

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ



**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ, ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΡΟΥΒΑΛΗ ΦΙΛΙΠΠΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΡΩ ΓΑΛΑΝΗ
2014-2015

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ**

**ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΘΕΑΤΡΟΥ ΩΣ ΜΕΣΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ
ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΡΑΤΣΙΣΤΙΚΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ, ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**ΡΟΥΒΑΛΗ ΦΙΛΙΠΠΗ
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΡΩ ΓΑΛΑΝΗ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ 2014-2015**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να βοηθήσει τους αναγνώστες να κατανοήσουν το φαινόμενο του ρατσισμού και τις συνέπειές του στην καθημερινότητά μας και να προτείνει μια παρέμβαση βασισμένη στις Δραστηριότητες Θεάτρου στο δημοτικό σχολείο για την καταπολέμηση του φαινομένου.

Το πρώτο μέρος της εργασίας είναι βιβλιογραφικό και μελετά το φαινόμενο του ρατσισμού και τη διδακτική μέθοδο των Δραστηριοτήτων Θεάτρου στην εκπαίδευση. Πραγματοποιείται ανάλυση σημαντικών εννοιών, ιστορική αναδρομή του φαινομένου, προσέγγιση των αιτιών του και των αποτελεσμάτων του στην καθημερινότητά μας και σύνδεση με την παιδική ηλικία. Στη συνέχεια αναλύεται η έννοια των Δραστηριοτήτων Θεάτρου στην εκπαίδευση και τα κοινωνικά οφέλη τους. Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί το ερευνητικό κομμάτι με την υλοποίηση της παρέμβασής μας σε ένα δημοτικό σχολείο της πόλης, τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματά μας.

Η εργασία αυτή δεν ερευνά τις δυνατότητες που έχει το κράτος να παρέμβει στην εκπαιδευτική διαδικασία για την καταπολέμηση του ρατσισμού αλλά αποτελεί πρόταση ως προς το τι κάθε δάσκαλος θα μπορούσε να πραγματοποιήσει στην τάξη του.



Περιεχόμενα

Α΄ ΜΕΡΟΣ.....	6
A1. Εισαγωγή.....	6
A2. Προσδιορισμός των εννοιών	7
Μετανάστης-πρόσφυγας	7
Ρατσισμός- νεορατσισμός.....	8
Αντιρατσισμός.....	10
A3. Μικρή ιστορική ανάδρομή στο φαινόμενο του ρατσισμού	11
A4. Ο ρατσισμός στην καθημερινότητά μας.....	14
A5. ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ... ΓΙΑΤΙ;.....	16
Αίτια.....	16
Η καλλιέργεια του ρατσισμού στη παιδική συνείδηση	17
A6. Αντιρατσισμός.....	19
Μικρή αναφορά στη πρόσφατη ιστορία του αντιρατσισμού.....	19
Γιατί λέμε όχι στον ρατσισμό;	20
A7. Εκπαιδευτικός αποκλεισμός.....	22
A8. Βιωματική εκπαίδευση	25
Βιωματική μάθηση	25
Το παιχνίδι.....	26
A9. Δραστηριότητες Θεάτρου στην Εκπαίδευση	28
Ιστορική ανάδρομή του θεάτρου στην εκπαίδευση.....	28
Τι είναι Θέατρο στην Εκπαίδευση;.....	30
Κοινωνικά και παιδευτικά οφέλη της λειτουργίας δραστηριοτήτων Θεάτρου στην Εκπαίδευση	33
Προσωπικότητες που επιβεβαιώνουν τη σημασία του Θεάτρου στην εκπαίδευση	38
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	41
B1. Διατύπωση υποθέσεως.....	41
B2. Δείγμα	41
B3. Στόχος.....	42
B4 .Προηγούμενες έρευνες.....	42
B5. Τεχνικές	44
B6. Διδακτική μεθοδολογία	45
B7. Σχεδιασμός συναντήσεων και παρατήρηση.....	45
Συνάντηση 1 ^η	45

Συνάντηση 2 ^η	49
Συνάντηση 3 ^η	53
Συνάντηση 4 ^η	57
Συνάντηση 5 ^η /6 ^η (Δ' Δημοτικού).....	62
Συνάντηση 5 ^η (Ε' Δημοτικού).....	65
Συνάντηση 6 ^η (Ε' Δημοτικού).....	68
Συνάντηση 7 ^η (Δ' Δημοτικού).....	69
Συνάντηση 7 ^η (Ε' Δημοτικού).....	72
Συνάντηση 8 ^η (Δ' Δημοτικού).....	74
Συνάντηση 8 ^η (Ε' Δημοτικού).....	75
B8. Οργάνωση των γενικών παρατηρήσεων.....	78
Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ.....	78
Δ' Δημοτικού.....	86
B9. Ερμηνείες.....	92
B10. Συμπεράσματα.....	95
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	103

Α΄ ΜΕΡΟΣ

A1. Εισαγωγή

Όσο και αν προχωράει ο κόσμος και παρά τους σημαντικούς αγώνες που έχουν γίνει, τη θέσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη γενική αποδοχή της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων, οι εκφράσεις του ρατσιστικού φαινομένου είναι πολλές και ενυπάρχουν σε κάθε έκφραση της κοινωνικής ζωής. Άλλοτε οι εκφράσεις αυτές είναι ήπιες καταστρέφοντας μεμονωμένα ανθρώπινες ψυχές και άλλοτε φουντώνουν και καίνε ολόκληρες κοινωνίες.

Δεν υπάρχει ρατσισμός που να μη βλέπεται τόσο αυτόν που τον δέχεται όσο και αυτόν που τον φέρει. Ο ρατσιστής πολίτης δε μπορεί να υποστηρίξει ένα δημοκρατικό σύστημα και να αντιμετωπίσει την κοινωνική ομάδα σε ρεαλιστική βάση, συνεπώς οποιαδήποτε έκφραση ρατσισμού βλέπεται την κοινωνία στο σύνολό της.

Καθώς ο χώρος που μπορεί να γίνει συνολική μετακίνηση συνειδήσεων είναι το σχολείο, συνθήκη που περιλαμβάνει ποικίλους διαφορετικούς ανθρώπους σε μικρή ηλικία είναι χρήσιμη η προσπάθεια πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου μέσα σε αυτό.

Στην εργασία μας αυτή θα μελετήσουμε πώς μπορεί να συμβεί αυτή η προσπάθεια μέσα από μια παρέμβαση Δραστηριοτήτων Θεάτρου. Το θέατρο έχει τη δύναμη να ενισχύει τις ανθρωπίνες σχέσεις, το σεβασμό στον άλλον άνθρωπο και την ικανότητα της κριτικής σκέψης με την εναλλαγή ταύτισης με έναν άνθρωπο και αποστασιοποίησης από αυτόν μέσω της προσωπικής δράσης και της παρατήρησης της δράσης των άλλων.

Η έρευνα που θα ακολουθήσει το βιβλιογραφικό κομμάτι της εργασίας μας είναι έρευνα δράσης και στηρίζεται στην υλοποίηση της παρέμβασης που προτείνουμε, στην παρατήρησή της και στην ερμηνεία των παρατηρήσεών μας.

Η καταπολέμηση του ρατσισμού στις ανθρώπινες συνειδήσεις αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη δημιουργία μιας υγιούς και δημοκρατικής κοινωνίας αφού ρατσισμός σημαίνει μη αποδοχή της διαφορετικότητας, των πολλαπλών οπτικών γωνιών, της ελευθερίας και του πλουραλισμού. Ρατσισμός σημαίνει αδυναμία της σκέψης να κατανοεί την πολυπλοκότητά των καταστάσεων και δημιουργία μιας κοινωνίας επιρρεπής σε συγκεντρωτικούς μηχανισμούς.

Όπου γυρίσω να κοιτάξω: βιολέτες. Τι μοναξιά κι αυτή!

Χαϊκού

A2. Προσδιορισμός των εννοιών

Μετανάστης-πρόσφυγας

Ο όρος **μετανάστης** περιγράφει συνήθως κάποιον που παίρνει μια ελεύθερη απόφαση να μετακινηθεί σε κάποια άλλη χώρα, συχνά για καλύτερες οικονομικές ή κοινωνικές συνθήκες και για να βελτιώσει τις προσωπικές του προοπτικές και αυτές της οικογένειάς του. Τυπικά η μετανάστευση είναι η πράξη μετεγκατάστασης ενός ανθρώπου σε μια άλλη χώρα ή περιοχή από αυτή που διαμένει με σκοπό που δεν είναι απλά ταξιδιωτικός ή τουριστικός. Αυτό που χαρακτηρίζει το μετανάστη είναι η πρόθεσή του για μια μακροπρόθεσμη (συχνά παντοτινή) παραμονή σε άλλον τόπο. Τα κίνητρα μιας τέτοιας πράξης ποικίλουν αν και τα μεταπολεμικά χρόνια περιορίζονται ουσιαστικά σε δύο: κοινωνικά και πολιτικά (Καρτέλος, 2007: 6).

Ο όρος **πρόσφυγας** από την άλλη, σύμφωνα με τη σύμβαση για το Καθεστώς του Πρόσφυγα του 1951, είναι το άτομο εκείνο που βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του, ή συνήθους διαμονής τους, και έχει «δικαιολογημένο φόβο δίωξης λόγω φυλής, θρησκείας, εθνικής προέλευσης, πολιτικών πεποιθήσεων ή συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα και δε μπορεί ή εξαιτίας αυτού του φόβου δε θέλει, να προσφύγει στη προστασία της χώρας αυτής». Επίσης οι άνθρωποι που τρέπονται σε φυγή λόγω συγκρούσεων ή γενικευμένης βίας, θεωρούνται πρόσφυγες, καθώς δεν απολαμβάνουν τη προστασία της χώρας τους (IOM&UNHCR: 10).

Η ιστορία του ανθρώπου χαρακτηρίζεται από συνεχείς μετακινήσεις πληθυσμών. Είναι συνυφασμένη με τη μετανάστευση και η χορήγηση ασύλου σε πρόσφυγες είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη πολιτισμού. Οι άνθρωποι μετακινούνται συχνά για να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο, να δώσουν στις οικογένειες και τα παιδιά τους καλύτερες ευκαιρίες, να αποφύγουν τη φτώχεια ή για να γλιτώσουν από διώξεις, ανασφάλεια και πολέμους (Τσιάκαλος, 2000: 36).

Η Ελλάδα γίνεται πόλος έλξης μεταναστών και προσφύγων λόγω της γεωγραφικής της θέσης και προσελκύει ανθρώπους τόσο από την Ευρώπη (Ανατολική και Κεντρική), όσο και από άλλες Μεσογειακές χώρες αλλά και από την Ασία και την Αφρική. Η χώρα μας άλλοτε λειτουργεί ως τελικός προορισμός και άλλοτε ως πύλη για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Αγοραστάκης, 2004).

Όσο και να δυσκολευόμαστε να το αντιληφθούμε, οι κάτοικοι της Ευρώπης πρέπει να κατανοήσουμε ότι οι χώρες μας λόγω του πλούτου τους και της δημοκρατίας (όσο και αν εμείς ζούμε δύσκολους καιρούς) αποτελούν φάρο σωτηρίας για ανθρώπους που ζουν σε συνθήκες τρομακτικής φτώχειας, φυλετικών διακρίσεων και κοινωνικής και πολιτικής καταπίεσης. Εάν δεν εξοικειωθούμε με αυτό το γεγονός κινδυνεύουμε να κατακρεουργήσουμε βασικές αρχές του πολιτισμού μας και συνεπώς και της οικονομικής ανάπτυξης.

«Τα Ηνωμένα Έθνη τόνιζαν το 1997 ότι αν η Αφρική απαλλασσόταν από τα χρέη της μέχρι το 2000 θα είχαν σωθεί οι ζωές 2 εκατομμυρίων παιδιών. Δε σώθηκαν. Κι όμως ήταν τόσο εύκολο αν η Διεθνής Κοινότητα είχε υιοθετήσει τη πρωτοβουλία “ Ιωβηλαίος 2000”, που απαιτούσε το έτος 2000 να καταργηθεί το χρέος των πιο φτωχών χωρών του κόσμου. Είναι εφικτό. Το σύνολο των χρεών των 20 πιο φτωχών χωρών του κόσμου, εκεί όπου τα παιδιά πεθαίνουν από τη πείνα και τρέφονται από τους σκουπιδότοπους δε ξεπερνά το κόστος ενός υπερσύγχρονου βομβαρδιστικού. Και για να είναι αποτελεσματική η απαλλαγή των φτωχότερων χωρών του κόσμου από τα χρέη τους απαιτούνται επιπλέον 46 δισεκατομμύρια δολάρια. Πόσο ίσο με αυτό που δαπανιέται παγκοσμίως για προϊόντα περιποίησης μαλλιών».

(Τσιάκαλος, 2000: 28-29)

Οι άνθρωποι που φτάνουν στη χώρα μας, προσπαθούν να δραπετεύσουν από απάνθρωπες συνθήκες που επικρατούν στις δικές τους χώρες. Ο δρόμος αυτός της δραπέτευσης (είτε παράνομος, είτε νόμιμος) έχει πολλές δυσκολίες και κινδύνους, τους οποίους όμως ξεπερνούν γιατί είναι η μοναδική τους διέξοδο από το κακό -ανέχεια, διακρίσεις, καταπίεση- που ήδη βιώνουν (Τσιάκαλος, 2000: 30).

Το γεγονός αυτό προσθέτει στο φαινόμενο της μετανάστευσης μια φανερά υποτιμητική εικόνα για τις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι μετανάστες: χώρες φτωχές, ασταθής πολιτικά. Ο μετανάστης, λοιπόν, έχει να αντιμετωπίσει πέρα των άλλων προβλημάτων (επιβίωση, εγκατάλειψη του οικείου κ.λ.π.) και την εσωτερίκευση αυτού του γεγονότος. Είναι ένας πολίτης μιας χώρας που δε καταφέρνει να κρατήσει τους πολίτες της, μιας «αποτυχημένης» χώρας. Εν συνεχεία, και με την προσωποποίηση αυτής της εικόνας ο μετανάστης είναι ένας «αποτυχημένος» που προέρχεται από μία « αποτυχημένη» χώρα και, προφανώς, θα έχει μια « αποτυχημένη» ζωή και ένα «αβέβαιο» μέλλον (Καρτέλος, 2007: 6). Οι άνθρωποι που δε πληρούν τις μόνιμες προϋπόθεσες (π.χ βίζα) αλλά έχουν ανάγκη να μεταναστεύσουν προσχωρούν στην παράνομη μετανάστευση. Είτε θα εισέλθουν με νόμιμους τρόπους, ως φοιτητές ή τουρίστες και θα μείνουν και αφού λήξει η άδεια τους, είτε θα χρησιμοποιήσουν επικίνδυνες οδούς όπως πλωτά μέσω της Αδριατικής και της Μεσογείου ή φορτηγά που περνούν τα ανατολικοευρωπαϊκά σύνορα. Οι παράνομοι εισερχόμενοι μετανάστες συχνά δεν έχουν γνώση των πραγματικών δυσκολιών που θα συναντήσουν στο ταξίδι τους και στη χώρα που θα φτάσουν (IOM&UNHCR: 8).

Ρατσισμός- νεορατσισμός

Ρατσισμός είναι μια κοσμοθεωρία η οποία διαιρεί την ανθρωπότητα σε «φυλές», με διαφορετικά βιολογικά χαρακτηριστικά, άρα άνισες μεταξύ τους με τρόπο απόλυτο και αμετάβλητο, και υποστηρίζει ότι αυτά τα βιολογικά χαρακτηριστικά εξηγούν τις ανθρώπινες κοινωνικές συμπεριφορές. Έτσι υπάρχουν ορισμένες «ανώτερες» και άλλες «κατώτερες» φυλές πάνω στις οποίες οι πρώτες, ακριβώς σαν ανώτερες, έχουν το δικαίωμα να κυριαρχούν (Schnapper&Allemand, 2000: 8-9).

Νεορατσισμός είναι ο ρατσισμός που δεν επικαλείται πια τη βιολογική κληρονομικότητα, αλλά τις δήθεν ασύμβατες πολιτισμικές διαφορές όπως την κουλτούρα ή τη θρησκεία οι οποίες θεωρούνται εμπόδια για την απρόσκοπτη επικοινωνία, τη σχολική επιτυχία, την αναγνώριση ίσων κοινωνικό-πολιτικών δικαιωμάτων (Schnapper&Allemand, 2000: 8-9). Παραδείγματος χάριν, όταν λέμε: «Οι μουσουλμάνοι δεν είναι αφομοιώσιμοι». Προσδιορίζουμε κάποια άτομα με ένα μόνο χαρακτηριστικό τους, τα θρησκευτικά ή πολιτισμικά τους πιστεύω, υπονοώντας ότι το Ισλάμ είναι αμετάβλητο, δε διαφέρει από χώρα σε χώρα, δεν επιδέχεται νέα ερμηνεία από τους μουσουλμάνους, αλλά μεταδίδεται το ίδιο ακριβώς από γενιά σε γενιά. Έτσι το Ισλάμ λειτουργεί όπως η φυλή στον κλασικό ρατσισμό.

Ο ρατσισμός είναι μία λέξη που χρησιμοποιούμε καθημερινά αλλά ως έννοια είναι πολύπλευρη και ευρεία. Υπάρχουν ποικίλα είδη ρατσισμού όπως ο **φυλετικός** που αφορά στη καταγωγή ή και στη θρησκεία, ο **σεξισμός** που αφορά στις ρατσιστικές διακρίσεις μεταξύ των 2 φύλλων, ο ρατσισμός λόγω **αναπηρίας**, διαφοράς **εισοδημάτων**, **επαγγέλματος**, **τίτλο σπουδών** κ.τ.λ. (Παπαγιάννη, 2011: 6-7).

Ο φυλετικός ρατσισμός υφίσταται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με τον Galtung, ο **άμεσος – προσωπικός ρατσισμός** αποτελεί το φαινόμενο που παραδοσιακά αποδίδεται με τις έννοιες της φυλετικής διάκρισης και της ρατσιστικής προκατάληψης που έχουν ως αποδέκτη φυσικά πρόσωπα κι ομάδες, ενώ με την έννοια του **θεσμικού ρατσισμού** εννοούμε τις κοινωνικές δομές που παρεμποδίζουν άτομα μιας out-group να αυτοπραγματώνονται ως κοινωνικά άτομα και να έχουν τα ίδια δικαιώματα μ' αυτούς που ανήκουν στην in-group. Ο δομικός-θεσμικός ρατσισμός είναι ενσωματωμένος στις κοινωνικές δομές, αποτελεί τη μη έκδηλη πλευρά του ρατσιστικού φαινομένου, υφίσταται κι αναπαράγεται εφόσον η διαφορετικότητα και η διαφοροποίηση θεωρούνται ταυτόσημες με την κοινωνική ανισότητα, δηλαδή τη διαφοροποιημένη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά κι επηρεάζει άμεσα την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών στα άτομα και στις ομάδες (Παπαγιάννη, 2011: 6-7).

Ο ρατσισμός εμφανίζεται σε σχέση με το μέσο έκφρασης, ως **λεκτικός ρατσισμός** (ανέκδοτα, παρατσούκλια, δυσφήμιση, χλευασμός), ως **ρατσισμός μέσω της εικόνας** (φωτογραφία, σκίτσο, ηλεκτρονική απεικόνιση, κινηματογραφικές ταινίες), ως **ρατσισμός των ΜΜΕ** με στόχο τη γελοιοποίηση, την υποβάθμιση, την απαξίωση μέσω του λόγου και της εικόνας ατόμων, ομάδων, εθνών και πολιτισμών τους (Παπαγιάννη, 2011: 6-7).

Συγγενικό όρο με το ρατσισμό αποτελεί ο **εθνοκεντρισμός**. Ο Summer ορίζει τον εθνοκεντρισμό ως «η στάση και η άποψη σύμφωνα με την οποία η οικεία ομάδα βρίσκεται στο κέντρο και όλοι οι άλλοι άνθρωποι και οι ομάδες τους εκτιμούνται και κατατάσσονται σύμφωνα με αυτή». Τα άτομα, δηλαδή, χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά ομοιότητας και διαφοράς ως κριτήρια αξιολόγησης προκειμένου να τοποθετηθούν και να τοποθετήσουν τους άλλους σε σύστημα προνομίων και διακρίσεων που καθορίζονται από τα εκάστοτε συστήματα αξιών (Παπαγιάννη, 2011: 6-7).

Με τον όρο **ξеноφοβία** (φόβος του ξένου) εννοούμε το φαινόμενο της έλλειψης κατανόησης και εχθρότητας που εκδηλώνουμε αυθόρμητα απέναντι στον Άλλον, ο οποίος βρίσκεται εκτός της κοινωνίας μας και ο τρόπος ζωής του και οι αξίες του είναι ξένα ως προς τα δικά μας που αντιλαμβανόμαστε ως φυσιολογικά (Schnapper&Allemand, 2000: 61).

Το «**στερεότυπο**» είναι μια γενίκευση που αφορά ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων. Αποτελεί υπεραπλούστευση γεγονότων, όπου παραβλέπονται οι ατομικές διαφορές, με αποτέλεσμα να αποδίδονται χαρακτηριστικά σε κάποιο μέλος μιας ομάδας που στη πραγματικότητα μπορεί και να μη τα έχει (Αναγνωστοπούλου, Τρίλιβα & Χατζηνικολάου, 2008: 123-124· Χατζηχρήστου, 2011:20). Συχνά το στερεότυπο είναι μια αρνητική καρικατούρα ή αντιστροφή ορισμένων θετικών χαρακτηριστικών μιας ομάδας, τα οποία μεγεθύνονται τόσο πολύ που καταντούν απωθητικά. Πολλές έρευνες αποδεικνύουν την αρνητική επίδραση των στερεοτύπων στον τρόπο σκέψης, στην αυτοεικόνα και τη δημιουργία σχέσεων. Ο ClaudeSteele λέει ότι η επίδοση των ατόμων που ανήκουν σε ομάδες με αρνητικά στερεότυπα και το γνωρίζουν επηρεάζεται από αυτά. Τα κορίτσια για παράδειγμα που γνωρίζουν το στερεότυπο του φύλου τους σχετικά με την επίδοσή τους στα μαθηματικά, εμφανίζουν χαμηλότερη επίδοση εξαιτίας του άγχους ότι θα επαληθεύσουν το στερεότυπο (Αναγνωστοπούλου, Τρίλιβα & Χατζηνικολάου, 2008: 124). Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται αυτοπραγματοποιούμενη προφητεία. Κάθε δάσκαλος που θεωρεί ότι έχει μια κακή μαθησιακά τάξη συντελεί άθελα του με τη συμπεριφορά του ώστε να γίνει όντως κακή η τάξη του (Schnapper&Allernand, 2000: 27).

Κοινωνική προέκταση του στερεοτύπου είναι η έννοια της **προκατάληψης**. Προκατάληψη είναι μια δυσμενής αντίληψη που δημιουργείται απέναντι σε ένα άτομο ή μια ομάδα και μας προδιαθέτει να σκεφτούμε ή να δράσουμε με τρόπο ευνοϊκό ή δυσμενή απέναντι σε αυτό το άτομο ή την ομάδα. Οδηγεί σε αβάσιμη αξιολόγηση για ένα άτομο, με βάση λανθασμένες ή άκαμπτες γενικεύσεις και μας κάνει να καταλήγουμε σε ένα συμπέρασμα χωρίς επαρκείς ενδείξεις (Αναγνωστοπούλου, Τρίλιβα & Χατζηνικολάου, 2008: 130-13· Χατζηχρήστου, 2011: 19).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν αυτονόητα στοιχεία της ανθρώπινης σκέψης. Οι άνθρωποι σχεδόν πάντα προβαίνουμε σε γενικεύσεις μέσα από τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκτούμε, τις οποίες χρησιμοποιούμε στις σχέσεις μας με πράγματα, καταστάσεις και ανθρώπους. Η συμπεριφορά αυτή είναι λογική καθώς συνεχώς κατακλυζόμαστε από χιλιάδες ερεθίσματα που προσπαθούμε να επεξεργαστούμε. Έτσι πολλά από αυτά τα προσλαμβάνουμε σε σχέση με προηγούμενες εμπειρίες χωρίς να τα επεξεργαστούμε περεταίρω. Ένα απλό παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουμε τις σκάλες: θεωρούμε δεδομένο ότι το ύψος των σκαλιών είναι ίδιο σε όλα και συνεπώς όταν γνωρίζουμε τις διαστάσεις των πρώτων σκαλών ανεβοκατεβαίνουμε τη σκάλα χωρίς να δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στα επόμενα σκαλοπάτια. Εξοικονομούμε χρόνο και συνήθως δεν έχουμε κανένα πρόβλημα και έτσι η « στερεότυπη» εικόνα που έχουμε για τη σκάλα μας διευκολύνει. Στην περίπτωση, όμως, που μια σκάλα δεν ανταποκρίνεται στην εικόνα αυτή μπορεί να παραπατήσουμε, να πέσουμε και να τραυματιστούμε. Αυτό συμβαίνει και με τους ανθρώπους, οι προκαταλήψεις ενέχουν τον κίνδυνο ενός λάθους με σοβαρές συνέπειες (Τσιάκαλος, 2000: 139-140).

Αντιρατσισμός

Αντιρατσισμός είναι η θεώρηση που υποστηρίζει ότι στην πραγματικότητα αυτές οι «φυλές» δεν υπάρχουν. Υπάρχουν σαφείς σωματικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και μερικές από αυτές είναι κληρονομικές. Οι φυλετικές διαφορές θα έπρεπε, για τον λόγο αυτό, να νοούνται ως σωματικές διαφορές που θεωρούνται από τα μέλη μιας κοινότητας ή μιας κοινωνίας ως κοινωνικά σημαντικές. Οι διαφορές στο χρώμα της επιδερμίδας, για

παράδειγμα, αντιμετωπίζονται ως σημαντικές, ενώ οι διαφορές στο χρώμα των μαλλιών δε θεωρούνται σημαντικές.

Ο ρατσισμός είναι προκατάληψη που βασίζεται σε κοινωνικά σημαντικές σωματικές διαφορές (Βρύζας, 1997).

A3. Μικρή ιστορική ανάδρομή στο φαινόμενο του ρατσισμού

Για να κατανοήσουμε καλύτερα το φαινόμενο στο τώρα θα βοηθήσει ένα μικρό ταξίδι στην ιστορία αυτού του φαινομένου που σε συνεργασία με άλλα ταλάνισε και συνεχίζει απροκάλυπτα να ταλανίζει ακόμα την κοινωνία των ανθρώπων.

Η ατομική και συλλογική ενόρμηση να αντιμετωπίζει κανείς τον Άλλον, το Διαφορετικό, ως μη όν, οι ανθρωπολόγοι παρατηρούν ότι συναντάται σε όλα τα μέρη του πλανήτη. Μια ομάδα ή μια φυλή κατονομάζει συχνά τον εαυτό της με μια λέξη που σημαίνει «οι άνθρωποι». Αφού εκείνοι που βρίσκονται έξω από αυτή δεν είναι άνθρωποι, αποκλείονται από τις ανταλλαγές, αντιμετωπίζονται με περιφρόνηση, αιχμαλωτίζονται για να γίνουν δούλοι ή αντικείμενο θυσίας ή καταδιώκονται σαν ζώα (Παπαγιάννη, 2011: 8).

Αρχαιότερη οργανωμένη μορφή ρατσισμού στην ιστορία της ανθρωπότητας φαίνεται να αποτελεί το σύστημα των καστών. Γύρω στο 1.500 π.Χ ένας λευκός ως προς το δέρμα λαός εισέβαλε στη βορειοδυτική Ινδία, καθυπόταξε το ντόπιο πληθυσμό και επέβαλε το σύστημα της κάστας. Πρόκειται για έναν αυστηρά ιεραρχικό κοινωνικό σύστημα το οποίο χώριζε τους ανθρώπους σε τέσσερις κάστες (κοινωνικές τάξεις): τους ιερείς- εκπροσώπους του Θεού στη γη, τους πολεμιστές, τους ελευθέρους αγρότες και εμπόρους και τους υπηρέτες. Πέραν όμως αυτών των καστών, υπήρχε και μια εντελώς κοινωνικά αποκλεισμένη ομάδα, οι «ανέγγιχτοι» οι οποίοι ζούσαν απομονωμένοι και εκπλήρωναν όλες τις δύσκολες και «βρώμικες» εργασίες ενώ οποιαδήποτε επαφή τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους ήταν ανεπιθύμητη και θεωρούταν «μίασμα». Οι άνθρωποι αυτοί ήταν καταδικασμένοι σε ισόβιο κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς η μετακίνησή τους σε κάποια άλλη κάστα ήταν ουσιαστικά αδύνατη (Παπαδημητρίου, 2000: 53-54).

Δείγματα ρατσισμού υπάρχουν και στον αρχαίο ελληνικό κόσμο. Οι αρχαίοι Έλληνες χρησιμοποιούσαν τον όρο βάρβαρος για όλους τους μη Έλληνες, στάση που έχει τις καταβολές της στην αγριότητα των Περσικών πολέμων. Πολλοί από τους μεγάλους συγγραφείς και φιλοσόφους της εποχής (Αισχύλος, Ευριπίδης, Πλάτωνας, Αριστοτέλης) στηρίζουν τη διάκριση αυτή μεταξύ Ελλήνων και βαρβάρων και την ανωτερότητα της φύσης του Έλληνα. Αξίζει όμως να αναφέρουμε ότι η στάση αυτή των Ελλήνων δεν δηλώνει την κλασική ρατσιστική ιδεολογία. Ο κύριος λόγος για τον οποίο θεωρούσαν τους εαυτούς τους ανώτερους δεν είχε να κάνει με εκ γενετής ανωτερότητα που οφείλεται στη ράτσα αλλά με την ανωτερότητα που θεωρούσαν ότι έχει το δημοκρατικό τους πολίτευμα και το ιδεώδες της ελευθερίας. Πρόκειται δηλαδή για ένα είδος νεορατσισμού. Η αίσθηση αυτή ανωτερότητας δεν τους οδηγούσε στην επιθυμία εξόντωσης των άλλων λαών. Η βασική διάκριση στην αρχαία Ελλάδα ήταν μεταξύ ελεύθερων και δούλων. Και σε αυτή τη περίπτωση όμως, ο διαχωρισμός δε βασίζεται στη ράτσα, την καταγωγή, το σχήμα του σώματος ή το χρώμα του δέρματος. Υπάρχουν λοιπόν σαφείς ρατσιστικές συμπεριφορές και θεσμοί, που δε στηρίζονται όμως στη κλασική ρατσιστική ιδεολογία όπως αυτή αναπτύχθηκε από τον

18^ο αιώνα και μετά (Παπαδημητρίου, 2000: 56-64). Συχνά όμως, αυτή η ίδια η δημοκρατία των πόλεων, περιόριζε την ελευθερία και την ισότητα με νόμους που υπότασσαν το άτομο στην Πόλη. Ο Σωκράτης για παράδειγμα κατηγορήθηκε ότι δεν είχε τους ίδιους θεούς με την Πόλη και καταδικάστηκε γι' αυτό (Παπαγιάννη, 2011: 7).

Σύμφωνα με τον Κορνήλιο Καστοριάδη (1992 : 29-30) τα πρώτα γραπτά ίχνη ρατσισμού βρίσκονται στην Εβραϊκή Παλαιά Διαθήκη στην οποία διατυπώνεται ότι όλοι οι λαοί που κατοικούν στην «περίμετρο» της Γης της Επαγγελίας δε γίνεται να «μεταστραφούν» με καμία προσπάθεια, οι συνήθειες τους είναι βλαβερές και οι σεξουαλικές σχέσεις μαζί τους αποτελούν πορνεία.

Ο ρατσισμός, από την άλλη, κατά των Εβραίων που θα οργιάσει τον 20^ο αιώνα έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα της Αιγύπτου και τον Ιουδαϊσμό. Τα πρώτα κρούσματά του εμφανίστηκαν μετά τη κατάκτηση της αρχαίας Αιγύπτου από σημιτικά φύλλα, τα οποία φέρθηκαν πολύ σκληρά στο ντόπιο πληθυσμό. Η περιπέτεια των Εβραίων αρχίζει, όμως, ουσιαστικά με την κατάκτηση του βασιλείου της Ιουδαίας από τους Βαβυλώνιους, το 586 π.Χ. και την αναγκαστική μεταφορά πολλών στη Βαβυλώνα και στη συνέχεια σε διάφορα μέρη του κόσμου. Πολλοί ήταν οι λόγοι-κυρίως οικονομικού ανταγωνισμού- στη συνέχεια, που συνέβαλαν στη διαρκή ανατροφοδότηση του αντισημιτισμού από την αρχαιότητα μέχρι το σύγχρονο κόσμο (Παπαδημητρίου, 2000: 64-87).

Συνεχίζοντας στο Μεσαίωνα η Ευρώπη έρχεται αντιμέτωπη με την Ιερά εξέταση, τους θρησκευτικούς πολέμους και διωγμούς. Η μισαλλοδοξία στρέφεται τώρα προς τους θρησκευτικά διαφορετικούς. Από τις σταυροφορίες η μισαλλοδοξία έχει απλώσει το πέπλο της στο «Χριστιανικό κόσμο», ενώ στο τέλος του 15^{ου} αιώνα ανάβουν οι πυρές της Ιεράς Εξέτασης και αναπτύσσεται ένα ολόκληρο σύστημα διωγμού που κίνητρό του είναι να φτιαχτεί μια χριστιανική κοινωνία, καθαρισμένη από στοιχεία που κρίνονται αναφομοίωτα (αιρετικοί, λεπροί, ομοφυλόφιλοι, μάγισσες, τρελοί) (Παπαγιάννη, 2011:8).

Σημαντικό σημείο στην ιστορία του ρατσισμού στην Ευρώπη αποτελεί η περίοδος των υπερατλαντικών ταξιδιών των Ευρωπαίων και της ανακάλυψης του υπόλοιπου κόσμου (τέλη 15^{ου} –αρχές 16^{ου} αιώνα). Οι Ευρωπαίοι ήρθαν τότε σε επαφή με τους ιθαγενείς των άλλων ηπείρων, των οποίων την ανθρώπινη υπόσταση αμφισβήτησαν. Έτσι αρχίζει το δουλεμπόριο και η σχέση εκμετάλλευσης που εξυπηρετούσε τους Ευρωπαίους, η αντίληψη ότι οι λευκοί, ως αφεντικά, είναι ανώτεροι ενώ οι γηγενείς αποτελούν όντα άγρια και πρωτόγονα και συνεπώς, ο φυλετικός ρατσισμός (Παπαγιάννη, 2001:8-9· Παπαδημητρίου, 2000: 94-101).

Στους αιώνες που ακολούθησαν, η ιδέα των ανώτερων και κατώτερων φυλών αναπτύχθηκε. Ήδη από τον 17^ο αιώνα, πολλοί ήταν αυτοί που άρχισαν να χωρίζουν τους ανθρώπους σε φυλές και να προσάπτουν συγκεκριμένα πνευματικά χαρακτηριστικά σε κάθε φυλή, θεωρώντας μάλιστα ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν είναι πολιτισμικά αλλά φυσικά. Με την επικράτηση του ευρωπαϊκού πολιτισμού στη συνείδηση των Ευρωπαίων, στις αρχές του 18^{ου} αιώνα εκδηλώθηκε και το ευρωπαϊκό αίσθημα ανωτερότητας απέναντι σε όλους τους άλλους πολιτισμούς (Παπαδημητρίου, 2000: 101-109). Τα πράγματα χειροτερεύουν με διαφορά το 19^ο και 20^ο αιώνα καθώς η ρατσιστική θεωρία πια, βασισμένη στη θεωρία της φυσικής επιλογής του Δαρβίνου, φέρει « επιστημονική» βάση. Σύμφωνα με την φυσική επιλογή επιβιώνουν μόνο τα ζωικά είδη που μπορούν να προσαρμοστούν στις περιβαλλοντικές μεταβολές, ενώ τα υπόλοιπα είναι καταδικασμένα να εξαφανιστούν (Παπαγιάννη, 2011: 9· Shipman, 199 :197-229).

Μέχρι τα πρώτα χρόνια του 20^{ου} αιώνα η ουσία της θεωρίας του Δαρβίνου είχε μεταμορφωθεί ολοκληρωτικά. Η προέλευση των ειδών είχε δώσει τη θέση της στην ευγονική, που έμελλε να υπάρξει τραγική για το ανθρώπινο γένος, με κεντρικό αξίωμα ότι οι άνθρωποι μπορούσαν και έπρεπε να εξασφαλίσουν την επιβίωση των ικανότερων, για το καλό της κοινωνίας (Shipman, 1998: 196).

«Πατέρας της ρατσιστικής ιδεολογίας» θεωρείται ο Γάλλος συγγραφέας και διπλωμάτης Gobineau. Ταξιδεύοντας σε όλο τον κόσμο μάζευε στοιχεία για να στηρίξει τις απόψεις του σχετικά με την ανισότητα των ανθρώπινων φυλών. Αποδεχόταν οτιδήποτε ενίσχυε τις θεωρίες του και απέρριπτε κάθε στοιχείο που δεν ταίριαζε με αυτές. Ο Gobineau θεωρούσε ότι η παρακμή των πολιτισμών οφείλεται στην ανάμειξη των φυλών. Χωρίζει την ανθρωπότητα στη λευκή, την κίτρινη και τη μαύρη φυλή και θεωρεί τις δύο τελευταίες ανίκανες να πράξουν πολιτισμό και επιβλαβές για το DNA της λευκής φυλής. Χαρακτηριστικά λέει: «Μπροστά στα ειδεχθή αυτά φύλλα τα αρπακτικά ζώα φαντάζουν πολιτισμένα. Εξωτερικά μοιάζουν περισσότερο με πιθήκους, ενώ από ηθική άποψη δε διαφέρουν από τα πνεύματα του σκότους. Στην εργασία του «Αναγέννηση» αναπτύσσει προτάσεις για τη σωτηρία της λευκής φυλής που θα εφαρμόσει αργότερα το ναζιστικό καθεστώς της Γερμανίας (Παπαδημητρίου, 2000: 135-140).

Στην Αμερική από την άλλη, ο Ντέιβενπορτ, Αγγλοσάξονας καθηγητής σε πολλά πανεπιστήμια όπως το Χάρβαρντ, το πανεπιστήμιο του Σικάγου και το Ινστιτούτο Κάρνεγκι της Ουάσιγκτον δημιούργησε έναν πειραματικό σταθμό για να ερευνήσει την ανθρώπινη κληρονομικότητα. Στόχος ήταν να βρεθεί ποιά χαρακτηριστικά ήταν κληρονομήσιμα ώστε να εφαρμοστεί η ευγονική. Ο Ντέιβενπορτ ήταν υπέρ όχι μόνο της θετικής ευγονικής, να ενθαρρύνονται δηλαδή οι «ικανότεροι» να κάνουν παιδιά αλλά και της αρνητικής ευγονικής, να απαγορεύεται δηλαδή η αναπαραγωγή των « λιγότερο ικανών». Θεωρούσε δικαιολογημένο να στερώνονται αυτοί που έφεραν «ελαττωματικό πρωτόπλασμα», εφόσον γινόταν να εντοπιστούν (Shipman, 1998: 197-203).

Η ιδέα της ευγονικής δεν ήταν γέννημα κάποιου τρελού επιστήμονα. Αντιθέτως την ενστερνίστηκαν πάρα πολλοί επιστήμονες κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. Οι ψευδοεπιστημονικές θεωρίες που ακολούθησαν είναι τρομαχτικές. Ο Lapoyge προτείνει ακόμα και την ευθανασία σε άτομα « βιολογικά εκφυλισμένα», την απαγόρευση «άγονων» γάμων, τη θανάτωση «ανεπιθύμητων» βρεφών κατά τα Σπαρτιατικά πρότυπα. Υποστηρικτές του Δαρβινισμού θεωρούν ότι η πολιτεία δεν πρέπει να λαμβάνει μέτρα κοινωνικής πολιτικής για να ενισχύει τους αδυνάτους γιατί παρεμβαίνει στη φύση επιτρέποντας την επιβίωση ατόμων, που σύμφωνα με τη φυσική επιλογή δε διαθέτουν τις απαραίτητες βιολογικές προϋποθέσεις για να επιβιώσουν (Παπαδημητρίου, 2000: 142-162). Η πεποίθηση ότι τα περισσότερα στοιχεία του ανθρώπου είναι κληρονομικά ενίσχυε τη στρατηγική των στερώσεων (Shipman, 1998: 210). Στην Αμερική κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, γινόταν όλο και πιο δημοφιλής η στείρωση ως μέσο για την αντιμετώπιση των εγκληματιών, των φτωχών ή των χαρακτηρισμένων ως εκ γενετής ψυχοπαθών (Shipman, 1998: 210).

Ο 20^{ος} αιώνας βρίθει ρατσιστικών και μισαλλόδοξων πρακτικών στις πιο ακραίες μορφές του. Από τη μία έχουμε στη Νότια Αφρική το τρομερό καθεστώς του Απαρτχάιντ. Το Απαρτχάιντ ήταν μια σειρά ρατσιστικών μέτρων. Ο ρατσισμός εδώ παίρνει κρατική και θεσμοποιημένη μορφή για να δημιουργήσει μια «Δημοκρατία Λευκών». Απαγορεύεται η επιμειξία λευκών και μαύρων, η επικοινωνία σε κοινούς δημόσιους χώρους (λεωφορεία, ξενοδοχεία, μπαρ), η

ελεύθερη κυκλοφορία μαύρων σε περιοχές λευκών χωρίς ειδική άδεια, η πρόσληψη μαύρων σε επιχειρήσεις λευκών κ.α. Φυσικά οι μαύροι δεν είχαν ούτε δικαίωμα ψήφου και συμμετοχής στα πολιτικά. Εξασφαλιζόταν λοιπόν η εξουσία για πάντα στο καθεστώς των λευκών (Καγκελάρης, 1986: 80-81· Παπαγιάννη, 2011: 9).

Από την άλλη στην Ευρώπη έχουμε τη τραγική ιστορία του γερμανικού ναζισμού. Ο ναζισμός είναι ένα κράμα ακραίου, φονικού κρατικού ρατσισμού και ακραίας μισαλλοδοξίας. Η εκρηκτική αυτή ένωση ανατίναξε όλον τον κόσμο. Η ναζιστική ιδεολογία είναι μια άκρως ρατσιστική ιδεολογία, βασισμένη στη καθαρότητα και τη μοναδικότητα του αίματος της μίας και μοναδικής Άριας Φυλής (Παπαγιάννη, 2011: 10). Στη Γερμανία η ευγονική έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη φυλετική καθαρότητα με στόχο τη δημιουργία μιας βιολογικά και πνευματικά ανώτερης κοινωνίας των Αρίων (Παπαδημητρίου, 2000: 174-175). Οι Εβραίοι δεν ήταν Αρίοι και έγιναν ο γενικός αποδιοπομπαίος τράγος. Ο Χέγκελ αποτέλεσε έναν από τους βασικούς υποστηρικτές του αντισημιτισμού. Ο Αδόλφος Χίτλερ αναφέρεται σε πολλές από τις σημαντικότερες ιδέες του Χέγκελ, όπως στη βιολογική μειονότητα των Εβραίων και τη καταστροφή του γερμανικού λαού αν δε ξεφορτώνονταν αυτά τα « μιάσματα». Απαγορεύτηκαν οι γάμοι των Ες Ες με μη Άριες, άρχισε μια τεράστια επιμορφωτική προπαγάνδα (δημοσιεύματα, κινηματογραφικές ταινίες) για να διαφωτιστεί ο λαός για τον κίνδυνο των Εβραίων, η νέα νομοθεσία απέκλειε τους Εβραίους από δημόσιες υπηρεσίες, πανεπιστημιακές έδρες και πολλές ιατρικές θέσεις και απαγόρευσε στους Εβραίους να παρακολουθούν γερμανικό θέατρο, συναυλίες, διαλέξεις ή να πηγαίνουν σε γερμανικό σχολείο. Οι απαγορεύσεις όλο αυξάνονταν, η ιδέα περί «αρνητικής φυλής» και αρνητικών κληρονομικών στοιχείων διαδιδόταν και πολλοί την ενστερνίζονταν με τελική κατάληξη το πανευρωπαϊκό ολοκαύτωμα εκατομμυρίων ανθρώπων (Εβραίων, ομοφυλόφιλων, Τσιγγάνων, κουμμουνιστών, πόρνων, ψυχασθενών, κωφών και άλλων ασθενών) που όλοι γνωρίζουμε... (Shipman, 1998: 118-203).

A4. Ο ρατσισμός στην καθημερινότητά μας

Ο ρατσιστής δεν έχει αναγκαστικά μια επιθετική, περιφρονητική, γεμάτη μίσος συμπεριφορά. Μπορεί καθόλου κακόκαρδος να μην είναι. Αυτό που τον χαρακτηρίζει είναι ότι υιοθετεί μια ανιστορική στάση και δεν αναγνωρίζει στον Άλλον την ποικιλία των ταυτοτήτων του και την ικανότητά του να εξελίσσεται. Συρρικνώνει όλα τα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου σε ένα μοναδικό και αμετάβλητο. Τα άτομα της ομάδας που απαλλάσσονται στη σκέψη του από αυτό το χαρακτηριστικό τα κατατάσσει στις εξαιρέσεις. Κάποιος μπορεί να δηλώνει αντισημίτης και ταυτόχρονα να έχει έναν κολλητό Εβραίο. Εξηγεί, όμως, ότι δε μοιάζει με Εβραίο (Schrapper&Allemand, 2000: 36-37).

Επιπλέον υπάρχει μία τάση να θεωρούμε το ρατσισμό στοιχείο της Δεξιάς, εξαιτίας του ναζισμού που ήταν δεξιά πολιτική. Θεμιτό όμως είναι να έχουμε στο μυαλό μας πως δεξιά και αριστερά πολιτικά ρεύματα υπήρξαν διαδοχικά φορείς ρατσιστικών θεωριών. Π.χ. μερικοί σοσιαλιστές του 19^{ου} αιώνα υπήρξαν αντισημίτες γιατί εξομοίωναν τους Εβραίους με τους καπιταλιστές. Η Δεξιά εκείνης της εποχής κατηγορούσε επίσης τους Εβραίους για ζητήματα όπως το φόνου του Χριστού (Schrapper&Allemand, 2000: 59).

Σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από φυλετική τάξη, η ταυτότητα του κάθε ατόμου αντί να είναι σύνθετη, τείνει να συρρικνωθεί στη διάσταση της φυλής. Όταν υπάρχει μια τέτοια τάξη ο καθένας συμβάλει χωρίς να το ξέρει, στη διατήρησή της και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος. Οι προκαταλήψεις τρέφονται από αυτά που μπορεί κάποιος να παρατηρήσει. Παραδείγματος χάριν στη Νότια Αμερική πριν τον εμφύλιο, οι κλασσικοί ρατσιστές παρατηρούσαν ότι οι Μαύροι ήταν οκνηροί. Οι Μαύροι όντως μπορεί να ήταν οκνηροί και οι Λευκοί διαπίστωναν έτσι ένα αρνητικό χαρακτηριστικό της μαύρης φυλής. Γιατί όμως να μη είναι οκνηρός κάποιος που δουλεύει με τη βία, χωρίς κανένα κέρδος ούτε ηθικό ούτε υλικό; Οι κοινωνικές συνθήκες κάτω από τις οποίες δούλευαν εξηγούν την οκνηρία τους (Schnapper&Allemand, 2000: 24-25).

Κάθε πράξη της καθημερινότητας μας μπορεί να περιέχει στοιχεία ρατσιστικά. Τα ανέκδοτα για διάφορους λαούς (π.χ. ποντιακά), οι παρομοιώσεις (καπνίζει σαν αράπη), οι παροιμίες (τον αράπη σαν τον πλένεις, το σαπούνι σου χαλάς), οι εκφοβισμοί των παιδιών μας (φάε το φαγητό σου γιατί αλλιώς θα έρθει ο γύφτος να σε πάρει) είναι στοιχεία που ποτίζουν την καθημερινότητά μας και βοηθούν στη μετάδοση του ρατσισμού από γενιά σε γενιά (Σταθόπουλος, 2001: 18).

Δε μπορούμε να προσεγγίσουμε την πραγματικότητα χωρίς κατηγορίες. Δεν οδηγούν όλα τα στερεότυπα στο ρατσισμό. Αν πούμε π. χ «Όλοι οι Χιώτες γίνονται ναυτικοί», δεν έχει αρνητικό χροιά, εφόσον οι Χιώτες δε διώχτηκαν ποτέ επειδή ήταν ναυτικοί. Αν πούμε όμως «όλοι οι Εβραίοι ασχολούνται με τα χρηματιστηριακά και τα ΜΜΕ» δεν έχει το ίδιο νόημα καθώς οι Εβραίοι έχουν κυνηγηθεί με τη δικαιολογία ότι ελέγχουν τον κόσμο μέσα από διεθνείς οικονομικούς κύκλους και ΜΜΕ (Schnapper&Allemand, 2000: 20).

Πέρα από τις μικρές καθημερινές ρατσιστικές μας εκφράσεις, ο ρατσισμός εκφράζεται και πολύ δυνατώτερα, μέσα από βίαιες πράξεις και συμπεριφορές. Σύμφωνα με τον Ελαφρό (2014) 166 είναι τα καταγεγραμμένα περιστατικά ρατσιστικής βίας κατά το 2013, με τα 144 να αφορούν σε μετανάστες, τα 22 σε θύματα σεξισμού και το 1 σε συνήγορο θυμάτων. Τα 132 από αυτά είχαν ως αποτέλεσμα πολύ ή λιγότερο σοβαρές σωματικές βλάβες. Ο Κωστής Παπαϊωάννου, πρώην πρόεδρος της Εθνικής επιτροπής για τα δικαιώματα του ανθρώπου λέει: «Αν πέντε άνθρωποι αποφασίσουν να δείρουν έναν μετανάστη στις 2 το μεσημέρι στην Πατησίων, μπορούν να το κάνουν ατιμώρητοι. Αυτή είναι η σημερινή πραγματικότητα» (Μποζανίνου, 2012). Σημάδι της σύγχρονης πραγματικότητας είναι άλλωστε η ανάδειξη του κόμματος της χρυσής Αυγής σε τρίτο κόμμα στη Βουλή στις εθνικές εκλογές του 2015.

A5. ΡΑΤΣΙΣΜΟΣ... ΓΙΑΤΙ;

Αίτια

Γιατί συμβαίνει αυτό στη κοινωνία των ανθρώπων; Γιατί η ανθρωπότητα αφήνει ένα τέτοιο φαινόμενο να επιδρά τόσο αρνητικά πάνω της; Ποιά τα αίτια που οδηγούν στο ρατσισμό;

Σύμφωνα με τον Καστοριάδη ρατσισμός είναι: «η καταφανής ανικανότητα της συγκροτήσεώς μας ως εαυτόν χωρίς αποκλεισμό του άλλου και η καταφανής ανικανότητα να αποκλείσουμε τον άλλον χωρίς να τον υποτιμούμε και, εντέλει να τον μισούμε».

Είναι σχεδόν αδύνατον για τον άνθρωπο να αντιμετωπίζει τους θεσμούς των άλλων όχι ως ανώτερους ή ως κατώτερους αλλά απλά ως διαφορετικούς. Η συνάντηση μίας κοινωνίας με άλλες συνήθως ανοίγει τον δρόμο για τρεις πιθανές εκτιμήσεις: οι άλλοι είναι ανώτεροι από εμάς είναι ίσοι ή είναι κατώτεροι. Αν δεχτούμε ότι είναι ανώτεροι, οφείλουμε να απαρνηθούμε τους θεσμούς μας και να υιοθετήσουμε τους δικούς τους. Αν είναι ίσοι θα μας ήταν αδιάφορο αν οι άλλοι είναι χριστιανοί ή ειδωλολάτρες. Οι δύο αυτές πιθανότητες είναι απαράδεκτες. Διότι αμφότερες προϋποθέτουν ότι το άτομο πρέπει να εγκαταλείψει τα σημεία αναφοράς του ή τουλάχιστον να τα θέσει υπό αμφισβήτηση. Δεν απομένει λοιπόν παρά η τρίτη πιθανότητα: οι άλλοι είναι κατώτεροι. Αυτό βεβαίως αποκλείει την πιθανότητα οι άλλοι να είναι ίσοι με εμάς, με την έννοια ότι οι θεσμοί τους απλώς δεν συγκρίνονται με τους δικούς μας. (Καστοριάδης, 2013).

Καθετί διαφορετικό προς τους θεσμοποιημένους κανόνες της κοινωνίας που το άτομο ζει βιώνεται από αυτό ως απειλή της ίδιας τους της επιβίωσης. Η κύρια απάτη είναι πάντα: οι κανόνες μας είναι το καλό· το καλό είναι οι κανόνες μας· οι κανόνες μας δεν είναι ίδιοι με τους δικούς τους· άρα οι κανόνες τους δεν είναι καλοί. Ο δρόμος προς την αναγνώριση του διαφορετικού αρχίζει στο ίδιο σημείο και έχει τα ίδια κίνητρα με την αμφισβήτηση των δεδομένων θεσμών της κοινωνίας, την απελευθέρωση των σκέψεων και των πράξεων, εν ολίγοις τη γέννηση της δημοκρατίας και της φιλοσοφίας (Καστοριάδης, 2013).

Πέραν τη φυσική τάση του ανθρώπου, για ποιους λόγους κάποιες φορές ο ρατσισμός γιγαντώνεται και κάποιες άλλες μοιάζει απλά με ανενεργό ηφαίστειο που δεν επηρεάζει τη καθημερινότητά μας;

Οι περίοδοι κοινωνικών αναταραχών, πολιτικών και οικονομικών **κρίσεων** ευνοούν την εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων. Οι καταστάσεις αυτές αυξάνουν τις διακρίσεις εις βάρος αυτών που αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι. Όταν για παράδειγμα επικρατεί **ανεργία** οι διακρίσεις απέναντι σε φυλετικά διαφορετικά άτομα λειτουργούν με φυσικό τρόπο. Έχουμε ανάγκη να θεωρήσουμε ότι οι Άλλοι δεν έχουν δικαίωμα για αυτή τη δουλειά επειδή είναι από άλλη χώρα, γιατί εμείς έχουμε ανάγκη αυτή τη δουλειά. Άλλωστε οι πληθυσμοί που βιώνουν κάποια κρίση αναζητούν **έναν αποδιοπομπαίο τράγο**, πάνω στον οποίο να εκτονώσουν τα συναισθήματα και τη μανία που συσσωρεύουν (Schnapper&Allemand, 2000: 52).

Οι Schnapper&Allemand(2000), μας δίνουν ένα παράδειγμα από τους ψηφοφόρους του «Εθνικού Μετώπου», ρατσιστικού κόμματος της Γαλλίας, που ταιριάζουν σε κάποιο βαθμό και με το ελληνικό κόμμα της Χρυσής Αυγής: Τους ψηφοφόρους του « Εθνικού Μετώπου» αποτελούν δύο μεγάλα ρεύματα. Από τη μία η παλιά παραδοσιακή Δεξιά, ακόμα και ρατσιστές ή αντισημίτες, και από την άλλη ένα λαϊκό εκλογικό σώμα που αντιμετωπίζει μεγάλες κοινωνικές δυσκολίες. Ο Λε Πεν εκμεταλλευόταν σε αυτή τη περίπτωση τις

ανησυχίες και τους φόβους όσων νιώθουν να απειλούνται από το σύγχρονο παγκόσμιο ανταγωνιστικό κόσμο.

Η προσκόλληση σε μια κακώς εννοούμενη **θρησκεία** αποτελεί συχνά στήριγμα των ρατσιστικών αντιλήψεων, καθώς έχει μια τάση να εξυψώνει τους ομόθρησκους δημιουργώντας αρνητική διάθεση προς τους αλλόθρησκους με δόγματα (άπιστοι, ηθικοί αντίπαλοι, δαιμονισμένοι) και διαχωρισμό σε καλούς και κακούς. Άλλα δεν είναι μόνο η θρησκεία που γίνεται ρήτορας της ρατσιστικής ιδεολογίας. Ο άνθρωπος εξοικειώνεται με διάφορες μορφές ρατσισμού μέσω των **Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης** με παραπληροφόρηση, δηλαδή μέσα από επιστημονικά ψεύδη, ψευδοεπιχειρήματα, παραχάραξη της ιστορίας, διασυρμό, αποσιώπηση, στάσεις των δημοσιογράφων κ.α (Παπαγιάννη, 2011: 18).

Η καλλιέργεια του ρατσισμού στη παιδική συνείδηση

Πέρα από τα γενικά αίτια του ρατσισμού, μας ενδιαφέρει να ασχοληθούμε πιο συγκεκριμένα με την καλλιέργεια του στο παιδί, αφού στόχος μας είναι να βρεθεί τρόπος να περιοριστεί το φαινόμενο μέσω της εκπαίδευσής του.

Η διαδικασία που σχετίζεται με την ανάπτυξη των στερεοτύπων υπάρχει στα παιδιά από πολύ νωρίς. Από τον 5^ο μήνα τα παιδιά διακρίνουν στις φωτογραφίες ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα. Στην ηλικία 2-3 ετών τα παιδιά μπορούν να δείξουν με ακρίβεια ανθρώπους με λευκό ή μαύρο δέρμα (Χατζηχρήστου, 2011: 20-21). Τα παιδιά πρώτα μαθαίνουν να βλέπουν διαφορές και μετά να κατανοούν τις ομοιότητες, επειδή οι αισθήσεις μας προσλαμβάνουν πιο εύκολα αντιθετικά γνωρίσματα. Αυτό συμβαίνει επειδή η διαπίστωση ομοιοτήτων προϋποθέτει, εκτός από τη πρόσληψη των σχετικών γνωρισμάτων, την επεξεργασία και την ένταξή τους σε μια διαφορετική -συνήθως υψηλότερου επιπέδου- κατηγορία κοινών γνωρισμάτων (Τσιάκαλος, 2008: 146). Η φυλετική συνειδητοποίηση που πραγματοποιείται στην ηλικία 3 ετών συνοδεύεται από τις πρώτες εκδηλώσεις θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων που σχετίζονται με τις φυλετικές διαφορές των ανθρώπων. Φτάνοντας στην ηλικία 7-8 χρονών τα συναισθήματα αυτά αποκτούν πληρέστερη μορφή, καθώς εμπλουτίζονται με διάφορες πληροφορίες, όπως τα κοινωνικά στερεότυπα και οι στάσεις των «σημαντικών άλλων» (Μιτίλης, 1998: 88-89 · Χατζηχρήστου, 2011: 20-21).

Η ταξινόμηση των εισερχόμενων πληροφοριών σε κατηγορίες αποτελεί φυσική ανάγκη, που βοηθά τους ανθρώπους να δίνουν νόημα στον κόσμο. Η αρχική, όμως, κατηγοριοποίηση ακολουθείται από σύγκριση των διάφορων ομάδων, που συχνά οδηγεί σε θετικότερη εικόνα για τα μέλη της ενδο-ομάδας και αρνητικότερη για τα μέλη της έξω-ομάδας (Χατζηχρήστου, 2011: 21). Ο Goodman ανέλυσε τη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης του παιδιού σε τρία στάδια:

- α) φυλετική συνειδητοποίηση (πρώτη συνειδητοποίηση των φυλετικών διαφορών)
- β) φυλετικός προσανατολισμός(ανάπτυξη των πρώτων θετικών ή αρνητικών εκτιμήσεων για τις διάφορες φυλετικές ομάδες)
- γ) φυλετική στάση (διαμόρφωση εμπειριστατωμένης άποψης και στάση που τείνει να προσεγγίσει αυτή των ενηλίκων)(Μιτίλης, 1998: 90)

Η προοδευτική κοινωνικοποίηση του παιδιού το φέρνει σε μια πρώτη επαφή με τους «Άλλους» και επιτρέπει να αναπτυχθεί μια πρώτη διομαδική αλληλεπίδραση. Όμως, όπως έχουν αποδείξει τα πειράματα του Doise, ήδη πριν την αλληλεπίδραση τα υποκείμενα δίνουν

στα άτομα της άλλης ομάδας τέτοια κίνητρα και χαρακτηριστικά που δικαιολογούν μια ανταγωνιστική συμπεριφορά απέναντί τους. Αυτό, σε συνδυασμό με τις επιρροές από το οικογενειακό περιβάλλον συντελεί στη διαμόρφωση της φυλετικής στάσης τους παιδιού, η οποία τις περισσότερες φορές είναι αρνητική για τις μειονότητες (Μιτίλης, 1998: 89).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μαθαίνονται πρώτα στα πλαίσια της οικογένειας. Τα παιδιά μαθαίνουν να συμπεριφέρονται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης των προτύπων συμπεριφοράς που εμφανίζουν οι γονείς (Χατζηχρήστου, 2011: 21). Σε αυτή την ηλικία το αξιολογικό πλαίσιο του παιδιού δεν είναι ακόμα αυτόνομο και ολοκληρωμένο, καθώς σημαντικά στοιχεία του, όπως η ηθική ανάπτυξη, δεν έχουν ακόμα τελειοποιηθεί. Παράλληλα τα παιδιά μικρών ηλικιών προσπαθούν να δείχνουν τη μέγιστη κοινωνική συμμόρφωση και έτσι είναι πρόθυμα να υιοθετήσουν οποιαδήποτε στάση των ενήλικων-προτύπων, χωρίς να έχουν ακόμα αναπτύξει επαρκώς την ικανότητα κριτικής σκέψης (Μιτίλης, 1998: 89).

Συχνά μάλιστα, μπορεί να θεωρούμε (γονείς και εκπαιδευτικοί) ότι καταπολεμάμε τις προκαταλήψεις μαθαίνοντας στα παιδιά ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι και ότι δεν είναι ευγενικό να ρωτούν για τις διαφορές. Ωστόσο, η αποφυγή και η αγνόηση της περιέργειας των παιδιών τα διδάσκει με έμμεσο τρόπο ότι ορισμένες διαφορές δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές. (Αλλιώς γιατί δε συζητάμε για αυτές ελεύθερα;) Έτσι, με τη στάση μας δείχνουμε ότι υποτιμάμε τη διαφορετικότητα αντί να τη θεωρούμε πλεονέκτημα του κόσμου μας. Συνεπώς, η αμηχανία μας και η σιωπή μας εκλαμβάνεται από τα παιδιά ως περιφρόνηση των « διαφορετικών» ενώ αντίθετα οι ανοιχτές συζητήσεις καταπολεμούν την άγνοια, την έλλειψη ευαισθησίας και το φανατισμό (Αναγνωστοπούλου, Τρίλιβα & Χατζηνικολάου, 2008: 22-23).

Καθοριστικές είναι και οι εικόνες που επαναλαμβάνονται και αποτυπώνονται στο νου των παιδιών μέσω της τηλεόρασης, του κινηματογράφου, των κινούμενων σχεδίων και άλλων μέσων. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης συχνά παρουσιάζουν τις άλλες χώρες και τους πολίτες τους μονοδιάστατα. Από τη μία πλευρά βλέπουμε διαδηλώσεις, καταστροφές και εξαγριωμένα πλήθη, και από την άλλη πανέμορφα μέρη, λαμπερές δημόσιες εκδηλώσεις ή τουριστικού πόλους έλξης. Σπάνια παρακολουθούμε εικόνες από την καθημερινή ζωή τους και επομένως δεν έχουμε μια ρεαλιστική αναπαράσταση της ζωής σε διαφορετικές κουλτούρες. Αυτές οι εικόνες βρίσκονται στο καθιστικό μας πάντα παρούσες μέσα από την οθόνη και βομβαρδίζουν παιδιά και ενήλικες (Αναγνωστοπούλου, Τρίλιβα & Χατζηνικολάου, 2008: 125).

Επιπλέον, παρουσιάζονται και τονίζονται τα διαφορετικά στοιχεία των λαών καθώς ενδιαφερόμαστε να δούμε και να ακούσουμε νέα πράγματα και όχι αυτά που γνωρίζουμε στην καθημερινή μας ζωή. Ωστόσο, όταν το φυσικό ενδιαφέρον για το « διαφορετικό» δε συνοδεύεται από μια παράλληλη δραστηριότητα αναγωγής των διαφορών σε διαφορές που υπάρχουν μέσα στο πλαίσιο μιας ομοιότητας υψηλότερου επιπέδου, τότε τα παιδιά παραμένουν στο επίπεδο των απλοϊκών κατηγοριοποιήσεων, με ανάλογες επιπτώσεις στον τρόπο με τον οποίο καταγράφουν τον κόσμο (Τσιάκαλος, 2008: 148).

Κατά τη πρώτη σχολική ηλικία, η αλλαγή περιβάλλοντος και η επαφή του παιδιού με άτομα συνομήλικα εκτός της οικογένειάς του αποτελεί μια πρωτόγνωρη κατάσταση για το παιδί που τις περισσότερες φορές επιδρά αποφασιστικά στη κοινωνικοποίησή του (Μιτίλης, 1998: 92). Όταν τα παιδιά έρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα φέρουν μαζί τους και όποια στερεοτυπική αντίληψη έχουν αναπτύξει στο οικογενειακό πλαίσιο. Παράλληλα ακόμα και

οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρουσιάζουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για ομάδες όσον αφορά στη φυλή, τη γλώσσα, το φύλλο και την κοινωνική τάξη. Οι αντιλήψεις αυτές συχνά επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη δράση εκπαιδευτικών και μαθητών αφήνοντας στο περιθώριο ότι μοιάζει διαφορετικό. Άλλωστε τα εκπαιδευτικά συστήματα κάθε χώρας δομούνται με βάση τις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης ομάδας. Αποτέλεσμα των παραπάνω, πολλοί εκπαιδευτικοί και μαθητές να μην κατανοούν το πολιτικό υπόβαθρο κάποιων παιδιών και να δημιουργούνται φαινόμενα απόδοσης αρνητικών χαρακτηρισμών, εκδηλώσεις εχθρότητας, ύπαρξη χαμηλών προσδοκιών και επιλογή ακατάλληλων διδακτικών μεθόδων (Χατζηχρήστου, 2011: 22). Με αυτό τον τρόπο ο ρατσισμός αναπαράγεται ανενόχλητος από γενιά σε γενιά.

A6. Αντιρατσισμός

Μικρή αναφορά στη πρόσφατη ιστορία του αντιρατσισμού

Ο αντιρατσιστικός αγώνας στις ΗΠΑ θεωρείται ότι ξεκινά από την Αφρικοαμερικανίδα Ρόζα Παρκς, το 1955, η οποία γυρίζοντας ένα βράδυ σπίτι της με το λεωφορείο αρνήθηκε να σηκωθεί για να κάτσει στη θέση της ένας λευκός όπως ορίζει ο νόμος και οδηγήθηκε στη φυλακή. Το περιστατικό αυτό αποτέλεσε αφορμή για τη κινητοποίηση πολλών μαύρων πολιτών. Ένας από αυτούς ήταν ο Μάρτιν Λουθερ Κινγκ, ο οποίος έγινε αρχηγός του Συνδέσμου Προόδου της Μοντγκόμερι που αποτελείτο από μαύρους ακτιβιστές. Η επιρροή του Κινγκ ήταν καθοριστική. Η τακτική της ειρηνικής διαμαρτυρίας και η καταδίκη της βίας ως νόμιμου μέσου για την επίτευξη ενός δίκαιου στόχου τον έκαναν δημοφιλή σε μαύρους και λευκούς. Οι κινητοποιήσεις δημιουργούσαν κατάλληλο έδαφος στην κοινή γνώμη και τελικά το 1964 υπεγράφη νόμος που καθιστούσε παράνομο το φυλετικό διαχωρισμό σε δημόσιους χώρους και στην αγορά εργασίας (Το ΒΗΜΑ, 2002).

«Έχω ένα όνειρο σήμερα. Έχω ένα όνειρο ότι μια ημέρα η Πολιτεία της Αλαμπάμα [...] θα μεταμορφωθεί σε μια κατάσταση όπου τα μικρά μαύρα αγόρια και κορίτσια θα μπορέσουν να πιαστούν χέρι χέρι με τα μικρά λευκά αγόρια και κορίτσια και να περπατήσουν μαζί σαν αδελφές και αδελφοί [...] Έχω ένα όνειρο σήμερα. Όταν αφήσουμε την ελευθερία να ηχήσει, όταν την αφήσουμε να ηχήσει από κάθε χωριό και κάθε κωμόπολη, από κάθε Πολιτεία και κάθε πόλη, θα μπορέσουμε να επισπεύσουμε εκείνη την ημέρα που όλα τα παιδιά του Θεού, μαύροι άνθρωποι και λευκοί άνθρωποι, εβραίοι και εθνικοί, προτεστάντες και καθολικοί, θα μπορέσουν να ενώσουν τα χέρια και να τραγουδήσουν τα λόγια του παλιού νέγκρικου ύμνου: «Επιτέλους ελεύθεροι! Επιτέλους ελεύθεροι! Ευχαριστούμε τον Παντοδύναμο Θεό, επιτέλους είμαστε ελεύθεροι!»

M.Λ. Κινγκ

Από την άλλη πλευρά, στην Αφρική, κορυφαία μορφή του αντιρατσιστικού αγώνα κατά του Απαρτχάιντ υπήρξε ο Νέλσον Μαντέλα. Αγωνίστηκε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ενάντια στο άδικο, ρατσιστικό καθεστώς και το 1994, στις πρώτες εκλογές στις οποίες ψήφισαν όλες οι φυλές εξελέγη πρόεδρος της Ν. Αφρικής (ΤΟ ΒΗΜΑ, 2013).

«Κανείς δεν γεννιέται, μισώντας κάποιον για το χρώμα του δέρματος, την καταγωγή ή τη θρησκεία του. Οι άνθρωποι πρέπει να μάθουν να μισούν κι αν μπορούν να διδαχθούν το μίσος, μπορούν να διδαχθούν και την αγάπη, γιατί η αγάπη έρχεται πιο φυσικά στην ανθρώπινη καρδιά, παρά το αντίθετο».

N. Μαντέλα

Στην Ευρώπη, μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, οι εκφραστές του αντιφασισμού προσθέτουν στους προβληματισμούς της προηγούμενης γενιάς καινούριους που προέρχονται από τη μαρξιστική ιδεολογία, τον χριστιανικό περσοναλισμό, τα κινήματα για την ανεξαρτησία των αποικιών και τη νέα ευρωπαϊκή αντίληψη για τη δημοκρατία. Η Ευρωπαϊκή Ένωση υπέγραψε το 1990 τη «Χάρτα των Παρισίων», όπου αναφέρεται ότι «εκφράζουμε την απόφασή μας να καταπολεμήσουμε κάθε μορφή ρατσισμού και φυλετικού μίσους, αντισιμιτισμού, ξενοφοβίας και διακρίσεων», ενώ το 1994 στη Σύνοδο Κορυφής στην Κέρκυρα αποφασίστηκε η δημιουργία « Συμβουλευτικής Επιτροπής για το ρατσισμό και τη ξενοφοβία» με σκοπό να ανάπτυξη μια συλλογικής στρατηγικής για την καταπολέμηση πράξεων ρατσιστικής και ξενοφοβικής βίας». Εκατοντάδες επιπλέον είναι οι μη κυβερνητικές οργανώσεις που ενεργοποιούνται κατά του ρατσισμού, ανάμεσά τους πολλές ελληνικές (Τριγιάζης, 1997: 116-118). Τέτοιες οργανώσεις είναι η διεθνής οργάνωση «SOS Racism», η ομάδα των οργανώσεων με τίτλο «StartingLine», το Ολλανδικό Εθνικό Γραφείο κατά του ρατσισμού «antiracstalliance», το φροντιστήριο των μεταναστών και πολλές άλλες.

Γιατί λέμε όχι στον ρατσισμό;

Το πρώτο άρθρο της Οικουμενικής διακήρυξης των **δικαιωμάτων του Ανθρώπου** (1948) διαπιστώνει ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι στην αξιοπρέπεια και τα δικαιώματα, άρα τα δικαιώματα αποτελούν φυσικά δίκαια. Είναι σύμφυτα με τον άνθρωπο. Απορρέουν από την αξία του ανθρώπου, ούτε από τη πολιτεία του παραχωρούνται, ούτε από τη θεία ή άλλη βούληση, ούτε από τον ηγεμόνα, ούτε από οποιαδήποτε πλειοψηφία, ούτε από οποιοδήποτε δημοψήφισμα (Σταθόπουλος, 2001: 17).

Η προστασία, λοιπόν, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σημαίνει προστασία της πολυφωνίας σε όλους τους τομείς. Σημαίνει ότι δε πρέπει να αφήνουμε έξω από την ταυτότητα της κοινωνίας μας τις οποιεσδήποτε, οσοδήποτε μικρές, μειοψηφικές ομάδες της κοινωνίας (Σταθόπουλος, 2001: 17). Το άρθρο μάλιστα 26 της ίδιας Διακήρυξης διευκρινίζει ότι «η εκπαίδευση πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των θρησκευτικών ή φυλετικών ομάδων καθώς και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της Ειρήνης.

Ο αντιρατσιστικός αγώνας εμφανίζεται ως μια ηθική υποχρέωση, είναι όμως και μια πολιτική επιταγή. Οι πνευματικοί και ηθικοί λόγοι (στο όνομα του ανθρωπισμού, στο όνομα της αλήθειας που καταπατείται από ψευδείς ρατσιστικές θεωρίες) δε πρέπει να αγνοούνται σε καμία περίπτωση. Πρέπει όμως να αντιλαμβανόμαστε και έναν ακόμα λόγο, που αφορά στην αρχή της λειτουργίας μιας **δημοκρατικής κοινωνίας**. Οι δημοκρατικές κοινωνίες είναι

κοινωνίες ανταλλαγών, παρουσιάζουν μια ποικιλότητα. Πρακτικές διακρίσεων αντιβαίνουν στις αρχές οργάνωσης της συλλογικής ζωής, στις αρχές της πολιτειακής και πολιτικής ισότητας όλων των πολιτών, πάνω στις οποίες βασίζεται η δημοκρατία. Πλήγμα στις αρχές της δημοκρατίας σημαίνει πλήγμα στον κάθε πολίτη, όχι μόνο στο θύμα του ρατσισμού. Τον κίνδυνο που ενέχει η λογική του αποκλεισμού συνοψίζουν τα παρακάτω λόγια: «Στην αρχή, πήραν τους Εβραίους. Δεν έκανα τίποτα, αφού στο κάτω κάτω δεν ήμουν Εβραίος. Στη συνέχεια συνέλαβαν τους ομοφυλόφιλους. Δεν έκανα τίποτα, αφού στο κάτω κάτω δεν ήμουν ομοφυλόφιλος. Έπειτα συνέλαβαν τους κομμουνιστές. Δεν έκανα τίποτα, αφού στο κάτω κάτω δεν ήμουν κομμουνιστής. Φτάνει μια μέρα που συνέλαβαν εμένα. Κανείς δεν έκανε τίποτα, δεν υπήρχε πια κανείς να με βοηθήσει...» (Schnapper&Allemand, 2000: 86-87). Άνθρωποι που βιώνουν το ρατσισμό επηρεάζονται από αυτόν. Αναφέραμε παραπάνω την **αυτοπραγματοποιούμενη/αυτοεκπληρωμένη προφητεία**. Σύμφωνα με αυτήν οι άνθρωποι μπορεί να τείνουν να συμμορφωθούν προς τις προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από αυτούς (Schnapper & Allemand, 2000: 27). Ουσιαστικά, προβάλλουμε στον άλλο κάτι που πιστεύουμε για εκείνον και εφόσον εμείς του φερόμαστε έτσι, αυτός φέρεται ανάλογα, δηλώνει ανημποριά να αντιδράσει σε κάτι που τον ξεπερνά και έτσι μαθαίνει να συμμορφώνεται στην αρνητική εικόνα που του αποδίδουν (ΙΜΕΠΟ, 2007: 12). Αν ένας άνθρωπος βρίσκεται μεταξύ ανθρώπων που θεωρούν ότι δε μπορεί να κάνει κάτι σωστά, τότε αυτός πιθανόν να μην καταφέρει, όντως να το κάνει (Schnapper & Allemand, 2000: 27). Συνεπώς ο ρατσισμός προς τους μετανάστες, κινεί, ως ένα βαθμό, τους μετανάστες να επιβεβαιώνουν τους φόβους μας για αυτούς.

Άλλωστε ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις **βλάπτουν τον κάθε άνθρωπο**. Από τη μία το θύμα του ρατσισμού νιώθει κατωτερότητα και μειονεξία και υπόκειται σε διαδικασίες κοινωνικού αποκλεισμού και αδιαφορίας. Από την άλλη οι άνθρωποι που υιοθετούν ως τρόπο συμπεριφοράς την υποτίμηση της διαφορετικότητας, χάνουν την εμπειρία της αλληλεπίδρασης με διαφορετικού τύπου ανθρώπων, την έκθεση σε μεγαλύτερη ποικιλία εμπειριών και την επαφή με εναλλακτικούς τρόπους διαβίωσης. Επιπλέον η υιοθέτηση μιας εθνοκεντρικής ή και ρατσιστικής άποψης του κόσμου καλλιεργεί σε αυτά τα άτομα μια πλαστή αίσθηση ανωτερότητας, η οποία διαστρεβλώνει την αντίληψη της πραγματικότητας (Αναγνωστοπούλου, Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2008: 23-24). Οι προκαταλήψεις μπορούν να μας στερήσουν πολλά. Μπορούν να περιορίσουν τις περιοχές που συχνάζαμε επειδή κατοικούν πρόσφυγες τους οποίους θεωρούμε επικίνδυνους, να παρεμποδίσουν τη συνεργασία μας με ένα ενδιαφέρον και σημαντικό συνάδελφο, τη δημιουργία μιας σχέσης, την απόλαυση μιας καλλιτεχνικής εκδήλωσης, τη σύναψη κοινωνικών συμμαχιών με ανθρώπους κοινών αντιλήψεων κ.λ.π. (Τσιάκαλος, 2000: 142). Έρευνες, άλλωστε, έχουν δείξει μεγάλες διαφορές μεταξύ παιδιών με εθνικές προκαταλήψεις και παιδιών χωρίς προκαταλήψεις. Τα παιδιά με προκαταλήψεις χαρακτηρίζονται από ακαμψία, τάση για υπερβολικές γενικεύσεις, τάση να κατηγοριοποιούν και να κάνουν διχοτομήσεις, να βλέπουν μόνο το συγκεκριμένο, να απλουστεύουν τις σύνθετες καταστάσεις, να κατακερματίζουν την ολότητα, να είναι δογματικά και να μην είναι ανοικτά σε πολλαπλές ερμηνείες και λύσεις μιας κατάστασης. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς προκαταλήψεις χαρακτηρίζονται από ευελιξία, τάση για ρεαλιστικές γενικεύσεις, τάση να εξατομικεύουν, να προχωρούν από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, να διατηρούν τη συνθετότητα και την ολότητα, να μην είναι δογματικά και να είναι ανοικτά απέναντι σε πολλαπλές ερμηνείες (Τσιάκαλος, 2000: 168).

Συνεπώς λέμε ΌΧΙ στο ρατσισμό και τις εκφράσεις του, για να στηρίζουμε το σεβασμό στον άνθρωπο και τα δικαιώματά του, για να μην αποδεχόμαστε πλαστές αλήθειες, για να προστατεύουμε τη δημοκρατία, για να εμπλουτίσουμε θετικά τους άλλους και τους εαυτούς μας!

Ο ρατσισμός είναι η σοβαρότερη απειλή από άνθρωπο σε άνθρωπο. Το μέγιστο μίσος για τον ελάχιστο λόγο.

A. J. Heschel

A7. Εκπαιδευτικός αποκλεισμός

Σε σχέση με το φαινόμενο του ρατσισμού βρίσκεται το φαινόμενο του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Μέσα στα σχολεία διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές μεταναστών ή Τσιγγάνων δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τους ντόπιους για εκπαίδευση. Κάποιοι δε καταφέρνουν να εισαχθούν ούτε στο δημοτικό σχολείο, ενώ αρκετοί εγκαταλείπουν σύντομα την εκπαίδευση.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τις παραπάνω διαπιστώσεις θα αναφερθούμε στην έννοια του «Εκπαιδευτικού αποκλεισμού» αρχίζοντας από την έννοια του «Κοινωνικού αποκλεισμού». Σύμφωνα με τους **Κογκίδου & Τρέσσου & Τσιάκαλος (1997)**, κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών όπως είναι αυτά της εκπαίδευσης, του συστήματος υγειονομικής περίθαλψης, της συμμετοχής στο πολιτικό γίνεσθαι κ.λ.π, η έλλειψη των οποίων οδηγεί συνήθως στην οικονομική ανέχεια και στην περιθωριοποίηση. Ο όρος αυτός δηλαδή χαρακτηρίζει τόσο μια διαδικασία, όσο και μια κατάσταση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός ως έννοια εμφανίστηκε τα τελευταία χρόνια και συχνά συνδυάζεται με την έννοια της φτώχειας. Κάποιες φορές μάλιστα οι δύο έννοιες συγχέονται σαν να ήταν οι ίδιες. Όμως δεν είναι. Σύμφωνα με τον Τουρτούρα (2005: 14) η φτώχεια μπορεί να είναι αιτία ή και αποτέλεσμα του κοινωνικού αποκλεισμού.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός μπορεί να αναφέρεται σε πολλές «κατηγορίες» ανθρώπων: Μετανάστες, πρόσφυγες, ιθαγενείς μειονότητες όπως οι Τσιγγάνοι, άτομα με ειδικές ανάγκες, μονογονεϊκές οικογένειες, άνθρωποι με ασθένειες όπως AGE, μακροχρόνιοι άνεργοι χωρίς προσόντα επανένταξης στην αγορά εργασίας (Κογκίδου & Τρέσσου & Τσιάκαλος, 1997). Ένας άνθρωπος είναι κοινωνικά αποκλεισμένος όταν περιθωριοποιείται από τους άλλους βάσει ιδιαίτερων χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του και είναι πολύ δύσκολο να επανενταχθεί και να ξαναγίνει αποδεκτός από τους άλλους. Είναι σαν να έχει περάσει τη διαχωριστική γραμμή που διαχωρίζει τους «εντός» της κοινωνίας, δηλαδή αυτούς που είναι αποδεκτοί μέτοχοι της και τους «εκτός». Αυτούς που βρίσκονται έξω από αυτή. Η αναπαραγωγή του φαινομένου οφείλεται σε μια σειρά θεσμούς που συντηρούν τις κοινωνικές αντιλήψεις αλλά και θέτουν εμπόδια στην απόκτηση νέων ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που θα επιτρέψουν στους κοινωνικά αποκλεισμένους να ενταχθούν ισότιμα (Ζάνης, 2006: 23).

Αναφέραμε ότι Κοινωνικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών. Τι εννοούμε, όμως, με αυτό; Για μια ανθρώπινη διαβίωση οι άνθρωποι πέρα από το προσωπικό τους εισόδημα, έχουν στη διάθεση τους και δημόσιο πλούτο του οποίου κάνουν χρήση σε διαφορετικό βαθμό. Έτσι τα παιδιά που τελειώνουν μόνο την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάνουν μικρότερη χρήση του δημόσιου πλούτου από αυτά που

τελειώνουν τη δευτεροβάθμια και ακόμα λιγότερη από αυτά που τελειώνουν τη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρομοίως, όποιος επισκέπτεται ένα δωρεάν μουσείο ή πηγαίνει σε ένα δημόσιο δωρεάν νοσοκομείο κάνει χρήση του δημόσιου πλούτου. Όσο λιγότερο δημόσιο πλούτο μπορεί να απορροφήσει ένας άνθρωπος τόσο πιο εύκολα μπορεί να διολισθήσει σε συνθήκες φτώχειας. Υπάρχουν ομάδες ανθρώπων οι οποίες δεν έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το δημόσιο πλούτο. Παραδείγματος χάριν σε ορισμένους τομείς δια νόμου έχουν πρόσβαση μόνο οι ντόπιοι και όχι οι μετανάστες και οι πρόσφυγες. Επιπρόσθετα, ορισμένες ομάδες αποκλείονται εμμέσως όπως ορισμένες μειονότητες που αναγκάζονται να συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους ή άτομα με ειδικές ανάγκες τα οποία μπορεί να μην έχουν πρακτικά (λόγω της απουσίας εγκαταστάσεων σχεδιασμένων για τη δυνατότητα μετακίνησης τους) πρόσβαση σε δημόσια αγαθά (Κογκίδου & Τρέσσου & Τσιάκαλος, 1997).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται σε τρία τουλάχιστον επίπεδα: στο οικονομικό (αποκλεισμός από στέγαση, εργασία, εκπαίδευση) στο νομικό (στέρξη νομικής προστασίας και αδυναμία ενεργοποίησης κάποιου δικαιώματος) και στο κοινωνικό επίπεδο (στιγματισμός και περιθωριοποίηση). Θεωρείται απουσία ανθρώπινων δικαιωμάτων και αναπαραγωγή ανισοτήτων και όχι απλά ένα οικονομικό φαινόμενο (Τουρτούρας, 2005: 14). Από τον ορισμό του Κοινωνικού αποκλεισμού προκύπτει και ο ορισμός του Εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Εκπαιδευτικός αποκλεισμός είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης του συγκεκριμένου δημόσιου αγαθού της εκπαίδευσης που η έλλειψη του μπορεί να οδηγήσει σε φτώχεια, σε περιθωριοποίηση και τελικά σε κοινωνικό αποκλεισμό (Τουρτούρας, 2005: 15).

Η έννοια του Εκπαιδευτικού αποκλεισμού αφορά και την μη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα και τον αποκλεισμό από ένα συγκεκριμένο επίπεδο ή κατεύθυνση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και στις δύο περιπτώσεις μπορεί να είναι θεσμοθετημένος (όπως παιδιά που δεν έχουν τα απαραίτητα δικαιολογητικά για να εγγραφούν, συχνά π.χ τα Τσιγγανάκια ή τα παιδιά παράνομων μεταναστών που όμως μένουν στη χώρα), και άτυπος. Άτυπο αποκλεισμό επιφέρει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών, όπως η άγνοια της κυρίαρχης εθνικής γλώσσας ή η συχνή μετακίνηση της οικογένειας από τόπο σε τόπο (πλανόδιοι). Επίσης διευθυντές και εκπαιδευτικοί που είτε δυσκολεύουν την εγγραφή «ανεπιθύμητων» παιδιών στο σχολείο, είτε δημιουργούν ένα κλίμα που διώχνει τα παιδιά από το σχολείο ενώ σύμφωνα με τον Βεργίδη (1996) ακόμα και γονείς που «επαναστατούν» ζητώντας την αποπομπή των ανεπιθύμητων. Τέλος υπάρχουν και οι γονείς που δε στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο για λόγους οικονομικούς, κοινωνικούς ή πολιτισμικούς (Σταμέλος, 2003). Ένα σχολείο που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών του, αλλά είναι προσηλωμένο μόνο στη κυρίαρχη ομάδα, τους διώχνει. Καμουφλαρισμένος πίσω από όρους όπως: «σχολική αποτυχία», «χαμηλή επίδοση», «συστηματική απουσία από το σχολείο», ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός πλήττει τα νέα μέλη της κοινωνίας ενισχύοντας την αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Παπάνης & Γιαβρίμης & Βίκη, 2009: 385).

Η χρηματοδότηση των μέτρων για την άρση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στις περισσότερες χώρες είναι ανεπαρκής και όπου υπάρχει, δεν συνοδεύεται από έρευνες αξιολόγησης, ώστε να καταγραφεί η αποτελεσματικότητα των επιδοτήσεων. Τις περισσότερες φορές τόσο η πρόχειρη διοικητική οργάνωση των σχολείων, όσο και η ακαταλληλότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δημιουργεί πολλούς θύλακες

εκπαιδευτικού αποκλεισμού. Στην Ελλάδα η έλλειψη αυτονομίας των σχολικών μονάδων και η έλλειψη συνοχής στην εκπαιδευτική νομοθεσία αγνοεί τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής εθελουφλώντας μπροστά στα προβλήματά τους. Επιπλέον οι κυβερνήσεις δεν διαθέτουν μεγάλα χρηματικά ποσά για την εκπαίδευση. Αδυνατούν να αποδεχτούν ότι τα αποτελέσματα της παιδείας δεν είναι άμεσα άλλα μακροπρόθεσμα ορατά και ότι η εκπαίδευση κάθε κράτους καθορίζει καταλυτικά τη πρόοδο της (Παπάνης & Γιαβρίμης & Βίκη, 2009: 386-387).

Το κράτος λοιπόν έχει την ευθύνη να πάρει μέτρα κατά του εκπαιδευτικού αποκλεισμού δημιουργώντας σχολεία στη πράξη ανοικτά στη διαφορετικότητα αλλά και δίνοντας έμφαση στην εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου σε θέματα συμβουλευτικής και μαθητοκεντρικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Παπάνης & Γιαβρίμης & Βίκη, 2009: 390-391).

Η συγκεκριμένη εργασία δε στοχεύει ακριβώς στην καλύτερη δυνατή ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο και στην αλληλεπίδραση των μεταναστών με το σχολείο αλλά στην ευαισθητοποίηση των ντόπιων μαθητών. Παρόλα αυτά η ξαφνική απουσία των μεταναστών από το σχολείο ή η χαμηλή επίδοσή τους επηρεάζει σαφώς και την αντίληψη και τα συναισθήματα των ντόπιων παιδιών για το διαφορετικό. Αν μεγαλώνεις σε ένα σχολείο που διώχνει τους μετανάστες από κοντά του πώς θα το εμπιστευτείς όταν την επόμενη μέρα θα σου κάνει μάθημα για τη διαφορετικότητα;

Σίγουρα το κράτος έχει τη μεγάλη ευθύνη και για την ευαισθητοποίηση των νέων κατά του ρατσισμού. Οι αλλαγές στη παιδεία χρειάζονται να είναι θεσμικές και ριζικές. Μάλιστα μπορεί να μας φαίνεται ότι ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και ένας δάσκαλος δε μπορεί να σώσει τη κατάσταση στη σύγχρονη αδηφάγα κοινωνία, με τα αμέτρητα ερεθίσματα που κατακλύζουν τα παιδιά: με τις τεράστιες οθόνες, τις αμέτρητες πληροφορίες, τη θεοποίηση του χρήματος, τον υπέρμετρο ανταγωνισμό, τη συνήθεια να αγνοούμε την ανθρώπινη ουσία χαμένοι μεταξύ της ανάγκης μας να είμαστε σημαντικοί και της αδυναμίας να αισθανθούμε τι είναι σημαντικό. Παρόλα αυτά μικρά, πολύ μικρά βήματα μπορούν να μας μετακινήσουν. Όχι με θεαματικά άμεσα αποτελέσματα αλλά με μετακινήσεις συνειδήσεων. Στην εργασία αυτή προτείνουμε μία παρέμβαση ευαισθητοποίησης των παιδιών ενάντια στο ρατσισμό μέσα από βιωματική μάθηση και συγκεκριμένα μέσα από Δραστηριότητες Θεάτρου στη σχολική τάξη.

Στις επόμενες ενότητες θα εξηγήσουμε γιατί επιλέξαμε αυτή τη μέθοδο για τη παρέμβασή μας.

Απαισιοδοξία της γνώσης

Αισιοδοξία της βούλησης

Γκράμσι

A8. Βιωματική εκπαίδευση

Βιωματική μάθηση

Η εκπαίδευση και το δημόσιο σχολείο κάθε χώρας είναι σίγουρα ένα θέμα που απασχολεί (ή θα έπρεπε) συνεχώς κάθε κοινωνία και κάθε πολιτική ηγεσία. Ο τρόπος εκπαίδευσης των νέων μελών μιας κοινωνίας σχετίζεται με την ίδια την ουσία της κοινωνίας και επιδρά στη λειτουργία της, στη δομή της, στους ανθρώπους που την αποτελούν και στις σχέσεις που δημιουργούν μεταξύ τους.

Η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα έχει πια συνειδητοποιήσει ότι τα προβλήματα της κοινωνίας δεν μπορούν να διδαχτούν πλήρως μέσα από βιβλία, εργασίες και εξετάσεις και έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στη βιωματική μάθηση. Ένα παιδί που μαθαίνει μόνο να επαναλαμβάνει έτοιμες γνώσεις και όχι να κάνει συλλογισμούς, να συνδυάζει, να αναλύει, να φτιάχνει, να δημιουργεί πώς θα γίνει ένας ενήλικας παραγωγός, δημιουργός, επιχειρηματίας, καλλιτέχνης; Ένα παιδί που έμαθε να δουλεύει μόνο του ,ανίδεο στην έννοια της ομάδας και εκτεθειμένο στον ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία, πώς θα γίνει ένας άνθρωπος με συλλογική συνείδηση που θα ενδιαφέρεται για την ουσία των θεμάτων και όχι για τα εύκολα και παροδικά αποτελέσματα των πράξεων του; Ένα παιδί, τέλος, που κάθεται σε μια καρέκλα ακίνητο καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας πως θα αξιοποιήσει πλήρως τις ικανότητες και το δυναμικό του ως άνθρωπος;

Ο όρος βιωματική μάθηση αναφέρεται σε έναν τρόπο μάθησης, ο οποίος αντί να χρησιμοποιεί βιβλία, προκαθορισμένη διδακτέα ύλη και απομνημόνευση, φέρνει σε άμεση επαφή το μαθητή με το αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να γνωρίσει και τον βοηθά να επεξεργαστεί αυτή την εμπειρία, νοητικά αλλά και συναισθηματικά. Ήδη από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα εμφανίζονται μεγάλοι παιδαγωγοί που στηρίζουν τη βιωματική διάσταση στην εκπαίδευση και την αξία της εμπειρίας όπως ο JohnDewey(1859-1952) και ο DavidKolb (1984)(Τριλιβά & Αναγνωστοπούλου, 200: 33-37). Ο Herman, το 1990 διατύπωσε τη θεωρία των εγκεφαλικών τεταρτημορίων. Ήταν ήδη γνωστό από τις νευροεπιστήμες ότι το αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου εξειδικεύεται στη χρήση της γλώσσας και της λογικής ενώ το δεξιό στη διαίσθηση και στην πανοραμική αντίληψη. Ο Herman διαίρεσε τον εγκέφαλο σε τέσσερα μέρη και σύνδεσε τη διαπροσωπική μάθηση με το ένα τεταρτημόριο του δεξιού ημισφαιρίου και τη φαντασιακή μάθηση με το άλλο (Τριλιβά & Αναγνωστοπούλου, 2008: 40). Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις συνεχίζουν οι Τριλιβά και Αναγνωστοπούλου ότι ενώ το αριστερό ημισφαίριο επεξεργάζεται τα συναισθήματα μέσα από τη γλώσσα και τη λογική το δεξιό τμήμα του εγκεφάλου επεξεργάζεται τα συναισθήματα μέσα από τις αισθήσεις και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Άρα για την ολιστική ανάπτυξη του εγκεφάλου χρειάζεται όχι μόνο η λογική ανάλυση αλλά και η συναισθηματική και σωματική διάσταση της εμπειρίας. Ο HowardGardner το 1991 αμφισβητεί τη νοημοσύνη ως μονοδιάστατη, κατακρίνει τα τεστ νοημοσύνης και αναφέρεται σε επτά είδη νοημοσύνης: Τη γλωσσική που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τον προφορικό και το γραπτό λόγο, να εξηγεί, να διδάσκει, να πείθει. Τη λογικο-μαθηματική που αφορά στην ικανότητα λογικής ανάλυσης των προβλημάτων, την επίλυση μαθηματικών πράξεων και την επιστημονική διερεύνηση ζητημάτων. Τη μουσική νοημοσύνη που αφορά στην ικανότητα αναγνώρισης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικών μοτίβων και ρυθμών. Την κιναισθητική νοημοσύνη που αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης του σώματος με στόχο την επίλυση προβλημάτων. Τη χωροταξική

νοημοσύνη που αναφέρεται στην ικανότητα να αναγνωρίζουμε και να χρησιμοποιούμε τη γεωμετρία σε μεγαλύτερους ή μικρότερους χώρους. Τη διαπροσωπική νοημοσύνη που αφορά στη δυνατότητα κατανόησης των προθέσεων, των κινήτρων και των επιθυμιών των ανθρώπων. Και τέλος, την ενδοπροσωπική νοημοσύνη που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τον εαυτό του, να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τους φόβους και τα κίνητρά του. Καθώς ο κάθε άνθρωπος έχει πιο αναπτυγμένα κάποια από τα είδη νοημοσύνης το σχολείο οφείλει να τα εξελίξει όλα για τη δημιουργία ενός κόσμου στον οποίο έχουν δικαίωμα να ζουν διαφορετικοί άνθρωποι (Τριλιβά & Αναγνωστοπούλου, 2008: 43-45).

Ο Vygotsky μελέτησε τη **συνεργατική μάθηση**, μια μέθοδο που προτείνουν πολλοί σύγχρονοι παιδαγωγοί και βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μαθητών. Έχει αποδειχτεί ότι η αλληλεπίδραση αυτή των συμμαθητών αναπτύσσει τις κοινωνικές τους ικανότητες σε αντίθεση με τον ανταγωνισμό που προωθεί αλληλεπιδράσεις άμυνας και επιφυλακτικότητας μεταξύ τους. Ο Piaget επισήμανε ότι μέσω της αλληλεπίδρασης τα παιδιά αποκτούν την ικανότητα να βλέπουν τις καταστάσεις και τα προβλήματα των άλλων από άλλη οπτική γωνία, πέρα από τη δική τους (Άλκηστις, 2008: 161-163).

Το παιχνίδι

Το φυσικό είναι να παίζουμε γράφει ο Winnicott και ο Caillois γράφει ότι ο άνθρωπος δεν είναι άνθρωπος πλήρως παρά μόνο όταν παίζει (Γαλάνη, 2010: 88). Μεγάλο υπήρξε και υπάρχει το ενδιαφέρον για το παιχνίδι και πολλές είναι οι θεωρίες που διατυπώθηκαν σε σχέση με αυτό. Ο Huizinga υποστηρίζει ότι η τέχνη και ολόκληρος ο πολιτισμός είναι ένα παιχνίδι (Άλκηστις, 2008: 202).

Αρχικά από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα εμφανίζονται οι πρώτες κλασικές θεωρίες οι οποίες προσπαθούσαν να εξηγήσουν τη ύπαρξη και το σκοπό του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τη Δημοπούλου (2008: 23-26) είναι οι εξής:

- **Θεωρία της πλεονάζουσας ενέργειας**
Τέθηκε αρχικά από τον φιλόσοφο Sciller και στη συνέχεια υποστηρίχθηκε από το Spencer. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιχνίδι αποτελεί έκφραση της πλεονάζουσας ενέργειας του οργανισμού. Ο Spencer θεωρούσε ότι τα ανθρώπινα και ζωικά είδη ήταν ενστικτωδώς δραστήρια. Έτσι έχουν ένα ποσό ενέργειας που δεν ξέρουν πού να διοχετεύσουν και το διοχετεύουν στο παιχνίδι. Όσο μεγαλύτερης εξέλιξης είναι το είδος του ζώου τόσο περισσότερο παίζει καθώς τόσο λιγότερη ενέργεια ξοδεύεται στην επιβίωση. Αντίθετα στα λιγότερο εξελιγμένα είδη η ενέργεια ξοδεύεται ολοκληρωτικά στην προσπάθεια για επιβίωση. Αδυναμίες αυτής της θεωρίας είναι ότι δε μπορεί να εξηγήσει γιατί συχνά τα παιδιά συνεχίζουν να παίζουν ακόμα και όταν έχουν εξουθενωθεί ενώ έρχεται και σε αντίθεση με τη Δαρβινική θεωρία αφού αντιμετωπίζει το παιχνίδι ως ευχάριστη για τον άνθρωπο μα περιττή για την επιβίωση δραστηριότητα (Ταλάντη: 24- 25).
- **Θεωρία της χαλάρωσης**
Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιχνίδι αποτελεί μια δραστηριότητα χαλάρωσης που χρειάζεται το παιδί εξαιτίας του ελλείμματος σε ενέργεια για να αποκατασταθεί η ενέργεια που χάνει στην εργασία. Πράγματι το παιχνίδι λειτουργεί συχνά ως

αντίθετο της εργασίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιχνίδι στερείται μιας γνωστικής λειτουργίας. Υποστηρικτής του υπήρξε ο Γερμανός Moritz Lazarus.

- Θεωρία της εξάσκησης

Σύμφωνα με τον Groos ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία του παιχνιδιού είναι η μίμηση των ενηλίκων. Συνεπώς, τα παιδιά παίζουν για να εξασκηθούν στις δραστηριότητες που θα χρειαστεί να κάνουν ως ενήλικες. Για αυτό και όσο πιο εξελιγμένο είναι το είδος, τόσο περισσότερο κρατάει η περίοδος του παιχνιδιού αφού το παιδί πρέπει να εξασκηθεί σε περισσότερες και πιο σύνθετες δεξιότητες.

- Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης

Ο Hall, επηρεασμένος και από τη Δαρβινική θεωρία, είδε τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού ως απεικόνιση των σταδίων από τα πρωτόζωα στον άνθρωπο. Το παιδί με το παιχνίδι του εκδηλώνει τα εξελικτικά στάδια των ειδών. Η λειτουργία του παιχνιδιού εδώ είναι καθαρικής φύσης. Τα ένστικτα βρίσκουν διεξόδους έκφρασης μέσα στο παιχνίδι και μερικά αποδυναμώνονται επιτρέποντας την ανάπτυξη συμπεριφοράς των ενηλίκων ανθρώπων.

Κατά τον 20^ο αιώνα τα ρεύματα που αναπτύχθηκαν στη ψυχολογία ήταν η ψυχανάλυση (με κύριο εκπρόσωπο το Freud), ο Μπιχεβιορισμός και η Γνωστική θεωρία. Σύμφωνα με τη Δημοπούλου (2008: 27-32):

- Η ψυχαναλυτική θεωρία υποστηρίζει ότι το παιχνίδι απελευθερώνει τα παιδιά από αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με τραυματικά γεγονότα αποβάλλοντας την ένταση. Ο Freud θεωρεί ότι από τη μία το παιδί μιμείται ρόλους που έχει δει να παίζονται στη ζωή και έχει εντυπωσιαστεί, και από την άλλη αναπλάθει γεγονότα επώδυνα αναλαμβάνοντας όμως ενεργητική στάση και αντιστρέφοντας τη διαδικασία προς όφελός του. Ο Erikson είδε το παιχνίδι ως θεραπευτικό μέσο και ως διαδικασία αναζήτησης του «εαυτού».
- Η μπιχεβιοριστική θεωρία αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως μιμητική μάθηση και ως διαδικασία εξερεύνησης και αναζήτησης του σύνθετου και του νέου.
- Εκπρόσωπος της γνωστικής θεωρίας ο Piaget υποστηρίζει ότι το παιχνίδι επηρεάζει θετικά τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού και συνεπώς μπορείς να κατανοήσεις και το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης ενός παιδιού από τα παιχνίδια που παίζει. Ο Vygotski θεωρεί το παιχνίδι ως το πρωταρχικό μέσο πολιτισμικής ανάπτυξης των παιδιών και ως δημιουργία φανταστικών καταστάσεων που προκύπτουν από πραγματικές εντάσεις της ζωής.

Έχει αποδειχθεί ότι μειωμένες ευκαιρίες για παιχνίδι έχουν ως αποτέλεσμα μείωση τη ικανότητας για ενσυναίσθηση και αύξηση του «ναρκισσισμού», δηλαδή μιας πολύ έντονης σχέσης με τον εαυτό μας με παράλληλη έλλειψη ενδιαφέροντος για τους άλλους και ανικανότητα συναισθηματικής σύνδεσης μαζί τους (Gray).

Ο Peter Gray υποστηρίζει ότι η διαδικασία του παιχνιδιού είναι παρεξηγημένη. Οι γονείς αλλά και οι δάσκαλοι συνηθίζουν να αντιμετωπίζουν το παιχνίδι ως αντίμαχο του διαβάσματος και της μάθησης, ως μια δραστηριότητα για «μετά το διάβασμα», για το σαββατοκύριακο, για τις διακοπές. Αντίθετα παίζοντας μαθαίνεις τα πιο σπουδαία για τη ζωή, προετοιμάζεσαι, φέρνεις τη ζωή στα μέτρα σου (Gray).

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μια χαρακτηριστική μέθοδος βιωματικής και συνεργατικής μάθησης στην οποία συμμετέχει όλο το σώμα, η λογική και οι αισθήσεις, αποτελεί ομαδική εμπειρία και συμβαίνει στο “εδώ και τώρα” της ανθρώπινης ύπαρξης. Με το “εδώ και τώρα” όπως μας λένε οι Ταυλαρίδου & Παπαφλέσσα(2007) ασχολήθηκαν πολλοί επιστήμονες όπως ο Rogers και ο Maslow και απέδειξαν ότι το άτομο μπορεί να αλλάξει τον εαυτό του, εφόσον αρθούν τα εμπόδια που του δημιουργούν αναστολές και προβλήματα και εφόσον βρεθεί στις κατάλληλες συνθήκες.

A9. Δραστηριότητες Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Ιστορική αναδρομή του θεάτρου στην εκπαίδευση

Από τη στιγμή που γεννιέται ο άνθρωπος αρχίζει να ανακαλύπτει το περιβάλλον του και να γεμίζει ερωτήματα, καθώς έρχεται σε επαφή με πλήθος ερεθισμάτων που διεγείρουν τις αισθήσεις του. Η Τέχνη, όπως και η επιστήμη, δεν είναι κατά αρχήν παρά ένας τρόπος να δώσουμε απαντήσεις στα «γιατί», τα «πώς» και τα «τι» και έχει τις ρίζες της στην πρωτόγονη ήδη ζωή (Χατζόπουλος, 1994: 9-13).

Το θέατρο ξεπήδησε από τις αρχέγονες ανάγκες του ανθρώπου πρώτα να επικοινωνήσει, να εκφράσει τις σκέψεις, τις επιθυμίες, τους αρχέγονους φόβους του και έπειτα να θεαθεί. Αποτελεί παιχνίδι για τον άνθρωπο, ο οποίος άρχισε να παίζει από τη πρώτη στιγμή εξερευνώντας τη φύση, τα χρώματα, τον ήχο, το φως (Βελογιάννη, 2007: 21).

Σύμφωνα με το Σίμο Παπαδόπουλο (2010), από τη στιγμή που το θέατρο πήρε τη μορφή της τραγωδίας και κωμωδίας στη αρχαία Αθήνα άρχισε να διαμορφώνεται και η πίστη στην παιδευτική του αξία και στις δυνατότητές του ως μέσου ηθικής διάπλασης. Αργότερα, συνεχίζει ο Σίμος Παπαδόπουλος, την εποχή του μεσαίωνα, η χριστιανική Εκκλησία, μολονότι πολεμά τις αρχαιοελληνικές αξίες, χρησιμοποιεί τη θεατρική αναπαράσταση με τα θρησκευτικά δράματα, ως μέσο θρησκευτικής αγωγής των χριστιανών, διάδοσης και επιβολής των ιδεών της ενώ παράλληλα και τα μοναχικά τάγματα της καθολικής εκκλησίας χρησιμοποιούν εξίσου το θέατρο ως παιδευτικό μέσο δείχνοντας μας πώς όλα αυτά τα συστήματα είχαν συνειδητοποιήσει τη δυνατότητα επίδρασης του θεάτρου πάνω στον άνθρωπο.

Σύμφωνα με το Θεόδωρο Γραμματά (1997), οι Ιησουίτες είναι αυτοί που πρώτοι έδωσαν έμφαση στη σχέση του θεάτρου με το σχολείο. Τα Ιησουϊτικά κολέγια που εξαπλώθηκαν σε όλη την Ευρώπη (16^{ος}-19^{ος} αιώνας) αξιοποίησαν την παιδευτική αλλά και προπαγανδιστική λειτουργία του θεάτρου και ενώ χρησιμοποίησαν το θέατρο για δογματικές και θεολογικές σκοπιμότητες, το κατέστησαν γνωστό σε όλη την Ευρώπη ως μέσο αγωγής.

Τον 20^ο αιώνα κορυφαίοι παιδαγωγοί όπως οι J. Dewey (1956), G. Kerschensteiner, Ed. Claparède (1946), M. Montessori (1919) και ψυχολόγοι όπως οι L. S. Vygotsky, J. Piaget, J. Bruner, C. Rogers, H. Gardner δίνουν έμφαση στην βιωματική μάθηση, την εμπειρία και τη δημιουργικότητα των μαθητών υποστηρίζοντας την αναγκαιότητα του θεάτρου στην εκπαίδευση (Παπαδόπουλος, 2010: 29). Τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη οι υποστηρικτές του κινήματος της νέας αγωγής, μετά κυρίως το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, τροποποιούν την αντίληψη που θέλει το θέατρο στην εκπαίδευση να ταυτίζεται με τη θεατρική παράσταση και εισάγουν μεθόδους δραματοποίησης και θεατρικού παιχνιδιού που αναπτύσσουν την αυτενέργεια και τον πειραματισμό του μαθητή (Παπαδόπουλος, 2010: 29-30).

30). Έτσι, το θέατρο στην εκπαίδευση αρχίζει να υπηρετεί όχι τόσο προπαγανδιστικούς σκοπούς αλλά την έκφραση του μαθητή και την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων. Το 1943 ιδρύεται στην Αγγλία η Εταιρία Δραματικής Τέχνης και το 1944 σε επίσημη πράξη για τη παιδεία αναφέρεται το «εκπαιδευτικό δράμα» ως το κλειδί στη κοινωνική, ηθική ανάπτυξη και καλλιέργεια της φαντασίας του παιδιού στη νέα εποχή (Άλκηστις, 2000: 61). Το 1952 η Unesco οργανώνει στο Παρίσι παγκόσμιο συνέδριο με θέμα: «Το Θέατρο στην Εκπαίδευση», όπου τίθεται η νέα γραμμή εργασίας. Τη δεκαετία του 1940 αναπτύσσεται και το ψυχόδραμα με πρωτοπόρο τον Moreno. Αν και έχει χαρακτήρα ψυχοθεραπευτικό έχει πολλά κοινά στοιχεία με το Θέατρο στην εκπαίδευση (Άλκηστις, 2000: 17-18).

Παράλληλα άλλοι πρωτοπόροι στο χώρο του θεάτρου θέλησαν, ιδιαίτερα μετά το β' παγκόσμιο πόλεμο να το αναδείξουν ως χώρο έκφρασης όχι της καθεστηκυίας αυτή τη φορά ιδεολογίας, αλλά της καταπιεσμένης φωνής των φτωχών και περιθωριοποιημένων, μιας αντι-ιδεολογίας, που θα γινόταν το όπλο της χειραφέτησης από τους κυρίαρχους ιδεολογικούς μηχανισμούς και θα αποτελούσε για τους νέους αγωγή που θα τους καθιστούσε κριτικά σκεπτόμενους και δημιουργούς ενός νέου κόσμου. Τέτοιοι πρωτοπόροι ήταν ο Μπρεχτ, ο Γκροτόφσκι και ο Μπόαλ. Μετά το Β' παγκόσμιο πόλεμο, το θέατρο στην εκπαίδευση αναπτύσσεται σιγά-σιγά σε όλες τις χώρες της Ευρώπης, ως καινοτόμος εκπαιδευτική και πολιτιστική πραγματικότητα (Παπαδόπουλος, 2010: 33-36).

Στη Γαλλία από το 1980 λειτουργεί το πρόγραμμα Partainariat, δηλαδή η συνεργασία ενός καλλιτέχνη και ενός δασκάλου για τη διδασκαλία μαθήματος θεατρικής αγωγής στο σχολείο από κοινού. Το πρόγραμμα συνεχίζεται μέχρι σήμερα και αξιολογείται κάθε χρόνο για τη συνεχή βελτίωσή του. Στο Ηνωμένο Βασίλειο το θέατρο(drama in education) αποτελεί διδακτικό εργαλείο στο σχολείο ήδη από τη δεκαετία του '50. Στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μάθημα επιλογής, ενώ στη δευτεροβάθμια χρησιμοποιείται ως διδακτικό εργαλείο για άλλα μαθήματα. Σε πανεπιστημιακά τμήματα προσφέρονται μαθήματα προπτυχιακού επιπέδου ειδικά για το θέατρο στην εκπαίδευση, καθώς και μεταπτυχιακοί τίτλοι. Παράλληλα γίνεται συνεχείς έρευνα από επιστημονικές ενώσεις και κυκλοφορούν επιστημονικά περιοδικά. Στη Τουρκία, σημαντικές θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο λαμβάνουν χώρα ήδη από τις αρχές του περασμένου αιώνα. Σήμερα στην Τουρκία το εκπαιδευτικό δράμα διδάσκεται ως αυτόνομο μάθημα στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία. Άλλες χώρες όπως η Ιρλανδία, η Νορβηγία και η Φιλανδία ενεργοποιούνται υπέρ της θεατρικής αγωγής (Μερκούρη, 2011).

Στην Ελλάδα, κατά το νεοελληνικό διαφωτισμό το «σχολικό θέατρο» αναπτύχθηκε πολύ εντασσόμενο στο γενικότερο αγώνα για την ενίσχυση της εθνικής συνείδησης και την απελευθέρωση του ελληνικού έθνους. Στη συνέχεια όμως, στο ελεύθερο πια κράτος το θέατρο στα σχολεία περιορίστηκε σε μικρά σκετς για τις σχολικές γιορτές και επιδείξεις (Γραμματάς, 1997) Το 1983 το υπουργείο παιδείας με τη συνεργασία του τότε υφυπουργείου Ν.Γενιάς διοργάνωσε για πρώτη φορά στη χώρα μας ένα πανελλήνιο σεμινάριο εκπαιδευτικών διάρκειας μιας εβδομάδας στη Κοργιαλένιο και Αναργύριο σχολή Σπετσών με θέμα «θεατρική παιδεία» (Κουρετζής, 1994: 23-47). Η θεατρική αγωγή εντάσσεται στο Αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το 1990 (Π.Δ. 132/10-4-1990). Το πρόγραμμα σπουδών προέβλεπε ένα κύκλο σπουδών που θα ξεκινούσε από τη Πέμπτη δημοτικού και θα ολοκληρωνόταν στην Α' λυκείου. Αυτό που πέτυχε στη πράξη ήταν όμως μόνο η εισαγωγή του μαθήματος επιλογής «Στοιχεία θεατρολογίας» στη Α' τάξη του λυκείου (Δεμερτζή, 2000).

Το 1994 ξεκινά το πρόγραμμα της Μελίνας Μερκούρη ως πιλοτικό πρόγραμμα σε 100 σχολεία στην Ελλάδα και τη Κύπρο. Το Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ ήταν ουσιαστικά πρόγραμμα επιμόρφωσης-ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και χρηματοδοτείτο ολοκληρωτικά από το κράτος. Στόχος του ήταν η αναβάθμιση του ρόλου των Τεχνών και του Πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία που επιτυγχάνεται μέσα από την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και την επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογία εφαρμογής. Από το 2001 ξεκίνησε η εξακτίνωσή του επιμορφώνοντας όλους τους εκπαιδευτικούς ανά νομό. Το πρόγραμμα αυτό αναβάθμισε και τη θεατρική αγωγή. Όμως, το Μάρτιο 2004 πάγωσε η χρηματοδότηση και κατά συνέπεια και η εφαρμογή του και σήμερα αναμένεται νεότερη απόφαση της πολιτικής ηγεσίας (IEAMA).

Προς το παρόν, ενώ στο ισχύον Α.Π. προβλέπεται η ανάπτυξη θεατρικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αυτό δεν εφαρμόζεται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα των δημοτικών σχολείων, παρά μόνον στα ελάχιστα ολόημερα που εντάχθηκαν στην πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών και αυτό μια ώρα την εβδομάδα. Ανάλογα, στα γυμνάσια και λύκεια η θεατρική αγωγή απουσιάζει από το καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Γενικά, η θεατρική αγωγή δεν αποτελεί αυτόνομο μάθημα αλλά ενσωματώνεται με τη μορφή αποσπασματικών δραστηριοτήτων σε άλλα διδακτικά αντικείμενα (Παπαδόπουλος, 2010: 161).

Παρόλα αυτά, με πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών έχουν αυξηθεί οι θεατρικές παραστάσεις που υποστηρίζονται ως ένα βαθμό από τη Νέα Γενιά και το θεσμό των πανελλήνιων μαθητικών αγώνων που αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δεμερτζή, 2000). Όμως, αυτές οι προσπάθειες τείνουν να έχουν ως προσανατολισμό τη δημιουργία μιας παράστασης και όχι τη θεατρική αγωγή μέσω της δραματοποίησης και του θεατρικού παιχνιδιού, δράσεις που απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα και την αυτενέργεια των παιδιών.

Οι προσπάθειες που γίνονται όμως δεν έχουν δυνατό και μαζικό χαρακτήρα και χρειάζεται ενεργοποίηση των ανθρώπων που ασχολούνται με την εκπαίδευση αλλά και με το θέατρο. Ελπιδοφόρο είναι ότι φέτος για πρώτη φορά στη Ελλάδα λειτουργεί μεταπτυχιακό πρόγραμμα με τίτλο: «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και διά Βίου Μάθηση» με πρακτική διάσταση στην αξιοποίηση της θεατρικής αγωγής στην εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου). Επίσης σε παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής αλλά και προσχολικής εκπαίδευσης υπάρχουν μαθήματα που αφορούν το Θέατρο στην Εκπαίδευση, συχνά όμως είναι προαιρετικά μαθήματα επιλογής.

Τι είναι Θέατρο στην Εκπαίδευση;

Μιλώντας για το θέατρο στην Εκπαίδευση εννοούμε κάτι περισσότερο από τη δημιουργία παραστάσεων.

Σκοπός της Αισθητικής αγωγής δεν είναι να διδάξει στα παιδιά Ζωγραφική, Μουσική, Θέατρο και να τα κάνει ζωγράφους, ηθοποιούς, μουσικούς και σκηνοθέτες αλλά να τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν και να επικοινωνούν **δια μέσου** των τεχνών. Και μέσα σε αυτό το «**δια**» κυρίαρχο στοιχείο είναι το παιχνίδι, βασικό συστατικό όλων των τεχνών (Κουρετζής, 1994:25).

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση δε μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς, γιατί βρίσκεται συνεχώς σε διαρκή εξέλιξη με συνεχώς προκύπτουσες νέες στρατηγικές. Πολλοί θεωρούν ότι είναι

ένας γενικός όρος που εμπεριέχει όλες τις μορφές του διαδραστικού θεάτρου, το οποίο στηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Υπάρχουν πολλοί τρόποι πραγματοποίησής του και γι' αυτό αποδίδεται και με διαφορετικούς όρους, όπως εκπαιδευτικό δράμα, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, αυτοσχεδιασμός, παιχνίδι ρόλων κ.α. (Άλκηστις, 2008). Στη συγκεκριμένη εργασία, σε συζήτηση με την καθηγήτριά μου, αποφασίσαμε να χρησιμοποιήσω τον όρο Δραστηριότητες Θεάτρου, ο οποίος δεν έχει χρησιμοποιηθεί για κάτι συγκεκριμένο και μπορεί να περικλείει κάθε επέμβαση θεάτρου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στις Δραστηριότητες Θεάτρου συναντιούνται και βρίσκουν διέξοδο όλες οι τέχνες (θέατρο, μουσική, χορός, εικαστική) ενώ η βάση του είναι το παιχνίδι, ένας τρόπος έκφρασης πολύ οικείος για το παιδί. Άλλωστε και στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών υπάρχουν πλούσια θεατρικά στοιχεία όπως η αναπαράσταση, η μίμηση κ.α. (Βελογιάννη, 2007: 21-22).

Στις Δραστηριότητες Θεάτρου δεν υπάρχει κάποιο έργο και συγκεκριμένοι ρόλοι που τα παιδιά θα παίξουν όπως σε μια σχολική θεατρική παράσταση. Όπως αναφέρει η Κατερίνα Βουτσινά (1991) τα παιδιά φτιάχνουν τη δική τους ιστορία, διαλέγουν τους ρόλους τους που συχνά είναι οι ίδιοι οι εαυτοί τους, μοιράζονται τις ιδέες τους και δημιουργούν χωρίς περιορισμούς και χωρίς να στοχεύουν στη τέρψη κάποιου θεατή. Είναι μια διαδικασία επικοινωνίας μέσα από τη σύμβαση και το παιχνίδι και στηρίζεται στην αλληλεπίδραση και στη δυναμική της ομάδας. Το παιδί παίζει ένα ρόλο που μόνο του επέλεξε και λειτουργεί διαισθητικά και όχι έχοντας εντολές για το τι και πώς να το παίξει, με αποτέλεσμα να επικοινωνεί τον εαυτό του με τους άλλους (Κουρετζής, 1994: 26). Ουσιαστικά δημιουργείται ένα "πλασματικό περιβάλλον" μέσα στο οποίο ο μαθητής δραστηριοποιείται (IsmaïlGuven, 2009: 108). Παρόλα αυτά, όπως τονίζει ο Demuygnck δε πρέπει να παραγκωνίζεται η αισθητική της τέχνης αλλά να υποστηρίζεται η καλλιτεχνική αξία των Θεατρικών Δραστηριοτήτων στην εκπαίδευση και η εκπαιδευτική αξία του θεάτρου. Για αυτό μάλιστα ο ίδιος ταυτίζει κάπου το θέατρο για παιδιά με το θεατρικό παιχνίδι, θεωρώντας το ένα σύντροφο του άλλου (Carasso, 1988), και τονίζοντας τη σημασία της τέχνης ως μέσω προσωπικής-ατομικής αλλά και συλλογικής έκφρασης.

Τα παιδιά που παίζουν παριστάνοντας του κορμοράνους,
είναι συχνά πιο όμορφα από τους κορμοράνους...

Χαϊκού

Τεχνικές θεάτρου

Οι δραστηριότητες θεάτρου, μπορούν να πραγματοποιηθούν με διάφορες μεθόδους.

Η Γαλάνη (2010: 137-147) αναφέρει τέτοιες τεχνικές:

- **Τον αυτοσχεδιασμό**, ο οποίος μπορεί να είναι εντελώς ελεύθερος ή να ξεκινά από κάποιο ερέθισμα ή θέμα, να είναι ατομικός ή ομαδικός, σύντομος ή με μεγάλη διάρκεια, με πλοκή ή και χωρίς πλοκή.
- **Τη δραματοποίηση**, δηλαδή τη μετατροπή κάποιου αφηγηματικού κειμένου, πεζού ή ποιήματος, μύθου, παραμυθιού, εθίμου ή δημοτικού τραγουδιού σε δράση μέσω αυτοσχεδιασμού, δραματικής έκφρασης, παντομίμας, μιμικής ή οποιουδήποτε δραματικού κώδικα.

- **Τη μιμική ή παντομίμα**, στην οποία το παιδί εκφράζεται με το σώμα του αφήνοντας το να αντιδράσει στα ερεθίσματα του εμπυχωτή και όχι αντικαθιστώντας απλά τα λόγια με χειρονομίες.

- **Τη μάσκα-κούκλα**, την οποία χρησιμοποιούμε για να παίξουμε κάποιον άλλον πέρα από τον εαυτό μας.

- **Το δράμα**, το οποίο αποτελεί μια μορφή θεατρικής έκφρασης με χαρακτήρα καθαρά παιδαγωγικό και χρησιμοποιεί πλήθος τεχνικών. Τέτοιες είναι:

- Το Forum theatre, για το οποίο θα αναφέρω περισσότερα παρακάτω μιλώντας για το δημιουργό του Augusto Boal.
- Τα «ανολοκλήρωτα υλικά», δηλαδή η παρουσίαση στους μαθητές ενός αποσπάσματος από ένα κείμενο, τραγούδι κ.λ. από το οποίο καλούνται να αντλήσουν υλικό και να το διαπραγματευτούν μέσω της δράσης τους.
- Η «Ακίνητη εικόνα», την οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν για να αποδώσουν συλλογικά μια στιγμή ζωής ή μια ιδέα. Μέσα από πολλές εικόνες που ζωντανεύουν δημιουργείται και το θέατρο εικόνων.
- Τεχνικές που αφορούν την ανάληψη ρόλων από τα παιδιά στα πλαίσια αυτοσχεδιασμών όπως:
 - *Ανακριτική ή καυτή καρτέκλα*. Ο μαθητής κάθεται σε μία καρτέκλα και οι συμμαθητές του κάνουν ερωτήσεις σε σχέση με τις πράξεις του, τις σκέψεις του και τα κίνητρά του, στις οποίες απαντάει σαν “ρόλος”. Σκοπός είναι ο προβληματισμός αλλά και η κατανόηση της συμπεριφοράς του “ρόλου”. Αυτή η άσκηση μπορεί να γίνει και με τους ερωτώντες να υποδύονται το ρόλο του φίλου, του δημοσιογράφου, του ανακριτή κ.λ. (Γκόβας, 2002: 141).
 - *Ανίχνευση της σκέψης*. Ο εμπυχωτής «παγώνει» έναν αυτοσχεδιασμό και κάνει σε κάποιον από τους μαθητές ερωτήσεις όπως «τι σκέφτεσαι;», «πώς αισθάνεσαι;», στις οποίες ο μαθητής απαντάει σαν «ρόλος» (Γκόβας, 2002: 140).
 - *Διάδρομος της συνείδησης*. Τα παιδιά κάθονται σε δύο σειρές η μία απέναντι στην άλλη και από το διάδρομο που σχηματίζεται περνάει κάποιος μαθητής-ρόλος που αντιμετωπίζει ένα δίλημα. Οι μαθητές και από τις δύο σειρές τον συμβουλεύουν πάνω σε αυτό καθώς αυτός διασχίζει το διάδρομο (Γαλάνη, 2010: 146).
 - *Συλλογικός ρόλος*. Πολλοί μαθητές υποδύονται τον ίδιο ρόλο στη σειρά. Έτσι διαφαίνονται πολλές πτυχές ενός χαρακτήρα και διαφορετικές οπτικές γωνίες (Γαλάνη, 2010: 146).
 - *Alterego*. Ένα από τα παιδιά υποκρίνεται τον ήρωα και ένα αναπαριστά τον «άλλο του εαυτό» μιλώντας για τις σκέψεις και τα συναισθήματά του (Άλκηστις, 2008: 262).
 - *Αναδρομή στο παρελθόν και προβολή στο μέλλον*. Τα παιδιά ζωντανεύουν κάποιες στιγμές από το παρελθόν ενός χαρακτήρα ή ένα γεγονός που πιστεύουν ότι είναι πιθανόν να συμβεί στο μέλλον, αντίστοιχα. Έτσι, τα παιδιά συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον και την επίδραση του ενός στο άλλο (Άλκηστις, 2008: 263 · Γαλάνη, 2010: 147).

Ο ρόλος του εμπυχωτή

Το γεγονός ότι το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί αυτοέκφραση των παιδιών δεν καθιστά καθόλου ασήμαντο το ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος γίνεται εμπυχωτής της δημιουργικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός είναι ενεργό μέλος της ομάδας και καθοδηγητής. Η Ελευθερία Βελογιάννη (2007: 32) εξηγεί ότι ο παιδαγωγός-εμπυχωτής χρειάζεται να έρθει αυτός πρώτα σε επαφή με το θέατρο για να εκτιμήσει τις δυνατότητες του και να τις εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία με θέρμη. Είναι αυτός που θα μαγέψει την ομάδα, θα τη παροτρύνει με τις αισθήσεις μακριά από αναστολές, φόβους και καθωσπρεπισμούς. Ο εμπυχωτής τοποθετείται άλλοτε ως παρατηρητής, άλλοτε ως συμπαίκτης, άλλοτε ως καθοδηγητής ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας και προσφέρει ερεθίσματα με το λόγο και το σώμα του. Μπορεί να επεμβαίνει με διακριτικότητα για να δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης, ελευθερίας και θετικής διάθεσης στην ομάδα αλλά να μη παραβλέπει την αλήθεια της ομάδας και να αφήνει τη δυναμική της να καθορίζει τη πορεία της. Παρά τις τεχνικές και τις προτεινόμενες φάσεις του θεατρικού παιχνιδιού η ευελιξία και η ελαστικότητα είναι αυτά που το χαρακτηρίζουν, εργαλεία που ο εμπυχωτής δε πρέπει να ξεχνάει (Βελογιάννη, 2007: 33-37). Ισορροπώντας λοιπόν μεταξύ καθοδήγησης και ελευθερίας!

Κοινωνικά και παιδευτικά οφέλη της λειτουργίας δραστηριοτήτων Θεάτρου στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Ινστιτούτο Παιδαγωγικού Θεάτρου και Θεάματος (2003), η χρήση των τεχνών στη εκπαίδευση έχει τα εξής οφέλη:

1. Καλλιέργεια ικανοτήτων έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων με πολλαπλά μέσα (ανάλυση, σύνθεση, κριτική, φαντασία, δημιουργικότητα, εφευρετικότητα).
2. Ενεργοποίηση της φυσικής περιέργειας και διάθεσης συμμετοχής.
3. Εξοικείωση με τα σύμβολα και τη σημασία της χρήσης τους.
4. Το μάθημα θα είναι κατανοητό ακόμα και σε μαθητές από διαφορετικά πολιτιστικά επίπεδα.
5. Θα διευκολύνει τη σύνδεση που χρειάζεται να γίνει μεταξύ διαφόρων διδακτικών θεμάτων, αλλά και τη σύνδεση του μαθήματος με τη ζωή.
6. Εξοικειώνει με την ομαδική εργασία.
7. Δυναμώνει την ικανότητα του να βρίσκει και να χρησιμοποιεί πληροφορίες (έρευνα & εφαρμογή).
8. Ξεπερνά μαθησιακές δυσκολίες.
9. Ενισχύει την αυτοέκφραση, δίνει φωνή στο συναίσθημα και πλουτίζει τον άνθρωπο σε εμπειρίες και αυτοπεποίθηση.
10. Βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν βιωματικά ποιο είναι το νόημα της γνώσης και να κατανοήσουν βαθιά αυτό που μαθαίνουν.
11. Ο συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, που έχει εφαρμογή ειδικά στο θέατρο, βοηθάει στη διατύπωση ολοκληρωμένων νοημάτων.

Η Γαλάνη (2010: 122) αναφέρει ότι η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού πρόεκυψε από την ανάγκη σύνδεσης του σχολείου με τη κοινωνία αλλά και για τη στήριξη της κατανόησης της

διαφορετικότητας και μοναδικότητας του καθενός και της δυνατότητας να δει κανείς τη ζωή με τα μάτια του Άλλου.

Τα θετικά του Θεάτρου (με τις διάφορες μορφές του) στην Εκπαίδευση είναι πάρα πολλά και εξαρτώνται από τους στόχους που θέτεις. Θα αναφέρουμε λοιπόν, πιο αναλυτικά αυτά που σχετίζονται με την καταπολέμηση του ρατσισμού και των προκαταλήψεων.

Η σχέση με τον εαυτό

Το παιδί με τις θεατρικές δραστηριότητες αρχίζει να **αντιλαμβάνεται** καλύτερα **το σώμα** του, να αποκτά τον έλεγχο του και να ανακαλύπτει τις δυνατότητές του (Βελογιάννη, 2007: 23). Μέσα από ασκήσεις χαλάρωσης και συγκέντρωσης μπορεί να χαλαρώνει σημεία που θέλει, να συνειδητοποιεί τη διαδικασία της αναπνοής και να αντιλαμβάνεται τον όγκο του. Μέσα από κινητικές ασκήσεις βελτιώνεται η αίσθηση του **ρυθμού**, **ο προσανατολισμός** του και η **αντίληψη του χώρου** (Άλκηστις, 1989: 7-9). Επιπλέον καθώς το παιδί στα διάφορα παιχνίδια ρόλων έχει τη δυνατότητα να είναι ταυτόχρονα και παίκτης και παρατηρητής αποκτά τη δυνατότητα να βγαίνει από τον εαυτό του και να τον παρατηρεί, γεγονός που βοηθάει στην **αυτοσυνειδησία** (Καραμήτρου, 2004: 66). Οδηγεί το παιδί σε μία στενότερη σχέση με το περιβάλλον του και αποτελεί μια πρόβα-δοκιμή για τη ζωή. Αναπτύσσει τη δεκτικότητά του και την ικανότητα του να παρατηρεί, να ακούει και να αντιλαμβάνεται τον κόσμο από **ποικίλες οπτικές γωνίες**, ενεργοποιεί τη φαντασία του (Άλκηστις, 2000: 66-67) και δοκιμάζει εναλλακτικές δυνατότητες (ακόμα και παράδοξες) όπως στο όνειρο και στη λογοτεχνία (Άλκηστις: 120). Άλλωστε, το παιδί προτείνει παίζοντας, δημιουργεί, εκφράζει ιδέες και συναισθήματα, βρίσκει λύσεις, συνεργάζεται και αξιοποιεί τη δική του προσωπικότητα, γεγονός που βελτιώνει την **αυτοεικόνα** του και την **αυτοπεποίθησή** του (Άλκηστις, 1989 : 7-9· Βελογιάννη, 2007: 23), ξεπερνώντας πολλές από τις αναστολές του στη εξωτερικοποίηση του εαυτού του.

Η σχέση με το δάσκαλο και τη συνθήκη της Τάξης

Στη θεατρική αγωγή η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή ανατρέπεται! Ο δάσκαλος παύει να είναι παντογνώστης και βαθμολογητής και γίνεται διακριτικός καθοδηγητής και συμπαίκτης (Δεμερτζή, 2000: 24). Η σχέση με τα παιδιά δεν είναι σχέση βασισμένη στα status αλλά μια σχέση πραγματικής ανταλλαγής άρα πιο ουσιαστικής επικοινωνίας. Όταν τα παιδιά σταματούν να αισθάνονται πως κρίνονται, εξωτερικεύονται περισσότερο και ο δάσκαλος μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τους μαθητές του. Μέσα από το παιχνίδι επέρχεται η εξοικείωση του δασκάλου και των μαθητών (Καραμήτρου, 2004: 61). Διαφοροποιούνται επίσης οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών καθώς παύουν να ισχύουν οι «ταμπέλες» του καλού και του κακού μαθητή και οι πιο αδύνατοι μαθητές παρουσιάζουν άλλες δυνατότητες που έχουν και συχνά ανυψώνονται στα μάτια των άλλων με θετικά αποτελέσματα στην αυτοπεποίθησή τους (Δεμερτζή, 2000: 24). Άλλωστε και η διάταξη της τάξης αλλάζει. Τα θρανία -συχνά μετωπικά ως προς το δάσκαλο- δε χρησιμοποιούνται. Αντίθετα, συχνά στο Θέατρο στην Εκπαίδευση, χρησιμοποιείται το σχήμα του κύκλου, μια διάταξη στην οποία όλοι έχουν οπτική επαφή με όλους και κανένας δεν έχει “προεδρική” θέση, ενώ τα σώματα βρίσκονται κοντά το ένα στο άλλο και οποιοσδήποτε κι αν αποχωρήσει αφήνει ένα κενό στη συνέχεια του κύκλου.

Η σχέση με την Τέχνη

Το παιδί ευαισθητοποιείται απέναντι στις τέχνες, ερχόμενο σε επαφή μαζί τους. Στη διάρκεια της θεατρικής αγωγής ζωγραφίζει, ακούει ή παίζει μουσική, χορεύει κ.λ. Επιπλέον έχοντας μία τη θέση του παίκτη και μία του θεατή αποκτά κριτικό πνεύμα (Βελογιάννη, 2007: 23).

Η σχέση με τον άλλον

Οι δραστηριότητες θεάτρου στην Εκπαίδευση δεν εμμένουν στη διδασκαλία κάποιας ύλης μαθήματος, αλλά δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στη δυνατότητα των παιδιών να εκφράζουν μέσα στην ομάδα το ψυχοσυναισθηματικό τους φορτίο και να εναποθέτουν ένα μέρος του, πράγμα που τους φέρνει πιο κοντά. Βελτιώνουν, λοιπόν, τις κοινωνικές σχέσεις, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα τις συγκρουσιακές και αγχογόνες καταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2010: 89-90), ενώ και μέσα από τις ασκήσεις εμπιστοσύνης και σωματικής επαφής αναπτύσσεται η κοινωνική ικανότητα (Άλκηστις, 2000: 133). Το θέατρο είναι τέχνη συλλογική. Η θεατρική πράξη είναι πράξη συνόλου και καθένας χρειάζεται τον άλλον για να συμμετέχουν μαζί σε μια κοινή εμπειρία που δε θα μπορούσε να υπάρξει σε ατομικό επίπεδο. Τα παιδιά συνειδητοποιούν ότι για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της δράσης τους χρειάζονται τους άλλους. Κοινωνικοποιούνται, αναλαμβάνουν ρόλους, συνεργάζονται, ηγούνται, βρίσκουν λύσεις, αποτυγχάνουν, μπαίνουν στη θέση του άλλου, λειτουργούν συλλογικά μέσα σε μια ομάδα (Βελογιάννη, 2007: 23). Μέσα από τη χαρά του παιχνιδιού δημιουργείται ένα φιλικό κλίμα συντροφικότητας καθώς αυτό το είδος παιχνιδιού δεν έχει ανταγωνιστικούς σκοπούς ενώ δε λείπουν και κάποιοι κανόνες σεβασμού προς τον άλλον που τα παιδιά διαπιστώνουν ότι χρειάζεται να υπακούουν. Άλλωστε η σύμβαση του παιχνιδιού, ο αυθορμητισμός και ο ενθουσιασμός των παιδιών γι' αυτό που κάνουν, τα φέρνουν σε επαφή με περισσότερα παιδιά, ακόμη και με εκείνα, που ενδεχομένως μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή, να μην είχαν συνεργαστεί καθόλου (Άλκηστις, 2008: 17) Τα παιδιά «ακούνε» τις σκέψεις, τις στάσεις και τα συναισθήματα των άλλων και μαθαίνουν να τα σέβονται, να συνδιαλέγονται και να συνυπάρχουν (Άλκηστις 1984: 8).

Η σχέση με τη πραγματικότητα

Κάθε φανταστική κατάσταση περιέχει εκ των προτέρων κανόνες. Το παιδί ενώ είναι ελεύθερο στο παιχνίδι, θέτει από μόνο του κανόνες στον εαυτό του κωδικοποιώντας τους κοινωνικούς ρόλους που γνωρίζει από το περιβάλλον του. Σύμφωνα με το Vygotsky κάθε ρόλος π.χ. του πατέρα, του γιου, του γιατρού, «επιβάλλει» στο παιδί να υιοθετήσει τη συμπεριφορά ενός πατέρα, γιου, γιατρού. Έτσι το παιδί επεξεργάζεται τους κανόνες συμπεριφοράς και τα αποτελέσματά τους στις ανθρώπινες σχέσεις που επικρατούν στη πραγματικότητα, κάτι που στη ζωή του δεν έχει ακόμα κάνει συνειδητά. Στη περίπτωση μάλιστα συνεργασίας με τους άλλους αποκτά από αυτούς νέα στοιχεία που αφορούν τους ρόλους και έτσι διευρύνει τις γνώσεις του και την αντίληψη του πάνω σε αυτούς. Επιπλέον στο Θέατρο μια στιγμή στο χρόνο μπορεί να απομονωθεί και να ξαναδοκιμαστεί με άλλους τρόπους, αποτελώντας πρόβα για τη ζωή. (Άλκηστις, 2000: 56-57).

Μέσα από τις θεατρικές δραστηριότητες μπορούμε να φέρουμε στην επιφάνεια συναισθήματα που δε θα κατάφερναν ποτέ να νιώσουν οι μαθητές μέσα από τις συνηθισμένες αφηρημένες ιδέες και να καλλιεργήσουμε τη δυνατότητα σε αυτόν που συμμετέχει στη διαδικασία να κατανοήσει τη διεργασία απόκτησης γνώσης σε ζωντανό χρόνο και με συναισθηματική ταύτιση (Guyen, 2008: 106).

Όλες οι τεχνικές Θεάτρου που αφορούν στην ανάδειξη των διαφορετικών πτυχών ενός χαρακτήρα-ρόλου μας ενδιαφέρουν πολύ όσον αφορά την ευαισθητοποίηση των παιδιών απέναντι στο ρατσισμό. Τα παιχνίδια ρόλων διδάσκουν δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάδειξη των πολλαπλών ταυτοτήτων του κάθε ανθρώπου, χωρίς τις οποίες, σύμφωνα με τον Lifton (1993), οι άνθρωποι κινδυνεύουν να αντιδράσουν αρνητικά στις πολιτισμικές πιέσεις που δέχονται, υιοθετώντας μηδενιστικές ή αντιδραστικές πεποιθήσεις στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του σύγχρονου κόσμου (Άλκηστις, 2008:257).

Στα παιχνίδια ρόλων καθένας μπορεί να εκφραστεί προσωπικά αλλά και να διερευνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων, δίνεται η δυνατότητα στην ομάδα να επεξεργαστεί αμφιλεγόμενα ζητήματα και ενθαρρύνεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που μπορεί να αφορούν τον εαυτό σου ή τους άλλους. Σε ένα παιχνίδι ρόλου ο μαθητής μπορεί να παίζει τον εαυτό του σ' ένα όμως φανταστικό περιβάλλον ως προς το χώρο και το χρόνο ή να υποδυθεί έναν άλλο χαρακτήρα σε ένα περιβάλλον-προσομοίωση της ζωής (Γκόβας, 2002: 149). Έτσι δίνεται η δυνατότητα στο παιδί να δοκιμάζει τον εαυτό του σε διάφορες καταστάσεις μες στην ασφάλεια του παιχνιδιού αλλά και να μπαίνει στη θέση του άλλου αναζητώντας τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του.

Στη περίπτωση που κάποιος ρόλος παίζεται από δύο ή περισσότερα άτομα ενισχύεται η **ενσυναίσθηση**, καθώς το άτομο που πριν παρακολουθούσε απέξω μπαίνει μέσα στο ρόλο και καλείται να δράσει αλλά και ο άλλος που πριν αυθόρμητα δρούσε μέσα στο ρόλο παίρνει απόσταση από αυτόν, γίνεται πιο αντικειμενικός και αυτοαξιολογείται (Άλκηστις, 2008: 258). Τα παιδιά καλούνται να μπουν στη θέση του άλλου (που μπορεί να είναι ο παράξενος, ο διαφορετικός) αλλά και να παρατηρήσουν από απόσταση τους «εαυτούς» τους, μέσα σε ένα κλίμα που δεν κατακρίνονται αλλά συνδημιουργούν και μελετούν παίζοντας τη σχεσιοδυναμική της κοινωνίας.

Η σχέση με την ομαδικότητα

Οι πρώτες θεατρικές εκφράσεις είναι οι τελετουργίες της προϊστορίας, οι οποίες αποτελούν ομαδικές εκφράσεις των κοινωνιών στις οποίες ανατήχθηκαν.

Το θέατρο στην ελληνική αρχαιότητα αποτέλεσε ένα πυρήνα ζωής γύρω από τον οποίο συσπειρώνονταν οι πολίτες για να γίνουν κοινωνοί της ζωής τους, του κράτους και της εξουσίας μαζί με τους συμπολίτες τους ενώ και στη διαχρονική του πορεία λειτούργησε ως προς την επικοινωνία των μελών ομάδων, τη μετάδοση ιδεών, την κριτική κοινωνικών θεσμών και την έκφραση προβλημάτων και οραματισμών (Άλκηστις:200 17). Το θέατρο άλλωστε αποτελεί δημόσιο λόγο. Το θέατρο στην Εκπαίδευση με τη σειρά του πλαταίνει την **ελευθερία του λόγου και του σώματος**, καλλιεργεί την **παρρησία**, σφυρηλατεί τη **συλλογική συνενοχή** αλλά και στερεώνει τη πίστη στην **προσωπική δύναμη** (Καραμήτρου, 2004: 70).

Σημαντικό στοιχείο στις δραστηριότητες θεάτρου στην Εκπαίδευση είναι η λειτουργία της ομάδας. Η ομάδα θεατρικής εμπύχωσης διαφέρει από τη συμβατική ομάδα εργασίας, καθώς αποσκοπεί περισσότερο στην αλληλεπίδραση, τη σχέση και την ανάπτυξη των προσώπων με τη καθοδήγηση του δασκάλου και λιγότερο στη δημιουργία και αξιολόγηση του έργου. Η αίσθηση της αποδοχής κινητοποιεί τη διάθεση των παιδιών να βιώσουν **συλλογικές καταστάσεις** για διερεύνηση, ενσυναίσθηση και αλλαγή (Παπαδόπουλος: 55). Η δυναμική της ομάδας, αναφέρει ο Κουρετζής καταργεί την ανταγωνιστική σχέση επιτυχία-αποτυχία και προσφέρει ένα ευνοϊκό πλαίσιο συλλογικής και συνεργατικής δημιουργίας. Το παιδί, ως μέλος της ομάδας υποστηρίζει τις δικές του ιδέες και δέχεται να δουλέψει με τις ιδέες των

άλλων, **μαθαίνοντας να συνεισφέρει στο κοινό, χωρίς να εμποδίζει τη προσωπική του έκφραση** (Γαλάνη, 2010:134). Η επιβράβευση κάθε ομαδικής προσπάθειας, οδηγεί σε περισσότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών. Συντελείται μεγαλύτερο «δέσιμο» ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και όλοι κυριαρχούνται από θετικά συναισθήματα με αποτέλεσμα τη δημιουργία **σχέσεων αναγνώρισης** (Νικολούδη, 2012: 153). Όπως αναφέρει ο Stokes (2008: 459), το δράμα στην εκπαίδευση είναι διαδραστικό και αναπτύσσει την ιδέα της συλλογικότητας και της δημοκρατικής διαδικασίας, εφόσον χτίζεται κάτι από κοινού. Τα παιδιά στις δραστηριότητες Θεάτρου στην Εκπαίδευση συνομιλούν αλλά και αγγίζονται δημιουργώντας αίσθηση τρυφερότητας και ευαισθησίας που βοηθάει στην επικοινωνία τους. Σίγουρα τα προβλήματα που προκύπτουν στην επικοινωνία υπάρχουν αλλά όταν καταφέρνουν να τα λύσουν αποκτούν μια θετική προδιάθεση για τη λειτουργία της ομάδας, στοιχείο απαραίτητο για τον πολίτη μιας πολυπολιτισμικής δημοκρατίας που απουσιάζει όμως αισθητά από την εκπαίδευση.

Ο Bond λέει: «Το να είσαι ανθρωπίνος/η δεν είναι κάτι ενστικτώδες, αλλά μαθαίνεται μέσω του δράματος. Η ανθρωπίνη ψυχή αλλά και η κοινωνία είναι θέατρο ή φυλακή. Η εκπαίδευση για τις ανάγκες της αγοράς θα μπορούσε να είναι μια φυλακή. Τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν στη δημοκρατία. Στην καρδιά αυτής της δημοκρατίας βρίσκεται το εκπαιδευτικό δράμα» (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008 :362).

Ένας τρόπος διδασκαλίας ο οποίος ενισχύει την ενσυναίσθηση, τη δυνατότητα αυτοπαρατήρησης, δοκιμής και διόρθωσης της συμπεριφοράς μας, τη συνεργασία και το βίωμα συλλογικών καταστάσεων, την ανάληψη πρωτοβουλιών αλλά και αποδοχής των ιδεών των άλλων είναι σίγουρα μια μέθοδος που ενισχύει την αποδοχή της διαφορετικότητας και που μπορεί να αξιοποιηθεί και για την προσπάθεια καταπολέμησης του ρατσισμού.

Οι θεατρικές δραστηριότητες ενσωματώνουν τη μπρεχτική άποψη για το θέατρο, που ζητά κριτική σκέψη από το θεατή, λήψη αποφάσεων, καθώς και τη ριζοσπαστική ματιά του A.Boal και του Forum Theatre που μετατρέπει τους θεατές σε ηθοποιούς και τους ζητά να ενεργήσουν με μικρο/μακρο- πρόθεσμο σκοπό την αλλαγή. Συνδυάζουν τη βιωματική μάθηση και την αλληλεπίδραση στην ομάδα με θεατρικές τεχνικές (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2008: 287).

Η Heathcote λέει: «...κύριος στόχος του εκπαιδευτικού δράματος είναι να εκπαιδεύσει τους μαθητές να βλέπουν πίσω από από τις επιφανειακές πράξεις, [...]να βλέπουν τις προσωπικές και πολιτισμικές αξίες που τις στηρίζουν. Ο Schmidt συμπληρώνει: Μέσω της δημιουργίας εικόνων μαζί με τη λεκτική επικοινωνία επιτρέπεται στους συμμετέχοντες να φθάσουν στην ουσία των ανθρωπίνων σχέσεων και καταλαβαίνοντας μέσω μιας γνήσιας θεατρικής πράξης, να αφήσουν πίσω τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008: 362-363). Ένα περιβάλλον δημιουργικής αμφισβήτησης και εξερεύνησης προωθείται από το δράμα, αφού αυτό σέβεται ,και εκτιμά τη διαφορετικότητα των απόψεων και των αντιλήψεων. Άλλωστε, η δυνατότητα διαφορετικών ερμηνειών παίζει πρωταρχικό και θεμελιώδη ρόλο στο δράμα. Το δράμα επικεντρώνεται και στη δημιουργία συναισθηματικής ταύτισης μέσα από το βιάδισμα στα βήματα του άλλου με τα παιχνίδια ρόλων (Stokes, 2008: 458-459). Σύμφωνα με την Άλκηστις (2008: 105), «Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση καλλιεργεί την **ενσυναίσθηση** δηλαδή την ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση ενός άλλου ανθρώπου και αισθάνεται τι νιώθει εκείνος, την **εκτίμηση και την αποδοχή** διαφορετικών αντιλήψεων, αρχών και κοινωνικοπολιτισμικών αξιών αφού στηρίζεται στην ελεύθερη έκφραση όλων των μελών και τις **επικοινωνιακές δεξιότητες** αφού είναι μία βιωματική

δράση που στηρίζεται στη συνεργασία της ομάδας, η οποία καλείται να επιλύσει προβλήματα και να προτείνει λύσεις, κάτι που χρειάζεται τη συνδιαλλαγή και συνεργασία. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες με τη σειρά τους βοηθούν την υγιή επικοινωνία μέσα στη τάξη, η οποία μπορεί να επιφέρει αλλαγή στάσης».

Οι θεατρικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τη συνοχή μιας τάξης με πολιτισμικές διαφορές. Στη παρούσα εργασία δε μας ενδιαφέρει τόσο πολύ αυτό όσο η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε μία τάξη ακόμα και αν στη συγκεκριμένη δεν υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές, μέσω της ενσυναίσθησης της κατανόησης και της γνώσης. Σίγουρα οι θεατρικές δραστηριότητες δε αποτελούν ένα μαγικό κόλπο που αλλάζει αντιλήψεις στάσεις και συμπεριφορές. Χρειάζεται να δώσεις χρόνο σε αυτές, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν, να ανοιχτούν και να αφεθούν ελεύθεροι μέσα στην ομάδα. Ο χρόνος αυτός όμως θεωρώ ότι αξίζει πραγματικά, αν θέλουμε να έχουμε μια εκπαίδευση βιωματική και ανθρώπινη, που να σχετίζεται με τη πραγματικότητα των παιδιών και να μην αποτελεί ένα βαρετό παράλληλο σύμπαν.

Προσωπικότητες που επιβεβαιώνουν τη σημασία του Θεάτρου στην εκπαίδευση Bertolt Brecht

Ο Brecht γεννήθηκε στο Αουγκσμπουργκ της Βαυαρίας το 1898. Σπούδασε ιατρική στο Μόναχο. Στη διάρκεια του Α΄ παγκοσμίου πολέμου τον επιστρατεύουν ως νοσοκόμο στο πόλεμο και έτσι έρχεται σε επαφή με όλη τη τραγικότητα και τον παραλογισμό του. Με την επάνοδο της ειρήνης αρχίζει να γράφει θεατρικά έργα που ανεβάζει στο Βερολίνο, μέχρι που η άνοδος του Χίτλερ τον αναγκάζει να εγκαταλείψει τη πατρίδα του και να ζήσει στην Αμερική ως και το 1947, οπότε επιστρέφει στη Γερμανία και αρχίζει να αναγνωρίζεται από το κοινό της εποχής του (Ελύτης, 1974: 8-10). Ο θάνατος τον βρίσκει το 1956 στο Βερολίνο (Ματζίρη, 1983:8).

Ερχόμενος σε επαφή με την ιδέα του Μαρξισμού, ο Brecht αρχίζει να δίνει εξήγηση στις αντιξοότητες της κοινωνίας του, που από τα πρώτα του έργα τον είχαν απασχολήσει. Η πρώτη θεωρία του για το θέατρο είναι αυτή του «επικού θεάτρου», δηλαδή η πεποίθησή του ότι το θέατρο οφείλει, αν και μέσω ψυχαγωγίας της αστικής τάξης, να είναι επαναστατικό και να δείχνει στον αστό τα «χάλια του». Αργότερα αναγνωρίζει ένα «διαλεκτικό θέατρο», στο οποίο σμίγουν η ψυχαγωγική και η διδακτική φύση του θεάτρου (Ματζίρη, 1983 : 8-9).

Ο Brecht επιθυμεί ένα θέατρο που δεν αναπαριστά απλά τη κοινωνία αλλά βοηθάει στην αλλαγή της. «Σκοπός του θεάτρου μου είναι να ξυπνήσει στο θεατή την επιθυμία να καταλάβει την κοινωνία στην οποία ζει και να μεθοδέψει σ' αυτόν το μεράκι να πάρει μέρος στην αλλαγή της». Θεωρεί ότι το παραδοσιακό θέατρο αναπαριστά τη ζωή τόσο φυσικά και ρεαλιστικά, ώστε ο θεατής επιβάλλεται σε απόλυτη συναισθηματική ταύτιση με τα δρώμενα με αποτέλεσμα να παίρνει τη ζωή όπως είναι δίχως να αντιλαμβάνεται τη δυνατότητα της αλλαγής της και τη δύναμη που έχει πάνω σε αυτήν. Εισάγει, λοιπόν, την έννοια της « αποστασιοποίησης» που χαρακτηρίζει τα έργα του. Η «αποστασιοποίηση» θυμίζει διαρκώς στο θεατή ότι αυτό που βλέπει είναι θεατρική παράσταση, τον αφυπνίζει από τη γνωστή «μαγεία του θεάτρου» (Ματζίρη, 1983: 10-12). Ο ηθοποιός δηλαδή θα πρέπει κάθε στιγμή να κάνει φανερό στο θεατή ότι υποδύεται το ρόλο του, να ελέγξει τις εκφραστικές του δυνατότητες, να χειραγωγήσει τη κίνησή του, να περιορίσει τη συναισθηματική του φόρτιση αποδίδοντας μ' έναν τρόπο «εγκεφαλικό» παρά βιωματικό το ρόλο του. Παράλληλα άλλοι

παράγοντες συντελούν στην αποστασιοποίηση όπως επιγραφές, τραγούδια, μεταμφίεση των ηθοποιών μπροστά στο κοινό (Γραμματάς, 1997: 43-44). Οι χαρακτήρες του έργου του σχινοβατούν ανάμεσα στη καλή και τη κακή πλευρά τους με σκοπό ο θεατής να αναρωτηθεί για ποιο λόγο υπάρχει αυτός ο διχασμός προσωπικότητας και να κατανοήσει την άποψη του συγγραφέα ότι ο άνθρωπος δεν είναι από τη φύση του κακός αλλά οι σκληρές κοινωνικές συνθήκες τον αναγκάζουν να καταφύγει στη κακία (Ματζίρη, 1983: 10-12).

Augusto Boal

Ο Augusto Boal γεννήθηκε το 1931 στο Ρίο ντε Τζανέριο. Σπούδασε χημικός μηχανικός στο πανεπιστήμιο της Κολομβίας. Στη συνέχεια επέστρεψε στη Βραζιλία και συνεργάστηκε με το θέατρο Αρένα στο Σάο Πάολο (Doug). Το 1971, ο Boal αναγκάστηκε να φύγει από τη Βραζιλία για πολιτικούς λόγους.

Ασχολήθηκε με νέους τρόπους προσέγγισης του θεάτρου και ταξίδεψε τόσο στη Λατινική Αμερική όσο και στην Ευρώπη για να τους δοκιμάσει. Το θέατρο του πήρε το όνομα «θέατρο του καταπιεσμένου» (Doug). Ο Boal θεωρούσε ότι καταπίεση είναι: «όταν ο ένας από τους δύο συνομιλητές χάνει τη δύναμή του, δεν μιλάει και πρέπει μόνο να ακούει» (Σαπουντζη, 1998). Έτσι ο Boal δεν αρκείται σε ένα θέατρο όπου οι θεατές παρακολουθούν απλά αυτά που θέλουν να παρουσιάσουν οι ηθοποιοί. Δημιουργεί λοιπόν τον “spect-actor” που περιέχει μέσα τον “actor” δηλαδή αυτόν που δρα, αντί για τον spectator, που σημαίνει θεατής. Η ιδέα αυτή προέκυψε από ένα συμβάν σε μια παράσταση. Τη δεκαετία του '60 ο Boal ανέπτυξε μια μέθοδο στην οποία οι θεατές μπορούσαν να διακόψουν την παράσταση και να προτείνουν λύσεις στους ηθοποιούς-ρόλους που καταπιέζονταν και να τις δουν να παίζονται. Κάποια φορά όμως μια γυναίκα-θεατής ήταν τόσο εξοργισμένη με αυτό που συνέβαινε που δε μπορούσε να εξηγήσει τη πρόταση της στον ηθοποιό, σηκώθηκε και την έδειξε μόνη της. Ο Boal άρχισε από τότε να καλεί τους θεατές να συμμετέχουν (Doug).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα της θεατρικής πρότασης του Augusto Boal αποτελεί το forum theatre. Το θέατρο αυτό αποτελείται από μία μικρή θεατρική παράσταση στην οποία υπάρχει ένας πρωταγωνιστής ή αλλιώς καταπιεζόμενος και η παράσταση τελειώνει με τη καταπίεση του πρωταγωνιστή, χωρίς να δίνεται κάποια «λύση». Η παράσταση τότε ξαναπαίζεται και οι θεατές παροτρύνονται οποιαδήποτε στιγμή θέλουν να φωνάξουν «στοπ», να μπουν στη θέση του πρωταγωνιστή-καταπιεζόμενου και να παίξουν την ιδέα τους, τη λύση που προτείνουν, την εναλλακτική αντίδραση που επιθυμούν να έχει ο καταπιεζόμενος προκειμένου να αποτραπεί η καταπίεση. Οι υπόλοιποι ηθοποιοί αντιδρούν στη νέα συμπεριφορά του καταπιεζόμενου ανάλογα με το χαρακτήρα τους. Αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι η σκέψη και η συζήτηση πάνω στις εναλλακτικές παρά το να βρεθεί πραγματικά η λύση. Τη διαδικασία βοηθάει ο Τζόκερ, ένας ηθοποιός που δεν υποδύεται κάποιο χαρακτήρα. Πριν από τη παράσταση γίνονται παιχνίδια και ασκήσεις που ενεργοποιούν τους θεατές και τους εισάγουν στο πρόβλημα της καταπίεσης που θα ακολουθήσει (MacDonald&Rachel, 2000).

Το θέατρο αυτό αναπτύχθηκε στη Λατινική Αμερική σαν ένα μέσο επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής, με ομάδες εργατών και αγροτών σε εκστρατείες αρχικά ενάντια στον αναλφαβητισμό και αργότερα σε πολλά διαφορετικά προβλήματα (MacDonald&Rachel, 2000).

Paulo Freire

Την ίδια εποχή που ο Boal δραστηριοποιείται στο χώρο του θεάτρου με το «Θέατρο του Καταπιεσμένου», στο χώρο της εκπαίδευσης αναδύεται ο Freire με την «Αγωγή του Καταπιεζόμενου». Στις προτάσεις και τις απόψεις των δύο αυτών συμπατριωτών μπορούμε σίγουρα να αντιληφθούμε κοινά χαρακτηριστικά και κοινό έναυσμα.

Ο Freire γεννήθηκε στη Βραζιλία το 1921 και σπούδασε φιλοσοφία και κοινωνιολογία. Έγινε καθηγητής πανεπιστημίου στο πανεπιστήμιου της Recife και του Σαντιάγο και έκτακτος καθηγητής στο Harvard. Το 1964 φυλακίστηκε και εξορίστηκε από τη στρατιωτική κυβέρνηση. Ασχολήθηκε με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού (Φρέιρε, 1977). Εισήγαγε τη μετασχηματιστική παιδαγωγική, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για έναν κόσμο που λειτουργεί συνδέοντας το εγώ και το εμείς και δίνοντας προτεραιότητα στη κοινωνική και όχι στην οικονομική διάσταση. Η εκπαίδευση του συνδέεται άμεσα με τη προσπάθεια για τη δημιουργία ενός πιο ανθρώπινου κόσμου. «Ο κόσμος δεν είναι, γίνεται», έλεγε (Φρέιρε, 1977: 153).

Ο Freire διακρίνει δύο είδη εκπαίδευσης: Την τραπεζική και την προβληματίζουσα. Στην τραπεζική εκπαίδευση ο δάσκαλος είναι ο τραπεζίτης που καταθέτει τις γνώσεις στο μυαλό των μαθητών. Σ' αυτή την περίπτωση η πραγματικότητα του κόσμου θεωρείται σταθερή και αμετάβλητη. Ο δάσκαλος τη φέρει και ο μαθητής οφείλει να τη «μάθει», να προσαρμοστεί σε αυτή. Είναι δέκτης της αντίληψης του δασκάλου και συνεπώς καταπιεζόμενος αφού δεν έχει λόγο-δράση πάνω στον κόσμο. Η προβληματίζουσα εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη πραγματικότητα ως μεταβαλλόμενη αφού αποτελείται από εμάς. Ο δάσκαλος και ο μαθητής ερευνούν μαζί, στοχάζονται πάνω σε θέματα που απασχολούν το μαθητή, ανακαλύπτουν. Οι άνθρωποι είναι ατελείς και ο κόσμος το ίδιο και διαρκώς εξελίξιμος. Ο μαθητής εδώ δε «δέχεται παθητικά» αλλά «χτίζει». Αυτή την εκπαίδευση θεωρεί ο Freire αγωγή για την ελευθερία (Φρέιρε, 1977: 75-98).

Θεωρεί ότι ο διάλογος δεν είναι μόνο λόγος αλλά και λόγος που μπορεί να αλλάξει κάτι, δηλαδή δράση. Για να συμβεί ο διάλογος χρειάζεται αγάπη για τον άνθρωπο, ταπεινοφροσύνη με την έννοια της πίστης ότι δεν είμαι εγώ αυτός που ξέρω την αλήθεια και τη μεταφέρω στους άλλους αλλά μαζί τους συνομιλώ και φτιάχνω διαρκώς την αλήθεια, πίστη στον άνθρωπο και ελπίδα ότι μέσω του διαλόγου μπορεί να δημιουργηθεί κάτι. Αναφέρει: «Ένας απλοϊκός εννοούμενος ανθρωπισμός στην επιθυμία του να οικοδομήσει ένα ιδεατό μοντέλο του "καλού ανθρώπου" συχνά παραβλέπει τη συγκεκριμένη, τωρινή παρουσία των πραγματικών ανθρώπων» (Φρέιρε, 1977: 101-110). Η παιδαγωγική του Freire ξεκινά από τη γνώση πολύ μικρών πραγμάτων της καθημερινότητας και φτάνει μέχρι την οικολογική συνείδηση και τη πλανητική πολιτειότητα, συνδέοντας το τοπικό με το παγκόσμιο. Υποστηρίζει τη διεπιστημονικότητα και τη διαπολιτισμικότητα και θεωρεί ότι η εκπαίδευση οφείλει να περιλαμβάνει όλους όσους διαφέρουν, τονίζοντας τη σημασία της πολιτισμικότητας στην εκπαίδευση και τη κοινωνία (Φρέιρε, 1977:158).

Οι δραστηριότητες Θεάτρου στην Εκπαίδευση δεν αποτελούν τραπεζική εκπαίδευση, εφόσον όπως προείπαμε δημιουργούνται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους τους μαθητές. Έχουν ακριβώς το χαρακτηριστικό να τροποποιούνται και να εξελίσσονται ανάλογα με τη δράση των μαθητών. Γι αυτό αποτελούν, αν λάβουμε υπόψη μας τις απόψεις του Boal και του Freire, εκπαίδευση που απελευθερώνει και όχι που καταπιέζει, εκπαίδευση διαρκώς μεταβαλλόμενη.

Β' ΜΕΡΟΣ

B1. Διατύπωση υποθέσεως

Με την εργασία αυτή θέλουμε να ερευνήσουμε αν και σε τι βαθμό οι δραστηριότητες θεάτρου μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο παρέμβασης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση ρατσιστικών απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών στο Δημοτικό σχολείο.

Η έρευνά μας είναι έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια παρέμβαση την οποία παρατηρείς, μελετάς και πάνω σε αυτήν αναστοχάζεσαι τις επόμενες διορθώσεις της. Σκοπός της είναι να επηρεάσει ή να μεταβάλλει κάποια όψη αυτού που αποτελεί το επίκεντρο της έρευνας. Δεν έχει ως μοναδικούς στόχους την κατανόηση και την ερμηνεία αλλά και τη βελτίωση ταυτόχρονα. Τη βελτίωση μιας πρακτικής κάποιου είδους, τη βελτίωση της κατανόησης μιας πρακτικής από αυτούς που την ασκούν και τη βελτίωση της κατάστασης στην οποία λαμβάνει χώρα αυτή η πρακτική (Robson, 2010: 255-262). Το μοντέλο που επιλέξαμε είναι του K. Lewin. Πρόκειται για μία έρευνα δράσης που παρουσιάζεται ως μία σπειροειδής κίνηση με τέσσερις φάσεις: Σχεδιασμός, Δράση, Παρατήρηση, Στοχασμός (Φραγκάκη: 7).

Συγκεκριμένα τη δική μας έρευνα αποτελεί ένα πρόγραμμα αντιρατσιστικής παρέμβασης στο δημοτικό σχολείο. Στην έρευνά μας θα χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της παρατήρησης. Η παρατήρηση πραγματοποιείται από έναν συνεργάτη που παρακολουθεί της συναντήσεις και κρατάει σημειώσεις και από εμένα που εμπυχώνω τις συναντήσεις.

B2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν 2 τάξεις του 3^{ου} δημοτικού σχολείου Πατρών. Πρόκειται για ένα σχολείο στο κέντρο της πόλης, απέναντι από το Ρωμαϊκό Ωδείο με παιδιά κατά μέσο όρο από ευκατάστατες ή τουλάχιστον χωρίς οικονομικά προβλήματα οικογένειες. Οι τάξεις που επιλέξαμε είναι η Τετάρτη και η Πέμπτη δημοτικού. Πρόκειται για δύο τάξεις με παιδιά που έχουν κοντινές ηλικίες (10 και 11 χρονών αντίστοιχα), ενώ οι συγκεκριμένες τάξεις έχουν και μεγάλη διαφορά στον αριθμό των ατόμων.

Η Τετάρτη τάξη αποτελείται από 23 παιδιά. Δεν υπάρχουν μετανάστες πρώτης γενιάς παρά μόνο ένα κορίτσι, μετανάστρια δεύτερης γενιάς από Ευρωπαϊκή χώρα και πλήρως ενταγμένο. Πρόκειται για μία τάξη, όπως με προειδοποίησαν «δύσκολη». Υπάρχει ένας μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες. Η Τρίτη τάξη αποτελείται από 13 παιδιά, 3 αγόρια και δέκα κορίτσια. Υπάρχουν δύο μετανάστριες από την Αλβανία, μία πρώτης και μία δεύτερης γενιάς. Η μετανάστρια δεύτερης γενιάς έχει και μαθησιακά προβλήματα. Και οι δύο αντιμετωπίζουν μερικούς προβλήματα ένταξης.

B3. Στόχος

Η παρέμβασή μας στοχεύει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση ρατσιστικών απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών. Για να επιτευχτεί ο στόχος μας χρειάζεται να βοηθήσουμε τα παιδιά:

- Να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τον Carl Roger, εμπνευστή της προσωποκεντρικής θεωρίας της εκπαίδευσης στην οποία η ενσυναίσθηση παίζει σημαντικό ρόλο, ενσυναίσθηση είναι η δυνατότητα « να αντιλαμβάνεται κανείς το εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς κάποιου άλλου με ακρίβεια, με τα συναισθηματικά στοιχεία και νοήματα που υπάρχουν σε αυτό, σαν να ήταν εκείνος ο άλλος άνθρωπος, χωρίς όμως να ξεχάσει τον όρο "σαν"». Ο G. Mead ορίζει την ενσυναίσθηση ως «την ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο ενός άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές πρακτικές σε σχέση με τον εαυτό του» (Κιρκιγιάννη: 2). Η ικανότητα αυτή οικοδομείται πάνω στην αυτοεπίγνωση. Όσο περισσότερο ανοικτοί είμαστε στις ίδιες μας τις συγκινήσεις, τόσο πιο ικανοί είμαστε στο να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων μέσα από μη λεκτικές ενδείξεις (σώμα, εκφράσεις).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε περισσότερους από 7.000 ανθρώπους σε 19 χώρες βρέθηκε ότι τα οφέλη της ικανότητας αντίληψης των συναισθημάτων από μη λεκτικές ενδείξεις συνεπάγονται καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, περισσότερη δημοτικότητα, μεγαλύτερη εξωστρέφεια και περισσότερη ευαισθησία (Goleman, 2011: 158-159).

- Να αναπτύξουν το σεβασμό απέναντι στην συνθήκη και στους άλλους.
- Να αναπτύξουν τη συνεργατικότητα.
- Να αναπτύξουν την αίσθηση της ομαδικότητας.
- Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους. Οι άνθρωποι μερικές φορές χρησιμοποιούν τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις έναντι άλλων για να ενισχύσουν τη δική τους αυτοεκτίμηση. Όταν η αυτοεκτίμηση απειλείται, επιζήμιες πρακτικές και πεποιθήσεις όπως ο ρατσισμός φαίνεται ότι χρησιμοποιούνται από κάποιους ανθρώπους για να αποκαθιστούν τη χαμένη τους αυτοεκτίμηση (Πολυζόπουλος, 2013).
- Να μειώσουν τις στερεοτυπικές απόψεις τους.

Πέρα από τα παραπάνω που θέλουμε να αναπτύξουν τα παιδιά, στην έρευνά μας θα παρατηρήσουμε την εξέλιξη της διαδικασίας και την ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης .

B4 .Προηγούμενες έρευνες.

Μια από τις παρεμβάσεις οι οποίες ενέπνευσαν και τη δημιουργία της παρούσας εργασίας, καθώς είχαμε κοινό στόχο ήταν το πρόγραμμα «Μικρές σκηνές καθημερινής βίας». Πρόκειται για μια παράσταση Forum theatre ενάντια στη βία και το ρατσισμό. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, την Ώσμωση-Κέντρο Τεχνών & Διαπολιτισμικής Αγωγής και το ελληνικό τμήμα της Διεθνούς Αμνηστίας και εφαρμόστηκε το φθινόπωρο του 2010 και το χειμώνα του 2011 σε σχολεία της

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής με τη στήριξη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς (Γκόβας & Ζώνου, 2010: 37-56).

Το σενάριο της σκηνης-πρότυπο έχει ως εξής:

Βρισκόμαστε στην Αθήνα του 2010. Η δράση εκτυλίσσεται σε 3 διαφορετικά διαμερίσματα(ρετιρέ-ενδιάμεσος όροφος-υπόγειο) της ίδιας πολυκατοικίας κάπου στην Άνω Κυψέλη. Σε κάθε διαμέρισμα ζει και μία από τις τρεις οικογένειες της ιστορίας.

Στο Ρετιρέ βλέπουμε τη μάνα- Ελένη και την κόρη-Ρία. Η Ελένη είναι γυναίκα γύρω στα 40, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου που παντρεύτηκε πολύ μικρή και δεν εργάζεται. Η Ρία είναι 15 χρονών μαθήτρια λυκείου, της αρέσει να ψωνίζει και να βγαίνει για καφέ και ποτό με φίλους, έχει μια μηχανή «Vespa». Στο ενδιάμεσο όροφο βλέπουμε τη μάνα- Δέσποινα και την κόρη- Γιάννα. Η Δέσποινα είναι γύρω στα 50 και δουλεύει στο ΙΚΑ. Είναι σοβαρή και αποφεύγει τα κουτσομπολιά. Της αρέσει να παρακολουθεί σίριαλ και ειδήσεις. Η Γιάννα είναι και αυτή 15 χρονών, συμμαθήτρια της Ρίας. Είναι μετρίως ευαισθητοποιημένη σε κοινωνικά και ανθρωπιστικά ζητήματα. Μέσω του σχολείου και ίσως από κάποιες παρέες με μεγαλύτερους φοιτητές έχει έρθει σε επαφή με κάποιους οργανισμούς υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Βλέπει την κοινωνική αδικία και τις διακρίσεις γύρω της, ενοχλείται πολύ και εξεγείρεται εσωτερικά, αλλά δεν είναι ακόμα σε θέση να τα εκφράσει όλα αυτά με επιχειρήματα. Στο υπόγειο βλέπουμε τη μάνα- Αϊσά και το γιο Μουχτάρ. Είναι μετανάστες από το Πακιστάν. Η μάνα δε δουλεύει. Δουλεύουν όπου βρουν κάθε φορά ο πατέρας και ο μεγαλύτερος αδερφός. Ο Μουχτάρ είναι 18 χρονών αλλά πηγαίνει σχολείο μαζί με τη Ρία και τη Γιάννα γιατί έχει χάσει τάξεις λόγω της διαφορετικής γλώσσας.

Το έργο αποτελείται από 7 πολύ μικρές σκηνές. Στην πρώτη γίνεται ένας εισαγωγικός διάλογος στο ρετιρέ, στη δεύτερη στον ενδιάμεσο όροφο και στην Τρίτη στο υπόγειο. Στην τέταρτη βρισκόμαστε πάλι στο ρετιρέ και η Ρία , που είχε βγει βόλτα στην πρώτη σκηνή, επιστρέφει αναστατωμένη και τσιρίζοντας λέει ότι αυτοί οι ξένοι της έκλεψαν το μηχανάκι. Η μαμά της παίρνει αμέσως τηλέφωνο τη Δέσποινα να της εξιστορήσει τι έγινε. Η Πέμπτη σκηνή εξελίσσεται στο σπίτι της Δέσποινας όπου κατέβηκαν η Δέσποινα και η Ρία. Η Γιάννα ρωτάει αν είδαν τους ξένους να παίρνουν το μηχανάκι. Δεν τους είχαν δει αλλά... «Ποιός άλλος θα ήταν; Και το είχα πει να μη δώσουμε σε αυτούς κλειδί του γκαράζ!» Η Έλενα και η Ρία συνεχίζουν να ωρύνονται. Αποφασίζουν να πάνε στο υπόγειο και να τους βρουν, η Ρία δε συμφωνεί λέει ένα « Ρε μαμά αν είναι δυνατόν!» αλλά τίποτα παραπάνω. Η έκτη σκηνή διαδραματίζεται στο υπόγειο και συμμετέχουν και η Αϊσά με το γιο της. Η Έλενα και η Ρία μπουκάρουν φωνάζοντας και βρίζοντας, ο Μουχτάρ και η Αϊσά είναι εντελώς σαστισμένοι και προσπαθούν να εξηγήσουν ότι δεν το έχουν πάρει. Η σκηνή κλείνει με την Έλενα να λέει ότι θα πάρει την αστυνομία. Στην έβδομη σκηνή η Γιάννα είναι ακόμα στο διαμέρισμά της. Κάνει βόλτες στο σαλόνι σκεπτική και αγανακτισμένη και μιλά στο κινητό με φίλους της, χωρίς να ακούμε τι λέει, αλλά καταλαβαίνουμε σαφώς ότι αναφέρεται στο περιστατικό. Μπαίνει η Δέσποινα με την Έλενα και χωρίς να μιλήσει στη Γιάννα πάει στο τηλέφωνο: « Αστυνομία εκεί;». Το δίνει στην Έλενα. « Μας έκλεψαν... κάτι αλλοδαποί... το μηχανάκι. Η Γιάννα σοκάρεται μη ξέροντας τι να κάνει: «Ρε μαμά!». Η Δέσποινα απαντά με ένα «σσοσσοσουτ!». Στην τελευταία σκηνή μαμάδες και κόρες βλέπουν τηλεόραση: «Εξαρθρώθηκε σπείρα λαθρομεταναστών που έκλεβε μηχανάκια από γκαράζ στην άνω κυψέλη. Οι δράστες κατόπιν καταγγελίας θυμάτων-κατοίκων της περιοχής, συνελήφθησαν σχεδόν επ' αυτοφώρω!»

Πριν την παράσταση είχαν γίνει παιχνίδια και ασκήσεις χαλάρωσης, συγκέντρωσης και ενεργοποίησης των θεατών και ακολούθησε το «πακέτο εξερεύνησης», δηλαδή αντικείμενα σχετικά με το σενάριο που θα ακολουθήσει ώστε να εισάγει τους θεατές στο θέμα. Μετά την παράσταση τα παιδιά είχαν την ευκαιρία με την τεχνική της «ανακριτικής καρέκλας» να θέσουν ερωτήσεις σε όσους χαρακτήρες επιθυμούσαν προκρινόμενου να κατανοήσουν πληρέστερα τα κίνητρα που τους οδήγησαν στις συγκεκριμένες συμπεριφορές. Στη συνέχεια η παράσταση ξαναπαιζόταν και οι μαθητές φωνάζανε στοπ, όπου ήθελαν, και παίρνανε τη θέση της Γιάννας προσπαθώντας να οδηγήσουν τη σκηνή σε ένα διαφορετικό πιο ικανοποιητικό τέλος. Ο joker ρωτούσε τους μαθητές τι στόχο είχαν και αν νομίζουν ότι πέτυχε.

Σχόλια από τους συμμετέχοντες“:

«Θεωρώ ότι αυτό που είδα σήμερα ήταν ο πιο ισχυρός τρόπος για να μας μάθει πως πρέπει να φωνάζεις τη γνώμη σου» (μαθήτρια Γυμνασίου, Γέρακας)

«Με βάση αυτά που παρακολουθήσαμε και τις αλλαγές που κάναμε ως θεατές, έχοντας ένα συναίσθημα αδικίας πιστεύω πως φτάσαμε στο εξής συμπέρασμα: ίσως να μη μπορούμε να αλλάξουμε το σκεπτικό και τις ιδέες των άλλων (και ιδιαίτερα των φανατισμένων) αλλά μπορούμε να τους κάνουμε να αμφιβάλλουν» (μαθήτρια γυμνασίου, Γέρακας)

«Σε παρόμοιο περιστατικό έχω παρέμβει γιατί δεν είχαν δίκαιο για τη θέση του μετανάστη και προσπάθησα να βρω μian άκρη. Την καλύτερη δυνατή λύση» (μαθήτρια γυμνασίου, Αχαρνές)

«... Έτσι βέβαια είναι και στην καθημερινότητα. Πολλές φορές εγώ η ίδια έρχομαι στη θέση της ρατσίστριας, αλλά από σήμερα που κατάλαβα πώς νιώθουν οι άλλοι θα προσπαθήσω να αλλάξω. Καλή μου τύχη λοιπόν!» (μαθήτρια Γυμνασίου, Γέρακας)

«Η παράσταση και το πρόγραμμα μου άρεσαν πολύ. Μου άρεσε που βλέπαμε κάτι και μετά μπορούσαμε να συμμετέχουμε και εμείς! Να εκφράσουμε τη σκέψη μας. Και όχι μόνο να πούμε αλλά και να κάνουμε κιόλας!» (μαθήτρια γυμνασίου, Γέρακας)

«Ήταν μια καταπληκτική αναπαράσταση της καθημερινότητάς μας. Με εξέπληξε το πόσο καλά αποτυπώθηκε το ζήτημα του ρατσισμού. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ για την καταπληκτική εμπειρία που μου χαρίσατε» (εκπαιδευτικός, Γέρακας)

B5. Τεχνικές

Από το σύνολο των τεχνικών των δραστηριοτήτων θεάτρου χρησιμοποιήσαμε :

- Ακίνητες εικόνες-θέατρο των εικόνων
- Ανακριτική καρέκλα
- Ανίχνευση της σκέψης
- Αυτοσχεδιασμό
- Αναδρομή στο παρελθόν και προβολή στο μέλλον
- Ασκήσεις εμπιστοσύνης
- Πρωτόγονη έκφραση - χορό

B6. Διδακτική μεθοδολογία

Πέραν από τις θεατρικές τεχνικές η παρέμβασή μας στηρίχτηκε σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές και διδακτική μεθοδολογία.

Χρησιμοποιήσαμε μια συγκεκριμένη **δομή** συναντήσεων με τα εξής δομικά χαρακτηριστικά: Ζέσταμα-Ενεργοποίηση, Κυρίως θέμα και Κλείσιμο. Οι δραστηριότητες μας ήταν προγραμματισμένες αλλά υπήρχε κάθε φορά **ευελιξία** κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανάλογα με τις ανάγκες που πρόεκυπταν. Υπήρχε **αλλαγή** των δραστηριοτήτων **ανάλογα με τον πληθυσμό** στον οποίο απευθύνονταν (Τετάρτη/Πέμπτη δημοτικού). Πρόκειται για μια παρέμβαση στηριγμένη στη **βιωματική εκπαίδευση** (Τριλιβά & Αναγνωστοπούλου, 2008: 33-37) και στη **συνεργατική μάθηση** (Άλκηστις, 2008: 161-163). Χρησιμοποιήσαμε επίσης διδακτικές μεθόδους όπως η **επίλυση προβλημάτων** και η εκπαιδευτική πορεία **από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο σύνθετο, από το ειδικό στο γενικό** και αποφύγαμε την μετωπική διδασκαλία.

Επίλυση προβλημάτων: Ο Dewey θεωρεί ότι ο άνθρωπος αρχίζει να σκέφτεται όταν μια αλλαγή στον περιβάλλον του χαλάει την ευκολία του, όταν δηλαδή εμφανιστεί ένα πρόβλημα. Έτσι υποστηρίζει στην εκπαιδευτική διαδικασία τη μέθοδο παρουσίασης στους μαθητές ενός προβλήματος και την προσπάθεια από μέρους τους για την επίλυσή τους (Πηγιάκη, 2002: 70).

B7. Σχεδιασμός συναντήσεων και παρατήρηση.

Κατά τον αρχικό σχεδιασμό έγινε μόνο ο συνολικός προγραμματισμός και η κατανομή των δραστηριοτήτων σε αρχικό, μέσο και τελικό στάδιο. Καθορίστηκε η αρχική συνάντηση αλλά οι επόμενες συναντήσεις δεν είχαν σχεδιαστεί στις λεπτομέρειές τους προκειμένου να διαμορφώνονται πιο επιτυχημένα μέσω του αναστοχασμού. Στη συνέχεια παραθέτω τη κάθε συνάντηση όπως σχεδιάστηκε στη πορεία καθώς και τις συνολικές παρατηρήσεις από εμένα και τον συνεργάτη μου (Τα ονόματα των παιδιών που χρησιμοποιούνται δεν είναι τα πραγματικά).

Ακολουθούν οι συναντήσεις όπως τελικά σχεδιάστηκαν καθώς και οι παρατηρήσεις που έκανε ο συνεργάτης μου και εγώ.

Συνάντηση 1^η

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Κατανόηση της έννοιας του στερεότυπου και προβληματισμός των παιδιών πάνω στην αποδοχή του άλλου.

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα-ενεργοποίηση	Οι μετέχοντες κάνουν έναν κύκλο όρθιοι και χτυπούν όλοι μαζί ένα σταθερό ρυθμό. Δύο χτύπους τα χέρια στα πόδια, δύο χτύπους οι παλάμες μεταξύ τους και δύο χτύπους τα δάκτυλα. Στο πρώτο χτύπο των δακτύλων ένα παιδί λέει το όνομα του και στο δεύτερο το όνομα του διπλανού του. Την επόμενη φορά που φτάνουν στους κτύπους των δακτύλων το επόμενο παιδί λέει το όνομα του και του διπλανού του.	10 λεπτά
Κυρίως Θέμα	<p>-Οι μετέχοντες κλείνουν τα μάτια. Για ένα λεπτό παραμένουν σε σιωπή και παρατηρούν την αναπνοή τους. Όλοι μαζί κάνουν ένα «σας» και το δυναμώνουν, το κορυφώνουν σε ένταση και το ξαναχαμηλώνουν. Μετά, ενώ έχουν τα μάτια κλειστά ο εμπυχωτής ζητάει από τα παιδιά να φανταστούν έναν φούρναρη. Πώς είναι; Τι φοράει; Ανοίγουν τα μάτια και όλοι μαζί περιγράφουν το φούρναρη. Τα παιδιά μάλλον θα περιγράψουν έναν χοντρό κύριο με κόκκινα μάγουλα, άσπρα ρούχα και σκούφο. Στη συνέχεια ξανακλείνουν τα μάτια και ο εμπυχωτής τους ζητάει να φανταστούν το φούρναρη της γειτονιάς τους. Πώς είναι; Ανοίγουν τα μάτια και μερικά παιδιά τον περιγράφουν. Πώς είναι; Είναι οι φουρνάρηδες μας όπως φανταζόμαστε έναν φούρναρη ή ο καθένας είναι πολύ διαφορετικός; Ο εμπυχωτής αναφέρει στα παιδιά την έννοια του στερεότυπου.</p> <p>-Οι μετέχοντες περπατούν στα τέσσερα. «Γινόμαστε όλοι πρόβατα. Είμαστε λευκά προβατάκια σε ένα κοπάδι. Τί ήχους κάνει το πρόβατο; Τι κάνουμε κάθε μέρα; Πώς περνάμε το χρόνο μας; Πώς τρώμε; Για να φάμε λίγο χορτάρι.. να γνωριστούμε με τα άλλα πρόβατα.. Και τώρα ολη (ο εμπυχωτής διαλέγει ένα από τα παιδιά) γίνεται λύκος και όλοι προσπαθούμε να τον\την αποφύγουμε να μη μας φάει... Και τώρα ο λύκος ξαναγίνεται πρόβατο» Στη συνέχεια κάνουν όλοι ένα κύκλο ως πρόβατα όρθιοι. Όταν ο εμπυχωτής χτυπάει ένα παλαμάκι ο λύκος δεν είναι πίσω από το φράχτη και όλα τα παιδιά πηδάνε προς τα μπροστά. Όταν χτυπάει 2 παλαμάκια ο λύκος παραμονεύει και τα παιδιά κάνουν ένα πήδημα πίσω. Αφού ο εμπυχωτής έχει κάνει εναλλάξ κάποια μονά παλαμάκια και κάποια διπλά, αρχίζει να κάνει και συνεχόμενα μονά ή διπλά και τα παιδιά μπερδεύονται. Όποιος μπερδευτεί βγαίνει, τον τρώει ο λύκος και παίρνει ένα χαρτάκι που γράφει «όχι» ή «ναι». Ο εμπυχωτής, ως αρχηγός του κοπαδιού εξηγεί στα παιδιά ότι μόλις έφτασε στη περιοχή τους ένα κατάμαυρο πρόβατο από πολύ μακριά, είναι πολύ κουρασμένο και πεινασμένο από το ταξίδι και ζητάει τροφή και κάπου να κοιμηθεί. Τα λευκά πρόβατα κάνουν μια συνέλευση για να αποφασίσουν αν θα</p>	25 λεπτά

	το δεχτούν. Τα παιδιά με το «όχι» πρέπει να εξηγήσουν γιατί όχι και τα παιδιά με το «ναι» γιατί ναι. Τι αποφάσισαν τελικά;	
Κλείσιμο	Οι μετέχοντες κάνουν ένα κύκλο, κλείνουν τα μάτια, και σκέφτονται τη συνάντηση που προηγήθηκε. Ανοίγουν τα μάτια και ένας ξεκινάει λέγοντας μια λέξη, όποια του έρθει στο μυαλό. Ο επόμενος λέει τη λέξη του πρώτου και μία άλλη, ο τρίτος τις λέξεις των δύο προηγούμενων και μία ακόμα κ.ο.κ	5 λεπτά

Παρατήρηση

Πέμπτη δημοτικού

Προθυμία συμμετοχής /αποδοχή της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα παιδιά σχεδόν αμέσως με ακολουθούν για να αρχίσουμε και αρχίζουν να χτυπούν μαζί μου το ρυθμό. 2. Πολλά παιδιά θέλουν να περιγράψουν ο καθένας το φούρναρη του. 3. Η Στέλλα (καταγωγή από την Αλβανία) είναι πιο διστακτική στο να συμμετέχει και όταν κάνουμε έναν κύκλο μένει απέξω και θέλει μια μικρή παρακίνηση για να μπει. 4. Όταν φεύγουμε μας βλέπουν κάποια από τα κορίτσια και μας ρωτούν αν θα ξαναέρθουμε. Απαντάμε ναι, την άλλη βδομάδα. «Όχι, ελάτε τη Παρασκευή!».
Σεβασμός της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Δε μπορώ πολύ ώρα με κλειστά μάτια!» «θα με πάρει ο ύπνος» παραπονιέται ένα από τα παιδιά. 2. Η τριάδα των αγοριών είναι πιο ζωηρή, συνήθως βρίσκονται και οι τρεις μαζί και συχνά σχολιάζουν δυνατά.
Συνεργατικότητα	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η μία από τις 2 ομάδες (και τα τρία αγόρια της τάξης έτυχε να είναι σε αυτήν) δυσκολεύεται, τα παιδιά δε μιλούν όλα μαζί και δε συνεργάζονται. Χρειάζονται βοήθεια. 2. Όλα τα παιδιά βλέπουν πολύ ανταγωνιστικά το παιχνίδι- θέλουν να υποστηρίξουν την άποψη τους με κάθε τρόπο για να νικήσουν.
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	<ol style="list-style-type: none"> 1. «Αν το αφήσουμε, μπορεί και να πεθάνει», «Σκέψου να ήσουν στη θέση του»

	αναφέρουν τα παιδιά για το χαμένο πρόβατο.
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	<p>1. Τα παιδιά ξαναρχίζουν να φωνάζουν «χοντρός χοντρός», όταν τους ρωτάω για τον πραγματικό τους φούρναρη, επηρεασμένα από τη προηγούμενη συζήτηση για το φούρναρη που φαντάστηκαν.</p> <p>2. Σε συζήτηση για τους Τούρκους τα παιδιά δηλώνουν ότι τους φαντάζονται βλάχους με μουστάκι, χοντρούς, σαν το Σουλεϊμαν κα κάποιος αναφέρει: «Ακόμα άγριοι είναι»</p> <p>3. Ένα από τα επιχειρήματα στο γιατί να μη δεχτούμε το πρόβατο ήταν «επειδή το πρόβατο είναι κοπέλα».</p>
Αποδοχή του Άλλου	<p>1. Η Στέλλα δε μπαίνει σε οπουδήποτε σημείο του κύκλου γιατί κάποια παιδιά δε δέχονται να πιάσουν το χέρι της.</p> <p>2. Όταν ζητάω από τη Στέλλα να διαβάσει κάποια παιδιά γελούν</p>
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	1. Στο ρυθμικό παιχνίδι, αρκετά παιδιά όταν έρχεται η ώρα τους μπερδεύουν τα χέρια με τα γόνατα και τα δάκτυλα και έτσι δε λένε τα ονόματα στην ώρα τους, χωρίς όμως να χαλάει εντελώς η ροή και να πέφτει η ενέργεια. Οι υπόλοιπες δραστηριότητες διεξάγονται με επιτυχία.
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	

Τετάρτη δημοτικού

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	1. Στο ρυθμικό παιχνίδι κάνα δυο παιδιά δε συμμετέχουν.
Σεβασμός της συνθήκης	<p>1. «Όχι, εγώ δεν έρχομαι». «Πώωω βαρετό!»</p> <p>3«Δε την κάνω εγώ αυτή την αηδία» ακούγεται ο Αλέξανδρος</p> <p>4. «Άντε πάλι κύκλο» σχολιάζει κάποιος.</p>
Συνεργατικότητα	
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	

Έκφραση στερεότυπων απόψεων	1. Τα παιδιά φαντάζονται τους Τούρκους: «Μουσουλμάνους», «Οι γυναίκες με μαντήλες», «Με τουρμπάνι», «Με βράκες και μουστάκι», «Πάνω σ' ένα χαλί να προσκυνούν τον Αλλάχ». «Σαν το Σουλεϊμάν το μεγαλοπρεπή»
Αποδοχή του Άλλου	1. Ο εξωτερικός συνεργάτης αντιλαμβάνεται κάποια αγόρια να τον κοροϊδεύουν ως χοντρό. 2. «Να έρθει ένα κορίτσι εδώ γιατί εγώ δε πιάνομαι με αυτόν!» φωνάει ένα κορίτσι στο κύκλο.
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	1. Το ρυθμικό παιχνίδι δεν απόκτησε συνεχή ροή. 2. Στη συζήτηση όμως τα παιδιά ηρεμούν και προσπαθούν όντως να υποστηρίξουν το χαρτάκι τους.
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	1. Κάποια παιδιά ρωτούν αν θα ξαναέρθουμε.
Φαντασία- αυτοέκφραση	1. Όταν ο Αλέξανδρος παραπονιέται για το παιχνίδι ρυθμού του ζητάω να μας δείξει αυτός ένα ρυθμό που να έχει έξι χτύπους και να του αρέσει. Τα μάτια του λάμπουν. Μοιάζει να του αρέσει αυτή η ιδέα και αμέσως προτείνει έναν ρυθμό.
Αγάπη για το οικείο	

Συνάντηση 2^η:

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά ενάντια στη βία απέναντι στη διαφορετικότητα και να προβληματιστούν πάνω στα αίτια που μας οδηγούν στη βία και στις συνέπειες της.

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα- ενεργοποίηση	-Για τη Τετάρτη δημοτικού: Τα παιδιά κάθονται σε μία ευθεία στη μία άκρη της τάξης και ο εμπυχωτής στην απέναντι με τη πλάτη γυρισμένη λέει: «ένα δυο τρία στοπ» και γυρνάει προς τα παιδιά. Τα παιδιά, όσο λέει τη φράση γυρισμένη προς τον τοίχο, προσπαθούν να τρέξουν όσο πιο κοντά του μπορούν αλλά όταν γυρίσει πρέπει να είναι εντελώς ακίνητα. Όποιος κινηθεί βγαίνει από το παιχνίδι. Όταν κάποιος χτυπήσει 3 φορές τη πλάτη του εμπυχωτή γυρνάει και κυνηγάει όσους έχουν απομείνει στο παιχνίδι. «Σπίτι» τους είναι η ευθεία από όπου ξεκίνησαν το παιχνίδι. -Για τη Πέμπτη δημοτικού:	10 λεπτά

	<p>Οι μετέχοντες κάνουν έναν κύκλο όρθιοι και ο εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά το ζέσταμα. Τα παιδιά τρέχουν σε κύκλο με τη συνοδεία μουσικής. Όταν σταματάει η μουσική παγώνουν εντελώς ακίνητα και όταν ξεκινάει ξανατρέχουν. Όταν χτυπάει παλαμάκι αλλάζουν φορά στο κύκλο τους. Στη συνέχεια, αν ο εμπυχωτής δει ότι τα καταφέρνουν γρήγορα μπορεί να αλλάξει τη συνθήκη και όταν σταματάει η μουσική αντί τα παιδιά να παγώνουν , γρήγορα να αγκαλιάζονται με κάποιον.</p> <p>Χρησιμοποιείται το τραγούδι «El negro jumbon» των Pink Martini.</p>	
Κυρίως θέμα	<p>- Η μουσική σταματά και οι μετέχοντες σπάνε τον κύκλο και περπατούν στο χώρο. Ο εμπυχωτής δίνει μια φράση (αγώνας πάλης, φροντίδα, κοροϊδεύω, παντρεύομαι, φίλοι, τσακώνομαι), χτυπάει παλαμάκι και τα παιδιά παγώνουν ανά δύο σχηματίζοντας μια εικόνα που σχετίζεται με τη τελευταία φράση.</p> <p>-Μετά το τελευταίο πάγωμα των ζευγαριών ο εμπυχωτής δείχνει στα παιδιά μια φωτογραφία που αναπαριστά κάποια παιδιά να κοροϊδεύουν ένα άλλο. Κάποιοι από τους μετέχοντες αναπαριστούν τη φωτογραφία σε παγωμένη εικόνα με τα σώματά τους. Στη συνέχεια, τα παιδιά χωρίζονται σε 4 ομάδες και οι δύο φτιάχνουν μια εικόνα ενός γεγονότος που πιστεύουν ότι προηγήθηκε της εικόνας της φωτογραφίας και οι άλλες δύο ενός γεγονότος που ακολούθησε την εικόνα της φωτογραφίας. Μετά από 5 λεπτά τις παρουσιάζουν στη σειρά: Εικόνα που προηγήθηκε, φωτογραφία, εικόνα που ακολούθησε επί 2 αφού υπάρχουν 2 ομάδες στη κάθε κατηγορία (τη φωτογραφία για εξοικονόμηση χρόνου μπορεί να τη δημιουργεί η ομάδα που είναι ήδη πάνω). Κατά τη παρουσίαση ο εμπυχωτής ακουμπά κάποια από τα παιδιά και αυτά απαντούν στην ερώτησή του σαν να ήτανε αυτοί στη φωτογραφία (π.χ. Τι νιώθεις; Γιατί το έκανες;) (ανίχνευση της σκέψης).</p>	25 λεπτά
Κλείσιμο	<p>Οι μετέχοντες περπατούν στο χώρο και βρίσκουν ένα ζευγάρι. Κοιτάζονται στα μάτια και ο ένας εκφράζει στον άλλον κάτι που του αρέσει πάνω του, είτε εξωτερικά είτε στο χαρακτήρα του.</p>	5 λεπτά

Εικόνα που θα χρησιμοποιηθεί :



Παρατήρηση

Πέμπτη δημοτικού

<p>Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα παιδιά ανταποκρίνονται αμέσως στο κάλεσμα σε κύκλο. 2. Τα παιδιά κάνουν λίγο χιούμορ για τη βόμβα(δραστηριότητα που προσθέτω την ώρα της συνάντησης για να χαλαρώσουν μετά την έντονη κινητικότητα του ζεστάματος) κοροϊδεύοντας την ιδέα αλλά αρχίζουν να προσπαθούν. 3. Η Στέλλα έχει κάτσει σε ένα θρανίο και δε συμμετέχει. 4. Ζητάω τέσσερις εθελοντές να σχηματίσουν την εικόνα. Θέλουν όλοι εκτός από 2-3 παιδιά.
<p>Σεβασμός της συνθήκης</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Στο ζέσταμα τα τρία αγόρια πειράζονται συχνά μεταξύ τους.
<p>Συνεργατικότητα</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Όλα τα παιδιά δείχνουν προτιμήσεις στα ζευγάρια και τα φτιάχνουν σύμφωνα με τις επιθυμίες τους πριν το χτύπο του ταμπουρίνου. 2. Στην τριάδα της Στέλλας οι δύο άλλες κοπέλες συνεννοούνται μόνο μεταξύ τους και πάω για να βοηθήσω. Όταν είμαι μπροστά μιλούν και στη Στέλλα αλλά όταν φεύγω πάλι απομονώνεται. Η ίδια δεν κάνει κάποια απόπειρα να συμμετέχει. 3. Η Ελευθερία στην ομάδα της πρότεινε πράγματα αλλά ο Στάθης και η Αλεξάνδρα δε την ακούν. Μόνο η τρίτη κοπέλα της δίνει σημασία.
<p>Ενσυναισθητική συμπεριφορά</p>	

Αυτοεκτίμηση	<p>1. Κάθε φορά που η Στέλλα δεν είχε ζευγάρι κοιτάει τον παρατηρητή-εξωτερικό συνεργάτη.</p> <p>2. Η Αλεξάνδρα κοιτάει τον παρατηρητή-εξωτερικό συνεργάτη κάθε φορά που κάνει κάτι για να δει αντιδράσεις.</p>
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	<p>1. Κατά τη διάρκεια μιας παγωμένης εικόνας, στην ερώτηση γιατί τον χτυπάς η Αγγελική απάντησε: «Γιατί είναι γύφτος, χαζός, αλλοδαπός» και στην ερώτηση γιατί σε χτυπάει, ο Αλέξανδρος απάντησε: «Γιατί αυτή είναι γύφτισσα..»</p>
Αποδοχή του Άλλου	<p>1. Η Στέλλα την πρώτη φορά μένει μόνη της και πρέπει να την παροτρύνω ιδιαίτερα για να μπει σε ένα ζευγάρι όπως και το ζευγάρι (Λεωνίδα και ο Αλέκος) για να την εντάξει.</p> <p>2. Τα παιδιά με το που βλέπουν τη φωτογραφία λένε ότι το ξανθό αγόρι (που τα υπόλοιπα το περιγελούν) μοιάζει με τη Στέλλα.</p>
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	<p>1. Το παιχνίδι ρυθμού(ζήτησαν να ξαναπαίζουμε το παιχνίδι της προηγούμενης φοράς) πραγματοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία από την προηγούμενη φορά.</p>
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	<p>1. Τρία κορίτσια με βοηθούν πρόθυμα να απομακρύνουμε τα θρανία και να φτιάξουμε το χώρο.</p>
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	<p>1. «Να κάνουμε το παιχνίδι αυτό» λέει ο Στάθης δείχνοντας το παιχνίδι γνωριμίας ρυθμού που είχαμε κάνει τη προηγούμενη φορά και πολλά «ναι» ακούγονται σαν συμφωνία.</p>

Τετάρτη δημοτικού

Πρόθυμια συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<p>1. Ο Αλέξανδρος παραπονιόταν για το παιχνίδι αλλά όταν ο δάσκαλός του του είπε ότι μπορεί να μη συμμετάσχει απάντησε ότι θα κάνει και σήμερα και από την επόμενη φορά θα δει.</p>
--	--

Σεβασμός της συνθήκης	1. «Δε θέλω να κάνω» λέει ο Αλέξανδρος. «Είναι πολύ παιδικά. Ούτε ο αδερφός μου δεν είναι γι αυτά».
Συνεργατικότητα	1. Τα παιδιά θέλουν να πηγαίνουν στις ομάδες με τους φίλους τους. 2. Οι ομάδες αντιμετωπίζουν προβλήματα, δε συμφωνούν μεταξύ τους και τα παιδιά αρνούνται να συνεργαστούν με όλους.
Ενσυναισθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	1. Στην ερώτηση «Τι βλέπετε;» ένα από τα παιδιά υποστηρίζει ότι βλέπει «κάτι γυφτάκια» , ιδέα που χαίρει αποδοχής. « Και πώς βγάλατε το συμπέρασμα ότι είναι γυφτάκια;» « Ε είναι στο δρόμο» « Φαίνεται κι από τα ρούχα τους».
Αποδοχή του Άλλου	1. Κάποιες από τις φράσεις που καταγράψαμε είναι: «Όχι μαζί του», «Εμείς θέλουμε μαζί», « Όχι με κορίτσια», «Όχι με αγόρια», «Δε θέλουμε να κάνουμε με τα κορίτσια, δεν είναι δίκαιο».
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	1.Στις τελικές παρουσιάσεις αρκετά από τα παιδιά είναι αποσυντονισμένα και δεν ακούν.
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	1. Μπαίνοντας στην τάξη κάποια κορίτσια μας βοηθάνε να κάνουμε τα θρανία στην άκρη.
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	1. Όσον αφορά στο «ένα δύο τρία στοπ»Τα παιδιά χαίρονται που θα παίξουμε κάτι που γνωρίζουν και μπαίνουν πολύ μέσα στο παιχνίδι και χωρίς ιδιαίτερες γκρίνιες όταν πρέπει να βγουν γιατί κουνήθηκαν.

Συνάντηση 3^η

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Να αντιληφθούν τα παιδιά τις διαφορετικές οπτικές που κάθε άνθρωπος ανάλογα με τη θέση του βλέπει τα πράγματα και να κατανοήσουν τα αίτια των συμπεριφορών.

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα- ενεργοποίηση	Οι μετέχοντες κάνουν έναν όρθιο κύκλο. Έχουν ένα μήλο και όποιος το κρατάει το πετάει σε κάποιον αφού πρώτα πει το όνομά του. Όταν αποκτηθεί κάποια ροή με το πρώτο μήλο προστήθεται και ένα δεύτερο. Στη Πέμπτη δημοτικού προστήθεται και το εξής: Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε δύο ομάδες η μία δίπλα στην άλλη. Απέναντί τους είναι ο εμψυχωτής και με το που πει « μήλο»	10 λεπτά

	<p>2 παιδιά από κάθε ομάδα ξεκινούν να περπατήσουν μέχρι αυτόν με το μήλο στο κεφάλι. Αν πέσει κάτω το σηκώνουν και συνεχίζουν από το σημείο που τους έπεσε. Με το που φτάσουν σε αυτόν γυρίζουν στην ομάδα τους τρέχοντας και δίνουν το μήλο σε κάποιον άλλον.</p>	
Κυρίως θέμα	<p>-Ο εμπυχωτής διαβάζει στα παιδιά το παρακάτω κείμενο: Στη πλατεία της γειτονιάς ζει εδώ και λίγο καιρό μια άστεγη οικογένεια μεταναστών. Όταν η Ελένη και ο Αντώνης ζήτησαν από τη μαμά τους να σταματήσουν λίγο στη πλατεία να παίξουν αυτή απάντησε: « Όχι εδώ! Μέσα στους μετανάστες! Ποιός τους είπε ότι τους θέλουμε εδώ δε μπορώ να καταλάβω. Γιατί ήρθαν; Έχουν καταστρέψει τη περιοχή! Άσε που οι περισσότεροι είναι και κλέφτες. Είχε κλέψει, τη προηγούμενη εβδομάδα ένας μετανάστης από το μανάβικο ένα μήλο!»</p> <p>-Κάποια από τα παιδιά αναπαριστούν με παγωμένη εικόνα τη στιγμή που ο μετανάστης κλέβει το μήλο.</p> <p>-Ένας από τους μαθητές γίνεται ο μετανάστης που κάποτε έκλεψε ένα μήλο και οι άλλοι δημοσιογράφοι που του κάνουν ερωτήσεις. Το μήλο γίνεται μικρόφωνο και όποιος θέλει να μιλήσει πρέπει να το κρατάει. Ο εμπυχωτής βοηθάει στην αρχή για να κινητοποιήσει τα παιδιά. Μπορεί επίσης να μετακινεί το «μικρόφωνο» στο δημοσιογράφο που κάνει την ερώτηση. (π.χ. Πόσο χρονών είστε; Γιατί κλέψατε αυτό το μήλο;) Στο παιδί που αναλαμβάνει το ρόλο μπορεί να δοθεί αν χρειάζεται μια κάρτα με περισσότερες πληροφορίες για τη ζωή του ήρωα που υποδύεται .</p> <p>-Στη συνέχεια ένας, μαθητής γίνεται κάποιο μέλος της οικογένειας των μεταναστών και οι υπόλοιποι δημοσιογράφοι (Πώς φτάσατε ως εδώ; Γιατί φύγατε από τη πατρίδα σας; Πως ζείτε εδώ;).</p> <p>-Τέλος, κάποιος παίρνει το ρόλο της μητέρας της Ελένης και του Αντώνη και οι υπόλοιποι δημοσιογράφοι. (Έχετε προβλήματα με τους μετανάστες; Πιστεύετε ότι ήταν σωστή η απόφαση να έρθουν εδώ;)</p> <p>Τα παιδιά δε ξέρουμε τι ερωτήσεις θα κάνουν. Ο εμπυχωτής τα αφήνει ελεύθερα αλλά παρεμβαίνει με τις ερωτήσεις του για να κινηθούν τα παιδιά προς την επιθυμητή κατεύθυνση.</p>	25 λεπτά
Κλείσιμο	<p>Οι μετέχοντες κάνουν έναν κύκλο. Ο εμπυχωτής κρατάει στο χέρι το μήλο. «Παίρνω αυτό το (ο καθένας κάνει το μήλο ότι δώρο θέλει) και το δίνω στον (διπλανό του) γιατί..(κάτι που του αρέσει στη συμπεριφορά του ή στην εμφάνισή του). Και το δώρο περνάει από χέρι σε χέρι.</p>	5 λεπτά

Κάρτα για το παιδί-μετανάστη που έκλεψε το μήλο:

Ονομάζομαι Μοχάμεντ. Είμαι 14 χρονών και είμαι από το Ιράν. Το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι το ποδόσφαιρο! Αλλά έχω καιρό να παίξω. Έφυγα από τη πατρίδα μου μετά το θάνατο των γονιών μου με την Αζού, την αδερφή μου γιατί ο πόλεμος ήταν τρομακτικός, το σπίτι μας κατεστραμμένο και δε ξέραμε που να κρυφτούμε. Φτάσαμε εδώ μετά από πολύ μεγάλο και επικίνδυνο ταξίδι, αλλά ήμασταν τρομερά εξαντλημένοι και πεινασμένοι και κανείς δε μας έδινε σημασία. Η αδερφή μου μάλιστα δε μπορούσε πια να κουνηθεί και ζαλιζόταν από τη πείνα.

Παρατήρηση

Πέμπτη δημοτικού

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Στη συνέντευξη θέλουν όλα τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις.2. Ο Στάθης (που συνήθως δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί) υποστηρίζει το ρόλο του μετανάστη 100%.
Σεβασμός της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Τα παιδιά παίρνουν τη συνέντευξη πολύ σοβαρά.2. Τηρούν το κανόνα του μικροφώνου-μήλου και το πετάνε συνήθως προσεκτικά το ένα στο άλλο.
Συνεργατικότητα	
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	
Αποδοχή του Άλλου	<ol style="list-style-type: none">1. Σε μια συζήτηση που προέκυψε από την πρόταση ενός παιδιού περί ειδικού σχολείου μεταναστών τα παιδιά λένε: «Όχι, γιατί τα παιδιά πρέπει να είναι όλα μαζί», «Είναι όλα ίδια», «Αν πηγαίνανε όλα μαζί σε ένα σχολείο θα ήταν χειρότερα και για μας. Γιατί θα ήταν απομονωμένοι», «Αν ήταν όλοι φτωχοί θα μπορούσαν να κάνουν συμμορία όλοι και να κλέβουν»
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	<ol style="list-style-type: none">1. Η συνέντευξη πηγαίνει πολύ καλά και τα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες.2. Η Ελευθερία δε καταλαβαίνει το ρόλο της με την πρώτη αλλά μετά από προσωπική συζήτηση.
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	
Φαντασία- αυτοέκφραση	<ol style="list-style-type: none">1. Στο παιχνίδι αποχαιρετισμού τα παιδιά κάνανε το μήλο: αγάπη, μήλο, ελιά, πίνακα ζωγραφικής, βιβλίο, ηλεκτρονικό παιχνίδι, μπάλα, φιλί.
Αγάπη για το οικείο	

Τετάρτη δημοτικού

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Σχεδόν όλοι θέλουν να κάνουν αυτοί το μετανάστη και στη συνέχεια το γονιό.2. Τα παιδιά συμμετέχουν αρκετά και σχετικά με ηρεμία στη συνέντευξη.3. Δεν κάνουν όλα ερωτήσεις.4. Κάποια αγόρια προς το τέλος μιλούσαν μεταξύ τους και δε συμμετείχαν.
---	--

	<p>5. «Μα κυρία είναι βαρετό. Κάνει μόνο ένας και οι άλλοι καθόμαστε» παραπονέθηκαν έντονα τα κορίτσια όταν για δεύτερη φορά επιλέγω ένα αγόρι για να του πάρουμε συνέντευξη.</p> <p>6. Τα τελευταία δέκα λεπτά υπήρχαν παιδιά που δε συμμετείχαν καθόλου.</p>
Σεβασμός της συνθήκης	<p>1. Αυτή τη φορά ο Αλέξανδρος δεν παραπονιέται πριν αρχίσουμε, αλλά ζητάει να παίξουμε «ένα δύο τρία στοπ».</p> <p>2. Κάποια στιγμή μερικά παιδιά έχουν εγκαταλείψει το παιχνίδι και κάθονται πάνω στα θρανία που είναι τραβηγμένα στο πλάι.</p>
Συνεργατικότητα	<p>1. Κατα τη διάρκεια της συνέντευξης τα παιδιά ακούν το ένα το άλλο.</p> <p>2. Το μικρόφωνο το μετακινώ η ίδια γιατί τους αποσπά την προσοχή και προσπαθούν να το πετούν στους φίλους τους.</p>
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	<p>1. Όταν ο Βασίλης, στο πρώτο παιχνίδι πετά το μήλο χωρίς να πει κάποιο όνομα όλοι γελάνε.</p>
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	<p>1.« Δεν είναι δίκαιο κυρία. Πάλι αγόρι. Γιατί κυρία;» παραπονιούνται τα κορίτσια όταν επιλέγω αγόρι για τη δεύτερη συνέντευξη.</p>
Αποδοχή του Άλλου	<p>1. Στο κύκλο ένα αγόρι που είναι δίπλα στον Βασίλη δε θέλει να αγγίξει το χέρι του.</p>
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	<p>1. Στο πρώτο παιχνίδι το μήλο σπάει αμέσως και χρησιμοποιούμε ένα δεύτερο που σπάει και αυτό. Δε βάζω δεύτερο μήλο στο παιχνίδι γιατί δυσκολευόμαστε και με το ένα.</p> <p>2. Οι ερωτοαπαντήσεις στη συνέντευξη είναι στην επιθυμητή κατεύθυνση.</p>
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	<p>1. Ο πίνακας γράφει: «Θεατρικό/ Φιλίππη» και έχει ζωγραφισμένη μια καρδιά. Το έχουν κάνει κάποια από τα κορίτσια της τάξης.</p>
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	<p>1. Ο Αλέξανδρος ζητάει να παίξουμε «ένα δυο τρία στοπ»</p>

Συνάντηση 4^η

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Να δημιουργηθεί στα παιδιά θετική διάθεση για τα έθιμα άλλων λαών και να κατανοήσουν τα κοινά στοιχεία των πολιτισμών.

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα-Ενεργοποίηση	<p>Για την Πέμπτη: Οι μετέχοντες κάνουν όλοι ένα κύκλο και ένας ένας με τη σειρά τραγουδάει τη φράση «0 Αλή μπαμπά και οι 40 κλέφτες» και κάνει μια κίνηση για να συνοδέψει το τραγούδι. Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν κάθε φορά το στίχο και τις κινήσεις κάθε παιδιού.</p> <p>Για την Τετάρτη: Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ευθείες η μία απέναντι στην άλλη σε κοντινή απόσταση. Η μία είναι η Θεσσαλονίκη και η άλλη η Θεσσαλία. Ο εμψυχωτής είναι στη μέση. Όταν λέει Θεσσαλ...ία τα παιδιά που είναι Θεσσαλία κυνηγούν τα παιδιά που είναι Θεσσαλονίκη τα οποία τρέχουν για να ακουμπήσουν το τοίχο πριν τα πιάσουν. Όσα πιάσουν πάνε στην ομάδα της Θεσσαλίας. Όταν λέει Θεσσαλ...ονίκη όλα γίνονται αντίστροφα.</p> <p>Ο εμψυχωτής μοιράζει στο κάθε παιδί ένα χαρτάκι με ζώα. Το κάθε ζώο υπάρχει 3-4 φορές στην Πέμπτη και 5-6 στην Τετάρτη. Τα παιδιά κάνοντας το ζώο τους προσπαθούν να βρουν τα ζώα που είναι ίδια με αυτά και να βρεθούν κοντά τους και έτσι χωρίζονται σε ομάδες.</p>	10 Λεπτά
Κυρίως θέμα	Ο εμψυχωτής δίνει στην κάθε ομάδα ένα χαρτάκι που περιγράφει ένα έθιμο μιας άλλης χώρας. Τα παιδιά κάνουν αυτοσχεδιασμό παρουσιάζοντας στους συμμαθητές τους αυτό το έθιμο. Μετά από κάθε αυτοσχεδιασμό κουβεντιάζουν για κάθε έθιμο. Μας θυμίζει κάτι δικό μας; Είναι ίδιο; Πώς μας φαίνεται;	25 λεπτά
Κλείσιμο	Οι μετέχοντες κάνουν ένα κύκλο και έχουν ένα καπέλο. Ένας ένας παίρνει αυτό το καπέλο και λέει: «Βάζω μέσα στο καπέλο ένα (κάτι που θέλει) και στο δίνω». Και έτσι το καπέλο κάνει το κύκλο από χέρι σε χέρι.	5 λεπτά

Έθιμα:

1) Ένα από τα έθιμα της Αλβανίας γίνεται στις 14 Μαρτίου. Σ' αυτό συμμετέχει όλο το χωριό. Κάθε χρόνο εκείνη τη μέρα οι γυναίκες σηκώνονται νωρίς το πρωί και φτιάχνουν ένα ψωμί με φλουρί που το λένε "Κολάτσε με λέκι" Αργότερα οι άντρες πηγαίνουν και αγοράζουν ό,τι τους χρειάζονται για το γλέντι. Το σημαντικότερο πράγμα το κάνουν τα παιδιά. Πηγαίνουν σ' ένα ζωολογικό κήπο και φροντίζουν τα ζώα. Είναι το σημαντικότερο πράγμα, γιατί έτσι καλωσορίζουν την άνοιξη. Μετά από λίγη ώρα ετοιμάζουν όλα τα απαραίτητα για το γλέντι.

Το μεσημέρι στρώνουν τραπέζια και εύχονται του χρόνου να είναι όλοι καλά. Μετά από λίγο αρχίζει ο χορός και το τραγούδι. Όλοι χορεύουν και τραγουδούν για να καλωσορίσουν την άνοιξη. Το βράδυ κόβουν το ψωμί και όποιος έχει το φλουρί στο κομμάτι του είναι ο τυχερός. Μετά όταν σκοτεινιάσει ανάβουν μία φωτιά και ο τυχερός που κέρδισε το φλουρί, μόλις ανάψει η φωτιά κάνει μια ευχή που λένε ότι θα πραγματοποιηθεί.

2) Στη Νέα Ζηλανδία την Πρωτοχρονιά ο κόσμος βγαίνει στους δρόμους χτυπώντας κατσαρόλες και κουτάλες για να διώξει τον παλιό χρόνο.

3) Γιορτή χαρταετού του Γουεϊφάνγκ (20-25 Απριλίου) - Κίνα

Το Γουεϊφάνγκ φημίζεται παραδοσιακά για τους χαρταετούς του που είναι πανέμορφα στολισμένοι με θέματα από τη Λαϊκή τους παράδοση. Κάθε χρόνο από το 1984 γίνεται φεστιβάλ χαρταετού. Γίνονται αγώνες χαρταετού, ποιος θα μείνει περισσότερο στον ουρανό που συνοδεύονται από μουσική μπάντας.

4) Στην Ιταλία τα δώρα των Χριστουγέννων τα φέρνει στις 6 Ιανουαρίου η διάσημη Μπεφάνα η παλιά καλή και φτωχή μάγισσα που έρχεται τη νύχτα. Τρώει καρύδια και μπισκότα που της άφησαν τα παιδιά και πριν πετάξει μακριά, τους αφήνει δώρα μέσα στις κάλτσες, κάρβουνα για τα άτακτα παιδιά και γλυκά και παιχνίδια για τα φρόνιμα.

Ή

Στην περιοχή Veneto της Ιταλίας, το έθιμο θέλει όταν ένα ζευγάρι παντρεύεται να περπατά μαζί μέχρι τον ναό, ενώ στον δρόμο, οι φίλοι τους βάζουν διάφορα εμπόδια, για να δουν πώς θα πορευτούν στα συζυγικά τους καθήκοντα. Αν π. χ η νύφη συναντήσει κάποιο αντικείμενο και το σηκώσει, θα είναι καλή νοικοκυρά, αν συναντήσει ένα παιδί και σταματήσει για να το φροντίσει, θα γίνει καλή μητέρα κ.ο.κ. Επίσης, σε μερικές περιπτώσεις καλούνται να κόψουν στα δύο ένα κούτσουρο, χρησιμοποιώντας από κοινού ένα πριόνι διπλής λαβής, για να αποδείξουν την συζυγική τους «συνεργασία».

Παρατήρηση

Πέμπτη δημοτικού

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Ήδη από το διάλειμμα ή Στέλλα μας ανακοινώνει ότι αυτή δε παίζει με τα άλλα παιδιά και ούτε μαζί μας θα παίζει σήμερα, αλλά μετά από παρότρυνση μπαίνει στον κύκλο.2. Στο «Ο Αλή μπαμπά και οι 40 κλέφτες» συμμετέχουν όλοι πολύ ένθερμα εκτός από τη Στέλλα που είναι διστακτική και όταν φτάνει η σειρά της δε θέλει να κάνει.3. Η Στέλλα παραμένει ανενεργή κάθε φορά που δε την παρακινώ προσωπικά.4. Τα παιδιά δουλεύουν για τους αυτοσχεδιασμούς με μεγάλη όρεξη.5. Στη παρουσίαση της ομάδας της η Στέλλα συμμετέχει κανονικά.
Σεβασμός της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Τα παιδιά δυσκολεύονται στην παρουσίαση του πρώτου αυτοσχεδιασμού να πάψουν να μιλάνε για τον δικό τους και να παρακολουθήσουν τους άλλους. Επιπλέον σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς σχολιάζουν αρκετά τους συμμαθητές τους την ώρα που κάνουν.2. Παρά τα σχόλια αυτοί που κάνουν επηρεάζονται σε μικρό βαθμό και συνεχίζουν κανονικά χωρίς να ανταποκρίνονται.
Συνεργατικότητα	<ol style="list-style-type: none">1. Το ένα παιδί «σκηνοθετεί» το άλλο και ακούω φωνές να λένε: « Πάμε άλλη μία πρόβα». Συνεργάζονται καλά.
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	<ol style="list-style-type: none">1. «Α! Η χώρα μου!» λέει δυνατά η Ελευθερία στην παρουσίαση για την Αλβανία.2. Όταν τη ρωτάω αν γνωρίζει αυτό το έθιμο απαντά: «Όχι.. Βασικά οι γονείς μου είναι από εκεί».
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	<ol style="list-style-type: none">1. Ένα παιδί ρώτησε κάποιο άλλο ποια χώρα του έτυχε: «Εμείς Κίνα με όλους τους γύφτους».2. Μόλις τα παιδιά άκουσαν ότι το έθιμο είναι από την Αλβανία μετά την

	παρουσίαση του από την ομάδα αντέδρασαν με έκπληξη και αμηχανία.
Αποδοχή του Άλλου	
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	1. Στο διάλειμμα ρωτάω τη Στέλλα αν τελικά ήταν καλή απόφαση που συμμετείχε. Απαντά με ένα διστακτικό ναι.
Φαντασία- αυτοέκφραση	1. Η Τρίτη ομάδα δημιουργεί μια πολύ ωραία αισθητικά εικόνα. Ο Στάθης πάνω σε μία καρέκλα κάνει το χαρταετό. Έχει τυλίξει το χέρι του με ταινία που την άλλη άκρη της τη κρατάει η Ελευθερία που κάνει τον παίκτη που πετά το χαρταετό. Ο Λεωνίδας παίζει με το ταμπουρίνο κάνοντας τη μπάντα. 2. Στο κλείσιμο τα παιδιά συμμετέχουν βάζοντας στο καπέλο και χαρίζοντας στο διπλανό τους μια μπάλα, μια φωτογραφία, μια τηλεόραση, μια καραμέλα, ένα μεγάλο φιλί, μια μεγάλη αγκαλιά, το αυγουστιάτικο φεγγάρι, το βιβλίο με τα ναρκωτικά που ξέρω πως σου αρέσει πολύ, μια μπάλα με τις υπογραφές του ολυμπιακού.
Αγάπη για το οικείο	1. Ένα παιδί προτείνει να ξανακάνουμε το ρυθμικό παιχνίδι με τα ονόματα.

Τετάρτη δημοτικού

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	1. Τα παιδιά μαζεύονται πιο εύκολα από την άλλη φορά.
Σεβασμός της συνθήκης	
Συνεργατικότητα	2. Τα παιδιά συνεργάζονται καλύτερα από την άλλη φορά. 3. Ο χωρισμός σε ομάδες είναι πολύ πιο αναίμακτος από την προηγούμενη φορά που χωρίστηκαν σε ομάδες.
Ενσυναισθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	
Αποδοχή του Άλλου	3. Ο χωρισμός σε ομάδες είναι πολύ πιο αναίμακτος από την προηγούμενη φορά που χωρίστηκαν σε ομάδες.
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	1. Οι παρουσιάσεις τους δεν έχουν κάποιο αισθητικό ή ενδιαφέρον αποτέλεσμα.

	<p>2. Οι από κάτω δε χαζεύουν, είναι προσεκτικοί, ακούν και απαντούν σε ερωτήσεις.</p> <p>3. Υπάρχουν παιδιά που είναι ανενεργά στον αυτοσχεδιασμό.</p> <p>4. Στην άσκηση αποχαιρετισμού ο Βασίλης δυσκολεύεται πολύ να πει κάτι.</p>
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	<p>1. Τρία κορίτσια με βοηθούν με τα θρανία και ένα από αυτά παίρνει τη σκούπα που έφερα και σκουπίζει το πάτωμα.</p> <p>2. Τα παιδιά ήταν πιο πρόθυμα σήμερα. Ακόμα και κάποια πιο απόμακρα ήρθαν και με ρώτησαν αν τα χαρτάκια πρέπει να μου τα δώσουν, αν αυτή η κασετίνα είναι δικιά μου κ.α</p> <p>3. Ο πίνακας πάλι έγραφε «θεατρικό/Φιλίππη» και είχε μια ζωγραφισμένη καρδιά.</p>
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	

Μετά από την τέταρτη συνάντηση αφού παρατηρούμε ότι οι δύο τάξεις είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους οι συναντήσεις αρχίζουν να διαφοροποιούνται για τη καθεμιά από τις δύο τάξεις.

Συνάντηση 5^η/6^η (Δ' Δημοτικού)

Διάρκεια: 85'

Στόχος: Επαφή με έναν χορό της Αφρικής και ομαδική συνεργασία για τη δημιουργία τραγουδιού (εμπύχωση από την καθηγήτριά μου κ. Γαλάνη)

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα-ενεργοποίηση	Expression primitive-πρόκειται για ένα είδος αφρικάνικου χορού με έντονο ρυθμό και κραυγές.	40 λεπτά
Κυρίως θέμα	Ο εμπυχωτής εξηγεί στα παιδιά ότι θα φτιάξουν ένα τραγούδι hip hop για το ρατσισμό, τα χωρίζει σε ομάδες και δίνει στη κάθε ομάδα 2 λέξεις. Τα παιδιά φτιάχνουν μια στροφή που να τις περιλαμβάνει και βρίσκουν και το ρυθμό και τη μουσική που θέλουν. Κάθε ομάδα έχει και ένα κρουστό όργανο(μαράκα, ταμπουρίνο, ξυλάκια κ.α). Στο τέλος η κάθε ομάδα τραγουδάει το κομμάτι της και όλοι προσπαθούν να το επαναλάβουν.	25 λεπτά

Κλείσιμο	Όλοι οι μετέχοντες τραγουδούν μαζί τα κομμάτια από όλες τις ομάδες στη σειρά, επιλέγουν το ρεφρέν και φτιάχνουν ένα συλλογικό τραγούδι.	20 λεπτά
----------	---	----------

Οι λέξεις που δίνουμε είναι:

Ίσοι- διαφορετικοί

Χέρια- αγκαλιά

Λευκός-θέλουμε

Γη-μαζί

Κόσμος-ουρανός

Παρατήρηση

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<p>1. Όταν η κ. Γαλάνη είπε ότι μπορεί κάποιος(ένας τη φορά) να κάτσει στην άκρη για λίγο μέχρι να ξεκουραστεί και να ηρεμήσει ο Αλέκος και ο Αλέξανδρος έτρεξαν αμέσως να κάτσουν.</p> <p>2. Ο Βασίλης(που συνήθως δυσκολεύεται) έμοιαζε να χαίρεται πολύ τη διαδικασία.</p> <p>3. Η τέταρτη ομάδα δεν ήθελε να συνθέσει το τραγούδι της. Μέλη της ήταν και η Αναστασία που πάντα ήταν αρνητική στο να κάνει κάτι και η φίλη της η Πέπη που ενώ το διασκέδαζε πάντα ακολουθούσε την Αναστασία.</p> <p>3. Στη παρουσίαση των τραγουδιών η ομάδα της Αναστασίας δεν ήθελε να πει το δικό της.</p>
Σεβασμός της συνθήκης	<p>1. Ο Αλέξανδρος έκανε σχόλια συνεχώς και προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή.</p> <p>2. Η παρέα αγοριών που ήταν προς τα πίσω δε συντονιζόταν με το ρυθμό καθώς κάνανε πλάκα μεταξύ τους. Μάλιστα κάποια στιγμή έσπρωξαν τον μπροστινό τους που είχε απορροφηθεί.</p>
Συνεργατικότητα	<p>1. «Θα νικήσουμε» ακούστηκαν σχόλια από παιδιά που είχαν δει το παιχνίδι ως αγώνα μεταξύ ξυλακιών και μεταλλικών ράβδων. Ο ανταγωνισμός τα ενεργοποιεί.</p> <p>2. Στη δημιουργία χιπ χοπ στίχων οι τρεις από τις ομάδες έπιασαν δουλειά.</p>
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	

Αποδοχή του Άλλου	
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	<p>1. Τα παιδιά δυσκολεύοντουσαν με το ρυθμό και με το προσδιορισμό του δεξιά-αριστερά.</p> <p>2. Ο Βασίλης διασκέδασε αλλά χωρίς ουσιαστικά να συμμετέχει στις κινήσεις.</p>
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	<p>1. Η Αναστασία, κοπέλα που μέχρι τώρα ποτέ δε με έχει κοιτάξει στα μάτια και πάντα σνομπάρει τις συναντήσεις επιτέλους χαμογέλασε.</p>
Φαντασία- αυτοέκφραση	<p>1. Η μια ομάδα έχει φτιάξει ένα μελωδικό τραγούδι. «Κυρία, έχουμε φτιάξει κάτι αλλά δεν είναι χιπ χοπ. Πειράζει;»</p>
Αγάπη για το οικείο	

Συνάντηση 5^η (Ε' Δημοτικού)

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Να αντιληφθούν τα παιδιά τις ανισότητες που βιώνουν οι μειονότητες μέσα στη κοινωνία και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε αυτές.

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα-Ενεργοποίηση	Οι μετέχοντες κάνουν έναν κύκλο καθισμένοι σε καρέκλες. Κάποιος βρίσκεται όρθιος στο κέντρο και λέει : «Να σηκωθούν όλοι όσοι (και προσθέτει ότι θέλε που ισχύει γι' αυτόν π.χ. αγαπούν τη θάλασσα, θέλουν να γίνουν δάσκαλοι, τους αρέσει να ταξιδεύουν). Τότε αυτοί σηκώνονται και αλλάζουν θέσεις μεταξύ τους και αυτός που ήταν όρθιος κάθεται άρα κάποιος άλλος μένει όρθιος και συνεχίζει αυτός λέγοντας: «Να σηκωθούν όλοι όσοι...»	10 Λεπτά
Κυρίως θέμα	Ο εμπυχωτής μοιράζει στα παιδιά κάρτες, κάθε μία από τις οποίες έχει πληροφορίες για τη νέα τους ταυτότητα. Τους εξηγεί ότι οι άλλοι δε πρέπει να δουν τις κάρτες τους και ότι από εδώ και πέρα θα είναι οι νέοι τους ρόλοι. Κλείνουν τα μάτια ή περπατούν αργά και σκέφτονται λεπτομέρειες για το πως είναι. Ο εμπυχωτής τους κάνει ερωτήσεις για να βοηθήσει, τις οποίες απαντούν από μέσα τους: «Πού γεννήθηκες; Πώς ήταν τα πράγματα όταν ήσουν μικρός/μικρή; Πώς ήταν η οικογένειά σου όταν ήσουν μικρός/μικρή; Είναι διαφορετική τώρα; Πώς είναι η καθημερινή σου ζωή τώρα; Πού ζεις; Πού πηγαίνεις σχολείο; Τι κάνεις το πρωί; Το απόγευμα; Το βράδυ; Τι είδους παιχνίδια σου αρέσει να παίζεις; Με ποιους παίζεις; Τι είδους εργασία κάνουν οι γονείς σου; Έχετε πολλά χρήματα; Τι κάνεις στις διακοπές σου; Έχεις κάποιο κατοικίδιο; Τι σε κάνει ευτυχισμένο/ευτυχισμένη; Τι φοβάσαι; Στη συνέχεια τα παιδιά κάνουν μια ευθεία γραμμή στη μία άκρη του χώρου. Ο εμπυχωτής τους περιγράφει κάποιες καταστάσεις και όσα παιδιά με βάση το ρόλο τους θα μπορούσαν να ζήσουν αυτές τις καταστάσεις κάνουν ένα βήμα μπροστά αλλιώς μένουν ακίνητα. Σε κάθε κατάσταση αφήνει χρόνο ώστε τα παιδιά να κάνουν το βήμα και τους ζητάει να κοιτάξουν γύρω τους. Όταν τελειώσουν οι καταστάσεις, τα παιδιά κάθονται κάτω στη θέση που βρίσκονται και παρουσιάζουν τους εαυτούς τους και στους άλλους. Στη συνέχεια κλείνοντας τα μάτια ο εμπυχωτής τους ζητά να βγουν από το ρόλο τους και να ξαναγίνουν οι εαυτοί τους. Για να συμβεί αυτό μετράει μέχρι το τρία και τα παιδιά φωνάζουν τα ονόματά τους. Ακολουθεί συζήτηση. Τι	25 λεπτά

	σημαίνουν αυτές οι αποστάσεις; Πώς νιώσαμε κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;	
Κλείσιμο	Οι μετέχοντες κάνουμε ένα κύκλο, κλείνουν τα μάτια και σκεφτόνται κάτι που δε τους άρεσε από τη σημερινή συνάντηση και κάτι που τους άρεσε. Στη συνέχεια πετούν αυτό που δε τους άρεσε κάτω ενώ αγκαλιάζουν και φέρνουν κοντά τους αυτό που τους άρεσε».	5 λεπτά

Παρατήρηση

Προθυμία συμμετοχής /αποδοχή της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να συγκεντρωθούν και να κλείσουν τα μάτια. 2. Η Αλεξάνδρα αρχικά δεν ήθελε την κάρτα της αλλά μετά από συζήτηση την αποδέχτηκε.
Σεβασμός της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ο Στάθης ανέβηκε και κάθισε στο εσωτερικό περβάζι του παραθύρου πίσω από την κουρτίνα. Στριφογυρνούσε αρκετά, γελούσε, σηκωνόταν όρθιος οπότε αναγκάστηκε να του κάνω παρατηρήσεις για να ηρεμεί. 2. Όταν το κουδούνι χτύπησε τα παιδιά δεν αντέδρασαν , ούτε βιάζονταν να φύγουν.
Συνεργατικότητα	
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	<ol style="list-style-type: none"> 1. Η Ελίνα ήρθε να με ρωτήσει τί σημαίνει «Ρομά» και όταν της απάντησα «Τσιγγάνα» με κοίταξε με γουρλομένα μάτια: « Πωωωω». 2. Τα παιδιά γέλασαν για άλλη μια φορά όταν είπα στην Ελίνα να τους πει τί θα πει « Ρομά». 3. Απαντήσεις που δώσανε στο «τι ξέρουμε για τους Τσιγγάνος;»: «Είναι φτωχοί», «Ζουν σε τσαντίρια», «Δε θέλουν κάποιες φορές τα παιδιά τους να πηγαίνουν σε σχολεία».
Αποδοχή του Άλλου	1. Ο Στάθης αρνείται να καθίσει δίπλα στην Άννα. Έχει αφήσει ένα τεράστιο κενό.

	<p>Ζητάω να κλείσουμε καλά τον κύκλο και τον κοιτάω. «Δε θέλω να κάτσω δίπλα της». Μετά από επίμονη και παρότρυνση κάθεται.</p> <p>2. Όταν κάποιος στο πρώτο παιχνίδι, προτείνει το «Όλοι όσοι αγαπούν την Ελίνα» ο Αλέκος και ο Λεωνίδας είναι αρκετά αμήχανοι. Δε σηκώνονται.</p> <p>3. «Έχω τον ανάπηρο... Δεν τον κάνω. Άλλωστε πώς θα κάνω ότι είμαι σε καρτσάκι;» Ο φόβος της Αλεξάνδρας να παίξει ακόμα και το ρόλο του ανάπηρου υποδεικνύει τη μη αποδοχή του.</p> <p>4. Η Άννα μόλις της ζήτησα να διαβάσει την κάρτα της σχολίασε ότι ντρέπεται πριν αρχίσει να διαβάζει και ήταν πολύ αμήχανη όταν έπρεπε να πει ότι τα παιδιά την κοροϊδεύουν επειδή είναι παχουλή. Ντρεπόταν και αυτή για το ρόλο της.</p>
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	<p>1. «Κυρία, δε θα χαρίσουμε κάτι στους άλλους σήμερα;» ρωτάει η Ελίνα στο τέλος της συνάντησης, αναφερόμενη στο παιχνίδι της προηγούμενης φοράς.</p>

Συνάντηση 6^η(Ε' Δημοτικού)

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Σωματική σύνδεση των παιδιών, σωματοποίηση της έννοιας της αποδοχής, συσχέτιση του «εγώ» με το «εμείς».

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα-ενεργοποίηση	Οι μετέχοντες κάνουν ένα κύκλο και «ένα μπάνιο στο σώμα τους». Τρίβουν πρώτα το κεφάλι τους, μετά τα χέρια, το στήθος, τα πόδια. Στη συνέχεια κάνουν επίσης «ένα μπάνιο στον μπροστινό τους».	5 λεπτά
Κυρίως θέμα	<p>- Οι μετέχοντες χωρίζονται σε ζευγάρια και κάνουν καθρέπτη, με συνοδεία απαλής μουσικής. Κοιτάζονται στα μάτια με το ζευγάρι τους και ο ένας από τους δύο κάνει αργές κινήσεις ενώ ο άλλος σαν καθρέπτης τον ακολουθεί. Στην συνέχεια αυτός που ακολουθούσε προτείνει κινήσεις και ο άλλος γίνεται καθρέπτης χωρίς να χάνεται η οπτική επαφή.</p> <p>-Ο ένας από τους δύο κλείνει τα μάτια και ο άλλος αργά τον καθοδηγεί στο χώρο, με συνοδεία μουσικής. Και αντίστροφα.</p> <p>-Τέλος όλοι μαζί δημιουργούν εικόνες αποδοχής και αλληλεγγύης με τον εξής τρόπο: Ένας σηκώνεται, παίρνει μία στάση και παγώνει. Σηκώνεται ο επόμενος και συμπληρώνει την εικόνα. Όταν ο εμπυχωτής νομίζει ότι η εικόνα είναι πλήρης τη σταματάει, παρατηρεί τι μπορεί να συμβαίνει και φτιάχνει μια καινούρια.</p>	20 λεπτά
Κλείσιμο	<p>Ο εμπυχωτής δίνει στα παιδιά μια φωτοτυπία για να συμπληρώσουν ανώνυμα, όπως θέλουν χωρίς πολλές διευκρινήσεις:</p> <p>ΕΓΩ: Θέλω..... Φοβάμαι..... Αγαπώ..... Είμαι..... Θυμώνω με..... ΕΜΕΙΣ Θέλουμε..... Φοβόμαστε..... Αγαπούμε..... Είμαστε..... Θυμώνουμε με.....</p> <p>Στη συνέχεια σε κύκλο ο καθένας παίρνει τυχαία από μία φωτοτυπία και διαβάζει ένας τα εγώ κι άλλος τα εμείς εναλλάξ.</p>	15 λεπτά

Η μουσική που χρησιμοποιείται είναι το «blue light» από «mazy star» και το «lullaby» του Bregovic.

Παρατήρηση

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Η Στέλλα δε συμμετέχει παρά ελάχιστα στον «Αλή μπαμπά».2. Η Στέλλα στον «καθρέφτη» συμμετέχει κανονικά με το ζευγάρι της στην αρχή, αλλά όταν χρειάζεται να οδηγήσει αυτή σταματάει. Προσπαθώ να την παροτρύνω αλλά μάταια.3. Στις παγωμένες εικόνες όλα τα παιδιά επιθυμούσαν να σηκωθούν και δεύτερη φορά. Σηκώθηκε και η Στέλλα.
Σεβασμός της συνθήκης	Τα παιδιά συνεργάζονται και συμμετέχουν.
Συνεργατικότητα	Τα παιδιά συνεργάζονται και συμμετέχουν.
Ενσυναισθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	
Αποδοχή του Άλλου	
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	<ol style="list-style-type: none">1. Η άσκηση του καθρέπτη πηγαίνει απρόσμενα καλά. Οι υπόλοιπες ασκήσεις έχουν και αυτές επιθυμητό αποτέλεσμα.
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	<ol style="list-style-type: none">1. Με το που φτάνουμε στο σχολείο 4 από τα κορίτσια έρχονται και μας χαιρετάνε, μας αγκαλιάζουν και μας μιλούν. Κάποιες μας βοηθούν να φτιάξουμε την αίθουσα, που έχει μείνει με τα πράγματα των καλλιτεχνικών από την προηγούμενη ώρα .
Φαντασία- αυτοέκφραση	<ol style="list-style-type: none">1. Οι παγωμένες εικόνες είναι διαφορετικές η μία από την άλλη.2. Όταν ρωτάω τι μπορεί να συμβαίνει στην εικόνα υπάρχουν πολλές εναλλακτικές απαντήσεις.3. «Έχω σκεφτεί μια καινούρια κίνηση!» λέει ο Στάθης αιτιολογώντας γιατί θέλει να ξαναπίξουμε τον Αλή- Μπαμπά.
Αγάπη για το οικείο	<ol style="list-style-type: none">1. Κάποιος προτείνει να ξανακάνουμε τον «Αλή μπαμπά και τους 40 κλέφτες» και υπόλοιποι το υποστηρίζουν: «Ναι!».

Συνάντηση 7^η (Δ' Δημοτικού)

Μετά από συζήτηση με τη κ. Γαλάνη ο στόχος των 2 τελευταίων συναντήσεων για τη Δ' Δημοτικού αλλάζει, και επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών μέσα στη τάξη και όχι στο φυλετικό ρατσισμό. Καθώς παρατηρούμε αυτή η τάξη δυσκολεύεται με τη διαδικασία

και υπάρχουν μεγάλα προβλήματα μεταξύ των σχέσεων των παιδιών αλλάζουμε το στόχο μας.

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Συνεργασία, έκφραση και επαφή μεταξύ των παιδιών

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα-ενεργοποίηση	«Ο Αλή Μπαμπά και οι 40 κλέφτες»: Όλοι οι μετέχοντες κάνουν ένα κύκλο και ένας ένας με τη σειρά τραγουδάει τη φράση «Ο Αλή μπαμπά και οι 40 κλέφτες» και κάνει μια κίνηση για να συνοδέψει το τραγούδι. Οι υπόλοιποι επαναλαμβάνουν κάθε φορά το στίχο και τις κινήσεις κάθε παιδιού.	10 λεπτά
Κυρίως θέμα	-Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και «κάνουν ένα μπάνιο στο ζευγάρι τους» τρίβοντάς το στο κεφάλι, τα χέρια, τα πόδια. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους. -Χωρίζονται σε ζευγάρια και κάνουν καθρέπτη. Κοιτάζονται στα μάτια με το ζευγάρι τους και ο ένας από τους δύο κάνει αργές κινήσεις ενώ ο άλλος σαν καθρέπτης τον ακολουθεί. Στην συνέχεια αυτός που ακολουθούσε προτείνει κινήσεις και ο άλλος γίνεται καθρέπτης χωρίς να χάνεται η οπτική επαφή. Αν δε πετυχαίνει αυτή η άσκηση ο εμπυχωτής προτείνει έναν πιο διασκεδαστικό και γρήγορο καθρέπτη, με αστείες γκριμάτσες και κινήσεις. -Σηκώνεται κάποιος και ο εμπυχωτής του δίνει μία συνθήκη (π. χ. ψώνια, γάμος, σχολείο). Παίρνει μία παγωμένη στάση σχετική με τη συνθήκη. Ένας άλλος σηκώνεται, ακούει κι αυτός τη συνθήκη και συμπληρώνει την παγωμένη εικόνα. Η εικόνα μπορεί να ζωντανέψει για λίγο. Τα υπόλοιπα παιδιά μαντεύουν τη συνθήκη.	25 Λεπτά
Κλείσιμο	Σε κύκλο, ένας ένας παίρνει μια παγωμένη στάση. Μόλις παγώσει και ο τελευταίος ξεπαγώνουμε όλοι.	5 Λεπτά

Παρατήρηση

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<p>1. Στο παιχνίδι με τις προτεινόμενες συνθήκες και τις παγωμένες εικόνες τα παιδιά είναι ενεργά. Τους αρέσει πολύ να σηκώνονται αλλά ακόμα και να παρακολουθούν.</p> <p>2. Σηκώνονται με δική τους πρωτοβουλία και η Αναστασία με την Πέπη(Τα δύο κορίτσια που συνήθως συμμετείχαν εκφράζοντας τη δυσαρέσκειά τους).</p> <p>3. «Θέλετε να κάνουμε άλλη μία;» ρωτάω αφού έχει χτυπήσει το κουδούνι. «Ναιαιαι».</p>
Σεβασμός της συνθήκης	<p>1. Ο Αλέξανδρος δε θέλει να τηρήσει τους κανόνες του παιχνιδιού αλλά θέλει να κάνει αυτός όλους τους ρόλους και δεν αλλάζει γνώμη μετά από συζήτηση. «Αν δε σου αρέσει, μη κάνεις» του λέω στο τέλος και κάθεται αμέτοχος.</p>
Συνεργατικότητα	<p>1. Η Ελένη εξηγεί στον Βασίλη και τον βοηθά να καταλάβει τι πρέπει να κάνουν στην άσκηση του καθρεύτη.</p>
Ενσυναισθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	<p>1. Η Αναστασία και η Πέπη αγχώνονται πολύ για το τι θα κάνουν και ντρέπονται μήπως δεν είναι πετυχημένο και εκτεθούν.</p>
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	
Μη αποδοχή του Άλλου	<p>1. Ο Αλέξανδρος διαμαρτύρεται για το ζευγάρι του στο «ντουζ». Οι υπόλοιποι όχι.</p>
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	<p>1. Στο παιχνίδι με τις παγωμένες εικόνες, από ένα σημείο και μετά τα παιδιά σταματούν να παρακολουθούν τους άλλους και αρχίζουν να κανονίζουν το δικό τους.</p> <p>2. Ο καθρέφτης πηγαίνει αρκετά καλά. Υπάρχουν αρκετά ζευγάρια που χάνονται στην ηρεμία και τη μαγεία της οπτικής επαφής. Υπάρχουν άλλα που δυσκολεύονται «Κυρία γελάω, δε μπορώ..»</p>
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	<p>1. Τα κορίτσια και ο Βασίλης στο διάλειμμα μου δείχνουν τι μπορούν να κάνουν (χορευτικές κινήσεις) και κατασκευές που έχουν φτιάξει.</p>

	2. Η Αναστασία με πλησιάζει στο τέλος της συνάντησης: «Κυρία δε παίξαμε ένα δύο τρία στοπ».
Φαντασία- αυτοέκφραση	1. Παρόλο που τα παιδιά συμμετέχουν με ενθουσιασμό δεν δημιουργούν ιδιαίτερα πρωτότυπες εικόνες.
Αγάπη για το οικείο	1. Τα παιδιά παρακαλούν να παίξουμε «ένα δυο τρία στοπ».

Συνάντηση 7^η (Ε' Δημοτικού)

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Επαφή με ένα χορό της Αφρικής, (εξάσκηση ρυθμού)(Στη συνάντηση αυτή εμπυχωτής θα είναι η καθηγήτριά μου κ. Γαλάνη)

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα- ενεργοποίηση	Ασκήσεις και παιχνίδια ρυθμού με τη χρήση κρουστών μουσικών οργάνων	10 λεπτά
Κυρίως θέμα	Expression primitive-είδος αφρικάνικου χορού με έντονο ρυθμό και κραυγές.	25 λεπτά
Κλείσιμο	Όλοι οι μετέχοντες κλείνουν τα μάτια και σκέπτονται κάτι που παίρνουν από τη φύση κάνοντας την κίνηση για να το πάρουν. Στη συνέχεια το προσφέρουν σε κάποιον που είτε βρίσκεται στην αίθουσα είτε όχι. Μετά ένας ένας λένε δυνατά τι πήραν από τη φύση και σε ποιον το χάρισαν.	5 λεπτά

Παρατήρηση

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	1. Τα παιδιά συμμετέχουν ενθερμα σε όλες τις δραστηριότητες.
Σεβασμός της συνθήκης	
Συνεργατικότητα	
Ενσυναίσθητική συμπεριφορά	1. Ένα αγόρι χάριζει σπίτι από τη φύση στους άστεγους και ένα άλλο φαγητό σε παιδιά που δεν έχουν.
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	
Αποδοχή του Άλλου	1. Ένα από τα αγόρια παρατηρώ ότι δε θέλει να πιάσει τη διπλανή του. Δεν επεμβαίνω.

	Τελικά αναθεωρεί μόνος του και της πιάνει το χέρι.
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	1. Τα παιδιά μπαίνουν στα παιχνίδια ρυθμού ευχάριστα και αρκετά συγκεντρωμένα. 2. Δυσκολεύονται στη διατήρηση ρυθμού.
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	1. Η Αγγελική, όταν αναφέρω ότι η Κ. Γαλάνη είναι η καθηγήτριά μου, έρχεται κοντά μου με συνωμοτικό ύφος και ψιθυρίζει: «Μην ανησυχείτε. Δε θα σας απογοητεύσουμε!»
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	1. Η κ. Γαλάνη εξηγεί ότι θα κάνουμε ένα παιχνίδι γνωριμίας. «Ξέρουμε αυτό» λέει ο Στάθης δείχνοντας πάλι το παιχνίδι γνωριμίας ρυθμού που είχαμε κάνει τη πρώτη και τη δεύτερη φορά. «Και τον Αλή Μπαμπά!» ακούγεται μια φωνή.

Συνάντηση 8^η (Δ' Δημοτικού)

Διάρκεια: 40'

Στόχος: Συνεργασία, έκφραση και επαφή των παιδιών

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ζέσταμα-ενεργοποίηση	Ένα δύο τρία στοπ: Τα παιδιά κάθονται σε μία ευθεία στη μία άκρη της τάξης και ο εμπυχωτής στην απέναντι με τη πλάτη γυρισμένη λέει: «ένα δυο τρία στοπ» και γυρνάει προς τα παιδιά. Τα παιδιά, όσο λέει τη φράση γυρισμένη προς τον τοίχο, προσπαθούν να τρέξουν όσο πιο κοντά του μπορούν αλλά όταν αυτός γυρίσει πρέπει να είναι εντελώς ακίνητα. Όποιος κινηθεί βγαίνει από το παιχνίδι. Όταν κάποιος χτυπήσει 3 φορές την πλάτη του εμπυχωτή γυρνάει και κυνηγάει όσους έχουν απομείνει στο παιχνίδι. «Σπίτι» τους είναι η ευθεία από όπου ξεκίνησαν το παιχνίδι.	10 Λεπτά
Κυρίως θέμα	Γλύπτης. Δύο παιδιά κάνουν τα αγάλματα και δύο άλλα τους γλύπτες. Ένας πέμπτος λέει στο αυτί των γλυπτών μία συνθήκη και οι γλύπτες πλάθουν τα αγάλματα με βάση αυτή. Στη συνέχεια οι γλύπτες ψιθυρίζουν στα αγάλματα τη συνθήκη και αυτά ζωντανεύουν για λίγο. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με διαφορετικά παιδιά σε διαφορετικούς ρόλους. Παράλληλα σε δύο-δύο παιδιά ο εμπυχωτής δίνει κατά διαστήματα να συμπληρώσουν σε μία άκρη φωτοτυπίες για δικιά του χρήση- ανατροφοδότηση «Μου άρεσε.....» , «Δε μου άρεσε...»	25 λεπτά
	Σκυταλοδρομία. Τα παιδιά χωρίζονται σε 2 ομάδες. Καθένας πρέπει να τρέχει και να ακουμπά το χέρι του εμπυχωτή. Με το που το ακουμπήσει έρχεται και ο δεύτερος της ομάδας του και γυρνάνε μαζί ακουμπώντας τις πλάτες τους. Όταν επιστρέψουν ξεκινά ο τρίτος κ.ο.κ.	5 Λεπτά

Παρατήρηση

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Η Αναστασία κατσοφιάζει ονομάροντας όταν ακούει το παιχνίδι.2. Όταν το παιχνίδι αρχίζει όλα τα παιδιά θέλουν πολύ να συμμετέχουν! «Κυρία, κυρία εγώ!» «εγώ!» « Σας παρακαλώ».3. Η Ανατασία τελικά ζητάει συνέχεια να κάνει αυτή το γλύπτη ή το γλυπτό.
Σεβασμός της συνθήκης	<ol style="list-style-type: none">1. Ο Αλέξανδρος έχει μια ιδέα για συνθήκη και πάει να την κάνει μόνος του. Του υπενθυμίζω τους κανόνες αλλά επιμένει ότι

	θέλει μόνος του, και τελικά δε κάνει καθόλου, φεύγει και κάθεται παράμερα.
Συνεργατικότητα	1. Τα παιδιά-πέρα του Αλέξανδρου-συνεργάζονται για τη δημιουργία του γλυπτού.
Ενσυναισθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	1. Ο Βασίλης θέλησε να κάνει και γλύπτη και γλυπτό.
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	
Αποδοχή του Άλλου	
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	
Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	1. Όταν είπα σε μερικά κορίτσια στο διάλειμμα ότι είναι η τελευταία φορά άρχισαν να διαμαρτύρονται. Ακόμα και η Πέπη. «Γιατί κυρία δε θα ξανά έρθετε;» 2. «Άφησέ με δε θέλω να κάνω! Παράτα με» φωνάζει ο Αλέξανδρος εκνευρισμένος, όταν τον πλησιάζω μετά τη διαφωνία για τους κανόνες του παιχνιδιού.
Φαντασία- αυτοέκφραση	
Αγάπη για το οικείο	1. Στο ένα δύο τρία στοπ τα παιδιά είναι ενθουσιασμένα. Παίζουν μόνα τους, χωρίς να χρειάζεται να επέμβω. 2. Τέσσερα κορίτσια κάποια στιγμή σταματούν να παρακολουθούν και κάνουν μεταξύ τους καθρέφτη- άσκηση από την προηγούμενη φορά.

Συνάντηση 8^η (Ε' Δημοτικού)

Διάρκεια: 75'

Στόχος: Κατανόηση της δυνατότητας δημιουργίας θετικών σχέσεων παρά τη διαφορετικότητά μας.

Μέρη	Δραστηριότητες	Διάρκεια
Ενεργοποίηση-ζέσταμα	-Οι μετέχοντες τρέχουν στο χώρο για να ζεσταθούν και στο παλαμάκι παγώνουν σαν να είναι ένα ζώο της ζούγκλας. Αφού παγώσουν μερικές φορές ξεπαγώνουν σαν να είναι το τελευταίο ζώο που κάνανε, κινούνται σαν αυτό, βγάζουν ήχους, αλληλεπιδρούν. -Παρουσίαση του παραμυθιού «Έλμερ» από τον εμπυχωτή και δύο συνεργάτες (συμφοιτητές) με δραματοποιημένη αφήγηση (τα παιδιά μες στην παρουσίαση συμμετέχουν σε κάποιο σημείο ως ζώα).	20 λεπτά
Κυρίως θέμα	-Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και ετοιμάζουν έναν μικρό αυτοσχεδιασμό με αρχή μέση και τέλος με αφορμή τον Έλμερ. Ο	

	<p>εμφυχωτής τους προτείνει αν θέλουν να επιλέξουν άλλα παραδείγματα πλασμάτων που μπορεί να έχουν μια διαφορετικότητα, η οποία τους στεναχωρεί ενώ στη πραγματικότητα δεν εμποδίζει τη δημιουργία σχέσεων και τη φιλία μαζί τους. Τέλος παρουσιάζει κάθε ομάδα τον αυτοσχεδιασμό της.</p> <p>-Ο εμφυχωτής μοιράζει στα παιδιά από ένα χρωματιστό χαρτόνι με τον Έλμερ ασπρόμαυρο. Τον χρωματίζουν, αν θέλουν, και γράφουν οτιδήποτε θέλουν εμπνευσμένοι από τις συναντήσεις (κάτι που τους άρεσε ή δε τους άρεσε, κάτι που τους ενόχλησε, κάτι που θέλουν να πουν, μια ευχή).</p>	40 λεπτά
Κλείσιμο	<p>-Στη συνέχεια ο καθένας στο κύκλο παίρνει έναν από τους ελέφαντες τυχαία, τον διαβάζει δυνατά και γίνεται δικός του.</p> <p>-Ρωτάμε τα παιδιά πώς θέλουν να αποχαιρετιστούμε.</p>	15 λεπτά

Παρατήρηση

Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	1. «Θέλετε αλλά 3 λεπτά διάλειμμα;» ρωτάω. «Όχι!» απαντούν όλα εκτός από το Στάθη που θέλει. «Μιας και δε θέλει κανείς άλλος να το αφήσουμε;» τον ρωτάω. Συμφωνεί αμέσως.
Σεβασμός της συνθήκης	
Συνεργατικότητα	1. Τα παιδιά αποδέχτηκαν αμέσως τις ομάδες τους. 2. Μια από τις 3 ομάδες δε μπορούσε να καταλήξει στην ιδέα της γιατί υπήρχαν διαφωνίες και χρειάστηκε να επέμβω.
Ενσυναισθητική συμπεριφορά	
Αυτοεκτίμηση	
Έκφραση στερεότυπων απόψεων	
Αποδοχή του Άλλου	1. Τα παιδιά έφτιξαν ιστορίες που κάποιος ήταν διαφορετικός αλλά τελικά γονόταν αποδεκτός.
Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων	1. Τα παιδιά δε διαμαρτυρήθηκαν καθόλου για τα κλειστά μάτια και τα έκλεισαν κατευθείαν. 2. Όταν έπρεπε να κρατήσουν τα μάτια τους κλειστά για δέκα περίπου λεπτά δυσκολευόντουσαν να μείνουν τόση ώρα και τους είπα να τα ανοίγουν για λίγο αν δε μπορούν. Το έκαναν με ηρεμία. 3. Η κίνηση τρυφερότητας συχνά δε γινόταν ή ήταν ένα μικρό χτύπημα, ή στη καλύτερη ένα χάδι. Όμως σε όλη τη διαδικασία τα παιδιά έμειναν σιωπηλά.

Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	<p>1. «Κυρία γιατί είναι η τελευταία φορά σήμερα;» «Δε θα ξαναέρθετε;» «Θα μας λείψετε» μου λένε τα κορίτσια στο διάλειμμα.</p> <p>2. «Θα έρχεστε να μας βλέπετε ε!»</p>
Φαντασία- αυτοέκφραση	<p>1. Τα παιδιά άρχισαν να ζωγραφίζουν και να γράφουν με χαρά και ευκολία.</p>
Αγάπη για το οικείο	<p>1. Τα παιδιά πρότειναν για κλείσιμο τον «Αλή μπαμπά» και το «να χαρίσουμε κάτι ο ένας στον άλλον».</p>

B8. Οργάνωση των γενικών παρατηρήσεων

Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Συναντήσεις	Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή συνθήκης	Σεβασμός της συνθήκης	Συνεργατικότητα	Ενσυναίσθητη κή συμπεριφορά
Συνάντηση 1 ^η	<p>1. Τα παιδιά σχεδόν αμέσως με ακολουθούν και αρχίζουν να χτυπούν μαζί μου το ρυθμό.</p> <p>2. Πολλά παιδιά θέλουν να περιγράψουν ο καθένας το φούρναρη του.</p> <p>3. Η Στέλλα (καταγωγή από την Αλβανία) είναι πιο διστακτική στο να συμμετέχει και όταν κάνουμε έναν κύκλο μένει απέξω και θέλει μια μικρή παρακίνηση για να μπει.</p> <p>4. Όταν φεύγουμε μας βλέπουν κάποια από τα κορίτσια και μας ρωτούν αν θα ξαναέρθουμε. Απαντάμε ναι, την άλλη βδομάδα. «Όχι, ελάτε τη Παρασκευή!».</p>	<p>1. «Δε μπορώ πολύ ώρα με κλειστά μάτια!» «θα με πάρει ο ύπνος».</p> <p>2. Η τριάδα των αγοριών είναι πιο ζωηρή, συνήθως βρίσκονται και οι τρεις μαζί και συχνά σχολιάζουν δυνατά.</p>	<p>1. Η μία ομάδα (και τα τρία αγόρια έτυχε να είναι σε αυτήν) δυσκολεύεται, τα παιδιά δε μιλούν όλα μαζί και δε συνεργάζονται. Πάω να βοηθήσω.</p> <p>2. Έχουν δει πολύ ανταγωνιστικά το να υποστηρίξουν την άποψη τους με κάθε τρόπο για να νικήσουν.</p>	<p>1. «Αν το αφήσουμε, μπορεί και να πεθάνει», «Σκέψου να ήσουν στη θέση του»</p>
Συνάντηση 2 ^η	<p>1. Τα παιδιά ανταποκρίνονται αμέσως στο κάλεσμα σε κύκλο.</p> <p>2. Τα παιδιά κάνουν λίγο χιούμορ για τη βόμβα κοροϊδεύοντας την ιδέα αλλά αρχίζουν να προσπαθούν.</p> <p>3. Η Στέλλα έχει κάτσει σε ένα θρανίο και δε συμμετέχει.</p> <p>4. Ζητάω τέσσερις εθελοντές να σχηματίσουν την εικόνα. Θέλουν όλοι εκτός από 2-3 παιδιά.</p>	<p>1. Στο ζέσταμα τα τρία αγόρια πειράζονται συχνά μεταξύ τους.</p>	<p>1. Όλα τα παιδιά δείχνουν προτιμήσεις στα ζευγάρια και τα φτιάχνουν πριν το χτύπο του ταμπουρίνου.</p> <p>2. Στην τριάδα της Στέλλας οι δύο άλλες κοπέλες συνεννοούνται μόνο μεταξύ τους και πάω για να βοηθήσω. Όταν είμαι μπροστά μιλούν και στη Στέλλα αλλά όταν φεύγω πάλι απομονώνεται και αυτή δεν κάνει κάποια απόπειρα να συμμετέχει.</p> <p>3. Η Ελευθερία στην ομάδα της πρότεινε πράγματα αλλά ο Στάθης και η Αλεξάνδρα δε την ακούν. Μόνο η τρίτη κοπέλα της δίνει σημασία.</p>	

Συνάντη ση 3 ^η	<p>1. Στη συνέντευξη θέλουν όλα τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις.</p> <p>2. Ο Στάθης υποστηρίζει το ρόλο του 100%.</p>	<p>1. Τα παιδιά παίρνουν τη συνέντευξη πολύ σοβαρά</p> <p>2. Τηρούν το κανόνα του μικροφώνου-μήλου και το πετάνε συνήθως προσεκτικά το ένα στο άλλο.</p>		
Συνάντη ση 4 ^η	<p>1. Ήδη από το διάλειμμα ή Στέλλα μας ανακοινώνει ότι αυτή δε παίζει με τα άλλα παιδιά και ούτε μαζί μας θα παίξει σήμερα, αλλά μετά από παρότρυνση μπαίνει στον κύκλο.</p> <p>2. Στο «Ο Αλή μπαμπά και οι 40 κλέφτες» συμμετέχουν όλοι πολύ ένθερμα εκτός από τη Στέλλα που είναι διστακτική και όταν φτάνει η σειρά της δε θέλει να κάνει.</p> <p>3. Η Στέλλα παραμένει ανενεργή κάθε φορά που δε την παρακινώ προσωπικά.</p> <p>4. Τα παιδιά δουλεύουν για τους αυτοσχεδιασμούς με μεγάλη όρεξη.</p> <p>5. Στη παρουσίαση της ομάδας της η Στέλλα συμμετέχει κανονικά.</p>	<p>1. Τα παιδιά δυσκολεύονται στον πρώτο αυτοσχεδιασμό να πάψουν να μιλάνε για το δικό τους και να παρακολουθήσουν τους άλλους. Επιπλέον σε όλους τους αυτοσχεδιασμούς σχολιάζουν αρκετά τους συμμαθητές τους την ώρα που κάνουν.</p> <p>2. Παρά τα σχόλια αυτοί που κάνουν επηρεάζονται σε μικρό βαθμό και συνεχίζουν κανονικά χωρίς να ανταποκρίνονται.</p>	<p>1. Το ένα παιδί «σκηνοθετεί» το άλλο και ακούω φωνές να λένε: « Πάμε άλλη μία πρόβα». Συνεργάζονται καλά.</p>	
Συνάντη ση 5 ^η	<p>1. Τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να συγκεντρωθούν και να κλείσουν τα μάτια.</p> <p>2. Η Αλεξάνδρα δεν ήθελε την κάρτα της αλλά μετά από συζήτηση την αποδέχτηκε.</p>	<p>1. Ο Στάθης ανέβηκε και κάθισε στο εσωτερικό περβάζι του παραθύρου πίσω από την κουρτίνα. Στριφογυρνούσε αρκετά, γελούσε, σηκωνόταν όρθιος οπότε αναγκάστηκα να του κάνω παρατηρήσεις για να ηρεμεί.</p> <p>2. Όταν το κουδούνι χτύπησε τα παιδιά δεν αντέδρασαν , ούτε βιάζονταν να φύγουν.</p>		

Συνάντη ση 6 ^η	<p>1. Η Στέλλα δε συμμετέχει παρά ελάχιστα στον «Αλή μπαμπά».</p> <p>2. Η Στέλλα στον «καθρέφτη» κάνει κανονικά με το ζευγάρι της στην αρχή, αλλά όταν χρειάζεται να οδηγήσει αυτή σταματάει. Πάω να την παροτρύνω αλλά μάταια.</p> <p>3. Στις παγωμένες εικόνες ήθελαν να σηκωθούν όλοι και δεύτερη φορά. Σηκώθηκε και η Στέλλα.</p>			
Συνάντη ση 7 ^η				
Συνάντη ση 8 ^η -9 ^η	<p>1. «Θέλετε αλλά 3 λεπτά διάλειμμα;» ρωτάω. «Όχι!» απαντούν όλα εκτός από το Στάθη που θέλει. «Μιας και δε θέλει κανείς άλλος να το αφήσουμε;» τον ρωτάω. Συμφωνεί αμέσως.</p>		<p>1. Τα παιδιά αποδέχτηκαν αμέσως τις ομάδες τους.</p> <p>2. Μια από τις 3 ομάδες δε μπορούσε να καταλήξει στην ιδέα της γιατί υπήρχαν διαφωνίες και χρειάστηκε να επέμβω.</p>	

Συναντήσεις	Αυτοεκτίμηση	Έκφραση στερεότυπων απόψεων	Μη αποδοχή του Άλλου	Επιτυχία στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων
Συνάντηση 1 ^η		<p>1. Τα παιδιά ξαναρχίζουν να φωνάζουν «χοντρός χοντρός», όταν τους ρωτάω για τον πραγματικό τους φούρναρη.</p> <p>2. Λένε ότι φαντάζονται τους Τούρκους βλάχους με μουστάκι, χοντρούς, σαν το Σουλεϊμαν κα κάποιος αναφέρει: «Ακόμα άγριοι είναι»</p> <p>3. Ένα από τα επιχειρήματα στο γιατί να μη δεχτούμε το πρόβατο ήταν «επειδή το πρόβατο είναι κοπέλα».</p>	<p>1. Η Στέλλα δε μπαίνει σε οπουδήποτε σημείο του κύκλου γιατί κάποια παιδιά δε δέχονται να πιάσουν το χέρι της.</p> <p>2. Όταν ζητάω από τη Στέλλα να διαβάσει κάποια παιδιά γελούν.</p>	<p>1. Στο ρυθμικό παιχνίδι, αρκετά παιδιά όταν έρχεται η ώρα τους μπερδεύουν τα χέρια με τα γόνατα και τα δάκτυλα και έτσι δε λένε τα ονόματα στην ώρα τους, χωρίς όμως να χαλάει εντελώς η ροή και να πέφτει η ενέργεια.</p>

<p>Συνάντηση 2^η</p>	<p>1. Κάθε φορά που η Στέλλα δεν είχε ζευγάρι κοιτούσε τον παρατηρητή. 2. Η Αλεξάνδρα κοιτούσε τον παρατηρητή κάθε φορά που έκανε κάτι για να δει αντιδράσεις.</p>	<p>1. Στην ερώτηση γιατί τον χτυπάς η Αγγελική απάντησε: «Γιατί είναι γύφτος, χαζός, αλλοδαπός» και στην ερώτηση γιατί σε χτυπάει, ο Αλέξανδρος απάντησε: «Γιατί αυτή είναι γύφτισσα..»</p>	<p>1. Η Στέλλα την πρώτη φορά μένει μόνη της και πρέπει να την παροτρύνω ιδιαίτερα για να μπει σε ένα ζευγάρι όπως και το ζευγάρι (Λεωνίδα και ο Αλέκος) για να την εντάξει. 2. Τα παιδιά με το που βλέπουν τη φωτογραφία λένε ότι το ξανθό αγόρι (που τα υπόλοιπα το περιγελούν) μοιάζει με τη Στέλλα.</p>	<p>1. Το παιχνίδι ρυθμού πραγματοποιείται με μεγαλύτερη επιτυχία από την προηγούμενη φορά.</p>
<p>Συνάντηση 3^η</p>			<p>1. Στη συζήτηση για την ιδέα περί ειδικού σχολείου τα παιδιά λένε: «Όχι, γιατί τα παιδιά πρέπει να είναι όλα μαζί», «Είναι όλα ίδια», «Αν πηγαίνανε όλα μαζί σε ένα σχολείο θα ήταν χειρότερα και για μας. Γιατί θα ήταν απομονωμένοι», «Αν ήταν όλοι φτωχοί θα μπορούσαν να κάνουν συμμορία όλοι και να κλέβουν»</p>	<p>1. Η συνέντευξη πηγαίνει πολύ καλά και τα παιδιά ακολουθούν τους κανόνες. 2. Η Ελευθερία δε καταλαβαίνει το ρόλο της με την πρώτη αλλά μετά από προσωπική συζήτηση.</p>
<p>Συνάντηση 4^η</p>	<p>1. «Α! Η χώρα μου!» λέει η Ελευθερία στην παρουσίαση για την Αλβανία. 2. Όταν τη ρωτάω αν γνωρίζει αυτό το έθιμο απαντά: «Όχι.. Βασικά οι γονείς μου είναι από εκεί»</p>	<p>1. «Εμείς Κίνα με όλους τους γύφτους». 2. Μόλις τα παιδιά άκουσαν ότι το έθιμο είναι από την Αλβανία αντέδρασαν με έκπληξη και αμηχανία.</p>		

<p>Συνάντηση 5^η</p>		<p>1. Η Ελίνα ήρθε να με ρωτήσει τί σημαίνει «Ρομά» και όταν της απάντησα «Τσιγγάνα» με κοίταξε με γουρλομένα μάτια: « Πωωωω».</p> <p>2. Τα παιδιά γέλασαν για άλλη μια φορά όταν είπα στην Ελίνα να τους πει τί θα πει « Ρομά».</p> <p>3. Απαντήσεις που δώσανε στο «τι ξέρουμε για τους Τσιγγάνος;»: «Είναι φτωχοί», «Ζουν σε τσαντίρια», «Δε θέλουν κάποιες φορές τα παιδιά τους να πηγαίνουν σε σχολεία».</p>	<p>1. Ο Στάθης δε θέλει να καθίσει δίπλα στην Άννα. Έχει αφήσει ένα τεράστιο κενό. Ζητάω να κλείσουμε καλά τον κύκλο και τον κοιτάω. «Δε θέλω να κάτσω δίπλα της». Μετά από επίμονη και παρότρυνση κάθεται.</p> <p>2. Όταν κάποιος προτείνει το «Όλοι όσοι αγαπούν την Ελίνα» ο Αλέκος και ο Λεωνίδας είναι αρκετά αμήχανοι. Δε σηκώνονται.</p> <p>3. «Έχω τον ανάπηρο... Δεν τον κάνω. Άλλωστε πώς θα κάνω ότι είμαι σε καρτσάκι;» Ο φόβος να παίξει ακόμα και το ρόλο του ανάπηρου υποδεικνύει τη μη αποδοχή του.</p> <p>4. Η Άννα μόλις της ζήτησα να διαβάσει την κάρτα της σχολίασε ότι ντρέπεται πριν αρχίσει να διαβάζει και ήταν πολύ αμήχανη όταν έπρεπε να πει ότι τα παιδιά την κοροϊδεύουν επειδή είναι παχουλή. Ντρεπόταν και αυτή για το ρόλο της.</p>	
<p>Συνάντηση 6^η</p>				<p>1. Η άσκηση του καθρέπτη πηγαίνει καλύτερα από όσο περίμενα.</p>

<p>Συνάντηση 7^η</p>			<p>1. Ένα από τα αγόρια παρατηρώ ότι δε θέλει να πιάσει τη διπλανή του. Δεν επεμβαίνω. Τελικά το ξανασκέφτεται μόνος του και της πιάνει το χέρι. 2. Ένα αγόρι χάρισε σπίτι από τη φύση στους άστεγους και ένα άλλο φαγητό σε παιδιά που δεν έχουν.</p>	<p>1. Τα παιδιά μπαίνουν στα παιχνίδια ρυθμού ευχάριστα και αρκετά συγκεντρωμένα. 2. Δυσκολεύονται στη διατήρηση ρυθμού.</p>
<p>Συνάντηση 8^η-9^η</p>				<p>1. Τα παιδιά δε διαμαρτυρήθηκαν καθόλου για τα κλειστά μάτια και τα έκλεισαν κατευθείαν. 2. Όταν έπρεπε να κρατήσουν τα μάτια τους κλειστά για δέκα περίπου λεπτά δυσκολευόντουσαν να μείνουν τόση ώρα και τους είπα να τα ανοίγουν για λίγο αν δε μπορούν. Το έκαναν με ηρεμία. 3. Η κίνηση τρυφερότητας συχνά δε γινόταν ή ήταν ένα μικρό χτύπημα, ή στη καλύτερη ένα χάδι. Όμως σε όλη τη διαδικασία υπήρχε όμορφη σιωπή.</p>

Συναντήσεις	Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	Φαντασία- αυτοέκφραση	Αγάπη για το οικείο
Συνάντηση 1 ^η			
Συνάντηση 2 ^η	1. Τρία κορίτσια με βοηθούν πρόθυμα να απομακρύνουμε τα θρανία και να φτιάξουμε το χώρο.		1. «Να κάνουμε το παιχνίδι αυτό» λέει ο Στάθης δείχνοντας το παιχνίδι γνωριμίας ρυθμού που είχαμε κάνει τη προηγούμενη φορά και πολλά «ναι» ακούγονται σαν συμφωνία.
Συνάντηση 3 ^η		1. Στο παιχνίδι αποχαιρετισμού τα παιδιά κάνανε το μήλο: αγάπη, μήλο, ελιά, πίνακα ζωγραφικής, βιβλίο, ηλεκτρονικό παιχνίδι, μπάλα, φιλί.	
Συνάντηση 4 ^η	1. Στο διάλειμμα ρωτάω τη Στέλλα αν τελικά ήταν καλά που συμμετείχε. Απαντά με ένα διστακτικό ναι.	1. Η Τρίτη ομάδα δημιουργεί μια πολύ ωραία αισθητικά εικόνα. Ο Στάθης πάνω σε μία καρέκλα κάνει το χαρταετό. Έχει τυλίξει το χέρι του με ταινία που την άλλη άκρη της τη κρατάει η Ελευθερία που κάνει τον παίκτη που πετά το χαρταετό. Ο Λεωνίδας παίζει με το ταμπουρίνο κάνοντας τη μπάλα. 2. Στο κλείσιμο τα παιδιά συμμετέχουν βάζοντας στο καπέλο και χαρίζοντας στο διπλανό τους μια μπάλα, μια φωτογραφία, μια τηλεόραση, μια καραμέλα, ένα μεγάλο φιλί, μια μεγάλη αγκαλιά, το αυγουσιάτικο φεγγάρι, το βιβλίο με τα ναρκωτικά που ξέρω πως σου αρέσει πολύ, μια μπάλα με τις υπογραφές του ολυμπιακού.	1. Κάποιος προτείνει να ξανακάνουμε το ρυθμικό παιχνίδι με τα ονόματα.

Συνάντηση 5 ^η			1. «Κυρία, δε θα χαρίσουμε κάτι στους άλλους σήμερα;» ρωτάει η Ελίνα στο τέλος της συνάντησης.
Συνάντηση 6 ^η	1. Με το που φτάνουμε στο σχολείο 4 από τα κορίτσια έρχονται και μας χαιρετάνε, μας αγκαλιάζουν και μας. Κάποιες μας βοηθούν να φτιάξουμε την αίθουσα, που έχει μείνει με τα πράγματα των καλλιτεχνικών από την προηγούμενη ώρα .	1. Οι παγωμένες εικόνες είναι διαφορετικές η μία από την άλλη. 2. Όταν ρωτάω τι μπορεί να συμβαίνει στην εικόνα υπάρχουν πολλές εναλλακτικές απαντήσεις. 3. «Έχω σκεφτεί μια καινούρια κίνηση!».	1. Κάποιος προτείνει να ξανακάνουμε τον «Αλή μπαμπά και τους 40 κλέφτες» και υπόλοιποι το υποστηρίζουν: «Ναι!».
Συνάντηση 7 ^η	1. Η Αγγελική έρχεται κοντά μου με συνωμοτικό ύφος και ψιθυρίζει: «Μην ανησυχείτε. Δε θα σας απογοητεύσουμε!»		1. «Ξέρουμε αυτό» λέει ο Στάθης δείχνοντας πάλι το παιχνίδι γνωριμίας ρυθμού που είχαμε κάνει τη πρώτη και τη δεύτερη φορά. «Και τον Αλή Μπαμπά!» ακούγεται μια φωνή.
Συνάντηση 7 ^η -8 ^η	1. «Κυρία γιατί είναι η τελευταία φορά σήμερα;» «Δε θα ξαναέρθετε;» «Θα μας λείψετε» μου λένε τα κορίτσια στο διάλειμμα. 2. «Θα έρχεστε να μας βλέπετε ε!»	1. Τα παιδιά άρχισαν να ζωγραφίζουν και να γράφουν με χαρά και ευκολία.	1. Πρότειναν για κλείσιμο τον «Αλή μπαμπά» και το «να χαρίσουμε κάτι ο ένας στον άλλον».

Δ' Δημοτικού

Συναντήσεις	Προθυμία συμμετοχής/ αποδοχή της συνθήκης	Σεβασμός της συνθήκης	Συνεργατικότητα	Ενσυναίσθηση
Συνάντηση 1 ^η	1. Στο ρυθμικό παιχνίδι κάνα δυο παιδιά δε συμμετέχουν.	1. «Όχι, εγώ δεν έρχομαι». 2. «Πώωω βαρετό!» Ακούγεται από τον Αλέξανδρο. 3.«Δε την κάνω εγώ αυτή την αηδία» ακούγεται ο Αλέξανδρος 4. «Άντε πάλι κύκλο».		
Συνάντηση 2 ^η	1.«Ωραία, θα κάτσεις;» «Καλά, θα κάνω τώρα και από την επόμενη φορά θα δούμε». Ήταν φανερό όμως ότι ήθελε να κάνει. 2. Πολλοί θέλουν να σχηματίσουν τη παγωμένη εικόνα. 3. Παρόλο που δε τους αρέσει η ομάδα τους, νικά η επιθυμία τους να κάνουν και συμμετέχουν.	1. «Δε θέλω να κάνω» λέει ο Αλέξανδρος. «Είναι πολύ παιδικά. Ούτε ο αδερφός μου δεν είναι γι αυτά».	1. Θέλουν να πηγαίνουν στις ομάδες με τους φίλους τους. 2 .Οι ομάδες αντιμετωπίζουν προβλήματα, δε συμφωνούν μεταξύ τους και τα παιδιά αρνούνται να συνεργαστούν με όλους.	1. Όταν ο Βασίλης πετά το μήλο χωρίς να πει κάποιο όνομα όλοι γελάνε.
Συνάντηση 3 ^η	1. Σχεδόν όλοι θέλουν να κάνουν αυτοί το μετανάστη και στη συνέχεια το γονιό. 2. Τα παιδιά συμμετέχουν αρκετά και σχετικά με ηρεμία στη συνέντευξη. 3. Δεν κάνουν όλα ερωτήσεις. 4. Κάποια αγόρια προς το τέλος μιλούσαν μεταξύ τους και δε συμμετείχαν. 5. «Μα κυρία είναι βαρετό. Κάνει μόνο ένας και οι άλλοι καθόμαστε» 6. Τα τελευταία δέκα λεπτά υπήρχαν παιδιά που δε συμμετείχαν καθόλου.	1. Αυτή τη φορά ο Αλέξανδρος δε γκρινιάζει πριν αρχίσουμε, αλλά ζητάει να παίξουμε «ένα δύο τρία στοπ». 2. Κάποια παιδιά έχουν σηκωθεί και κάθονται πάνω στα θρανία που είναι τραβηγμένα στο πλάι.	1. Ο ανταγωνισμός που τα ενεργοποιεί. 2. Τα παιδιά συνεργάζονται καλύτερα από την άλλη φορά. 3. Ο χωρισμός σε ομάδες είναι πολύ πιο αναίμακτος από την άλλη φορά που χωρίστηκαν σε ομάδες.	
Συνάντηση 4 ^η	1. Τα παιδιά μαζεύονται πιο εύκολα από την άλλη φορά.	1. Ο Αλέξανδρος έκανε σχόλια	1. «Θα νικήσουμε» ακούστηκαν σχόλια από	

		<p>συνεχώς και προσπαθούσε να τραβήξει την προσοχή.</p> <p>2. Η παρέα αγοριών που ήταν προς τα πίσω δε συντονιζόταν με το ρυθμό καθώς κάνανε πλάκα μεταξύ τους. Μάλιστα κάποια στιγμή έσπρωξαν τον μπροστινό τους που είχε απορροφηθεί.</p>	<p>παιδιά που είχαν δει το παιχνίδι ως αγώνα μεταξύ ξυλακιών και μεταλλικών ράβδων.</p> <p>2. Στη δημιουργία χιπ χοπ στίχων οι τρεις από τις ομάδες έπιασαν δουλεία.</p>	
Συνάντηση 5 ^η -6 ^η	<p>1. Όταν η κ. Γαλάνη είπε ότι μπορεί κάποιος να κάτσει ο Αλέκος και ο Αλέξανδρος έτρεξαν αμέσως να κάτσουν.</p> <p>2. Ο Βασίλης έμοιαζε να χαίρεται πολύ τη διαδικασία.</p> <p>3. Η τέταρτη ομάδα δεν ήθελε να το κάνει. Μέλη της ήταν και η Αναστασία που πάντα ήταν αρνητική στο να κάνει κάτι και η φίλη της η Πέπη που ενώ το διασκεδάζε πάντα ακολουθούσε την Αναστασία.</p> <p>3. Στη παρουσίαση των τραγουδιών η ομάδα της Αναστασίας δεν ήθελε να πει το δικό της.</p>			
Συνάντηση 7 ^η	<p>1. Τους αρέσει πολύ να σηκώνονται αλλά ακόμα και να παρακολουθούν.</p> <p>2. Σηκώνονται με δική τους πρωτοβουλία και η Αναστασία με την Πέπη.</p> <p>3. «Θέλετε να κάνουμε άλλη μία;» ρωτάω αφού έχει χτυπήσει το κουδούνι. «Ναιαιαι».</p>	<p>1. Αν δε σου αρέσει, μη κάνεις» του λέω στο τέλος και πάει και κάθεται.</p>	<p>1. Η Ελένη εξηγεί στον Βασίλη τι πρέπει να κάνει και τον βοηθά.</p>	

<p>Συνάντηση 8^η</p>	<p>1. Βλέπω την Αναστασία να κατσουφιάζει σνομπάροντας όταν ακούει το παιχνίδι. 2. Όταν αρχίζουμε όλα τα παιδιά θέλουν πολύ να κάνουν! «Κυρία, κυρία εγώ!» «εγώ!» « Σας παρακαλώ». 3. Η Ανατασία τελικά ζητάει συνέχεια να κάνει.</p>	<p>1. Ο Αλέξανδρος έχει μια ιδέα για συνθήκη και πάει να την κάνει μόνος του. Του εξηγώ ότι ή θα πει τη συνθήκη του σε κάποιον άλλον ή θα του πει κάποιος άλλος τη δική του και θα τη κάνει. Επιμένει ότι θέλει μόνος του, επιμένω ότι δε γίνεται και τελικά δε κάνει καθόλου, φεύγει και κάθεται παράμερα.</p>		
------------------------------------	---	---	--	--

Συναντήσεις	Αυτοεκτίμηση	Έκφραση στερεότυπων απόψεων	Μη αποδοχή του Άλλου	Επιτυχία ως προς τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων
<p>Συνάντηση 1^η</p>		<p>1. Φαντάζονταν τους Τούρκους: «Μουσουλμάνους», «Οι γυναίκες με μαντήλες», «Με τουρμπάνι», «Με βράκες και μουστάκι», «Πάνω σ' ένα χαλί να προσκυνούν τον Αλλάχ». «Σαν το Σουλεϊμάν το μεγαλοπρεπή»</p>	<p>1. Ο Γεράσιμος ακούει ότι κάποια αγόρια τον κοροϊδεύουν ως χοντρό. 2. «Να έρθει ένα κορίτσι εδώ γιατί εγώ δε πιάνομαι με αυτό!»</p>	<p>1. Στη συζήτηση όμως ηρεμούν και προσπαθούν όντως να υποστηρίξουν το χαρτάκι τους.</p>
<p>Συνάντηση 2^η</p>		<p>1. «Τι βλέπετε;» Κάποιος λέει ότι είναι κάτι γυφτάκια , ιδέα που χαίρει αποδοχής. « Και πώς βγάλατε το συμπέρασμα ότι είναι γυφτάκια;» « Ε είναι στο δρόμο» « Φαίνεται κι από τα ρούχα τους».</p>	<p>1. «Όχι μαζί του», «Εμείς θέλουμε μαζί», « Όχι με κορίτσια», «Όχι με αγόρια» 2. «Δε θέλουμε να κάνουμε με τα κορίτσια, δεν είναι δίκαιο».</p>	<p>1. Αρκετά από τα παιδιά είναι αποσυντονισμένα και δεν ακούν.</p>

Συνάντηση 3 ^η		1.« Δεν είναι δίκαιο κυρία. Πάλι αγόρι. Γιατί κυρία;»	1. Στο κύκλο ένα αγόρι που είναι δίπλα στον Βασίλη δε θέλει να πιάσει το χέρι του.	1. Το πρώτο μήλο σπάει αμέσως και βάζω ανταλλακτικό, που σπάει και αυτό. Δε βάζω δεύτερο μήλο στο παιχνίδι γιατί δυσκολευόμαστε και με το ένα. 2. Οι ερωτοαπαντήσεις στη συνέντευξη είναι στην κατεύθυνση που θέλουμε.
Συνάντηση 4 ^η			1. Ο χωρισμός σε ομάδες είναι πολύ πιο αναίμακτος από την άλλη φορά που χωρίστηκαν σε ομάδες.	1. Οι παρουσιάσεις τους δεν έχουν κάποιο αισθητικό ή ενδιαφέρον αποτέλεσμα. 2. Οι από κάτω δε χαζεύουν, είναι προσεκτικοί, ακούν και απαντούν σε ερωτήσεις. 3. Υπάρχουν παιδιά που είναι ανενεργά στον αυτοσχεδιασμό. 4. Στην άσκηση αποχαιρετισμού ο Βασίλης δυσκολεύεται πολύ να πει κάτι.
Συνάντηση 5 ^η -6				1. Δυσκολευόντουσαν με το ρυθμό και με το προσδιορισμό του δεξιά-αριστερά. 2. Ο Βασίλης διασκέδασε αλλά χωρίς ουσιαστικά να συμμετέχει στις κινήσεις.

Συνάντηση 7 ^η	1. Η Αναστασία και η Πέπη αγχώνονται πολύ για το τι θα κάνουν και ντρέπονται μήπως δεν είναι καλό.		1. Ο Αλέξανδρος γκρινιάζει για το ζευγάρι του. Αλλά είναι ο μόνος που το κάνει.	1. Τα παιδιά σταματούν να παρακολουθούν τους άλλους και αρχίζουν να κανονίζουν το δικό τους. 2. Ο καθρέφτης πηγαίνει αρκετά καλά. Υπάρχουν αρκετά ζευγάρια που χάνονται στην ηρεμία και τη μαγεία της οπτικής επαφής. Υπάρχουν άλλα που δυσκολεύονται «Κυρία γελάω, δε μπορώ..»
Συνάντηση 8 ^η	1. Ο Βασίλης θέλησε να κάνει και γλύπτη και γλυπτό.			

Συναντήσεις	Ανάπτυξη παιδαγωγικής σχέσης	Φαντασία- αυτοέκφραση	Αγάπη για το οικείο
Συνάντηση 1	1. Κάποια παιδιά ρώτησαν αν θα ξαναέρθουμε.	1. «Θα μας δείξεις εσύ ένα ρυθμό που να έχει 6 κτύπους και να σου αρέσει;» Τα μάτια του λάμπουν. Μοιάζει να του αρέσει αυτή η ιδέα	
Συνάντηση 2	1. Μπαίνουμε στη τάξη και κάποια κορίτσια μας βοηθάνε να κάνουμε τα θρανία στην άκρη.		1. Τα παιδιά χαίρονται που θα παίξουμε κάτι που γνωρίζουν και μπαίνουν πολύ μέσα στο παιχνίδι και χωρίς ιδιαίτερες γκρινιες όταν πρέπει να βγουν γιατί κουνήθηκαν.
Συνάντηση 3	1. Ο πίνακας γράφει: «Θεατρικό/ Φιλίπη» και έχει ζωγραφισμένη μια καρδιά. Το έχουν κάνει κάποια κορίτσια.		1. Ο Αλέξανδρος ζητάει να παίξουμε «ένα δυο τρία στοπ»

Συνάντηση 4	<p>1. Τρία κορίτσια με βοηθούν με τα θρανία και ένα από αυτά παίρνει τη σκουπα που έφερα και σκουπίζει το πάτωμα.</p> <p>2. Τα παιδιά ήταν πιο πρόθυμα σήμερα. Ακόμα και κάποια πιο απόμακρα ήρθαν και με ρώτησαν αν τα χαρτάκια πρέπει να μου τα δώσουν, αν αυτή η κασετίνα είναι δικιά μου κ.α</p> <p>3. Ο πίνακας πάλι έγραφε «θεατρικό/Φιλίππη» και είχε μια ζωγραφισμένη καρδιά.</p>	<p>1. Τα παιδιά έβαζαν στο καπέλο κυρίως υλικά πράγματα και μάλιστα πράγματα που είχαν πάνω τους όπως κλειδιά, κάρτες κ.α</p>	<p>1. Μου ζητάνε πάλι να παίξουμε «Ένα δύο τρία στοπ»</p> <p>2. Όταν λέω ότι αυτή είναι η τελευταία φορά που παίζουμε ο Αλέξανδρος ζητάει μία ακόμα.</p>
Συνάντηση 5-6	<p>1. Η Αναστασία, κοπέλα που μέχρι τώρα ποτέ δε με έχει κοιτάξει στα μάτια και πάντα σνομπάρει τις συναντήσεις επιτέλους χαμογέλασε.</p>	<p>1. «Κυρία, έχουμε φτιάξει κάτι αλλά δεν είναι χιπ χοπ. Πειράζει;»</p>	
Συνάντηση 7	<p>1. Τα κορίτσια και ο Βασίλης στο διάλειμμα μου δείχνουν τι μπορούν να κάνουν και τι έχουν φτιάξει.</p> <p>2. «Κυρία δε παίξαμε ένα δύο τρία στοπ». Ήταν η Αναστασία «Ναι, δε προλάβαμε.. Την επόμενη φορά. Το υπόσχομαι».</p>	<p>1. Παρόλο που τα παιδιά συμμετέχουν με ενθουσιασμό δεν δημιουργούν ιδιαίτερα πρωτότυπες εικόνες.</p>	<p>1. Με παρακαλούν να παίξουμε «ένα δυο τρία στοπ».</p>
Συνάντηση 8	<p>1. Όταν είπα σε μερικά κορίτσια στο διάλειμμα ότι είναι η τελευταία φορά άρχισαν να διαμαρτύρονται. Ακόμα και η Πέπη. «Γιατί κυρία δε θα ξανά έρθετε;»</p> <p>2. «Άφησέ με δε θέλω να κάνω! Παράτα με» φωνάζει ο Αλέξανδρος εκνευρισμένος.</p>		<p>1. Στο ένα δύο τρία στοπ είναι ενθουσιασμένα. Παίζουν μόνα τους, χωρίς να χρειάζεται να επέμβω.</p> <p>2. Τέσσερα κορίτσια κάποια στιγμή σταματούν να παρακολουθούν και κάνουν μεταξύ τους καθρέφτη.</p>

B9. Ερμηνείες

Πέμπτη δημοτικού.

1)Τα παιδιά είχαν από την αρχή σε μεγάλο βαθμό **προθυμία συμμετοχής** στη διαδικασία. Η προθυμία αυτή παρέμεινε υψηλή σε όλες τις συναντήσεις. Άρνηση συμμετοχής υπήρξε μόνο από την Στέλλα. Η Στέλλα όμως έλειπε στις 5 από τις 9 συναντήσεις μας οπότε δε μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα. Παρατηρούμε όμως ότι η προθυμία της να συμμετέχει σε οτιδήποτε συλλογικό ήταν πολύ μεγαλύτερη από αυτήν που είχε για να συμμετέχει σε κάτι που γινόταν σε ζευγάρια-πιθανόν της δημιουργούσε άγχος η απόρριψη από το ζευγάρι της.

2)Όσον αφορά στο **σεβασμό στη συνθήκη** ένα μεγάλο ποσοστό της τάξης τον έδειχνε από την αρχή. Κυρίως τα τρία αγόρια δημιουργούσαν δυσκολίες στη συνθήκη. Σε αυτή τη συμπεριφορά παρουσιάστηκε βελτίωση. Τα αγόρια γίνονταν πιο συνεργάσιμα μέρα με τη μέρα. Στις τελευταίες τρεις συναντήσεις δεν κάναμε καμία παρατήρηση τέτοιας συμπεριφοράς.

3)Όσον αφορά στη μεταξύ **τους συνεργασία** παρατηρήσαμε μικρή δυσκολία στη δουλειά σε ομάδα και τάση των παιδιών να μη συνεργάζονται με συγκεκριμένα άτομα. Την πρώτη φορά η μια από τις δύο ομάδες δε κατάφερε να δουλέψει ομαδικά ενώ και τη δεύτερη τα παιδιά συνεργάζονταν μερικώς (όχι με όλους). Τις τελευταίες 2 φορές ομαδικής δουλειάς η συνεργασία βελτιώθηκε. Πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη μας και τη διαφορετικότητα της σύστασης των ομάδων κάθε φορά, άρα τον παράγοντα τύχης που μπορεί να έπαιξε ρόλο.

4)**Ενσυναίσθηση**. Δε καταφέραμε να παρατηρήσουμε εξέλιξη ενσυναίσθητικής συμπεριφοράς.

5)**Αυτοεκτίμηση**. Παρατηρήσαμε κάποιες συμπεριφορές που φανερώνουν αυτοεκτίμηση αλλά όχι αρκετές για να καταλήξουμε σε κάποιο συμπέρασμα.

6)Παρατηρήσαμε εκδηλώσεις **στερεοτυπικών απόψεων** με ιδιαίτερο έντονο το στερεότυπο για τους Τσιγγάνους. Υπήρχε στα παιδιά μια τάση να είναι ανοικτά στο να τα ξαναπεράσουν μέσα στη διαδικασία αλλά στον περιορισμένο αυτό χρόνο δε είδαμε τέτοια αποτελέσματα.

7)Όσον αφορά στην **αποδοχή του άλλου** παρατηρούμε κάποια στοιχεία βελτίωσης. Τα παιδιά στις τελευταίες συναντήσεις δε φέρνουν αντιρρήσεις να πιαστούν στο κύκλο με κάποια άτομα. Χαρακτηριστικά το αγόρι εκείνο που παρατήρησα να μη θέλει να πιάσει τη διπλανή του, αλλά μόνος του να το ξανασκέφτεται και να αλλάζει γνώμη. Δυστυχώς λόγω απουσιών της Στέλλας δε μπορούμε να ξέρουμε τι θα γινόταν με το συγκεκριμένο άτομο.

8)Όσον αφορά στην **επιτυχία των ασκήσεων** ήταν ικανοποιητική. Οι ασκήσεις που έγιναν δεύτερη φορά ίδιες πέτυχαν περισσότερο. Η τελευταία συνάντηση απέδειξε ότι τα παιδιά ήταν θετικότερα στο να κλείσουν τα μάτια τους -καμία σχέση με τη πρώτη συνάντηση- και να διατηρήσουν σιωπή.

9)Μεταξύ εμού και του συνόλου των παιδιών δημιουργείται μια θετική **σχέση**. Τα παιδιά γίνονται όλο και πιο πρόθυμα να βοηθήσουν τη διαδικασία και να επικοινωνήσουν μαζί μας. Πρόκειται για παιδιά που εξαρχής δεν ήταν αρνητικά στη διαδικασία και έτσι η σχέση αναπτύχθηκε όλο και περισσότερο.

10)Τα παιδιά δείχνουν μεγάλη επιθυμία για **προσωπική έκφραση**. Δεν αντιγράφουν τους άλλους στη δράση τους και χαίρονται όταν τους ζητηθεί να παρουσιάζουν κάτι. Δεν

παρατηρούμε βελτίωση στην επιθυμία για προσωπική έκφραση γιατί από την αρχή ήταν υψηλή. Παρατηρούμε, όμως μια ενίσχυση της ευκολίας τους να εκφραστούν.

11) **Η αγάπη των παιδιών για το οικείο** είναι μεγάλη σε αυτή την τάξη. Οτιδήποτε κάνουμε που τους αρέσει ζητούν να το επαναλάβουμε μία και δύο φορές.

Απαντήσεις των παιδιών στο φύλλο που τους δώσαμε να συμπληρώσουν:

Μου άρεσε.....

Δε μου άρεσε.....

Με δυσκόλεψε.....

Τα περισσότερα παιδιά στη πρώτη φράση συμπλήρωναν με μια δραστηριότητα που τους άρεσε και στη συνέχεια πρόσθεταν ότι τους άρεσαν όλα αυτά που κάναμε.

Φράσεις που έχει ενδιαφέρον να αναφέρουμε:

«Μου άρεσε πολύ που ήμαστε όλοι μαζί.»

«...που είδαμε πως είναι να σε αποκλείουν από κάπου.»

Στη δεύτερη φράση υπήρχαν τρία παιδιά που είπαν ότι δεν υπήρχε κάτι που δε τους άρεσε δύο παιδιά που ανέφεραν το παιχνίδι με τα πρόβατα και τα άλλα που μίλησαν για κάτι πολύ συγκεκριμένο:

«Μια φορά που καθυστερήσαμε λίγο να σχολάσουμε.»

«Ότι μπερδεύατε το όνομα μου και με λέγατε Ελευθερία.»

«Δε μου άρεσε που τα αγόρια κάνανε φασαρία.»

«Μερικές φορές συμμαθητές μου έλειπαν και έχαναν ότι κάναμε.»

Οι δύο τελευταίες φράσεις δείχνουν την ομαδική σκέψη των παιδιών η καθεμία με το δικό της τρόπο. Στη πρώτη ο μαθητής κατηγορεί τους συμμαθητές της ότι ενοχλούσαν τη διαδικασία και στη δεύτερη στεναχωριέται που κάποιιοι από την ομάδα δεν είναι μαζί του για το συλλογικό βίωμα. Και οι δύο όμως αποδεικνύουν την πρόσληψη της διαδικασίας ως κάτι συλλογικό.

Στην τρίτη φράση προς συμπλήρωση τα 7 παιδιά απάντησαν ότι δε τα δυσκόλεψε τίποτα. Οι υπόλοιποι ανέφεραν ότι δυσκολεύτηκαν σε κάποιες συγκεκριμένα παιχνίδια όπως ρυθμού. Δε πήραμε κάποια απάντηση που να μας βοηθάει να βρούμε πράγματα για την αμηχανία των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό.

Τετάρτη δημοτικού

1) Όσον αφορά στην **προθυμία συμμετοχής** σε αυτήν την τάξη από τις πρώτες συναντήσεις υπήρξε άρνηση συμμετοχής από κάποιους. Υπήρχαν πολλές ομάδες παιδιών. Τα παιδιά που συμμετείχαν με χαρά, παιδιά που έκριναν τη διαδικασία αλλά ήθελαν να συμμετέχουν και παιδιά που ήταν εντελώς αρνητικά. Γενική παρατήρηση είναι ότι η πληριοψηφία των παιδιών ήθελαν πάντα να συμμετέχουν σε κάτι όταν επρόκειτο να είναι αυτοί το επίκεντρο. Είχαν τρομερή άρνηση και αδυναμία συγκέντρωσης στο να παρακολουθούν τους άλλους ή να έχουν δευτερεύοντα ρόλο στη διαδικασία. Υπήρχαν παιδιά όπως η Αναστασία και η Πέπη που, ενώ ήταν αρνητικές, τις τελευταίες δύο φορές άλλαξαν στάση και συμμετείχαν με περισσότερο ενθουσιασμό. Από την άλλη ο Αλέξανδρος που από τη πρώτη συνάντηση βρισκόταν διαρκώς σε μια διαδικασία να είναι πότε μέσα και πότε εκτός δραστηριοτήτων κράτησε αυτή τη στάση μέχρι το τέλος. Το σύνολο των παιδιών είχε μια μικρή μετακίνηση προς την συμμετοχή. Αυτό οφείλεται και στο γεγονός ότι οι 2 τελευταίες συναντήσεις

προσαρμόστηκαν καθαρά στις ανάγκες αυτής της τάξης, αφήνοντας κάποιους από τους αρχικούς μας στόχους απέξω.

2)Όσον αφορά στο **σεβασμό προς τη συνθήκη** έχουμε προβλήματα από τη πρώτη συνάντηση. Υπάρχει μια ομάδα παιδιών που εξαρχής «σνομπάρει» τη διαδικασία. Ο Αλέξανδρος είναι ηγετική μορφή μέσα στην τάξη με μια παρέα αγοριών να τον ακολουθεί. Ο Αλέξανδρος εκφράζει από την αρχή ανοικτά δυσaráρεσκεια για τη διαδικασία. Υπάρχουν και άλλα παιδιά -κυρίως αγόρια και η Αναστασία- που επίσης κατά καιρούς σχολιάζουν αρνητικά ότι κάνουμε. Μεμονωμένα άτομα με τον καιρό είναι πιο θετικά αλλά άλλα που δεν τροποποιούν την στάση τους.

3)**Συνεργατικότητα**. Τα παιδιά έχουν μεγάλη δυσκολία στη συνεργασία. Στις ομάδες ήθελαν πάντα να είναι με τους φίλους τους αλλιώς συχνά αρνούνταν να συμμετέχουν και δεν θέλουν να συνεργαστούν με συγκεκριμένα άτομα. Τη δεύτερη και την τρίτη φορά που έπρεπε να δουλέψουν σε ομάδες συνεργάστηκαν περισσότερο από την πρώτη αλλά πάλι εισέρχεται ο παράγοντας τύχης της σύστασης των ομάδων. Με επιμονή από μέρος μου υπήρξαν φορές συνεργασίας ακόμα και με άτομα όπως ο Βασίλης που είχαν αποτέλεσμα. Αλλά δε παρατηρούμε μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα συνολική βελτίωση της ικανότητας των παιδιών να συνεργάζονται.

4)**Ενσυναίσθηση**. Δεν καταφέραμε να παρατηρήσουμε εξέλιξη ενσυναισθητικής συμπεριφοράς.

5)**Αυτοεκτίμηση**. Η μόνη περίπτωση που μπορούμε να μιλήσουμε για μία τάση αύξηση της αυτοεκτίμησης είναι αυτή του Βασίλη. Δυσκολευόταν πάντα να κάνει κάτι που έπρεπε να χρησιμοποιήσει τη δική του φαντασία και να είναι στο επίκεντρο. Την τελευταία φορά όμως, πιο ενθαρρυσμένος, θέλησε να κάνει και γλύπτη και γλυπτό, χωρίς να του το ζητήσει κάποιος.

6)Τα παιδιά εκφράζουν τα **στερεότυπα** τους για τους μουσουλμάνους, τους Τσιγγάνους και τα άτομα του αντίθετου φύλου. Δεν έχουμε στοιχεία μείωσης της τάσης για δημιουργία στερεοτύπων.

7)**Αποδοχή του Άλλου**. Στην τάξη αυτή υπάρχει τεράστια έλλειψη αποδοχής. Τα παιδιά περιθωριοποιούν πολλούς από τους συμμαθητές τους. Υπάρχει με το πέρασμα του χρόνου από κάποιους μια μείωση της άρνησης να συνεργαστούν στη συγκεκριμένη συνθήκη.

8)Όσον αφορά στην **επιτυχία της διεξαγωγής ασκήσεων**, αυτή εξαρτιόταν από την άσκηση. Αυτή η τάξη δυσκολευόταν σε περίπλοκες ασκήσεις που απαιτούν συγκέντρωση και ενδιαφέρον για το τι κάνουν οι άλλοι. Πιο εύκολα πετύχαιναν ασκήσεις και παιχνίδια με κίνηση, απλό σκεπτικό και συλλογική συμμετοχή. Δεν παρατηρήσαμε βελτίωση στην επιτυχία διεξαγωγής των ασκήσεων στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, καθώς δεν έγιναν και πολλές επαναλήψεις πανομοιότυπων ασκήσεων για να παρατηρήσουμε διαφορές.

9)**Παιδαγωγική σχέση**. Παρατηρούμε ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης στο σύνολο της τάξης. Υπάρχει ομάδα παιδιών με τη οποία χτίζουμε μια θετική σχέση επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, μια άλλη ομάδα με την οποία η σχέση μας είναι πιο απόμακρη αλλά παρόλα αυτά βελτιώνεται σημαντικά στην πορεία. Ο Αλέξανδρος αποτελεί πάλι μια μοναδική περίπτωση καθώς η παιδαγωγική σχέση βρίσκεται συνεχώς σε ένταση με μικρές στιγμές αποδοχής και άλλες πλήρης απόρριψης και δε καταφέρνω να την αποκαταστήσω.

10)Τα παιδιά δείχνουν επιθυμία για **προσωπική έκφραση** αλλά δυσκολία στο να εκφραστούν στην πράξη και σε πιο οργανωμένη μορφή. Δεν παρατηρούμε βελτίωση της ικανότητας τους να εκφράζονται πιο ευφάνταστα αλλά παρατηρούμε αύξηση της έκφρασης της επιθυμίας τους να το κάνουν.

11) Η αγάπη για το οικείο είναι έντονη και σε αυτήν την ομάδα. Μάλιστα εδώ το οικείο δεν είναι συνήθως ένα παιχνίδι που έχουμε κάνει σε προηγούμενες συναντήσεις και τους άρεσε αλλά περισσότερο το γνωστό τους από πριν παιχνίδι «ένα δύο τρία στοπ». Επαληθεύεται σε αυτή την τάξη η μεγάλη αναγκαιότητα της διδακτικής τεχνικής «από το γνωστό στο άγνωστο».

Απαντήσεις των παιδιών στο φύλλο που τους δώσαμε να συμπληρώσουν:

Μου άρεσε.....

Δε μου άρεσε.....

Τα περισσότερα παιδιά συμπλήρωσαν τη πρώτη φράση περιγράφοντας διάφορες δραστηριότητες που είχαμε κάνει. Τέσσερα γράψανε ότι τους άρεσαν όλα. Δύο παιδιά αναφέρθηκαν μόνο στο «ένα δύο τρία στοπ» ενώ ένα (καταλάβαμε ότι ήταν ο Αλέξανδρος, ο οποίος συμπλήρωσε και το χαρτί του θυμωμένος μετά από μία διαφωνία μας) έγραψε ότι του άρεσε μόνο το τρέξιμο και τίποτα άλλο. Ένα παιδί έγραψε ότι του άρεσε που κάθε φορά κάναμε κάτι καινούριο.

Όσον αφορά στο «Δε μου άρεσε» ήταν 8 τα παιδιά που ανέφεραν την άσκηση με τα πρόβατα, 5 παιδιά που έγραψαν ότι δεν υπήρχε κάτι που δε τους άρεσε, κάποια παιδιά αναφέρθηκαν σε άλλες δραστηριότητες, ενώ ο Αλέξανδρος έγραψε: «Όλα ήταν χάλια τα πάντα τίποτα διασκεδαστικό δεν κάναμε».

B10. Συμπεράσματα – προτάσεις

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΗΤΑΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ.

Κάθε ομάδα παιδιών είναι διαφορετική. Στην έρυνα μας διπιστώσαμε ότι 2 ομάδες του ίδιου σχολείου και μάλιστα με πολύ κοντινές ηλικίες αντιδρούν διαφορετικά στην παρέμβασή μας. Σημαντικό διαφοροποιητικό στοιχείο των δύο τάξεων αποτελεί ΑΦΕΝΟΣ ο αριθμός (23 παιδιά στην Τετάρτη και 13 στην Πέμπτη) αλλά και οι κ εμπειρίες και οι διαμορφωμένες σχέσεις των παιδιών σε κάθε τάξη(ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ, ΗΛΙΚΙΕΣ).ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΑΥΤΟ ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΝΕΙ ΟΤΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΤΑΛΛΗΛΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙ ΘΕΤΙΚΑ ΑΡΚΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΣΧΕΔΙΑΣΜΕΝΗ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΣΤΙΣ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΗΣ ΚΑΘΕ ΟΜΑΔΑΣ ΞΕΧΩΡΙΣΤΑ. Η ευελιξία των εκπαιδευτικών πλάνων αποτελεί αναγκαιότητα στις Δραστηριότητες Θεάτρου.

Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης

αφορά για μεν στην Πέμπτη δημοτικού στην αύξηση της προθυμίας συμμετοχής, του σεβασμού στη συνθήκη, της συνεργατικότητας των παιδιών και της αποδοχή του Άλλου συνεργασίας, Για δε την

Τετάρτη δημοτικού στην μερική αύξηση της προθυμίας συμμετοχής, του σεβασμού στη συνθήκη και της συνεργατικότητας. ΣΕ ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΤΑΞΗ Δε παρατηρούμε ουσιαστική μετακίνηση όσον αφορά στην αποδοχή του Άλλου. Η μεγαλύτερη μετακίνηση των παιδιών πραγματοποιήθηκε στις τελευταίες δύο συναντήσεις από τις οποίες είχαμε αφαιρέσει την αντιρατσιστική θεματολογία και είχαμε επικεντρωθεί σε απλές θεατρικές δραστηριότητες που χρειάζονται συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Σε τάξεις με μεγάλα προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών χρειάζεται ένα χρονικό διάστημα επαφής με απλές δραστηριότητες θεάτρου που θα βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται στη χαρά

του δομημένου παιχνιδιού, πριν περάσουμε σε πολυπλοκότερα πλάνα με συγκεκριμένη θεματολογία.

Ως ΠΡΟΣ ΤΗΝ ενσυναισθητική ικανότητα, αύξηση της αυτοεκτίμησης και μείωση των στερεοτύπων ΔΕΝ ΕΝΤΟΠΙΖΕΤΑΙ ΜΕΓΑΛΗ ΒΕΤΙΩΣΗ. ΠΑΡΟΛΑ ΑΥΤΑ ΜΙΚΡΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΑΜΕ ΜΑΣ ΚΑΝΟΥΝ ΑΙΣΙΟΔΟΞΟΥΣ ΟΤΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΘΑ ΕΙΧΑΜΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΣΕ ΑΥΤΗΝ ΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ.

Σε μικρό βαθμό για την Τετάρτη και σε μεγαλύτερο για την πέμπτη ημήμερη η παρέμβαση συντελεί σε μικρή αύξηση της επιθυμίας των παιδιών για προσωπική έκφραση.

Η επιτυχία στη διεξαγωγή των ασκήσεων αυξάνεται με το χρόνο, ΓΙΑ τους ΠΙΟ ΜΙΚΡΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΓΙΝΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΕΠΑΝΑΛΗΨΕΙΣ,

Η αγάπη για το οικείο είναι φανερή ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ . ΕΠΙΒΕΒΑΙΣΝΕΤΑΙ ΌΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ Η ΠΟΡΕΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΓΝΩΣΤΟ ΣΤΟ ΑΓΝΩΣΤΟ ΚΑΙ Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΣΦΑΛΩΝ ΟΙΚΕΙΩΝ ΣΤΙΓΜΩΝ που ΝΑ ΕΠΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ ΣΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ.

Τα παιδιά και των δύο τάξεων συμπλήρωσαν το « Μου άρεσε...» με πολλές δραστηριότητες τις οποίες θυμούνταν, ενώ πολλά από αυτά πρόσθεταν στο τέλος ότι όλα ήταν πολύ ωραία. Μόνο 2 παιδιά αναφέρθηκαν μόνο «στο ένα δύο τρία στοπ», παιχνίδι γνωστό τους από πριν και ένα παιδί δήλωσε ότι δε του άρεσε παρά μόνο το τρέξιμο. Στο «Δε μου άρεσε...» 5 παιδιά ανέφεραν διάφορες δραστηριότητες, 10 αναφέρθηκαν στο παιχνίδι με τα πρόβατα, 8 παιδιά έγραψαν ότι δεν υπήρχε κάτι που να μη τους άρεσε και τα υπόλοιπα αναφέρθηκαν σε κάτι συγκεκριμένο (όπως μια φορά που καθυστερήσαμε, ότι λείπουν άτομα κ.α.). Ένα παιδί δήλωσε ότι δε του άρεσε τίποτα.

Ενδιαφέρον έχει γιατί τόσα παιδιά αναφέρθηκαν στο παιχνίδι με τα πρόβατα. Ένα δήλωσε ότι «Πήγαμε να τσακωθούμε..». Ίσως αυτό μας δίνει μια απάντηση γιατί τα παιδιά αισθάνθηκαν ανταγωνισμό σε αυτό το παιχνίδι. Έχουν συνηθίσει τον ανταγωνισμό στη σκυταλοδρομία αλλά όχι στην επιχειρηματολογία. Ο στόχος της άσκησης φυσικά δεν ήταν να γίνει debate αλλά ουσιαστικός διάλογος. Ίσως θα έπρεπε να μην είναι τόσο διακριτές οι ομάδες των «ναι» και «όχι». ΑΛΛΟΥ ΛΗ ΘΕΛΩ. ΕΔΩ ΤΑ ΑΡΕΣΣΕ Η ΟΧΙ.

ΣΤΗΝ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΜΟΥ ΑΣΚΗΣΗ ΕΙΧΑ ΤΗΝ ΕΥΚΑΙΡΙΑ ΝΑ ΔΙΔΑΞΩ στα ίδια παιδιά. ΣΤΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑΝΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΣΤΗ ΓΝΩΣΤΗ ΣΥΝΘΗΚΗ ΜΕ ΜΕΤΩΠΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ με ελάχιστα στοιχεία συνεργατικής και βιωματικής μάθησης τα προβλήματα στις σχέσεις των παιδιών δεν αναδύονταν τόσο πολύ. Η συνθήκη των θεατρικών δραστηριοτήτων είναι μια συνθήκη που τα παιδιά αφήνονται πιο ελεύθερα με αποτέλεσμα να αναδύονται θετικές και αρνητικές συμπεριφορές που στο παραδοσιακό μάθημα καταπιέζονται.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα: οι θεατρικές δραστηριότητες έχουν τάση αρχικά να βοηθούν στην ανάδειξη των πραγματικών σχέσεων των παιδιών, να ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ τους και συνεπώς να μειώνουν τη ρατσιστική τους συμπεριφορά. Χρειάζεται όμως περισσότερος χρόνος από οχτώ σαραντάλεπτες συναντήσεις, ώστε οι ατομικές βελτιώσεις που παρατηρήσαμε να γίνουν συλλογική μετακίνηση συνειδήσεων. Ειδικά σε τάξεις που δεν έχουν εξοικειωθεί με τις θεατρικές δραστηριότητες χρειάζεται χρόνος για να συνηθίσουν τα παιδιά τη διαδικασία. Συνεπώς οι θεατρικές δραστηριότητες στο σχολείο σε εβδομαδιαία βάση θα ήταν σπουδαία βοήθεια στη ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών και συνεπώς στην αποδοχή του Άλλου.

.ΚΛΕΙΝΩΝΤΑΣ ΘΕΩΡΟΥΜΕ ΠΑΡΑΛΕΙΨΗ ΝΑ ΜΗΝ ΑΝΑΦΕΡΟΥΜΕ ΤΟ ΓΕΓΟΝΟΣ ΟΤΙ Ο ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΠΑΡΑΜΕΝΕΙ ΑΝΟΙΧΤΟΣ. ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ ΩΣΤΕ ΝΑ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΘΟΥ οι αλλαγές ΣΤΗ ΣΤΑΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ των παιδιών. ΧΡΗΣΙΜΟ ΘΑ ΗΤΑΝ ΠΑΡΟΜΟΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΝΑ ΣΥΜΒΕΙ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ. Η ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΤΙΚΗ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΘΕΙ ΠΕΡΕΤΑΙΡΩ ΣΤΑ ΠΙΛΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΣΤΟ ΩΡΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥΣ ΤΟ ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΕ ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ ΒΑΣΗ.

Οι Δραστηριότητες Θεάτρου ΜΠΟΡΟΥΝ να βρουν την τακτική θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ΓΙΑ να υπάρχει η δυνατότητα να αναδύονται οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών, να απελευθερωθούν οι δυνάμεις τους και να δομηθούν δημοκρατικές και αντιρατσιστικές συμπεριφορές.

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΓΙΑ:

- ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΑΝΤΙΡΑΤΣΙΣΜΟΥ ΜΕΣΩ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΘΕΑΤΡΟΥ
- ΤΗΝ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΕΤΟΙΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ
- ΤΡΟΠΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΣΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ιδίας.
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.
- Βελογιάννη, Ε. (2007). *Θέατρο... εν τάξει*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Βουτσινά, Κ.(1991). *Το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Δίπτυχο
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια Επικοινωνία και Πολιτιστικές Ταυτότητες*. Αθήνα: Gutenberg
- Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Έλλην
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική παιδεία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ιδίου.
- Γεωργιάδης, Φ. & Ζήσιμος, Α. (2008). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Πρακτικά από διεθνή συδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008, Φωνές και ώψεις του «άλλου»*. Το εκπαιδευτικό δράμα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε μια εποχή μεταβολών και ετεροτήτων. Αθήνα.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις παιχνίδια τεχνικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Β. (2000). *Προσεγγίζοντας το θέατρο στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας*. Στο: Ν.Γκόβας, & Φ. Κακλαμάνη (Επιμ.), *Πρακτικά από τη 1η διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Δογάνης, Γ. (1990). *Η ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: salto.
- Ελύτης, Ο. (1974). *Ο Κύκλος με τη κιμωλία στον Καύκασο*. Αθήνα: Εταιρία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας.
- ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ.(1985). *Εξεταστική Επιτροπή για την ανοδο του φασισμού και του ρατσισμού στην Ευρώπη*. Έκθεση για τα αποτελέσματα των εργασιών.
- Ζάνης, Π.(2006). *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εισαγωγή στην Εννοια. Η Κατανόηση της Διαδικασίας*. Κεφάλαιο στο συλλογικό τόμο: *Η Α νάπτυξη Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών*. Αθήνα ν: ΕΡΜΗΣ και ΕΚΕΠΙΣ.
- GOLEMAN, D. (2011) *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. Αθήνα: ΠΕΔΙΟ

- Guven, I. (2008). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), Πρακτικά από τη διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008, *Χρησιμοποιώντας το δημιουργικό δράμα στη διδασκαλία των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα.
- Καγκελάρης, Κ. (1968). *Νότια Αφρική: Απαρτχάιντ, το στίγμα*. Αθήνα: Ελληνική Ευρωεκδοτική.
- Καραμήτρου, Κ. (2004). *Θέατρο: θεωρία και πράξη- θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Καστοριάδης, Κ. (1992). *Ο θρυμματισμένος κόσμος*. Ύψιλον/βιβλία.
- Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2008). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), Πρακτικά από τη διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008, *Θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο και θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα- μια έρευνα που συμβάλλει στον πολιτισμό της επικοινωνίας με τον άλλον*. Αθήνα.
- Κουρετζής, Λ. (1994). *Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Στο: Ε' Κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου (Επιμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση* (σελ. 23-47). Αθήνα: Πατάκης
- Ματζίρη, Σ. (1983). *Αυτός που λέει Ναι και αυτός που λέει Όχι*. Αθήνα- Γιάννινα: Δωδώνη.
- Μιτίλης, Α. (1998). *Οι μεινότητες μέσα στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Νικολούδη, Τ. (2012). Με όχημα τις θεατρικές δραστηριότητες, «καλλιεργούμε» σχέσεις αναγνώρισης και αποδοχής ανάμεσα στους έλληνες και στους αλλοδαπούς συμμαθητές τους. Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση: *Θέατρο και εκπαίδευσης. Δεσμοί αλληλεγγύης*, 150-156.
- Παπαδημητρίου, Ζ. (2000). *Ο Ευρωπαϊκός ρατσισμός: Εισαγωγή στο φυλετικό μίσος: ιστορική κοινωνιολογική και πολιτική μελέτη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Ιδίου.
- Πηγάκη, Π. (2002). *Προετοιμασία Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schnapper, D. & Allemand, S. (2000). *Κρίνοντας τον ρατσισμό*. Αθήνα: Πατακης
- Shirman, P. (1998). *Η εξέλιξη του ρατσισμού: Οι ανθρώπινες διαφορές και η χρήση και η κατάχρηση της επιστήμης*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Stokes, T. (2008). *Θέατρο και εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής*. Στο: Ν. Γκόβας (Επιμ.), Πρακτικά από τη διεθνή συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008, *Δράμα και δημοκρατία: το δράμα ως τρόπος μάθησης για την αναπτυξιακή εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Σταθόπουλος, Μ. (2001). *Μετανάστες, ρατσισμός, ξενοφοβία: από τη θεωρία στην πράξη*. Στο: Γ. Κτιστάκης (Επιμ.) *Οικουμενικότητα των διακωμάτων του ανθρώπου και προστασία της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σακκούλα

Ταυλαρίδου-Καλούτση, Α. & Παπαφλέσσα, Θ.(2007). *Η βιωματική διδακτική στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών*. Αθήνα: Κριτική.

Τριγάζης, Π. (1997). *Οι πολίτες απαιτούν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριλιβά, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ.(2008). *Βιωματική μάθηση. Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*.Αθήνα: Τόπος.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Φεϊρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.). (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα*. Τευχ. 3 & τευχ. 8 Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζόπουλος, Θ.(1994). Παιδί κα Τέχνη: Ερωτήματα για ενηλίκους. **Στο:** Ε' Κύκλος επιμορφωτικού σεμιναρίου(Επιμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση* (σελ. 9-17). Αθήνα: Πατάκης.

Ιστοσελίδες

Αγορατσάκης, Γ. (2004). *Οικονομικοί μετανάστες στην Ελλάδα. Γενική & τοπική τοποθέτηση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.istologos.gr/2008-06-23-10-18-00/2008-06-19-08-44-13/109--a-#.VIVLCclTu2k>

Carasso, J. 1988). Pour une politique del' enfant spectateur. *Theatre public*. 82-83. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.editions-attribut.fr/IMG/pdf/Pour-une-politique-de-l-enfant-spectateur.pdf>

Γκόβας, Ν. & Ζώνιου, Χ. (2010). *ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ με τεχνικές Θεάτρου Φόρουμ*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELLOS_DIAFYGES/theatro%20forum21.5_low.pdf

Doug, P. A Brief biography of Augusto Boal. *Pedagogy and theatre of oppressed*. Ανακτήθηκε 22 Σεπτεμβρίου 2014 από: <http://ptoweb.org/aboutpto/a-brief-biography-of-augusto-boal/>

Ελαφρός, Γ. (2014).*Στο κόκκινο οι ρατσιστικές επιθέσεις 2013*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kathimerini.gr/760994/article/epikairothta/ellada/sto-kokkino-oi-ratsistikes-epi8eseis-to-2013>

Faure, N. (2009). *Le theatre jeune public*. Presses Universitaires de Reunes. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pur-editions.fr/couvertures/1248097721_doc.pdf

Gray, P. *The play deficit. Children today are cossetted and pressured in equal measure. Without the freedom to play they will never grow up*. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου 2014, από <http://aeon.co/magazine/culture/children-today-are-suffering-a-severe-deficit-of-play/>

Ινστιτούτο Έρευνας Μουσικής και Ακουστικής. *Πρόγραμμα Μελίνα*. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2014, από <http://www.iema.gr/melina>

ΙΝ.ΠΑΙ.ΘΕ.ΘΕ. *Το Θέατρο ως παιδαγωγικό εργαλείο. Διαθεματική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος μέσω του θεάτρου*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.theatromathia.gr/pdf/fylladio_seminaria.pdf

ΙΟΜ & UNHCR. *Δεν Είναι Μόνο Αριθμοί. Εκπαιδευτικό υλικό για τη μετανάστευση και το άσυλο στην Ευρώπη*. Ανακτήθηκε 8 Δεκεμβρίου 2014, από <http://www.unhcr.org/numbers-toolkit/Manuals/NJN-FINAL-EL.pdf>

Κατερέλος, Γ. (2007). *Το ψυχοκοινωνικό προφίλ του μετανάστη. Μια ψυχοκοινωνική έρευνα: Διεξήχθη από Πάντειο Πανεπιστήμιο & RUN communications A.E.* Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://ec.europa.eu/ewsi/UDRW/images/items/docl_7510_491869202.pdf

Καστοριάδης, Κ. (2013). *Οι ρίζες του μίσους*. ΤΟ ΒΗΜΑ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=530904>

Κιρκιγιάνη, Φ. *Η ενσυναίσθηση στη ψυχοθεραπεία και τη συμβουλευτική*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο : http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/09.pdf

Κογκίδου, Δ. & Τρέσσου, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση - Η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη. Στο: Ε. Σκούρτου (Επιμ.) Θέματα διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Νήσος. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://users.auth.gr/gtsiakal/exclusion/excl_ekp_ktt.htm

MacDonald, S. & Rachel, D. (2000). *Το θέατρο forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς*. Στο: Συνδιάσκεψη 2000 για το θέατρο στην Εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Magazine/T1/T1%20McDonald.pdf> .

Μερκούρη, Ν. (2011). *Θέατρο στην εκπαίδευση*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://archive.avgi.gr/ArticleActionshow.action?articleID=619057>

Μποζανίνου, Τ. (2012). *Βιαιότερες οι επιθέσεις κατά των μεταναστών*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=480798>

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. [Ανακοίνωση- Προκήρυξη]. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2014, από http://ts.uop.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=24&Itemid=21&lang=el

Παπαγιάννη, Β. (2011). *Προσεγγίσεις της ψευδοθεωρίας του ρατσισμού. Κριτήρια ανίχνευσης ρατσιστικών προτύπων*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: http://www.elmeher.gr/joomla/images/Antifa_Yliko/Keimena/Proseggiseis_PapagianniVoula.pdf

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. & Βίκη, Α. (2009). Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός ως γενεσιουργό αίτιο του κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Σ. Τριαντάρη (Επιμ). *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*. Τευχ. 2: Δ. ΔΟΥΚΑΣ & ΣΙΑ Ο.Β.Ε.Ε. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.academia.edu/960533/%CE%9F%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%CF%89%CF%82%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CF%83%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CF%8C%CE%B1%CE%AF%CF%84%CE%B9%CE%BF%CF%84%CE%BF%CF%85%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D>

Πολυζόπουλος, Ε. (2013). Έρευνα για το ρατσισμό. Γιατί η διαφορετικότητα μας τρομάζει. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.iatropedia.gr/articles/read/4484>

Σαπουνζή, Ε. (1998). Augusto Boal. Το ΒΗΜΑ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/culture/article/?aid=101365>

Σταμέλος, Γ. (2005). Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου: *Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα*. Πάτρα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/GS09.pdf>

Ταλάντη, Κ.(χχ). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής ως προς την εμφυλη διάσταση των ομαδικών παιχνιδιών στο σχολικό χώρο. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://invenio.lib.auth.gr/record/113007/files/DEMOPOULOU%20DESPOINA.pdf>ΤΟ ΒΗΜΑ. (2002). MARTIN ΛΟΥΘΕΡ ΚΙΝΓΚ Ο ΝΕΟΤΕΡΟΣ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=146874>

ΤΟ ΒΗΜΑ. (2013). Πέθανε σε ηλικία 95 ετών ο Νέλσον Μαντέλα, ο πρώτος μαύρος πρόεδρος της Ν. Αφρικής. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.tovima.gr/world/article/?aid=546037>

Τουρτούρας, Δ. Χ. (2005). *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις δημοκρατίες της Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000*. Διδακτορική διατριβή. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19090#page/1/mode/2up>

Υπουργείο εσωτερικών. (2012). *Βουλευτικές εκλογές Ιούνιος 2012*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://ekloges-prev.singularlogic.eu/v2012b/public/#{%22cls%22:%22main%22,%22params%22:}}>

Φραγκάκη, Μ. Έρευνα Δράσης: μια ποιοτική ή μορφή έρευνας στην εκπαίδευση. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.odl.gr/sites/default/files/ereuna_drasis.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Εικόνα 1 : Παιχνίδι γνωριμίας.



Εικόνα 2: Παιχνίδι κλεισίματος.



Εικόνα 3: Παγωμένη εικόνα.



Εικόνα 4: Παγωμένη εικόνα.



Εικόνα 5: Αυτοσχεδιασμός εθίμων από διάφορες χώρες.



Εικόνα 6: Αυτοσχεδιασμός εθίμων από διάφορες χώρες.



Εικόνα 7: Αυτοσχεδιασμός εμπνευσμένος από τον «Έλμερ».



Εικόνα 8: Αυτοσχεδιασμός εμπνευσμένος από τον «Έλμερ».



Εικόνα 9: Expression primitive.



Εικόνα 9: Expression primitive.