την έρευνα. Πραγματοποιείται μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της δράσης»*.

Ως βασικό χαρακτηριστικό, αναφέρεται ο συμμετοχικός χαρακτήρας των μελών μιας ομάδας, ο οποίος αποτελεί, παράλληλα, σημείο αλληλεπίδρασης. Άλλα χαρακτηριστικά της, είναι η εμπλοκή της θεωρίας ως έρευνας, με την πράξη ως δράση, σε ένα πεδίο συνεχών μετασχηματισμών. Η σπειροειδής ανάπτυξή της, έχει στόχο την αλλαγή για βελτίωση. Κατά τη στοχαστικοκριτική της λειτουργία, παρατηρείται η κριτική παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη διαδικασία για την παραγωγή εμπλουτισμένης γνώσης. Η Έρευνα Δράση, συσχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ενώ ταυτόχρονα, αξιοποιείται για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Η εστιασμένη και ποιοτική της διάσταση διερευνά συγκεκριμένες περιοχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις αντιμετωπίζει ως σύνθετες και μοναδικές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Οι McNiff, Lomax και Whitehead (1996:9), παροτρύνουν τον ερευνητή να παρατηρήσει προσεκτικά τις δύο λέξεις που αποτελούν τον τίτλο της μεθόδου για την καλύτερη και απλούστερη κατανόηση του ορισμού της έρευνας δράσης. *«Όταν σκεφτήκαμε κάποιες λέξεις που να σχετίζονται με την έρευνα δράσης, καταλήξαμε στα ακόλουθα. Σκέψου κι εσύ άλλες και πρόσθεσέ τις»*. Οι McNiff, Lomax και Whitehead (1996) προτείνουν για τη λέξη «έρευνα», λέξεις όπως, πράττω, παρεμβαίνω, στοχεύω, είμαι αποφασισμένος, έχω κίνητρα, έχω πάθος. Αντίστοιχα, για τη λέξη «δράση» προτείνουν ανάλογα λέξεις όπως, ερευνώ, αναθεωρώ, είμαι προσεκτικός, είμαι πειθαρχημένος, έχω αποδείξεις, δρω συστηματικά.

Οι Grundy & Kemmis, (1988: 322), σύμφωνα με τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου, ορίζουν την Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης ως *«όρο που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι δραστηριότητες έχουν κοινό στοιχείο τις στρατηγικές δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε*

παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στην περίπτωση της παρούσας εργασίας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικό, είχε σαν αντικείμενο μελέτης τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γι' αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μια αναφορά στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Με βασική αρχή τον κριτικό αναστοχασμό και μέσα από μια διαρκή προσπάθεια βελτίωσης των παρεμβάσεων, η έρευνα αποσκοπούσε στον επαναπροσδιορισμό των δυνάμεων των συμμετεχουσών και στη δημιουργική αξιοποίηση των εμπειριών τους. Συνδυάστηκαν τα ποσοτικά με τα ποιοτικά αποτελέσματα των ερευνητικών δεδομένων και μέσα από τη διαδικασία της τριγωνοποίησης, αναλύθηκε η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, μέσα από τη μεταβολή των αντιλήψεών τους, ως επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και γενικότερα, ως δείκτης ανθρώπινης συμπεριφοράς.

2.1 Σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα αξιοποίησε ως βασική ανεξάρτητη μεταβλητή τη μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο. Άλλες ανεξάρτητες μεταβλητές, ήταν η προηγούμενη εμπειρία σε σχετικές επιμορφώσεις, το επίπεδο σπουδών, το φύλλο, η εξειδίκευση, οι ατομικές ιδιαιτερότητες και φυσικά η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού. Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα ρατσισμού (παραδοσιακού/μοντέρνου) και η ανάπτυξη διαπολιτισμικής αγωγής, αποτέλεσε την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, έτσι όπως αυτή εκφράζεται, μέσα από τη μεταβολή στις τιμές των μεταβλητών της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε.

Το εγχείρημα αποτέλεσε πρόκληση για τις εμπλεκόμενες εκπαιδευτικούς γιατί συνδύασε την προσωπική επαφή, τη συμμετοχή στα κοινά, την ανάπτυξη πολιτικής στάσης απέναντι στην καθημερινότητα, τη βελτίωση της συνεργασίας και της συλλογικότητας, την ανάληψη πρωτοβουλίας και επεξεργασίας των τεκμηρίων, την κριτική σκέψη και τη χρήση της τεχνολογίας (Σταμάτη, 2019). Σήμανε, επίσης, την εφαρμογή του θεάτρου ως εργαλείου έκφρασης, την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική πράξη, την εμπλοκή σε όλες τις φάσεις των θεατρικών εργαστηρίων και την ανάπτυξη της ελεύθερης δημιουργίας μέσα από το θέατρο. Ερεθίσματα αποτέλεσαν, η αντίδραση της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στο προσφυγικό, η προτεραιότητα των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αντιρατσιστικής παιδείας και, τέλος, η εμπειρία του ερευνητή ως εμπυχωτή σε μαθητικές ομάδες και ομάδες εκπαιδευτικών, σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στόχος της έρευνας ήταν να εντοπίσει πιθανές μετακινήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με την ολοκλήρωση των θεατροπαιδαγωγικών παρεμβάσεων που αφορούσαν σε φαινόμενα ρατσισμού. Οι παρεμβάσεις είχαν ως βάση το θέατρο-ντοκουμέντο και αντικείμενο ποικίλες και διαφορετικές περιπτώσεις ρατσισμού, ετερότητας και διαπολιτισμικότητας. Μέσα από μια συμμετοχική και βιωματική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί ήρθαν σε επαφή με αυθεντικά ντοκουμέντα και κλήθηκαν με οδηγό το συγκεκριμένο θεατρικό είδος, να αλληλεπιδράσουν και να δημιουργήσουν. Το θέατρο-ντοκουμέντο έδωσε τη δυνατότητα υποκειμενικών και πολιτικών ερμηνειών στην αφήγηση των πηγών προσφέροντας χώρο έκφρασης, αμφισβήτησης και διαφωνίας.

Άλλος στόχος στάθηκε η ανάπτυξη της ικανότητας ανίχνευσης διαφορετικών αποχρώσεων και αναγνώσεων των πηγών και των τεκμηρίων, μετασχηματίζοντας την πρώτη ύλη σε δημιουργικές παραστάσεις και εκφράσεις, με οδηγό την ενσυναίσθηση

και τον κριτικό στοχασμό (Βερβεροπούλου, 2016). Αποτέλεσμα των παραπάνω επιδιώξεων αποτέλεσε η διερεύνηση των παρακάτω επιμέρους ερωτημάτων:

- I. Αποτελούν τα αυθεντικά ντοκουμέντα κατάλληλα μέσα για την ευαισθητοποίηση και διερεύνηση ζητημάτων και περιπτώσεων ρατσισμού;
- II. Αναπτύσσει η μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο δεξιότητες κριτικού στοχασμού, βιωματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης εκφράζοντας, παράλληλα, το κοινωνικό και το πολιτικό πρόσωπο των εμπλεκόμενων;
- III. Πόσο επηρεάστηκαν από τις παρεμβάσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις έννοιες του Μοντέρνου Ρατσισμού, του Παραδοσιακού Ρατσισμού και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

2.2 Παρεμβάσεις

Για τις ανάγκες των παρεμβάσεων σχεδιάστηκαν 12 ανεξάρτητα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα που συνδύασαν την προσέγγιση του θεάτρου-ντοκουμέντο με τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος. Σκοπός ήταν η διερεύνηση μιας σειράς κοινωνικών ζητημάτων και καταστάσεων με κοινό χαρακτηριστικό ενδεικτικές περιπτώσεις ρατσιστικών εκφράσεων και συμπεριφορών. Οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να συνδυάσουν βιωματικά, τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τη νοητική επεξεργασία των τεκμηρίων. Από τον αναστοχασμό που προέκυψε ως αποτέλεσμα της ομαδικής ανατροφοδότησης, τα μέλη επιχείρησαν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και στη συνέχεια τον κόσμο γύρω τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, οι ασκήσεις, οι δραστηριότητες και οι θεατρικές τεχνικές που επιλέχθηκαν αποτέλεσαν εφόδια και εκπαιδευτικά εργαλεία για τους συμμετέχοντες και τους έφεραν σε επαφή με το δημιουργικό θέατρο, την ερευνητική εργασία και τη δημιουργική δράση. Αποτέλεσαν ουσιαστικά μέσα διδασκαλίας και όχι απαραίτητα επιδίωξη ενός τελικού αποτελέσματος (Γκόβας, 2002:17).

Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις των εκπαιδευτικών με το πέρασμα του χρόνου λειτούργησαν σαν εργαστήρια ευαισθητοποίησης απέναντι σε στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές με απόλυτο σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Υλικό, ιδέες και εφαρμογές προς αυτή την κατεύθυνση αντλήθηκαν από το πρόγραμμα ευαισθητοποίησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων «Κι αν ήσουν εσύ;» (Χολέβα, 2019). Η προοπτική ανάλογων θεατρικών εργαστηρίων υποστηρίζεται άλλωστε από έρευνες που επικεντρώνονται στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του θεάτρου και αποτυπώνουν τη δύναμη των θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων ως μια διαδικασία όπου οι εκπαιδευτικοί επιδέχονται αλλαγές ως προς τις απόψεις τους, την ανάληψη ρίσκου και τη σχέση με τον εαυτό τους και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών τους (Dawson, Cawthon & Baker, 2011• Λενακάκης & Παρούση, 2019).

2.3 Συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα

Συμμετέχουσες στα εργαστήρια που αφορούσαν τις παρεμβάσεις της έρευνας, υπήρξαν 13 γυναίκες εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων. Η ομάδα παρέμβασης σχηματίστηκε μετά από πρωτοβουλία του Δ.Σ του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Αιγιαλείας, με σκοπό τη δημιουργία θεατρικού εργαστηρίου. Αρχικά στόχευε στη στελέχωσή του μόνο από εκπαιδευτικούς Α/θμιας, αλλά λόγω μη ικανού αριθμού συμμετοχών επεκτάθηκε και σε εκπαιδευτικούς της Β/θμιας εκπαίδευσης.

Σημαντικοί παράγοντες που οδήγησαν τον σύλλογο των εκπαιδευτικών στην επιλογή της συγκεκριμένης θεματολογίας ήταν, ο σχετικά μεγάλος αριθμός φοίτησης παιδιών οικονομικών μεταναστών στα σχολεία των εκπαιδευτικών που δήλωσαν συμμετοχή, η λειτουργία ικανοποιητικού αριθμού σχολείων ειδικής αγωγής στην ευρύτερη περιοχή και τέλος, ο υπάρχων σχεδιασμός των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας.

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν μία κάθε εβδομάδα, ημέρα Κυριακή, το διάστημα 05/12/2021 - 10/04/2022. Διακόπηκαν ωστόσο για ένα περίπου μήνα λόγω των χριστουγεννιάτικων διακοπών και κρουσμάτων covid-19 σε μέλη της ομάδας. Την επικοινωνία και προώθηση των εργαστηρίων ανέλαβαν με δελτία τύπου και αναρτήσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το Δ.Σ του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης Αιγιαλείας, ο εμψυχωτής καθώς και τοπικές εφημερίδες.

2.4 Μέσα συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τη συγκέντρωση ποσοτικών δεδομένων που αφορούν στην εκτίμηση και στις ταξινομήσεις που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τις ποικίλες μορφές ετερότητας, συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο, πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Ως μέσο, προτείνεται για τη συλλογή και ομαδοποίηση ποσοτικών αποτελεσμάτων (Weiss, 1994:3) και πρόκειται για ένα κλειστού τύπου ερευνητικό εργαλείο που περιέχει κλίμακες Παραδοσιακού ρατσισμού και Μοντέρνου ρατσισμού (McConahay, 1986), καθώς και Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δημητριάδου & Μαζαράκη, 2013). Στην Ελλάδα έγινε προσαρμογή του από τους Γαρδικιώτη και Χαντζή (2009).

Από τις 22 ερωτήσεις του, οι 7 αφορούν στον Παραδοσιακό Ρατσισμό, οι 9 στον Μοντέρνο και οι 6 στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Περιείχαν επταβάθμια κλίμακα Likert με διακύμανση από το 1 (διαφωνώ) μέχρι το 7 (συμφωνώ πάρα πολύ), ενώ τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με τη βοήθεια του S.P.S.S. (Μπατσίδης, 2014).

Ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου με τον δείκτη Cronbach's Alpha και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Reliability Statistics	
Cronbach's	
Alpha	N of Items
,728	22

Για τη συλλογή ποιοτικών χαρακτηριστικών πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Μέσα συλλογής ποιοτικών δεδομένων αποτέλεσαν, επίσης, η καταγραφή του αναστοχασμού των focus groups της ομάδας και του ημερολογίου δραστηριοτήτων. Η διαδικασία καταγραφής πραγματοποιείτο τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά την ολοκλήρωση κάθε συνάντησης από τον εμψυχωτή.

Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων που ακολούθησε, αξιολόγησε συνολικά την έρευνα και πρόσφερε συμπεράσματα που προέκυψαν με την αξιοποίηση όλων των μεθόδων συλλογής στοιχείων. Γιατί, όπως υποστηρίζουν οι Cohen & Manion (1994:321), η διαδικασία της τριγωνοποίησης στις κοινωνικές επιστήμες, παρέχει πληρέστερη ερμηνεία της πολυπλοκότητας των ανθρώπινων αντιδράσεων, αφού τις προσεγγίζει από πολλές και διαφορετικές σκοπιές.

3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

3.1 Ποσοτική ανάλυση

Για την εξαγωγή ποσοτικών δεδομένων δημιουργήθηκε μία μεταβλητή για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Οι πιθανές τιμές τους ήταν ένας ακέραιος αριθμός από το 1 μέχρι το 7. Μελετήθηκαν οι μέσοι όροι όλων των ερωτήσεων καθώς και των κατηγοριών του ρατσισμού (Μοντέρνος Ρατσισμός, Παραδοσιακός Ρατσισμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση) πριν την παρέμβαση και μετά από αυτή.

		M.O. Πριν	M.O. Μετά
Οι μετανάστες δεν διατηρούν τα σπίτια τους καθαρά	13	2,69	2,38
Τα προβλήματα των μεταναστών τραβούν την προσοχή των ΜΜΕ	13	3,85	4,08
Οι μετανάστες είναι γενικά έντιμοι άνθρωποι	13	4,62	4,69
Τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής	13	6,23	6,54
Οι μετανάστες έχουν αρνητική στάση απέναντι στις γυναίκες	13	2,92	2,62
Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δέχονται επιπλέον εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικότητας ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής τάξης	13	6,62	6,85
Δεν υπάρχουν ομάδες ρατσιστών που να αποτελούν απειλή για τους μετανάστες	13	1,54	1,54
Είναι κατανοητές οι απαιτήσεις των μεταναστών για ίσα δικαιώματα	13	6,31	6,23
Είναι απαραίτητη η εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο	13	6,38	6,69
Οι μετανάστες έχουν γίνει πολύ πιεστικοί στις απαιτήσεις τους για ίσα δικαιώματα	13	2,69	2,23
Είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκονται οι μετανάστες την μητρική τους γλώσσα	13	5,85	6,15
Είναι καλό η Ελλάδα να είναι πολυπολιτισμική	13	5,85	6,23
Οι μετανάστες δεν φροντίζουν την προσωπική τους υγιεινή	13	2,46	2,54
Δεν είναι απαραίτητη η επαφή των "ντόπιων" παιδιών με τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας	13	2,00	1,85
Υπάρχουν ήδη αρκετά προγράμματα σχεδιασμένα για τη δημιουργία εργασιών για τους μετανάστες	13	3,00	2,46
Οι μετανάστες γενικά δεν είναι πολύ ευφυείς	13	2,00	1,69
Είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών των μεταναστών	13	6,15	6,69
Χρειάζονται ειδικά προγράμματα δημιουργίας εργασιών για τους μετανάστες	13	6,00	5,69
Η προκατάληψη κατά των μεταναστών δεν είναι πλέον πρόβλημα στην Ελλάδα	13	1,77	1,85
Γενικά οι μετανάστες έχουν υψηλές ηθικές αρχές	13	4,46	4,62
Δεν είναι καλό για τα "ντόπια" παιδιά το γεγονός ότι φοιτούν σε μικτά σχολεία με παιδιά μεταναστών	13	1,69	1,00
Είμαι υπέρ του οι μετανάστες να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον ελληνικό πολιτισμό	13	1,77	1,23
Valid N (list wise)	13		

Η ποσοτική ανάλυση φαίνεται πως αποτυπώνει ως ένα βαθμό σαφή ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μετά τις παρεμβάσεις σε σχέση με τις μοντέρνες μορφές ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών. Παρά το γεγονός πως τα κοινωνικά φαινόμενα δεν κατανοούνται και δεν ερμηνεύονται απαραίτητα από τη διαδικασία της ποσοτικοποίησης (Robson, 2007), δίνεται ωστόσο το στίγμα της μετακίνησης στάσεων και απόψεων.

Ελέγχοντας τους μέσους όρους, παρατηρείται σαφής επιρροή και απόκλιση σε σχέση με τις αρχικές τους απόψεις. Πιο συγκεκριμένα καταγράφεται ποσοτικά ένα αίσθημα ευαισθητοποίησης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που απαντούν στις ερωτήσεις που αφορούν σε περιπτώσεις παραδοσιακού και μοντέρνου ρατσισμού και σχετίζονται με την καθαριότητα των σπιτιών των μεταναστών, την προβολή των προβλημάτων τους από τα ΜΜΕ, τη στάση τους απέναντι στις γυναίκες, τις απαιτήσεις τους και τις διεκδικήσεις των δικαιωμάτων τους ή την ευφύια τους και τη γνώση της κουλτούρας τους.

Ανάλογα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Συγκεκριμένα τοποθετούνται θετικά σε θέματα που αφορούν στη γνώση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμικών διαφορών, στην ύπαρξη ειδικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών, στην επένδυση χρημάτων για την εκπαίδευση και διαπαιδαγώγησή τους, στην ενθάρυνση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της κοινωνικής ταυτότητας των μεταναστών.

Εντούτοις, παρατηρείται σύγχυση σε σχέση με την ξεκάθαρη τοποθέτηση των ερωτηθέντων για τα θετικά στοιχεία που προσφέρει η πολυπολιτισμικότητα στη χώρα και ταυτόχρονα τη θετική τους στάση ως προς την όποια πιθανή αφομοίωσή τους από τον ελληνικό πολιτισμό.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος της κανονικότητας της κατανομής για τον Μοντέρνο Ρατσισμό, τον Παραδοσιακό Ρατσισμό και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ο στατιστικός έλεγχος έγινε με το τεστ των Shapiro-Wilk. Τα αποτελέσματα φαίνονται στον παρακάτω πίνακα του SPSS:

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Μοντέρνος ρατσισμός πριν	.140	13	.200 [*]	.922	13	.267
Παραδοσιακός ρατσισμός πριν	.121	13	.200 [*]	.954	13	.660
Διαπολιτισμική εκπαίδευση πριν	.175	13	.200 [*]	.900	13	.132

*. This is a lower bound of the true significance.

a. Lilliefors Significance Correction

Στον πίνακα παρατηρούμε ότι για το τεστ κανονικότητας των Shapiro-Wilk, το (p-value) $\text{Sig.} = 0,267 = 26,7\% > 5\%$ για τον Μοντέρνο Ρατσισμό, $\text{Sig.} = 0,660 = 66,0\% > 5\%$ για τον Παραδοσιακό Ρατσισμό και $\text{Sig.} = 0,132 = 13,2\% > 5\%$ για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αφού λοιπόν, για το τεστ των Shapiro-Wilk το $\text{Sig.} > 5\%$ (το όριο για να κρίνουμε τη μηδενική μας υπόθεση), συμπεραίνουμε ότι δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική μας υπόθεση. Δηλαδή, η κατανομή του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται το δείγμα μας είναι προσεγγιστικά κανονική.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσων για τις κατηγορίες ρατσισμού πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον πίνακα:

	Μοντέρνος ρατσισμός πριν	Μοντέρνος ρατσισμός μετά	Παραδοσιακός ρατσισμός πριν	Παραδοσιακός ρατσισμός μετά	Διαπολιτισμική εκπαίδευση πριν	Διαπολιτισμική εκπαίδευση μετά
Mean	34,3846	32,2308	19,2308	18,8462	33,2308	34,7692
N	13	13	13	13	13	13
Std. Deviation	3,77577	3,94026	4,38090	4,68768	2,20431	3,13990

Εδώ αποτυπώνονται οι μετακινήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά στο Μοντέρνο Ρατσισμό, τον Παραδοσιακό Ρατσισμό και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση μετά τις παρεμβάσεις. Οι υψηλές βαθμολογίες, δηλώνουν θετική στάση απέναντι στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ταυτόχρονα αρνητική στάση, δηλαδή αυξημένα επίπεδα σε ότι αφορά στο ρατσισμό. Αντίθετα όσο μεγαλύτερη είναι η μείωση του συντελεστή στις περιπτώσεις ρατσισμού, τόσο περισσότερο δείχνουν να ευαισθητοποιούνται οι συμμετέχοντες. Στην περίπτωση του Μοντέρνου Ρατσισμού άλλωστε, παρατηρείται και η μεγαλύτερη αλλαγή. Μικρότερη δε, αλλά εμφανής μεν, είναι η διαφοροποίηση στην περίπτωση του Παραδοσιακού Ρατσισμού. Αντίθετα, η

ευαισθητοποίηση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αυξάνεται όσο αυξάνεται ο παραπάνω συντελεστής. Ούτως ή άλλως, πάντως, οι εκπαιδευτικοί ήταν και πριν από τις παρεμβάσεις θετικές στις αξίες της διαπολιτισμικής αγωγής.

Κατόπιν, ελέγχθηκαν σε ζεύγη οι κατηγορίες ρατσισμού πριν και μετά για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Θεωρήθηκε ως μηδενική υπόθεση (H0) ότι δεν υπάρχει διαφορά στους μέσους πριν την παρέμβαση και μετά από αυτή. Τα προϊόντα του ελέγχου αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα:

		Paired Samples Test							
		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Μοντέρνος ρατσισμός πριν - Μοντέρνος ρατσισμός μετά	2.15385	2.60916	.72365	.57715	3.73054	2.976	12	.012
Pair 2	Παραδοσιακός ρατσισμός πριν - Παραδοσιακός ρατσισμός μετά	.38462	5.14034	1.42567	-2.72166	3.49089	.270	12	.792
Pair 3	Διαπολιτισμική εκπαίδευση πριν - Διαπολιτισμική εκπαίδευση μετά	-1.53846	2.98930	.82908	-3.34488	.26795	-1.856	12	.088

Για τον Μοντέρνο Ρατσισμό: Η τιμή p-value (0,012) είναι μικρότερη του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα οι μέσοι όροι πριν και μετά είναι διαφορετικοί.

Για τον Παραδοσιακό Ρατσισμό: Η τιμή p-value (0,792) είναι μεγαλύτερη του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως, δεν απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση, άρα οι μέσοι όροι πριν και μετά είναι ίσοι.

Για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Η τιμή p-value (0,088) είναι μεγαλύτερη του επιπέδου στατιστικής σημαντικότητας 0,05 επομένως δεν απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση, άρα οι μέσοι όροι πριν και μετά είναι ίσοι.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στατιστικά σημαντική διαφορά πριν και μετά την παρέμβαση παρατηρείται αναφορικά με τον μοντέρνο ρατσισμό. Οι απόψεις των συμμετεχόντων δεν διαφοροποιούνται σχετικά με τον παραδοσιακό ρατσισμό. Τέλος, παρόλο που δεν υποδεικνύεται σημαντική στατιστική διαφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υπάρχει μια αυξητική τάση μετά την παρέμβαση, η οποία υποδηλώνει τη θετικότερη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην προσφορά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και στην ανάγκη για επιμόρφωση.

3.2 Ποιοτική ανάλυση

Τα εργαστήρια των παρεμβάσεων της έρευνας είχαν σπειροειδή ανάπτυξη και γνώμονα μια σειρά αντιπροσωπευτικών περιπτώσεων ρατσισμού. Μετά τις πρώτες εισαγωγικές συναντήσεις, οι οποίες λειτούργησαν σαν βάση και αφετηρία, κάθε συνεδρία πρόσθετε στοιχεία επεκτείνοντας τους ορίζοντες των συμμετεχόντων. Σκοπός ήταν, τόσο η αξιοποίηση ποικίλων θεατρικών τεχνικών με ευρηματικότητα κι ευελιξία, όσο και η ανάδειξη και κατόπιν η διαχείριση, ολοένα και περισσότερων περιπτώσεων ρατσιστικής βίας μέσα από συγκεκριμένες κάθε φορά πηγές και ανάλογα ντοκουμέντα.

Για τις ανάγκες της οργάνωσης και της αξιολόγησης των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν, επιλέχτηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Οι Braun και Clarke (2006), προτείνουν για τη διενέργεια της μεθόδου, τα παρακάτω έξι (6) βήματα: α. Εξοικείωση με τα δεδομένα, β. Κωδικοποίηση, γ. Αναζήτηση θεμάτων, δ. Επανεξέταση των θεμάτων, ε. Ορισμός και ονομασία θεμάτων και στ. Έκθεση των δεδομένων-συγγραφή ευρημάτων. Η διαδικασία ακολουθήθηκε στο σύνολο του υλικού, το οποίο περιλάμβανε ημιδομημένες συνεντεύξεις, παρατηρήσεις του εμπυχωτή και καταγραφή ημερολογίου στα focus groups στη φάση του αναστοχασμού κάθε συνάντησης.

Σε ό,τι αφορά στις ημιδομημένες συνεντεύξεις συμμετείχαν οκτώ (8) γυναίκες εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων με προϋπηρεσία που κυμαινόταν από 2 έως 30 χρόνια. Περισσότερες από τις μισές δεν είχαν διδαχθεί γνωστικό αντικείμενο σχετικό με τα εργαστήρια κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, ενώ το θεατρικό παιχνίδι ήταν το μόνο ανάλογο σε κάποιες (2) από αυτές. Οι απόψεις τους, όπως καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, κωδικοποιήθηκαν με στόχο την αναζήτηση θεμάτων για ποιοτική ανάλυση. Μετά την αρχική αναζήτηση, τα υποψήφια θέματα που προέκυψαν, επανεξετάστηκαν, αποφεύχθηκαν οι όποιες επικαλύψεις, διαχωρίστηκαν οι θεματικές κατηγορίες και ορίστηκαν οι διαστάσεις τους. Τα θέματα που επιλέχθηκαν, ενισχύθηκαν από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του εμπυχωτή καθώς και τις δηλώσεις των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών στη φάση του αναστοχασμού (focus groups).

Τα τελικά και επεξεργασμένα θέματα που προέκυψαν, πρόβαλαν, σε πρώτο επίπεδο, θέματα που αφορούν στην λειτουργία της ομάδας. Ο ρόλος των μελών στην ομάδα καθορίστηκε σε σημαντικό βαθμό από το μοτίβο ανάπτυξης των εργαστηρίων: δημιουργία-παρουσίαση-ανατροφοδότηση. Η συγκεκριμένη ακολουθία, που νοείται και ως ένα κυκλικό διάγραμμα, λειτούργησε με αφορμή την αξία των εμπλεκόμενων τόσο

ως «πρωταγωνιστών», όσο και ως «κοινού», σε σχέση πάντα με την αρχική επεξεργασία και δημιουργία, την παρουσίαση και την ανατροφοδοτική αντίληψη των “ερμηνευτών”.

Ιδιαίτερα θετικά σχόλια, από τις πρώτες κιόλας συναντήσεις, καταγράφηκαν σε σχέση με τη λειτουργία της ομάδας: «...επιτυγχάνεται κάθε φορά η βαθιά και γνήσια σύνδεση μεταξύ των μελών της ομάδας κι αυτό αποτελεί πρόκληση για την εποχή μας, μια εποχή που χαρακτηρίζεται από επιφανειακές κυρίως σχέσεις» (Σ4, ημιδομημένη συνέντευξη, 12/12/2021). Σε άλλη περίπτωση αναφέρθηκε, αντίστοιχα: «Όλο αυτό (παρεμβάσεις), έδωσε τρομερή χαρά, γιατί ήρθαν σε επαφή σημαντικοί άνθρωποι που αλληλοεκτιμήθηκαν. Από διαφορετικές αφηγήσεις και διαφορετικά ερεθίσματα μπήκαν σε μια κοινή διαδικασία» (Σ2, ημιδομημένη συνέντευξη, 19/12/2021).

Οι συμμετέχουσες, στο πλαίσιο της ομάδας που δημιουργήθηκε, ασκήθηκαν στην ιδέα της υποκειμενικής ερμηνείας με σκοπό την αποφυγή παρερμηνειών και παρεξηγήσεων: «Αν και φάνταζε αδιανόητο στην αρχή, η ομάδα λειτούργησε έτσι ώστε, να καταλάβουμε καλύτερα τον εαυτό μας» (Σ4, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Επίσης, αναφέρεται σχετικά: «Εντελώς διαφορετικοί άνθρωποι με ετερογενή ενδιαφέροντα επικοινωνήσαν και συνδέθηκαν άψογα» (Σ7, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Οι περιπτώσεις προσωπικών μαρτυριών που κατατέθηκαν, έγιναν αντικείμενο διακριτικών χειρισμών μεταξύ των μελών: «Σε καμία περίπτωση δεν υπήρξε ο φόβος της έκθεσης. Με έμφαση, θέλω να τονίσω, τώρα, την ιδιότητά μου ως μέλος μιας πραγματικής ομάδας» (Σ13, ημερολόγιο 10/04/2022). Σε άλλη περίπτωση, ειπώθηκε σχετικά: «Το αποτέλεσμα, σήμερα, ήταν απόρροια μιας ουσιαστικής εμπιστοσύνης, ενός χαλαρώματος και ταυτόχρονα ενός ανοίγματος προς τον “άλλο”» (Σ6, ημερολόγιο, 06/02/2022).

Ο αλληλοσεβασμός αποτέλεσε κύριο χαρακτηριστικό γνώρισμα των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ των μελών της ομάδας: «Πάνω απ’ όλα όμως, ήταν “άγγιγμα ψυχής” η ουσιαστική επαφή μεταξύ ανθρώπων που δεν γνωρίζονταν καθόλου» (Σ3, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Τέλος, σύμφωνα με μαρτυρίες των συμμετεχουσών, η επίδραση των εργαστηρίων στην προσωπικότητά τους, αποτυπώνεται ως εξής: «Σε κάθε περίπτωση, όταν αυτοί οι άνθρωποι ξανασυναντηθούμε, δε θα είναι ποτέ όπως ήταν πριν...» (Σ5, ομαδική εστιασμένη συνέντευξη, 03/04/2022) και «Με αφορμή την ολοκλήρωση των εργαστηρίων τίθεται το ερώτημα αν η εποχή μας, με τα προβλήματα που εμφανίζει, μπορεί να απορροφήσει ανάλογο δυναμικό ιδεών σαν αυτό που αποτυπώθηκε από αυτή την ομάδα (Σ1, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Σε ότι αφορά το ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση, οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί, αρχικά, θεώρησαν την ενσωμάτωση και αξιοποίηση διαφόρων θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ως βιωματικό τρόπο διδασκαλίας και μέσο δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων και ποιημάτων. Αναφέρθηκαν όμως και περιπτώσεις, όπου το θέατρο λάμβανε χώρα στην τυπική εκπαίδευση, άλλοτε με την παραδοσιακή του μορφή και άλλοτε με τη μορφή θεατρικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο διαθεματικών προγραμμάτων. Παρόλα αυτά, μέλη της ομάδας ισχυρίστηκαν πως με βιωματική εμπλοκή και χρήση θεατρικών τεχνικών, οι μαθητές αποκτούν εργαλεία για τη σωστή διαχείριση συμβάντων στην εκπαιδευτική διαδικασία: «...όταν έδωσα στους μαθητές μου τη θεατρική τεχνική που κάναμε εδώ και το ίδιο αυθεντικό ντοκουμέντο, έμεινα έκπληκτη από τους αυτοσχεδιασμούς τους» (Σ1, ομαδική εστιασμένη συνέντευξη, 20/02/2022).

Μετά τις παρεμβάσεις, εμπλουτίστηκαν οι αρχικές υποθέσεις, ενώ φάνηκε πως εκπληρώνονται, καθολικά σχεδόν, βασικές προσδοκίες των μελών: «*Η αξιοποίηση θεατρικών μέσων, επιτυγχάνει το "άνοιγμα" της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ουσιαστική γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους και ειλικρινή προσέγγιση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών*» (Σ8, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Αποτυπώθηκε, σαφώς, πως η ενσωμάτωση τεχνικών δραματικής τέχνης στη διδασκαλία, αποτελεί σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο: «...το θέατρο, καταφέρνει να τονώσει το ενδιαφέρον και να αποτελέσει άριστο εργαλείο ευαισθητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Αξιοποιείται ως μέσο με το οποίο επικοινωνούν μεταξύ τους διαδραστικά και να διαπραγματευτούν ενδιαφέροντα και κοινά κοινωνικά ζητήματα» (Σ3, ημιδομημένη συνέντευξη, 30/01/2022).

Οι εκπαιδευτικοί, θεώρησαν, πως το θέατρο, αποτελεί βασικό μέσο βιωματικής μάθησης που αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία και καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη: «*Θεατρικά εργαστήρια που περιλαμβάνουν θεατρικό παιχνίδι, εκπαιδευτικό δράμα και τεχνικές άλλων θεατρικών ειδών (θέατρο εικόνων κ.α.), αναδεικνύουν τη γοητεία της βιωματικής εμπλοκής μέσα από την αξιοποίηση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση*» (Σ9, ημιδομημένη συνέντευξη, 30/01/2022). Δήλωσαν πως το θέατρο, επικοινωνεί τους μαθητές με επιμέρους γνωστικά αντικείμενα: «*Ειδικά σε περιπτώσεις που το παιχνίδι ή άλλες θεατρικές δραστηριότητες αγγίζουν στοιχεία κοινωνικής και ιστορικής πραγματικότητας, σε βάζουν βαθιά μέσα στην ουσία της ζωής, δημιουργούν σχέσεις που χαράζονται για πάντα μέσα στους ανθρώπους*» (Σ3, ημερολόγιο, 20/02/2022).

Ως προς τις δεξιότητες μάθησης και ζωής, καταγράφηκαν πριν από τις παρεμβάσεις αναφορές που σχετίζονταν με την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της δημιουργικότητας, της διάδρασης, της απόκτησης θετικής και διαπολιτισμικής στάσης: *«Σύμφωνα με τον Freire, η εκπαίδευση οφείλει να είναι απελευθερωτική, αλλά αυτό θα συμβεί όταν το αντικείμενο της συνεργασίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή, είναι αυτό που τελικά επιλέγει ο μαθητής»* (Σ2, ημιδομημένη συνέντευξη, 06/12/2021). Οι συμμετέχουσες, προσδοκούσαν θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση των συναισθημάτων και γενικότερα στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος: *«...ένα πλήθος κειμένων που περιέχονται στα σχολικά εγχειρίδια θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν θεατρικά για τη δημιουργία καλύτερου μαθησιακού κλίματος»* (Σ1, ημερολόγιο, 06/12/2021).

Μετά τις παρεμβάσεις, επεκτάθηκαν οι αρχικές τοποθετήσεις και ενισχύθηκαν με τις έννοιες της αυτοαντίληψης, της εμπειρίας, της ομαδικότητας, της φαντασίας και της κατανόησης του διαφορετικού: *«Το θέμα τελικά δεν είναι αν θα πας το πρόγραμμα στην τάξη, αλλά όταν αυτό ολοκληρωθεί, θα επιστρέψεις εσύ στην τάξη με άλλο τρόπο. Χωρίς απαραίτητα αυτό να σημαίνει πως το έχεις καταλάβει και συνειδητοποιήσει πολλές φορές!!!»* (Σ7, ημερολόγιο, 10/04/2022). Τα εργαστήρια σε αρκετές περιπτώσεις αποτέλεσαν πηγές έμπνευσης και αφορμές επανεκτίμησης και ανακατασκευής της γνώσης: *«Άμεσα ή έμμεσα, ωφελούμενοι θεωρούνται τελικά τόσο οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι οικογένειές τους, όσο και η τοπική κοινότητα αλλά και η κοινωνία στο σύνολό της γενικότερα»* (Σ6, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Οι απόψεις τους, όπως περιγράφονται αναλυτικά σε επόμενες παραγράφους του κεφαλαίου, εμπλουτίστηκαν με έννοιες όπως, της ενσυναίσθησης, της ευαισθησίας, της σημαντικότητας του εαυτού, της κοινωνικότητας, της αλληλεγγύης, της αυτοκριτικής, της αλλαγής των αντιλήψεων, της ανεκτικότητας, της διαχείρισης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Γενικά, πάντως, εκφράστηκε η άποψη πως *«το συγκεκριμένο πρόγραμμα (παρεμβάσεις), κινήθηκε σε δυο άξονες: α) ήταν απελευθερωτικό και επιτρεπτικό και διευκόλυνε τις συνδέσεις των ανθρώπων και, β) ήταν ευέλικτο και σεβάστηκε τη διαθεσιμότητα των ανθρώπων»* (Σ8, ημερολόγιο 10/04/2022). Ωστόσο, επεσήμαναν την ανάγκη διάχυσης και επιμόρφωσης των δράσεων με σκοπό να προκληθεί μεγαλύτερο ενδιαφέρον από πλευράς εκπαιδευτικών: *«Γιατί δεν ήταν όλοι οι εκπαιδευτικοί παρόντες... Ήταν μόνο οι συγκεκριμένοι και εξ ορισμού διαθέσιμοι με περισσότερες ή λιγότερες αναστολές»* (Σ11, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Οι μορφές ρατσισμού που κέντρισαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, με αφορμή τα θέματα των σχετικών εργαστηρίων, αφορούσαν τόσο στον παραδοσιακό, όσο και στον μοντέρνο ρατσισμό. Ξεχώρισαν οι διακρίσεις απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα, στις γυναίκες, στις φυλετικές διαφορές, στην αναπηρία και σε άλλες κοινωνικές ανισότητες. Τα ζητήματα προς διαπραγμάτευση ήταν ιδιαίτερα λεπτά και, όπως προαναφέρθηκε, ενεργοποιήθηκε μια ουσιαστική αξιολόγηση προσωπικών βιωμάτων και συμπεριφορών. Στις συνεδρίες των εργαστηρίων αναζητήθηκαν αιτίες και ιδιαιτερότητες προβληματικών καταστάσεων, καθώς και οι ενεργοί ή οι παθητικοί ρόλοι πρωταγωνιστών συγκεκριμένων γεγονότων με οποιαδήποτε ιδιότητά τους.

Οι δραστηριότητες των εργαστηρίων συνδέθηκαν με προκαταλήψεις και στερεότυπα που, ουσιαστικά, ρύθμιζαν τον τρόπο ζωής των εμπλεκόμενων και εντοπίστηκαν διακρίσεις που εμφανίζονται κυρίως σε χώρους όπως η τάξη, το σχολείο, η γειτονιά και το σπίτι. Έγιναν, μάλιστα, αφορμή για το σχολιασμό εννοιών όπως, «φυσιολογικός» και «κανονικός», ενώ αποτυπώθηκε η επικρατούσα κοινωνική αφέλεια, η αοριστία και η υποκειμενικότητα στη θεώρηση των εννοιών «καλό» και «κακό». Οι «διαφορετικοί», ως θύματα προκαταλήψεων, παρουσιάστηκαν γενικά κι αόριστα, «κακοί», «χαζοί», «βλαμμένοι», «παράξενοι», «αντικοινωνικοί», «κλειστή κάστα», «καχύποπτοι» και «ξενέρωτοι» (Σ11, Σ3, Σ11, Σ8, Σ13, Σ4, Σ7, Σ10, ημερολόγιο, 13/02/2022). Κατατέθηκαν, σχετικά, προσωπικές εμπειρίες, βιώματα και μαρτυρίες, με αφορμή συγκεκριμένα ντοκουμέντα, που αφορούσαν περιστατικά λεκτικής, ή ακόμα και, σωματικής βίας.

Αποτυπώθηκε, ως συμπέρασμα, το γεγονός ότι η ιδιαίτερα σύνθετη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, προϋποθέτει συνεχή επαγρύπνηση και προσοχή στο σχολικό περιβάλλον από την πλευρά των εκπαιδευτικών: *«Συλλειτουργείς με τους μαθητές ενώ παράλληλα διαθέτεις προσιτά μέσα για την αξιοποίηση του συναισθήματός τους, για την επίδραση πάνω σε στερεότυπα χρόνων»* (Σ12, ημερολόγιο, 06/02/2022). Ανάλογα, επανεξετάστηκε ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *«Ως εκπαιδευτικός δεν είσαι ο ξερόλας, δεν είσαι η αυθεντία του σχολείου, ούτε ο γενικός κουμανταδόρος στην τάξη. Είσαι αυτός που πας να λειτουργήσει σε μια στοιχειώδη ισοτιμία με τους μαθητές. Και αυτού του είδους οι διαδικασίες και πρακτικές σε κάνουν διαφορετικό..., σε κάνουν ουσιαστικό!»* (Σ2, ημερολόγιο, 19/12/2022).

Επαγωγικά, αναδείχθηκε η σημασία του ρόλου του γονέα, αφού διατυπώθηκαν απόψεις όπως: *«Οι γονείς σ' αυτή την περίπτωση έχουν πρωταρχικό ρόλο και είναι πολύ*

σημαντική η ενδεχόμενη διάθεσή τους στην αποδοχή της έμφυλης διαφορετικότητας. Και ο ρόλος αυτός είναι κρίσιμος για την πρόληψη πιθανών, μελλοντικών, προβληματικών ενδοοικογενειακών σχέσεων με σημαντικές συνέπειες, ή ακόμα και για τη ζωή κάποιων ανθρώπων» (Σ9, ημερολόγιο, 13/02/2022).

Η περίπτωση ανισότητας που απασχόλησε ιδιαίτερα την ομάδα, ήταν η διάκριση των φυλών και οι πολιτισμικές τους διαφορές. Οι θεατρικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια ρόλων, έδωσαν την ευκαιρία αμοιβαίων κατανοήσεων σχετικά με τις διαφορετικές κουλτούρες: «Οι συνθήκες ζωής της "άλλης" ομάδας μας προκάλεσαν έκπληξη» (Σ1, ημερολόγιο, 06/02/2022). Χαρακτηριστικά σημεία που αποτέλεσαν «τροφή για σκέψη», ήταν η ανάγκη παραχώρησης χώρου και χρόνου στους «άλλους», έτσι ώστε, να πάψουν να είναι φοβισμένοι και περιθωριοποιημένοι. Συμπερασματικά αποτυπώθηκαν: «Κομβικό σημείο θεωρώ, για μια ήπια και ομαλή επαφή των δυο διαφορετικών «κόσμων», ήταν η γνωριμία με την κουλτούρα και τις συνήθειες του άλλου» (Σ5, ημερολόγιο, 13/02/2022). Σε άλλη περίπτωση, εκφράστηκε η ανασφάλεια όσων παρενέβησαν τους κανόνες της ομάδας τους: «Ένωσα πολλές ενοχές μετά από τη χαλάρωση που έδειξα στους στερεοτυπικούς κανόνες της φυλής μου και φυσικά έπρεπε να υποστώ τις ανάλογες συνέπειες μετά την παραβίασή τους» (Σ9, ημερολόγιο, 13/02/2022).

Κατόπιν παράθεσης συγκεκριμένων ντοκουμέντων, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν βιωματικά περιστατικά με πρωταγωνιστές Ρομά, μαθητές και γονείς. Αποτυπώθηκε η σχέση που έχει αναπτυχθεί μαζί τους, ως αποτέλεσμα της φοίτησης παιδιών Ρομά στα σχολεία της ευρύτερης περιοχής. Οι συμμετέχουσες εντόπισαν «σημαντική δυσκολία στην αποδοχή διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας» (Σ5, ημερολόγιο, 06/02/2022). Κάποιες φορές, κατατέθηκε προβληματισμός για τη στάση, τόσο των πολιτών, όσο και της αστυνομίας απέναντι σε παραβατικές συμπεριφορές περιθωριοποιημένων ομάδων. Αναζητήθηκαν δε, τα όρια που χαρακτηρίζουν τέτοιες συμπεριφορές ως ρατσιστικές: «Η αυτοσυνειδησία ότι κάποιες στιγμές της ζωής του καθέννας έχει σκεφτεί ή πράξει αλλιώς (ρατσιστικά), είναι το πρώτο βήμα για να γίνει ο ίδιος αλλιώς! Αυτού του είδους η συνθήκες (θεατρικές), σε βοηθάνε τελικά» (Σ2, ημερολόγιο, 20/02/2022).

Σε ό,τι αφορά το θέατρο-ντοκουμέντο εκφράστηκε αρχικά η προσδοκία από τις εκπαιδευτικούς, πως μπορεί να αποτελέσει εργαλείο που αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών. Η ομάδα εκπαιδευτικών, φαίνεται από σχετική ερώτηση, πως δεν γνώριζε ιδιαίτερα την αξιοποίηση ντοκουμέντων μέσα από θεατρικές τεχνικές. Ωστόσο, από την πρώτη κιόλας συνάντηση, διατυπώθηκε

θετική διάθεση με ανάλογες προσδοκίες: *«Θέλω να γνωρίσω τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος και να αξιοποιήσω το θέατρο ντοκουμέντο στην τάξη μου, έτσι ώστε να προσπαθήσω να εξαλείψω συμπεριφορές και φαινόμενα κάθε είδους ρατσισμού (Σ6, ημιδομημένη συνέντευξη, 06/12/2021). Εκφράστηκαν θετικά στην ιδέα ενσωμάτωσης ανάλογων πηγών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί: «Στους μαθητές αρέσει πολύ η εικόνα και ο ήχος» (Σ7, ημιδομημένη συνέντευξη, 06/12/2022), «Οι βιωματικές καταστάσεις προκαλούν σχεδόν πάντα το ενδιαφέρον των μαθητών (Σ11, ημιδομημένη συνέντευξη, 06/12/2022), «Όταν οι πηγές συνδυάζονται με βιωματικές δράσεις έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα (Σ3, ημιδομημένη συνέντευξη, 06/12/2022), «Μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη και να προκαλέσουν δημιουργικά παιχνίδια αποφεύγοντας τον μονόλογο του δασκάλου» (Σ12, ημιδομημένη συνέντευξη, 06/12/2022), «Αποτελούν οικείο μέσο για την έκφραση απόψεων». (Σ7, ημιδομημένη συνέντευξη, 06/12/2022).*

Με την ολοκλήρωση των εργαστηρίων, εμπλουτίστηκαν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για το θέατρο ντοκουμέντο και τη μεθοδολογία του. Οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να αντιληφθούν τον διαχωρισμό ψυχρών και θερμών ντοκουμέντων, ενώ συμπεριέλαβαν στις πηγές τους, στατιστικούς πίνακες, δικογραφίες, άρθρα (έντυπα και ηλεκτρονικά) και πραγματικές μαρτυρίες: *«Τα ντοκουμέντα ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια τους μαθητές τους. Κάνουν πιο ζωντανή και ενδιαφέρουσα τη διαδικασία της μάθησης» (Σ4, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).*

Οι αναφορές στη χρήση και αξιοποίηση ντοκουμέντων στη διδακτική μεθοδολογία, εστιάστηκαν, ως πολύ σημαντική βοήθεια, για την κατανόηση θεμάτων και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας: *«Προσεγγίστηκαν πολύ σοβαρά ζητήματα με έναν ιδιαίτερα βιωματικό τρόπο, που βοήθησε, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους μαθητές στους οποίους οι πρώτοι μετέφεραν την εμπειρία τους» (Σ1, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Οι συμμετέχουσες, αναγνώρισαν στην εφαρμογή του θεάτρου-ντοκουμέντο, σημαντικό βαθμό αποτελεσματικότητας και ευελιξίας: «Είναι εύκολη η πρόσβαση στο υλικό, το οποίο έχει πολυδιάστατη χρήση. Τα ντοκουμέντα εντάσσονται σε οποιοδήποτε θέμα διαπραγμάτευσης και δίνουν μεγάλη ποικιλία έκφρασης και ενσυναίσθησης» (Σ1, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Εστίασαν δε, στην απενοχοποίηση του λάθους: «Επιτρέπουν στους μαθητές να εκφραστούν και να εκθέσουν τις απόψεις τους χωρίς το φόβο του λάθους.*

Η μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, προώθησε την ενεργητική πρωτοβουλία και συμμετοχή στα κοινά,

σύμφωνα με τις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής: *«Τα ντοκουμέντα επιτρέπουν την προσέγγιση και την εμβάθυνση της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από πραγματικά γεγονότα. Ενθαρρύνουν τον προβληματισμό των μαθητών απέναντι σε θέματα που τους αφορούν και εκφράζονται ειλικρινά, μέσα από πραγματικά περιστατικά. Τα ντοκουμέντα δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για τη διαχείριση "δύσκολων" καταστάσεων που προκύπτουν στην τάξη»* (Σ3, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν, επίσης, την αξία και τη σημασία της χρήσης ντοκουμέντων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία: *«Οι εμπειρίες των εφήβων απέναντι σε θέματα που αναδεικνύονται από συγκεκριμένα ντοκουμέντα, θα ήταν λυτρωτικά ίσως, για όλους, όσοι μένουν "βουβοί" στο τυπικό μάθημα της ημέρας»* (Σ9, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022), καθώς επίσης, *«Τελικά, οι μαθητές έχουν ανάγκη να εκφραστούν με κάποιον τρόπο, διαφορετικό από τον επίσημο και παγιωμένο που συντελείται στην τυπική εκπαίδευση»* (Σ10, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Η μεγάλη ποικιλία θεατρικών τεχνικών σύμφωνα με τις οποίες αναδείχθηκαν και αξιοποιήθηκαν τα ντοκουμέντα έκανε επίσης ιδιαίτερη εντύπωση στις συμμετέχουσες. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που κατέγραψαν φιλόλογοι εκπαιδευτικοί και αφορούσε στην αίσθηση που δημιούργησε η απόδοση λογοτεχνικού κειμένου, σε συνδυασμό με την αφήγηση προσωπικής μαρτυρίας: *«Μέσα από ένα απόσπασμα της Διδώς Σωτηρίου, αναδείχθηκε μια ξεχωριστή προφορική ως βασικό στοιχείο θεατρικότητας στο επίπεδο της ανάγνωσης κειμένου»* (Σ2, ημερολόγιο, 13/03/2022), *«Οι μαρτυρίες που προέκυψαν από τη βιοματική δραστηριότητα των προσωπικών αντικειμένων έδωσαν έμφαση σε ξεχωριστές και επιλεκτικά ενδιαφέρουσες "στιγμές" του λογοτεχνικού έργου»* (Σ5, ημερολόγιο, 13/03/2022).

Καθολική αποτυπώνεται μετά τις παρεμβάσεις, η θεώρηση πως οι πηγές, συμβάλλουν καθοριστικά στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές, με στόχο την εκπαίδευση των μαθητών τους προς την ίδια κατεύθυνση. Σε ερώτηση σχετική με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την προσφορά της αξιοποίησης των ντοκουμέντων στη διαμόρφωση αντιρατσιστικών συμπεριφορών, υπήρξαν ιδιαίτερα θετικές τοποθετήσεις: *«Στη διαδικασία, αποτυπώθηκαν, με βιοματικό τρόπο, οι μαρτυρίες των μελών της ομάδας, προβάλλοντας τις προσωπικές τους στιγμές μέσα από την αφήγηση του διαφορετικού "άλλου"»* (Σ7, ημερολόγιο, 13/03/2022),

Στη φάση του αναστοχασμού, συχνά γινόταν αναφορά σε προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες, καθώς και στον τρόπο που, εναλλακτικά, μέσα από το θέατρο-ντοκουμέντο,

αξιοποιήθηκαν οι εμπειρίες αυτές, ως προς τη διαμόρφωση αντιρατσιστικών συμπεριφορών: *«Συνδέθηκαν μοναδικά, στοιχεία ατομικότητας, με τη συλλογική αλήθεια ιστορικών γεγονότων σε ό,τι αφορούσε στο προσφυγικό ζήτημα, αλλά και γενικότερα σε ρατσιστικές συμπεριφορές»* (Σ3, ημερολόγιο, 13/03/2022). Επίσης, *«...τα ντοκουμέντα δίνουν ευκαιρίες να εμπλακούμε, να δράσουμε και να συνεισφέρουμε περισσότερο στη δημιουργία αντιρατσιστικών συμπεριφορών»* (Σ6, ημερολόγιο, 13/03/2022).

Σε ό,τι αφορά στη χρήση των ντοκουμέντων, ως ολοκληρωμένη διαπραγμάτευση ενός ζητήματος, υιοθετήθηκε από τις εκπαιδευτικούς η σφαιρική παράθεση -ή ακόμα και η αντιπαράθεση- τεκμηρίων και πηγών. Θεωρήθηκε απαραίτητη ανάγκη, ώστε να *«φωτίζονται διαφορετικές πτυχές των γεγονότων και να εκφράζονται τελικά οι φωνές όλων των πρωταγωνιστών»* (Σ4, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Σε σχέση με τις ευκαιρίες εμπλοκής των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, με αφορμή συγκεκριμένα ντοκουμέντα, δηλώθηκε πως: *«Υπάρχει μεγάλη ανάγκη ανάμεσα σε συναδέλφους, να αλληλεπιδράσουμε ανταλλάσσοντας ιδέες, σε σχέση τους τρόπους αξιοποίησης των πηγών»* (Σ10, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Συμπέραναν, ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί, πως *«...σαν αποτέλεσμα, με τη σωστή χρήση των ντοκουμέντων, κάποιοι σαφώς βοηθήθηκαν στη δουλειά τους και την επαφή τους με τα παιδιά»* (Σ9, ημερολόγιο, 10/04/2022). Σε ό,τι αφορά το είδος των πηγών, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως *«το κατάλληλο υλικό τεκμηρίων (πηγές), όταν είναι οικείο και καθημερινό, δίνει σε όλους ποικίλες ευκαιρίες και ιδέες»* (Σ12, ημερολόγιο, 10/04/2022).

Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, πάντως, διαπίστωσαν την αξία των προσωπικών αντικειμένων και βιωμάτων, σε περιπτώσεις που αφορούσαν μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικός του 4^{ου} Ειδικού Νηπιαγωγείου Αιγίου, ανέφερε χαρακτηριστικά: *«Παρατηρώ πως κάποιοι μαθητές μου, που, σε άλλες περιπτώσεις αντιδρούσαν αρνητικά και δεν μπορούσαν να εστιάσουν σε μαθησιακά αντικείμενα, γίνονται πιο συμμετοχικοί όταν καταπιάνονται με δικά τους αντικείμενα ή αγαπημένα, προσωπικά τους ερεθίσματα και βιώματα. Θα δοκιμάσω θεατρικές ασκήσεις με προσωπικά αντικείμενα κι εμπειρίες τους. Πιστεύω, πως αυτό προτρέπει τα νήπια να συμμετέχουν περισσότερο και να δημιουργούν»* (Σ1, ημερολόγιο, 03/04/2022).

Η ομάδα, τελικά, ολοκληρώνοντας τα εργαστήρια, αξιοποίησε τεχνικές και μεθόδους του θεάτρου-ντοκουμέντο δημιουργώντας αυτοσχέδιες, ενδοομαδικές παραστάσεις στους χώρους διεξαγωγής των εργαστηρίων: *«Η ελευθερία κινήσεων,*

επιλογών και στρατηγικών για τη δημιουργία και την παρουσίαση δρόμου με τη μορφή ολιγόλεπτης παράστασης, έδωσε τη δυνατότητα της κατάθεσης προτάσεων από όλους» (Σ5, ημερολόγιο, 10/04/2022). Ατομικές και κοινωνικές στάσεις ζωής, μέσα από προσωπικά βιώματα, μαρτυρίες και ντοκουμέντα πραγματικών γεγονότων, αποτέλεσαν την πρώτη ύλη θεατρικής έκφρασης ενάντια στον ρατσισμό: «Για πρώτη φορά επιχείρησα να αναζητήσω γνήσια ντοκουμέντα για να τα επεξεργαστούμε συλλογικά στην ομάδα μου. Μεταμορφωθήκαμε σε βασικούς συντελεστές του τελικού αποτελέσματος και θεωρώ πως κοιτάζαμε κατάματα το ρατσισμό!» (Σ2, ημερολόγιο, 10/04/2022).

Τα μέλη της ομάδας, επέλεξαν ντοκουμέντα μέσα από τεράστια ποικιλία πηγών και διαπραγματεύτηκαν κριτικά ζητήματα ταυτότητας, διαφορετικότητας, διακρίσεων, φασιστικών και ρατσιστικών συμπεριφορών: «Για πρώτη φορά επιχείρησα να αναζητήσω γνήσια ντοκουμέντα για να τα επεξεργαστούμε συλλογικά στην ομάδα μου. Μεταμορφωθήκαμε σε βασικούς συντελεστές του τελικού αποτελέσματος» (Σ7, ημερολόγιο, 10/04/2022). Διαπραγματεύτηκαν διακρίσεις μεταξύ πλούσιων και φτωχών, αντρών και γυναικών, αρτιμελών και ΑΜΕΑ: «Αξιοποιήσαμε συνδυαστικά και, πιστεύω με ιδιαίτερη επιτυχία, τα ντοκουμέντα που προσκομίστηκαν. Πλούτισαν οι μικρές παραστάσεις μας με θεατρικά εργαλεία. Κάθε διάκριση, μου δημιούργησε συναισθήματα που διαπέρασαν το σώμα μου με έναν μαγικό, θεατρικό τρόπο!» (Σ1, ημερολόγιο, 10/04/2022). Οι εκπαιδευτικοί, σε κάθε περίπτωση, ενθουσιάστηκαν από το πλαίσιο της διαδικασίας: «Ένιωσα πως ξεπέρασα τον εαυτό μου... Το αποτέλεσμα ξεπέρασε κάθε προσδοκία... Ήταν για μένα συγκλονιστικό!» (Σ2, ημερολόγιο, 10/04/2022).

Πρακτικά προβλήματα και εμπόδια εντοπίστηκαν, ωστόσο, σε προσεγγίσεις που προϋποθέτουν απόκλιση από το τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η δήλωση εκπαιδευτικού: «Τα ντοκουμέντα δεν αντιμετωπίζονται σαν γνωστικά αντικείμενα. Δεν είναι μέρος της ύλης!!!» (Σ4, ημερολόγιο, 10/04/2022). Άλλη εκπαιδευτικός υποστήριξε σχετικά: «Εμπόδια, όπως η έλλειψη χρόνου, αναστέλλουν τέτοιου είδους βιωματικές πρωτοβουλίες στον χώρο και στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης» (Σ2, ημερολόγιο, 10/04/2022). Άλλοτε, πάλι, εκδηλώθηκε ένα είδος ανασφάλειας: «Δεν έχουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί τη γνώση ή δε νοιώθουν τη σιγουριά και την ασφάλεια για να δοκιμάσουν» (Σ8, ημερολόγιο, 10/04/2022).

Ο αναστοχασμός της τελευταίας συνάντησης (10/04/2022), πήρε διαστάσεις συνολικής αποτίμησης, χαρακτηρίζοντας συνολικά τις παρεμβάσεις. Τα αισθήματα σιγουριάς, εμπιστοσύνης και οικειότητας που χτίστηκαν μεταξύ των μελών της ομάδας

κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων, λειτούργησαν με ασφαλή τρόπο. Έδρασαν καταλυτικά για τη δημιουργία μιας γνήσιας συνθήκης, όπου κατατέθηκαν βιώματα, μαρτυρίες κι εμπειρίες. Σε, ιδιαίτερα, φορτισμένη ατμόσφαιρα, οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να συμπληρώσουν τη μισοτελειωμένη φράση: *«Ήταν η στιγμή που...»*

Οι δηλώσεις τους ανέδειξαν ποιοτικά χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με τις ψυχοσυναισθηματικές τους ανάγκες, όπως η ψυχική διέγερση, η αυτογνωσία και η ενσυναίσθηση. Ως προϋποθέσεις για την κάλυψη τέτοιων αναγκών, καταγράφηκε ο αντιρατσιστικός τρόπος ζωής, η απελευθερωτική παιδαγωγική και η δράση με στόχο το μετασχηματισμό της κοινωνικής τους πραγματικότητας:

«..., που η θεωρία έγινε πράξη» (Σ7, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που πήρα τη θέση του θύματος και του θύτη» (Σ9, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που ένιωσα στο πετσί μου τη διαφορετικότητα» (Σ11, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που βιώνεις την ιστορία από όλες τις πλευρές» (Σ13, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που αντιλήφθηκα ότι στην καθημερινότητά μου είμαι κι εγώ ρατσίστρια»

(Σ10, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που βρήκα τα λάθη μου και μπορώ να πάω να τα διορθώσω»

(Σ6, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που ένιωσα ευγνωμοσύνη» (Σ1, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που βρήκα μετά από πολλά χρόνια μια καινούρια συντροφιά και μπορώ να χαίρομαι»

(Σ8, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που όλο αυτό ξεκίνησε διστακτικά και κατέληξε τόσο όμορφα κι αισθαντικά»

(Σ5, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που όλο αυτό ήταν μια εμπειρία που θα τη θυμάμαι πάντα γιατί ήταν κάτι ευχάριστο κι εποικοδομητικό.» (Σ2, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που κατάλαβα πως όσο διαφορετικοί κι αν είναι κάποιои, μπορούν να συνδεθούν βαθιά» (Σ4, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που συνειδητοποιώ πως αν και το τραβήξαμε από τα μαλλιά για να γίνει,

δεν μετανιώνω με τίποτα, γι' αυτό και δε θα πάει χαμένο» (Σ3, ημερολόγιο, 10/04/2022).

«..., που ένοιωσα να σκαλίζω την ψυχή μου βαθιά με κάτι αιχμηρό»

(Σ12, ημερολόγιο, 10/04/2022).

Κάποιες από τις συμμετέχουσες χαρακτήρισαν τις τελευταίες συναντήσεις σαν διαδικασία ψυχοδράματος. Γιατί, *«Πέρα από τις όποιες διαφορές μας εδώ ανακαλύψαμε πως τίποτα δεν πάει χαμένο ..., στη χαμένη μας ζωή!!!»* (Σ2, ημερολόγιο, 10/04/2022).

Ιδιαίτερη εντύπωση έκανε το επίπεδο ενσυναίσθησης που αναπτύχθηκε κατά τη διάρκεια των ομαδικών αυτοσχέδιων παραστάσεων οι οποίες ήταν και το αποτέλεσμα διερεύνησης και ανακάλυψης της μεθοδολογίας του θεάτρου ντοκουμέντο: *«Έπαθα σοκ! Όχι μόνο μπήκα στον ρόλο, αλλά ένιωσα τους ανθρώπους που τους βάζεις να πουν και να κάνουν με το ζόρι πράγματα που δε θέλουν!!! Ακόμα κι όταν μου ζήτησαν να σηκωθώ και να αντιδράσω, δεν είχα τη δύναμη!!!»* (Σ4, ημερολόγιο, 13/03/2022).

Αξιολογώντας τα αποτελέσματα των εργαστηρίων, τα μέλη της ομάδας, έδειξαν πως καλύπτονται απόλυτα σε σχέση με τις υποθέσεις και τις προσδοκίες τους: *«Άλλαξα εγώ η ίδια, ώστε να μπορώ να μεταφέρω αυτή την αλλαγή στους μαθητές μου. Η αλλαγή είναι πολύ εσωτερική υπόθεση»* (Σ3, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Σε σχετικές ερωτήσεις, εμφανίστηκαν πολύ ικανοποιημένα από τον αριθμό των εργαστηρίων, τη θεματολογία, την επιλογή των ντοκουμέντων για διάφορες περιπτώσεις ρατσισμού και την αποτελεσματικότητα των πηγών: *«Ήταν μια εμπειρία που, όταν μεταφέρθηκε κι έφτασε στους μαθητές μέσα από προγράμματα στα οποία εμπλέκονταν, η αντίδρασή τους ξεπέρασε κάθε προσδοκία και προκάλεσε έκπληξη»* (Σ9, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Σε αντίστοιχα ερωτήματα, αρκετά ή πολύ ικανοποιημένες, δήλωσαν για την ποικιλία των θεμάτων, την αποτελεσματικότητα των ντοκουμέντων σε σχέση με τα είδη ρατσισμού και τον τρόπο που προσεγγίστηκαν σύμφωνα με το αρχικό ενδιαφέρον. Χαρακτηριστικά ανέφεραν: *«Ήταν μια μοναδική ευκαιρία, επιτυχημένη συνύπαρξη και δυναμική εμπειρία με πλούσιες αφορμήσεις και εκκινήσεις, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο»* (Σ11, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

Ολοκληρώνοντας τις συνεντεύξεις τους, εκφράστηκαν με ιδιαίτερα κολακευτικά σχόλια για τα εργαστήρια στο σύνολό τους: *«Υπάρχει μια γλυκόπικρη αίσθηση πως κάτι πολύ ωραίο και πολύ ξεχωριστό τελειώνει»* (Σ6, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022), *«Όση κι αν ήταν η σωματική ή η πνευματική κούραση πρόσφερε ξεκούραση και ηρεμία. Κάτι που η προσμονή του δημιουργούσε ανυπομονησία»* (Σ5, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022). Ενώ, τελικά, κατέθεσαν μια παρακαταθήκη πολλαπλασιασμού της δράσης: *«Υπάρχει πιστεύω, μια διάθεση διαμοιρασμού της εμπειρίας σε αντίστοιχες ομάδες είτε με μαθητές, είτε με εκπαιδευτικούς»* (Σ4, ημιδομημένη συνέντευξη, 10/04/2022).

3.3 Συζήτηση

Είναι προφανές πως τα αποτελέσματα της ανάλυσης και της ερμηνείας των δεδομένων της έρευνας, σχετίστηκαν άμεσα με την ειλικρίνεια των εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις τους, τόσο στο ερωτηματολόγιο όσο και στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ήταν χαρακτηριστικές, αφού το κύρος των εκπαιδευτικών προϋποθέτει αμεροληψία απέναντι στους μαθητές, χωρίς διακρίσεις και ανισότητες. Ως ένα βαθμό, εξασφαλίστηκε η απαιτούμενη προϋπόθεση για ειλικρινείς απαντήσεις, εξαιτίας της ανωνυμίας του ερωτηματολογίου. Ο διάλογος σε επίπεδο αναστοχασμού, πάντως, είχε έκδηλα τα στοιχεία του αυθορμητισμού, της συναισθηματικής φόρτισης, της έντασης ή ακόμα και της διαφωνίας και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ίσως ο πλέον αυθόρμητος και αληθινός.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το γεγονός ότι η συγκεκριμένη ομάδα δημιουργήθηκε για τις ανάγκες των εργαστηρίων και τα μέλη της -εκτός λίγων εξαιρέσεων- δεν ήταν μυημένα σε θεατρικές βιωματικές προσεγγίσεις. Η προσέγγιση, η επαφή και η εξοικείωση με τεχνικές θεάτρου και ειδικά με την αξιοποίηση ντοκουμέντων, αποτέλεσε καινούρια εμπειρία γι' αυτά.

Εντύπωση αρχικά προκάλεσαν οι γνώμες των μελών της ομάδας για τις βαθιές και δυνατές σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων. Η ανάγκη για συντροφικότητα και αλληλεπίδραση τη δεδομένη χρονική συγκυρία, φαίνεται πως καλύφτηκε πλήρως. Για μια ακόμα φορά φαίνεται πως για το αποτέλεσμα αυτό, αιτίες αποτελούν, οι τεχνικές του θεάτρου-ντοκουμέντο και του εκπαιδευτικού δράματος. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αναγνωρίσουν τον εκπαιδευτικό ρόλο του βιώματος, των τεχνικών, των ρόλων, των θεατρικών ασκήσεων και των παιχνιδιών, στην ευαισθητοποίηση μαθητών και δασκάλων. Εντόπισαν αποτελέσματα και συνέπειες των παραπάνω προσεγγίσεων, τόσο σε επίπεδο μάθησης και εκπαίδευσης, όσο και σε επίπεδο βιωμάτων, στάσεων, συμπεριφορών και τρόπων μάθησης και ζωής.

Στις περιπτώσεις των διακρίσεων με τις οποίες ενεπλάκησαν οι εκπαιδευτικοί, έδειξαν την τάση να διερευνούν, να εστιάζουν, να εντοπίζουν αιτίες και να ανακαλούν στερεοτυπικές συμπεριφορές και προκαταλήψεις που κυριάρχησαν και κυριαρχούν στις κοινωνίες των ανθρώπων για χρόνια. Συναισθάνθηκαν τον "άλλο" και έκαναν προσπάθεια να τον προσεγγίσουν αναγνωρίζοντας τις προσωπικές τους αναστολές.

Επαναστοχάστηκαν τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους. Κλήθηκαν να στοχαστούν κριτικά το νόημα της διδακτικής πράξης και τη

σημασία της μάθησης. Μέσα από βιωματικές μεθόδους, όπως το θέατρο-ντοκουμέντο και τη θεατρική επεξεργασία πηγών, εξερεύνησαν κοινωνικά θέματα που κέντρισαν το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Διαπραγματεύτηκαν κριτικά τόσο τις ποικίλες πηγές όσο και τα πραγματικά γεγονότα και επαναπροσδιόρισαν, τελικά, τη θέση και τη στάση τους απέναντι στην σύγχρονη εικόνα της κοινωνικής τους πραγματικότητας.

Η συγκεκριμένη έρευνα επαληθεύει, για μια ακόμη φορά, σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με στόχο να αποδείξουν την αξία, την προσφορά και τα παιδαγωγικά οφέλη του εκπαιδευτικού δράματος και της αξιοποίησης των μεθόδων του θεάτρου-ντοκουμέντο στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Επιγραμματικά αναφέρονται και πάλι, οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα: «Η σχέση της παιδαγωγικής του Paulo Freire με το θέατρο του Augusto Boal», Ρίζου (2015), «Σtereοτυπικές αντιλήψεις των φοιτητών της Ιατρικής σχολής σε σύγκριση με άλλες σχολές», Σπατούλα (2014), «Στα ίχνη του θεάτρου-ντοκιμαντέρ: Η πρώτη εμφάνιση του θεάτρου-ντοκουμέντο στο νεοελληνικό θέατρο», Κρητικού (2017), «Το θέατρο ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το θέατρο ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο», Σταμάτη (2019), «Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών», Ζώνιου (2016).

Σε διεθνές επίπεδο, έρευνες και συνεργασίες που σχετίζονται άμεσα με την παρούσα εργασία, είναι οι: «Verbatim Theatre and Social Research: Turning Towards the Stories of Others», Gallagher, Wessels & Ntelioglou (2012), «A Mixed-method Analysis of Community-Engaged Theatre Illuminates Black Women's Experiences of Racism and Addresses Healthcare Inequities by Targeting Provider Bias», Wasmuth, et al. (2020), καθώς επίσης το άρθρο της Katja Frimberger (2016), με τίτλο: «A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research» και το διεθνές πρόγραμμα συνεργασίας «YouthDOCs», Zoniou (2016),

Η παρούσα έρευνα, επίσης, επιβεβαιώνει, σε κάθε περίπτωση, την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στο πλαίσιο της διαπολιτισμική αγωγής. Προσπαθεί, ωστόσο, να ενισχύσει τη θέση που διεκδικεί το θέατρο-ντοκουμέντο στην ελληνική τυπική εκπαίδευση, έτσι ώστε, να αποτελέσει παιδαγωγικό εργαλείο και να δημιουργήσει ένα νέο πεδίο διδακτικής και κατ' επέκταση εκπαιδευτικής δράσης.

Νεωτερισμός της έρευνας, θα μπορούσε να θεωρηθεί ο προσανατολισμός του συγκεκριμένου θεατρικού είδους απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα που προβάλλουν στερεότυπα, προκαταλήψεις, διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές. Η προσπάθεια

ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση, διαφαίνεται, από τα συμπεράσματά της, πως έχει σημαντικές επιρροές τόσο στους ίδιους, όσο και στους μαθητές τους. Με δεδομένο ότι τα είδη και οι μορφές ρατσισμού αλλάζουν διαρκώς πρόσωπο, προκύπτουν συνεχώς ανάγκες νέων ερευνών σε στοχευμένες, ίσως, περιπτώσεις διακρίσεων και των αντίστοιχων εκφάνσεών τους.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αυθεντικά ντοκουμέντα, αποτέλεσαν εξαιρετικά εργαλεία και μέσα για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα. Ταυτόχρονα, ενθάρρυναν την αναζήτηση και τη διερεύνηση ρατσιστικών στάσεων, συμπεριφορών και αντιλήψεων των πρωταγωνιστών πολλών επίκαιρων κοινωνικών γεγονότων. Οι αναφορές που σχετίζονται με τη χρήση και την αξιοποίηση ντοκουμέντων στη διδακτική μεθοδολογία, αναγνωρίστηκαν, ως ιδιαίτερα σημαντική βοήθεια προς τους μαθητές τους σε ό,τι αφορά στην κατανόηση θεμάτων και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας. Η μεγάλη ποικιλία, ο συνδυασμός και οι εναλλαγές των θεατρικών τεχνικών που πρόσφερε ως εκπαιδευτικό εργαλείο το θέατρο-ντοκουμέντο, έδωσαν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν ποικίλα ερεθίσματα σε συνδυασμό με προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες.

Η μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο ως προσέγγιση, ανέπτυξε σύμφωνα με τις καταγραφές και τις μαρτυρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, στάσεις και δεξιότητες κριτικού στοχασμού, βιωματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, καλύπτοντας τις ατομικές, τις κοινωνικές και τις πολιτικές τους ανάγκες. Το θέατρο-ντοκουμέντο, κρίθηκε, τελικά, ικανό να αναπτύξει την κριτική στάση απέναντι στα κοινωνικά συμβάντα και, κατά συνέπεια, σε ρατσιστικά περιστατικά. Εξαιτίας της σφαιρικής και ολιστικής αντιμετώπισης της πραγματικότητας που προϋποθέτει, το συγκεκριμένο θεατρικό είδος, επηρέασε, σε μικρό αρχικά βαθμό, τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα παραδοσιακού ρατσισμού, αλλά σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό, σε ανάλογα ζητήματα μοντέρνου ρατσισμού. Σε ό,τι αφορά, επίσης, τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, επικυρώθηκε για μια ακόμα φορά η ανάγκη σχεδιασμού κι επιμόρφωσης, έτσι ώστε, να αποτελέσει εφόδιο για τους εκπαιδευτικούς σε περιπτώσεις αντιμετώπισης κοινωνικών διακρίσεων.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ποσοτική ανάλυση της έρευνας, αποτυπώνει την αισθητή αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών απέναντι σε συμπεριφορές που σχετίζονται με σύγχρονες εκφάνσεις ρατσισμού. Οι απόψεις τους, ωστόσο, δε διαφοροποιούνται σημαντικά, σε σχέση με τον παραδοσιακό ρατσισμό και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σημαντική στατιστικά διαφορά πριν και μετά τις παρεμβάσεις που παρατηρήθηκε αναφορικά με τον μοντέρνο ρατσισμό, ερμηνεύεται ίσως, αν συσχετιστεί με τη χρήση ντοκουμέντων μέσα από τη μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο. Το γεγονός αυτό, οφείλεται στην επαφή, τη διαπραγμάτευση κι

ενασχόληση των συμμετεχουσών εκπαιδευτικών, με πραγματικά ντοκουμέντα που αποτυπώνουν το "τώρα" και το "σήμερα". Οι σύγχρονες πηγές ως ντοκουμέντα, άλλωστε, αναφέρονταν σε πραγματικά, σύγχρονα περιστατικά ρατσισμού. Τα συμπεράσματα αυτά ενισχύονται με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας και ανάλογα επεκτείνονται με βάση τις αρχές και τη μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο. Οι διακρίσεις απέναντι στα ποικίλα είδη κοινωνικού ρατσισμού σχετίζονται ακριβώς με τα ντοκουμέντα προς επεξεργασία.

4.1 Περιορισμοί

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών και το γεγονός αυτό καθιστά ανέφικτη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, μπορεί να δώσει μια εικόνα ανάλογων ομάδων εκπαιδευτικών. Εντούτοις, τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας παρουσίασαν αρκετά μεγάλο εύρος ηλικιών, ποικιλία χρόνου προϋπηρεσίας και εκπαιδευτικής εξειδίκευσης. Να σημειωθεί, ακόμα, πως τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, μετά από δύο (2) χρόνια αποκλεισμού και αναστολής ανάλογων δραστηριοτήτων εξαιτίας της πανδημίας του Covid-19.

Άλλος περιορισμός στάθηκε το γεγονός πως το πλήθος των ατόμων που συμμετείχαν στα εργαστήρια ήταν σχετικά μικρό (13 άτομα). Τα μέλη της ομάδας που τελικά σχηματίστηκε μετά από αρκετές προσπάθειες ήταν αποκλειστικά γυναίκες. Θα είχε ιδιαίτερη αξία να εκπροσωπούνταν και οι άντρες εκπαιδευτικοί, διαπιστώθηκε όμως μια γενικότερη δυσκολία του αντρικού πληθυσμού, ως προς τη συμμετοχή του σε ανάλογα βιωματικά σεμινάρια και εργαστήρια.

Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκαν να συμπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, ήταν εστιασμένο στις συνήθειες και τον τρόπο ζωής των μεταναστών, καθώς και της αντιμετώπισής τους από ανθρώπους με διαφορετική κουλτούρα. Όπως είναι λογικό, στο γεγονός αυτό, οφείλεται η ποσοτική καταγραφή συγκεκριμένων μόνο περιπτώσεων ρατσιστικών συμπεριφορών που εστίαζαν σε περιπτώσεις παραδοσιακού ρατσισμού. Θα ήταν, ίσως, ιδιαίτερα χρήσιμο, ένα ερωτηματολόγιο που θα συμπεριλάμβανε ερωτήσεις στοχευμένες σε περιπτώσεις σύγχρονων ρατσιστικών τάσεων. Για την πληρέστερη αποτύπωση συμπερασμάτων, πάντως, συνέβαλαν οι ερμηνείες των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν, μετά από ανάλογη ανάλυση κι επεξεργασία.

4.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η δίψα των εκπαιδευτικών για ανάλογες επιμορφώσεις εκφράστηκε σε αρκετές περιπτώσεις. Η ανάγκη για αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών και πρωτογενών πηγών στην τυπική εκπαίδευση και διδασκαλία θεωρήθηκε, σε αρκετές, επίσης, περιπτώσεις, απαραίτητο εφόδιο. Η άποψη που διατυπώθηκε και αξίζει επιπλέον διερεύνηση, ίσως, είναι πως μαθητές με ιδιαιτερότητες και μαθησιακές δυσκολίες, που συχνά δεν μπορούν να εστιάσουν σε γνωστικά αντικείμενα, έδειξαν να ενισχύονται σημαντικά με την αξιοποίηση ντοκουμέντων και προσωπικών μαρτυριών.

Παρουσιάζει, εντέλει, μεγάλο ενδιαφέρον μια πιθανή διερεύνηση περιπτώσεων για το αν και κατά πόσο οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα, ωφελούνται γνωστικά και γίνονται πιο συμμετοχικοί, όταν καταπιάνονται με προσωπικά αντικείμενα, αγαπημένες ιστορίες, αλλά και προσωπικά ερεθίσματα και βιώματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αραμπατζή, Χ. (2007). Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιστ. Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης (Τόμος Α')* (σσ. 355-370). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αρβανίτη, Ε. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (Επιμ.), *Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας, Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία* (Τόμος Β, σσ. 539-551). Αθήνα: Διάδραση.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: A study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology, 30*, 521-532.
- Allport, G. W. (1960). *Το Άτομον και η Θρησκεία του* (Σ. Ν. Παπαδάκη, Μτφ.) Αθήνα: Χριστιανική Ένωση Εκπαιδευτικών Λειτουργών.
- Allport, G. W., Clark, K., & Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities, reflection on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Βασιλείου, Θ. & Σταματάκης, Ν. (2000). *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Βαρουξή, Χ. & Σαρρής, Ν. (2012). Μετανάστευση και ένταξη: Προκλήσεις και διακρίσεις. Στο Α. Αφουξενίδης, Ν. Σαρρής, & Ο. Τσακηρίδη (Επιμ.), *Ένταξη μεταναστών: Αντιλήψεις, πολιτικές, πρακτικές* (σσ. 17-36). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Βερβεροπούλου, Ζ. (2016). Από την πράξη στη θεωρία: Μια συζήτηση για το νέο θέατρο-ντοκουμέντο. *Σκηνή*, 8, 1-17.

- Balibar, E.(1991). Ρατσισμός και Εθνικισμός. Στο Ε. Μπαλιμπάρ, & Ι. Βαλλερστάιν (Επιμ.), *Φυλή, έθνος, τάξη. Οι διαφορούμενες ταυτότητες*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Banks, J. A., & McGee-Banks, C. A.(2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. NJ: Wile.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J.(2001). *Developing intercultural sensitivity An integrative approach to global and domestic diversity*. Ανακτήθηκε την 17/02/2022 από www.diversitycollegium.org.
- Boal, A. (1992). *Games of actors and non actors*. London: Routledge.
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (Μτφ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bodenhausen, G. V., Todd, A. R. & Richeson, J. A. (2009). Controlling Prejudice and Stereotyping: Antecedents, Mechanisms, and Contexts. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 111-112). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Bolton, G. (1979). *Toward a theory of drama education*. London: Longman.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI:[10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Brecht, B. (1964). A short organum for the theatre. In J. Willett (Ed.), *Brecht on theatre: The Development of an Aesthetic* (pp. 179–205). NewYork: Hilland Wang.
- Bridges, T.(1994). *The Culture of Citizenship*. New York: New York Press.
- Brooker, L. & Woodhead, M. (Ed.). (2008). Developing positive identities. Diversity and young children. *Early Childhood in Focus*, (3), Ανακτήθηκε την 19-02-2022 από <https://bernardvanleer.org/publications-reports/developing-positive-identities-diversity-and-young-children>
- Brown, R. & Lepore, L. (2002). The role of awareness: Divergent automatic stereotype activation and implicit judgment correction. *Social Cognition*. 20(4), 321-351.

- Bruner, J. S. (1983). Η εκπαίδευση ως κοινωνική εφεύρεση. *Journal of Social Issues*, 39 (4), 129–141. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00179.x>
- Γαρδικιώτης, Α., & Χαντζή, Α. (2009). Σύγχρονες Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις στην Έρευνα της Διομαδικής Επαφής. Στο Φ. Μπονώτη, Ε. Ανδρέου, Π. Σταυρούση & Α. Οικονόμου (Επιμ.), Πρακτικά 12^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, *Η Συμβολή της Ψυχολογικής Έρευνας στη Σύγχρονη Κοινωνία* (σσ. 214-215). Βόλος, 14-17 Μαΐου 2009. Βόλος: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ. Καλδή, Σ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ., Σδρόλιας, Κ. Α., Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (2007). *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (Επιμ.). (2010). Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και οι τεχνικές του θεάτρου φόρουμ. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (16). 94.
- Campbell, D.T. (1965). Ethnocentric and other altruistic motives. In D. Levine, *Nebraska Symposium of Motivation*, Lincoln. (pp. 283-311). NE: University of Nebraska Press.
- Choleva, N. (2016). Preparing a YouthDOCs Group for DocDrama & DocFilm: Techniques and Methodology”. In C. Zoniou, (Ed.), *YouthDOCs – Documentary Theatre & Video on Youth Culture, Personal Identity and Contemporary Reality, A Handbook for Practitioners & Teachers*, (pp. 29-30). Athens: Directorate of Secondary Education of Eastern Attica, Greece Department of Culture.

- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μπιθαρά, Μ. Φιλοπούλου, Γ. Α. Κουλαουζίδης, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Α. & Μαζαράκη, Α. (2013). *Μοντέρνος ρατσισμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Στάσεις γονέων μαθητών δημοτικού*. Διπλωματική διατριβή. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Ανάκτηση 25/12/2022, από τον διαδικτυακό τόπο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/book19.pdf>
- Dawson, K., Cawthon, S.W. & Baker, S. (2011). Revisiting, monitoring and evaluation strategies for applied drama and theatre practice in African contexts. *Research in Drama Education*, 16(3), 337-356.
- Dillon, M. (2003). The Sociology of Religion in Late Modernity. In M. Dillon (Ed.), *Handbook of the Sociology of Religion*. New York: Cambridge University Press.
- Duckitt, J. (1992). Psychology and prejudice. A historical analysis and integrative Framework. *American Psychologist*, (47), 1182-1193.
- Durkheim, E. (1973). *Education et Sociologie*. 52-55. Paris: PUF. (Δ. Μακρυγιάννη, Επιμ.), Αθήνα: Νήσος. (1997).
- Eagly, A. & Wood, W. (2002). A cross-cultural analysis of the behaviour of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*, 128 (5).
- Ellemers, N., Spears, R., & Doosje, B. (2002). Self and social identity. *Annual Review of Psychology*, 53, 161-186.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the Life Cycle*. New York, USA: W.W. Norton & Company.

- Favorini, A. (2009). Representation and Reality: The Case of Documentary Theatre. *Theatre Survey*, 35(2), Cambridge University Press.
- Fitzgerald, T. K. (1993). *Metaphors of Identity*. Albany: State University of New York Press.
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. (Γ. Κρητικός Μτφ. & Αλ. Σταύρου Επιμ.). Αθήνα: Κέδρος
- Frimberger, K. (2016). A brechtian theatre pedagogy for intercultural education research. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 130-147.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (11), 71- 80.
- Ζώνιου, Χ., Μπόεμη, Ν. & Παπαδοπούλου, Γ. (2012). Το Θέατρο του εαυτού. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, (26), 11-13.
- Ζώνιου, Χ. (2015). Η εφαρμογή τεχνικών θεάτρου του καταπιεσμένου στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα: σημεία προσοχής. *Εκπαίδευση & Θέατρο/ Αφιέρωμα στο Θέατρο του Καταπιεσμένου*, (16), 7-61.
- Ζώνιου, Χ. (2016). *Η συμβολή του θεάτρου του καταπιεσμένου και άλλων δραματικών τεχνικών στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών*. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Ζώνιου, Χ. (2017). Παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (18), 42-49.
- Gallagher, K., Cardwell, N. & Rodricks, D. (2017). Παρακολουθώντας τη δημιουργία μιας κοινότητας μέσω του θεάτρου. (Δ. Καπράνου & Τ. Καραβίτη, Μτφ.) *Εκπαίδευση και θέατρο. Το θέατρο ντοκουμέντο*, (18), 8-15.

- Gallagher, K., Wessels, A., & Ntelioglou, B. W. (2012). Verbatim Theatre and Social Research: Turning Towards the Stories of Others. *Theatre Research in Canada / Recherches théâtrales Au Canada*, 33(1). Ανακτήθηκε την 08/08/2022 από <https://journals.lib.unb.ca/index.php/TRIC/article/view/20306>
- Gellner, E. (1988). *Nations and Nationalism*. Oxford: Basic Blackwell.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (Δ. Γ. Τσαούσης, Επιμ., & Δ. Γ. Τσαούσης, Μτφ.), σ. 342. Αθήνα: Gutenberg.
- Goffman, E. (1986). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Touchstone.
- Goulbourne, H. (2001). *Race and Ethnicity: Critical Concepts in Sociology, Vol. 2*. U.K: Routledge
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (an Overview). In S. Kemmis & R. Mc Taggart (eds), *The action research reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Hamilton, D. L., Sherman, S. J., Crump, S. A., & Spencer-Rodgers, J.(2009). The role of entitativity in stereotyping, processes and parameters. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 179- 198). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Hammond, W. & Steward, D. (Eds.). (2008). *Verbatim, Verbatim: Contemporary Documentary Theatre*. London: Oberon Books
- Hartnoll, P. & Found, P.(επιμ.) (2000). *Λεξικό του Θεάτρου* (Ν. Χατζόπουλος Μτφ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Henry, F. & Tator, C. (2006). *The colour of democracy: Racism in canadian society*. Toronto: Nelson.
- Hilton, J. L. & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, (47), 237-271.

- Hogan, M. (2007). Emotions as data in the act of jokering forum theatre. *International Journal of Education & Arts*, 8(18), 1-7.
- Husserl, E. (2002). *Καρτεσιανοί Στοχασμοί* (Β' Έκδοση) (Π. Κόντος, Μτφ.). Αθήνα: Ροές.
- Θεοδωρίδης, Π. (2001). Προσωπική ταυτότητα, εθνική ταυτότητα και ιδιότητα του πολίτη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, (5), 55-82.
- Irmer, T. (2006). A Search for New Realities: Documentary Theatre in Germany. *TDR: The Drama Review*, 50(3),16-28.
- Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Jones, E.,J., Farina, A., Hastorf, A., Markus, H., Miller, D., &Scott, R. (1984). *Social Stigma the Psychology of Marked Relationships*. New York: W. H. Freeman.
- Κακουδάκη, Τ. (2019). *Θέατρο ντοκουμέντο: Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο*. Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2022 από: <http://theatroedu.gr>
- Καμπαγιάννης, Α. (2012). *Η πάλη ενάντια στο ρατσισμό σήμερα*. Αθήνα: Μαρξιστικό Βιβλιοπωλείο.
- Καπισίνσκι, Ρ. (2009). *Ο Άλλος* (Α. Ιωαννίδου, Μτφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο) (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα. Αθήνα: Τόπος.

- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό. ΣΥΝΑΞΗ, (115), 37-49.
- Κούρτη-Καζούλλη, Β. (1999). Τι έφερες μαζί σου στο Σχολείο; Στο: J. Cummins (Επιμ.), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Σ. Αργύρη, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg
- Κρητικού, Α. (2017). *Στα ίχνη του θεάτρου-ντοκιμαντέρ: Η πρώτη εμφάνιση του θεάτρου-ντοκουμέντο στο νεοελληνικό θέατρο*. Μεταπτυχιακή εργασία, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κωστή, Κ. (2014). Ερευνώντας τη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές. *Iridium Ερευνών*, (1), 1-12.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων. Αθήνα: Gutenberg.
- Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου. (2000). Βασιλείου, Θ., Σταματάκης, Ν. Αθήνα: Gutenberg.
- Λίποβατς, Θ. (1991). *Ζητήματα Πολιτικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Εξάντας
- Μάγος, Κ. (2006). Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 74-80). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μάγος & Σιμόπουλος, (2009). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σσ. 215-240). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαράκα, Α. (1993). Επίδραση του γερμανικού θεάτρου-ντοκουμέντο της δεκαετίας του '60 στη σύγχρονη ελληνική δραματουργία. *Σύγκριση*, (5), 33-51.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία* (1^{ος} Τόμος). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εναλλακτική πρόταση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ. (2010). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Θέματα διαπολιτισμικής, μεταναστευτικής και εκπαιδευτικής πολιτικής, Τόμος II. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μίτιλης, Α. (1998). Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη. Μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπασιδής, Α. (2014). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το S.P.S.S. Διδακτικές Σημειώσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών, Τομέας Πιθανοτήτων-Στατιστικής & Επιχειρησιακής Έρευνας.
- McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence, and modern racism scale. In J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Edit.), *Prejudice, Discrimination, and Racism*. (pp. 91-125). San Diego: Academic Press.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Martin, C. (2006). Bodies of Evidence, TDR: The drama review 50(3), 8-15.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meertens, R. W., & Pettigrew, T. F. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *Public Opinion Quarterly*, 61(1), 54-71.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές. Αθήνα: Πεδίο.
- Oddey, A. (1994). *Devising theatre. A practical and theoretical handbook*. London & New York: Routledge

- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό. (1980). (Τόμος 2). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Πανταζής, Β. (2015). Αντιρατσιστική εκπαίδευση. Αθήνα: Κάλλιπος.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Ατροπός.
- Πέιν Στάνλεϊ, (2000). *Η Ιστορία του Φασισμού, (1914-1945)*. Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Paget, D. (1987). Verbatim Theatre: Oral History and Documentary Techniques. *New Theatre Quarterly* 3(12), 317-336.
- Philo, G. (1999). *Message received. Glasgow Media Group Research 1993-1998*. London and New York: Routledge.
- Piaget, J. (1999). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (Ε. Βέλτσου, Μτφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Piscator, E. (1965). Από την τέχνη στην πολιτική. Ο στόχος σε βάρος της αισθητικής (Π. Μάρκαρης, Μτφ.). *Θέατρο*, (21), 11-17.
- Ρίζου, Α. (2015). Η σχέση της παιδαγωγικής του Paulo Freire με το θέατρο του Augusto Boal. Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ricoeur, P. (2008). *Ο ίδιος ο εαυτός ως άλλος* (Β. Ιακώβου, Μτφ). Αθήνα: Πόλις.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπατούλα, Β. (2014). *Στερεοτυπικές αντιλήψεις των φοιτητών της Ιατρικής σχολής σε σύγκριση με άλλες σχολές*. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Ιατρική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

- Σταμάτη, Ε. (2019). *Το θέατρο ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το θέατρο ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Θεάτρου, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Στενού, Κ. (1998). *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα από τον μύθο στην προκατάληψη*. Αθήνα: Εξάντας.
- Sears, D. O., & Henry, P. J. (2003). The origins of symbolic racism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 259–275.
- Sherif, M. (1998). *The Robbers Cave Experiment. Intergroup Conflict and Cooperation*. Middletown: Westleyan University Press.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. (B. Way, Ed.). London: University of London Press Ltd.
- 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. 1-22). New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.
- Stanislavski, Κ. (2006). Πλάθοντας ένα ρόλο (Α. Νίκας, Μτφ.). Αθήνα: Γκόνη.
- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Morrison, K. (2009). Intergroup threat theory. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 43-60). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Τσαούσης, Δ. (1989). *Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάρας, Α. (2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιρώνης, Χ. (2001). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Οι προκλήσεις της ύστερης νεωτερικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Διδακτορική εργασία, Τμήμα Θεολογίας, Σχολή Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

- Τσίγλη, Α. (2004). *Μικρή εισαγωγή στο "θέατρο της επινόησης" (devised theatre)*. Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις, 4η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Taguieff, P. A. (2013). *Ο νέος εθνικολαϊκισμός* (Α. Ηλιαδέλη & Α. Πανταζόπουλος, Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1978). *Introducing social psychology: An analysis of individual reaction and response*. London: Penguin Press.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. L. (1963). Classification and quantitative judgement. *British journal of psychology*, 54(2), 101-114.
- United Nations, in World Population Prospects: The 2012 Revision - Methodology of the *United Nations Population Estimates and Projections* (Population Division, Department of Economic and Social Affairs, New York, 2014).
- Vaillant, G. (2002). *Agingwell*. Boston: Little, Brown and Co.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη Ματιά του Γέτι, η καλλιέργεια του σεβασμού του "άλλου" στην εκπαίδευση* (Γ. Βογιατζής & Χ. Γεμελιάρης, Μτφ.). Αθήνα: Νήσος.
- Vygotsky, (1978). *Mind in Society*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wasmuth, S., Pritchard, K., Milton, C. & Smith, E. (2020). A Mixed-method Analysis of Community-Engaged Theatre Illuminates Black Women's Experiences of Racism and Addresses Healthcare Inequities by Targeting Provider Bias. *The Journal of health Care Organization, Provision, and Financing*, 57.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Weiss, P. (1973). Θέατρο-ντοκουμέντο: Δεκατέσσερις θεμελιακές θέσεις για την αποκάλυψη της αλήθειας. *Θέατρο*, (34/36), 60-64.
- Weiss, R. S. (1994). *Learning from Strangers, The Art and Method of Qualitative Interview Studies*. New York: The Free Press.

Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (1997). «Τί είναι ή πατρίδα μας». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χολέβα, Ν. (2017). Η χρήση ντοκουμέντων στο θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;». *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (18), 52-57.

Χολέβα, Ν. (Επιμ.). (2019). Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - UNHCR.

Zoniou, C. (ed.). (2016). *YouthDOCs - Documentary Theatre & Video on Youth Culture, Personal Identity and Contemporary Reality. A Handbook for Practitioners & Teachers*. Athens: Directorate of Secondary Education of Eastern Attica, Greece

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

UNESCO. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*.

Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2021, από

http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf

[f](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: Ερωτηματολόγιο

Κωδικός

(Ο προσωπικός εξαψήφιος κωδικός αριθμός προκύπτει από την ημερομηνία γέννησης και τα τέσσερα τελευταία ψηφία του κινητού τηλεφώνου).

A) Κύκλωσε μία από τις απαντήσεις σε κάθε υπόθεση. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Απάντησε εντελώς ελεύθερα!

1. Οι μετανάστες δε διατηρούν τα σπίτια τους καθαρά.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

2. Τα προβλήματα των μεταναστών τραβούν την προσοχή των ΜΜΕ.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

3. Οι μετανάστες είναι γενικά έντιμοι άνθρωποι.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

4. Τα παιδιά των μεταναστών πρέπει να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής στο ελληνικό σχολείο.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

5. Οι μετανάστες έχουν αρνητική στάση απέναντι στις γυναίκες.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ
 2. Διαφωνώ αρκετά
 3. Διαφωνώ λίγο
 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
 5. Συμφωνώ λίγο
 6. Συμφωνώ αρκετά
 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
6. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δέχονται επιπλέον εκπαίδευση σε θέματα διαπολιτισμικότητας ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής τάξης.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ
 2. Διαφωνώ αρκετά
 3. Διαφωνώ λίγο
 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
 5. Συμφωνώ λίγο
 6. Συμφωνώ αρκετά
 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
7. Δεν υπάρχουν ομάδες ρατσιστών που να αποτελούν απειλή για τους μετανάστες.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ
 2. Διαφωνώ αρκετά
 3. Διαφωνώ λίγο
 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
 5. Συμφωνώ λίγο
 6. Συμφωνώ αρκετά
 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
8. Είναι κατανοητές οι απαιτήσεις των μεταναστών για ίσα δικαιώματα.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ
 2. Διαφωνώ αρκετά
 3. Διαφωνώ λίγο
 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
 5. Συμφωνώ λίγο
 6. Συμφωνώ αρκετά
 7. Συμφωνώ πάρα πολύ
9. Είναι απαραίτητη η εφαρμογή κάποιων προγραμμάτων για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο.
1. Διαφωνώ πάρα πολύ
 2. Διαφωνώ αρκετά
 3. Διαφωνώ λίγο
 4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
 5. Συμφωνώ λίγο
 6. Συμφωνώ αρκετά
 7. Συμφωνώ πάρα πολύ

10. Οι μετανάστες έχουν γίνει πολύ πειστικοί στις απαιτήσεις τους για ίσα δικαιώματα.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

11. Είναι σημαντικό να επενδυθούν χρήματα για να διδάσκονται οι μετανάστες τη μητρική τους γλώσσα.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

12. Είναι καλό η Ελλάδα να είναι πολυπολιτισμική.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

13. Οι μετανάστες δεν φροντίζουν την προσωπική τους υγιεινή.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

14. Δεν είναι απαραίτητη η επαφή των «ντόπιων» παιδιών με τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

15. Υπάρχουν ήδη αρκετά προγράμματα σχεδιασμένα για τη δημιουργία εργασιών για τους μετανάστες.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

16. Οι μετανάστες γενικά δεν είναι πολύ ευφυείς.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

17. Είναι απαραίτητη η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που ενισχύουν την κοινωνική ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών μεταναστών στη σχολική τάξη.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

18. Χρειάζονται ειδικά προγράμματα δημιουργίας εργασιών για τους μετανάστες.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

19. Η προκατάληψη κατά των μεταναστών δεν είναι πλέον πρόβλημα στην Ελλάδα.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

20. Γενικά οι μετανάστες έχουν υψηλές ηθικές αρχές.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

21. Δεν είναι καλό για τα «ντόπια» παιδιά το γεγονός ότι φοιτούν σε μικτά σχολεία με παιδιά μεταναστών.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

22. Είμαι υπέρ του οι μετανάστες να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον ελληνικό πολιτισμό.

1. Διαφωνώ πάρα πολύ
2. Διαφωνώ αρκετά
3. Διαφωνώ λίγο
4. Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ
5. Συμφωνώ λίγο
6. Συμφωνώ αρκετά
7. Συμφωνώ πάρα πολύ

B) Δημογραφικά χαρακτηριστικά ερωτώμενου:

1. Φύλο: Γυναίκα Άνδρας Άλλο

2. Ηλικία: 25-35 35-45 45-55 55-65

3. Ειδικότητα

Χρόνια προϋπηρεσίας - εμπειρίας.....

Διδασκαλία - σχετικών με τα εργαστήρια - γνωστικών αντικειμένων κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών

.....
.....
.....

Εξηγήστε σε μια παράγραφο πως αντιλαμβάνεστε τις έννοιες: "εκπαιδευτικό δράμα", χρήση "ντοκουμέντων" και "ρατσιστικά φαινόμενα". Περιγράψτε την αλληλεπίδραση που θεωρείτε πως θα έχουν στη διάρκεια των εργαστηρίων και αν και κατά πόσο πιθανά αποτελέσματα σχετίζονται με τις όποιες προσδοκίες σας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σας!!!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: Περιγραφή παρεμβάσεων

1^η Εισαγωγική παρέμβαση (Τι-Πως-Γιατί) (140')

Συμπλήρωση ερωτηματολογίων

Ονόματα με ρυθμό: Η ομάδα σε κύκλο. Ρυθμικά χτυπήματα από δυο φορές σε παλάμες - πόδια - δάχτυλα και στο χτύπημα των δαχτύλων καθένας λέει δύο φορές το όνομά του. Σε επόμενο βήμα παραλείπεται η αρίθμηση ακούγεται απευθείας το όνομα. Τέλος, όταν η ομάδα συντονιστεί, επαναλαμβάνεται η διαδικασία αλλά στο δεύτερο χτύπημα των δακτύλων ακούγεται από τον καθένα το όνομα του επόμενου προς τα δεξιά.

Ονόματα με φορά: Η ομάδα σε κύκλο. Με τη φορά του ρολογιού κάθε μέλος φέρνει το χέρι του στο στήθος και λέει το όνομά του. Όταν ολοκληρωθεί ο κύκλος, η ομάδα επαναλαμβάνει τη διαδικασία με τη δυνατότητα κάθε μέλος να αλλάξει τη φορά. Ο αγκώνας του λειτουργεί ως τόξο που δείχνει κάθε φορά την κατεύθυνση και τη σειρά με την οποία θα ακούγονται τα ονόματα.

Αγαπάς τους γείτονές σου; Η ομάδα κάθεται σε καρέκλες που σχηματίζουν κύκλο. Ένα μέλος της στέκεται όρθιος στο κέντρο και ρωτάει κάποιον: *«αγαπάς τους γείτονές σου;»*

Αν απαντήσει:

α) *«Όχι, δεν τους αγαπάω»*, τότε οι δύο που κάθονται δεξιά κι αριστερά του προσπαθούν να αλλάξουν καρέκλες ενώ αυτός που είναι στο κέντρο προσπαθεί να καθίσει.

β) *«Ναι, αγαπάω τους γείτονές μου, αλλά δεν αγαπάω όσους»* και προσθέτει κάτι που αφορά κάποια άλλα μέλη της ομάδας π.χ. *«... όσους φοράνε άσπρη μπλούζα»*. Όσοι φοράνε άσπρη μπλούζα σηκώνονται για να αλλάξουν καρέκλα κ.λπ. Όποιος μείνει όρθιος συνεχίζει το παιχνίδι.

Όσο προχωράει η διαδικασία, οι δηλώσεις των μελών αφορούν σε πιο εσωτερικά θέματα όπως: συναισθήματα, αξίες, απόψεις, αντιλήψεις κ.α. Μπορούν να περιέχουν ρήματα όπως αγαπούν, μισούν, λατρεύουν, φοβούνται... κ.λπ.

Τα 7 επίπεδα έντασης του σώματος: Ο εμπνευστής εξηγεί τα 7 «επίπεδα έντασης» που μπορεί να έχει ένα ανθρώπινο σώμα. Ταυτόχρονα η ομάδα βαδίζει με τη συνοδεία μουσικής επένδυσης πάνω στην κλίμακα που ακολουθεί:

Το επίπεδο 1, γνωστό με το όνομα **Κατατονικό**, είναι αυτό όπου με δυσκολία ο άνθρωπος κρατάει όρθιο το σώμα του. Δεν έχει καμία μυϊκή ένταση.

Το επίπεδο 2, γνωστό σαν **Καλιφόρνια**, όπου ο άνθρωπος έχει τόση ενέργεια, ώστε μόλις μπορεί να περπατήσει, είναι σωματικά χαλαρός, άνετος, βαρυστημένος.

Το επίπεδο 3, γνωστό σαν **Ουδέτερο**, όπου οι μύες του σώματος παράγουν έργο, αλλά χωρίς να είναι καθόλου σφιγμένοι.

Το επίπεδο 4, όπου το σώμα βρίσκεται σε **Επιφυλακή** για κάτι που θα συμβεί. Οι άνθρωποι είναι βιαστικοί, γρήγοροι στις αντιδράσεις τους.

Το επίπεδο 5, όπου υπάρχει **Ένταση** στο σώμα είναι γνωστό και ως **μελόδραμα**. Οι αντιδράσεις είναι υπερβολικές και το περπάτημα αποφασιστικό, με μεγάλα γρήγορα βήματα.

Το επίπεδο 6, γνωστό σαν **Πάθος** με υπερβολικές εκδηλώσεις χαράς ή λύπης.

Το επίπεδο 7, είναι εκείνο με τη μέγιστη ένταση στο σώμα. Σε αυτό το επίπεδο όλοι οι μύες είναι σφιγμένοι, όλα τα νεύρα τετωμένα. Είναι γνωστό σαν **Τραγικό**.

Η ομάδα ξεκινάει από την άκρη του δωματίου και προχωράει προς τον απέναντι τοίχο ανεβάζοντας τα επίπεδα έντασης κάθε 2-3 βήματα. Ο εμπυχωτής μπορεί να κατευθύνει με οδηγίες την πορεία αυτή ή να παγώνει την κίνηση. Στη συνέχεια, μπορεί η αυξανόμενη αυτή ενέργεια να απευθύνεται κάπου, π.χ. σε ένα γαρίφαλο στον απέναντι τοίχο. Καθώς δηλαδή πλησιάζει κάποιος προς το λουλούδι, η επιθυμία του σταδιακά μεγαλώνει μέχρι που φτάνει σε κορύφωση. Κατόπιν μπορεί να ακολουθηθεί η αντίστροφη πορεία από το 7 προς το 1.

Σε επόμενη φάση η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Κάθε ζευγάρι αυτοσχεδιάζει πάνω σε συνδυασμούς καθημερινών δραστηριοτήτων σε διαφορετικά επίπεδα έντασης. Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν τα ζευγάρια εκτελούν τον αυτοσχεδιασμό αντίθετα από συνήθη πρότυπα και στερεοτυπικές παγιωμένες αντιλήψεις (άνδρες-γυναίκες). Το κάθε ζευγάρι: α) Εκτελεί την δραστηριότητα, β) Ακούει έναν ήχο που του τραβάει την προσοχή χωρίς να διακόψει τη δραστηριότητα, γ) Ακούει τον ήχο, σταματάει, ψάχνει να βρει από πού ακούστηκε ο ήχος, είναι ανήσυχος αλλά επιστρέφει στη δραστηριότητά του κοιτώντας τον χώρο καχύποπτα, δ) Ακούει τον ήχο, σταματάει, τρέχει γρήγορα προς το σημείο που νομίζει ότι προήλθε αλλά δεν βρίσκει κάτι και επιστρέφει για να συνεχίσει την δραστηριότητα με πιο γρήγορο ρυθμό κ.ο.κ.

Σκοπός και στόχοι των εργαστηρίων: Προβολή παρουσίασης των βασικών όρων και εννοιών του θέματος.

Αναστοχασμός: Επειδή η ομάδα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που θα αξιοποιήσουν κατά πάσα πιθανότητα τις θεατρικές τεχνικές και τα παιχνίδια στην τάξη τους, στο τέλος

κάθε συνεδρίας πραγματοποιείται συζήτηση σε ολομέλεια δίνονται επεξηγήσεις από τον εμπυχωτή και ανταλλάσσονται απόψεις κι εμπειρίες από τους συμμετέχοντες.

Προβολή βίντεο σε μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης και ενσυναίσθησης των συμμετεχόντων με τίτλο «Τα παπούτσια της ζωής σου...»

Κλείσιμο-Αποφόρτιση:

Είσαι όμορφος/η; Η ομάδα σε κύκλο. Ο εμπυχωτής περνάει μπροστά από κάθε μέλος της ομάδας και κάνει την ερώτηση: « Είσαι όμορφος/η;». Καθένας μπορεί να απαντήσει με «Αχαα!!!» ή «Μμμ!!!».

Το τραγούδι που νικάει: Κάποιος/α αρχίζει να τραγουδάει ένα αγαπημένο του τραγούδι και κάποιος/α ανταπαντάει με ένα δικό του. Καθένας από αυτό το ζευγάρι προσπαθεί να παρασύρει όσους περισσότερους μπορεί και να επικρατήσει το τραγούδι του.

2^η Παρέμβαση (Εισαγωγή στις εικόνες) (140´)

Κουβάρι γίναμε: Η ομάδα σχηματίζει κύκλο. Κάθε μέλος κρατάει από ένα σημείο το νήμα ενός κουβαριού και αφού πει το όνομα κάποιου άλλου μέλους, του το πετάει. Ο δεύτερος με τη σειρά του επαναλαμβάνει πετώντας το σε ένα τρίτο άτομο. Σκοπός είναι να ακουστούν όλα τα ονόματα και με την με την ανταλλαγή του νήματος να σχηματιστεί ένας ιστός αράχνης. Ο ιστός θα διαλυθεί όταν τα μέλη της ομάδας διευκολύνουν κάθε συμμετέχοντα να επιστρέψει στη θέση του άλλου και ξανατυλίζουν το κουβάρι.

Φρουτοσαλάτα: Τα μέλη της ομάδας κάθονται σε καρέκλες που σχηματίζουν κύκλο και μοιράζονται φρούτα όπως π.χ., μήλο, αχλάδι, μπανάνα. Κάποιος που βρίσκεται όρθιος στη μέση, καλεί κάποια από τα φρούτα να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση. Όλοι, προσπαθούν να βρουν κενή καρέκλα για να καθίσουν αφήνοντας κάθε φορά κάποιον στο κέντρο του κύκλου. Αυτός που επιλέγει, μπορεί πει περισσότερα από ένα, φρούτα, ή ακόμα και «φρουτοσαλάτα» ώστε να σηκωθούν όλοι.

Να σηκωθούν όλοι όσοι...: Διαδοχικά όποιος βρίσκεται στη μέση του κύκλου συνεχίζει τη φράση με δηλώσεις που αφορούν οπωσδήποτε τον ίδιο. Η συμπλήρωση της φράσης σταδιακά περνάει από εξωτερικά, εμφανισιακά θέματα σε πιο εσωτερικά. Χρησιμοποιούνται ρήματα όπως αρέσει/δεν αρέσει/φοβούνται/αγαπάνε/θέλουν κτλ). Στο τέλος εσκεμμένα ακούγεται: *«Να σηκωθούν όλοι όσοι έχουν δεχθεί κάποια στιγμή της ζωής τους έντονη ρατσιστική συμπεριφορά».*

Συνέντευξη-Προσωπικές μαρτυρίες: Τα άτομα που σηκώθηκαν δίνουν περισσότερα στοιχεία για την εμπειρία μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις ώστε να αναδύονται συγκεκριμένες πληροφορίες. Παιδαγωγικά ο στόχος είναι να ενεργοποιηθεί το "κοινό". Εκμαιεύονται εικόνες, ήχοι, κινήσεις που μπορεί να φανούν χρήσιμες αργότερα. Πρόκειται για εισαγωγή στην τεχνική «*ανακριτική καρτέλα*».

Βαδίσσεις στο χώρο: Όλοι περπατούν στο χώρο με ένα συγκεκριμένο ρυθμό που κρατάει ένας κάθε φορά. Στη συνέχεια ελεύθερα όποιος θέλει μπορεί να αυτοσχεδιάσει πάνω στο ρυθμό αυτό. Φροντίζουν με τις οδηγίες του εμπνευστή να γεμίζουν τα κενά του χώρου, αλλάζοντας επίπεδα έντασης, στάσης (ψηλό, μεσαίο, χαμηλό) και ταχύτητας του σώματος.

Δυναμικές εικόνες:

A. Όλοι περπατούν ελεύθερα στο χώρο αλλάζοντας κατευθύνσεις. Σπρώχνουν το σώμα στα όριά του (ισορροπία), αλλά πάντα με ασφάλεια. Σταματούν και παγώνουν όλοι με το σήμα. Ο εμπνευστής ακουμπά κάποιους οι οποίοι μένουν ακίνητοι εκεί που είναι, σαν αγάλματα. Οι υπόλοιποι καλούνται να δώσουν τίτλους-λεζάντες στα αγάλματα. Στη συνέχεια απαντούν σε ερωτήσεις όπως: *Τι βλέπω; Τι νομίζω ότι αισθάνονται; Τι μπορεί να σκέφτονται; Τι εκφράζουν; Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους; Τι νομίζω ότι συμβαίνει; Τι συναισθήματα μου γεννούνται;* Είναι σημαντική η εσωτερική ενέργεια των αγαλμάτων, αφού στη σκηνή είναι πάντα ορατά. Όλες οι δραστηριότητες γίνονται με βάση τι λέει το κοινό και όχι ο καλλιτέχνης ή ο εμπνευστής. Το σώμα μιλά από μόνο του, δε στήνεται. Από τις εικόνες που δημιουργούνται προκύπτει ίσως ένα θέμα, ένας τίτλος.

B. Σε επόμενη φάση, δίνεται ένα θέμα εκ των προτέρων και με το σύνθημα όλοι παγώνουν σε μια θέση στο χώρο. Τα θέματα που δόθηκαν είναι: **ποδήλατο, θάλασσα, βάλιτσα, έρωτας**. Εξετάζεται πότε η θέση/στάση του σώματος είναι απλά περιγραφική και πότε μετατρέπεται σε εκφραστική; (πχ δεν αναπαριστώ κάποιον που κολυμπάει, αλλά την αίσθηση που μου προκαλείται στο άκουσμα της λέξης «θάλασσα»). Επιλέγονται κάποια «παγωμένα» σώματα και τα μέλη της ομάδας χαρακτηρίζουν με επίθετα το είδος που αυτά εκφράζουν κάθε φορά.

Ομαδική εικόνα: Ενώ τα μέλη της ομάδας περπατούν χαλαρά, διαβάζεται το άρθρο «Θεσσαλονίκη: περιστατικό ρατσιστικής επίθεσης σε λεωφορείο του ΟΑΣΘ». Με την τεχνική «*ένας τη φορά*», οι συμμετέχοντες μπαίνουν στην εικόνα, συμπληρώνοντας τους προηγούμενους. Η εικόνα που σχηματίστηκε είχε κυρίως αρνητικά στοιχεία. Στη συνέχεια δίνεται το θέμα: το προηγούμενο περιστατικό «*όπως θα θέλαμε να είναι*».

Η ομάδα δημιούργησε μια δεύτερη εικόνα που περιείχε περισσότερα θετικά στοιχεία όπως η αλληλεγγύη, η συνεργατικότητα, η έμπνευση, η απόλαυση κτλ.

Αναστοχασμός: Πραγματοποιείται συζήτηση στην ολομέλεια με επεξηγήσεις από τον εμπυχωτή και ανταλλαγή απόψεων κι εντυπώσεων από τους συμμετέχοντες.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση: Όλοι μαζί ή ένας-ένας; Όλοι περπατούν ζωηρά στο χώρο. Οφείλουν να σταματήσουν χωρίς συνεννόηση και να κοιτούν προς ένα υποτιθέμενο κοινό όταν κάποιος κάνει την αρχή. Ομοίως, χωρίς συνεννόηση, θα πρέπει όλοι να ξεκινήσουν όταν κάποιος ξεκινήσει. Σε επόμενη φάση επαναλαμβάνουν όπως παραπάνω, αλλά μόνο ένας μπορεί να σταματάει. Ο επόμενος τον μιμείται, δηλ. σταματάει κι αυτός, όταν ο προηγούμενος ξεκινήσει. Τελικά ολοκληρώνουν το παιχνίδι όταν μόνο ένας μπορεί να κινείται κάθε φορά.

3^η Παρέμβαση (Από τα ντοκουμέντα στις δυναμικές εικόνες) (150´)

Κουκίδες και μπαλόνια: Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε κύκλο. Αρχίζουν να ενεργοποιούν τα μέλη του σώματος με τη συνοδεία μουσικής υπόκρουσης, από τα άκρα προς τον κορμό, σα να ξυπνούν από βαθύ ύπνο. Κατόπιν περπατούν ελεύθερα στο χώρο και με το σύνθημα του εμπυχωτή σχηματίζουν τυχαία ζευγάρια με τον πρώτο που θα βρεθούν απέναντι. Στη συνέχεια στηρίζουν ο ένας τον άλλον σε ήπια τεντώματα. Όταν η επαφή γίνει ουσιαστική και τα ζευγάρια αλληλεπιδρούν δίνεται η οδηγία:

- Να καταλάβουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χώρο σα γιγάντιο «**μπαλόνι**».
- Να καταλάβουν τον ελάχιστο δυνατό χώρο σα μια «**κουκίδα**».
- Να περνούν από τη μια κατάσταση στην άλλη διαδοχικά και σε αργή κίνηση.

Βάδιση χωρίς στόχο: Ο εμπυχωτής ενθαρρύνει τα μέλη της ομάδας να περπατούν χαλαρά στο χώρο αλλάζοντας συνεχώς κατευθύνσεις. Δεν ακουμπούν κανέναν. Αν ακουμπήσουν κάποιον, θα συνεχίσουν να περπατούν κολλημένοι. Αυξάνουν λίγο την ταχύτητα του βαδίσματος προσπαθώντας πάντα να αποφύγουν τις συγκρούσεις. Ενώ εξακολουθούν να βαδίζουν, κάποιος να προτείνει ένα παράξενο βάδισμα και οι υπόλοιποι να το υιοθετήσουν για λίγο. Με το ΣΤΟΠ του εμπυχωτή όλοι παγώνουν σαν αγάλματα.

Βάδιση σε συνθήκες: Όλοι εντοπίζουν κάποιο αντικείμενο που βρίσκεται στο χώρο και περπατούν προς αυτό:

- α) για να ρωτήσουν κάτι, β) χωρίς να ξέρουν τη γλώσσα, γ) να πουν ένα ευχάριστο νέο, δ) ένα δυσάρεστο νέο, ε) μέσα σε λάσπες, στ) στον πάγο, ζ) σε άμμο, η) στη θάλασσα.

Ο εμπυχωτής παγώνει κάποιους χαρακτηριστικούς τύπους και ακολουθεί σχολιασμός.
Π.χ.: Ποιος είναι; Τι κάνει; Από πού έρχεται; Πού πάει; Γιατί;

Χωρισμός σε υποομάδες: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται τυχαία σε υποομάδες ενώνοντας σταδιακά δύο ώμους, τρεις πλάτες, τέσσερις αγκώνες, πέντε ποπούς κ.λπ.

Δυναμικές εικόνες-Διαχείριση ντοκουμέντων: Τα μέλη των υποομάδων επεξεργάζονται ντοκουμέντα για να δημιουργήσουν μια δυναμική εικόνα με τα σημαντικότερα στοιχεία του. Έχουν στη διάθεσή τους 4 θεατρικά εργαλεία για να επικοινωνήσουν τα νοήματα που θέλουν: **στάση του σώματος, έκφραση του προσώπου, κατεύθυνση του βλέμματος, τοποθέτηση των σωμάτων χωροταξικά.**

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εικόνες τους και το κοινό δίνει ανατροφοδότηση. Απαντάει σε ερωτήσεις για το περιεχόμενο όπως σε προηγούμενη φάση: *Ποιοι είναι αυτοί οι άνθρωποι; Από που έρχονται; Πού βρίσκονται; Τι συμβαίνει; Γιατί; Που πρόκειται να πάνε; Τι σχέσεις έχουν μεταξύ τους; Σχολιάζονται ταυτόχρονα στοιχεία της φόρμας όπως η χρήση επιπέδων, η χωροταξική διάταξη, τα επίπεδα έντασης των σωμάτων.* Τα σχόλια βοηθούν την ομάδα να σκεφτεί κι άλλες παραμέτρους.

Αναστοχασμός: Στη συνέχεια οι ομάδες συζητούν τα σχόλια που εισέπραξαν σε σχέση με τον αρχικό τους στόχο. Ερευνούν κατά πόσο έγιναν κατανοητά αυτά που ήθελαν να απευθύνουν στο κοινό καθώς και αν τους δόθηκαν ιδέες που δεν τις είχαν σκεφτεί και αξίζει να τις εξερευνήσουν. Καταθέτουν προτάσεις βελτίωσης των εικόνων τους.

Δυναμικές εικόνες/Από τις αιτίες στα αποτελέσματα: Οι συμμετέχοντες συζητούν και ξαναχτίζουν τις εικόνες πάνω στην ανατροφοδότηση που πήραν, δημιουργώντας δύο ακόμα εικόνες: μια από το παρελθόν και μια από το μέλλον της εικόνας που έχουν ήδη στα χέρια τους. Η πρώτη θα πρέπει να αναδεικνύει τις αιτίες που οδήγησαν στην κεντρική εικόνα, ενώ η τελευταία θα δείχνει τα αποτελέσματα, τις συνέπειές της. Επιλέγονται οι στιγμές-σταθμοί της κάθε ιστορίας έτσι ώστε να παρουσιαστούν οι διαφορετικές της φάσεις. Σταδιακά, κάθε ομάδα μπορεί να προσθέτει στην εργασία της αν θέλει ή αν θεωρεί αναγκαίο:

- **στοιχεία ηχητικά** όπως ήχοι, θόρυβοι
- **μια μελωδία**
- **κινητικές λεπτομέρειες** που προσθέτουν στα νοήματα των εικόνων, επαναλαμβανόμενες, μη ρεαλιστικές κινήσεις
- **ρυθμοί**
- **σκηνικά αντικείμενα** που να σηματοδοτούν κάτι

- *λόγο* που περιλαμβάνει κείμενο ολόκληρο ή αποσπασματικές λέξεις
- *εικόνες/λεπτομέρειες από τις προσωπικές αφηγήσεις* της «συνέντευξης».

Δυναμικές εικόνες/Παρουσίαση ομάδων: Οι ομάδες παρουσιάζουν τις διαδοχικές σκηνές τους. Οι θεατές εντοπίζουν στοιχεία που άλλαξαν από την αρχική εικόνα, και αναστοχάζονται σε σχέση με την ιστορία που βλέπουν μπροστά τους. Γίνεται προσπάθεια να κατανοηθούν οι βαθύτερες έννοιες και σχολιάζονται τα στοιχεία της θεατρικής φόρμας: Εντοπίζονται τα στοιχεία που χρησιμοποίησε κάθε ομάδα και αναφέρεται εάν και κατά πόσο αυτά πρόσθεσαν κάτι στην ιστορία των εικόνων. Για περισσότερη διερεύνηση πάνω στις ιστορίες, δοκιμάζονται τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος:

*** *ανίχνευση σκέψης (thoughttracking: 1) Λογοτέχνες 2) Φωτογραφίες (αυγά-λέξεις).***

Ο εμπυχωτής ακουμπά τους ήρωες στον ώμο και καθένας τους λέει τη βαθύτερη σκέψη του. Σε περίπτωση που δεν έχει προχωρήσει πολύ η σκέψη πίσω από την εικόνα, από μεριάς των χαρακτήρων, γίνονται ερωτήσεις σχετικά με το ποιοι είναι, πού βρίσκονται, τι σκέφτονται εκείνη τη στιγμή.

*** *ανακριτική καρέκλα, ή καυτό κάθισμα ή καρέκλα της αλήθειας (hotseating).***

1) Ποίημα ενός παιδιού από την Αφρική, 2) Φωτογραφίες (ανθρώπινα όργανα)

Ένας από τους ήρωες που δημιουργεί αμφιβολίες στο κοινό, κάθεται σε μια καρέκλα και οι θεατές κάνουν ερωτήσεις για να μάθουν λεπτομέρειες για τη ζωή του. Από τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις μπορεί να γεννηθεί/χτιστεί μια ιστορία και να φωτιστούν πτυχές του ήρωα, των σχέσεών του κτλ. Ο παίχτης που κάθεται στην καρέκλα δίνει μόνο τις πληροφορίες που χρειάζονται, προκειμένου να ενεργοποιήσει κι άλλες ερωτήσεις από τους θεατές. Στη συνέχεια γίνεται αντικατάσταση του παίχτη που κάθεται στην καρέκλα. Ενισχύεται έτσι α) η ενεργητική ακρόαση, β) η συνεργατικότητα (κάθε παίχτης καλείται να χτίζει στις απαντήσεις των προηγούμενων) και γ) η συμμετοχή όλων.

*** *εσωτερική φωνή: 1) Γελοιογραφίες, 2) Φωτογραφίες (αυγά-λέξεις)***

Πρόκειται για παραλλαγή της τεχνικής της ανίχνευσης της σκέψης. Κάποιοι από τους θεατές, αν πιστεύουν ότι μπορεί να μαντέψουν τι σκέφτεται ο κάθε ήρωας, στέκονται πίσω τους, αντιγράφουν τη στάση τους και μιλάνε σα να είναι αυτοί, εκφράζοντας μια βαθύτερη σκέψη τους. Με την τεχνική αυτή ενισχύονται οι φωνές των "θεατών" και η δεξιότητα της συνεργασίας. Σε επόμενο στάδιο ζωντανεύει η σκηνή και οι "ηθοποιοί" και ενσωματώνουν στον αυτοσχεδιασμό τους κάποια από τα στοιχεία που άκουσαν.

** χωροταξία, σκηνικά αντικείμενα:1) Περιστατικό σε μαιευτήριο ΗΠΑ,*

2) Φωτογραφίες ΗΠΑ

Ελέγχονται τα σημαντικά στοιχεία της θεατρικής φόρμας και εξασφαλίζεται ο τρόπος που τα μηνύματά τους είναι ορατά στο θεατή και δίνουν στοιχεία σε αυτό που βλέπει. Αφαιρούνται αντικείμενα τα οποία δεν προσδίδουν κάτι στο όλο αποτέλεσμα. Δεν υπάρχει σωστή και λάθος προσέγγιση σε όλο αυτό. Η ομάδα μπορεί να πάρει τις τελικές αποφάσεις της αφού δοκιμάσει διάφορες προσεγγίσεις και δει ποια καλύπτει περισσότερο τις ανάγκες της.

** οι φωνές μες στο μυαλό (cop in the head) &μηχανή (AugustoBoal): 1) Ποίημα «Πατρίδα» της Ουαρσάν Σάιρ, 2) Φωτογραφίες με πρόσφυγες*

Επιλέγεται κάποιος από τους πρωταγωνιστές των εικόνων που βρίσκεται σε μια δύσκολη στιγμή μιας απόφασης. Παίρνει μια χαρακτηριστική θέση και μένει σιωπηλός. Με την τεχνική του ένας τη φορά, διάφοροι παίχτες μπαίνουν στο χώρο κάνοντας μια χαρακτηριστική, επαναλαμβανόμενη (ακόμη και μη ρεαλιστική) κίνηση. Διατυπώνουν μια σημαντική φράση που μπορεί να σκέφτεται ο ίδιος, ή που να του την έχει πει κάποιος άλλος ήρωας. Ακούγονται διαδοχικά οι φράσεις και οι κινήσεις τους. Στη συνέχεια ο καθένας επαναλαμβάνει 2-3 φορές τη δική του φράση προτού σιωπήσει. Στο τελικό στάδιο όλοι αρχίζουν να μιλάνε ταυτόχρονα, όλο και πιο δυνατά, μέχρι που στο αποκορύφωμα σταματούν απότομα με το σύνθημα που δίνεται. Μετά από λίγες στιγμές παύσης, ο κεντρικός ήρωας καλείται να πει/εκφράσει/φωνάξει κάτι αυθόρμητα, ή να σιωπήσει. Με την τεχνική αυτή βοηθάμε τον "ηθοποιό" να κατανοήσει καλύτερα το ρόλο του, καθώς και τη συγκεκριμένη κατάσταση την οποία βιώνει, χτίζοντας σταδιακά μια στιγμή σκηνικής έντασης.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση. «ΓΚΟΥΦΙ»: Η ομάδα σε κύκλο. Τα μέλη της κλείνουν τα μάτια και ο εμπνευστής περπατάει πίσω τους. Ακουμπά κάποιον από όλους και αυτός είναι ο «Γκούφι». Στη συνέχεια, όλοι περπατούν με κλειστά μάτια και ψάχνουν τον «Γκούφι» φωνάζοντας κάθε φορά που ακουμπούν ή ψηλαφίζουν κάποιον: «Γκούφι-Γκούφι»!!! Αν δεν είναι ο Γκούφι, τους απαντά το ίδιο, δηλ. «Γκούφι-Γκούφι» και τότε τον αφήνουν και συνεχίζουν ψάχνοντας για άλλον. Όταν κάποια στιγμή συναντήσουν τον Γκούφι τότε αυτός δεν θα απαντήσει στην ερώτησή τους. Τότε θα πρέπει να πιαστούν πίσω του και να τον ακολουθούν παντού. Γίνονται κι αυτοί «Γκούφι» και δεν απαντούν σε κανέναν. Στόχος είναι να καταφέρουν να σιωπήσουν όλοι κάποια στιγμή ενωμένοι σε μια και μόνη γραμμή.

4^η Παρέμβαση (Ταυτότητα) (150')

Αναγγελία του ονόματος: Η ομάδα σε κύκλο. Κάθε μέλος της λέει διαδοχικά το όνομά του και το συνοδεύει με ένα επίθετο που αρχίζει από το αρχικό του γράμμα και πιστεύει πως τον χαρακτηρίζει (π.χ. Γιάννης ο Γελαστός). Ταυτόχρονα κάνει μια έντονη χαρακτηριστική κίνηση. Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν όνομα, επίθετο και κίνηση.

Το όνομά μου: Η ομάδα σε κύκλο. Ανάμεσά τους απλώνεται χαρτί του μέτρου και μαρκαδόροι διάφορων χρωμάτων. Ο καθένας γράφει με όποιο χρώμα και τρόπο θέλει το όνομά του στο χαρτί κι αν θέλει το συνοδεύει με ένα σκίτσο. Στη συνέχεια, αφηγείται την ιστορία του (από ποιον το πήρε, γιατί το επέλεξαν οι γονείς του, αν του αρέσει...)

Ο εαυτός μου μέσα από τα μάτια του άλλου: Όλοι κολλούν σελίδες Α4 στην πλάτη τους και μοιράζονται μαρκαδόρους. Στη συνέχεια, κινούνται σε διάφορες κατευθύνσεις. Με το άγγιγμα κάποιου σταματούν για να γράψει στο χαρτί τους κάποια **θετική εντύπωση** σε σχέση με την προσωπικότητα, το χαρακτήρα κ.ά. Στο τέλος, καθένας αν θέλει διαβάζει τις εντυπώσεις του χαρτιού του στην ομάδα.

Αν ήμουν: Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν και πάλι κύκλο. Ο εμπνευστής πετάει μια ελαφριά μπάλα σε κάποιον και συμπληρώνει τη φράση «*Αν ήμουν γεύση, θα ήμουν...*». Το ίδιο επαναλαμβάνει καθένας που παίρνει την μπάλα δηλώνοντας τη δική του προτίμηση. Η δραστηριότητα συνεχίζεται με τον εμπνευστή να αλλάζει κατά διαστήματα την φράση, ώστε να αναφέρονται κι άλλες προτιμήσεις, π.χ.:

- | | |
|---------------------------------|--|
| -Αν ήμουν μυρωδιά, θα ήμουν.... | -Αν ήμουν σχολικό μάθημα, θα ήμουν.... |
| -Αν ήμουν χρώμα, θα ήμουν.... | -Αν ήμουν παιχνίδι, θα ήμουν.... |
| -Αν ήμουν ήχος, θα ήμουν.... | -Αν ήμουν πλανήτης, θα ήμουν.... |
| -Αν ήμουν αφή, θα ήμουν.... | -Αν ήμουν διάσημος, θα ήμουν.... |

Στερεότυπα: Σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, ο εμπνευστής λέει λέξεις και οι συμμετέχοντες πρέπει να απαντούν αυθόρμητα με λέξεις ή φράσεις πετώντας την μπάλα: *έφηβη - σύριος - εβραίος- gay- γύφτισσα- μετανάστης- χοντρός- πόρνη - κρητικός- ανάπηρος*. Στόχος είναι να ενεργοποιηθούν τα άτομα της ομάδας απέναντι σε στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντιλήψεις εκφράζοντας άποψη απέναντι σε ερεθίσματα-λέξεις που ενέχουν στιγματισμένο κοινωνικό κύρος (status).

Χωρισμός ομάδων: Κινούμαστε με τον παραπάνω τρόπο ελεύθερα στο χώρο (επίπεδα, ρυθμοί, κατευθύνσεις, κενά). Με το σύνθημα του εμπνευστή μένουμε ακίνητοι ενώνοντας διαδοχικά: δυο αγκώνες, τρεις πλάτες, τέσσερα μέτωπα, πέντε πισινούς κτλ.

Καταλήγουμε με τον τρόπο αυτό σε τέσσερις (4 ή 5) μεγάλες ομάδες.

Ρόλος στον τοίχο: Η δραστηριότητα στηρίζεται σε ένα, κοινό για όλους, άρθρο εφημερίδας που παρουσιάζει ανάρτηση από το λογαριασμό του συνθέτη και τραγουδιστή Κ. Μαραβέγια. Κάθε υποομάδα μελετά το άρθρο και επιλέγει έναν ήρωα που πρωταγωνιστεί στο περιστατικό. Τα μέλη συζητούν για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις πιθανές συνήθειες και συμπεριφορές του ήρωα που εκπροσωπούν. Στη συνέχεια ένα μέλος της ομάδας υιοθετεί τη στάση του σώματος του ήρωα τη στιγμή που αυτός βιώνει ρατσιστική συμπεριφορά ή ασκεί βία ή απλά παρίσταται στο περιστατικό. Αφού κάθε υποομάδα απλώσει στο δάπεδο χαρτί του μέτρου (2 μέτρων περίπου), ένα μέλος της ξαπλώνει στο χαρτί και κάποιος ζωγραφίζει το περίγραμμά του με μαρκαδόρο. Τα μέλη της κάθε υποομάδας καλούνται να γράψουν με ένα μαρκαδόρο:

α) μέσα στο περίγραμμα σκέψεις, φράσεις και συναισθήματα του/της ήρωα/ηρωίδας σε καθεστώς ρατσιστικής βίας που μπορεί να αναφέρονται σε α' πρόσωπο σα να τα εκφράζει ο/η ίδιος/ίδια.

β) έξω από το περίγραμμα να σημειώσουν αντίστοιχα τις σκέψεις, φράσεις και συναισθήματα των παρευρισκόμενων στο αεροδρόμιο που μπορεί να αναφέρονται σε β' πρόσωπο σα να απευθύνονται σε αυτόν/αυτήν.

Τελικά γίνεται συνολική παρουσίαση στην ολομέλεια όπου μέσα από διαλόγους που προκύπτουν από τις φράσεις των μελών, αντιπαρατίθενται οι "ρόλοι στον τοίχο" των ηρώων του περιστατικού

Αναστοχασμός: Αναγνωρίζοντας τα στερεότυπα... Γίνεται συζήτηση ανάμεσα στα μέλη των ομάδων έτσι ώστε να διακρίνουν ρόλους, χαρακτήρες και πρωταγωνιστές του περιστατικού καθώς και να εντοπίσουν στο κείμενο στερεότυπα και προκαταλήψεις που αποτελούν αιτίες διαφόρων μορφών ρατσισμού. Μετά κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια τις σκέψεις και τα συναισθήματα που κατατέθηκαν.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση. Το όνομά μου είναι δικό μου: Διαβάζεται το ποίημα «Το όνομά μου» (Παράρτημα 4). Ο εμπυχωτής μοιράζει κόλλες Α4 σε όλα τα άτομα και τους ζητάει να γράψουν κάθετα το όνομά τους. Στη συνέχεια γράφουν μια φράση για κάθε γράμμα του ονόματός τους με την προϋπόθεση να περιλαμβάνει μια τουλάχιστον λέξη που να αρχίζει από το αντίστοιχο γράμμα. Η φράση μπορεί να αποτυπώνει ένα στοιχείο του εαυτού τους (*κάτι που αισθάνονται, κάτι που τους αρέσει, κάτι που ονειρεύονται, μια επιθυμία, κ.ά.*). Οι φράσεις μπορεί είναι ανεξάρτητες ή να συνθέτουν ένα ποίημα.

5^η Παρέμβαση (Σtereότυπα) (150')

Κορίδο σε διάδρομο: Η ομάδα σχηματίζει ένα διάδρομο από δυο αντικριστές γραμμές παικτών. Κάποιος που δεν έχει θέση σε κάποια από τις γραμμές, βρίσκεται στη μέση αυτού του διαδρόμου και προσπαθεί να κλέψει τη θέση κάποιου τη στιγμή που οι υπόλοιποι παίχτες ανά δύο ανταλλάζουν θέσεις γρήγορα. Απαγορεύεται κάθε είδους λεκτική επικοινωνία μεταξύ των μελών.

“Χι-Χα-Χο!”: Άσκηση αντανakλαστικών σε κύκλο. Κάποιος παίχτης «στέλνει» ένα ‘Χι’ σε κάποιον απέναντι, χτυπώντας τα χέρια του προς το μέρος του. Τότε, οι δυο διπλανοί του, πρέπει να κάνουν ‘Χα’ σε αυτόν, προσποιούμενοι ότι τα χέρια τους είναι σπαθιά που τον κόβουν. Ο μεσαίος παίχτης πρέπει τότε να κάνει ένα μακρόσυρτο ‘Χοοο!’ προσποιούμενος έναν bodybuilder! Ο πιο αργός ή αυτός που μπερδεύεται, χάνει και κάθεται στον κύκλο. Το παιχνίδι συνεχίζεται με τους όρθιους. Οι δυο τελευταίοι παίχτες που απομένουν, μπαίνουν στο κέντρο και κάθονται αντικριστά. Πρέπει με το σύνθημα να αρχίσουν ένα «ααααα...» όσο πιο μακρόσυρτο μπορούν. Αυτός που κρατάει περισσότερο, είναι ο νικητής.

Ο αόρατος μαγνήτης: Οι συμμετέχοντες σκορπίζονται στο χώρο και κινούνται με το ρυθμό της μουσικής που ακούγεται από ηχείο που κρατά ο εμψυχωτής. Διαδοχικά προτρέπονται να φανταστούν πως, σε διάφορα σημεία του σώματός τους (μύτη, μαλλιά, ώμους, αγκώνες, γόνατα, φτέρνες, κοιλιά, κ.ά.) είναι τοποθετημένο κάθε φορά και από ένα σιδερένιο ραβδάκι και πως το ηχείο-«μαγνήτης» στα χέρια του εμψυχωτή τους έλκει από το αντίστοιχο σημείο του σώματός τους.

Όνομα-Βόμβα: Κάποιος πετάει ψηλά μια μπάλα που υποτίθεται ότι είναι βόμβα φωνάζοντας ταυτόχρονα το όνομα κάποιου άλλου. Ο δεύτερος, για να γλιτώσει την έκρηξη στα χέρια του, πρέπει να πετάξει την βόμβα σε έναν τρίτο φωνάζοντας το όνομα του. Χάνει και βγαίνει από το παιχνίδι όποιος καθυστερήσει ή όποιος πει λάθος όνομα.

Ασπίδες & Βόμβες: Όλοι περπατούν ελεύθερα στο χώρο γεμίζοντας τα κενά. Καθένας ορίζει στο μυαλό του κάποιον ως βόμβα που τον θεωρεί απειλή, προσπαθώντας να τον αποφύγει. Αργότερα καθένας ορίζει άλλον παίχτη ως ασπίδα του η οποία τον προστατεύει από τη βόμβα του. Με το σύνθημα του εμψυχωτή σταματούν και ελέγχεται κάθε φορά εάν και κατά πόσο η συνθήκη τηρείται! Η συγκεκριμένη συνθήκη λειτουργεί με το σχήμα: *Ποιος είμαι; Από τι προσπαθώ να ξεφύγω; Ποιος μπορεί να λειτουργήσει ως ασπίδα για μένα;* Οι ρόλοι αυτοί αρχικά μπορεί να είναι ρεαλιστικοί και στη συνέχεια αφηρημένες έννοιες.

Ένα βήμα μπροστά: Μοιράζονται τυχαία καρτέλες με διάφορους κοινωνικούς ρόλους στους συμμετέχοντες. Δίνεται σε όλους χρόνος έτσι ώστε να βιώσουν την καθημερινότητα του ρόλου που θα "υποδυθούν". Ερωτήσεις και προτροπές του εμπυχωτή δημιουργούν κατάλληλη ατμόσφαιρα, νοερή συνθήκη και ανάλογο περιβάλλον. Οι συμμετέχοντες περπατούν στο χώρο ανάλογα με το status του ρόλου που ενσαρκώνουν. Καθένας βιώνει σε προσωπικό επίπεδο το ρόλο του. Υπάρχουν λιγότεροι ρόλοι από τους παίχτες γι' αυτό κάποιοι παίρνουν ίδιες καρτέλες. Στη συνέχεια στέκεται ο ένας δίπλα στον άλλο σε μια ευθεία. Ακούγονται κάποιες δηλώσεις από τον εμπυχωτή και μόνο αν ισχύει η δήλωση για κάποιον, κάνει ένα βήμα μπροστά. Μετά από αρκετές δηλώσεις, οι συμμετέχοντες καλούνται να κοιτάξουν τους υπόλοιπους παίχτες: ***Πού έχουν σταθεί; Πόσο έχουν προχωρήσει σε σχέση με αυτούς; Πώς αισθάνονται για αυτό;*** Οι παίχτες, ένας τη φορά, αποκαλύπτουν το ρόλο τους και τις δηλώσεις στις οποίες κινήθηκαν ή όχι. Σχολιάζονται πιθανές διαφορετικές ερμηνείες σε όμοιους ρόλους από διαφορετικούς παίχτες. ***Προχώρησαν όλοι το ίδιο, στις ίδιες δηλώσεις; Ήταν αναμενόμενα όλα τα βήματα που έγιναν ή δεν έγιναν από τόσο διαφορετικούς ρόλους;*** Η άσκηση μπορεί να λειτουργήσει ως κοινωνιόγραμμα ή μια κοινωνική χαρτογράφηση και απεικόνιση κοινωνικών ομάδων.

Στερεοτυπικές δηλώσεις: Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε κύκλο και προσπαθούν να διαγωνιστούν και να συμπληρώσουν όσο πιο γρήγορα μπορούν τις φράσεις:

Οι ξανθιές είναι..., Οι Πόντιοι είναι..., Οι Ρομά είναι ..., Αν παντρευτείς πλούσιο ..., Οι γυναίκες κάνουν ..., Οι άντρες ..., Οι Ρωσίδες ..., Οι Αφρικανοί ..., Οι Αλβανοί ..., Οι άστεγοι ...

Πάρε θέση: Ο χώρος ορίζεται ως ένα φάσμα από το απόλυτο «συμφωνώ» μέχρι το απόλυτο «διαφωνώ». Στη μέση είναι το σημείο αφετηρίας, όπου στέκονται όλοι σε ευθεία γραμμή με μέτωπο προς τον εμπυχωτή για να ακούσουν μια σειρά δηλώσεων.

Διαβάζονται διάφορες δηλώσεις που τοποθετούνται πάνω σε κοινωνικά θέματα. Για παράδειγμα: ***«οι Έλληνες είναι ρατσιστές», «η γυναίκα είναι ο αρχηγός της οικογένειας», «η θρησκεία είναι κάτι με το οποίο γεννιέσαι».*** Οι συμμετέχοντες στέκονται στο χώρο αναλόγως με το τι πιστεύουν. Στη συνέχεια καλούνται να επιχειρηματολογήσουν πάνω στο γιατί στέκονται στο σημείο αυτό. Αν ακούσουν κάτι που δεν είχαν σκεφτεί και αλλάζουν γνώμη, θα πρέπει να μετατοπιστούν στο χώρο. Ομοίως, επιχειρηματολογώντας προσπαθούν να επηρεάσουν τους υπόλοιπους και να τους μετατοπίσουν στο χώρο!

Αναστοχασμός: Δεν γίνεται διάλογος. Ακούγονται μόνο επιχειρήματα χωρίς σχόλια. Όλοι πρέπει να «*πάρουν θέση*» και να τοποθετηθούν στο χώρο. Αξιοποιείται ο λόγος και τα επιχειρήματα που κάνουν τους συμμετέχοντες να μετατοπιστούν στο χώρο (ίσως και μέσα τους!) έστω και ελάχιστα! Δεν κρίνονται οι δηλώσεις κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ούτε οι απόψεις των άλλων.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση. Κάθισε στα γόνατά μου: Η ομάδα μπαίνει σε κύκλο τόσο κοντά, ώστε να ακουμπούν οι ώμοι των μελών της. Όλοι κάνουν στροφή δεξιά και μετά ένα μικρό βήμα προς το εσωτερικό του κύκλου. Κατόπιν πιάνουν τον μπροστινό προς από τη μέση και με το σύνθημα του εμψυχωτή, όλοι λυγίζουν ταυτόχρονα τα γόνατα, ώστε να κάτσουν στα γόνατα εκείνου που βρίσκεται πίσω προς. Όταν πετύχει αυτό - σπάνια με την πρώτη προσπάθεια- τα χέρια ενώνονται στο κέντρο του κύκλου, οπότε μπορεί να ακουστεί ένα ομαδικό σύνθημα, καθώς όλοι πετάγονται προς τα έξω.

6^η Παρέμβαση (Ο "άλλος" - Διαφορετικότητα) (130')

Εγώ και η καρέκλα μου: Τα μέλη της ομάδας ερευνούν ελεύθερα στο χώρο σε ατομικό επίπεδο τη σχέση τους με μια καρέκλα: διαφορετικοί τρόποι να κάθονται, να συμπεριφέρονται ή να συνυπάρχουν μαζί της. Αρχικά με τη συνθήκη πως η καρέκλα είμαι «εγώ», είναι δική μου και είμαι δεμένος/η μαζί της, την *αγαπώ*. Στη συνέχεια όλοι αλλάζουν και παίρνουν την καρέκλα ενός «άλλου». Αυτή τη φορά αναπτύσσουν σχέση με μια «ξένη» καρέκλα την οποία *αποφεύγουν* και είμαι επιφυλακτικοί/ές απέναντί της. Με τις κινήσεις που τελικά επιλέγουν, σταθεροποιούν και επαναλαμβάνουν, δημιουργούν μια χορογραφία 6 κινήσεων: τρεις κινήσεις για κάθε περίπτωση, (αγαπώ-αποφεύγω). Στη συνέχεια αφήνουν τις καρέκλες, αλλά κρατούν την αίσθηση από την επαφή με αυτές και εκτελούν μόνο τις κινήσεις. Στο σύνθημα του εμψυχωτή παγώνουν.

Πρόσεξε το γόνατό σου: Όλοι περπατούν προς διαφορετικές κατευθύνσεις, άναρχα και σε διαδοχικά διαφορετικές ταχύτητες. Όταν τελικά επιταχύνουν και φτάνουν στο σημείο να τρέχουν, προσπαθούν να καλύψουν όλο το χώρο. Δίνεται τότε η οδηγία να κινούνται με σκοπό να αγγίξουν το γόνατο του άλλου προστατεύοντας παράλληλα το δικό τους. Με το σύνθημα του εμψυχωτή όλοι παγώνουν σε οποιαδήποτε στάση βρεθούν. Ο εμψυχωτής ακουμπά κάποιους οι οποίοι μένουν ακίνητοι στη θέση τους σαν αγάλματα. Οι υπόλοιποι παρατηρούν και ως κοινό δίνουν *τίτλους (μονολεκτικά) ή λεζάντες (περιφραστικά)* στα αγάλματα.

Γλύπτης-Γλυπτό: Τα αγάλματα που προκύπτουν από τις προηγούμενες συνθήκες βάδισης αποτελούν γλυπτά σε "εξωκαθημερινές" στάσεις. Κάποια μέλη της ομάδας γίνονται ζευγάρια με τα γλυπτά που έχουν προκύψει σε μια σχέση «γλύπτη - γλυπτού». Ο γλύπτης καλείται να "διορθώσει" ανάλογα με την προσωπική του ματιά, τη στάση ή την έκφραση του αγάλματος κάνοντας μικρές ή μεγάλες μετατροπές. Η ομάδα ερμηνεύει τις στάσεις δίνοντας τίτλους ή λεζάντες για το τελικό γλυπτό.

Πολυπολιτισμικοί χαιρετισμοί: Μοιράζονται 9 κάρτες με διαφορετικούς χαιρετισμούς για κάθε τόπο/φυλή που επαναλαμβάνονται ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων (Βλ.. Παράρτημα ΙΙΙ). Οι συμμετέχοντες διαβάζουν τις κάρτες τους χωρίς να τις αποκαλύψουν. Στη συνέχεια, περπατάνε στο χώρο, χαιρετούν ένα-ένα τα άλλα μέλη και συστήνονται με βάση το χαιρετισμό που αναγράφεται στην κάρτα. Δεν λένε στον άλλο τι σκοπεύουν να κάνουν, απλά να χαιρετούν λέγοντας: *«Γεια σου...»*. Στην πορεία ανακαλύπτουν, με βάση τον κοινό χαιρετισμό, όσους είναι από την ίδια περιοχή/φυλή και τότε κινούνται μαζί. Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται, όταν σχηματιστούν όλες οι ομάδες των φυλών. Κάθε ομάδα μοιράζεται στην ολομέλεια την εμπειρία της.

Φυλές «Ρέπα και Άμπλερ»: Οι συμμετέχοντες μοιράζονται σε 2 τυχαίες ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει μια καρτέλα (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) με τα χαρακτηριστικά της φυλής στην οποία ανήκει. Γίνονται μέλη της κουλτούρας των Ρέπα ή των Άμπλερ. Οι ομάδες μεταφέρονται σε ξεχωριστούς χώρους και διαβάζουν τις κάρτες με τα χαρακτηριστικά τους. Στη συνέχεια, συζητούν για την κουλτούρα τους: *τι τους αρέσει, πώς πρέπει να συμπεριφέρονται με τους ξένους, πώς να μιλάνε, αν έχουν αγαπημένες λέξεις κ.λπ.* Όταν οι δύο ομάδες είναι έτοιμες, μεταφέρονται στον ίδιο χώρο η μία απέναντι από την άλλη και ο εμψυχωτής τους διαβάζει το ακόλουθο σενάριο: *«Βρίσκεστε στο ίδιο σχολείο, αλλά μέχρι τώρα κάνατε μαθήματα σε ξεχωριστές τάξεις. Τα μαθήματα έχουν τελειώσει και υπάρχει μόνο μία αίθουσα που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για την επόμενη ώρα. Τώρα βρίσκεστε μαζί σε αυτή την αίθουσα και μπορείτε να γνωριστείτε, διατηρώντας τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας σας»*.

Δίνονται στους συμμετέχοντες 3-5 λεπτά για να αλληλεπιδράσουν και μετά καλούνται να σταθούν η μια ομάδα απέναντι από την άλλη και να περιγράψουν την άλλη ομάδα με βάση την αλληλεπίδρασή τους χρησιμοποιώντας επιχειρήματα. Αφού οι συμμετέχοντες εξηγήσουν στην άλλη ομάδα τα χαρακτηριστικά τους, ο εμψυχωτής τους ενημερώνει πως θα έχουν μια ακόμα ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν, έχοντας υπόψη τους αυτά που έμαθαν για την άλλη κουλτούρα.

Αναστοχασμός: Η συζήτηση κατέληξε στη διαπίστωση πως πολλές φορές οι παρεξηγήσεις οφείλονται στην έλλειψη γνώσεων για τις συνήθειες άλλων ατόμων ή ομάδων και την αίσθηση της απειλής από το διαφορετικό. Αναδείχθηκε επίσης, πως παρόλο που κάποια άτομα έχουν κοινά χαρακτηριστικά με άτομα της ίδιας ομάδας, δεν συμπεριφέρονται κατ' ανάγκη με τον ίδιο τρόπο. Οι ταυτότητές μας επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση. Ένα δώρο για τον άλλο: Η ομάδα σε κύκλο. Μοιράζονται χαρτάκια σε όλους τους συμμετέχοντες. Ο καθένας γράφει το όνομά του, το διπλώνει στα 4 και το αφήνει στο κέντρο του κύκλου. Όταν όλοι γράψουν το όνομά τους, παίρνουν τυχαία ένα χαρτάκι και διαβάζουν το όνομα του ατόμου που τους έτυχε. Στην κενή πλευρά του χαρτιού ζωγραφίζουν ένα σκίτσο και γράφουν μια φράση ή ευχή για να του την προσφέρουν σα δώρο.

7^η Παρέμβαση (Σχολικός εκφοβισμός) (130')

Ιστορία σε κύκλο: Τα μέλη της ομάδας βρίσκονται σε κύκλο. Καθένας μπορεί να πει μόνο μια λέξη. Συνεχίζει ο επόμενος σε μια κοινή προσπάθεια να φτιάξουν ολοκληρωμένες φράσεις. Κάθε φορά που συμπληρώνεται ο κύκλος θα πρέπει να μπαίνει τελεία. Στόχος είναι ο συντονισμός των μελών της ομάδας για τη δημιουργία μιας κοινής ιστορίας.

Η μηχανή του μέλλοντος: Όσα μέλη της ομάδας θέλουν, ένα τη φορά, καλούνται να φτιάξουν μια φανταστική αλλά χρήσιμη μηχανή για το 2500 μΧ. Παίρνουν μια θέση στο χώρο και κάνουν μια μονότονη επαναλαμβανόμενη κίνηση. Η μηχανή αυτή θα παρουσιαστεί σε Διεθνή Έκθεση γι' αυτό ένα μέλος της ομάδας προετοιμάζεται ανάλογα (επιβάλλονται διαφημιστικά και άλλα κόλπα παρουσίασης). Η πρωτόγνωρη μηχανή παρουσιάζεται, ενώ τα υπόλοιπα μέλη αποτελούν το αγοραστικό κοινό της έκθεσης με απορίες, ερωτήσεις κ.λπ.

Χωρισμός ομάδων-Διερεύνηση ντοκουμέντου: Η ομάδα των συμμετεχόντων χωρίζεται τυχαία σε υποομάδες, με αρίθμηση σε κύκλο από το 1 έως τον αριθμό των ομάδων που θέλουμε να δημιουργήσουμε. Στη συνέχεια δίνουμε το ίδιο ντοκουμέντο (άρθρο εφημερίδας ΘΕΜΑ, Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ) και ζητάμε από τα μέλη των υποομάδων να το μελετήσουν και στη συνέχεια να το συζητήσουν. Το άρθρο αφορά στη δίκη της υπόθεσης του Μονομελούς Πλημμελειοδικείου Ιωαννίνων για το θάνατο του Βαγγέλη Γιακουμάκη, φοιτητή στη Γαλακτοκομική Σχολή Ιωαννίνων.

Ημερολόγιο: Οι ομάδες επιλέγουν από μια διαφορετική εκδοχή του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού και την παρουσιάζει με δυναμική ακίνητη εικόνα. Κάθε ομάδα υιοθετεί ένα κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας: θύμα, θύτης, γονιός, μάρτυρας. Στη συνέχεια καταγράφει στο ημερολόγιό της σε διαφορετικό πρόσωπο (α'/θύμα, β'/θύτης, β/γονιός γ/μάρτυρας), την εμπειρία και τα συναισθήματα μιας ημέρας για το περιστατικό.

Πατώντας το play: Ένα μέλος από κάθε ομάδα δημιουργεί στο χώρο μια κοινή δυναμική εικόνα. Πατώντας ένα φανταστικό κουμπί του τηλεκοντρόλ, αρχίζει και εξελίσσεται για λίγο μια σκηνή. Οι ήρωες αλληλεπιδρούν, κινούνται και αρθρώνουν λόγο. Κείμενό τους αποτελούν φράσεις από τα ημερολόγια που κατέγραψαν οι υποομάδες ανάλογα με τον χαρακτήρα. Τα μέλη μπορούν να ανασύρουν βαδίσσεις και κινήσεις από προηγούμενες δραστηριότητες.

Ο διάδρομος της συνείδησης: Αφορά σε κάποιο χαρακτήρα που αντιμετωπίζει ένα πραγματικό δίλημμα και η ομάδα αναλαμβάνει να προσφέρει βοήθεια. Σχηματίζεται ένας διάδρομος στενός από δυο αντικριστές γραμμές ανθρώπων. Ο κεντρικός ήρωας θα πρέπει να τον διασχίσει ακούγοντας αντίθετες προτροπές και να πάρει την απόφασή του. Η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί ακόμα πιο έντονα όταν ο διάδρομος στενέψει περισσότερο και οι φωνές της συνείδησης και γίνουν εντονότερες ώστε να ασκήσουν μεγαλύτερη πίεση στον ήρωα-θύμα.

Μηχανή: Με την τεχνική «ένας τη φορά», τα μέλη της ομάδας μπαίνουν στο χώρο κάνοντας μια χαρακτηριστική, επαναλαμβανόμενη, ακόμη και μη ρεαλιστική, κίνηση.

Φωνές στο μυαλό (cop in the head): Ένας βασικός ήρωας που καλείται να πάρει μια δύσκολη απόφαση, παίρνει μια χαρακτηριστική θέση στο χώρο και μένει σιωπηλός. Με την τεχνική «ένας τη φορά», διάφοροι παίχτες πλησιάζουν τον ήρωα υιοθετώντας μια χαρακτηριστική, επαναλαμβανόμενη κίνηση και του απευθύνουν μια σημαντική φράση που μπορεί να σκέφτεται ο ίδιος, ή να του την έχει πει κάποιος άλλος ήρωας. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται 2-3 φορές ώσπου τελικά κορυφώνεται και με το σύνθημα του εμπυχωτή σταματούν όλοι ακαριαία. Μετά από λίγες στιγμές παύσης, ο κεντρικός ήρωας καλείται να πει/εκφράσει/φωνάξει κάτι αυθόρμητα, ή να σιωπήσει. Με την τεχνική αυτή ο χαρακτήρας κατανοεί καλύτερα το ρόλο του, καθώς και τη συγκεκριμένη κατάσταση την οποία βιώνει, χτίζοντας σταδιακά μια στιγμή σκηνικής έντασης.

Αναστοχασμός-κλείσιμο. Ομαδικό γλυπτό: Τα μέλη των ομάδων συγκεντρώνονται στο κέντρο και τινάζουν δυνατά τα χέρια και τα πόδια τους έτσι ώστε να διώξουν από πάνω τους ρόλους που κατείχαν στις προηγούμενες δραστηριότητες. Σκέφτονται μια λέξη ή μια μικρή φράση που θα μπορούσε να φέρει τη γαλήνη στα θύματα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού και περπατούν στο χώρο. Παγώνουν όπου και όταν θέλουν με το σώμα τους σε στάση που να εκφράζει τη λέξη αυτή. Επιλέγουν μια επαναλαμβανόμενη κίνηση και με τη συνοδεία μουσικής εκφωνούν λέξη ή φράση, ένας τη φορά.

8^η Παρέμβαση (Φυλετικός ρατσισμός) (150')

Φανταστικό αντικείμενο: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Ο εμπνευστής προσποιείται πως έχει στα χέρια του ένα φανταστικό αντικείμενο και δείχνει τη χρήση του. Στη συνέχεια το δίνει στον διπλανό του. Αυτός μετασχηματίζει το αντικείμενο και δείχνει με τη σειρά του τη νέα του χρήση. Η διαδικασία ολοκληρώνεται όταν παρουσιάσουν όλοι τα φανταστικά αντικειμενά τους.

Ο παιχνίδι των αντικειμένων: Καθένας παίρνει ένα προσωπικό αντικείμενο. Όλοι αρχίζουν να βαδίζουν και να δίνουν σε άλλους το αντικείμενό τους λέγοντας κι ένα σημαντικό "θέλω" τους (όνειρο): π.χ. *Γεια, είμαι η Ελένη και ονειρεύομαι να ταξιδέψω όσο μπορώ περισσότερο*. Αυτός που πήρε το αντικείμενο (π.χ. βραχιόλι) το δίνει σε άλλον λέγοντας: *«Γεια, είμαι ο Χρήστος και αυτό είναι το βραχιόλι της Ελένης που ονειρεύεται να ταξιδέψει όσο περισσότερο μπορεί»*. Στο τέλος, σχηματίζουν κύκλο και καθένας πρέπει να θυμηθεί ποιανού το αντικείμενο έχει, να το επιστρέψει στον ιδιοκτήτη του και να του πει το όνειρό του.

Η ιστορία του προσωπικού αντικείμενου: Η ομάδα χωρίζεται τυχαία σε ζευγάρια. Κάθε μέλος εξασκείται στην ενεργητική ακρόαση. Καθένας παρουσιάζει στο "ταίρι" του το αγαπημένο του αντικείμενο και εξιστορεί πως το απέκτησε. Στη συνέχεια όλοι παρουσιάζουν στην ολομέλεια το αγαπημένο αντικείμενο και την ιστορία του ζευγαριού τους. *Όλοι επιλέγουν συγκεκριμένες φράσεις (1-2) για μελλοντική χρήση και αξιοποίηση κατά την αφήγηση του λογοτεχνικού κειμένου*. Κατόπι, τα μέλη των ζευγαριών στέκονται απέναντι στην ίδια ευθεία σχηματίζοντας δύο ομάδες.

Οι βαλίτσες: Σε κάθε ομάδα δίνεται από μια βαλίτσα. Η μία περιέχει προσωπικά αντικείμενα ενός μετανάστη και η άλλη προσωπικά αντικείμενα ενός πρόσφυγα. Τα μέλη των ομάδων ανακαλύπτουν τα αντικείμενα και προσπαθούν να καταλάβουν σε ποιον μπορεί να ανήκει. Όταν ολοκληρώσουν τη διαδικασία, παρουσιάζουν στην

ολομέλεια. Στόχος είναι να διευκρινιστούν οι έννοιες «πρόσφυγας-μετανάστης», να τονιστούν οι διαφορές τους και να αναδειχθεί η συναισθηματική τους κατάσταση.

Αρίθμηση: Τα μέλη της ομάδας αριθμούν "έναν τη φορά", υιοθετούν τη σειρά και μ' αυτή παρεμβαίνουν στην επεξεργασία του λογοτεχνικού κειμένου.

Ανάγνωση λογοτεχνικού κειμένου: Οι πρόσφυγες (Μουσική επένδυση)

Επεξεργασία λογοτεχνικού κειμένου: Ο εμπνευστής διαβάζει συγκεκριμένα αποσπάσματα και οι συμμετέχοντες παρεμβαίνουν με τη σειρά της αρίθμησης με φράσεις που έχουν επιλέξει από τις ιστορίες των προσωπικών αντικειμένων, όταν αυτός διακόπτει. Ανάλογα με τον αριθμό των μελών και το μέγεθος του κειμένου προσαρμόζεται και ο αριθμός των προτάσεων που διαβάζονται.

Αναστοχασμός: Ακολουθεί συζήτηση σε ολομέλεια με τα συμπεράσματα από τη διαδικασία για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση.

Κλείσιμο-Ανατροφοδότηση: Στρατιωτάκια ακούνε! Κάποιος "τα φυλάει" με το κεφάλι γυρισμένο στον τοίχο, ενώ η υπόλοιπη ομάδα ξεκινά από το βάθος της αίθουσας για να τον ακουμπήσει. Ο "Φύλακας" έχει δικαίωμα, χωρίς προειδοποίηση, να γυρίζει απότομα και να στέλνει όποιον κινείται, πίσω στην αφετηρία. Στο χώρο απλώνονται αντικείμενα, όπως καρέκλες, παπούτσια, σακάκια, τσάντες κ.λπ. Στην προσπάθεια τους να πλησιάσουν τον "Φύλακα" όλοι οφείλουν να περάσουν από τα αντικείμενα και να τα χρησιμοποιήσουν από μία φορά.

9^η Παρέμβαση (Εθνικός ρατσισμός) (130')

Βαδίσεις σε ρόλο: Περιπατούν όλοι ελεύθερα στο χώρο. Με το σύνθημα του εμπνευστή βαδίζουν και ανάλογα προσαρμόζουν το σώμα τους στους παρακάτω χαρακτήρες: οδοκαθαριστές, δάσκαλοι, πρόσφυγες, ταβερνιάρηδες/σες, πιλότοι, ηθοποιοί, ρομά, βουλευτές, χτίστες, πρωθυπουργοί, καθαρίστριες, ποδοσφαιριστές, τραγουδιστές όπερας.

Παιχνίδια status (κύρους): Τα μέλη της ομάδας διαλέγουν τυχαία καρτέλες με αριθμούς από 1-10. Οι αριθμοί φανερώνουν διαφορετικό status σε αύξουσα κλίμακα. Τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα με το κύρος του αριθμού τους. Εκφέρουν ελάχιστο λόγο: π.χ. "καλησπέρα". Κατόπι μπαίνουν σε αύξουσα σειρά, σύμφωνα με τον τρόπο που πιστεύουν πως κατανέμεται το κύρος τους. Ελέγχουν κατά πόσο πέτυχαν στις προβλέψεις τους.

Αυτοσχεδιασμοί κύρους: Ο χώρος χωρίζεται σε δύο επίπεδα με τη βοήθεια ενός γραφείου, ανάλογα με την αρίθμηση κύρους που προηγήθηκε: 1-5 και 5-10. Κάποιο μέλος της ομάδας μπαίνει σε ένα από τα δύο επίπεδα υιοθετώντας το κύρος αντίστοιχου ρόλου και αυτοσχεδιάζει με μια πρόταση. Κάποιος άλλος παίρνει θέση στο αντίθετο επίπεδο, υιοθετεί με τη σειρά του αντίστοιχο κύρος και αντιδρά απαντώντας.

Ο εμπυχωτής παγώνει τον αυτοσχεδιασμό και ζητά από το κοινό να ερμηνεύσει τους ρόλους και τον πιθανό αριθμό τους στην κλίμακα κύρους. Στη συνέχεια μπορεί να κλιμακωθεί ο διάλογος και να εξελιχθεί ο λόγος. Κάθε φορά αναλύονται πιθανές αλλαγές συμπεριφοράς και μετακινήσεις χαρακτήρων. Τελικά μπορεί ακόμα και να αντιστραφεί το κύρος των χαρακτήρων-ρόλων.

Ιστορίες κύρους: Η ομάδα χωρίζεται σε ζευγάρια. Κάθε άτομο επιλέγει φράση διαλόγου πραγματικών δηλώσεων με επίπεδο κύρους από αληθινό περιστατικό (Δολοφονία 18χρονου Ρομά στο Πέραμα). Η φράση αξιοποιείται ως πρώτη ατάκα και στη συνέχεια ο αυτοσχεδιασμός εξελίσσεται ανάλογα.

Με αφορμή ένα ντοκουμέντο: Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Μοιράζονται έντυπα και φωτογραφικό υλικό με τίτλο: «Δεν είναι αθώοι» που αφορούν στη δίκη της Χρυσής Αυγής. Τα μέλη συζητούν μεταξύ τους σε μια προσπάθεια να αναδειχτούν επίπεδα status που κρύβονται πίσω από μια δίκη.

Δυναμική εικόνα: Ο χώρος χωρίζεται σε τρία επίπεδα έτσι ώστε να οριοθετούνται τρία επίπεδα κύρους: (1-3), (4-7), (8-10). Τα μέλη της ομάδας περπατούν στο χώρο και ο εμπυχωτής προτρέπει κάποιους να υιοθετήσουν το status συγκεκριμένων χαρακτήρων: κατηγορούμενος, μάρτυρας, δικηγόρος, εισαγγελέας και πρόεδρος δικαστηρίου. Κατόπιν, διαβάζεται απόσπασμα από το βιβλίο «Με τις μέλισσες ή με τους λύκους;». Σε κάθε παύση της αφήγησης, τα μέλη μπαίνουν στο χώρο, επιλέγουν επίπεδο και παγώνουν. Αντιδρούν ή εκφέρουν λόγο (χαρακτηριστικές προτάσεις). Η διαδικασία επαναλαμβάνεται κάθε φορά που η δράση κλιμακώνεται ανάλογα με την αφήγηση.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση: Ο εμπυχωτής οριοθετεί έναν στενό χώρο με χαρτοταινία, ως ξύλινη γέφυρα στην οποία ανεβαίνουν τα μέλη της ομάδας, για να αποφύγουν τους κροκόδειλους που τους απειλούν. Αφού στριμωχτούν στη γέφυρα, ο εμπυχωτής δίνει την πληροφορία πως η γέφυρα αρχίζει να σπάει και ένα ελικόπτερο διάσωσης εμφανίζεται. Για να τους πάρει και να σωθούν τους ζητάει να μπουν...: κατά ύψος, κατά ηλικία, κατά αλφαβητική σειρά του επώνυμού τους, κ.λπ.

10^η Παρέμβαση (Κοινωνικός ρατσισμός) (150')

Οι μπάλες του τένις (I): Η ομάδα βρίσκεται σε κύκλο. Κάποιος πετάει μια μπάλα του τένις προς κάποιον φωνάζοντας το όνομά του. Όταν η ομάδα καταφέρει να εξοικειωθεί και να αυξήσει τη δεκτικότητα και τη συνεργασία της, μια δεύτερη μπάλα μπαίνει στο παιχνίδι. Αργότερα προστίθεται τρίτη και τέταρτη κ.ο.κ. Επιδιώκεται η επικοινωνία με τα μάτια, και η χαρά στην "αποτυχία" κάθε φορά που η μπάλα πέφτει. Η δραστηριότητα στοχεύει στην ενεργοποίηση των σωμάτων. Ενθαρρύνονται πλαστικές κινήσεις και διάφοροι τρόποι για να φτάσει ένα μπαλάκι σε κάποιον άλλο.

Οι μπάλες του τένις (II): Ο κύκλος σπάει και όλοι αρχίζουν να κινούνται στο χώρο, καθώς οι μπάλες συνεχίζουν να αλλάζουν χέρια. Οι "πάσες" γίνονται πιο πολύπλοκες: από μακριά, από πολύ κοντά, πίσω από την πλάτη, κάτω από τα πόδια κ.λπ. Σε κλίμα συνεργασίας και ευχαρίστησης, τονίζεται πως το καλύτερο αποτέλεσμα επιτυγχάνεται "μαζί" και όχι "εναντίον". Τέλος, εισάγονται συνθήκες σύμφωνα με τους οποίες η μπάλα αλλάζει χέρια συνωμοτικά, με χαρά, χορεύοντας, τραγουδώντας κ.ά.

Χωρισμός ομάδων-Επιλογή θέματος: Η ομάδα χωρίζεται σε υποομάδες που επιλέγουν δικό τους χώρο εργασίας. Κάθε υποομάδα επιλέγει μια συγκεκριμένη μορφή κοινωνικού ρατσισμού ως θέμα που θα διαπραγματευτεί.

Μορφές κοινωνικού ρατσισμού/Διακρίσεις:

- την κατανομή του πλούτου/πλούσιοι-φτωχοί,
- το μορφωτικό επίπεδο/μορφωμένοι-αμόρφωτοι,
- το φύλο/γυναίκες-άνδρες,
- το επάγγελμα/πνευματικοί άνθρωποι-χειρώνακτες,
- τη σωματική ή νοητική ικανότητα/αρτιμελείς-ΑΜΕΑ,
- την υγεία/υγιείς-φορείς AIDS, Covid-19
- τις συνήθειες/εξαρτημένοι σε ουσίες (ναρκωτικά, αλκοόλ, κάπνισμα κ.α.)
- τη σεξουαλική συμπεριφορά/ετερόφυλοι-ομοφυλόφιλοι,
- την εμφάνιση/χοντροί-αδύνατοι.

Ανάθεση ρόλων: Τα μέλη κάθε υποομάδας, μοιράζονται καρτέλες ρόλων και προχωρούν στη συλλογή ντοκουμέντων, τεκμηρίων οποιαδήποτε μορφής (έντυπης-ηλεκτρονικής). Το υλικό θα αξιοποιηθεί με θεατρικές τεχνικές και ασκήσεις, τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, αυτοσχεδιασμούς κ.λπ. Οι ρόλοι τους είναι: *Δημοσιογράφος, Ερευνητής, Μουσικός, Λογοτέχνης, Σκηνοθέτης, Φωτογράφος.*

Αναζήτηση ντοκουμέντων: Κάθε υποομάδα συγκεντρώνει τα ντοκουμέντα που χρειάζεται για την παρουσίασή της. Τα μέλη της, ανάλογα με το ρόλο τους αξιοποιούν ντοκουμέντα ως πρώτη ύλη για τη δημιουργία "παράστασης" που θα κυριαρχούν τα χαρακτηριστικά της μορφής κοινωνικού ρατσισμού που επέλεξαν.

Σύνθεση-Δημιουργία: Κάθε υποομάδα συνδυάζει τα ντοκουμέντα που συγκέντρωσε δημιουργώντας τη δομή μιας μικρής παράστασης. Μπορεί να εναλλάσσει θερμά (ποιήματα, τραγούδια, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς κ.α) με ψυχρά ντοκουμέντα, να διακόπτει τη δράση ή την αφήγηση και να αξιοποιεί τεχνολογικά ή άλλα μέσα που χρειάζεται για την παρουσίασή της. Τα μέλη ανάλογα με το ρόλο τους εργάζονται και έχουν την ευθύνη στο μέτρο και το βαθμό που τους αναλογεί. Επιλέγουν φόρμες που να αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της μορφής ρατσισμού που διαπραγματεύονται ακροβατώντας σε αντιθέσεις προβάλλοντας συναισθήματα.

Παρουσίαση-Σχολιασμός: Οι ομάδες παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους και στη συνέχεια σχολιάζονται από τις άλλες ομάδες τα στοιχεία της φόρμας, της δομής και του τρόπου αξιοποίησης των ντοκουμέντων.

Αναστοχασμός: Οι εκπαιδευτικοί συζητούν στην ολομέλεια και καταθέτουν τις εντυπώσεις τους για τη διαδικασία. Αναζητούν άλλες περιπτώσεις αξιοποίησης των προσεγγίσεων που προτείνει το θέατρο ντοκουμέντο. Γίνεται επίσης αναγωγή και αξιοποίησή του στη διδακτική πράξη.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση: Καθρέπτης! Τα μέλη βρίσκονται σε ζεύγη (Α και Β), αντικριστά. Ο Α αρχίζει να κινείται και ο Β ακολουθεί σαν να είναι καθρέπτης του. Οι κινήσεις του είναι αργές, και συνεχίζονται ομαλά η μια μετά την άλλη χωρίς διακοπή για σκέψη. Σε επόμενη φάση οδηγεί ο Β και ακολουθεί ο Α. Σε προχωρημένες ομάδες η άσκηση γίνεται και με περισσότερα από δύο άτομα και οδηγείται σε μικρές "χορογραφίες".

11^η Παρέμβαση (Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο - Ι) (130')

Στατιστικά στοιχεία/Η κοινή γνώμη: Οι συμμετέχοντες επιλέγουν το επάγγελμα ενός γονιού τους και στη συνέχεια καλούνται μπουν σε αύξουσα σειρά με βάση του πόσο πιστεύουν ότι είναι αποδεκτό από την κοινή γνώμη το επάγγελμα αυτό. Στα δυο άκρα τοποθετούνται το «καλύτερο» και το «χειρότερο» επάγγελμα, όπως το κατατάσσει πάντα, η κοινή γνώμη.

ΣΤΟΧΟΣ: Οι απόψεις για το αντικειμενικό, είναι υποκειμενικές (π.χ. ίδια επαγγέλματα μπήκαν σε διαφορετικά σημεία της σειράς)

Χάρτης: Οι συμμετέχοντες παίρνουν θέσεις, χωρίς συνεννόηση και ανάλογα με το που έχουν γεννηθεί, διάσπαρτα στο χώρο, με τη λογική ενός ελληνικού χάρτη. Σε δεύτερη φάση οι συμμετέχοντες πηγαίνουν εκεί που θεωρούν πατρίδα τους και χωρίζονται έτσι σε μεγαλύτερες γεωγραφικές ομάδες (4 ή 5).

Από την ιστορία στην εικόνα: Οι συμμετέχοντες, χωρισμένοι σε γεωγραφικές περιφέρειες διαλέγουν μια ιστορία του τόπου τους, που την θεωρούν εμβληματική για την σημασία/συνέχεια της ιστορίας της ευρύτερης περιοχής. Στη συνέχεια στήνουν ανά ομάδα μια δυναμική παγωμένη εικόνα που αναπαριστά τη στιγμή αυτή. Προσπαθούν να αποτυπώσουν τις ειδικές συνθήκες και τις λεπτομέρειες που θα επιτρέψουν στο κοινό να αντιληφθεί σε ποιο ιστορικό γεγονός αναφέρεται η ομάδα που παρουσιάζει κάθε φορά.

Από την εικόνα στην ιστορία: Κατόπι δίνεται χρόνος στις ομάδες να προσθέσουν άλλα δύο μέρη στην κεντρική τους εικόνα, ώστε να δημιουργηθεί το τρίπτυχο: «πριν, «τώρα», και «μετά» ή αλλιώς «αιτία, γεγονός και αποτέλεσμα». Έτσι, τα ιστορικά γεγονότα αποτελούν με ένα τρόπο μια αντικειμενική και ευανάγνωστη ιστορική αφήγηση. Οι ομάδες δημιουργούν το υλικό, αλλά δεν το παρουσιάζουν στο κοινό.

ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Τα ιστορικά γεγονότα που επιλέχθηκαν ήταν η κλοπή των μαρμάρων του Παρθενώνα από τον Άγγλο Τόμας Μπρους (7^ο κόμη του Έλγιν) και η Μάχη της Κρήτης εναντίον των Γερμανών αλεξιπτωτιστών στη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Αναστοχασμός: Οι συμμετέχοντες μέσα από συζήτηση, καλούνται να θυμηθούν τις αφηγήσεις που στιγματίζουν την έννοια της ατομικής αλλά και της ιστορικής ταυτότητας. Οι ομάδες καλούνται να διαλέξουν ανάμεσα σε ιστορικά γεγονότα τοπικού χαρακτήρα που έχουν διευρυμένη σημασία και οι θεατές μπορούν να αναγνωρίσουν. Αντίστοιχα δημιουργείται ένα δυναμικό υλικό στο σύνολο της ομάδας και μια ομαδική συμφωνημένη αφήγηση που εμπλουτίζει την μεγάλη εικόνα του ιστορικού παρελθόντος ως μνήμη, ως αντικειμενικότητα και ως παρόν.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση: Πάνω κάτω! Τα μέλη της ομάδας σχηματίζουν κύκλο και κοιτούν τα πόδια τους. Όταν ο εμπυχωτής λέει "πάνω" σηκώνουν το κεφάλι και κοιτάζουν κάθε φορά έναν συμπαίκτη στο κύκλο. Αν τύχει και συναντηθεί το βλέμμα τους με άλλο, τότε χάνουν και οι δυο. Σηκώνουν το χέρι κάνουν έναν κοινό ήχο που έχει συμφωνηθεί από την αρχή (π.χ. ένα μπαλόκι που ξεφουσκώνει) και κάθονται και οι δύο στο πάτωμα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μείνουν ένας ή δύο παίχτες όρθιοι.

12^η Παρέμβαση (Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο -II) (140´)

Να κάνει βήμα μέσα στον κύκλο όποιος...: Η ομάδα σε κύκλο. Η δράση εστιάζει σε πιο ειδικά θέματα, που μπορεί να ισχύουν: Π.χ.: «Όποιος έχει υπάρξει ή σκεφτεί ρατσιστικά», «...όποιος έχει παραβεί με κάποιο τρόπο το νόμο», «...όποιος έχει στην οικογένεια του μέλη που έχουν ζήσει σε μέρη που δεν είναι πια Ελλάδα, έχουν γίνει πρόσφατα Ελλάδα ή αναγνωρίζουν δυο πατρίδες στο οικογενειακό τους δέντρο». Οι συμμετέχοντες με μια-δυο λέξεις προσδιορίζουν το λόγο που έκαναν βήμα στον κύκλο. Όσοι δεν έχουν μπει στον κύκλο μπορεί να μπου, αν αναγνωρίσουν κάτι που ακούστηκε και οι ίδιοι το έχουν κάποια στιγμή σκεφτεί ή κάνει.

Ομάδες των δυο: Οι συμμετέχοντες σχηματίζουν ζευγάρια και μοιράζονται ιστορίες από την εμπειρία τους. Όσοι δεν μετακινήθηκαν στον κύκλο, μοιράζονται επίσης μια ιστορία που, αν και συνέβη μεταξύ ανθρώπων της ίδιας χώρας/περιοχής, εμφάνισε ταξικές, πολιτικές, κοινωνικές ή πολιτισμικές διαφωνίες μεταξύ τους. ***Το ζευγάρι κωδικοποιεί την ιστορία που άκουσε σε φράσεις. Επιμένει τελικά σε μία ο καθένας φράση, που είναι χαρακτηριστική ή συνθηματική.***

ΣΤΟΧΟΣ: Η αφήγηση μιας ιστορίας και ο τρόπος που η μνήμη μας την συγκρατεί σα να είναι δική μας (πρωτογενής και δευτερογενής πηγή).

Ιστορίες αντικειμένων: Οι συμμετέχοντες καλούνται να προσκομίσουν ένα αντικείμενο που να έχει για τους ίδιους ειδική αξία, να είναι πολύτιμο και να το βάλουν στο μέσο του κύκλου. Κάθε άτομο παίρνει ένα τυχαίο αντικείμενο (όχι το δικό του) και λέει μια ιστορία σχετική μ' αυτό εξηγώντας υποθετικά πως το απέκτησε και τι σημαίνει γι' αυτόν. Στη συνέχεια, ο κάτοχος του αντικειμένου παίρνει το λόγο και εξιστορεί την αληθινή ιστορία πίσω από αυτό. Έπειτα, συνεχίζει με το αντικείμενο που διάλεξε αυτός από τον κύκλο επινοώντας νέα ιστορία κ.ο.κ

ΣΤΟΧΟΣ: Η αντίληψη ότι η αίσθηση της ιδιοκτησίας είναι μια αίσθηση που μοιράζεται. Η διαπίστωση της αξίας σε μια κοινή συνθήκη. Η ενεργοποίηση της μνήμης και της προσωπικής εμπλοκής με τις μνήμες και τις προσωπικές ιστορίες των άλλων.

Η τοπική ιστορία: Οι συμμετέχοντες χωρίζονται στις υποομάδες τους και προετοιμάζουν τις εικόνες τους («Από την εικόνα στην ιστορία», 11^η Παρέμβαση). Οι υποομάδες υποθέτουν πόσο παλιά είναι η ιστορία τους χωρίς να ξέρουν τις άλλες επιλογές. Γι' αυτό και οι εικόνες μπαίνουν σε μία κατ' υπόθεση σειρά. ***Ενώ οι ομάδες παρουσιάζουν την ιστορία τους,*** το κοινό (μέλη άλλων υποομάδων), έχει να σκεφτεί αν η προσωπική ιστορία χωράει στην αφήγηση των μεγάλων ιστορικών γεγονότων.

Η εικόνα των ιστοριών: Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο! Ολόκληρη η ομάδα αποπειράται να κάνει μια παρουσίαση που περιλαμβάνει πλήθος των υλικών που παρήχθησαν στις δύο τελευταίες συναντήσεις. Ο κορμός της παρουσίασης είναι το σύνολο των ιστοριών που παρουσιάζονται με απόλυτη χρονολογική σειρά. Στην αφήγηση αυτή, που γίνεται διαδοχικά χωρίς διακοπές ή ενδιάμεσα σχόλια, όλοι μπορούν να κάνουν παρεμβάσεις σηκώνοντας το χέρι και λέγοντας "εγώ". Σε κάθε παρέμβαση, όταν νομίζει ότι ένα κομμάτι από την ιστορία των αντικειμένων, τις προσωπικές αφηγήσεις των ζευγαριών, τις αφηγήσεις που κάναμε αλλά και ακούσαμε γενικά κ.ο.κ., ταιριάζει με αυτό που βλέπουμε, σταματάει τη δράση. Όλοι σταματούν ότι κάνουν, ακούγεται η εμβόλιμη ιστορία πάντα σε πρώτο ενικό και αφού τελειώσει, συνεχίζεται η δράση από το σημείο που βρισκόταν.

ΣΤΟΧΟΣ: Στόχος είναι να μπλέξουμε, μέσα από έναν ελεύθερο συσχετισμό, τις μεγάλες ιστορίες της ανθρωπότητας και τις δικές μας οικογενειακές και προσωπικές ιστορίες, αλλά ακόμα και τις πολύ μικρές ιστορίες των αναμνήσεων, των αισθήσεων, των συνειρμών μιας ανθρώπινης αντίληψης για την ιδεολογία, τα συναισθήματα, την ενσυναίσθηση.

Κλείσιμο-Αποφόρτιση: Ήταν η στιγμή που...! Η ομάδα σε κύκλο. Ο καθένας ξεκινάει μια πρόταση «Ήταν η στιγμή που..» και συμπληρώνει τη φράση με μια συγκεκριμένη στιγμή από το εργαστήριο που θα πάρει μαζί του ως σημαντική. Στο τέλος κλείνουμε τα μάτια όλοι μαζί για 2 λεπτά.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: Ντοκουμέντα προς αξιοποίηση

2^η παρέμβαση: Άρθρο ηλεκτρονικής εφημερίδας

Θεσσαλονίκη, neolaia.gr(07-11-2019), Μαριάνθη Δόβρη

<https://www.neolaia.gr/2019/11/07/peristatika-ratsistikis-epithesis-stin-thessaloniki>

«Άλλο ένα περιστατικό ρατσιστικής επίθεσης σημειώθηκε σήμερα το πρωί σε λεωφορείο του ΟΑΣΘ, όταν ένας οδηγός κατέβασε από το λεωφορείο ένα ζευγάρι προσφύγων με τα τρία τους παιδιά. Οι επιβάτες του λεωφορείου βλέποντας το συγκεκριμένο περιστατικό ρατσιστικής επίθεσης να συμβαίνει μπροστά στα μάτια τους αντέδρασαν ζητώντας από τον οδηγό να τους εξηγήσει το λόγο για τον οποίο θέλησε να αποβιβάσει την οικογένεια. Ο ίδιος δικαιολόγησε τον εαυτό του λέγοντας ότι θα μπορούσε να γίνει κάποια ζημιά από το καροτσάκι που κουβαλούσε το ένα εκ των τριών παιδιών της οικογένειας.

Ωστόσο, οι επιβάτες τους λεωφορείου συνέχισαν να αποδοκιμάζουν τον οδηγό λόγω της ρατσιστικής επίθεσης στην οικογένεια αποκαλώντας την πράξη του ρατσιστική. Ο ίδιος ωστόσο δεν φάνηκε μετανιωμένος, αλλά αντιθέτως φώναξε: **“Ναι, είμαι ρατσιστής!”**

Παρότι πολλοί άνθρωποι ήταν δυσαρεστημένοι με τη συμπεριφορά του οδηγού, υπήρξε άτομο που τέθηκε υπέρ της ρατσιστικής επίθεσης του οδηγού, ο οποίος φάνηκε να αδιαφορεί για τη γενικότερη δυσανασχέτηση του κόσμου».

3^η Παρέμβαση (Από τα ντοκουμέντα στις δυναμικές εικόνες)

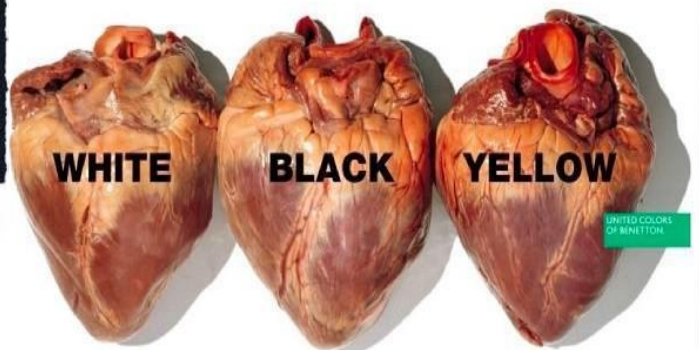
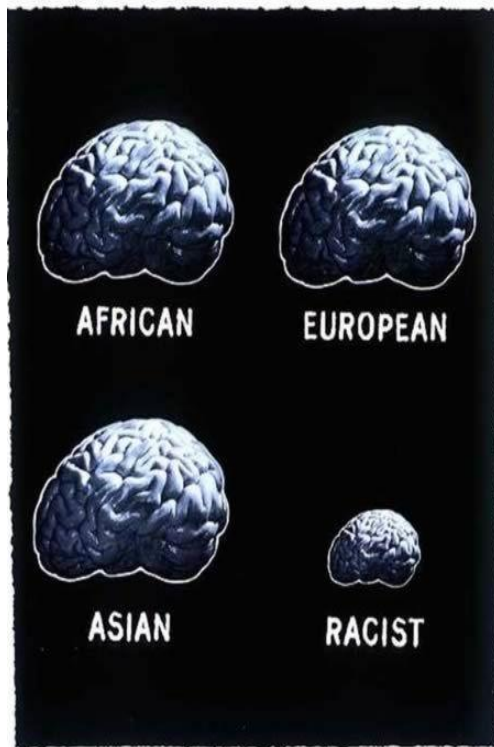
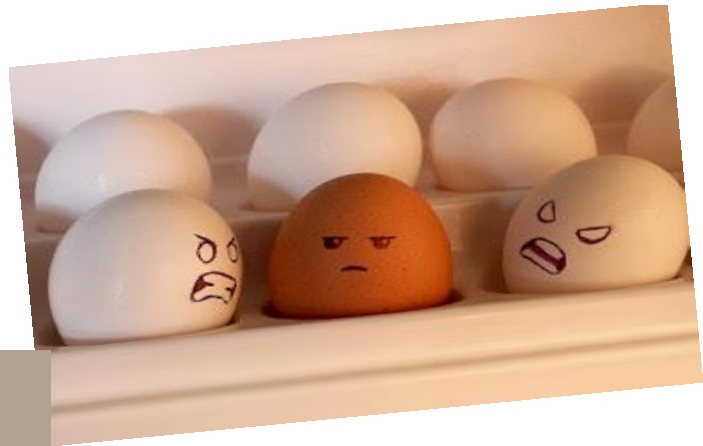
Ένα παιδί από την Αφρική έγραψε αυτό το ποίημα για την διαφορετικότητα

Action Aid Hellas, <https://www.facebook.com/actionaidhellas/>

Όταν γεννιέμαι είμαι μαύρος. Όταν μεγαλώσω, είμαι μαύρος. Όταν κάθομαι στον ήλιο, είμαι μαύρος. Όταν φοβάμαι, είμαι μαύρος. Όταν αρρωσταίνω, είμαι μαύρος. Κι όταν πεθαίνω, ακόμα είμαι μαύρος. Κι εσύ λευκέ άνθρωπε...: Όταν γεννιέσαι, είσαι ροζ. Όταν μεγαλώνεις, γίνεσαι λευκός. Όταν κάθεται στον ήλιο, γίνεσαι κόκκινος. Όταν κρυώνεις, γίνεσαι μπλε. Όταν φοβάσαι, γίνεσαι κίτρινος. Όταν αρρωσταίνεις, γίνεσαι πράσινος..., κι όταν πεθαίνεις, γίνεσαι γκρι...Και αποκαλείς εμένα έγχρωμο...

Προτάθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη ως το καλύτερο ποίημα το Παγκόσμια Ημέρα Ποίησης και Παγκόσμια Ημέρα για την Εξάλειψη των Φυλετικών Διακρίσεων.

“Ξενοφοβία”



Φωτογραφίες προσφύγων

<https://www.facebook.com/platamonas.tote.tora/posts/1690830201205480>



Τότε...

... και τώρα

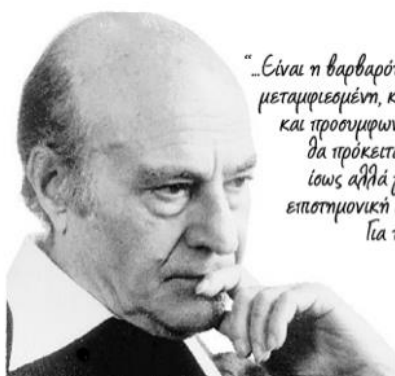


Απόψεις επωνύμων

- Η αποδοχή μιας τέτοιας στάσης απέναντι στο διαφορετικό, δείχνει την ανοχή μας στο ρατσισμό.
- «Και η ανοχή, πολλαπλασιάζει τα ζώα στη δημόσια ζωή, τα ισχυροποιεί και τα βοηθά να συνθέσουν με ακρίβεια τη μορφή του τέρατος που προΐσταιται, ελέγχει και μας κυβερνά. Η μορφή του τέρατος είναι αποκρουστική. Όταν όμως το πρόσωπο του τέρατος πάψει να μας τρομάζει, τότε πρέπει να φοβόμαστε... γιατί αυτό σημαίνει ότι έχουμε αρχίσει να του μοιάζουμε.»



Μάνος Χατζιδάκις



... Είναι η βαρβαρότητα. Την βλέπω να 'ρχεται μεταμφιεσμένη, κάτω από άνομες συμμαχίες και προσυμφωνημένες υποδουλώσεις. Δεν θα πρόκειται για φονήρους του Χίτλερ ίσως, αλλά για μεθοδευμένη και οιοσεί επιστημονική καθυστέρηση του ανθρωπίνου. Για τον πλήρη εξευτελισμό του. Για την ατίμωση του...

Οδυσσεύς Ελύτης

Φωτογραφίες ΗΠΑ



Περιστατικό ρατσισμού σε μαιευτήριο των ΗΠΑ

<https://sites.google.com/site/allaboutracism1/peristatika/peristatiko-ratsismou-se-maieuterio-ton-epa>

Μια απίστευτη πραγματικά ιστορία ρατσισμού που συνέβη πριν μερικούς μήνες ήρθε στο φως πριν από λίγες μέρες στην Αμερική όταν μια αφροαμερικανή νοσοκόμα μήνυσε το νοσοκομείο όπου εργαζόταν για διάκριση.

Σύμφωνα με την Tonya Battle που κατέθεσε τη μήνυση, και τα επίσημα δικαστικά έγγραφα, όλα ξεκίνησαν όταν είχε στην φροντίδα



της ένα πρόωρο νεογέννητο που βρισκόταν στην εντατική και ξαφνικά ο πατέρας του έκανε φασαρία και ζήτησε να μιλήσει σε κάποιον προϊστάμενο γιατί δεν ήθελε καμιά αφροαμερικανή νοσοκόμα να προσέχει και να αγγίζει το παιδί του!

Σύμφωνα με την μήνυση την ώρα που τα έλεγε αυτά ανασήκωσε το μανίκι του δείχνοντας το τατουάζ μιας σβάστικας! Άμεσα η αφροαμερικανή νοσοκόμα άλλαξε πόστο κατ' εντολή της διοικήσεως. Σοκαρισμένη τότε δεν αντέδρασε αλλά η διάκριση και ο ρατσισμός εναντίον της συνεχίστηκαν και την επόμενη μέρα όταν στον πίνακα που αναρτούνται οι βάρδιες και τα ονόματα των μωρών που βρίσκονται στην μονάδα εντατικής, δίπλα στο όνομα του συγκεκριμένου παιδιού υπήρχε σύμφωνα πάντα με τη μήνυση ένα σημείωμα που έγραφε "Να μην ανατεθεί σε αφροαμερικανή νοσοκόμα".

Το μωράκι έγινε καλά και βγήκε υγιέστατο από το νοσοκομείο αλλά η νοσοκόμα που σοκαρίστηκε από το όλο περιστατικό και την στάση του νοσοκομείου Hurley Medical Center στο Michigan κινήθηκε νομικά εναντίον του ζητώντας δικαίωση και αποκαλύπτοντας αυτό το σοκαριστικό περιστατικό ρατσισμού.

Τραγούδι «Η ιστορία της Μαρίας Νο 2», Βασίλης Νικολαΐδης - Ατασθαλίες

<https://www.youtube.com/watch?v=GzINro2IswA>

Πια δε στέλνει Σπυριδούλες η επαρχία
Η Αθήνα ζει μες τη μελαγχολία
Σκηνικό μοιάζει σε φιλμ καταστροφής
Που' ν τα χρόνια εκείνα προ της κατοχής
Η Αθήνα που' χει τώρα τα λεφτά
Έχει βίλες και ΜπεΕμΒε και γουνικά
Κι υπηρέτρια από τις Φιλιππίνες
Κι έτσι βρέθηκε η Μαρία εν Αθήναις
Είν' αλήθεια της πληρώσαν το εισιτήριο
Μα της κράτησαν μετά το διαβατήριο
Μη τους φύγει σ' άλλο σπίτι για να πάει
Και κλειδώναν το ψυγείο να μη φάει
Κι όταν έφευγαν τ' αφεντικά
Της την έπεφτε ο γιος στα μουλωχτά
Μα γυρνά μια μέρα ο γέρος αιφνιδίως
“Την ερωτεύτηκα μπαμπά” του λέει ο γελοίος
Κατά μέρους παίρνει ο γέρος τον γελοίο
Άντρας μ' άντρα του ζηγιέται στο γραφείο
Κάνε πέρα που σου λέω έχω πείρα
Τη μάνα σου κι εγώ έτσι την πήρα
Κι ο γελοίος πάει έξω και σπουδάζει
Και ο γέρος τη Μαρία εκβιάζει
“Με αποπλάνηση ανηλίκου φυλακή”
Κι αναγκάζεται αυτή να του δοθεί
Κάποιος όμως τα' πε όλα στην κυρία
Την κυρία της κι αυτή την λεν Μαρία
Ήταν κάποτε φτωχιά κατατρεγμένη
Είναι μία ιστορία μπερδεμένη
Κι είναι νόμος όσοι λύσσαξαν στις φάπες
Γίνονται ύστερα οι πιο φριχτοί σατράπες
Στο καζίνο ούτε ξέρει τι αφήνει
Και στο γέρο λέει πως τα' φαγε εκείνη
Έφτυσε αίμα δύο χρόνους η Μαρία
Μα σκεφτόταν μ' ένα “μάλιστα κυρία”
Είναι χάος η ψυχή του Ασιάτη
Και κυρίως όταν μαγειρεύει κάτι
Και το κάτι άμα λάχει εν προκειμένω
Ήταν ρύζι μ' αστακό ξεγυρισμένο
Ένα έδεσμα δουκών και μαρκησσίων
Και κρετίνων των βορείων προαστίων
Κι όπως κάνουν οι κρετίνοι όταν πεινάνε

Πέσαν όλοι τον αγλέορα να φάνε
Η γλυκόξινη η σάλτσα τους αρέσει
Και σκεπάζει του καθάρσιου τη γεύση
Το τι έγινε μετά δέκα λεφτά
Είναι αδύνατο να σας το πω καλά
Μια λεκάνη για σαράντα τι να κάνει
Παίρναν θέση στο μπαλκόνι στο ντιβάνι
Κι η κυρία που δεν πρόλαβε να φάει
Τη ζωή της όλη ανάποδα μετράει
Απ' τα κόκαλα βγαλμένη μέσα η μνήμη
Τη Μαρία συμβουλεύει να του δίνει
Κι ούτε λόγος για το σκάνδαλο στο πάρτι
Όλοι κάναν πως κανείς δεν ξέρει κάτι
Τι να πούνε και σε ποιον οι καλεσμένοι
Όχι τώρα θα μιλάνε κι οι χεσμένοι

Ποίημα «Πατρίδα», ΟυαρσάνΣάιρ

<https://tvxs.gr/news/biblio/ena-poiima-gia-toys-prosfyges>

Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα του,
εκτός κι αν πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία.
Τρέχεις προς τα σύνορα μόνο όταν βλέπεις
ολόκληρη την πόλη να τρέχει κι εκείνη.
Οι γείτονές σου τρέχουν πιο γρήγορα από σένα
με την ανάσα ματωμένη στο λαιμό τους.
Το αγόρι που ήταν συμμαθητής σου
που σε φιλούσε μεθυστικά πίσω από το παλιό εργοστάσιο τσίγκου
κρατά ένα όπλο μεγαλύτερο από το σώμα του.
Εγκαταλείπεις την πατρίδα
μόνο όταν η πατρίδα δε σου επιτρέπει να μείνεις.
Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα
Εκτός κι αν η πατρίδα σε κυνηγά
φωτιά κάτω απ' τα πόδια σου
ζεστό αίμα στην κοιλιά σου.
Δεν είναι κάτι που φαντάστηκες ποτέ ότι θα έκανες
μέχρι που η λεπίδα χαράζει απειλές στο λαιμό σου,
ακόμα και τότε ψέλνεις τον εθνικό ύμνο
ανάμεσα στα δόντια σου
και σκίζεις το διαβατήριό σου σε τουαλέτες αεροδρομίων
κλαίγοντας
καθώς κάθε μπουκιά χαρτιού
δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν πρόκειται να επιστρέψεις.
Πρέπει να καταλάβεις

ότι κανένας δε βάζει τα παιδιά του σε μια βάρκα
εκτός κι αν το νερό είναι πιο ασφαλές από τη στεριά.
Κανένας δεν καίει τις παλάμες του
κάτω από τρένα, ανάμεσα από βαγόνια
κανένας δεν περνά μέρες και νύχτες στο στομάχι ενός φορτηγού
τρώγοντας εφημερίδες
εκτός αν τα χιλιόμετρα που ταξιδεύει
σημαίνουν κάτι παραπάνω από ένα ταξίδι.
Κανένας δε σέρνεται
κάτω από φράχτες
κανένας δε θέλει να τον δέρνουν
να τον λυπούνται
κανένας δε διαλέγει τα στρατόπεδα προσφύγων
ή τον πλήρη σωματικό έλεγχο σε σημεία
που το σώμα σου πονά.
Ή τη φυλακή...
Επειδή η φυλακή είναι ασφαλέστερη
από μια πόλη που φλέγεται
και ένας δεσμοφύλακας το βράδυ
είναι προτιμότερος από ένα φορτηγό
γεμάτο άντρες που μοιάζουν με τον πατέρα σου.
Κανένας δε θα το μπορούσε
κανένας δε θα το άντεχε
κανένα δέρμα δε θα ήταν αρκετά σκληρό
για να ακούσει τα:
Γυρίστε στην πατρίδα σας μαύροι,
Βρωμοπρόσφυγες,
Λαθρομετανάστες,
Ζητιάνοι ασύλου που ρουφάτε τη χώρα μας,
Αράπηδες με τα χέρια απλωμένα,
Μυρίζετε περίεργα,
Απολίτιστοι,
Κάνατε λίμπα τη χώρα σας και τώρα θέλετε
να κάνετε και τη δική μας.
Δεν δίνουμε σημασία
στα λόγια
στα άγρια βλέμματα...
Ίσως επειδή τα χτυπήματα είναι πιο απαλά
από το ξερίζωμα ενός χεριού ή ποδιού
ή τα λόγια είναι πιο τρυφερά
από δεκατέσσερις άντρες
ανάμεσα στα πόδια σου
ή οι προσβολές είναι πιο εύκολο

να τις καταπιείς
από τα χαλίκια
από τα κόκαλα
από το κομματιασμένο κορμάκι του παιδιού σου.
Θέλω να γυρίσω στην πατρίδα,
αλλά η πατρίδα είναι το στόμα ενός καρχαρία,
πατρίδα είναι η κάνη ενός όπλου
και κανένας δεν εγκαταλείπει την πατρίδα
εκτός κι αν η πατρίδα σε κυνηγά μέχρι τις ακτές
εκτός κι αν η πατρίδα σου λέει να τρέξεις πιο γρήγορα
να αφήσεις πίσω τα ρούχα σου
να συρθείς στην έρημο
να κολυπήσεις ωκεανούς
να πνιγείς
να σωθείς
να πεινάσεις
να εκλιπαρήσεις
να ξεχάσεις την υπερηφάνεια
η επιβίωσή σου είναι πιο σημαντική.
Κανένας δεν αφήνει την πατρίδα εκτός αν η πατρίδα είναι
μια ιδρωμένη φωνή στο αυτί σου
που λέει:
φύγε,
τρέξε μακριά μου τώρα
δεν ξέρω τι έχω γίνει
αλλά ξέρω ότι οπουδήποτε αλλού
θα είσαι πιο ασφαλής απ' ό,τι εδώ.

Η ποιήτρια και συγγραφέας είναι 29 χρονών και γεννήθηκε από Σομαλούς στην Κένυα, αλλά μεγάλωσε στην Αγγλία. Βασίζει την τέχνη της στις αφηγήσεις ιστοριών που γνωρίζει ή που έχει ζήσει η ίδια, θέλοντας, όπως έχει δηλώσει, να ρίξει «φως» σε άγνωστα γεγονότα. Έχει βραβευτεί από το Πανεπιστήμιο του Μπρουνέλ με το Βραβείο Αφρικανικής Ποίησης.

Στατιστικά στοιχεία

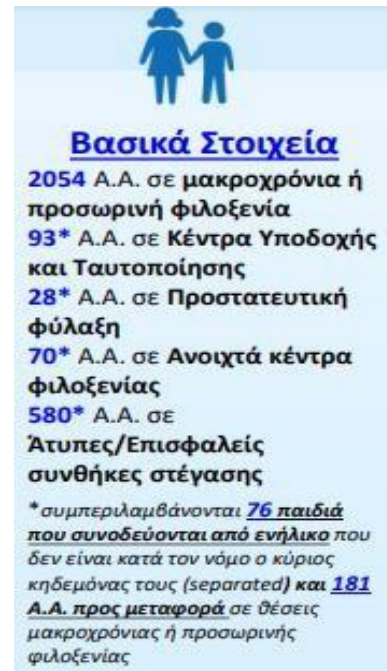
Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, Στατιστικά στοιχεία:

<https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>

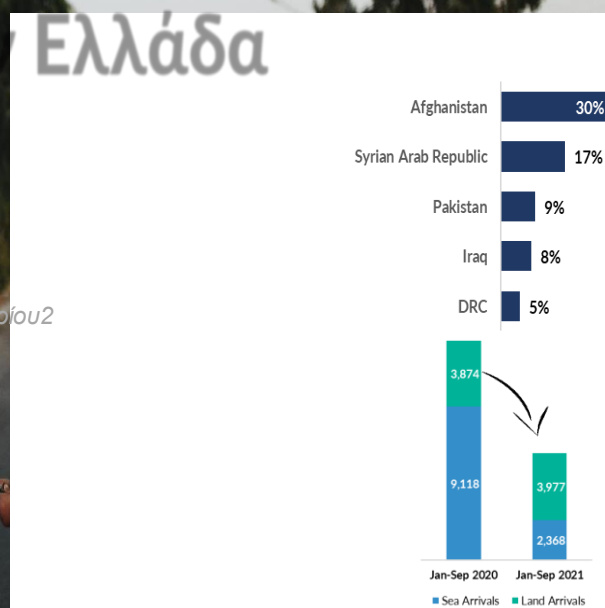
Ασυνόδευτα παιδιά στην Ελλάδα

2.825 Εκτιμώμενος αριθμός Α.Α στην Ελλάδα εκ των οποίων:

- 92% Αγόρια
- 8% Κορίτσια
- 8,8% <14ετών



Πηγή: ΕΚΚΑ30 Σεπτεμβρίου2



4^η Παρέμβαση (Ταυτότητα)

«Αισθάνθηκα ντροπή» Κ. Μαραβέγιας (προσωπικός λογαριασμός)

https://www.instagram.com/maraveyas/?utm_source=ig_embed

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει πως το να κάνεις διαλογή επιβατών στο δυαδικό σύστημα "ΕΕ" ή "όχι ΕΕ" σε ένα πολυσύχναστο αεροδρόμιο πρωτεύουσας μιας τουριστικής χώρας όπως η Ελλάδα, δεν είναι και εύκολο πράγμα. Ο εργαζόμενος στην ασφάλεια του αεροδρομίου που βρισκόταν στο συγκεκριμένο πόστο σίγουρα δεν θα ήταν στην καλύτερή του μέρα. Αλλά. Χαμογελούσε όσο μπορούσε στα κόκκινα και λοιπά Ευρωπαϊκά διαβατήρια, πιο αβίαστα στις ελληνικές ταυτότητες, ενώ φαινόταν εμφανώς πιο σφιγμένος και πιο δυσαρεστημένος σε γκρουπ τουριστών ασιατικής προέλευσης που προπορευόταν λίγο πιο μπροστά μας.

Η μεγάλη του απογοήτευση όμως εκδηλώθηκε χωρίς δισταγμό στην πτήση για Κάιρο. Ο αμέσως επόμενος συμπολίτης μας, κρατώντας μια απλή σακούλα σουπερμάρκετ που χρησιμοποιούσε ως αυτοσχέδιο backpack, καθυστέρησε για λίγα δευτερόλεπτα, για να μαζέψει ένα καρό πουκάμισο που ξεχείλιζε από τα πράγματα που είχε στοιβάξει στην πλαστική σακούλα. Η ένδυση και η εμφάνιση του μαρτυρούσε έναν απλό λαϊκό άνθρωπο που μάλλον πήγαινε στην πατρίδα του, στην Αίγυπτο, να δει τους δικούς του. Ο κύριος της ασφάλειας δυσανασχέτησε έντονα και με φανερά εκνευρισμένο τόνο φωνής πια, πρόσταξε "άντε προχώρα", συνοδεύοντας και κινησιολογικά την καθόλου φιλόξενη στάση του με προέκταση χεριού, αφού πρώτα τσέκαρε το εισιτήριο και διαβατήριο του Αιγύπτιου επιβάτη της πτήσης για Κάιρο.

Αναρωτιέμαι. Στην πρωτεύουσα μιας χώρας, στην πύλη εισόδου και εξόδου μιας πολιτισμένης "Ευρωπαϊκής" χώρας, πως τοποθετείς αυτό το προσωπικό σε τέτοιες καίριες θέσεις, προσωπικό που δεν μπορεί ή δεν θέλει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις για στοιχειώδη ευγένεια και σίγουρα όχι για επιθετική στάση που τρέφεται και τρέφει τον ρατσισμό. Αισθάνθηκα ντροπή. Για μένα, για τη χώρα μου, για τους συμπολίτες μου, για το αεροδρόμιό μας. Θα έρθουν καλύτερες μέρες. Είμαι σίγουρος. Καλό μας ταξίδι."

5^η Παρέμβαση (Στερεότυπα)

Ένα βήμα μπροστά!

Κάρτες ρόλων

Είσαι άνεργη μόνη μητέρα

Είσαι άραβας μουσουλμάνος που ζεις με τους πολύ θρησκευόμενους γονείς σου

Είσαι παιδί ενός στελέχους τοπικής τράπεζας και σπουδάζεις οικονομικά

Είσαι 19 χρονών παιδί ενός αγρότη σε χωριό
Είσαι στρατιώτης υποχρεωτικής θητείας
Είσαι ανάπηρος σε καρτσάκι
Είσαι έφηβη Ρομά που δεν έχεις τελειώσει το σχολείο
Είσαι φορέας HIV, πόρνη
Είσαι άνεργος δάσκαλος
Είσαι νέος πρόσφυγας από το Αφγανιστάν
Είσαι παράνομος μετανάστης από το Μάλι
Είσαι στέλεχος νεολαίας κόμματος που είναι στην εξουσία
Είσαι παιδί κινέζων μεταναστών που έχουν ένα επιτυχημένο μικρό μαγαζί τροφίμων
Είσαι παιδί του αμερικάνου πρέσβη στη χώρα
Είσαι ιδιόκτητης επιχείρησης εισαγωγών-εξαγωγών
Είσαι συνταξιούχος εργάτης ΙΚΑ
Είσαι η κοπέλα ενός γνωστού καλλιτέχνη που είναι εθισμένος στην ηρωίνη
Είσαι νέα λεσβία
Είσαι μοντέλο με αφρικάνικη καταγωγή
Είσαι άστεγος νέος

Καταστάσεις-Γεγονότα

Δεν έχεις ποτέ αντιμετωπίσει σοβαρό οικονομικό πρόβλημα
Έχεις ένα καλό σπίτι με τηλέφωνο και τηλεόραση
Αισθάνεσαι ότι η γλώσσα, η θρησκεία και κουλτούρα σου γίνονται σεβαστές στη χώρα
Αισθάνεσαι ότι η γνώμη σου για τα πολιτικά και κοινωνικά θέματα μετράει και οι απόψεις σου ακούγονται
Άλλα άτομα σου ζητάνε τη γνώμη και συμβουλές για διάφορα θέματα
Δεν φοβάσαι να σε σταματήσει η αστυνομία στο δρόμο
Ξέρεις από πού θα βρεις στήριξη και βοήθεια αν χρειαστείς
Δεν έχεις ποτέ νοιώσει διάκριση λόγω της καταγωγής σου
Έχεις ασφάλεια και υγειονομική κάλυψη
Μπορείς να πάς μία φορά το χρόνο διακοπές
Μπορείς να καλέσεις φίλους σπίτι για δείπνο
Έχεις καλή ζωή και είσαι αισιόδοξος για το μέλλον
Νοιώθεις ότι μπορείς να σπουδάσεις το επάγγελμα που θέλεις
Δεν νοιώθεις ότι μπορεί να σου επιτεθούν στο δρόμο ή από τα ΜΜΕ
Μπορείς να ψηφίσεις σε εθνικές εκλογές
Μπορείς να γιορτάζεις τις θρησκευτικές σου γιορτές με συγγενείς και φίλους
Μπορείς να πάρεις μέρος σε ένα συνέδριο/σεμινάριο στο εξωτερικό
Μπορείς να πάς σινεμά ή θέατρο τουλάχιστον μια φορά τη βδομάδα
Δεν φοβάσαι για το μέλλον των παιδιών σου
Μπορείς να αγοράζεις νέα ρούχα τουλάχιστον μια φορά στους 3 μήνες
Μπορείς να ερωτεύεσαι το άτομο που αγαπάς
Νοιώθεις ότι οι δεξιότητες και ικανότητές σου γίνονται σεβαστές στην κοινωνία που ζεις.
Μπορείς να χρησιμοποιείς ίντερνετ.

6^η Παρέμβαση (Ο "άλλος" - Διαφορετικότητα)

A. Καρτέλες χαιρετισμών

Ινδία:

Βάζετε τα χέρια σας όπως όταν προσεύχεστε πάνω στο στήθος και υποκλίνεστε ελαφρά.

Κένυα:

Απαλά χτυπήστε ο ένας την παλάμη του άλλου και κρατήστε τα δάκτυλα του άλλου.

Μαλαισία:

Απλώστε το δεξί χέρι σας ακουμπήστε τα δάκτυλα του άλλου. Μετά φέρτε τα χέρια σας πάνω στην καρδιά που σημαίνει: «Σε χαιρετώ από την καρδιά μου».

Μέση Ανατολή:

Περνάτε σιγά σιγά το αριστερό χέρι σας προς τα επάνω, πρώτα ακουμπώντας την καρδιά σας, μετά το μέτωπο σας και τελικά προς τα μπροστά και έξω.

Αλουέτ:

Ένα ελαφρό χτύπημα στο κεφάλι ή στον ώμο του άλλου.

Ιαπωνία:

Υποκλιθείτε από την μέση 60-90 μοίρες.

Θιβέτ:

Κοιτάζετε τον άλλο και βγάλτε λίγο την γλώσσα και στρέψτε τη προς τη μύτη.

Ζάμπια:

Πιέστε τον αντίχειρά σας με τον αντίχειρα του άλλου.

Λατινική Αμερική:

Αγκαλιά (Αμπράζο) και μερικά απαλά χτυπήματα στην πλάτη.

B. Χαρακτηριστικά Φυλών

ΕΙΣΑΙ ΡΕΠΑ:

- Οι Ρέπα είστε πολύ φιλικοί. Απολαμβάνετε να μιλάτε με ξένους.
- Δεν μιλάτε για μεγάλο χρονικό διάστημα με ένα άτομο. Συνεχίζετε με τον επόμενο ξένο.
- Σας αρέσει να κάνετε χειραψία. Σας αρέσει να αισθάνεστε ότι έχετε γνωριστεί με το άλλο άτομο. Αν ένας ξένος δεν προσφέρει το χέρι του για χειραψία του το αρπάζετε!
- Τοποθετείτε το πρόσωπό σας πολύ κοντά στον συνομιλητή σας.
- Οι Ρέπα δεν είστε τυπικοί. Θεωρείτε ευγενικό να φωνάζετε και να μιλάτε στους άλλους έντονα.
- Δεν σας αρέσει να σας αγνοούν και θυμώνετε όταν το κάνει κάποιος ξένος. Εκφράζετε τον θυμό σας με το να στέκεστε στο ένα πόδι και να πηδάτε πάνω κάτω.
- Αγόρια και κορίτσια συμπεριφέρεστε το ίδιο, εκτός από το ότι στα αγόρια αρέσει πιο πολύ να μιλάτε με ξένα κορίτσια. Και στα κορίτσια αρέσει πιο πολύ να μιλάτε με ξένα αγόρια.

ΕΙΣΑΙ ΑΜΠΛΕΡ:

- Στους Άμπλερ αρέσει να μιλούν μόνο με άλλους Άμπλερ.
- Οι Άμπλερ δεν ξεκινούν ποτέ συνομιλία με έναν ξένο. Μιλούν μόνο όταν κάποιος τους απευθύνει τον λόγο. Όταν μιλάνε, σταυρώνουν τα χέρια τους στο στήθος τους.
- Είστε πολύ ευγενικοί και μιλάτε σε όλους στον πληθυντικό, λέγοντας «κύριε/κυρία». Η πολλή επαφή θεωρείται αγένεια.
- Ανάμεσα στους Άμπλερ, τα αγόρια είσαστε το αδύναμο φύλο και τα κορίτσια τους προστατεύετε.
- Τα αγόρια αποφεύγετε την επαφή με τα μάτια με όλους και κυρίως με τα ξένα κορίτσια. Εάν σας μιλήσουν ντρέπεστε.
- Νιώθετε συχνά ντροπή. Εκφράζετε την ντροπή σας χτυπώντας με το χέρι σας το κεφάλι σας.
- Τα αγόρια μπορείτε να μιλήσετε σε ξένα αγόρια, αν τα ξένα αγόρια ξεκινήσουν τη συζήτηση. Τους μιλάτε βλέποντας μόνο το πάτωμα.

7^η Παρέμβαση (Σχολικός εκφοβισμός)

Εφημερίδα ΕΘΝΟΣ, [28.06.2019 / 11:26](#)

Βαγγέλης Γιακουμάκης: Μάρτυρας αποκαλύπτει τα «μαρτύρια» στον άτυχο φοιτητή

Προτού πέσει η αυλαία - το πρωί της Παρασκευής (28 Ιουνίου) - στην πολύκροτη υπόθεση για τον θάνατο του Βαγγέλη Γιακουμάκη και τη δίκη στο Μονομελές Πλημμελειοδικείο Ιωαννίνων, ένας από τους μάρτυρες κατηγορίας αποκάλυψε στοιχεία για τα μαρτύρια που περνούσε ο Βαγγέλης Γιακουμάκης στη Γαλακτοκομική Σχολή Ιωαννίνων. Πρόκειται για έναν από τους πρώτους ανθρώπους που προσπάθησαν να ξετυλίξουν το νήμα στην υπόθεση θανάτου του φοιτητή.

Ο μάρτυρας μίλησε στο δελτίο ειδήσεων του ANTI1. Όπως τόνισε ο Φώντας Βρόσγος... «οι φοιτητές μας ανέφεραν συγκεκριμένα γεγονότα όπως το κρέμασμα από το παράθυρο από τον δεύτερο όροφο, τον χτυπούσαν με μήλα στο κεφάλι, κάτι που είναι πολύ επικίνδυνο γιατί είναι σαν να δέχεσαι πέτρες στο κεφάλι, τον κλείδωναν στην ντουλάπα, του έκλειναν το νερό. Οι ξυλοδαρμοί ήταν καθημερινοί...».

Στη συνέχεια πρόσθεσε: «Τα μηνύματα που λάμβανα κατά τη διάρκεια των ερευνών ήταν φόβος από την πλευρά των φοιτητών, υπήρχε ομερτά, δεν άνοιγαν εύκολα στόματα αλλά όσο περνούσαν οι μέρες κάποια παιδιά άρχισαν να μιλάνε και ξεθάρρεψαν, συλλέξαμε κάποια στοιχεία και κάθε μέρα που περνούσε όλο και περισσότερα στοιχεία συλλέγαμε».

Μουσική Επένδυση

Stavento feat. Βιολέττα Νταγκάλου "Για σένα που λατρεύω"

<https://www.youtube.com/watch?v=YkNML7S9HEw>

OFFICIAL VIDEO CLIP.

ΜΟΥΣΙΚΗ / ΣΤΙΧΟΙ: ΜΕΘ

ΣΚΗΝΟΘΕΣΙΑ: WHITE ROOM

Δ.ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ: ΝΙΚΟΛΑΣΠΟΤΤΑΚΗΣ

8^η Παρέμβαση (Φυλετικός ρατσισμός)

[Οι πρόσφυγες] Διδώ Σωτηρίου

Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού, ΟΕΔΒ, Σελίδα 207

Το 1922 έγινε η Μικρασιατική καταστροφή. Ένας ολόκληρος κόσμος, ο Ελληνισμός της Μικράς Ασίας, διωγμένος από τους Τούρκους εγκαταστάθηκε στην Ελλάδα. Το κείμενο που ακολουθεί, αποτελείται από τμήματα, παρμένα από το μυθιστόρημα «Μέσα στις φλόγες». Στο βιβλίο αυτό, με αφορμή την ιστορία μιας οικογένειας, γίνεται αναφορά στους Έλληνες της Μικράς Ασίας, στις τραγικές στιγμές που πέρασαν όταν ξεριζώθηκαν, καθώς και στις αφάνταστες δυσκολίες που αντιμετώπισαν στην Ελλάδα, έως ότου ξαναφτιάξουν τη ζωή τους. Αφηγήτρια είναι ένα κορίτσι, η Αλίκη Μάγη, που ήδη έχει φτάσει στην Ελλάδα και περιμένει με ανυπομονησία τους δικούς της.

Κανείς μας ακόμα δεν μπορούσε να πιστέψει πως είμαστε οι πρώτεςσταγόνες της καταιγίδας που έφτανε, η πρώτη αγνή γραμμή μιαςατέλειωτης ανθρωποθάλασσας που θα ξεχνόταν σε λίγο σ' εκείνο το άγνωστο λιμάνι. Αρχίσαμε να βαδίζουμε πιασμένοι απ' το χέρι, κοντά ο ένας στον άλλον, χαμένοι, μουνδιασμένοι, δισταχτικοί, σαν να 'μαστε τυφλοί και δεν ξέραμε πού θα μας φέρει το κάθε βήμα που αποτολμούσαμε. Γυρεύαμεξενοδοχείο στο λιμάνι για ν' ακουμπήσουμε και να περιμένουμε τους δικούς μας. Όπου κι αν ρωτούσαμε, παίρναμε την ίδια στερεότυπη απόκριση:

— Απ' τη Σμύρνη έρχεστε; Δε δεχόμαστε πρόσφυγες.

— Μα, θα σας πληρώσουμε καλά, ανθρώποι του Θεού, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

Εκείνοι επέμεναν στην άρνησή τους:

— Φοβόμαστε τις επιτάξεις*. Στη Χίο, στη Μυτιλήνη, στη Σάμο επιτάξανε όλα τα σχολεία, τα ξενοδοχεία, τα πάντα...

— Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να 'ρθούμε σε τούτον τον αφιλόξενο τόπο,

έλεγε η κυρία Ελβίρα. Τι θέλαμε, τι γυρεύαμε να χωριστούμε από τους άντρες μας!

Στο τέλος βρέθηκε ένας αναγκεμένος* ξενοδόχος και μας έδωσε ένα σκοτεινό, άθλιο δωμάτιο με έξι κρεβάτια. Για πότε γινήκαμε πραγματικοί πρόσφυγες δεν το καταλάβαμε. Μέσα σε λίγα εικοσιτετράωρα όλος ο κόσμος αναποδογύρισε. Βαπόρια φτάναν το ένα πίσω από τ' άλλο και ξεφόρτωναν κόσμο, έναν κόσμο ξεκουρντισμένο, αλλόκοτο, άρρωστο, συφοριασμένο, λες κι έβγαινε από φρενοκομεία, από νοσοκομεία, από νεκροταφεία. Έπηξαν οι δρόμοι, τα λιμάνια, οι εκκλησίες, τα σκολεία, οι δημόσιοι χώροι. Στα πεζοδρόμια γεννιόνταν παιδιά και πέθαιναν γέροι.

Ενάμισι εκατομμύριο άνθρωποι βρεθήκανε ξαφνικά έξω από την προγονική τους γη. Παράτησαν σκοτωμένα παιδιά και γονιούς άταφους. Παράτησαν περιουσίες, τον καρπό στα δέντρα, το φαί στη φουφού*, τη σοδειά στην αποθήκη, το κομπόδεμα στο συρτάρι, τα πορτρέτα των προγόνων στους τοίχους. Και βάλθηκαν να τρέχουν, να φεύγουν κυνηγημένοι απ' το τούρκικο μαχαίρι και τη φωτιά του πολέμου. Και λογίζονταν τυχεροί που αντάλλαζαν το έχει τους*, την πατρίδα τους, το παρελθόν τους με μια στάλα σιγουριά... Άρπαξαν βάρκες, καΐκια, σχεδίες, βαπόρια και πέρασαν τη θάλασσα σ' έναν ομαδικό, φοβερό ξενιτεμό. Κοιμήθηκαν αποβραδís νοικοκυραίοι στον τόπο τους και ξύπνησαν φυγάδες, θαλασσοπόροι, άστεγοι, άποροι, αλήτες και ζητιάνοι στα λιμάνια του Πειραιά, της Σαλονίκης, της Καβάλας, του Βόλου, της Πάτρας.

Ενάμισι εκατομμύριο αγωνίες και οικονομικά προβλήματα ξεμπάρκαραν στο φλούδι της Ελλάδας*, με μια θλιβερή ταμπέλα κρεμασμένη στο στήθος: «Πρόσφυγες!».

Πού ν' ακουμπήσουν οι πρόσφυγες; Τι να σκεφτούν; Τι να ξεχάσουν; Τι να πράξουν; Πού να δουλέψουν; Πώς να ζήσουν;

Τρέμαν ακόμα από το φόβο. Τα μάτια τους ήταν κόκκινα απ' το αιμάτινο ποτάμι της κόλασης που διάβηκαν. Και σαν πάτησαν σε στέρεο έδαφος, μετρήθηκαν να δουν πόσοι φτάσανε και πόσοι λείπουν. Κι οι ζωντανοί δεν το πιστεύανε, μόνο άπλωναν τα χέρια τους στο κορμί τους και το ψάχνανε, για να βεβαιωθούνε πως δεν ήταν βρικόλακες. Και ψάχναν και για την ψυχή τους, να δουν αν ήταν στη θέση της. Μ' αυτή ήταν άφαντη. Είχε μείνει πίσω στην πατρίδα, κοντά στους αγαπημένους νεκρούς και στους αιχμαλώτους, κοντά στα σπιτάκια, στα χωράφια, στις δουλειές και στα καζάντια...*

Μικροί μεγάλοι στριμωχνόμαστε στις παραλίες αποβλακωμένοι, άβουλοι, με μια έμμονη ιδέα ο καθένας, κι άλλος με μια άνοια αποκρουστική. Οι πιο τυχεροί ξεδίναν, γιατί κλαίγανε και βρίζανε και μούγκριζαν από πόνο. Μια νέα γυναίκα πετούσε από καιρό σε καιρό ένα τραγικό νανούρισμα: «Νάνι, νάνι, το παιδάκι μου να κάνει...». Στην αγκαλιά της κρατούσε ένα μαξιλάρι που όλο το σκέπαζε και το φιλούσε και κοίταζε γύρω της πανικόβλητη. Κανένας δεν την πρόσεχε. Μόνο ο γερο-πατέρας της πάσχιζε να την ησυχάσει.

— Κορούλα μου, Ελένη μου, κάνε, παιδί μου, κουράγιο. Αυτό ήταν το θέλημα του Θεού...

Κάποιος δημοσιογράφος που πρόσεξε τη σκηνή κοντοστάθηκε και θέλησε να πληροφορηθεί.

— Αχ! έκανε ο γέρος. Τ' αγοράκι της έσκυψε να πάρει απ' την κούνια κι αντί γ' αυτό πήρε το μαξιλάρι κι έφυγε!

Μια μέρα, αντάμωσα μέσα σ' ένα ανθρώπινο μπουλούκι το θείο Θανάση με την κόρη του τη Βαλεντίνη. Ήταν οι πρώτοι συγγενείς που έβλεπακι αρπάχτηκα απ' αυτούς, ξεσπώντας σ' ένα παραπονεμένο κλάμα. Η Βαλεντίνη προσπάθησε να με μερώσει.

— Θα 'ρθουν, μην απελίζεσαι. Είναι κόσμος, χιλιάδες κόσμος, πουμπαρκάρει ακόμα.

Της έδειξα πού βρίσκεται το ξενοδοχείο μας. Μα ο θείος Θανάσης δενπήγε μαζί της. Αδιάφορος και ήρεμος κοίταζε τον κόσμο. Είχε πάθει πάλιμια δυνατή νευρική κρίση κι έλεγε ξερά:

— Πώς κάνουν έτσι οι άνθρωποι! Τι τους έπιασε και το χάσαν πάλι τοτσερβέλο*;

Η Βαλεντίνη μας ανιστόρησε όλα όσα ήξερε για την καταστροφή. Πώς μπήκαν οι ζειμπέκηδες* μέσα στη Σμύρνη. Στην αρχή δεν πείραξαν άνθρωπο· μα ύστερα ρίχτηκαν με λύσσα στη σφαγή και στο πλιάτσικο*, αρχίζοντας απ' την αρμένικη γειτονιά. Ο Νουρεντίν πασάς έβγαλε τότεφιρμάνι ν' αφήνουν όλα τα γυναικόπαιδα και τους γέροντες να φεύγουν, και να κρατούνε αιχμάλωτους μόνο τους άντρες και τ' αγόρια. Η Σμύρνη είχε παραδοθεί στις φλόγες και στο αίμα. Ο κόσμος στριμωχνόταν στην παραλία ζητώντας προστασία απ' τον αγγλογαλλικό και τοναμερικάνικο στόλο· και παρακαλούσε τους συμμάχους να τον σώσουν απ' το λεπίδι. Μα οι ξένοι είχαν, λέει, διαταγές να μην επεμβαίνουν! Καικάθονταν πάνω στα καράβια τους με σταυρωμένα χέρια και κάπνιζαντα τσιμπούκια τους! Και κοίταζαν, σαν θεατές, το φοβερό μαρτύριο ενός ολόκληρου πληθυσμού. Όσοι άνθρωποι είχαν λεφτά, έδιναν ολόκληρη περιουσία για να τους πάρουν οι βάρκες. Μα τις περισσότερες φορές άλλοι, πιο χεροδύναμοικαι σβέλτοι, σπρώχναν τους πρώτους κι άρπαζαν τη θέση τους. Κι οι βάρκες, κάθε τόσο, αναποδογύριζαν κι οι άνθρωποι πνίγονταν μέσα στον πανικό, σαν τις μύγες.

— Θε μου! Θε μου! δε θέλω ν' ακούσω άλλο, έλεγε η θεία Ερμιόνη.

Μια μέρα, ήταν περίπου μεσημέρι, ένα νιόφερτο καράβι είχε μόλις ξεφορτώσει φουρνιές τη συμφορά.

— Αλίκη! μου φώναξε ο Τρύφωνας, ο γιος της κυρίας Ελβίρας, δες σ' εκείνη την πέμπτη βάρκα. Διακρίνεις;

Σκίρτησα ολόκληρη. Τα μάτια μου πήδηξαν από τις κόγχες και ξοπίσω τους πήδηξε και η καρδιά μου. Είδα το Στέφο πρώτο στην πλώρητης βάρκας και πίσω του τη μητέρα, που κρατούσε στην αγκαλιά της τη Νιόβη, και τη θεία Ελένη με την Ινώ, και τη Ριρή που είχε κρεμασμένα στο λαιμό κιάλια και σιγοκουβέντιαζε με δυο άγνωστους νέους. Και στο τιμόνι είδα κοντά σε δυο θεόρατους μπόγους τον πατέρα που κάπνιζε την πίπα του. Έμοιαζαν όλοι μαζί με τουρίστες που πήγαιναν σε ταξιδάκι αναψυχής. Ήταν πραγματικότητα ή παράκρουση*; Έσπρωχνα σαν τρελή τον κόσμο ως να φτάσω στην αποβάθρα. Άπλωνα τα σκελετωμένα χέρια μου, που τα ήθελα σαν μαγνήτες, και φώναζα: «Ελάτε! Ελάτε επιτέλους!».

Αιώνες μου φάνηκε πως έκανε κείνη η βάρκα ως ν' αγγίξει τη στεριά, ν' αγγίξω κι εγώ εκείνους, να βεβαιωθώ πως δεν ήταν πλάσματα της φαντασίας μου. Για τότε βρέθηκα μέσα στην αγκαλιά της μάνας μου δεν το κατάλαβα.

— Έρχεται κι ο θεός Γιάγκος, είτε, τον είδαμε στη Μυτιλήνη. Ευτυχώς σώθηκε!

Ο πατέρας τραβολογούσε δυο δέματα.

— Τα χαλιά, έλεγε, προσέχετε μη βραχούν τα χαλιά. Αυτή 'ναι όλη η περιουσία μας.

Πόσο απλή ήταν η αντάμωση και πόσο σκληρή και περίπλοκη η αγωνία της προσμονής! __

9η Παρέμβαση (Εθνικός ρατσισμός)

Δηλώσεις σε Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης

- **1-5: «Τον σκοτώσανε λες και ήταν σκυλί.»**, Οικογένεια 20χρονου Ρομά
- **5-10: «Οι αστυνομικοί δεν είναι δολοφόνοι»**, Δικηγόρος Αλ. Κούγιας
- **1-5: «Δεν μπορούσαν να τους σκίσουν τα λάστιχα, δεν μπορούσαν να κάνουν κάτι να τον τραυματίσουν, δεν μπορούσαν να τον συλλάβουν;»** Οικογένεια του 20χρονου Ρομά.
- **5-10: «Αν η πρόθεση των αστυνομικών ήταν ανθρωποκτόνος θα είχαν σκοτωθεί και οι 3 που βρίσκονταν στο όχημα»**, Υπουργός Αδ. Γεωργιάδης.
- **1-5: «Θέλω μια Δικαιοσύνη από τον νόμο. Τι να κάνω; Να τους σκοτώσω;»** Οικογένεια του 20χρονου Ρομά.
- **5-10: «Δεν μπορώ να παραβλέπω το γεγονός ότι εμβολίστηκαν πέντε μηχανές. Αυτοί οι αστυνομικοί βρίσκονται σε άμυνα και υπάρχει άμεσος κίνδυνος για την ζωή τους»**. Σπ. Κρικέτος, συνδικαλιστής αστυνομικός
- **1-5: «Τι πήρανε; Ένα αυτοκινητάκι πήρανε. Τι ήταν; Εγκληματίες ήταν;»** Οικογένεια του 20χρονου Ρομά.

«Με τις μέλισσες ή με τους λύκους;»

Θανάσης Καμπαγιάννης (Αγόρευση στη δίκη της Χρυσής Αυγής, αποσπάσματα)

ΘΑΝΑΣΗΣ ΚΑΜΠΑΓΙΑΝΝΗΣ

τον οποίο οι διωκτικές αρχές αντιμετώπισαν -ή μάλλον δεν αντιμετώπισαν- τις εγκληματικές της πράξεις. Αλλά πιο σημαντικό από όλα, έχουμε την απεύθυνση του Ρουπακιά στους αστυνομικούς που τον συνέλαβαν: «Είμαι δικός σας, είμαι της Χρυσής Αυγής». Έχουμε δηλαδή κάποιον που συλλαμβάνεται και που απευθύνεται στους αστυνομικούς και τους ζητάει να τον καλύψουν, δηλώνοντας την πολιτική του ιδιότητα, ένα πρωτοφανές γεγονός, πόσο μάλλον για μέλος οργάνωσης του άρθρου 187 ΠΚ.

Η ΕΙΣΑΓΓΕΛΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Σε αυτό το παρελθόν επιχειρεί να μας γυρίσει η εισαγγελική πρόταση. Αφενός στη θεωρία του μεμονωμένου περιστατικού, μιας και η ακριβής φράση της κυρίας εισαγγελέως ήταν: «μεμονωμένα περιστατικά που τελέστηκαν από μέλη της Χρυσής Αυγής για τα οποία ουδεμία ευθύνη φέρει η ηγεσία της». Αφετέρου στην κατάσταση της θεσμικής ασυλίας. Μόνο που τα πράγματα δεν είναι τόσο απλά.

Δεν υπάρχει επιστροφή. Δεν θα επιστρέψουμε ποτέ πίσω στην κατάσταση όπου το κράτος ήταν κυρίαρχο αλλά κώφευε ή αδρανούσε, και η ναζιστική συμμορία ήταν η «υπάλληλη» δύναμη. Όπως λέει ο Ηράκλειτος, δεν μπορείς να μπεις στο ίδιο ποτάμι δύο φορές. Κι αυτό γιατί έχει μεσολαβήσει αυτή εδώ η δίκη. Μια δίκη που δεν έχει ανάλογό της στο παρελθόν, όταν τα δικαστήρια διερευνούσαν αποκλειστικά την εγκληματική πράξη χωρίς να εξετάζουν το συνολικό πλαίσιο τέλεσής της. Μετά από αυτή τη διαδικασία, δεν υπάρχει πλέον γυρισμός. Θα είναι τέτοια η νομιμοποίηση που θα αντλήσει η ναζιστική εγκληματική οργάνωση αν η δικαιοσύνη λειτουργήσει ως κολυμβήθρα του Σιλβάμ

12

ΘΑΝΑΣΗΣ ΚΑΜΠΑΓΙΑΝΝΗΣ

... εμείς σ' αυτή τη δίκη εκπροσωπούμε μια οικογένεια Αιγύπτιων αλιεργατών και τον συμπατριώτη τους Αμπουζίντ Εμπάρακ, που στις 10 μ.μ. κοιμούνται για να ξυπνήσουν αχάραγα και να φορτώσουν ψάρια στην Ιχθυόσκαλα. Μια λαϊκή οικογένεια στο Κερασίσι, ανθρώπους που έχασαν το παιδί τους και που με την αξιοπρέπεια και τον αγώνα τους κέρδισαν τη συμπάθεια της συντριπτικής πλειοψηφίας της ελληνικής κοινωνίας. Και εργάτες, που δουλεύουν για να ζήσουν τις οικογένειές τους και την ίδια στιγμή είναι συνδικαλιστές και κομμουνιστές, μαχητές της τάξης τους.

Δεν έχουμε άλλα όπλα. Ούτε με κρατικές υπηρεσίες μιλάμε ούτε με ιδιώτες που έχουν βαλιτσάκια για να κάνουν τις μπίζνες τους. Δεν μπορούμε να παρέμβουμε σε αυτό το επίπεδο. Απέναντι σε μαφιόζικους εκβιασμούς, εμείς έχουμε τα μολύβια μας, τα σημειωματάρια μας, το λόγο μας. Με αυτόν θα σας απευθυνθούμε γιατί αυτό είναι το μόνο που μπορούμε και ξέρουμε να κάνουμε.

ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΟΜΜΑ ΚΑΙ ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ

Θέλω να αναφερθώ καταρχάς σε κάποια ζητήματα που σχετίζονται με το άρθρο 187. Το πρώτο ζήτημα που πρέπει να μας απασχολήσει είναι αν το γεγονός ότι η δικαζόμενη οργάνωση έχει ταυτόχρονα τη νομική μορφή του πολιτικού κόμματος σημαίνει ότι η ποινική δίωξη είναι αντισυνταγματική, ότι από τη σύλληψη της παραβιάζει την αυξημένη συνταγματική προστασία που απολαμβάνουν τα πολιτικά κόμματα από το άρθρο 29 του Συντάγματος.

Η μελέτη των Σατλάνη-Μαργαρίτη μας βοηθά να

16

επιλέγονται βάσει της ιδεολογίας και στοχοποιούνται ως «υπάνθρωποι».

Η ιδεολογία έχει προφανείς συνέπειες:

α. στην αντιμετώπιση των αλλοδαπών, βλ. τις δηλώσεις Μιχαλολιάκου για τον ρατσισμό στον Ασπρόπυργο, που είδαμε στο Αναγνωστήριο 327:

[...] εγώ θα ήμουν ρατσιστής και χωρίς να υπήρχε το πρόβλημα του ρατσισμού, είναι η ιδεολογία μου, δηλαδή εγώ και πριν να έρθουν οι ξένοι ήμουν ρατσιστής, αυτή είναι η ιδεολογία μου [...] ο Χίτλερ που τους είχε μαζέψει τους γύφτους σε στρατόπεδα, δεν ξέρω αν συμφωνείτε ή διαφωνείτε μαζί του, εγώ πάντως συμφωνώ, όπως είχε μαζέψει τους Εβραίους είχε μαζέψει και αυτούς. Γιατί είναι ένας παρασιτικός πληθυσμός [...]

β. στην αντιμετώπιση των πολιτικών αντιπάλων· βλ. την ομιλία Μάστορα στην ορκωμοσία του 2011, σχετικά με το πώς πρέπει να τσακίζονται οι πολιτικοί και ιδεολογικοί αντίπαλοι.

ΔΙΠΛΟΣ ΛΟΓΟΣ

Σύμφωνα με τα έγγραφα που προσκόμισε η υπεράσπιση, η Χρυσή Αυγή αρνείται στις δημόσιες παρουσιάσεις της τον εθνικοσοσιαλισμό. Κυρία πρόεδρε, εμείς σας ζητάμε να δεχτείτε όχι μόνο τα δικά μας αλλά και τα έγγραφα της υπεράσπισης, γιατί μόνο ο συνδυασμός των δύο βγάζει νόημα. Έτσι μόνο προκύπτει ο διπλός λόγος της οργάνωσης: άλλος λόγος για το πλατύ κοινό, άλλος λόγος για τους μνημένους. Αυτοί που είναι απέξω δεν το γνωρίζουν αυτό. Αυτοί όμως που είναι από μέσα το γνωρίζουν. Δεν γνωρίζουν μόνο την αλήθεια, αλλά γνωρίζουν και το στρατήγημα της διάψευσης.

Έτσι πλέον, μετά από τα όσα είδαμε και ακούσαμε, ας ξαναδούμε απολύτως ενδεικτικά κάποιες δηλώσεις των κατηγορουμένων:

α. του κατηγορούμενου βουλευτή και Αρχηγού Νικόλαου Μιχαλολιάκου:

— Στις 6.5.2012: «[...] δεν είμαστε αγέλη ατάκτων, είμαστε στρατός!»⁶⁰

— Στις 27.5.2012: «[...] η Χρυσή Αυγή που θέλει να φτιάξει ένα κίνημα εθνικιστικό, ένα κόμμα με γερές δομές στρατιωτικές. Ναι, δεν μας φοβίζει ο όρος στοατιωτικές... Γιατί να μας φοβίζει δηλαδή; Ο στρατός είναι η ελπίδα του έθνους [...]».⁶¹

— Στις 17.6.2012, το βράδυ των βουλευτικών εκλογών: «Είμαστε στρατιώτες. είμαστε πειθαρχημένοι, είμαστε Χρυσανίτες. Είστε σαν στρατός πειθαρχημένος. Να ευχαριστήσω τα παιδιά με τις μαύρες μπλούζες».

— Στις 26.8.2012, στις Θερμοπύλες: «Εσείς είστε τα Τάγματα Εφόδου», όπως ήδη αναφέρθηκε.

— Σε βραδινή συγκέντρωση έξω από τα γραφεία της Χρυσής Αυγής στον Ασπρόπυργο: «[...] εμφανίζουν τη Χρυσή Αυγή σαν μια συμμορία που σκοτώνει, χτυπάει, κάνει κ.λπ., και μας προκαλούν. Ε λοιπόν! Ας μάθουν ότι η Χρυσή Αυγή είναι ένας πειθαρχημένος στρατός που θα λειτουργήσει όπως πρέπει...»⁶²

— Στις 19.2.2012: «Αυτό ανησυχεί και τον κύριο Καραμέρο: "ότι έχουν λέει σχεδόν στρατιωτική οργάνωση". Τι σχεδόν; Από το στρατό που έχουμε σήμερα

60. Αναγνωστέο 340, Παράρτημα 1.3, βίντεο 50.

61. Αναγνωστέο 327, Παράρτημα 13.3, syndiaskepsicrystalvideo 006.MOV.

62. Αναγνωστέο 350, Παράρτημα 3.3, βίντεο 78 (Πατέλης).

έχουμε περισσότερη στρατιωτική οργάνωση νομίζω όπως τον έχουμε καταντήσει».⁶³

— Στις 22.3.2012: «[...] το να λειτουργείς σαν στρατός νομίζω ότι αποτελεί τίτλο τιμής. Δεν το θεωρώ κακό. Ναι είμαστε οργανωμένοι, έχουμε πειθαρχία, έχουμε αλληλοσεβασμό και αυτό οπωσδήποτε μας τιμά [...]».⁶⁴

— Στις 1.5.2011: «[...] σαν να 'μαστε μονάδα στρατιωτική σε παράταξη [...]».⁶⁵

β. του κατηγορούμενου βουλευτή Χρήστου Παππά:

— Σε σχετικό έγγραφο του κόμματος, με ημερομηνία 23.4.2013, αναφέρεται σε «πολιτικό απελευθερωτικό στρατό του Εθνικισμού», όπως ήδη αναφέρθηκε.

— Σε ομιλία στα γραφεία της Νίκαιας: «Υπάρχουν λοιπόν οι στρατιώτες, υπάρχουν οι αξιωματικοί, υπάρχουν και τα επιτελικά σχέδια στα στρατηνεία. Οι στρατιώτες όμως δεν έχουν ποτέ τα επιτελικά σχέδια των στρατηνών. Σε έχω καλύψει [...]».⁶⁶

γ. του κατηγορούμενου βουλευτή Ηλία Παναγιώταρου:

— Στις 31.10.2012: «Η ηγεσία έχει μία απαίτηση από όλους εσάς. Να υπακούτε πιστά στις εντολές των ανωτέρων σας. Στα στελέχη, στα όργανα του κινήματός μας. Χρειάζεται απόλυτη πειθαρχία και τάξη. Τα στελέχη γνωρίζουν τι γίνεται, να μην έχετε πολλές απορίες για κάποιο τρόπο αντιμετώπισης θεμάτων. Για όλα υπάρχει λόγος και αιτία. Να υπακούτε πιστά στις εντολές των ανωτέρων σας».

— Σε βίντεο με τίτλο: «Χρυσή Αυγή - Πολιτική Εκ-

63. Αναγνωστέο 327, Παράρτημα 13.3.

64. Ο.π., crush 003.MOV.

65. Ο.π., video omilies kai plana\M2U01025.MPG.

66. Αναγνωστέο 350, Παράρτημα 3.3, βίντεο 0340.

10^η Παρέμβαση (Κοινωνικός ρατσισμός)

Δημοσιογράφος: Αναζητά κυρίως άρθρα εφημερίδων/διαδικτύου, μεταφέρει “ψυχρά” ντοκουμέντα ως πληροφορίες στην ομάδα σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Ερευνητής: Προσκομίζει στην ομάδα στοιχεία με στατιστικούς πίνακες και σχετικές έρευνες, αριθμητικά στοιχεία. Ασχολείται κι αυτός με ψυχρά ντοκουμέντα.

Μουσικός: Επιλέγει τραγούδια ή ορχηστρικές μουσικές μελωδίες για να χρησιμοποιηθούν ως επενδύσεις, υποκρούσεις ή μουσικά χαλιά κατά την παρουσίαση της ομάδας. Συλλέγει σε “θερμά” ντοκουμέντα.

Λογοτέχνης: Αναζητά λογοτεχνικά κείμενα ή ποιήματα που εστιάζουν ή αναδεικνύουν το υπό διαπραγμάτευση θέμα προσθέτοντας “θερμά” ντοκουμέντα στη διάθεση της ομάδας κατά την παρουσίαση.

Σκηνοθέτης: Αποφασίζει τη σειρά παρουσίασης, της χρήσης και του τρόπου αξιοποίησης των ντοκουμέντων κατά την παρουσίαση συνθέτοντας γνώμες και απόψεις των μελών της ομάδας.

Φωτογράφος: Δημιουργεί εικόνες και “παγώνει” τη δράση ανάλογα με το ντοκουμέντο, την αξία και το είδος του (ψυχρό-θερμό). Φροντίζει ακόμα για το ρυθμό, τις εναλλαγές και την ταχύτητα της δράσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: Φωτογραφικό υλικό

1^η παρέμβαση: Τι-Πως-Γιατί



2^η Παρέμβαση: Εισαγωγή στο θέατρο Εικόνων



3^η Παρέμβαση (Από τα ντοκουμέντα στις δυναμικές εικόνες)



4^η Παρέμβαση (Ταυτότητα)



5^η Παρέμβαση(Στερεότυπα)



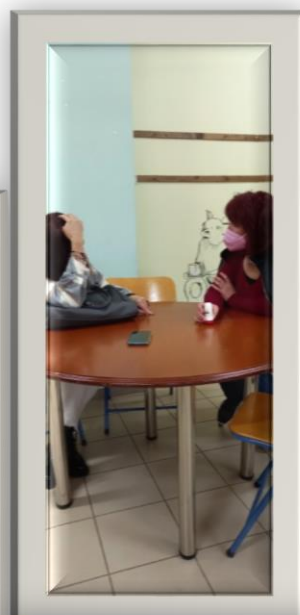
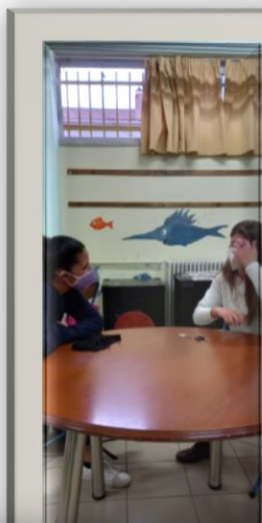
6^η Παρέμβαση (Ο "άλλος" - Διαφορετικότητα)



7^η Παρέμβαση (Σχολικός εκφοβισμός)



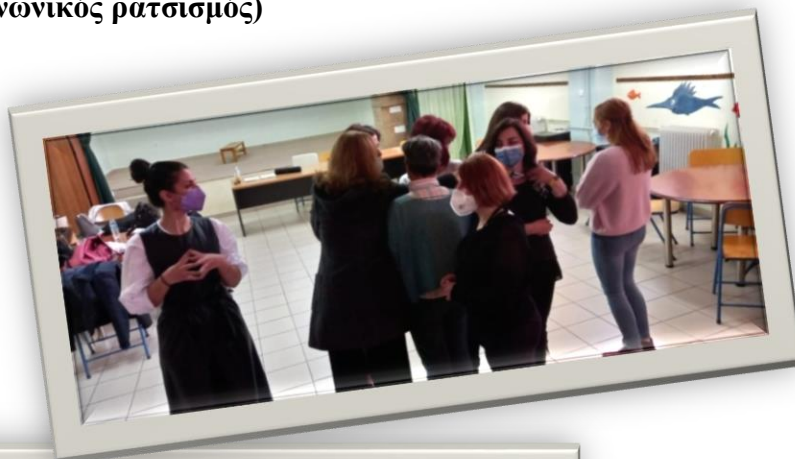
8η Παρέμβαση (Φυλετικός ρατσισμός)



9η Παρέμβαση (Εθνικός ρατσισμός)



10^η Παρέμβαση (Κοινωνικός ρατσισμός)



11^η-12^η Παρέμβαση (Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο)

