ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ-Π.Μ.Σ

ΤΟΜΕΑΣ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία

Του

Κουκουνάρα Λιάγκη Μάριου

Επιβλέπων Καθηγητής: Ιωάννης Πέτρου

Ημερομηνία Υποστήριξης: 2008

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης -τμήμα Θεολογίας -τομέας Ηθικής και Κοινωνιολογίας

ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία

διδακτορική διατριβή του Κουκουνάρα Λιάγκη Μάριου

με επιβλέποντα καθηγητή τον Καθηγητή κ.Ιωάννη Πέτρου

και μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

τον Καθηγητή κ.Χρήστο Βασιλόπουλο

και την Επικ.Καθηγήτρια κ.Νίκη Παπαγεωργίου

Θεσσαλονίκη 2008

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ…….6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ……...8

1.ΤΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

1.1 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ Theatre-in-Education (TiE) Η ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ

α. Ιστορία……17

- Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα……..17
- Η ιστορία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων…….23

β. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θέατρο……..30

- Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και το επικό θέατρο του Bertolt Brecht…….30
- Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του A. Boal……...36

γ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και εκπαίδευση……..44

- Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θεωρίες της Παιδαγωγικής……44
- Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Εκπαιδευτικό Δράμα(Drama in Education)……..49
- Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θεωρίες της Ψυχολογίας……...51

δ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και κοινωνία……..63

- Η κοινωνική παιδαγωγική του Paulo Freire……64
- Κοινωνικά θέματα, κοινωνική ευαισθησία, ο «άλλος»……68
- Τα ανθρώπινα δικαιώματα……72
- Η δημοκρατία……...75
- Η πολυπολιτισμικότητα…….. ……77
- Ρατσισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις……81

1.2 Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ……..85

α. Εμβρυακά Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα……..86

β. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση……...88

- «Μυρωδιά από κακάο»……88
- «Ογδόντα οχτώ βελανιδιές & μύριες Ανεμώνες»……90
- «Η Στεφανία και το μπαλόνι»……..90

γ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση……91

- «Δια-φυγές»……..91
- «Σε πιστεύω εγώ»……93

δ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στην Ελλάδα και έρευνα……94

- Έρευνα για τη σχέση εκπαιδευτικών και θεάτρου……...94

- Έρευνα με θέμα: Μαθητές , μετανάστες, στερεότυπα και προκαταλήψεις...……..96
- Ερευνητικές αξιολογήσεις Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων……..98

2. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

2.1 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ……102

α. Πολιτισμός-κουλτούρα……102

- Πολιτισμική θεωρία……...108
- Πολιτισμός και κοινωνία……115
- Πολιτισμός και πολιτική…….....123

β. Πολιτισμός στη νεωτερικότητα……..……..128

- Οι όροι……128
- Η νεωτερικότητα……128
- Η ύστερη νεωτερικότητα…...……133
- Η παγκοσμιοποίηση, τοπικότητα, οικουμενικότητα……..138

γ. Χαρακτηριστικά της σύγχρονης πραγματικότητας……...……..146

- Η ανεκτικότητα……...146
- Η πολλαπλότητα……148
- Ο πλουραλισμός……148
- Τα στερεότυπα……149
- Η πολυπολιτισμική κοινωνία……...150
- Έθνος -εθνικισμός-κράτος……...152
- Ο ρατσισμός……155
- Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα……...157
- Ο αντιρατσισμός……159

2.2 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ……160

α. Οι έννοιες της ταυτότητας και ετερότητας……...160

- Η ταυτότητα……....160
- Η πολιτισμική ταυτότητα……...166
- Η ετερότητα……....169

β. Πολιτισμός, θρησκεία και ταυτότητα/ετερότητα……..173

- Η θρησκεία ως πολιτισμικό φαινόμενο……..174
- Η ιδιωτικοποίηση της θρησκείας……....178
- Θρησκεία και κράτος/πολιτική……...184
- Θρησκεία και εκπαίδευση……..193

3. ΕΡΕΥΝΑ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ……..210
α. Εκπαιδευτική/Παιδαγωγική-Κοινωνική έρευνα……...212
- Η έννοια της «βασικής έρευνας»……212
- Εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα και επιστημολογία (θετικισμός-αντιθετικισμός)…… 213
- Η επιστημολογία της παρούσας έρευνας……220

β. Έρευνα και πρακτική……223
- Τα στάδια της επιστημονικής έρευνας……...224

3.2 Η ΕΡΕΥΝΑ «ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ»……...225
α. Το θέμα της έρευνας……226
- Η έννοια της ταυτότητας-ετερότητας στην έρευνα……226
- Η έννοια της θρησκευτικής ετερότητας, οι μουσουλμάνοι……228
- Η θρησκευτική ετερότητα και η εκπαίδευση……233
- Η θρησκευτική ετερότητα και το θέατρο στην εκπαίδευση……...235
- Η διατύπωση του θέματος……..236

β. Οι υποθέσεις-στόχοι και τα επίπεδα της έρευνας……236
- Οι υποθέσεις του θέματος……..237
- Οι στόχοι της έρευνας……240

3.3 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ…….240
α. Έρευνα δράση……...240
β. Το δείγμα της έρευνας……..244
- Το δείγμα της πειραματικής διαδικασίας……...245
- Το δείγμα της έρευνας δράσης……...246

γ. Οι τεχνικές της έρευνας……....247
- Τεχνικές για το εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό -κοινωνικό επίπεδο έρευνας…….247
- Τεχνικές για το καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο έρευνας……248

3.4 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ……..249
α. Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα της έρευνας, Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα……...251
- Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα……252
- Το πρόγραμμα Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα……254
- «Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος»……274
- Οι στόχοι του προγράμματος……..293

β. Η δημιουργία του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος……294
- Η έρευνα για το σχεδιασμό και η πρόταση στο ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ……..295
- Ο σχεδιασμός και η διδασκαλία του προγράμματος……..297
- Η άδεια έρευνας στα σχολεία……298
- Η προερευνητική-δοκιμαστική εφαρμογή του προγράμματος……...302

γ. Η εφαρμογή του προγράμματος……...303

- Τα ερωτηματολόγια……303
- Η παρατήρηση……308
- Η δομημένη συνέντευξη και τα ημερολόγια αναφορών…….310
- Συνεντεύξεις σε focus groups…….311

4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ…….314

α. 1ο Γενικό Λύκειο Ανατ.Θεσσαλονίκης-Η Ταυτότητα της έρευνας…….315

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

- εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο……..316
- καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο……335

β. 1ο Γενικό Δυτ.Θεσσαλονίκης- Η Ταυτότητα της έρευνας……..……..336

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

- εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο……..336
- καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο……350

γ. 1ο Γενικό Λύκειο πόλης της Θράκης- Η Ταυτότητα της έρευνας……352

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

- εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο……..352
- καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο……365

δ. 2ο Γενικό Λύκειο πόλης της Θράκης- Η ταυτότητα της έρευνας…….367

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

- εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο……..368
- καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο……377

4.2 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΥΣ…….377

α. Ανάλυση και ερμηνεία ερευνητικών ευρημάτων…….377

- Ερωτηματολόγια…….378
- Εικόνες-ερωτηματολόγια……....387

β. Στατιστικός έλεγχος ερευνητικών δεδομένων……..391

γ. Το πείραμα…… ..392

4.3 Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ……..393

α. Οι δέκα εφαρμογές της Κομοτηνής…….393

- Ημερολόγιο αναφορών…….……..393
- Παρατήρηση μαθητών…….……...396
- Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών……397

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ……404

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ …….....414

7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ...……442

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η ενασχόληση αφενός με τον πολιτισμό και το ρόλο του στην κοινωνική πραγματικότητα και στην κριτική της, καθώς και τη θέση του ανθρώπου στη διαμόρφωση του πολιτισμού και την πιθανή κινητοποίηση και δραστηριοποίησή του και αφετέρου με τις έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας, τις αντιλήψεις για την ετερότητα που επηρεάζουν τις ατομικές και συλλογικές στάσεις και το ρόλο της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων μου δημιούργησαν το βασικό προβληματισμό της παρούσας εργασίας. Συγχρόνως η διαπραγμάτευση στη μεταπτυχιακή μου διατριβή, του θέματος της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας στην Ελλάδα, η εμπειρία μου από τη Θράκη, στην οποία συμβιώνουν άνθρωποι διαφορετικών θρησκειών και οι σπουδές μου στη Θεολογία με οδήγησαν να εστιάσω στην πολιτιστική ετερότητα, με κριτήριο τη θρησκεία. Τέλος και σημαντικότερο η εξοικείωσή μου με το θέατρο και η συστηματική ασχολία, ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα με το ρόλο του θεάτρου στην εκπαίδευση, ως εργαλείο μάθησης, μου προκάλεσε το ενδιαφέρον για ένα νέο είδος δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης, με παιδαγωγικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επικοινωνήσει στα παιδιά ευαίσθητα κοινωνικά θέματα και ειδικά θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επρόκειτο για τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.

Έτσι προέκυψε η εργασία «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» καθώς και η σχετική εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα στην οποία στηρίχτηκε. Χρειάστηκε χρόνος και κόπος, σε αυτά τα χρόνια, για να προσπελαστούν ποικίλες δυσκολίες ώστε να δημιουργηθεί και να υλοποιηθεί το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα και να πραγματοποιηθεί η έρευνα στο χώρο των σχολείων.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία αποδείχτηκε από τη μια αρωγός και από την άλλη οδηγός, με την επιστημονική σκέψη και κριτική του, ο επιβλέπων της εργασίας, καθηγητής του Α.Π.Θ. κ.Ιωάννης Πέτρου. Γι΄ αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου. Ακόμη ευχαριστίες οφείλω προς στα δύο μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, Καθηγητή κ.Χρήστο Βασιλόπουλο και Επίκουρο Καθηγήτρια κ.Νίκη Παπαγεωργίου και προς στην επιστημονική κοινότητα του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και ιδιαίτερα στην π.αντιπρόεδρο, κ.Τζένη Καραβίτη. Επίσης, παρ' όλο που είναι αυτονόητο, πρέπει να ευχαριστήσω θερμά τους συνεργάτες μου σε όλη αυτή την πορεία, τα μέλη δηλαδή της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, Κώστα Ταλέα, Δήμητρα Κολάση, Δαβίδ Άντζελ, Σοφία Λαμπρίδου, Μπέττυ Πουρσανίδου, Γιώργο Κωνσταντινίδη, Μάριο Μεβουλιώτη, Ειρήνη Μαρνά και Βαγγέλη Μανιτάκη καθώς και του διευθυντές, εκπαιδευτικούς και κυρίως τους υπέροχους μαθητές και μαθήτριες των σχολείων της έρευνας.

Ας μου επιτραπεί να εκφράσω, υπεράνω όλων, αισθήματα ευγνωμοσύνης και αναγνώρισης προς τη σύζυγο και σύντροφό μου Δήμητρα, για την αγάπη, την ανοχή και τη συμπαράστασή της και τη βαθιά εκτίμηση και υποχρέωση μου προς τη μ.Μαρία, για την αμέριστη βοήθεια και τις ευχές της.

Οκτώβριος 2008

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος του πολιτισμού στην κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα οδηγεί στη σκέψη ότι ένα πολιτιστικό προϊόν μπορεί να έχει παρεμβατικό κοινωνικό στόχο και πιθανόν να μπορεί να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις. Επειδή μάλιστα σημαντικό ρόλο στην υπόθεση αυτή διαδραματίζουν η εκπαίδευση και το σχολείο η επιλογή ενός εκπαιδευτικού μέσου με πολιτιστικό χαρακτήρα και περιεχόμενο, όπως είναι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη ερευνητική και επιστημονική αξία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα χρησιμοποιούνται ευρύτατα όροι όπως «Θέατρο στην Εκπαίδευση» (Theater in Education) και «Δράμα στην Εκπαίδευση» (Drama in Education), εντασσόμενοι, πρόσφατα, σε ένα γενικότερο όρο, «Εφαρμοσμένο Θέατρο» (Applied Theatre). Στην Ελλάδα σήμερα οι παραπάνω όροι αποδίδονται επιστημονικά με τον όρο «Θέατρο στην Εκπαίδευση», αν και οι αναφορές σε άλλους όρους, όπως «Εκπαιδευτικό Δράμα», «θεατροπαιδαγωγική», «θεατρική

αγωγή» δε λείπουν[1]. Είναι φανερό ότι μπορούν έννοιες και όροι να χρησιμοποιούνται, από θεωρητικούς, ερευνητές και θεατροπαιδαγωγούς με διαφορετικές σημασίες. Όμως η αξιοποίηση της βρετανικής εμπειρίας και της διεθνούς ενασχόλησης με το αντικείμενο, αλλά και η όψιμη, αλλά πολύ εποικοδομητική συζήτηση που γίνεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα από επιστημονικούς, καλλιτεχνικούς, εκπαιδευτικούς κύκλους αφήνουν τα περιθώρια ορισμού ενός πεδίου, του «Θεάτρου στην Εκπαίδευση». Οι δύο όροι, θέατρο και εκπαίδευση, στην περίπτωση αυτή, βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση[2] και το γενικότερο πεδίο περιλαμβάνει τις εξής επιμέρους ενότητες:

α) το θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα στο σχολείο, ως ανεξάρτητο μάθημα ή διδακτική μεθοδολογία.

β) το θέατρο ως εργαλείο κοινωνικής παρέμβασης, ως μαθητική θεατρική παράσταση που σχετίζεται και παρουσιάζεται στην τοπική κοινωνία ή ως θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα με κοινωνικό θέμα.

γ) το θέατρο και οι εκπαιδευτικοί, ως αντικείμενο γνώσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή ως σχέση συνεργασίας ανθρώπων της τέχνης και εκπαιδευτικών.

Παράλληλα το θέατρο στο σχολείο εμφανίζεται ως αντικείμενο-μέρος της αισθητικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ως παιδαγωγικό μέσο έκφρασης και γνώσης, επικοινωνίας και αίσθησης στο Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος

---

1. Για το θέμα αυτό πρέπει να ανατρέξει κάποιος στα βιβλία του Θ.Γραμματά : Γραμματάς, Θ., *Θέατρο και Παιδεία,* Νηρηίδες, Αθήνα 1998, Γραμματάς,Θ., *Η διδακτική του θεάτρου*, Τυπωθήτω, Αθήνα 1999, Γραμματάς, Θ., *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,* Τυπωθήτω, Αθήνα 1998. Μια καλή διερεύνηση της σχέσης του θεάτρου με το Πανεπιστήμιο, το σχολείο και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βλ. Αυδή, Α., (επιμ), *Σχολικό θέατρο: καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική μάθηση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2005.

2. Από πολλούς χρησιμοποιείται ο όρος «Εκπαιδευτικό Δράμα», για να αποδώσει το «Drama in Education» των Βρετανών και για να «περιγράψει μια διαδικασία, η οποία δεν έχει αποκλειστικό της σκοπό τη θεατρική παράσταση, αλλά να καλύψει την ανάγκη των παιδιών να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο μέσα από τον οποίο ζουν». βλ. Αμοιρόπουλος, Κ., «Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα;» στο Γκόβας Ν.(επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης,* Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 46-51.

Σπουδών[3], όπου αφορά πολλαπλά αντικείμενα και συσχετισμούς δυνάμεων στο σχολείο. Λειτουργούν συγχρόνως και τα Καλλιτεχνικά σχολεία σε Αττική, Θεσσαλονίκη και Κρήτη[4], όπου στο Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνονται σχετικά μαθήματα[5]. Ακόμη πραγματοποιούνται περιφερειακά πολιτιστικά προγράμματα σε όλων των τύπων τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που σχετίζονται και με το θέατρο[6] και μαθητικοί καλλιτεχνικοί αγώνες στους οποίους περιλαμβάνεται διαγωνισμός μαθητικών θεατρικών παραστάσεων αρχαίου και σύγχρονου ρεπερτορίου[7]. Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση το Θέατρο στην Εκπαίδευση έχει αρχίσει να βρίσκει το χώρο που του αρμόζει, στα Θεατρολογικά και Παιδαγωγικά τμήματα[8], και να αποτελεί διδακτικό αντικείμενο, με μια προσπάθεια συγκερασμού των τάσεων και των ρευμάτων.

Διαπιστώνεται ότι οι προβληματισμοί για την κοινωνική και παιδαγωγική αξία του θεάτρου δεν έχουν αφήσει ανεπηρέαστο και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αλλά και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο[9], που διαδραματίζει καίρια συμβουλευτικό ρόλο σε θέματα παιδαγωγικά, αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων.

---

3. βλ. URL:http://pi-schools.sch.gr/download/lessons/aesthetics/epps-theatre.zip, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Η πρόταση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προήλθε ως αποτέλεσμα της συζήτησης με την Εκπαιδευτική Κοινότητα και της εσωτερικής αξιολόγησης. Η συζήτηση αυτή έγινε με βάση την επίσημη πρόταση του ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., όπως αυτή είχε καταγραφεί στα ΦΕΚ:1366,τ.Β'18-10-2001/1373,τ.Β',18-10-2001/ 1374, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1375, τ.Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001. Στα παραπάνω υπάρχει καταγεγραμμένη και η πρόταση για την Αισθητική Αγωγή βλ. URL: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

4. Υ.Α. 88739/Γ7 (ΦΕΚ 1417/26-9-2006) «Λειτουργία Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων»

5. Υ.Α. 88740/Γ7 (ΦΕΚ 1417/26-9-2006) «Ωρολόγιο Πρόγραμμα Α΄,Β΄ και Γ΄τάξης Καλλιτεχνικών Γενικών Λυκείων»

6. Υ.Α 4867/Γ2/28-8-1992 (ΦΕΚ 629/τ.Β΄/23-10-1992), «Σχολικές Δραστηριότητες» και Εγκύκλιος 117302/Γ7/19-10-2007 « Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων : Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius-Leonardo da Vinci και e Twinning»

7. Οι καλλιτεχνικοί αγώνες διοργανώνονται κάθε χρόνο με εγκύκλιο από το ΥΠ.Ε.Π.Θ σύμφωνα με την π.10. αρθρ 14 του Ν.2817/2000 (ΦΕΚ 78/τ. Α΄/14-3-2000) όπως τροποποιήθηκε από την π.43 αρθρ 13 του Ν.3149/2003 (ΦΕΚ 141/τ. Α΄/10-6-2003)

8. Κακουδάκη, Τ., «Θέατρο και Εκπαίδευση στα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Μια πρώτη ματιά του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των δραστηριοτήτων των τμημάτων», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 7, 2007, σσ 54-61.

Αν και οι καλές αυτές προθέσεις των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχουν επιφέρει την αλλαγή που ζητούν οι σχετικοί επιστημονικοί κύκλοι, έχουν γίνει όμως βήματα. Μάλιστα εν όψει αλλαγών των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως εξαγγέλθηκε από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, το 2007, φαίνεται ότι θα επαναπροσδιορισθούν οι σχέσεις θεάτρου και εκπαίδευσης[10].

Σημαντικό μέρος όλων των παραπάνω αποτελεί ο θεσμός του Theatre-in-Education (TiE), που αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ως Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα (Θ.Π.). Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα εισήχθησαν στην Ελλάδα στα τέλη της προηγούμενης δεκαετίας και εφαρμόζονται είτε πιλοτικά είτε επαγγελματικά, στην εκπαίδευση με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την προσπάθεια των ειδικών να εναρμονιστούν αυτά με τις ανάγκες της ελληνικής κουλτούρας και παιδείας και να μην αποτελούν στείρα εισαγωγή από τη Βρετανία, όπου σπούδασαν και σπουδάζουν οι λεγόμενοι θεατροπαιδαγωγοί. Αυτή η τάση διαμόρφωσης στην Ελλάδα και ο ερευνητικός χαρακτήρας αυτών των προγραμμάτων, από τη μια τα μετατρέπει σε ένα εργαλείο έρευνας και από την άλλη τα καθιστά συγχρόνως και αντικείμενο έρευνας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια πραγματοποιείται και η παρούσα έρευνα, αναζητώντας τον τρόπο να συμβάλει στον γενικότερο προβληματισμό και συζήτηση για αυτά τα προγράμματα και τη σχέση που έχουν με την κοινωνία και το μέλλον των παιδιών.

---

9. Τη δεκαετία του ’90 ξεκίνησε ένα φιλόδοξο πρόγραμμα «Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός», το οποίο είναι μία ουσιαστική επιχείρηση αντιμετώπισης του θεάτρου στην εκπαίδευση σε πολλά επίπεδα, όπως είναι η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού ή η επιμόρφωση στο αντικείμενο, που ήταν μία από τις ουσιαστικότερες δράσεις του. βλ. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1999, *Παιχνίδια Πολιτισμού. Εκπαιδευτικές δράσεις του ΥΠΠΟ-Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ*. Σχετικές πληροφορίες από ανθρώπους που σχετίστηκαν με το πρόγραμμα υπάρχουν στα έργα: Βεργίδης, Δ., *Αξιολόγηση του προγράμματος «Μελίνα»-Εκπαίδευση και Πολιτισμός*, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 1996, Γκότοβος, Α.Ε. & Παπακωνσταντίνου, Π.Δ., *Έκθεση Αξιολόγησης του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1996, Χαρίτου-Φατούρου, Μ., *Τελική έκθεση της αξιολόγησης του προγράμματος ΄ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός»*, Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη 1996.

10. Θα μπορούσαν να παίξουν καίριο ρόλο τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ. Σημαντικές είναι οι προτεινόμενες στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την εξέλιξη του προγράμματος. Βεργίδης, Δ. & Τζαβάρα, Δ.,«Οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την εξέλιξη του καινοτόμου προγράμματος πολιτισμικής αγωγής «ΜΕΛΙΝΑ»» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σσ 248-263.

Είναι βέβαια προφανές ότι ο προβληματισμός βασίζεται στη γενικότερη σύγχρονη κοινωνική σκέψη-κριτική, στη μελέτη του σύγχρονου πολιτισμού και την παραγόμενη πολιτισμική θεωρία καθώς και στο ρόλο πολιτισμού και υποκειμένου στη δράση και την κοινωνική πραγματικότητα.

Ο πολιτισμός με την ευρύτερη έννοια και οι ποικίλες θεωρήσεις του αποτελούν ιδιαίτερα αντικείμενα μελέτης της σύγχρονης επιστήμης. Η ιδιαίτερη υφή και ο χαρακτήρας του φαινομένου του πολιτισμού, το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιεχόμενό του, η κοινωνική δυναμική του και ο ρόλος του ανθρώπου στη δημιουργία του, διαμορφώνουν τον τρόπο αντιμετώπισής του από τους στοχαστές, φιλοσόφους, κοινωνιολόγους, ανθρωπολόγους και ψυχολόγους. Παράλληλη με την ποικιλία της επιστημονικής θεώρησης είναι και η συνεχής αύξηση των νέων γνώσεων και μέσων εξαιτίας της εξέλιξης της επιστήμης και της τεχνολογίας, η οποία αντανακλάται και στη διαμόρφωση του ίδιου του φαινομένου, αλλά και στη μελέτη του.

Ο προβληματισμός αυτός εντάσσεται στη νεωτερική και μετανεωτερική σκέψη. Ο πολιτισμός μελετάται ως διαμορφωτής της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, αλλά και ετερότητας. Τα δικαίωμα στη διαφορά αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της κριτικής της νεωτερικότητας και μέρος της μεταμοντέρνας αντίληψης των πραγμάτων, κατά την οποία η πολιτισμική δράση αποκτά δυναμικό περιεχόμενο και κοινωνική διάσταση-ρόλο και η ετερότητα λόγο.

Ως μέρος του πολιτισμού θεωρείται και η θρησκεία. Η σχέση της με την πολιτική, την εξουσία, το κράτος και κυρίως με την εκπαίδευση διαπραγματεύονται πλέον μέσα από το πρίσμα της πολυπολιτισμικής και διαπολιτισμικής διάστασης της κοινωνίας και όπως πραγματικά υφίσταται.

Με βάση τον παραπάνω επιστημονικό προβληματισμό και την εμπειρία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων προέκυψε το θέμα της παρούσας εργασίας: «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα, εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία», το οποία εντάσσεται πλήρως στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι ανοιχτές κοινωνίες που προήλθαν από τη ριζική μεταμόρφωση των παραδοσιακών κοινωνιών. Οι αλλαγές στην οικονομία, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς, η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της κοινωνίας της πληροφορίας, οι πληθυσμιακές μετακινήσεις, η μετανάστευση προκαλούν στις κοινωνίες ριζικές μεταβολές και καταστάσεις πολιτιστικού και θρησκευτικού πλουραλισμού. Η πολυπολιτισμικότητα προϋποθέτει την ύπαρξη της διαφορετικότητας, είτε αυτή αφορά μια ομάδα, μικρή ή μεγάλη, είτε απλώς άτομα. Η ετερότητα αυτή προσδιορίζεται με βάση την έννοια της ταυτότητας. Δημιουργούνται λογικά κοινωνικές ομάδες που χαρακτηρίζονται από κοινές ιδιότητες και άλλες που διαφέρουν από τις προηγούμενες, «εμείς» και «οι άλλοι». Κι αυτή η ετερότητα γίνεται ταυτότητα, όταν ετεροπροσδιορίζεται. Όταν η ταυτότητα προσδιορίζεται με την οπτική μιας άλλης ταυτότητας, τότε μετατρέπεται σε ετερότητα.

Η θρησκευτική ετερότητα εμφανίζεται, όταν συνυπάρχουν διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις. Στην Ευρώπη, στην Ελλάδα σήμερα υφίσταται αυτός ο θρησκευτικός πλουραλισμός με αποτέλεσμα να καθίσταται περισσότερο επίκαιρο από ποτέ το αίτημα της θρησκευτικής συνύπαρξης και του διαλόγου των θρησκειών. Μάλιστα μια ορθή κατανόηση και ερμηνεία του θρησκευτικού φαινομένου και μια καλή γνώση όχι μόνο της προσωπικής θρησκευτικής παράδοσης, αλλά και των άλλων θρησκειών της ανθρωπότητας αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την άσκηση των δημοκρατικών δικαιωμάτων του πολίτη. Και δημοκρατία σημαίνει κατανόηση, δεκτικότητα, συμφιλίωση και καταλλαγή όλων των ανθρώπων της οικουμένης ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Τότε η ετερότητα δεν είναι έννοια που χρησιμοποιείται κατά βάση για την καταπίεση του «άλλου», αλλά στο θεσμικό πλαίσιο της ισοπολιτείας και ισοτιμίας είναι έννοια που δημιουργεί πολλαπλότητα ταυτοτήτων και ποικιλία ίσων προς όλα «άλλων».

Όλα αυτά δεν μπορούν να αποσιωπηθούν στην προετοιμασία των αυριανών πολιτών μέσα από την υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση.

Γι’ αυτό και η θρησκευτική ετερότητα είτε ως φαινόμενο που παρατηρείται στους συντελεστές της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς και μαθητές, είτε ως διδακτικό

αντικείμενο των μαθημάτων είτε ως χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής και των δραστηριοτήτων της γίνεται δυνάμει αντικείμενο έρευνας και μελέτης, ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και το γόνιμο πνεύμα για αλλαγές.

Βέβαια το θέμα της εργασίας «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» είναι ευρύ και πολυδιάστατο και για αυτό απαιτεί σαφή οριοθέτηση. Ξεκινά από ένα προβληματισμό για τη θρησκευτική ετερότητα ως φαινόμενο με διαστάσεις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές, αλλά διευρύνεται στις σχέσεις κοινωνίας και ετερότητας, εκπαίδευσης και κοινωνίας, θεάτρου και πολιτικής. Γι΄ αυτό, επειδή η οριοθέτηση, η σαφής και ακριβής διατύπωση του προβλήματος-θέματος είναι σημαντικός σταθμός στην ερευνητική διαδικασία, το θέμα τέθηκε εξαρχής σε συνδυασμό με ένα είδος του εφαρμοσμένου θεάτρου, τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (Theatre-in-Education, TiE), τα οποία είναι μέσα βιωματικής, κοινωνικής αλλά και αισθητικής μάθησης. Έτσι το αντικείμενο και η υπόθεση της έρευνας διατυπώθηκε ως εξής:

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, ως μέσα μάθησης και κοινωνικής αγωγής είναι αποτελεσματικά, όταν εφαρμόζονται, με σκοπό την επικοινωνία με τον «άλλον», σε περιβάλλοντα, στα οποία παρουσιάζεται πολιτισμική-θρησκευτική ετερότητα ή σε περιβάλλοντα που δεν υφίσταται αυτή και γενικώς αν μπορούν να εφαρμοστούν στην Ελλάδα;

Η διατύπωση του θέματος καθόρισε και τη γραμμή πλεύσης. Η υπόθεση είναι γενική και υπόκειται σε δοκιμασία και έλεγχο από τα γεγονότα της παρατήρησης και τα δεδομένα της έρευνας. Στην παρούσα έρευνα περιγράφονται ουσιαστικά δύο σχέσεις, οι οποίες όρισαν και τις υποθέσεις: α) μελετάται η στάση απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα σε σχέση με την παρέμβαση ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος και β) ερευνάται η δυνατότητα πραγματοποίησης προγραμμάτων που έχουν σχέση με το θέατρο στην ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με τη νομοθεσία και την πολιτική του Υπουργείου Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων.

Πέραν των δύο υποθέσεων του θέματος υπάρχουν στην έρευνα κάποιοι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι δημιουργούν περαιτέρω προβληματισμούς. Αυτοί είναι :

να μετρηθεί και να αξιολογηθεί η στάση των νέων απέναντι στους μουσουλμάνους.

να μετρηθεί η σχέση των νέων με τη δική τους θρησκεία.

να ερευνηθεί η σχέση των νέων με το θέατρο στην εκπαίδευση.

να αξιολογηθούν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ως μέσα κοινωνικής παρέμβασης.

Τέλος, παρ' όλο που η επιστημονικότητα της έρευνας θεωρείται ότι εξαρτάται κυρίως από το λειτουργικό ορισμό των υποθέσεων και από το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας της, σημαντική είναι και η επιλογή της μεθόδου έρευνας. η οποία σαφέστατα πρέπει να είναι η πλέον κατάλληλη. Συγκεκριμένα στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκε η μέθοδος της έρευνας δράσης (action-research) με πειραματικά στοιχεία. Γίνεται δηλαδή μια απόπειρα συμμετοχικής έρευνας, με βήμα προς βήμα δράση, που επιδιώκει όμως και την ορθολογική διαδικασία του πειράματος-όσο αυτό είναι δυνατό- για να περιορισθούν οι επικρίσεις για έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας και γενίκευσης των ευρημάτων.

Η έρευνα δράση θεωρείται η πλέον κατάλληλη μέθοδος για θέματα στάσεων και αντιλήψεων , για έρευνες μικρής παρέμβασης που θίγουν ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα και για έρευνες που πραγματοποιούνται σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, με νέους και μαθητές. Επίσης ενέχει την έννοια της συνεχούς αξιολόγησης και διόρθωσης, που είναι βασικό στοιχείο των Θ.Π. και συμμετοχής του ίδιου του ερευνητή, κάτι που αποτελεί προτέρημα για μία έρευνα με μαθητές, κατά την οποία αναπτύσσονται άλλου είδους σχέσεις.

Στο παρόν πόνημα, αφού παρουσιαστούν στα τρία πρώτα κεφάλαια όλα τα παραπάνω, περιγράφεται δηλαδή το θέμα, η αιτιολόγηση και η επιλογή του, παρουσιάζεται η σχέση της επιχειρούμενης έρευνας με τα πρόσφατα πορίσματα και σκέψεις της επιστήμης, παρουσιάζεται η μέθοδος εργασίας και διατυπώνονται οι υποθέσεις και οι στόχοι της έρευνας, αναλύονται τέλος στο τέταρτο κεφάλαιο διεξοδικά τα αποτελέσματα της έρευνας δράσης και του πειράματος με σκοπό την εξαγωγή του τελικού συμπεράσματος. Στον επίλογο μετά την αναφορά στα

συμπεράσματα γίνονται προτάσεις που αφορούν το θέμα της ένταξης των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στην ελληνική εκπαίδευση και το συνδυασμό τους με την πολιτική διαπαιδαγώγηση και ιδιαίτερα με τη θρησκευτική αγωγή των νέων.

1.ΤΑ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

1.1.Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΟΥ Theatre-in-Education (TiE), Η ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ.

α. Η ιστορία

Βασικά χαρακτηριστικά των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελούν θεσμό για τη Βρετανία από τη δεκαετία του ’60. Προήλθαν από το γενικότερο κοινωνικό προβληματισμό της εποχής και τη ζύμωσή του με την τέχνη, στα πλαίσια του εναλλακτικού κοινωνικού θεάτρου. Αντικατοπτρίζουν το γενικότερο πνεύμα προόδου στο χώρο της πολιτικής και αποτέλεσαν ουσιαστικά την εξέλιξη της αναζήτησης για ανανέωση στους χώρους της εκπαίδευσης και του θεάτρου.

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα θέτουν την τέχνη στην υπηρεσία της εκπαίδευσης. Είναι είδος θεάτρου που προσφέρει μάθηση. Δεν είναι θέατρο με σκοπό αποκλειστικά τη διασκέδαση και την ψυχαγωγία. Δε διδάσκει το θέατρο ως τέχνη και δεν χρησιμοποιεί την παράσταση για να μάθουν οι μαθητές τα σχετικά με το θέατρο και τα είδη του ή να πειραματιστούν με το ανέβασμα μιας παράστασης, στην οποία θα υποδυθούν ρόλους ή θα βοηθήσουν με διάφορες ιδιότητες. Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα βασίζονται στο συνδυασμό του θεάτρου με την παιδαγωγική. Προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης, σε συναντήσεις μιας ομάδας παιδιών ή μιας τάξης οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας, σε σχολικό περιβάλλον και σε συνεργασία με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης. Είναι δηλαδή ένα «είδος «εναλλακτικού»

θεάτρου για παιδιά και νέους με έμφαση στα κοινωνικά θέματα της τοπικής κοινωνίας και προσφέρει βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση»[11].

Οι θεωρητικοί στην Αγγλία αναφέρουν ότι σκοπός τους είναι να παράσχουν στους μαθητές μια συναρπαστική και προκλητική εμπειρία και ένα απαράμιλλο ερέθισμα για τη διεύρυνση της εργασίας τους μέσα και έξω από το σχολείο[12]. Στοχεύουν αφενός να εκπαιδεύσουν, να διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των μαθητών και να τους προκαλέσουν ερωτήματα για τον κόσμο που τους περιβάλλει και αφετέρου να τους ψυχαγωγήσουν[13]. Τα θέματα με τα οποία καταπιάνονται προέρχονται από πηγές πολυποίκιλες, όπως: περιβάλλον, ρατσισμός, τοπική ιστορία, επιστήμη, υγεία. Ένα από τα μεγαλύτερα και πιο αποτελεσματικά χαρακτηριστικά τους είναι η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο δράμα που λαμβάνει χώρα.[14] Επινοούνται και γράφονται από μια θεατροπαιδαγωγική ομάδα, που αποτελείται συνήθως από ηθοποιούς-εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία και στους δύο τομείς. Αυτοί επινοούν ή γράφουν προγράμματα που απευθύνονται σε συγκεκριμένες πάντα ηλικιακές ομάδες και τα μεταφέρουν στα σχολεία. Η χρήση της λέξης «πρόγραμμα» αποκλείει την περιορισμένη περιγραφή της δουλειάς μόνο ως θεατρικό έργο ή αποκλειστικά ως μάθημα. Στην πράξη είναι και τα δύο, χρησιμοποιώντας ένα περίπλοκο μίγμα θεατρικών μορφών και εκπαιδευτικών τεχνικών.[15]

Βασικά χαρακτηριστικά των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων θα μπορούσε να πει κανείς επιγραμματικά ότι είναι τα εξής:

α) παραστατικό μέρος, μία σύντομη θεατρική παράσταση.

β) δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος και ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

---

11. Σέξτου, Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ 22.

12. Jackson, T. (επιμ), *Learning through Theatre*,2nd ed, Routhledge, London 1993, σσ 1-2.

13. Redington, C., *Can Theatre teach?,* Pergamon Press, Oxford 1983, σσ 1-2.

14. Jackson, T., 1993, *ό.π.*

15. Redington, C., 1983, *ό.π.*

γ) ομάδα ειδικών οι οποίοι ερευνούν για το θέμα που αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές, επινοούν το πρόγραμμα και το πραγματοποιούν. Τα θέματα είναι συνήθως κοινωνικά.

δ) απαραίτητη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης, στον οποίο η ομάδα αφήνει εκπαιδευτικό υλικό.

ε) σχολικός χώρος για την πραγματοποίησή τους, στα πλαίσια του προγράμματος.

Λέει χαρακτηριστικά για αυτά ο Tony Jackson «…τα TiE προγράμματα δεν είναι μια απλή παράσταση έργου στα σχολεία, ένα συμβάν το οποίο είναι σήμερα εδώ και αύριο εξαφανίζεται. Πρόκειται για ένα προσεγμένο πρότυπο δραστηριοτήτων, που συνήθως έχει δημιουργηθεί και ερευνηθεί από την ομάδα, σχετικό με ένα θέμα που αναδύεται τόσο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα όσο και από την ίδια τη ζωή των παιδιών, το οποίο παρουσιάζεται στα σχολεία από την ομάδα, προσκαλώντας τους μαθητές να βιώσουν άμεσα μια εμπειρία καταστάσεων και προβλημάτων που θέτει το θέμα.»[16].

Προκύπτουν, έτσι, δύο βασικά χαρακτηριστικά αυτών των δράσεων που τα κάνουν να διαφέρουν και να αποκτούν ιδιαίτερη αξία για την επιστήμη και την κοινωνία.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα έχουν θέματα που αφορούν άμεσα την ομάδα στην οποία παρουσιάζονται. Γίνονται αποτελεσματικά γιατί συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις αναζητήσεις των μαθητών και είναι επικεντρωμένα στις ανάγκες των σχολείων και της τοπικής κοινωνίας. Αποτελούν πολιτισμικό προϊόν, που μπορεί να επηρεάζεται από πολιτισμικούς και θεσμικούς κυρίως παράγοντες, όπως υποστηρίζει και η Janet Wolff[17], αλλά δεν είναι ένα καθαρό προϊόν της φαντασίας του δημιουργού. Υποστηρίζονται από τη γνώση, το ταλέντο και τη δημιουργικότητα των δημιουργών βέβαια, αλλά έχουν «μια σχέση αλληλεξάρτησης με τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές»[18]. Μπορεί να αναδύονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα

16. Jackson, T., 1993, *ό.π,* σσ 4.

17. Wolff, J., *The Social Production of Art*, Macmillan, London 1993.

18. Wolff, J.,1993, *ό.π*, σσ 9.

(Curriculum) και να σχετίζονται με τομείς, όπως η ιστορία και η γεωγραφία, η υγεία και η επιστήμη, η αγωγή του πολίτη, η περιβαλλοντική ή αισθητική αγωγή, όμως τα θέματα που πραγματεύονται ταυτίζονται άμεσα με τη ζωή όσων συμμετέχουν, μετατρέποντας τη γενική διαδικασία σε μια υπόθεση οικεία και προσωπική, προκαλώντας την υιοθέτηση υπεύθυνης στάσης εκ μέρους των μαθητών. Άλλωστε «όλα τα καλλιτεχνικά έργα, όπως και κάθε ανθρώπινη πράξη, προϋποθέτουν τη συμμετοχή του κόσμου», όπως λέει ο Howard Becker[19]και ιδιαίτερα αυτά τα προγράμματα, τη λαμβάνουν υπόψη σε όλα τα στάδια της παραγωγής τους. Τα θέματά τους αφορούν στις ανθρώπινες και κοινωνικές σχέσεις, στον πολιτισμό και στα κοινωνικά φαινόμενα. Πιο συγκεκριμένα, έχουν γίνει προγράμματα για το ρατσισμό, την ξενοφοβία, τη μόλυνση του περιβάλλοντος, τη φτώχεια, τα ναρκωτικά, τον αλκοολισμό, το Aids, την παιδική εργασία, την ισότητα των δύο φίλων ή ακόμη πιο ιδιαίτερα και με τοπικό ενδιαφέρον και ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, προγράμματα για μία μειονότητα, για ένα τοπικό πρόβλημα, ένα πρόβλημα του σχολείου ή ένα θέμα που απασχολεί την ηλικιακή ομάδα τη συγκεκριμένη περίοδο, όπως για παράδειγμα οι θάνατοι από παράνομους αγώνες δίτροχων, η μητρότητα στην εφηβεία, τα αυξημένα κρούσματα καρκίνου σε μια περιοχή, η αυτοκτονία κ.ά. Είναι άσκοπο, βέβαια, να εφαρμόσει κανείς ένα πρόγραμμα για την εγκληματικότητα σε ένα σχολείο ή μια περιοχή που δεν παρουσιάζουν τέτοια κρούσματα ή ένα πρόγραμμα για την ανεργία, όταν δεν παρουσιάζεται στην τοπική κοινωνία τέτοιο πρόβλημα. Αυτή λοιπόν η αίσθηση αμεσότητας που έχουν και μεταδίδουν στους συμμετέχοντες εξοπλίζει τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με μία ιδιαίτερη δύναμη, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό τη βιωματική μάθηση και την εσωτερική και εξωτερική αλλαγή των μαθητών.

Προϋπόθεση αυτής της εύστοχης επιλογής του θέματος αποτελεί η έρευνα, και αυτό είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτών των προγραμμάτων, ο ερευνητικός τους χαρακτήρας. Απαιτείται δηλαδή έρευνα από την πλευρά των δημιουργών για την

19. Becker, H., *Art Worlds*, University of California Press, Berkley 2000, σσ 1.

καταλληλότητα του θέματος και των χαρακτήρων ανάλογα με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών στους οποίους απευθύνεται. Η έρευνα αυτή γίνεται και σε τοπικό επίπεδο και στηρίζεται σε τοπικές πηγές, άμεσες και έμμεσες. Παράλληλα η έρευνα καλύπτει και τα υπόλοιπα στάδια του προγράμματος, την οργάνωση, την προετοιμασία, την εφαρμογή και την τελική αξιολόγηση. Είναι συνεχής και ανατροφοδοτεί ουσιαστικά το ίδιο το προϊόν, το ίδιο το πρόγραμμα. Πρόκειται για αυτό που ονομάζει ο Elliot Eisner ως «εκφραστικό, αντικειμενικό σκοπό» των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, να «προσφέρουν τόσο στο δάσκαλο όσο και στο μαθητή μια πρόκληση να ασχοληθούν, να ερευνήσουν και να εστιάσουν σε θέματα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και σημαντικά για την έρευνα. Ο εκφραστικός αντικειμενικός σκοπός είναι περισσότερο υποβλητικός παρά κανονιστικός.»[20]

Όμως και η ίδια η διαδικασία αποδεικνύεται ένα ερευνητικό μέσο που παρέχει την ευκαιρία για την κατανόηση των αναγκών και των επιθυμιών, που κατέχουν κεντρική θέση, στη ζωή των νέων. Όπως τονίζει ο James Hennesy τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν την ικανότητα να ορίζουν το πλαίσιο το οποίο επιτρέπει στους επαγγελματίες του θεάτρου να μελετήσουν τους θεατές τους με μοναδικό τρόπο-κατά τη διάρκεια της δημιουργίας και της παράστασης που ακολουθεί-δημιουργώντας καλλιτεχνικό έργο με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα[21]. Την ίδια δυνατότητα δίνει και σε επιστήμονες άλλων κλάδων. Δεδομένου ότι σκοπός της έρευνας είναι η εξερεύνηση της ανθρώπινης φύσης και οι δυνατότητες της για εξέλιξη, που αποσκοπούν στη συνειδητοποίηση της δύναμης, την οποία περικλείει η κατάκτηση της γνώσης, τότε όλη η φιλοσοφία αυτών των προγραμμάτων έχει ερευνητικό χαρακτήρα και γίνονται τα ίδια εργαλεία έρευνας για άλλα επιστημονικά πεδία με ποικίλους σκοπούς και στόχους. Αν μάλιστα θεωρήσει κανείς τον κόσμο ως ένα είδος παράστασης, όπως υποστηρίζει ο Victor Turner, χαρακτηριστικά της οποίας είναι η

20. Eisner, E., *Instructional and Expressive Objectives: Their Formulation and Use on Curriculum*, Rand McNally, Chicago 1969, σσ 17.

21. Hennesy, J., «The winning Postgraduate short article: The Theatre in Education Actor as Researcher», *Research in Drama Education,* 3.1, 1998, σσ 85-89.

φαντασία, το παιχνίδι και η δημιουργικότητα και η κοινωνική ζωή ως μία μορφή κοινωνικού δράματος (social drama)[22], τότε η ερμηνευτική όλης της διαδικασίας ενός προγράμματος και των προϊόντων, που παράγονται κατά την εφαρμογή και κατά την επεξεργασία του εκπαιδευτικού υλικού, αποκτούν ιδιαίτερη αξία για την έρευνα και δη για τη σύγχρονη κοινωνική έρευνα.

Πρέπει να τονιστεί, τέλος, ότι παρ' όλα τα αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων δεν υπάρχει μία συνταγή, ένα μοντέλο για τη δημιουργία τους στην εκπαίδευση, γιατί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία γενικότερα και με την τέχνη του θεάτρου και την παιδαγωγική ειδικότερα. Αυτό διαφαίνεται και από την πορεία τους στη Βρετανία[23], αλλά και από το μετασχηματισμό τους παγκοσμίως[24].

Η ιστορία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα έχουν διανύσει στη Βρετανία ήδη τέσσερις φάσεις εξέλιξης[25]. Γεννήθηκαν μέσα σε μια ατμόσφαιρα καλλιτεχνικού

---

22. Turner, V., *The Anthropology of Performance* , PAJ Publications, New York 1986.

23. Η επιρροή που δέχτηκαν, τη δεκαετία του '80, από το θέατρο του καταπιεσμένου του Augusto Boal αποδεικνύει τη συνεχή ανανέωση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων. βλ. Vine, C., «TIE and the Theatre of the Oppressed» στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through Theatre*,2nd ed, Routledge, London 1993, σσ 109-127. Σήμερα υπάρχει ένας νέος προβληματισμός για τη σχέση λογικής/λόγου (reason) και φαντασίας (imagination). Ο Edward Bond αναφέρεται σε μια νέα σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινόμενου στο σύγχρονο θέατρο και θεωρεί ότι αυτή συσχετίζεται με το εκπαιδευτικό δράμα και με τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα. βλ.Davis, D., «Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση» στο Γκόβας Ν. (επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης,* Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 29-34. Για τις απόψεις του E.Bond βλ. Bond, E., *The Hidden Plot*, Methuen, London 2000.

24. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρησιμοποίηση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων στη Νότια Αφρική για την πρόληψη σε θέματα υγείας και περιβάλλοντος ευρύτερα στην κοινωνία. βλ. Dalrymple, L., «Has it made a difference? Understanding and measuring the impact of applied theatre with young people in South Africa context», *Research in Drama Education,* 11.2, 2006, σσ 201-218.

25. Jackson, T., «Education or theatre? The development of TIE in Britain» στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through Theatre*,2nd ed, Routledge, London 1993, σσ 17-37.

πειραματισμού στα μέσα της δεκαετίας του ’60 και στηρίχτηκαν στην πρόοδο του εκπαιδευτικού δράματος που συντελούνταν παράλληλα.

Είχε προηγηθεί τη δεκαετία του ’50 ο Peter Slade[26], ο οποίος καινοτομώντας, για την εποχή του, στη διδασκαλία του δράματος στο σχολείο, τοποθέτησε το παιδί στο κέντρο και είπε «Αφήστε το παιδί να μιλήσει». Συγχρόνως ο Brian Way[27] επέκτεινε την καινοτομία αυτή δημιουργώντας το δικό του πρόγραμμα για το δράμα ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης[28] και η Dorothy Heathcote εισήγαγε στο παιδικό δράμα την πειθαρχία της θεατρικής φόρμας και τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου με τον Gavin Bolton να δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα μάθησης που προκύπτει από τη δραματική διαδικασία[29]. Αυτή η φιλοσοφία της μάθησης μέσω της πράξης του Εκπαιδευτικού Δράματος (Drama in Education) συνέβαλε στην ανάδυση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων.

Στο Εκπαιδευτικό Δράμα ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που δουλεύει με τα παιδιά και εμψυχώνει την μαθησιακή διαδικασία. Καθώς η δυναμική της τάξης του είναι ένα πεδίο γνωστό, απολαμβάνει το πλεονέκτημα να βασίζει τη διαδικασία σε ένα πλάνο μακράς διάρκειας, μέσα στα πλαίσια του οποίου μπορεί να πειραματιστεί εφαρμόζοντας διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, προκειμένου να καταλήξει στον αποτελεσματικότερο τρόπο δραματικής συναλλαγής και συνύπαρξης με την τάξη. Αυτή η φιλοσοφία γέννησε τα θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η παρέμβαση του Brian Way. Ο εμπνευστής και σκηνοθέτης της πρώτης ομάδας TIE, Gordon Vallins τονίζει «ένα σημαντικό πράγμα που έμαθα από τον Brian ήταν

---

26. Slade, P., *«Children’s Theatre and Theatre for Young People»,* A publication of the Educational Drama Association, Stacey Publications, Kent 1969.

27. Way, B., *Development through drama*, Longman, London 1975.

28. Η συμβολή του ήταν πολύτιμη για τη γέννηση του TIE, αλλά ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού δράματος, που επέβαλλε, ως ξεχωριστό είδος αντίθετο από το θέατρο δέχεται επικρίσεις. βλ. Davis, D., «Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση» στο Γκόβας Ν.(επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης,* Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 31.

29. Heathcote, D. & Bolton, G., *Drama for Learning: Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*, Heinemann, Portsmouth USA 1995.

ότι το δράμα, ως εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να έχει κεντρική θέση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Επίσης μου έδειξε ότι το δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για άλλες δημιουργικές δραστηριότητες»[30]. Από την καινοτομία, λοιπόν, του Brian Way να βάζει την ομάδα των ηθοποιών μετά το τέλος της παράστασης να προσκαλεί τα παιδιά να συμμετάσχουν ενεργά σε δραστηριότητες (αυτοσχεδιασμού, γραφής, μουσικής και πηλού) συνδεόμενες με το θέμα της παράστασης, εμπνεύστηκε ο Gordon Vallins και οδήγησε την αναζήτησή του προς το μοντέλο συνεργασίας που τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα προτείνουν.

Έτσι, στην πρώτη φάση, το 1965, γεννήθηκαν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα με αυτό το μοντέλο και με βάση τον παραπάνω πειραματισμό στο Coventry της Αγγλίας ως ένα νέο θεατρικό είδος από την θεατροπαιδαγωγική ομάδα Coventry TiE. Η φιλοσοφία της ομάδας στηριζόταν περισσότερο στο «Θέατρο για την κοινωνική αλλαγή» παρά «στη δημιουργία θεατρικού κοινού για το μέλλον». Ακολούθησαν αρχικά την πορεία που ήδη διένυε το δράμα στην εκπαίδευση, στηρίχτηκαν δηλαδή στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, μέσα στα πλαίσια του οποίου εργάστηκαν. Οικονομικά στην πρώτη φάση τα Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα υποστηρίχτηκαν από εθνικά και τοπικά κονδύλια, από το Συμβούλιο Τεχνών-Arts Counsil και Τοπικά Γραφεία Εκπαίδευσης- LEAs (local education authorities). Έτσι τα προγράμματα εφαρμόστηκαν δωρεάν. Το μοντέλο του Coventry ακολούθησαν από νωρίς τα μέλη της ομάδας που έφτιαξαν τις δικές τους ομάδες σε μέρη, όπως Bolton, ο Roger Chapman και η Cora Williams, Edinburgh, ο Gordon Wiseman και αργότερα στα Leeds, ξανά ο Roger Chapman και στο Nottingham, η Sue Birtwhistle. Οι ομάδες και τα προγράμματα πολλαπλασιάστηκαν γρήγορα και απέκτησαν περισσή φήμη.

Περνώντας σε μια δεύτερη φάση, χρονικά από τις αρχές της δεκαετίας του ’70, οι θεατροπαιδαγωγικές ομάδες μπήκαν πια σε όλα τα σχολεία, όλων των βαθμίδων, ακόμη και σε ειδικά σχολεία ή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η απήχησή τους ήταν τεράστια και οφειλόταν σε ένα νέο πειραματισμό, που εισήγαγαν. Από τη χρήση των

30. Vallins, G., «The beginnings of TIE», στο Jackson, T.,(επιμ), *Learning through theatre*, Manchester University Press, Manchester 1980, σσ 4.

τεχνικών του δράματος πέρασαν σταδιακά στην παρουσίαση θεατρικής παράστασης μέσα στην τάξη. Τα παιδιά συναντούσαν τους χαρακτήρες της υπόθεσης και μιλούσαν μαζί τους εισχωρώντας, έτσι, στην καρδιά της ιστορίας και των γεγονότων, παίρνοντας υπεύθυνα αποφάσεις για τα προβλήματα που τους έθεταν. Τα θέματα προέρχονταν από μία προκαταρκτική έρευνα στην περιοχή που θα εφαρμόζονταν το πρόγραμμα και έπαιρναν σοβαρά υπόψη την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και το μορφωτικό επίπεδο αυτών που θα τα παρακολουθούσαν. Χαρακτηριστικό όλης αυτής της εργασίας ήταν η συλλογική δουλειά των ομάδων που αντικατοπτρίζει το όλο πνεύμα της εποχής. Σημαντικές προσπάθειες της φάσης αυτής που συζητιούνται και σήμερα είναι τα προγράμματα «Pow Wow»[31] από την ομάδα Coventry, το 1973, με θέμα τους Ινδιάνους της Αμερικής, «Poverty Knocks»[32], από την ομάδα Bolton Octagon TIE, το 1973, στηριγμένο στο κίνημα των κατασκευαστών στα 1840, «Marches»[33], από την ομάδα London Cockpit TIE, το 1977, με θέμα το ρατσισμό. Και άλλες ομάδες έδρασαν αυτή την περίοδο, όπως Greenwich Young People's Theatre (GYPT), Leeds Playhouse, Belgrade TIE κ.ά.

Σημαντικό βήμα για την ιστορία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων αποτελεί η δημιουργία, το 1975, της Standing Conference of Young People's Theatre, της λεγόμενης SCYPT, με σκοπό να προάγει τη συζήτηση για την κίνηση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και τις ομάδες, που το υπηρετούσαν. Αυτό δείχνει και την υψηλή κοινωνική αξία που έδιναν σε αυτά τα προγράμματα, ακόμη από την εμφάνισή τους. Έτσι το 1980 βρίσκει είκοσι μία ομάδες να ασχολούνται αποκλειστικά και περίπου εξήντα περιστασιακά με αυτού του είδους τα προγράμματα[34]

---

31. Belgrade TIE Team, «Pow Wow and Ifan's Valley» στο Schweitzer, P., (επιμ), *Theatre in Education: Five Infant Programmes,* Methuen, London 1980.

32. The Octagon TIE Company, Poverty Knocks, a casebook, στο Jackson, T.,(επιμ), *Learning through theatre*, Manchester University Press, Manchester 1980, σσ 152-182.

33. Cockpit TIE Team, Marches: from Jarrow to Cable Street, a casebook, στο Jackson, T.,(επιμ), *Learning through theatre*, Manchester University Press, Manchester 1980, σσ 183-207.

34. Jackson, T., «Education or theatre? The development of TIE in Britain» στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through Theatre*, 2nd ed, Routledge, London 1993, σσ 26.

και να έχουν γίνει χιλιάδες εφαρμογές προγραμμάτων, τα προηγούμενα χρόνια. Αυτό βέβαια σήμαινε ότι και η ποιότητα όλων των προγραμμάτων δεν ήταν η ίδια, ενώ και η αξιολόγησή τους δεν είχε οργανωθεί και τεκμηριωθεί θεωρητικώς, λόγω του ιδιαίτερου χαρακτήρα και της δυσκολίας που παρουσίαζαν τα προγράμματα στη αποτίμηση της προσφοράς τους. Άλλωστε οι πρωτεργάτες της κίνησης ήταν κυρίως πρακτικοί του θεάτρου, ηθοποιοί που στη συνέχεια έγιναν δάσκαλοι. Φυσικό ήταν το καλλιτεχνικό επίπεδο να έχει ακόμη το βάρος σε αυτά τα προγράμματα και να ακολουθεί το εκπαιδευτικό, κάτι που στη συνέχεια άλλαξε με νέες επιρροές.

Η δεκαετία του ’80 ήταν σημαντική για την ιστορία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων για δύο λόγους. Πρώτον πέρασαν περίοδο κρίσης, μέσα στη γενικότερη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική αλλαγή, και δεύτερον δέχτηκαν επιρροές στη φόρμα και τους σκοπούς τους που ανανέωσαν τη μεθοδολογία τους. Η τρίτη φάση χαρακτηρίζεται από κρίση και αλλαγές.

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έδωσαν νέες προτεραιότητες στην εκπαίδευση και στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος. Άλλαξε η φιλοσοφία της εκπαίδευσης η οποία έδινε το βάρος στη απόκτηση βασικών γνώσεων με βάση δέκα υποχρεωτικά μαθήματα, στα οποία δεν περιλαμβάνονταν το θέατρο παρά μόνο ως εργαλείο μάθησης για άλλα μαθήματα, όπως είναι η αγγλική γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν προγράμματα άμεσα συνδεδεμένα με τους στόχους των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος. Έτσι οι ομάδες αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που επιβάλλονταν.

Συγχρόνως οι οικονομικές περικοπές και η μεταφορά των επιχορηγήσεων στα ίδια τα σχολεία και όχι στα τοπικά συμβούλια οδήγησαν και τις ομάδες σε περικοπές, στην επιβολή οικονομικής επιβάρυνσης για τα σχολεία, τη δημιουργία προγραμμάτων για ευρύτερο κοινό, τη μείωση των επισκέψεων τους στα σχολεία που εφάρμοζαν το πρόγραμμα και το άνοιγμα τους σε μεγαλύτερο γεωγραφικά κοινό, πράγμα που σήμαινε και απροσωποποίηση των σχέσεων ομάδας και σχολείων[35].

35. Σέξτου, Π., 2005, *ό.π.,* σσ 27-28.

Οι αλλαγές ήταν επιβεβλημένες. Η επιρροή από το εκπαιδευτικά δράμα και τη δουλειά των Dorothy Heathcote και Gavin Bolton έδωσε νέα παιδαγωγική αξία στην προσέγγιση των θεμάτων και ανανέωσε τις στρατηγικές τους. Ενώ οι τεχνικές του Augusto Boal, «Forum Theatre» και «Image Theatre» έδωσαν νέα πνοή στα θέματα και στο σκοπό βάζοντας ενεργά τα παιδιά στην διαδικασία επίλυσης διλλημματικών προβλημάτων σημαντικών για την κοινωνία και τη ζωή τους.

Η κρίση συνεχίστηκε και τη δεκαετία του ’90 και οι θεατροπαιδαγωγικές ομάδες βρέθηκαν στο δίλημμα να συνεχίσουν το παραδοσιακό δωρεάν μοντέλο των προγραμμάτων, κάτι για το οποίο αγωνίστηκε η SCYPT επίμονα ή να προσαρμοστούν στις νέες εκπαιδευτικές συνθήκες, να συνδεθούν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και να αναπτύξουν στρατηγικές πωλήσεων, ώστε να συνεχίσουν να επιλέγονται από τα σχολεία, που τώρα πλέον έχουν τον πρώτο λόγο στην παραγωγή τους. Έτσι οι ομάδες που προσαρμόστηκαν και βρήκαν τρόπους να συνδυάσουν την παράδοση με τις νέες απαιτήσεις συνέχισαν να εργάζονται. Στις αρχές του ’90 αυτές ήταν οι Roundabout Theatre στο Nottingham, Greenwich Young People’s Theatre (GYPT) στο South East London, Big Brum TiE στο Birmingham, Leeds Playhouse TiE, Duke’s TiE Lancaster, Coventry Belgrade TiE, Tyne and Ware TiE, που μετονομάστηκε σε Northern Stage Educational Outreach το 1993, Sheffield Crucible, Wolsey Theatre Company στο Ipswich, Pilot Theatre Company, M6 Theatre Company στο Rochdale Lancashire, Humberside Theatre in Education, Breakout Theatre Company, Shoestring και Pit Prop Theatre[36]. Αρκετές ομάδες συνέδεσαν τη δουλειά τους με την Αγωγή Υγείας (Theatre in Health Education) και κάποιες με την μουσειακή αγωγή (Theatre in Museums). Άλλες ομάδες άρχισαν να ασχολούνται με το Παιδικό Θέατρο (Children’s Theatre), το Θέατρο Νέων (Young People’s Theatre), το Εκπαιδευτικό Θέατρο (Educational Theatre) και τα Θεατρικά Εργαστήρια (Theatre Workshops).

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα εισήλθαν σε μία τέταρτη φάση που χαρακτηρίζεται από τις παραπάνω νέες κατευθύνσεις και νέες φόρμες. Προσαρμόστηκαν στους στόχους και τα αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος,

36. Σέξτου, Π., *ό.π.*, σσ 30.

μειώθηκαν σε χρόνο, επικαιροποιήθηκαν, λόγω νέων προβλημάτων της εποχής και το βασικότερο παρέμειναν ακόμη στο σχολικό χώρο, προσεγγίζοντας παιδαγωγικά την παρεχόμενη γνώση. Σε αυτή τη φάση το White Paper: Excellence in Schools του 1997 άφησε περιθώρια ευελιξίας στο εκπαιδευτικό σύστημα της Βρετανίας και έδωσε την ευκαιρία αναγέννησης των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων. Η αλλαγή των στόχων στην εκπαίδευση, που άρχισε να συζητείται, με έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης[37] έδινε τη δυνατότητα ελευθερίας στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας, όπως άλλωστε είναι το θέατρο και το δράμα στην εκπαίδευση.

Την ίδια συνεισφορά είχε και η εισαγωγή της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Citizenship) στο Αναλυτικό Πρόγραμμα[38]. Οι στόχοι του γνωστικού αυτού αντικειμένου[39] ταίριαζαν απόλυτα με τον κοινωνικό χαρακτήρα των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και έτσι επιτεύχθηκε η ζητούμενη σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, χωρίς μάλιστα να κάνουν εκπτώσεις στο μοντέλο των προγραμμάτων και τις αξίες των ομάδων.

Σήμερα στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα μέσα από διάφορες επιγραφές, όπως Theatre in Education (TiE), Applied Theatre, Community Theatre/Drama και Theatre of Development (TfD) γίνονται στη Βρετανία αντικείμενο έρευνας σε ακαδημαϊκό επίπεδο, με αποτέλεσμα να

---

37. Αυτή η ανανέωση περιγράφεται στη έκθεση All Our Futures του 1999. βλ. All our Futures: Creativity, Culture and Education, National Advisory Committee Creative and Cultural Education (NACCCE) &Department of Education and Employment (DfEE), London 1999.

38. Το 1990 για πρώτη φορά στην Αγγλία και Ουαλία εισήχθη η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή. βλ. National Curriculum Council (NCC) Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship, NCC. York 1990. Έγινε αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο το 2000 και το 2002 μπήκε και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. βλ. Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum authority (DfEE/QCA) The National Curriculum: a handbook for secondary teachers in England—Key Stages 3 & 4 (DfEE/QCA), London 1999.

39. Δημιουργήθηκε μία εθνική επιτροπή συμβουλευτικού χαρακτήρα, η οποία κατέληξε στους σκοπούς της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την παρούσα εργασία γιατί στα πλαίσια αυτού του αντικειμένου φαίνεται να συνδυάζονται το θέατρο και η θρησκευτική εκπαίδευση. βλ.Department for Education and Employment (DfEE) ,Blunkett Welcomes Initial Report of Advisory Group on Citizenship Education in Schools, DfEE, London 1998

παράγεται συγγραφικό έργο[40] που εξερευνά φιλοσοφικά και πρακτικά ερωτήματα γύρω από τι είναι αυτά τα προγράμματα και ποιες είναι οι μεθοδολογίες τους. Επιπρόσθετα, στην Κοινωνία των Πολιτών, αναπτυξιακοί οργανισμοί και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις αναζητούν τρόπους να οικειοποιηθούν τις μεθοδολογίες των προγραμμάτων στις δικές τους αναπτυξιακές πρωτοβουλίες και προγράμματα[41]. Παράλληλα η κίνηση αυτή εξακτίνωσης των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και της μεθοδολογίας τους επέφερε τη μεταλαμπάδευση τους σε χώρες και εκπαιδευτικά συστήματα εκτός Βρετανίας, όπως η Ολλανδία, η Τσεχία, η Νιγηρία, οι Η.Π.Α, η Νότια Αφρική. Πρόσφατα προστέθηκε και η Ελλάδα στις χώρες αυτές. Προσαρμόζονται ανάλογα με την εποχή και τον τόπο, έχοντας βέβαια ως βάση τη βρετανική εμπειρία και θεωρία. Όμως «αυτή η διάθεση να μάθει κανείς από τη βρετανική εμπειρία θα μπορούσε να διδάξει και τους ίδιους τους βρετανούς να διευρύνουν τους ορίζοντες τους σε σχέση με το πώς μπορεί να μάθουν και οι ίδιοι από το θέατρο για παιδιά και νέους άλλων χωρών»[42], ισχυρίζεται η Περσεφόνη Σέξτου. Έτσι θα επικρατήσει μία τάση εξωστρέφειας και εποικοδομητικής ανταλλαγής απόψεων και μεθόδων που θα επιφέρει ανανέωση και νέες οπτικές στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα που έχουν περάσει με δυναμική στη νέα χιλιετία.

β. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θέατρο.

Ο ρόλος του συναισθήματος και της λογικής στη διαμόρφωση του ήθους του ανθρώπου και η σχέση των δύο αποτέλεσε αντικείμενο διερεύνησης και φιλοσοφικής συζήτησης για τη φύση της ηθικής από την εποχή του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα.

---

40. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής : Thomson, J., *Applied Theatre: bewilderment and beyond*, Peter Lang, Oxford 2003. Taylor, P., *Applied theatre*, Heinemann, New York 2003. Nickolson, H., *Applied Drama*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2005a.

41. Etherton, M. & Prentki, T., «Edtitorial», *Research in Drama Education, Special Issue: Impact Assessment and Applied Drama,* 11.2, Routledge, June 2006, σσ 143.

42. Σέξτου, Π., *ό.π.,* σσ 35.

Αυτή η σχέση αποτέλεσε και τη βάση για τους θεωρητικούς και πρακτικούς του δράματος, οι οποίοι, επηρεασμένοι από τις απόψεις για την τέχνη του θεάτρου του Bertolt Brecht, θεώρησαν ότι είναι σημαντική η λειτουργία του θεάτρου στην ηθική διαμόρφωση.

τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και το επικό θέατρο του Bertolt Brecht

Πράγματι το θέατρο μπορεί να λειτουργεί έτσι και ιδίως το πολιτικό θέατρο ή αλλιώς το θέατρο που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει πολιτικοκοινωνική αλλαγή, όπως αυτό εκφράστηκε στη Βρετανία από δύο ρεύματα, το Alternative Theatre (εναλλακτικό θέατρο) και το Community Theartre (θέατρο της κοινότητας). Η εξελικτική πορεία του μπρεχτικού στοχασμού[43] αποτέλεσαν τη βάση για τη σκέψη που οδήγησε στην εναλλακτική θεατρική παραγωγή τη δεκαετία του ’60, η οποία γέννησε το θεσμό των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων. Τα στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) το επικό θέατρο και η επιρροή του στο διδακτικό έργο, β) το «ηθικό» θέατρο και η διαλεκτική της παράστασης, γ) η έννοια της αποστασιοποίησης, δ) η μπρεχτική «τομή» και το πώς ερμηνεύθηκε και κατανοήθηκε στη δραματουργική πράξη και στο θεωρητικό λόγο.

Οι αρχές του επικού θεάτρου ενέπνευσαν τους πρωτεργάτες των TiE. Ο Bertolt Brecht αρνείται την ταύτιση, ενδεχομένως την δι' ελέου και φόβου περαίνουσα κάθαρση της Ποιητικής του Αριστοτέλη. Η εμπάθεια είναι για τον Αριστοτέλη ένας συγκινησιακός δεσμός που δημιουργείται μεταξύ θεατή και θεατρικών προσώπων και μεταφέρει το γεγονός και τα αισθήματα του θεατρικού προσώπου στο θεατή. Η θεατρική πραγματικότητα για τον Brecht είναι ότι χρειάζεται και η λογική, η διάνοια, στην παραπάνω σχέση. Ο θεατής δεν αφήνει το μυαλό του στο βεστιάριο μπαίνοντας στο θέατρο. Αντίθετα είναι υποκείμενο που κρίνει τον κόσμο και το κοινωνικό

43. Έργα του Bertolt Brecht, στα οποία βρίσκει κανείς τη θεωρία του, έχουν μεταφραστεί και στα ελληνικά: Μπρεχτ, Μ., μτφ Βεργώτης, Β., *Για τη φιλοσοφία και το μαρξισμό*, Στοχαστής, Αθήνα 2006, Μπρεχτ, Μ., μτφ Κουντή, Λ., *Για το ρεαλισμό*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1990. Για τη θεατρική άποψη του Brecht μπορεί να μελετήσει κανείς τα εξής : Βαλαβάνη, Ν., Μπέρτολτ Μπρέχτ: *Κριτικές προσεγγίσεις*, Στάχυ, Αθήνα 2002, Esslin, M., *Μπρεχτ: ο άνθρωπος και το έργο του*, Θεωρία, Αθήνα 1984, Walter, B., *Δοκίμια για τον Μπρεχτ*, Πύλη, Αθήνα 1972. Dort, B., *Ανάγνωση του Μπρεχτ*, Κέδρος, Αθήνα 1975. Μάρκαρης, Π., *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός λόγος*, Ιθάκη, Αθήνα 1982.

σύστημα, κρατώντας απόσταση συναισθηματική από τα δρώμενα. Βέβαια για να φτάσει ο θεατρικός συγγραφέας και δάσκαλος σε αυτή τη θεωρία πρώτα είχε εντρυφήσει, είχε ασχοληθεί δημιουργικά και με την τραγωδία και με το ελισαβετιανό θέατρο και τον Σαίξπηρ, χτίζοντας έτσι και επιχειρηματολογώντας για τη μέθοδό του, την αποστασιοποίηση, τη σχέση πλατείας (θεατή) και ηθοποιού (δράσης στη σκηνή). Συγχρόνως επηρεάστηκε, από το 1926, από το διαλεκτικό υλισμό (dialectic materialism) του Karl Marx, σύμφωνα με τον οποίο οι πολιτισμικές μορφές αποτελούν αντανάκλαση κρυμμένων συμφερόντων και υποκείμενων κοινωνικών δυνάμεων, που μπορεί το άτομο να αποκαλύψει με μια διαδικασία, γνωστή και ως απομάγευση (demystification)[44]. Αυτή η διαδικασία στο θέατρο γίνεται ουσιαστικό δικαίωμα στο θεατή να σκέφτεται και να επιθυμεί να μεταμορφώσει τον κόσμο. Μπορεί ο θεατής να συγκινείται, όπως θέλει και ο Αριστοτέλης, αλλά αυτή συγκίνηση μπορεί να γίνεται και αιτία για αλλαγή και για επανάσταση. Θα κλάψει όταν χάνει η μάνα τα παιδιά της στο «Μάνα κουράγιο», αλλά θα κλάψει με λύσσα εναντίον της αιτίας του θανάτου, που είναι ο πόλεμος, και όχι για τη «μοίρα», που φέρνει το θάνατο. Το θέατρο δεν μπορεί να καταλήγει στην ισορροπία των πραγμάτων. Η θεατρική παράσταση θα είναι η αρχή της δράσης που θα φέρει την ισορροπία, αλλά στην κοινωνία[45].

Στα περισσότερα θεατρικά έργα ο στόχος είναι να κατασκευαστεί μια ψευδαίσθηση τόσο πλήρης που το κοινό θα τραβηχτεί μακριά από τον κόσμο του και θα ταξιδέψει στη φαντασία της σκηνής. Αυτή η αυταπάτη είναι βασική στη παραδοσιακή δραματουργία, αφού πρώτα θεωρητικοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη στην Ποιητική του, όπου υπογραμμίζει την ταύτιση του κοινού με το δράμα επί σκηνής: όταν ο ηθοποιός κλαίει, πρέπει να κλαις και συ. Όταν θριαμβεύει, θριαμβεύεις και συ. Αυτή η γοητεία συνεπικουρείται και από τη σκηνοθεσία η οποία τείνει προς το ρεαλισμό ή αιχμαλωτίζει το κοινό με απλόχερες επιδείξεις φαντασίας. Ένα τέτοιο

---

44. Marx, K., *Capital*, Progress Publishers, Moscow 1956.

45. Ο Augusto Boal ανέλυσε τη μπρεχτική άποψη την οποία και υιοθέτησε. βλ. Boal, A., *Theatre of Oppressed*, Pluto Press, London 1979. Boal, A., *Games for Actors and Non-Actors*, Routledge, London 1992, Boal, A., *The Rainbow of Desire*, Routledge, London 1995, Boal, A., *Legislative Theatre,* Routledge, London 1998, Boal, A. *Hamlet and the Baker's Son*, Routledge, London 2001.

δράμα δουλεύει στο βαθμό που το κοινό διασκεδάζει, αλλά υπάρχει πολιτικό κόστος. Μαγεμένο, το κοινό σταματάει να σκέφτεται κριτικά, και όλη η δράση απομακρύνεται προς τη σκηνή. Αυτούς τους θεατές τους περιγράφει ο Brecht «Αποτραβηγμένη, εύπιστη, υπνωτισμένη μάζα», «μοιάζουν απαλλαγμένοι από οποιαδήποτε δραστηριότητα και όπως αυτοί που κάτι τους έκαναν». Είναι μια αρκετά ακριβής περιγραφή για το πρόβλημα με τα περισσότερα θεάματα.

Ο Brecht ένιωθε τρομερή απέχθεια για αυτή την αντίδραση του θεατρόφιλου κοινού. Ήθελε να χρησιμοποιήσει τα έργα του για να κινητοποιήσει τον κόσμο να αλλάξει τον κόσμο, όχι να ξεφύγει από αυτόν. Κατάλαβε ότι όσο ριζοσπαστικό και αν ήταν το περιεχόμενο των έργων του, αν το κοινό χανόταν στην ψευδαίσθηση του έργου και άφηνε τους ηθοποιούς να κάνουν όλη τη δράση, τότε θα άφηναν τις πολιτικές τους πεποιθήσεις στη σκηνή όταν το έργο τελείωνε.

Ο Brecht πίστευε ότι κάποιος μπορούσε να αλλάξει τον τρόπο που παίζεται το θέατρο και έτσι να αλλάξει τον αντίκτυπο που έχει στο κοινό. Δανειζόμενος από το κινέζικο θέατρο, τον τρόπο προσέγγισης του ρόλου από τον ηθοποιό, ανέπτυξε μια δραματουργική μέθοδο που λέγεται επικό θέατρο. Κεντρικό στοιχείο στο επικό θέατρο ήταν το Verfremdungseffekt, το οποίο συντόμευσε σε φαινόμενο–V (V – effect) και το οποίο, μεταφρασμένο στα ελληνικά, σημαίνει κάτι σαν «το φαινόμενο της αποστασιοποίησης». Αντί να σύρει τον κόσμο σε μια ψευδαίσθηση, ο Brecht προσπάθησε να τους σπρώξει μακριά, να τους αποστασιοποιήσει, έτσι ώστε να μην ξεχάσουν ότι έβλεπαν παράσταση.

Για να πραγματοποιήσει το φαινόμενο-V, ο Brecht και άλλοι, όπως ο Βερολινέζος σκηνοθέτης Erwin Piscator, ο οποίος ανέβασε πολλά από τα έργα του Brecht, ανέπτυξαν ολόκληρο οπλοστάσιο από καινοτόμες τεχνικές: πρόδιδαν το τέλος του έργου από την αρχή, έβαζαν τους ηθοποιούς να θυμίζουν στο κοινό ότι είναι ηθοποιοί, διέκοπταν τραγικές σκηνές με χιουμοριστικά τραγούδια, έβαζαν κάρτες (cue cards) για να πληροφορήσουν το κοινό ότι η σκηνή άλλαζε, χέρια εμφανίζονταν στη σκηνή μετακινώντας το σκηνικό, και λοιπά. Ο Brecht υποστήριζε επίσης την ιδέα ενός «θεάτρου καπνιστών», με τη σκηνή να καλύπτεται από καπνό που έβγαινε από το

κοινό το οποίο κάπνιζε πούρα, ο,τιδήποτε θα έσπαγε την ψευδαίσθηση του παραδοσιακού θεάτρου.

Και ενώ η λειτουργία του φαινομένου – V ήταν να αποστασιοποιήσει το κοινό του, θα ήταν λάθος ανάγνωση των προθέσεων του Brecht αν θωρήσει κανείς ότι προσπαθούσε να δημιουργήσει ένα θέατρο που δεν μπορούσε να διασκεδάσει. Τίποτα δεν θα μπορούσε να είναι πιο λάθος. Σώρευσε γελοιοποίηση σε μια πρωτοπορία που εξίσωνε την αντιδημοτικότητα με την καλλιτεχνική ακεραιότητα και επέμεινε ότι η δουλειά του δραματουργού είναι να διασκεδάζει, απαιτώντας το θέατρο να είναι «απολαυστικό για τις αισθήσεις». Για πολιτικούς αλλά και δραματουργικούς λόγους απέρριπτε το κηρυγματικό μοντέλο της πειθούς. Ήθελε να διασκεδάζει το κοινό του όχι να παρακολουθεί κήρυγμα. Αποδομώντας την διχοτομία μυαλού/σώματος, ο Brecht πίστευε ότι μπορούσε να μιλήσει και στη λογική και στις αισθήσεις. Κάποιος μπορεί να βλέπει μέσα από το θέαμα και να το απολαμβάνει παρόλα αυτά: ένα διάφανο θέαμα.

Το Μπρεχτικό φαινόμενο – V υιοθετήθηκε, σε μερικές περιπτώσεις αρκετά συνειδητά, από κάποιες από τις πιο θεατρικές ομάδες της εποχής του ’60. Μια από τις λειτουργίες του φαινομένου – V είναι να αποστασιοποιεί από το οικείο: Να παίρνει δηλαδή το δεδομένο της κοινής λογικής και να αναρωτιέται γιατί είναι τόσο κοινή. Έτσι το έθεσε ο Brecht. «Να απελευθερώσει κοινωνικά καθορισμένα φαινόμενα από τη σφραγίδα της οικειότητας που τα προστατεύει από την κατανόησή τους από εμάς σήμερα». Παίζοντας τους ρόλους σε ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα οι ηθοποιοί-παιδαγωγοί ενθάρρυναν το θεατή να κάτσει και να σκεφτεί κριτικά τα αυτονόητα που εκτυλίσσονταν μπροστά στα μάτια τους και προέρχονταν από τη ζωή τους, αλλά ήταν θέατρο. Αυτή η διαφάνεια του θεάματος επιτρέπει στο θεατή να δει μέσα από την παράσταση την πραγματικότητα και να επιλέγει αλλαγές, όταν χρειάζεται[46].

Αυτή η επίδραση του Brecht στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα αξιολογείται και σε σχέση με τον ιδεαλισμό και την εναλλακτική διάθεση που υπήρχε στην κοινωνία τη δεκαετία του ’60. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές δημιούργησαν μία έντονη πολιτικοποιημένη

46. Duncombe, S., *Dream: Re-imagining Progressive Politics in an Age Of Fantasy*, The New Press, New York 2007.

ατμόσφαιρα που επιζητούσε την αλλαγή. Ο δυτικός μαρξισμός (Western Marxism)[47] επηρέαζε την τέχνη και τη κοινωνιοπολιτική σκέψη με δύο νέα χαρακτηριστικά του μαρξισμού: α) υπήρξε μια προσπάθεια να ενταχθεί η πολιτισμική εξήγηση σε ένα μαρξιστικό πλαίσιο. Σκοπός της προσπάθειας αυτής ήταν να αποκτήσει η κουλτούρα ένα ενεργό και αυτόνομο ρόλο στη ρύθμιση της κοινωνικής ζωής, β) υπήρξε ένα ισχυρό ουμανιστικό στοιχείο στη νέα σκέψη[48], με στροφή στις ανθρώπινες εμπειρίες, τη συνείδηση, την ελευθερία, τη συλλογικότητα, την αλλοτρίωση, τη δημιουργικότητα και την ευημερία του ατόμου, που ερχόταν σε αντίθεση με το δομικό μαρξισμό, ο οποίος εμπνεόταν κυρίως από το Κεφάλαιο (Capital). Ο ρόλος του ατόμου στην αλλαγή και τη χειραφέτηση θεωρήθηκε σημαντικός, αρκεί να αναζητήσει τον τρόπο ή να παιδαγωγηθεί να τον αναζητήσει. Αυτό τον σκοπό είχαν και τα TiE, την κοινωνική αλλαγή, μέσα από θεατρικές δράσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, που είχαν στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη στα παιδιά της ικανότητας να κρίνουν και να βρίσκουν λύσεις στα προβλήματά τους. Αυτό σήμαινε μαθητές που δεν ήταν παθητικοί δέκτες, αλλά ενεργά μέλη της κοινωνίας. Ακόμη η μπρεχτική επιρροή φαίνεται και στην έλλειψη αντιτίμου για την παρακολούθηση των προγραμμάτων, έτσι ώστε να απευθύνεται στο ευρύ κοινό και όχι μόνο στην ελίτ.

Ακόμη το καλλιτεχνικό ρεύμα που δημιουργήθηκε, του Εναλλακτικού Θεάτρου (Alternative Theatre) επηρέασε τα TiE δίνοντας τους μία πολιτική χροιά και ένα πολιτικό προσανατολισμό. Η λειτουργική σχέση τέχνης και πολιτικής υφίσταται πράγματι, αν και είναι διάχυτη η άποψη ότι η τέχνη λειτουργεί ουσιαστικά κοινωνικά εφόσον λειτουργεί ανεξάρτητα από την πολιτική ή και ενάντια στην πολιτική. Βέβαια, μια τέτοια σχέση αποδεικνύεται λειτουργική εφόσον είναι αμφίδρομη, περιέχει δηλαδή το κριτικό στοιχείο της τέχνης προς την πολιτική ενώ διασφαλίζει την ελευθερία και την αυτονομία του καλλιτέχνη από την πολιτική. Κι αυτή η σχέση όμως βασίζεται στην εμπειρικά βεβαιωμένη αλήθεια ότι η καθολική κοινωνική λειτουργία της τέχνης προϋποθέτει την καθολική παιδεία του λαού, η οποία έχει ως οργανικά στοιχεία της

47. Smith, P., μτφ Κατσίκερος, Α., *Πολιτισμική Θεωρία, μια εισαγωγή*, Κριτική, Αθήνα 2006, σσ 77.

48. Αυτή στηρίχτηκε στα Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα του Karl Marx. Marx, K., « The Economic and Philosophical Manuscripts of 1844» στο Tucker, R., (επιμ), *The Marx-Engels Reader*, Norton, New York 1978, σσ 66-125.

την καλλιτεχνική και αισθητική καλλιέργεια, αλλά και την εξασφάλιση των βασικών προϋποθέσεων για έναν αξιοπρεπή τρόπο ζωής των ανθρώπων. Με αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί να υπάρξει μια αμφίδρομη σχέση θεάτρου και πολιτικής, με τη διασφάλιση, σε κάθε περίπτωση, της αυτονομίας της τέχνης, και το σημαντικό ρόλο της εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση οι σταθερές αξίες της ζωής είναι τα κριτήρια που συνιστούν τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης και του θεάτρου σε σχέση με την κοινωνία και τον άνθρωπο. Και σταθερή αξία για την τέχνη και για τον άνθρωπο, σύμφωνα με τους όρους της φιλοσοφικής ανθρωπολογίας και της ηθικής είναι η αρχή της ελευθερίας και του ανθρωπισμού, με τις διάφορες μορφές έκφρασης και τους ποικίλους στόχους. Αυτοί αφορούν τον άνθρωπο και την αυτόνομη κριτική του σκέψη και στάση απέναντι στην κοινωνική αδικία, τη βαρβαρότητα, την αλλοτρίωση, με όποια μορφή και αν εκφράζεται αυτή. Σε σχέση μάλιστα με αυτό θα πρέπει να τονιστεί σε αυτή την αντίληψη «…ο αποφετιχιστικός, απομυθοποιητικός, χειραφετητικός, απομαγευτικός ρόλος της τέχνης, που πραγματοποιείται όταν η τέχνη αφαιρεί τις μάσκες που, σε μια αλλοτριωμένη κοινωνία, είναι συνυφασμένες με τη ζωή των ανθρώπων, οι οποίες, παρόλα αυτά, είναι παραμορφωτικά προσωπεία. Γίνεται ένα όργανο με τη βοήθεια του οποίου το άτομο αξιοποιώντας την αδρανοποιημένη μέσα του ανθρωπιά μπορεί να βρει τρόπους συνάντησής του με το ανθρώπινο είδος»[49]. Αυτό είναι και το πλαίσιο στο οποίο βρήκαν έκφραση οι ανησυχίες, πολιτικές και ιδεολογικές, των εμπνευστών των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, οι οποίοι εξέφρασαν τη νέα γενιά της εποχής και τη σχέση της με την κοινωνική πραγματικότητα. Με αυτή την έννοια ο θεσμός των TiE είναι πολιτικό θέατρο, που συμπλέκει πολιτική, τέχνη και εκπαίδευση.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα

και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal

Μία άλλη σημαντική επιρροή προήλθε, τη δεκαετία του ’80, από τη φιλοσοφία του επαναστατικού θεάτρου του Augusto Boal[50] και τις μορφές θεάτρου που εισήγαγε: το Forum Theatre και Invisible Theatre. Το θέατρο είναι ένα μέσο για να γνωρίσει ο

49. Βακαλιός, Α., «Τέχνη και Πολιτική», Αυγή, 10-7-2007, σσ 28

θεατής, ο spect-actor για τον Boal, καλύτερα την πραγματικότητα που βρίσκεται γύρω του και μέσα του. Με το θέατρο μπορεί κάποιος να ανακαλύψει και να εξωτερικεύσει τις διαφορετικές προσωπικότητες που έχει μέσα του φυλακισμένες. Ένας άνθρωπος μπορεί να αναδείξει τις διάφορες πτυχές του χαρακτήρα του ανάλογα με αυτό που ζει ο ίδιος στη σκηνή, όταν κληθεί να λειτουργήσει επί της σκηνής.

Το θέατρο είναι χειροπιαστό και συγκεκριμένο. Ό,τι μαθαίνει κανείς, το μαθαίνει πράττοντας. Δεν είναι από καθέδρας θεωρητική διάλεξη. Και θέατρο μπορούν να κάνουν όλοι, γιατί είναι ένας τρόπος έκφρασης κοινός στον άνθρωπο. Αποτελεί εργαλείο όλων και όχι μόνο μιας κάστας προνομιούχων, των ηθοποιών δηλαδή. Αρκεί να εξαλειφθεί ο αόρατος τοίχος που υπάρχει μεταξύ της πλατείας και της σκηνής. Τη σχέση αυτή διαπραγματεύεται ο Boal, όπως και ο Brecht. Το θέατρο μπορεί να γίνει εργαλείο συλλογικής κοινωνικής απελευθέρωσης και να προσφέρει ένα χώρο πρόβας, όπου δοκιμάζονται έμπρακτα οι στρατηγικές της αποτίναξης της καταπίεσης και της αδικίας, οι δυνατότητες απελευθέρωσης που έχει ο καθένας μέσα του και που ίσως δεν είχε φανταστεί ότι έχει και όπου νικιέται η «κουλτούρα της σιωπής».

Αυτά είναι μερικά αξιώματα του Θεάτρου του Καταπιεσμένου (Theatre of Oppressed), για το οποίο δεν μπορεί εύκολα να αναφερθεί κανείς σε θεωρητικό επίπεδο, καθότι αποτελεί μια μορφή θεάτρου που προκύπτει όχι μέσα από θεωρητικά σχήματα αλλά μέσα από βιώματα και πολύ συγκεκριμένες και χειροπιαστές ανάγκες των ανθρώπων που το εφαρμόζουν.

---

50. Από τα εικοσιπέντε βιβλία, που έχουν εκδοθεί, σε αυτά που μπορεί να βρει κάποιος όλη τη θεωρία του Boal είναι τα εξής : Boal, A., 1979, ό.π. και Boal, A., Games for Actors and Non-Actors, Routledge, London 1992, Boal, A., The Rainbow of Desire ,Routledge, London 1995, Boal, A., Legislative Theatre, Routledge, London 1998, Boal, A. Hamlet and the Baker's Son, Routledge, London 2001. Για τον Boal στην Ελλάδα μπορεί να δει κανείς τα άρθρα των Ζώνιου και Mc Donald & Rachel. Mc Donald, S & Rachel, D, «Το θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς» στο Γκόβα, N. & Κακλαμάνη, Φ.(επιμ), Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2000, σσ 155-156. Ζώνιου, Χ., «Το θέατρο του Καταπιεσμένου», Θέατρο και Εκπαίδευση, 4, Αθήνα Δεκέμβριος 2003, URL:www.theatroedu.gr/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_Dec2003_GR_06.pdf -

.

Το Θέατρο του Καταπιεσμένου γεννήθηκε τη δεκαετία του 1960 στη Βραζιλία με εμπνευστή το βραζιλιάνο σκηνοθέτη Augusto Boal ως αντίδραση στα καταπιεστικά και δικτατορικά καθεστώτα. Η μέθοδος αυτή διαδόθηκε γρήγορα στη Βραζιλία και σε όλη τη Λατινική Αμερική. Στα τέλη της δεκαετίας του ΄70 έφτασε και στην Ευρώπη, όταν ο Augusto Boal αναγκάστηκε να έρθει ως πολιτικός πρόσφυγας. Το Θέατρο των Καταπιεσμένων τοποθετεί το θεατή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της θεατρικής πράξης. Όπως και στην Αγωγή του Καταπιεσμένου του Paulo Freire[51], του βραζιλιάνου παιδαγωγού από τα διδάγματα του οποίου επηρεάστηκε ο Boal, έτσι και στο θέατρο δεν έχει θέση ο παθητικός θεατής. Ο Boal καθιστά το θεατή πρωταγωνιστή, ούτως ώστε να γίνει πρωταγωνιστής και στην πραγματική του ζωή. Βασίζεται στο αξίωμα ότι θέατρο μπορεί να κάνουν όλοι και ότι το θέατρο, όπως η γλώσσα, είναι προσιτό σε όλους αρκεί να διδαχτούν τη μέθοδο. Ο Boal προσπάθησε να μετατρέψει τη μετωπική σχέση και το «μονόλογο» της σκηνής προς την πλατεία, τις σχέσεις εξουσίας που επιβάλλει δηλαδή το παραδοσιακό θέατρο μεταξύ εκείνου που κατέχει και διηγείται την αλήθεια και εκείνου που έρχεται για να την ακούσει. Τη μετέτρεψε σε έναν «διάλογο» μεταξύ του κοινού και των ηθοποιών, σε μια σχέση αλληλεπίδρασης. Και για το λόγο αυτό ο Boal πειραματίστηκε με διάφορες μορφές, προϋπάρχουσες και νέες, του θεάτρου αλληλεπίδρασης και του πολιτικού θεάτρου. Οι διάφορες μορφές του agit-prop[52], και κυρίως του θεάτρου καταγγελίας στη Γερμανία του μεσοπολέμου, το ψυχόδραμα του Jacob Moreno[53], οι πειραματισμοί των νταναϊστών και των σουρεαλιστών, το θέατρο του Betrolt Brecth, οι απόπειρες υπέρβασης των ορίων του

51. Για την παιδαγωγική του Freire βλ. Freire, P., μτφ. Κρητικός, Γ., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Κέδρος, Αθήνα 1977.

52. Agit-prop είναι η τέχνη της προπαγάνδας στη νεοσύστατη τότε Σοβιετική Ένωση. Agit-prop θέατρο σκηνοθετούν ο Μέγερχολντ και ο Στανισλάφσκι, ενώ έργα γράφουν συγγραφείς όπως ο Μπουλγκάκοφ και ο Μαγιακόφσκι («Οι κοριοί», «Το λουτρό»). Η άνθηση αυτή και η ελευθερία στην έκφραση που σημειώνεται στη δεκαετία του '20 αρχίζουν να περιορίζονται και σταδιακά να εξαφανίζονται με το «σοσιαλιστικό ρεαλισμό» που επιβάλλεται στην τέχνη, στη δεκαετία του '30. Βλ. Goorney, H., *Agit-prop to Theatre Workshop: political play scripts 1930-50,* Manchester University Press, Manchester 1986c.

53. Για το έργο του J.L.Moreno βλ. Marineau, R. F., *Jacob Levy Moreno 1889 - 1974 Father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy,* Routledge, London & New York 1989 και Fox, J., (επιμ), *The Essential Moreno*, Springler, New York 1987.

παραδοσιακού θεάτρου στη δεκαετία του ΄60 από ομάδες όπως το Living Theatre[54], αποτελούν τις πηγές από όπου άντλησε υλικό ο Boal, για να προτείνει ένα θέατρο επαναστατικό που σκόπευε στην αλλαγή.

Οι κυριότερες επιρροές του στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα διακρίνονται στις παραστατικές μορφές που εισήγαγε: το Forum Theatre και το Invisible Theatre.

Το Forum Theatre είναι ένα είδος θεάτρου που μπορεί να πραγματοποιηθεί όχι μόνο σε θέατρα αλλά και σε άλλα μέρη, όπως είναι οι πλατείες, πολιτικές συγκεντρώσεις, συνελεύσεις εργατών, κοινωνικά κέντρα, σχολεία, πολιτιστικοί σύλλογοι κ.ά. Μπορεί να παρουσιαστεί είτε από επαγγελματίες ηθοποιούς είτε από τον οποιονδήποτε άλλον, ο οποίος δεν έχει την απαραίτητη εκπαίδευση. Απλά η ομάδα, που το εφαρμόζει, ασκείται μέσα από μια σειρά ασκήσεων και παιχνιδιών στη θεατρική έκφραση, η οποία είναι ένα είδος γλώσσας που μπορεί να μαθευτεί απ' όλους ανεξαιρέτως. Άλλωστε το Forum Theatre βασίζεται σε αληθινές ιστορίες. Πρόκειται για ιστορίες που διηγούνται οι συμμετέχοντες και που αναφέρονται σε μια έντονη στιγμή καταπίεσης και αδικίας που βίωσαν και στην οποία δεν πέτυχαν να αντιδράσουν, αν και το επιθυμούσαν. Ο στόχος λοιπόν είναι η δραματοποίηση αυτών των εμπειριών, που διηγούνται οι συμμετέχοντες, με επίκεντρο μια μορφή καταπίεσης, μια αδικία, ένα πρόβλημα (που μπορεί να αναφέρεται στο χώρο της δουλειάς, της οικογένειας, στις προσωπικές σχέσεις, στους κρατικούς μηχανισμούς, στο ρατσισμό, στη σεξουαλική παρενόχληση, κλπ.), στο οποίο όμως δίνεται μια αναγνωρίσιμη για το κοινό μορφή, μια πολιτική, κοινωνική διάσταση. Το Forum Theatre δεν είναι ψυχόδραμα, διότι έχει διαφορετικούς στόχους από αυτό. Στο ψυχόδραμα εξετάζονται προσωπικά προβλήματα ψυχολογικής φύσης. Το Forum Theatre ξεκινάει από το προσωπικό θέμα-στοιχείο για να ασχοληθεί με το γενικότερο, την πολιτική, την καθολική δηλαδή διάσταση του προσωπικού. Ο καθένας, που συμμετέχει, αναδύει από

54. Το Living Theatre είναι μια Αμερικανική θεατρική εταιρεία που ιδρύθηκε το 1947 στη Νέα Υόρκη από τους ηθοποιό Judith Malina και ζωγράφο και ποιητή Julian Beck. Επηρεασμένοι από τον Bertolt Brecht και τον Jean Cocteau, τη μοντέρνα ποίηση των T. S. Eliot και Gertrude Stein. Δημιούργησαν ένα αντιεμπορικό θέατρο, μικρών και προβληματικών χώρων, των δρόμων και των φυλακών με ανατρεπτικά θέματα. Βλ.Rice, E., *The living theatre 1892-1967*, Greenwood Press, Westport 1972.

τη μνήμη του μια ιστορία καταπίεσης με πρωταγωνιστή τον εαυτό του ως Καταπιεζόμενο και φυσικά κάποιοι να τον καταπιέζουν. Εφόσον ο Καταπιεζόμενος-πρωταγωνιστής δεν πετυχαίνει να αντιδράσει στην καταπίεση του Καταπιεστή ή των Καταπιεστών-ανταγωνιστών, οι ιστορίες αυτές έχουν μια άσχημη κατάληξη, η οποία βέβαια εξιστορείται και παίζεται. Στο σημείο αυτό ζητείται η συνδρομή του κοινού, από τον διαμεσολαβητή, τον Joker. Έτσι με την προτροπή του Joker, ο οποίος στέκεται μεταξύ του κοινού και των ηθοποιών, η ιστορία ξαναπαίζεται και οι θεατές, που παρακολουθούν, μπορούν να διακόψουν τη δράση, λέγοντας «στοπ». Βασικός σκοπός είναι να εκφράσουν τη διαφωνία τους με τη συμπεριφορά του πρωταγωνιστή, αν βέβαια υφίσταται διαφωνία. Μπορούν δηλαδή να προτείνουν μια λύση, μια άλλη στρατηγική, που να ανατρέπει την αδικία, ή μια συμπεριφορά. Οι ηθοποιοί επιχειρούν να δραματοποιήσουν την πρόταση των θεατών όσο πιο επιτυχημένα γίνεται και ο Καταπιεσμένος - πρωταγωνιστής μπορεί να αλλάξει με βάση τις προτάσεις. Δεν είναι εύκολο αυτό γιατί μπορεί κάποιος για παράδειγμα να προτείνει το συγκεχυμένο «Γίνε πιο επιθετικός/ή», το οποίο μπορεί να λάβει διαφορετικές ερμηνείες, από τον καθένα. Μπορεί επίσης να σηκωθεί ο θεατής από τη θέση του, να διασχίσει –με πολύ κόπο αρχικά αλλά με μεγάλη ευχαρίστηση στη συνέχεια- τον αόρατο τοίχο που χωρίζει το κοινό από τη σκηνή και να αντικαταστήσει τον Καταπιεσμένο. Η πράξη αυτή έχει σκοπό να προτείνει τη λύση που έχει σκεφτεί όχι με λόγια αλλά με συγκεκριμένες, θεατρικές, βεβαίως, πράξεις. Να μεταβληθεί δηλαδή από παθητικός θεατής (spectator) σε spect-actor, θεατής–ηθοποιός. Για αυτή την πράξη δεν είναι απαραίτητο να έχει κανείς εμπειρία σαν ηθοποιός και γι’ αυτό είναι φυσικό κανείς να νιώθει αμηχανία ή τρακ. Αυτό που χρειάζεται είναι ιδέες για να λυθεί αποτελεσματικά το πρόβλημα, που παρουσιάζεται. Αν δεν πάρει κάποιος πρωτοβουλία να προτείνει αλλαγές, η ιστορία, η οποία συνήθως προκαλεί θυμό σε όσους την παρακολουθούν, θα επαναληφθεί όπως την πρώτη φορά και ο Καταπιεστής θα επιβληθεί εκ νέου. Η ιστορία ξαναπαίζεται πολλές φορές, καθώς οι προτάσεις του κοινού πολλαπλασιάζονται και δοκιμάζονται στην πράξη. Οι επαναλήψεις είναι όσες και οι λύσεις, που προτείνονται. Γίνονται συζητήσεις, προκαλούνται διαφωνίες, ακόμα και διενέξεις, οι οποίες με φίλτρο τη θεατρική πράξη, η οποία αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική για την εξεύρεση

της πηγής του προβλήματος και των εναλλακτικών προτάσεων για την αντιμετώπιση της καταπίεσης, μετουσιώνονται σε προτάσεις-λύσεις, που θεατές και ηθοποιοί μπορεί να μην είχαν σκεφτεί μέχρι τότε. Υπάρχουν βέβαια και κάποιοι κανόνες: α) δε γίνονται αποδεκτές οι «μαγικές» λύσεις, π.χ. να εξαφανιστεί ως δια μαγείας ένα πρόσωπο, β) δεν μπορούν να αντικατασταθούν οι Καταπιεστές από τους θεατές, γ) οι Καταπιεστές, με την αντικατάσταση του Καταπιεζόμενου-πρωταγωνιστή από τους διάφορους θεατές, δεν επιτρέπεται να μαλακώσουν χωρίς λόγο, και δ) οι λύσεις που προτείνονται γίνονται δεκτές όταν σέβονται την ιδιοσυγκρασία και τα πιστεύω του ήρωα-Καταπιεζόμενου. Αυτό σημαίνει ότι οι θεατές, που αναλαμβάνουν δράση, με οδηγό πάντοτε την κυρίαρχη ιδεολογία του προσώπου που ερμηνεύουν, αυτοσχεδιάζουν και δρουν όπως θα δρούσε σε αντίστοιχη περίπτωση αυτός, χωρίς να επεμβαίνουν στη βασική του άποψη για τα πράγματα. Ο Joker, όταν ακούγονται οι λύσεις, χωρίς να επιβάλει την άποψή του, μπορεί να κρίνει εάν είναι «μαγικές» και να προτρέψει τους θεατές για την επινόηση άλλων λύσεων[55].

Το Forum Theatre ξεκινά πάντα με την υπόθεση ότι αυτή η ενέργεια και οι ιδέες που προκύπτουν από τη θεατρική πράξη μπορούν στην πραγματικότητα να εμπλουτίσουν την καθημερινή ζωή με λύσεις. Ακόμη πιο ενεργητικά μπορούν να ενδυναμώσουν τους εκάστοτε θεατές-ηθοποιούς (spect-actors) και θεατές στην αντιμετώπιση των Καταπιεστών. Γι' αυτό και το θέμα έχει πάντα σχέση με την πραγματικότητα που βιώνουν οι συγκεκριμένοι θεατές. Το θέατρο λοιπόν μετατρέπεται σε ένα πεδίο όπου ανακαλύπτεται ο τρόπος σκέψης των θυμάτων και των θυτών, σε έναν χώρο πρόβας ζωής και κυρίως πρόβας της αλλαγής, όπου προβάρονται οι θεωρίες και οι ιδεολογίες στην πράξη, όπου αυτογνωσία, προσωπική και κοινωνική συνείδηση πραγματώνονται μέσω του πολλαπλού καθρέφτη που παρέχει το βλέμμα των άλλων. Το ίδιο κάνουν και τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα. Προσφέρουν πρόβες ζωής σε νέους θεατές που μπαίνουν σε μια διαδικασία ρόλων, σε μια υποθετική κατάσταση και μοιράζονται τις εμπειρίες τους με όλα τα μέλη της ομάδας, μαθαίνοντας σε μία

55. Boal, A., 1979, *ό.π.*, σσ 19-74.

ελεύθερη ατμόσφαιρα μάθησης, στο σχολικό τους περιβάλλον, το ρόλο τους στην κοινωνία.

Το δεύτερο είδος του Θεάτρου του Καταπιεσμένου που επηρέασε τα TiE είναι το Invisible Theatre. Το Invisible Theatre έχει ως στόχο την παρουσίαση και τη συνειδητοποίηση συγκεκριμένων προβλημάτων που υπάρχουν σε μια κοινωνία. Αυτό γίνεται με την παρουσίαση σειράς θεατρικών σκηνών, στις οποίες οι θεατές συμμετέχουν ακούσια και τυχαία. Παρουσιάζεται από μια ομάδα ηθοποιών μια θεατρική σκηνή στο δρόμο, στο λεωφορείο, στην αγορά, χωρίς να αποκαλύπτεται στους θεατές-ηθοποιούς ότι πρόκειται για θέατρο. Οι θεατές, χωρίς να γνωρίζουν στην πραγματικότητα τίποτα, εμπλέκονται οι ίδιοι στη δράση με τη βοήθεια των ηθοποιών που παριστάνουν τους άσχετους, περαστικούς-θεατές με την κατάσταση που παρουσιάζεται. Τα θέματα δεν προκύπτουν εκείνη τη στιγμή, αλλά η επιλογή τους προέρχεται από έρευνα που έχει κάνει η ομάδα των ηθοποιών, από πριν. Είναι φλέγοντα ζητήματα που αφορούν ένα συγκεκριμένο τόπο, μια γειτονιά, ένα χωριό, μια πόλη αλλά και μια κοινωνική ομάδα και τα οποία κρίνεται ότι τα καλύπτει ο κοινωνικός εφησυχασμός, ότι δεν υπάρχει αρκετή ενημέρωση ή ότι είναι ταμπού. Τέτοια μπορεί να είναι ο σεξισμός, ο ρατσισμός, ο καταναλωτισμός, η έλλειψη επικοινωνίας, η αδιαφορία και πολλά ειδικά θέματα, όπως η βία στο σπίτι, η κυριαρχία του αυτοκινήτου, τα κινητά τηλέφωνα, η επιθετικότητα, η καταπάτηση των χώρων πρασίνου, οι νεανική επιθετικότητα, τα ναρκωτικά, η τηλεόραση κ.ά. Τα στάδια που ακολουθεί η ομάδα είναι: α) πραγματοποιεί τη σχετική έρευνα για τα πιθανά θέματα, στο χώρο και τόπο όπου πρόκειται να εξελιχθεί η δράση, β) επιλέγει με πλειοψηφία ένα θέμα και έναν συγκεκριμένο τόπο δράσης, γ) προετοιμάζει μία κεντρική σκηνή με διάφορα πρόσωπα και πραγματοποιεί πρόβες. Στις πρόβες χρησιμοποιεί διάφορες θεατρικές μεθόδους κατασκευής του ρόλου, ανάλογα και με το υποκριτικό επίπεδο και γνώση.

Όλος ο σχεδιασμός στηρίζεται στην κεντρική σκηνή. Σε αυτή ανατρέπονται κάποια δεδομένα της καθημερινής συμπεριφοράς, αντιστρέφοντας ή μεγεθύνοντας συμπεριφορές και προκαλώντας παράδοξες καταστάσεις. Σκοπός είναι να προκαλέσει το ενδιαφέρον στο πλαίσιο που αφορά βέβαια τους θεατές και κυρίως την ίδια την

πραγματικότητα Για παράδειγμα ένας ρατσιστής μετανάστης που θεωρεί ότι έχει περισσότερα δικαιώματα στη θέση του λεωφορείου από έναν άλλον μετανάστη, διαφορετικού φύλου, φυλής ή εθνικότητας ή από έναν τσιγγάνο. Εκτός από τους πρωταγωνιστές της σκηνής, άλλοι ηθοποιοί, αναλαμβάνοντας ο καθένας συγκεκριμένους ρόλους προσώπων περισσότερο ή λιγότερο αληθοφανών, έχουν ως στόχο να πάρουν θέση για τα όσα «απαράδεκτα» ή «καλώς» συμβαίνουν και να παρακινήσουν έτσι τους θεατές να πάρουν θέση και αυτοί. Αποδοκιμάζουν ή επικροτούν. Άλλοι ηθοποιοί που στέκονται σε κάποια απόσταση από τον τόπο δράσης, παίζοντας και αυτοί τους περαστικούς θεατές, έχουν ως σκοπό να πολλαπλασιάσουν τις εστίες συζήτησης εμπλέκοντας όσο το δυνατόν περισσότερο κόσμο. Υπάρχουν και διάφοροι επιπλέον ρόλοι ηθοποιών που έχουν π.χ. ως στόχο να ηρεμήσουν τα πνεύματα, εάν παρεκτραπεί η κατάσταση, με διάφορες στρατηγικές. Αφού φτάσει το θέμα στην κορύφωσή του, σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή οι ηθοποιοί της κεντρικής σκηνής φεύγουν. Την ίδια ώρα οι υπόλοιποι ηθοποιοί παραμένουν στον τόπο δράσης για όσο χρονικό διάστημα χρειαστεί συνεχίζουν τη συζήτηση. Οι θεατές σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να καταλάβουν ότι αυτό που παρακολούθησαν ήταν θεατρική πράξη. Αυτό βέβαια επιτυγχάνεται με την καλή προετοιμασία της κεντρικής σκηνής. Φυσικά η αποκάλυψη ότι πρόκειται για θέατρο δε γίνεται ούτε μετά τη λήξη της δράσης κι αυτό γιατί στόχος δεν είναι να εκτεθούν κάποιοι άνθρωποι οι οποίοι την ώρα της δράσης πήρανε έντονα θέσεις, ακραίες ή πιο αντιδραστικές, για τους υπόλοιπους, και να αισθανθούν ότι τους κοροϊδέψανε. Επίσης συχνά στο Invisible Theatre αποκαλύπτονται πολύ λεπτά προσωπικά ζητήματα και κατά συνέπεια χρειάζεται μεγάλη προσοχή ο χειρισμός της κατάστασης.

Ο στόχος του Invisible Theatre είναι να δει ο κόσμος κάποια θέματα κάτω από μια νέα οπτική, να κατανοήσει κάποια παράδοξα των υποτιθέμενων φυσιολογικών συμπεριφορών ή απλώς να πάρει θέση για ζητήματα ταμπού και να συζητήσει διεξοδικά για θέματα που δεν έχει ποτέ συζητήσει. Τέλος έτσι σχετικοποιείται κάπως η προσωπική άποψη και αλήθεια, γιατί σε αυτές τις περιπτώσεις διαπιστώνει κανείς ότι μπορεί να υπάρχουν πολλές αλήθειες.

Το Invisible Theatre δεν είναι καινούργια μέθοδος. Έχει χρησιμοποιηθεί π.χ. από τους ντανταϊστές στο μεσοπόλεμο και θυμίζει τη δημιουργία καταστάσεων. Από τον Boal και όσους εφαρμόζουν το Θέατρο των Καταπιεσμένων έγινε απλά η προσπάθεια να συστηματοποιηθεί αυτή η μέθοδος, και να τεθούν σαφείς στόχοι και κριτήρια. Αυτή τη δουλειά χρησιμοποίησαν οι θεατροπαιδαγωγοί στις τεχνικές τους αναγνωρίζοντας την εκπαιδευτική αξία της. Βασίστηκαν ουσιαστικά στην κατάργηση της αυθεντίας και της εξουσίας του δασκάλου, του σκηνοθέτη, του ηθοποιού, και στην αντικατάστασή της από το διάλογο, τις δημοκρατικές διαδικασίες, τη διασκέδαση, την ολόπλευρη ανάπτυξη σώματος και πνεύματος και την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση. Ο Boal προτείνει μια παιδαγωγική μέθοδο που δεν κρίνει, δεν επιβάλλει, αλλά ακούει και προσφέρει ερεθίσματα για την προσωπική συνειδητοποίηση και την προσωπική χειραφέτηση.

Αυτές οι τεχνικές επιβεβαίωσαν κατά κάποιο τρόπο τις παιδαγωγικές προσπάθειες και τεχνικές των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και ενέπνευσαν τους δημιουργούς να εισάγουν, μετά από έρευνα κάθε φορά, θέματα κοινωνικά και προβλήματα που αναζητούν λύση, τα οποία πολλές φορές αφορούν και άμεσα τη ζωή των συμμετεχόντων, να προκαλούν τους μαθητές να «μπουν στη θέση του άλλου», να εξερευνούν τον κόσμο και να κατανοούν σε βάθος τα πιστεύω, τις συνήθειες, τα κίνητρα και τις συμπεριφορές. Χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές του Boal ακόμη στο «πακέτο εξερεύνησης» των Θ.Π., στο οποίο δημιουργείται μία παρόμοια κατάσταση με την κεντρική σκηνή του Invisible Theatre, και φυσικά στη διάρκεια του προγράμματος όπου οι θεατές μετατρέπονται σε θεατές-ηθοποιούς, υποκείμενα δράσης που επιθυμούν και επιχειρούν να αλλάξουν τα δεδομένα.

γ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και εκπαίδευση.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι δράσεις που εφαρμόζονται σε σχολικό περιβάλλον, απευθύνονται σε ομάδες μαθητών και έχουν μαθησιακούς σκοπούς. Συνδυάζουν θεωρίες τις Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας και

χρησιμοποιούν τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, ενσωματώνοντας την πρακτική του «δράματος στην εκπαίδευση»(Drama in Education-DiE).

Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θεωρίες της Παιδαγωγικής

Βασικές παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες προσφέρουν τη βάση για το σχεδιασμό των Προγραμμάτων. Η αρχή της αυτενέργειας του J. Dewey[56], ο οποίος εμπνέεται από τη φιλοσοφία του πραγματισμού, που έχει ως βασική αρχή την εμπειρία του ατόμου, βρίσκει απόλυτη έκφραση στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης από το δράμα. Η μάθηση δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της αφαιρετικής σκέψης, αλλά συγχρόνως και της δράσης και της πράξης. Έτσι ο μαθητής και η εμπειρία του γίνονται το κέντρο της τάξης και ο σκοπός του μαθήματος διαμορφώνεται από τα προβλήματα που τον απασχολούν. Αυτή η βιωματικότητα αποτελεί βασικό στοιχείο των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων. Σε αυτά χρησιμοποιείται η δράση και ως εποπτικό μέσο, στο παραστατικό μέρος του προγράμματος και ως μεθοδολογία, στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές και στη βίωση ρόλων, που τους ζητά το Forum Theatre. Συγχρόνως η εμπλοκή στις υποθετικές καταστάσεις του δράματος και η αναζήτηση, μέσα από τη βίωση των ρόλων, εφικτών λύσεων δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να αποκολληθεί από την πραγματικότητα και να δημιουργεί, χωρίς να υπάρχουν στα αλήθεια πραγματικές συνθήκες. Πρόκειται για την αρχή της αισθητικής παραίσθησης[57]. Έτσι σε ένα σχετικό Θ.Π. μπορεί ο μαθητής να ενεργεί ως χρήστης εξαρτησιογόνων ουσιών, σε κάποια δραστηριότητα του προγράμματος, και να βιώνει με αυτό τον τρόπο πόσο σημαντικό, για τον ίδιο και τους γύρω του, είναι αυτό το πρόβλημα, το οποίο καλείται να λύσει, σε ένα δραματικό-τεχνητό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο η εμπλοκή του με την τέχνη του θεάτρου και η αισθητική γνώση οδηγούν, σύμφωνα με τον J Bruner και τον Reid, στη θέαση του

---

56. Dewey, J., *Democracy and Education*, McMillan, New York 1916. Dewey, J., *Experience and Nature*, Dover Publications, New York 1925.

57. Langer, S., *Feeling and Form*, Routledge and Keagen Paul, London 1953. Cattanach, A., *Drama for People with special needs*, A&C Black, London 1996b, σσ 18-37. Somers, J., «Το ζήτημα της Πράξης και της Έρευνας», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 2, Ιούνιος 2002, σσ 5-11.

εαυτού του και του κόσμου[58], ενώ ο μαθητής προστατευόμενος από άσχημα συναισθήματα δρα με ασφάλεια και εκθέτει τη δημιουργικότητά του[59].

Στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα συγκλίνουν, ακόμη, οι θεωρίες του Piaget και του Vygotsky, κάτι που απασχολεί έντονα τη σύγχρονη Παιδαγωγική[60]. Χρησιμοποιούν αρχές μιας ψυχοκοινωνιολογικής προσέγγισης, η οποία συνθέτει την ψυχολογική διάσταση που τόνισε ιδιαίτερα ο Piaget[61] με την κοινωνική διάσταση που τόνισε ιδιαίτερα ο Vygotsky[62]. Ο μαθητής, στην ευρύτερη ομάδα αλλά και στην υποομάδα, όπου δουλεύει με τους συμμαθητές του, εξελίσσεται και αναπτύσσεται εξαιτίας του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο είναι ενταγμένος, σύμφωνα με τις αρχές της ατομικής, εσωτερικής σκέψης στη συλλογική, εξωτερική επικοινωνία και δράση[63]. Ταυτόχρονα, όμως δεν αντιγράφει το περιβάλλον, αλλά οικοδομεί προσωπικά τη γνώση, όπως τονίζει ο Piaget. Η έμφαση βρίσκεται στην άμεση εξωτερική κοινωνική παρέμβαση και όχι στην εσωτερική ατομική σύγκρουση. Το άτομο δηλαδή μέσα από την επικοινωνία του με το κοινωνικό περιβάλλον, οικειοποιείται το κοινωνικά παραχθέν γνωστικό προϊόν, που απαρτίζεται από γνωστικά εργαλεία, καθιερωμένες διαδικασίες και αποδεκτές στάσεις. Η οικειοποίηση βέβαια, σύμφωνα με το Vygotsky, δε γίνεται με μια διαδικασία άμεσης αφομοίωσης από το μαθητή των γνωστικών προϊόντων της κοινωνικής παραγωγής, αλλά μέσα από μια διαλεκτική διαδικασία μετασχηματισμών που πραγματοποιεί το άτομο καθώς επιχειρεί να εντάξει τα κοινωνικά στοιχεία μέσα στα προϋπάρχοντα ατομικά στοιχεία. Αντίστοιχα

---

58. βλ. Bruner, J., *On knowing-Essays for the left hand*, Harvard University, 1962 και Reid, A., *Ways of Understanding and Education,* Heinemann, Singapore 2001.

59. Ο Kliphuis επεσήμανε πόσο προστατευμένοι από συναισθήματα ενοχών και αγωνίας είναι οι δρώντες και πόσο ο καθένας εκθέτει με ασφάλεια τη δημιουργικότητά του. Kliphuis, M., «Creative Process Therapy», *Psychotherapy*, 2(3-4), χ.ε., σσ 2833-5.

60. βλ. Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Gutenberg, Αθήνα 2001e, σσ 119-125.

61. Piaget, J., μτφ. Λογοθέτη, Γ., *Ψυχολογία και επιστήμη*, Υποδομή, Αθήνα 1981.

62. Vygotsky, L., μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ., *Νους στην Κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα 1997.

63. Αυτές οι αρχές οδήγησαν στην ανάπτυξη των σύγχρονων θεωριών για τη μάθηση και την ανάπτυξη, που είναι γνωστές ως κοινωνικός εποικοδομισμός (social constuctivism) και κοινωνική-πολιτιστική θεωρία (socio-cultural theory).

λειτουργεί και το στοιχείο της κρίσης, αφού το κοινωνικό προϊόν το διαμορφώνει και το ίδιο το υποκείμενο μέσα από την αλληλεπίδραση κατά τη διαδικασία της μάθησης[64]. Άλλωστε αυτό που είναι σημαντικό στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι ότι δε δίνονται λύσεις από κανέναν παρά μόνο από τους μαθητές. Επιπλέον στο τέλος δεν επιλέγεται η καλύτερη ή η πιο σωστή λύση, αλλά παραμένει το πρόβλημα για να το οικειοποιηθεί ο καθένας και να το λύσει με τον πιο εποικοδομητικό τρόπο. Στη διαδικασία αυτή ο ρόλος των θεατροπαιδαγωγών είναι διευκολυντικός (facilitator), όπως τον θεωρεί και ο Piaget.[65] Συγχρόνως ο ρόλος του δράματος είναι καθοριστικός, αφού στην πρακτική εφαρμόζει τις θεωρίες των δύο παιδαγωγών στην επεξεργασία δραματικών καταστάσεων με την ομάδα, στη λήψη αποφάσεων και στη λύση προβλημάτων μέσα από ομαδική συζήτηση σχετική με το θέμα του παραστατικού μέρους του προγράμματος που βιώνουν οι μαθητές.

Στο ρόλο των θεατροπαιδαγωγών, στη σχέση με τους μαθητές και τις ομάδες τους, ισχύει η έννοια του «πλαισίου στήριξης» (scaffolding), όπως εισήχθη από τους Wood, Bruner και Ross[66]. Υποβοηθούν τις ομάδες μέσα από το κέντρισμα του ενδιαφέροντος, την ανάδειξη σημαντικών πλευρών του θέματος και την επίδειξη τρόπων σκέψης και δράσης πρόσφορων για την ολοκλήρωση του έργου και την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Ο ρόλος τους δεν είναι καθοδηγητικός, αλλά παρωθητικός και στηρίζεται στην αμοιβαία επικοινωνία παιδαγωγών και μαθητή, στη διαμαθητική επικοινωνία και την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην όλη διαδικασία. Η έρευνα μάλιστα έχει δείξει ότι η υποδειγματική συμπεριφορά (modeling) των εμψυχωτών αυξάνουν τις πιθανότητες γενίκευσης της νέας γνώσης. Το ρόλο του βέβαια έχει και ο εκπαιδευτικός της τάξης, ο οποίος χρησιμοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό (teacher's package) που του δίνει η θεατροπαιδαγωγική ομάδα μετά το τέλος της εφαρμογής συνεχίζει τη μαθησιακή διαδικασία, έτσι ώστε να ολοκληρωθεί και η

64. Tudge, J. & Rogoff, B. «Peer influences on Cognitive Development» στο Bruner, J. & Bornstein, H., (επιμ), *Interaction in Human Development,* Erlbaum, Hillsdale, New Jersey 1989.

65. Για τη σύνδεση των δύο θεωριών βλ. Tryphon, A. & Voneche, J. (επιμ), *PIAGET-VYGOTSKY: The Social Genesis of Thought,* Psychology Press, East Sussex 1996.

66. Wood, D, Bruner, J & Ross, G. «The Role of Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology*, 17, 1976, σσ 34-54.

μεταφορά της μάθησης (transfer of learning), η οποία, κατά την ψυχολογική βιβλιογραφία[67], πραγματοποιείται, όταν αυτό που έμαθε ο μαθητής ή μέρος αυτού, ως σχολική γνώση, το μεταφέρει στην εξωσχολική ζωή, για να λύσει τα καθημερινά προβλήματα του[68]. Αυτό μπορεί να είναι ακόμη και ένα ιστορικό γεγονός, που διδάσκεται στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος, και σε ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα εμβάθυνε περισσότερο στα αίτιά του.

Επιπλέον η κατανόηση των εννοιών, αρχών και γενικεύσεων συνιστά την ουσιαστική μάθηση ενός αντικειμένου που δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη μεταβίβαση της μάθησης, σύμφωνα με την αρχή της κατανόησης των δομών των μαθησιακών αντικειμένων που εφάρμοσε ο Bruner[69] και που βρίσκει την πραγμάτωσή της σε όλη τη διαδικασία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, ακόμη και όταν αυτά διαπραγματεύονται όχι μόνο έννοιες, αλλά και στάσεις. Ενδιαφέρον παρουσιάζει σε αυτό η διάκριση της μεταβίβασης σε πλάγια και κάθετη, σύμφωνα με τον Gagne[70]. Όταν η νέα μάθηση μεταφέρεται σε παρόμοιες καταστάσεις, το ίδιο πολύπλοκες, πραγματοποιείται πλάγια μεταβίβαση και, όταν μεταβιβάζεται μια έννοια ή μια σχέση από ένα γνωστικό χώρο σε έναν άλλο, τότε πραγματοποιείται κάθετη μεταβίβαση. Και με τη μία και με την άλλη διαδικασία ο μαθητής ουσιαστικοποιεί και εμπεδώνει τη μάθηση, αφαιρώντας τα περιστασιακά στοιχεία από την έννοια που του προσφέρεται, εντοπίζοντας τα σταθερά και εμβαθύνοντας έτσι στη γνώση, της οποίας κατανοεί τις βαθύτερες εννοιολογικές δομές. Ο ρόλος της δραματικής τέχνης είναι σημαντικός για αυτή τη διαδικασία, σύμφωνα και με τη φιλοσοφία του Winnicot[71], αφού ο άνθρωπος καταβάλλει συνεχώς μία προσπάθεια προκειμένου να συσχετίσει την εσωτερική

67. Οι γνωστικοί ψυχολόγοι έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με την αναλογική σκέψη βλ. Vosniadou, S. & Ortony, A. (επιμ), *Similarity and Analogical Thinking,* Cambridge University Press, New York, 1989, και τη διαδικασία και τους μηχανισμούς της μεταφοράς βλ. Salomon, G.& Perkins, D., «Rocky Roads to Transfer», *Educational Psychologist*, 24,2,1989, σσ 113-142.

68. βλ. Bigge, M.L., μτφ Κάντα, Α & Χαντζή, Α., *Θεωρίες μάθησης*, Πατάκης, Αθήνα 1990, σσ 366. Η έρευνα αποδεικνύει ότι μόνο ένα 20% της νέας μάθησης μεταφέρεται αυτόματα.

69. Bruner, J., μτφ Κληρίδη, Χ., *Η διαδικασία της Παιδείας*, Καραβίας, Αθήνα 1960.

70. Gagne, R.M., *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1977.

71. Winnicott, D., *Collected Papers, Through Pediatrics to Psycho-Analysis*, Tavistock Publications, New York 1958.

πραγματικότητα με την εξωτερική και σε αυτή προσφέρεται ανακούφιση από την ενδιάμεση περιοχή της εμπειρίας, που τη συνιστούν τα μεταβατικά αντικείμενα και φαινόμενα και ανήκουν στο χώρο της ψευδαίσθησης, του δράματος. Έτσι συμμετέχοντας σε καταστάσεις υποθετικές του δράματος προκαλείται στη περιοχή της εμπειρίας ένα μεταβατικό φαινόμενο, όπως αυτό ορίζεται παραπάνω. Πλάγια και κάθετη, λοιπόν, μεταβίβαση είναι και ο στόχος των προγραμμάτων και στην εφαρμογή, αλλά και στην εμπέδωση και πραγμάτωση των σκοπών τους. Αυτή, εξάλλου, αξιολογείται για την επίτευξη των σκοπών.

Μία άλλη παιδαγωγική αρχή που ανακαλύπτει κανείς στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι η αρχή της αξιολόγησης με τις βασικές αρχές της.[72] Πρόκειται για διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία λειτουργεί ανατροφοδοτικά και βελτιωτικά σε όλα τα στάδια εφαρμογής του προγράμματος τόσο κατά την επεξεργασία των ζητημάτων όσο και κατά την ομαδική εργασία που απαιτείται. Πραγματοποιείται αξιολόγηση που αναζητά τις αιτίες των αποτελεσμάτων και επιχειρεί να κάνει βελτιωτικές παρεμβάσεις εγκαίρως. Αυτό επιτυγχάνεται και με την άμεση επικοινωνία των εμψυχωτών με την ομάδα, αλλά και με το μικρό αριθμό που έχει κάθε εμψυχωτής στην ομάδα του. Επίσης στην τελική αξιολόγηση υπάρχει το βάθος χρόνου, αφού πραγματοποιούνται συναντήσεις και μετά την εφαρμογή, καθώς και συμμετοχή του εκπαιδευτικού που αξιολογεί συνεχώς και πραγματοποιεί τις δραστηριότητες από το εκπαιδευτικό υλικό, σε χρόνο που έπεται της εφαρμογής. Είναι λοιπόν συνεχής και ποιοτική η αξιολόγηση, όσον αφορά τους παιδαγωγικούς και μαθησιακούς στόχους.

Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Εκπαιδευτικό Δράμα(Drama in Education)

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, επίσης, στηρίζονται στην παιδαγωγική φόρμα του DiE (Drama in Education-Εκπαιδευτικό δράμα). Το δράμα ως διαδικασία (process drama) και μέσο μάθησης (theatre of learning) παρέχει τρία πεδία

72. α) η βασική λειτουργία της είναι παιδαγωγική και αποσκοπεί στη διάγνωση των διδακτικών καταστάσεων και στην ανατροφοδότηση των ατόμων, β) το περιεχόμενό της πρέπει να βρίσκεται σε άμεση αντιστοίχηση με τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, για να εξασφαλίζεται η εγκυρότητα της, γ) τα όργανα και τις διαδικασίες της πρέπει να τα διακρίνει η αντικειμενικότητα, η διακριτικότητα, η αξιοπιστία και η πρακτικότητα και δ) η τελική αξιολόγηση βασίζεται σε διαχρονικές διαδικασίες. Ξωχέλλης, Π., *Παιδαγωγική του Σχολείου*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1986, σσ 54.

δραστηριοτήτων : α) της δημιουργίας (creating drama), η ανάπτυξη δηλαδή της ικανότητας να παράγει και να διαμορφώνει φόρμες, να εξερευνά και να εκφράζει ιδέες, β) της παρουσίασης (performing drama), η καλλιέργεια δηλαδή της ικανότητας να εμπλέκεται και να επικοινωνεί με ένα ακροατήριο σε μία θεατρική παράσταση, και γ) της ανταπόκρισης (responding to drama), η ανάπτυξη δηλαδή της ικανότητας να κάνει τεκμηριωμένες και οξυδερκείς κρίσεις για το δράμα, καθώς και της ικανότητας να εκτιμά, να ερμηνεύει, να μελετά και να αξιολογεί μια θεατρική δουλειά σε όλα τα σημεία εξέλιξης της[73]. Αυτά τα πεδία αξιοποιούνται και από τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.

Το δράμα, ακόμη, με την έννοια είτε του παιχνιδιού είτε της θεατρικής παράστασης δημιουργεί μία διαφορετική ατμόσφαιρα και άλλες σχέσεις στην τάξη. Πάνω σε αυτά στηρίχτηκαν εξαρχής και οι εμπνευστές των TiE. Στο δράμα συναντιέται η εκπαιδευτική διαδικασία με το μαθητή. Ανταλλάσσονται οι προσωπικές πραγματικότητες των παιδιών και αυτή που αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία αλληλεπιδρά με αυτή της πραγματικότητας του παιδιού. Στο DiE η διαδικασία είναι παιδοκεντρική και έχει περισσότερες πιθανότητες να επιτύχει την παραπάνω αλληλεπίδραση. Ο δάσκαλός παύει να είναι ο αποκλειστικός κάτοχος της γνώσης και λειτουργεί δημοκρατικά και ισότιμα[74]. Έτσι το παιδί γίνεται συνέταιρος στη μάθηση. Η σχέση των τριών, δασκάλου, μαθητή και γνώσης είναι σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης, όπου το μέγεθος των ρόλων του δασκάλου και του μαθητή διαστέλλεται και συστέλλεται ανάλογα με τις ανάγκες του μαθητή. Όταν αυτό λειτουργεί σωστά είναι αποτελεσματική η δράση και ενέχει και την τήρηση της τάξης.[75] Αυτούς τους εσωτερικούς μετασχηματισμούς, που τελούνται μέσω της

73. βλ.Arts Council, *Drama in Schools,* Arts Council, London 1992.

74. Αξίζει να μελετήσει κανείς τη θεωρία της Heathcote για τι δράμα ως εργαλείο μάθησης και τη μέθοδο εργασίας «Μανδύας του Ειδικού» (Mandle of the expert). Heathcote, D& Bolton,G., 1995, *ό.π.*

75. Somers, J., «Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές.» στο Γκόβα, Ν. & Κακλαμάνη, Φ.(επιμ), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2000, σσ 76-80.

δραματικής έκφρασης και του παιχνιδιού, χρησιμοποιούν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.

Ακόμη η δραματοποίηση και η εμπλοκή σε υποθετικές καταστάσεις, που σχετίζονται με τη ζωή τους, στη διάρκεια του προγράμματος και στη συνέχεια στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού έχουν το ανάλογο μαθησιακό αποτέλεσμα. Αυτό συμβαίνει, διότι υπάρχει η επανάληψη, είτε αυτή απαιτείται στην εφαρμογή (Forum Theatre) και στις δραστηριότητες είτε αυτή πραγματοποιείται στην πραγματική ζωή. Σύμφωνα με την ανάγκη της επανάληψης που επισήμανε ο Freud[76], ένα βίωμα, όταν επαναβιώνεται τίθεται υπό έλεγχο και τέλος αφομοιώνεται. Αυτός που δρα, κατά την επανάληψη παύει να είναι θύμα της ταυτότητάς του, έχει τη δυνατότητα να ελευθερωθεί από το παρελθόν του και μέσω μιας εναλλακτικής οπτικής να καθορίσει το παρόν του[77]. Αυτό συμβαίνει στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, όταν ζητούνται πειραματισμοί και λύσεις σε μια ιστορία. Ο δρων δοκιμάζει νέες πραγματικότητες, στο δράμα, και μπορεί αυτό να μεταμορφώσει την πραγματικότητά του, να δοκιμάσει να απελευθερωθεί από την καταπίεση που αισθάνεται, από τους φόβους και τις δυσκολίες επικοινωνίας του με τους άλλους και τις συνθήκες του περιβάλλοντος[78]. Μπορεί, τέλος, να προβάλει τις εμπειρίες του στους άλλους, να ταυτιστεί μαζί τους και να κατανοήσει το διαφορετικό, να επικοινωνήσει με τον άλλον[79].

Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θεωρίες της Ψυχολογίας

Με παιδαγωγικά και ψυχολογικά κριτήρια, γίνεται κάθε φορά ο σχεδιασμός ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω αρχές και τις σύγχρονες θεωρίες της ψυχολογίας. Οι γενικότεροι στόχοι καλύπτουν πάντα την πολλαπλή νοημοσύνη, γλωσσική, μουσική, σωματο-συναισθηματική, λογικο-

76. Freud, S., *Jenseits des Lustprinzips*, χ.ε.,Vienna 1920.

77. Kelly, G., *A Theory of Personality*, Norton Library, New York 1993.

78. Boal, A., *The Rainbow of Desire*, Routledge, London 1995.

79. Heathcote, D., *Drama as a Learning Medium*, National Education Association, Washington 1985.

μαθηματική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική[80], συνδυασμένη βέβαια με την ψυχοκοινωνική θεωρία του Vygotsky[81]. Ακόμη οι στόχοι έχουν μία κοινωνικοσυναισθηματική διάσταση, που στηρίζεται στη θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης[82] σε σχέση με την εκπαίδευση. Οι «τέσσερις πυλώνες» της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την UNESCO[83] αποτελούν και βάση των προγραμμάτων. Στόχοι τους είναι να μαθαίνει κανείς πώς να γνωρίζει[84], πώς να πράττει, πώς να είναι μαζί με τον άλλον, πώς να είναι ο ίδιος. Συμπληρωματικά θα μπορούσε να προσθέσει κανείς και πώς να επινοεί λύσεις στα προβλήματά του, όπως προτείνει με τη θεωρία του ο Edward de Bono[85], για την επίλυση των προβλημάτων, σε σχέση με τη δημιουργικότητα και την επινοητικότητα. Τέλος και άλλες σύγχρονες θεωρίες μπορεί να επισημάνει κανείς[86] να τηρούνται στο σχεδιασμό των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, όπως η θεωρία

---

80. Για την πολλαπλή νοημοσύνη βλ.Gardner, H., Frames of Mind, *Basic Books*, New York 1983, Gardner, H., *Multiple Intelligences, the Theory in Practice,* Basic Books, New York 1993.

81. «Κάθε λειτουργία στην πολιτιστική ανάπτυξη εμφανίζεται δυο φορές: την πρώτη φορά στο κοινωνικό επίπεδο και αργότερα στο ατομικό. Πρώτα μεταξύ ανθρώπων (διαψυχολογικό), και μετά εσωτερικά (ενδοψυχολογικό). Η διαδικασία αυτή ισχύει εξίσου στην εθελοντική προσοχή, στη λογική μνήμη και στο σχηματισμό των εννοιών. Όλες οι υψηλού επιπέδου λειτουργίες ξεκινούν ως πραγματικές αλληλεπικοινωνίες μεταξύ ατόμων» Vygotsky, L., 1997, *ό.π.,* σσ 104.

82. Με την έννοια να περικλείει την ικανότητα να αντιλαμβάνεσαι με ακρίβεια, να εκτιμάς και να εκφράζεις το συναίσθημα, την ικανότητα να αναδύεις και να γεννάς συναισθήματα όταν αυτά βοηθούν τη σκέψη, την ικανότητα να καταλαβαίνεις το συναίσθημα και την συναισθηματική γνώση, και την ικανότητα να ελέγχεις τα συναισθήματα ώστε να προωθείς τη συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη. Αναλυτικά περιλαμβάνει τα εξής πεδία 1) να γνωρίζεις πώς νιώθεις, πώς νιώθουν οι άλλοι και τι πρέπει να κάνεις για αυτό. 2) να γνωρίζεις τι σε κάνει να αισθάνεσαι καλά, τι σε κάνει να αισθάνεσαι άσχημα και πώς να πας από το «καλά» στο «άσχημα».3) Η συναισθηματική αυτογνωσία, η ευαισθησία και οι διαχειριστικές ικανότητες που μας βοηθούν να μεγιστοποιήσουμε την μακροπρόθεσμη ευτυχία και επιβίωσή μας. βλ. Cherniss, C. & Goleman, D., *The Emotionally Intelligent Workplace,* John Wiley and Son, New York 2001.

83. UNESCO, *L' Education, un Tresor est Cache Dedans*, Editios Odile Jacob, Paris 1996.

84. Eggen, P., & Kauchack, D., *Educational Psychology, Classroom connections*, Macmillan, New York 1994.

85. De Bono. E., *Teaching Thinking*,Temple Smith, London 1976.

86. Κοντογιάννη, Α., «Όνειρα, υλικό ζωής, υλικό Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση» στο Γκόβας, Ν.(επιμ), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις,* 4η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2004, σσ 27.

του ελέγχου του William Glasser[87], στην προσαρμογή όλων των δραστηριοτήτων στις ανάγκες της ομάδας, και η θεωρία του νου (Brain based Learning and Teaching theory) των Renate Nummela Caine και Geoffrey Caine[88], κατά την οποία καθετί στη ζωή οδηγεί με φυσικό τρόπο στη μάθηση. Αυτό ακριβώς τηρείται σε κάθε λεπτομέρεια του προγράμματος, από το σχεδιασμό του παραστατικού μέρους, των δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού υλικού, τη διδασκαλία και την εφαρμογή, κατά την οποία κάθε αντικείμενο, κίνηση και λέξη έχει μαθησιακό στόχο.

Μία άλλη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και την εκπαίδευση και αξίζει να αναλυθεί είναι η ανάπτυξη κοινωνικο-ηθικών αξιών και στάσεων, η εν γένει ηθική πρόοδος, η οποία επιτυγχάνεται από την εφαρμογή τους[89].

Οι αξίες, οι στάσεις και τα συναισθήματα απαρτίζουν τη βασική υποδομή της κοινωνικής συμπεριφοράς, η ανάπτυξη της οποίας αποτελεί πρωταρχική επιδίωξη της εκπαίδευσης. Η ηθική διαπαιδαγώγηση είναι παρεξηγημένος όρος και παραθεωρημένη ως σκοπός της εκπαίδευσης[90]. Στο σύγχρονο σχολείο αναγνωρίζεται ως βασικός σκοπός που επιτυγχάνεται μέσω γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος[91].

Η προσέγγιση διαφόρων θεμάτων, στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, οδηγεί και στην ηθική πρόοδο. Η προσέγγιση αυτή είναι πρόσφορη όταν στηρίζεται στην διαλεκτική ανάλυση προβληματικών καταστάσεων. Μάλιστα για να λειτουργήσει

---

87. βλ. Glasser, W., *Control theory in the classroom*., Harper and Row, New York 1986.

88. Caine, R. & Caine, G., *Teaching and the Human Brain*, ASCD, Alexandria, 1991.

89. Για τη σχέση του Εκπαιδευτικού δράματος γενικώς και της ηθικής αγωγής βλ.Winston, J., *Drama, Narrative and Moral Education,* Falmer Press, London 1998.

90. Ματσαγγούρας, Η., *Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα 1998, σσ 135.

91. Είναι θεμελιώδης επιταγή του Συντάγματος η ηθική αγωγή Σύνταγμα της Ελλάδος, άρθρο 16 παράγρ. 2: «Η παιδεία… έχει ως σκοπόν την ηθικήν, πνευματικήν, … αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως και την διάπλασιν αυτών ως ελευθέρων και υπευθύνων πολιτών».

η ανάπτυξη των κοινωνικο-ηθικών στάσεων και αξιών είναι αναγκαίο να υπάρχει το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο και το κατάλληλο περιεχόμενο της διδασκαλίας. Κατάλληλο πλαίσιο είναι αυτό που εξασφαλίζει την ψυχολογική αποδοχή και ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση και αντιπαράθεση. Κατάλληλο περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι εκείνο που εξασφαλίζει την συνεξέταση εναλλακτικών απόψεων, πληροφοριών και κριτηρίων πάνω σε αξιακά θέματα που προκαλούν τριβές και αντιπαραθέσεις. Η αντιπαράθεση σχετικοποιεί τις προσωπικές σκέψεις και ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και συμπεριφορά[92]. Αντίστοιχα τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, στη Βρετανία τουλάχιστον, έφεραν τους μαθητές αντιμέτωπους με θέματα και προβλήματα για τα οποία έπρεπε να αποφασίσουν τι είναι σωστό και τι λάθος, επιστρατεύοντας αξίες, εμπειρίες και ιδεολογίες προσωπικές, τις οποίες μάλιστα, στην ομάδα, αναγκάζονται να τις υποβάλλουν σε κρίση και να αναζητήσουν την αποδοχή, μέσα σε ένα κλίμα αλληλεπικοινωνίας μεταξύ ισότιμων μελών.

Οι σχέσεις αυτές που αναπτύσσονται καθώς και η ηθική και γνωστική ανάπτυξη που συντελείται αφήνει περιθώρια συζήτησης για γνωστική διάσταση στην ηθική ανάπτυξη του μαθητή, η οποία σύμφωνα με τον Jurgen Habermas, δεν είναι ορθολογική, αλλά εννοιολογική[93]. Θεωρεί ότι τα ηθικά κριτήρια είναι γνωστικές κατασκευές, παραστάσεις, που πηγάζουν από την εμπειρία του ανθρώπου. Ανάλογα με το πλαίσιο της συλλογικής ζωής κρίνεται η καταλληλότητά τους, η αξία και η ισχύς τους. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην κατασκευή τους είναι η ίδια η δραστηριότητα του ατόμου, η οποία είναι παράλληλα πηγή και κατάληξη των δικών του παραστάσεων, και η χρήση του προφορικού λόγου, της γλώσσας στην ανταλλαγή επιχειρημάτων, πράγμα που επιτρέπει την αντιπαράθεση προσωπικών επιχειρημάτων, την κατάλληλη χρήση και δόμησή τους με στόχο την επίτευξη μιας συμφωνίας. Για τον Habermas, οι ηθικοί κανόνες αποτελούν ορθολογικές γνωστικές κατασκευές που διαμορφώνονται μέσα και μέσω της επικοινωνίας, η οποία με τη σειρά της, δομείται και οργανώνεται με βάση τα επιχειρήματα (θεωρία επικοινωνιακής δράσης). Ο

92. Ματσαγγούρας, Η., 2001e, *ό.π,* σσ 148.

93. Habermas, J., μτφ. Bouchindhomme, C., *Morales et communication;Conscience morale et activite communitionnelle*, Cerf, Paris 1983.

συλλογικός χαρακτήρας αυτών των κανόνων προκύπτει από το γεγονός ότι λαμβάνεται υπόψη η κατάθεση των απόψεων όλων όσοι εμπλέκονται, και ταυτόχρονα γίνονται οι κανόνες ελεύθερα αποδεκτοί από τους ίδιους.

Η ανάπτυξη του προσωπικού κριτηρίου στην παραπάνω διαδικασία μπορεί να προωθηθεί μέσω δράσεων σαν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα. Η διατύπωση κρίσεων, απόψεων και ερμηνειών μιας κατάστασης, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η ανταλλαγή απόψεων είναι δράσεις που αναλαμβάνει ο μαθητής στο πλαίσιο ενός προγράμματος και αποτελούν την ουσία της ηθικής συζήτησης που οδηγεί στην ηθική ανάπτυξη, σύμφωνα και με τον Kohlberg[94]. Μάλιστα στο δημοκρατικό πλαίσιο των προγραμμάτων όλα τα παραπάνω έχουν αξία, διότι δεν ακολουθούν κάποια καθοδήγηση ή έτοιμη λύση. Στα διλήμματα που παρουσιάζονται στα Θ.Π. δε δίνονται λύσεις και ηθικά διδάγματα. Τα παιδιά μόνα τους αναζητούν τις πιθανές λύσεις ή αλλαγές.

Ο Kohlberg τοποθέτησε, τελικά, την ηθική πρόοδο και το ηθικό πρόβλημα στο σχολικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια ηθική πρόοδο, μέσω της εκπαίδευσης[95] που διαμορφώθηκε από την ψυχολογική θεωρία περί ηθικής ανάπτυξης του Lawrence Kohlberg[96], η οποία βέβαια στηρίζεται στο μοντέλο για τη γνωστική ανάπτυξη που προτείνει ο Piaget. Ο Kohlberg θεωρεί ότι η σύγκρουση που προκαλεί η διαλεκτική αντιπαράθεση των μαθητών πάνω σε διλημματικές καταστάσεις[97] είναι δύναμη

94. Η ηθική συζήτηση είναι ένας τρόπος επίλυσης των συγκρούσεων για την εδραίωση κανόνων-ηθικών και νομικών-οι οποίοι καθορίζουν τη συλλογική ζωή και εξασφαλίζουν την εφαρμογή αυτών μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία. βλ. Kohlberg, L., *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*, Harper & Row, New York 1981

95. Βλ. Ματσαγγούρας, Η., *Η σχολική τάξη*, Γρηγόρης, Αθήνα 1999, σσ 400. Παπούλια-Τζελέπη, Π., «Ηθική Αγωγή και Εκπαίδευση», *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τ.4, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990, σσ 2255. Πουρκός, Μ., *Ο ρόλος του πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-ηθική Μάθηση,* Gutenberg ,Αθήνα 1997.

96. Βλ. Kohlberg, L., *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16.,*. Ph. D. dissertation, University of Chicago, Chicago 1958. Kohlberg, L., «The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment», *Journal of Philosophy*, 70, 1973, σσ 630-646. Kohlberg, L., 1981, *ό.π.*. Kohlberg, L., Charles L., & Hewer, *A Moral stages : a current formulation and a response to critics,* Karger, Basel New York 1983.

97. Το πιο γνωστό δίλημμα, που χρησιμοποίησε, αφορούσε έναν πάμπτωχο άνδρα, τον Heinz, που χρειαζόταν επειγόντως ένα φάρμακο για να σώσει τη ζωή της γυναίκας του και το οποίο ο φαρμακοποιός αρνιόταν να δώσει ή να προμηθεύσει με πίστωση.

ανάπτυξης και οικοδόμησης συστήματος ηθικών αξιών. Η ανάπτυξη αυτών των αξιών έχει τρία επίπεδα και έξι στάδια (Πιν 1) για τον άνθρωπο.

Συνοπτική παρουσίαση των σταδίων ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg		
Επίπεδο I	Προσυμβατικό	
	Στάδιο 1	Ετερόνομη ηθική της τιμωρίας και της υπακοής.(σωστό είναι αυτό που αποφεύγει την τιμωρία και δείχνει υπακοή)
	Στάδιο 2	Ατομιστική ηθική. Προσωπικό ενδιαφέρον (σωστό είναι αυτό που σε ευχαριστεί)
Επίπεδο II	Συμβατικό	
	Στάδιο 3	Αμοιβαίες διαπροσωπικές προσδοκίες, σχέσεις και διαπροσωπική συμμόρφωση (σωστό είναι αυτό που σε καθιστά στους άλλους αποδεκτό-με το να είσαι «καλός»)
	Στάδιο 4	Ηθική του νόμου και της τάξης (το σωστό συμπίπτει με τους γραπτούς νόμους, κανόνες και τάξη)
Επίπεδο III	Μετασυμβατικό Αυτόνομο	
	Στάδιο 5	Ηθική του κοινωνικού συμβολαίου (τα ανθρώπινα δικαιώματα έχουν προτεραιότητα έναντι των νόμων)
	Στάδιο 6	Ηθική των πανανθρώπινων αρχών (η ηθική είναι υπόθεση της προσωπικής συνείδησης του καθενός σύμφωνα με τις ηθικές αρχές που επιλέγει και οι οποίες χαρακτηρίζονται από συνχή, καθολικότητα και σταθερότητα)

(Πιν 1)

Βέβαια, αρκετοί είναι εκείνοι οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι απόψεις του Kohlberg βασίζονται σε μία ατομικιστική αντίληψη της εξέλιξης, αγνοώντας την επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ο άνθρωπος αναπτύσσεται[98]. Θεωρούν ότι η ηθική και η προσωπικότητα εξαρτώνται από την κοινωνική πρόοδο και διαμορφώνονται μέσω της γλώσσας και του πολιτισμού ή και της θρησκείας[99]. Το παιδί εξελίσσεται, συνομιλώντας με τους γύρω του και μαθαίνει,

Έπρεπε λοιπόν να κλέψει το φάρμακο;. Τη διδακτική προσέγγιση αυτή εισήγαγε βέβαια ο Dewey.

98. Harre, R. & Gillet, G., *The Discursive Mind,* Sage Publications, London 1994.

99. Ο Fowler θεωρεί ότι η πίστη όπως και η ηθική κρίση έχει και μία σημαντική επιστημολογική διάσταση. Η πίστη σε τελική ανάλυση είναι ένας τρόπος κατανόησης. Θεωρεί ότι μία πράξη είναι μέρος της θρησκευτικής κοσμοθεωρίας και επομένως ερμηνεύεται ως ηθική. Είναι καλή, επειδή είναι άγια. Βλ. Fowler, J., *Stages of Faith: The Psychology of human development and*

από αυτή τη συναναστροφή τι είναι ηθικά σημαντικό και πώς να επικαλείται αξίες και στόχους για ηθικές λύσεις, συνεπείς προς τις προσδοκίες της κοινωνίας. Αυτή είναι η προσέγγιση του Vygotsky. Αυτός θεώρησε το άτομο ως ενεργό παράγοντα που δίνει νόημα και κατασκευάζει έννοιες μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Συνεπώς η ηθική αντίληψη θεωρείται ως ένα πολιτισμικό σύστημα γνώσης και η μύηση των παιδιών σ' αυτό συντελείται μέσω της καθημερινής εμπλοκής τους στα ηθικά και κοινωνικά διλήμματα, τις διαδικασίες της λογικής σκέψης και απόφανσης, μέσα στο οικογενειακό, σχολικό καθώς και πολιτιστικό περιβάλλον. Στην ουσία φαίνεται ότι το άτομο εξελίσσεται παράλληλα και αλληλεπιδραστικά με τους άλλους και το περιβάλλον του πραγματοποιώντας όμως μια προσωπική πορεία επιλογών και αποφάσεων[100].

Η σχέση κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος και ατομικής ηθικής εξέλιξης αποδεικνύει ότι η όλη διαδικασία της ηθικής εξέλιξης είναι κατά κύριο λόγο διαλεκτική. Περιλαμβάνει πολιτισμικά διαθέσιμα σενάρια ανάλογα με τον πολιτισμό του καθένα, προσδοκίες και επιθυμητούς στόχους που προσεγγίζονται από το άτομο μέσω μιας διαρκούς κοινωνικής αλληλεπίδρασης[101].

Αυτή η σχέση προβληματίζει και τους ερευνητές των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και του δράματος. Και αυτοί πιστεύουν ότι σημαντικό για την ηθική ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι μόνο να μάθει τι είναι σωστό και τι είναι λάθος, αλλά και να εσωτερικεύει τις αρχές και τις αξίες, σύμφωνα με την κρίση του. Σε αυτή τη διεργασία το δράμα και η εμπειρία του, το βοηθούν σημαντικά, λόγω αμεσότητας της

the quest for meaning, Harper & Row, San Francisco 1981.

100. Haste, H. & Bruner, J., *Morality in the Making: Thought, Action and the social context*, Methuen, London 1987. Η Helen Haste επιχειρεί να συνδυάσει τις ατομοκεντρικές θεωρίες των σταδίων των Piaget και Kohlberg με την κοινωνιοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky μέσα σε ένα πλαίσιο το οποίο παραδέχεται τη σχετικότητα των εννοιών της ηθικής εξέλιξης, τόσο μέσα σε μία κοινωνία όσο και σε όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα.

101. Η πολιτισμική διαφοροποίηση αποτελεί ένα θέμα άξιο συζήτησης. Αρκετοί πολιτισμικοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι δεν πρέπει να αναζητά κανείς καθολικά ηθικά στάδια, αλλά να προσπαθεί να κατανοήσει την ηθική ποικιλία, η οποία προκαλείται από την πολιτιστική ποικιλία. βλ. Shweder, R. A., «Cultural psychology - what is it?» στο Stigler, J. W., Shweder, R. A & Herdt, G. (επιμ*), Cultural psychology: Essays on comparative human development,* Cambridge University Press, Cambridge, 1990, σσ 1- 43

ανθρώπινης παρουσίας και της ηθικής σύνδεσης των συμμετεχόντων με τους ηθοποιούς. Η σύνδεση αυτή έχει αξία είτε προκαλεί αρνητικά είτε θετικά αισθήματα[102]. Και γίνεται ακόμη πιο σημαντική όταν δημιουργεί τάση για να γνωρίσει κανείς τον άλλο, να επικοινωνήσει μαζί του, να μάθει τα προβλήματά του, τα κίνητρά του. Η τάση αυτή πάλι σχετίζεται άμεσα με το κάθε παιδί, τις προσωπικές του αξίες και το πώς βλέπει τα πράγματα. Έτσι η εμπειρία των υποθετικών καταστάσεων, στις οποίες εμπλέκεται, τα διλήμματα, τα οποία καλείται να μελετήσει δημιουργούν τις κατάλληλες ζυμώσεις και μάλιστα σε ένα ηλικιακό περιβάλλον (παιδιά-μαθητές) οικείο, ώστε να οδηγείται στη μάθηση και την ηθική ανάπτυξη.

Τη σχέση αυτή οι θεατροπαιδαγωγοί, στηριζόμενοι στον Kohlberg και το συνδυασμό του με τη βιγκοτσιανική κοινωνικοπολιτισμική αλληλεπίδραση , θεωρούν ότι μπορούν να την αποδείξουν ερευνητικά[103], όσον αφορά τη διερεύνηση της επιτυχίας στην αλλαγή στάσεων, τη γνωστοποίηση αξιών και την υιοθέτηση απόψεων. Αν και έχει τεθεί το ερώτημα της αντικειμενικότητας των θεατροπαιδαγωγικών ομάδων και των ιδεολογιών, από τις οποίες εμφορούνται-αφού πάντα υπάρχει η δυνατότητα να επιχειρούν να πείσουν τους θεατές να απορρίψουν κοινωνικές προκαταλήψεις για χάρη κάποιων άλλων αντιλήψεων περισσότερο αποδεκτών από την κοινωνία[104]- η ομάδα

---

102. Winston, J., «Emotion, reason and moral engagement in drama», *Research in Drama Education*, 1,2, 1996, σσ 189-200.

103. Allen, G., Allen, I.& Darymple, L., «Ideology, Practice and Evaluation: developing the effectiveness of Theatre in Education», *Research in Drama Education*, 4,1,1999, σσ 21-36.

104. Whybrow, N., *The Politics of Contemporary Theatre Production for Educational Contexts*, PhD, Leeds University 1993. όπως αναφέρεται στο Σέξτου, Π., 2005, *ό.π,*. σσ 53. Παρ' όλο που ο δημιουργός έχει την ιδεολογία του, τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις του η υποκειμενικότητά του δεν μπορεί να κυριαρχεί σε μια διαδικασία που πρωταγωνιστούν οι αξίες και οι στάσεις των μαθητών. Αυτές αντιπαρατίθενται και ζυμώνονται.. Λέει η Σέξτου για το θέμα «…Θεωρώ ότι οι TiE ομάδες δεν έχουν πολλά περιθώρια να καθοδηγήσουν ιδεολογικά τους μαθητές για δύο σοβαρούς λόγους. ο ένας είναι ότι η μάθηση διαμορφώνεται από πολλούς παράγοντες και οι πιθανότητες να αποκομίσει ένας μαθητής την ίδια γνώση με κάποιον άλλον είναι ελάχιστες. Επιπλέον, η γνώση που αποκτά ο καθένας δεν είναι αποτέλεσμα παραδοσιακής διδασκαλίας. Η διαδικασία μάθησης από τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα δε δεσμεύεται από τους στόχους αναλυτικών προγραμμάτων (ακόμη κι όταν συνδέεται σε ένα δεύτερο επίπεδο με αυτά), πράγμα που εξαλείφει την πιθανότητα να παραλάβουν οι μαθητές γνώση με αυστηρά προαποφασισμένο και προκαθορισμένο περιεχόμενο. Ο άλλος λόγος είναι ότι το TiE βασίζεται στη δημοκρατική διαδικασία συμμετοχής του κοινού και στην ενδυνάμωσή του να αποδεχτεί ή να απορρίψει τις ιδέες της ομάδας όπως φαίνονται μέσα από τα προγράμματα και να συνθέσει τη δική του γνώμη και γνώση. Μία από τις αρχές που διέπουν το TiE είναι να μην προσπαθεί να

των Allen, Allen και Darymple χρησιμοποίησε μια μέθοδο για να εξακριβώσει, αντικειμενικά την επιτυχία του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματός της στην ηθική πρόοδο των παιδιών. Στηρίχτηκαν σε έναν πίνακα λεξιλογίου που πρότεινε το Devon County Council[105] στον οποίο κατέτασσε το λεξιλόγιο, που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους και να κατανοούν ο ένας τον άλλον, ανάλογα με τα τρία επίπεδα του Kohlberg (Πιν 2). Έτσι μπορεί να διαπιστώσει κανείς τα στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές, για το ηθικό θέμα που διαπραγματεύεται το πρόγραμμα του και κατά την εφαρμογή του προγράμματος και μετά, την τυχόν αλλαγή τους ή εξέλιξή τους. Αυτή η διαπίστωση συντελεί στην αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Λεξιλόγιο και στάδια ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg	
Επίπεδο I εμπιστοσύνη,	Κανόνες, επιτρέπεται/δεν επιτρέπεται, επιπτώσεις, (ηθικά) σωστό ή λάθος, εγωισμός, ευγένεια/σκληρότητα, εμπιστοσύνη, τιμιότητα/ανεντιμότητα, απόκτημα (προσωπικό πράγμα)/ιδιοκτησία, φταίξιμο, ομολογία, δικαιολογία, τιμωρία, δίκαιο/ άδικο, ελευθερία.
Επίπεδο II	Ανήθικο/παράνομο. απόδειξη/γνώμη, προκατάληψη, άμυνα, δικαιώματα/υπευθυνότητα, ηρωισμός, αρχές, πρόθεση, κίνητρα, συνείδηση, ενοχή/ντροπή, καθήκον/επιθυμία. δικαιοσύνη, αμεροληψία, ισότητα/μεροληψία, διαχείριση/εκμετάλλευση, πίστη(αφοσίωση)/προδοσία.
Επίπεδο III	Ισότητα ευκαιριών, ηθικός κώδικας, ηθική επιλογή/δίλημμα, ανταμοιβές/στήριξη, αφοσίωση στις αρχές, προσωπική/δημόσια ηθική, ακεραιότητα/υποκρισία, ελαφρυντικές καταστάσεις, αυτοσεβασμός, ανθρωπιά/συμπόνια, ανθρώπινα δικαιώματα, λογοκρισία, τυρρανία/εξουσία, πατριωτισμός/σοβινισμός

(Πιν 2)

Πρέπει να σημειωθεί με βάση τον παραπάνω προβληματισμό και η σχέση μεταξύ ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης, η οποία αφορά και την παρούσα εργασία

πείσει το κοινό με διδακτικό τρόπο ότι το πρόβλημα που εξετάζει το πρόγραμμα έχει μια μόνο λύση, και πολύ περισσότερο ότι αυτή ταυτίζεται με τις απόψεις των ηθοποιών. Τα TiE δεν προτείνουν de facto γνώσεις, αλλά ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκεφτούν πιθανές ερωτήσεις γύρω από το τι, το πώς και το γιατί συμβαίνουν πράγματα στην κοινωνία μας. Αυτές οι ερωτήσεις μπορεί να κυμαίνονται από το γενικό στο προσωπικό. Κατά την επεξεργασία τους, ο μαθητής περνάει από το προσωπικό στο συλλογικό και αντίστροφα.». Σέξτου, Π., 2005, *ό.π.*, σσ 53-54.

105. Devon County Council, *Moral Values and the curriculum*, Devon County Council, Exeter, 1996.

και έρευνα. Σύμφωνα με τον Kohlberg πρώτα μία πράξη είναι ηθική και στη συνέχεια η θρησκεία την υποστηρίζει. Στηριζόμενος στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Piaget τονίζει ότι η ηθική ανάπτυξη είναι ικανή αλλά μη επαρκής συνθήκη για τη θρησκευτική ανάπτυξη. Υπάρχει όμως και η άποψη του Fowler[106] ο οποίος θεωρεί ότι η πράξη χαρακτηρίζεται καλή με κριτήριο την πίστη σε μία θρησκεία και με βάση την κοσμοθεωρία της θρησκείας και σε επόμενο στάδιο ερμηνεύεται ως ηθική. Άρα με βάση τον Piaget και αυτός θεωρεί ότι η ανάπτυξη της πίστης είναι αναγκαία αλλά μη επαρκής συνθήκη για την ηθική ανάπτυξη. Ξεκινούν οι δύο τους από διαφορετικές προϋποθέσεις και με βάση στα ερευνητικά τους δεδομένα οδηγήθηκαν σε διαφορετικά αποτελέσματα[107]. Όμως υπάρχει κάποια κοινή βάση η οποία συσχετίζει σε εκπαιδευτικό επίπεδο τις δύο θεωρίες με αποτέλεσμα να εξάγονται σημαντικά συμπεράσματα για την ηθική και θρησκευτική εκπαίδευση, τα οποία αποτέλεσαν ερείσματα για την κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική ετερότητα». Αυτά είναι : α) η σύνδεση ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης με τη λογική, όπως υπέθετε και ο Piaget. Οι ηθικο-θρησκευτικό-γνωσιακές δομές αλλάζουν και μεταμορφώνονται με την ωριμότητα προάγοντας την κατανόηση. Οι αλλαγές σε αυτές τις δομές επηρεάζουν τη συμπεριφορά[108] ή την ανεκτικότητα σε άλλες θρησκείες[109], β) η ηθική ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να διδάσκεται και ανεξάρτητα από τη θρησκευτική εκπαίδευση, ως μέρος της πολιτικής διαπαιδαγώγησης, αλλά πάντως υποχρεωτικά. Όμως η λειτουργική σχέση ανάμεσα στη θρησκεία και την ηθική, δημιουργεί μία σχέση προαγωγής της ηθικής αναπτύσσοντας τη θρησκεία, αλλά και της θρησκείας

106. Fowler, J., 1981, *ό.π.*

107. Για μία πολύ καλή συνοπτική αναφορά στις έρευνες των δύο, αλλά και σε άλλες σχετικές βλ. Πνευματικός, Δ., «Η σχέση μεταξύ ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης σύμφωνα με τους Kohlberg και Fowler», *Μακεδνόν*, 8, 2001, σσ 205-218.

108. Jennings, W., Kilkeney, R. & Kohlberg, L., «Moral development theory for youthful and adult offenders» στο Laufer. W.& Day,J. (επιμ), *Personality theory, moral development and criminal behavior*, DC Health-Lexington Books, Lexington MA, σσ 381-357.

109. Fowler, J., «Faith and the Structuring of meaning» στο Brusselmans, C. & O' Donahue, J. (επιμ), *Toward moral and religious maturity,* Silver Burdett, Morristown NJ 1980, σσ 51-83.

αναπτύσσοντας την ηθική. Για αυτό η θρησκευτική εκπαίδευση θα πρέπει να θεωρείται ως απαραίτητο μέρος της πολιτικής διαπαιδαγώγησης[110], γ) η διάκριση μεταξύ ηθικής και θρησκευτικών στα αναλυτικά προγράμματα θα βοηθούσε και τη θρησκευτική εκπαίδευση, αφού θα δημιουργούσε το κατάλληλο υπόβαθρο για να θεολογήσουν πραγματικά τα παιδιά. Μάλιστα αν το θρησκευτικό μάθημα λάβει υπόψη εκείνες τις κοινωνικές και πολιτιστικές παραμέτρους των μαθητών που διαμορφώνουν κυρίως τη ζωή τους, τότε θα αποτελεί με σιγουριά βασικό γνωστικό αντικείμενο[111], δ) ο εκπαιδευτικός που λαμβάνει υπόψη του τα παραπάνω κατανοεί καλύτερα τις ηθικές κρίσεις των παιδιών, κι έτσι μπορεί στην ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση, που στοχεύει, να χρησιμοποιεί τα κατάλληλα μοντέλα και μπορεί να αξιολογεί αντικειμενικότερα τα αποτελέσματα, ε) μία διδακτική μεθοδολογία, όπως η επίλυση διλημματικών προβλημάτων ή εκπαιδευτικές διαδικασίες που εκμεταλλεύονται την κοινωνική ζωή του σχολείου είναι η πλέον κατάλληλη, όπως ήδη αναφέρθηκε, για την καλλιέργεια της ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης. Ο Rogers προτείνει να χρησιμοποιηθούν παραδείγματα από γονείς, συνομήλικους και πρόσωπα με διαφορετικές κοινωνικές και θρησκευτικές απόψεις έτσι ώστε όταν ο μαθητής γνωρίζει τις παραδόσεις της θρησκευτικής ομάδας του να έχει το μέγιστο πλεονέκτημα για την ανάπτυξη του[112]. στ) η ανεκτικότητα στην ετερότητα χρειάζεται και υψηλά επίπεδα ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης. Το γεγονός αυτό τοποθετεί την ηθική και τη θρησκευτική εκπαίδευση σε καίρια θέση σε μία πραγματική διαπολιτιτισμική εκπαίδευση. Το ίδιο ισχύει και για τις καινοτόμες μεθόδους που μπορούν να τη στηρίξουν. Τέτοιες μέθοδοι είναι από όλες τις προαναφερόμενες απόψεις και προϋποθέσεις τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.

Τέλος αξίζει να αναφερθούν δύο περιπτώσεις που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Πρώτον την περίπτωση του κρατιδίου Brandenburg της Γερμανίας, όπου έχει εισαχθεί

110. Watson, J., «Educating for citizenship-the emerging relationship between religious education and citizenship education», *British Journal of Religious Education*, 26,3,2004, σσ 259-271.

111. Rogers, W., «Interdisciplinary Approaches to Moral and Religious Development: A Critical Overview» στο Brusselmans, C. & O' Donahue, J. (επιμ), 1980, *ό.π.*, σσ 12-50.

112. Rogers, W., 1980, *ό.π.,* σσ 46.

στο αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων το υποχρεωτικό μάθημα «Διαμόρφωση ζωής-Ηθική-Θρησκείες». Σε αυτή την περίπτωση φαίνεται πως στην εκπαίδευση λαμβάνονται υπόψη και η λειτουργική σχέση ηθικής και θρησκείας και οι συνθήκες των νέων Ευρωπαϊκών πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Δεύτερον την περίπτωση της Sue Phillips στη Βρετανία η οποία διδάσκει θεολογία και Αγωγή του Πολίτη (Citizenship) χρησιμοποιώντας τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, ανάμεσά τους και TiE. Έχει μάλιστα κυκλοφορήσει και υλικό που μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει[113] για να διδάξει μέσω της θρησκευτικής εκπαίδευσης σημαντικά θέματα ηθικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης.

δ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και κοινωνία.

«Το θεατρικό εργαστήριο είναι ένα είδος «κοινωνικού εργαστηρίου», όπου μελετάμε τις συμπεριφορές, αξίες και σχέσεις συγκεκριμένων ανθρώπων που βρίσκονται σε συγκεκριμένες συνθήκες. Το θέατρο διευρύνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία μας και τη θέση του ανθρώπου μέσα σ' αυτή. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο στοιχείο κάθε κοινωνίας και κάθε εκπαιδευτικού συστήματος»[114] είπε ο John Somers στην Ελλάδα το 2002. Πράγματι ο παρεμβατικός

113. Phillips, S., *Cardboard City And other stories. Stories and activities for teaching about world poverty and helping young people care, Key Stages three to five,* χ.τ, χ.ε, 2006. Για περισσότερα Phillips, S., «Reflections on Classroom Practice: the theatre of learning», *International Journal of Children's Spirituality*, 8,1, 2003, σσ 55-66.

Στην Ελλάδα υπάρχει η πρόταση για διδασκαλία θρησκευτικών με Εκπαιδευτικό Δράμα από το ζευγάρι των Λαρισαίων θεολόγων Απόστολο Μπάρλο και Βάσω Γώγου, που συμμετέχουν και ο πρώτος στη συγγραφή και η δεύτερη στην εικονογράφηση του διδακτικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Β΄ Γυμνασίου. Βέβαια δεν έχουν ασχοληθεί με Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, τα οποία είναι πιο οργανωμένα εκπαιδευτικά «πακέτα», προτείνουν όμως στα επιμορφωτικά σεμινάρια που χρησιμοποιούν δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού δράματος για όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Δεν υπάρχει διαθέσιμο υλικό.

114. Somers, J., «Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία», στο Γκόβας Ν.(επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης,* Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 77.

ρόλος των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων ξεκινά πρώτα από τη σχέση θεάτρου, κοινωνίας και εκπαίδευσης. Το θέατρο στην εκπαίδευση προσφέρει ευκαιρίες για συζήτηση κοινωνικών θεμάτων και ζητημάτων με σκοπό να μεταμορφώσει τους μαθητές από παθητικούς δέκτες γνώσης, σε δημιουργούς και συμμετέχοντες στη γνώση. Αυτού του είδους η μάθηση σκοπεύει και στην κοινωνική αλλαγή, αφού δίνει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να ευαισθητοποιηθούν κοινωνικά και να σκεφτούν το όφελος μικρών αλλαγών στη κοινωνία, που εξελίσσεται ραγδαία με τους όρους της παγκοσμιοποίησης[115] και τις συνθήκες πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικότητας[116]. Γι' αυτό σήμερα τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα έχουν αποκτήσει θεωρητικά και πρακτικά, στη χώρα που τα γέννησε, και εξειδικεύσεις, όπως της Αγωγής Υγείας, του Θεάτρου για την Πρόοδο, του Θεάτρου στην Κοινότητα, του Θεάτρου στις Φυλακές, του Θεάτρου για την Πολιτιστική Κληρονομιά[117], που αποδεικνύουν ότι είναι ουσιαστικά ένα είδος κοινωνικού θεάτρου. Με αυτήν την έννοια ως κοινωνικό θέατρο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην προετοιμασία ενημερωμένων και δημοκρατικών πολιτών που θα ζήσουν χωρίς ενδοιασμούς και προκαταλήψεις σε μια πολιτισμικά πλουραλιστική κοινωνία.

Η κοινωνική παιδαγωγική του Paulo Freire

Με αυτή την προσέγγιση, του συμμετοχικού κοινωνικού θεάτρου, τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα βρίσκουν τις ρίζες τους στην κοινωνική

---

115. Ο μαθητής γίνεται πολίτης, με μία μεταεθνική ή υπερεθνική έννοια, υπό την προσέγγιση της παγκοσμιοποίησης. Αν και δεν αμφισβητούνται τα εθνικά κράτη, η πολιτειακή ιδιότητα, λόγω της διαμόρφωσης ενός ετερογενούς πολύμορφου πλαισίου, επανακαθορίζεται με νέους όρους. βλ. Κατσούλης, Η, Ανανιάδης, Μ, & Ιωαννίδης, Σ., *Παγκοσμιοποίηση, Οικονομικές, Πολιτικές, Πολιτισμικές Όψεις,* Ι.Σιδέρης, Αθήνα 2003.

116. Η πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) αναφέρεται ως εκείνη την κοινωνική κατάσταση στην οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης και συνυπάρχουν οι πολιτισμοί τους οποίους εκφράζουν. Η πραγμάτωση αυτού του δεδομένου, της συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και ανάπτυξης των πολιτισμών αποδίδεται ως διαπολιτισμικότητα. Αν και ο όρος διαπολιτισμικός θεωρείται από πολλούς ότι αφορά μόνο την εκπαίδευση και όχι την κοινωνική πραγματικότητα, αποτελεί σίγουρα περιγραφή της επιδιωκόμενης κατάστασης. βλ. Ταίηλορ, Τ., μτφ Παιονίδης, Φ, *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*, Πόλις, Αθήνα 2000c.

117. Nicholson, H., *Applied Drama; the gift of theatre*, Palgrave Macmillan, New York 2006, σσ 2-3.

παιδαγωγική θεωρία του βραζιλιάνου Paulo Freire[118]. Η αγωγή αποκτά για τον Freire απελευθερωτική δύναμη για τις λαϊκές τάξεις, διότι τους δίνει τη δυνατότητα να διαμορφώσουν μια νέα κουλτούρα που αναθεωρεί την κυρίαρχη και παράλληλα να αλλάξουν τις δομές της σκέψης με τις οποίες αποκτούν συνείδηση της πραγματικότητάς τους. Έτσι ανακαλύπτουν τα αίτια που βρίσκονται πίσω από τις στάσεις τους και την ερμηνεία της πραγματικότητας και αποκτούν συνείδηση της φύσης των αιτιών και δυνατότητα αναγνώρισης των πολιτιστικών μύθων που τους εξουσιάζουν. Αυτή η νέα κουλτούρα που είναι προϊόν της «αγωγής του καταπιεζόμενου»[119] δίνει το έναυσμα και τη δύναμη για ριζική αλλαγή του εαυτού και της κοινωνίας.

Η αγωγή που θα διαμορφώσει μια πιο δίκαιη, ελεύθερη και δημοκρατική κοινωνία έχει κάποιες βασικές αρχές:

α) δίνει στη σκέψη και τη γνώση την κοινωνική τους διάσταση,

β) σκοπεύει στην κριτική κατανόηση της διαλεκτικής σχέσης συνείδησης-κόσμου με απώτερο σκοπό τον εξανθρωπισμό του ανθρώπου,

γ) προσεγγίζει τη γνώση ως δημιούργημα του στοχασμού και της δράσης πάνω στην πραγματικότητα.

δ) υπερασπίζεται πολιτικά τους αδύνατους και επιδιώκει το ριζικό μετασχηματισμό προς μία δημοκρατική κοινωνία.[120]

Στην πράξη η παιδαγωγική αυτή εφαρμόζεται[121] στα σχολεία με ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στη συλλογικότητα, δηλαδή τη συμμετοχή, την έκφραση διαφορετικών

---

118. Ο Freire είναι από τους πιο δημοφιλείς διανοητές που ασχολούνται με την εκπαίδευση παγκοσμίως, βλ. Coben, D., *Radical heroes: Gramsci, Freire, and the politics of adult education,* Garland Publishing, Inc, New York 1998, σσ 6. Μία απόπειρα πραγμάτωσης της θεωρίας του Freire στην Ελλάδα και μάλιστα στη Θεσσαλονίκη, στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες από τη Μ.Κ.Ο., «Οδυσσέας», από το 1997 μέχρι σήμερα. βλ. Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ., *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

119. Freire, P, 1977, *ό.π*

120. Freire, P., μτφ Λιάμπας, Τ., *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006, σσ 10.

εμπειριών με σεβασμό της αυτονομίας κάθε σχολείου, τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και την κριτική ανάλυση της εφαρμογής του ίδιου του προγράμματος. Το διεπιστημονικό πρόγραμμα συνδέει την τοπική πραγματικότητα με ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών προβλημάτων, που προκύπτουν από την έρευνα των παιδαγωγών και στηρίζεται και στο πολιτισμικό κεφάλαιο των ίδιων των μαθητών. Έτσι προκύπτει το «παραγωγικό θέμα» που θα οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης. Η επιλογή του γίνεται μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Τα θέματα αντιστοιχούν σε πραγματικές καταστάσεις των μαθητών, έτσι ώστε να αποτελούν προϋπόθεση για μια «κριτική» ανάγνωση του κόσμου. Σκοπός είναι να αποκαλυφθούν τα ισχυρά και αδύναμα σημεία των εμπειριών και να κατανοηθεί η πραγματικότητα με επιστημονικό τρόπο, μετά από διαλεκτική εις βάθος εξέτασή της[122]. Η εκπαίδευση, στην παιδαγωγική θεωρία του Freire αποκτά γνωσιολογικό και καλλιτεχνικό χαρακτήρα, είναι διαρκής μετασχηματισμός με γνωστικό και αισθητικό περιεχόμενο. Η αλλαγή στην οποία σκοπεύει προκαλεί και αισθητική αλλαγή στον κόσμο, αφού τον ομορφαίνει με ανθρώπους που διαμορφώνουν το χαρακτήρα τους με σοβαρότητα, ηθική ακεραιότητα και υπευθυνότητα, σέβονται τη δικαιοσύνη και τη διαφορετικότητα, λειτουργούν με κοινωνική αλληλεγγύη και κρίνουν επιδέξια τον κόσμο. Συγχρόνως αυτή η εκπαίδευση είναι και πολιτική δραστηριότητα. Ο εκπαιδευτικός που βοηθά, ή δε βοηθά την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών, ώστε να κατανοούν τους τρόπους παραγωγής της γνώσης και των επιστημονικών δεδομένων και τη σχέση τους με την παραγωγή και τις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις εξουσίας[123], έχει πολιτικό ρόλο. Ο ρόλος

---

121. Όταν ο Freire ανέλαβε, το 1989, τη Γραμματεία Εκπαίδευσης στο δήμο του Sao Paulo, μέχρι το 1991, προχώρησε σε ένα πρόγραμμα σχολικής μεταρρύθμισης με βάση τρία στάδια: 1) διαρκή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, 2) γραμματισμό των νέων και των ενηλίκων, 3) νέο πρόγραμμα-διεπιστημονικό για τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. βλ. Gadotti, M., *Reading Paulo Freire: His Life and Work,* SUNY Press, New York 1994, σσ 98-107.

122. Freire, P., 1977, *ό.π*, σσ 52-53

123. Έτσι ορίζεται και η απελευθερωτική διαδικασία στην τάξη. Είναι ο στοχασμός για τη κατανόηση των συνθηκών που οδηγεί στη δράση. Ο Freire μάλιστα υποστήριζε ότι ο στοχασμός επιτυγχάνεται, επειδή στην απελευθερωτική αγωγή ο εκπαιδευτικός δεν αποστηθίζει πληροφορίες για να τις μεταδώσει, αλλά ξεκινά από την παραδοχή και αυτός αποκτά γνώση μαζί με τους μαθητές, οι οποίοι, όταν έρχονται στην τάξη, γνωρίζουν και αυτοί. Αυτή τη γνώση των μαθητών μαθαίνει και αυτός. Για τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή βλ.Freire, P., μτφ Λιάμπας 2006, *ό.π.,* σσ 177-194.

του είναι να προτείνει θέματα σχετικά με τις κωδικοποιημένες υπαρξιακές καταστάσεις και να υποστηρίξει τους μαθητές να επιχειρήσουν μία κριτική της πραγματικότητας. Ο ίδιος διαδραματίζει το ρόλο του πληροφορημένου που ισότιμα με τους άλλους, δηλαδή τους μαθητές, προχωρά, μέσα από το διάλογο, στην κατάκτηση της γνώσης. Μαζί δάσκαλος και μαθητές «φωτίζουν» την πραγματικότητα. Όμως αυτός διαφέρει στην όλη διαδικασία από την άποψη της γνώσης, μια και διαθέτει περισσότερα εργαλεία από τους μαθητές για να φωτίσει την πραγματικότητα, και από την άποψη του ορίζοντα των σκοπών, τον οποίο σκοπεύει να προσεγγίσει[124]. Για να επιτευχθεί η διαλεκτική αυτή διαδικασία της απελευθερωτικής αγωγής, απαιτούνται διαδραστικές, ενεργητικές, με συμμετοχικό χαρακτήρα μέθοδοι επικοινωνίας εκπαιδευτικού μαθητή και γνώσης.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στηρίζονται, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, στην αξία μιας λειτουργικής και βιωματικής μάθησης, η οποία διαπερνά την προσωπικότητα του ατόμου και τις πράξεις του. Έχουν βασικό στόχο να μεταφέρονται οι μαθητές από μια θεώρηση με βάση τη διπολική σχέση σωστό-λάθος σε μια πιο σφαιρική προσέγγιση. Δίνουν τα κατάλληλα ερεθίσματα, ανάλογα με την ηλικία ώστε νε προκαλούν συζήτηση και κατ' επέκταση δράση. Κατά την εφαρμογή τους οι μαθητές γίνονται από τη μια κοινωνοί των προβλημάτων, που τους παρουσιάζονται, μέσω της εμπάθειας/συναίσθησης, που λειτουργεί στο θέατρο, και από την άλλη ενεργοί θεατές, αφού καλούνται να πάρουν αποφάσεις (decision-making) και να επιλύσουν τα προβλήματα (problem-solving). Οι μαθητές/θεατές γίνονται δράστες, έτσι όπως το εννοεί ο Freire και το απέδειξε θεατρικά ο Boal[125]. Όπως υποστηρίζει, αυτό που έχει σημασία τελικά δεν είναι ότι ο θεατής δρα στο φανταστικό

---

124. Freire, P., 1977,*ό.π.*, σσ 46.

125. Με την έννοια ότι το θέατρο δίνει το έναυσμα για δράση. Είπε ο ίδιος ο Boal, το 1998, στην Ελλάδα, σε ερώτηση που του έκανε δημοσιογράφος της εφημερίδας Βήμα « Μπορούν να αλλάξουν τα πράγματα με το θέατρο ή χρειάζεται πιο άμεση εμπλοκή με την πολιτική; «Όχι, βέβαια, το θέατρο δεν πρόκειται να αλλάξει τίποτε. Είναι σαν να σου δίνει ένα κλειδί αλλά το κλειδί δεν θα ανοίξει μόνο του καμία πόρτα αν δεν την ανοίξεις εσύ ο ίδιος. Παίρνεις το κλειδί, πας εκεί και ανοίγεις την πόρτα. Το κλειδί μόνο του είναι άχρηστο αν το πάρεις και το αφήσεις στο τραπέζι δεν βοηθάει σε τίποτα. Αυτοί που θα αλλάξουν τον κόσμο είναι οι άνθρωποι, τα πρόσωπα, όχι το θέατρο. Το θέατρο είναι ένα πολύ ισχυρό όπλο αλλά χρειάζεται δουλειά…» Σαπουντζή, Ε., «Αουγκούστο Μπόαλ, Spect-actors όλων των χωρών, ενωθείτε! Καταπίεση είναι όταν ο ένας από τους δύο συνομιλητές χάνει τη δύναμή του, δεν μιλάει και πρέπει μόνο να ακούει», *Το Βήμα*, 19/07/1998, σσ C09.

ή πραγματικό πλαίσιο, αλλά το ότι δρα[126]. Με βάση την επιθυμητή δράση η προσέγγιση των προβλημάτων περνά σε πιο υψηλό στάδιο. Οι μαθητές αναπτύσσουν κρίνουν το κοινωνικό γίγνεσθαι και επιχειρούν να βελτιώσουν το προσωπικό και συλλογικό παρόν. Ενεργοποιούνται λοιπόν να σκεφτούν τη στάση τους γύρω από ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να την επαναδιαπραγματευθούν με τους συνομηλίκους τους, τους θεατροπαιδαγωγούς, τον εκπαιδευτικό της τάξης και φυσικά με το περιβάλλον τους. Η πολιτισμική και εκπαιδευτική παρέμβαση των προγραμμάτων έχει τελικά αυτό το σκοπό. Αποτελεί την αρχή μιας διαδικασίας μετασχηματισμού[127], χωρίς συνταγές, έτοιμες λύσεις και ηθικά διδάγματα.

Κοινωνικά θέματα, κοινωνική ευαισθησία, ο «άλλος»

Η διεργασία αυτή έχει μεγάλη αξία, εξαιτίας της επιλογής των θεμάτων των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων που είναι συνήθως ζητήματα κοινωνικά ευαίσθητα και αμφιλεγόμενα[128], συνδεδεμένα μάλιστα με την τοπική κοινωνία. Στη Βρετανία οι μαθητές έχουν διαπραγματευθεί, σε προγράμματα, θέματα, όπως χρήση ναρκωτικών ουσιών, υγεία, AIDS, ρατσισμός, βία, αναλφαβητισμός, ανεργία, φτώχεια, αναπηρία, τρίτη ηλικία, άγαμες μητέρες. Τα θέματα αυτά είναι αμφιλεγόμενα και κοινωνικά ευαίσθητα, γιατί παρουσιάζουν πολυπλοκότητα, συνθετότητα και ενδιαφέρον ατομικό και κοινωνικό. Και το εκπαιδευτικό δράμα λαμβάνει υπόψη αυτά τα κριτήρια.

Ιδιαίτερα σε ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, όταν διαπραγματεύεται στο παραστατικό του μέρος, για παράδειγμα, τη χρήση ναρκωτικών ουσιών και τις επιπτώσεις τους, ο μαθητής ευαισθητοποιείται ακόμη περισσότερο για το πρόβλημα,

126. Boal, A., 1979, *ό.π.,* σσ 142.

127. Μία ιστορική κριτική των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων σε σχέση με τον κοινωνικό τους χαρακτήρα μπορεί να βρει κανείς σε άρθρο του πρωτεργάτη των TiE David Pammender. βλ. Pammender, D., μτφ Γιαννούλη, Γ.& Γιαννούλη, Μ., «Εγείροντας ερωτήματα: η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός», *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9, ειδική έκδοση, 2008, σσ 21-32.

128. Αμφιλεγόμενα με την έννοια του Wellington. Ζητήματα δηλαδή τα οποία επιβάλλουν τη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων και θεωρούνται κρίσιμα για ένα μεγάλο αριθμό ατόμων. Βλ Wellington, J., (επιμ), *Controversial Issues in the Curriculum*, Oxford Blackwel, Oxford 1986.

γνωρίζει βιωματικά πώς νιώθει ένας χρήστης και οι συγγενείς του, ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν και ποιες επιπτώσεις έχει η επιλογή του. Όταν μάλιστα ο μαθητής εμπλακεί στις δραστηριότητες θα του δημιουργηθούν ερωτήματα και προβληματισμοί για τη δική του ζωή και τις δικές του επιλογές, θα «προβάρει» μια πραγματικότητα, με ασφάλεια, και θα οδηγηθεί στη διαμόρφωση στάσεων ή και στην αλλαγή στάσεων. Αν και η έρευνα γνωρίζει λίγα ακόμη για τις άμεσες αλλαγές στη συμπεριφορά, που έχουν όμως μακροπρόθεσμη ισχύ, όσον αφορά βέβαια τη χρήση των ναρκωτικών, υπάρχουν ενδείξεις για πλατύτερα εκπαιδευτικά οφέλη, όταν το θέμα προσεγγίζεται από ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, διότι πληροί τους βασικότερους όρους για μια αποτελεσματική εκπαίδευση κατά των ναρκωτικών[129]: να ενθαρρύνει τη δραστική μάθηση, να αναπτύσσει στα παιδιά τη συνείδηση των κοινωνικών καταστάσεων και τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Αυτή η επίδραση έχει γίνει και αντικείμενο έρευνας με μια απόπειρα να εκτιμηθεί σε σχολικά περιβάλλοντα της Βρετανίας, με θετικά αποτελέσματα για την επίδραση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων[130].

Ο κοινωνικός προβληματισμός που αναπτύσσεται σε κάθε περίπτωση είναι η σχέση με την ετερότητα, με τον άλλον. Οι αυριανοί πολίτες θα ζήσουν σε ένα κόσμο που εξελίσσεται και διευρύνεται, σε μια κοινωνία που ενσωματώνει συνεχώς νέα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά στοιχεία, που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές πηγές. Η μετανάστευση έχει δημιουργήσει σε πολλά μέρη της Ευρώπης γειτονιές ανθρώπων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικές θρησκείες και τρόπους ζωής. Αυτός ο πλουραλισμός αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό στις Ευρωπαϊκές κοινωνίες, στις οποίες η αυξανόμενη πολλαπλότητα πολιτισμών, θρησκειών και τρόπων ζωής, ο τρόπος διαχείρισης των διαφορών και των συγκρούσεων που προκαλούνται από τις διαφορές, έχει γίνει μείζον θέμα, κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό. Βέβαια η συμβίωση με «τον άλλον» είναι δύσκολη υπόθεση, καθώς οι άνθρωποι δεν είναι καλά προετοιμασμένοι να δέχονται όσους

129. Τα στοιχεία στηρίζονται σε έρευνα της SCODA στη Βρετανία, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές προτιμούν τα TiE ως μέθοδο μάθησης για την Εκπαίδευση κατά των Ναρκωτικών. Standing Conference On Drug Abuse (SCODA), *The Right Choice: Guidance on Selecting Drug Education Materials for Schools,* SCODA, London 1998.

130. Winston, J., «Drug Education through Creating Theatre in Education», *Research in Drama Education*, 6.1, 2001, σσ 39-54.

διαφέρουν από αυτούς, εκτός από τα μέλη της οικογένειάς τους ή της στενής κοινότητας στην οποία ζούνε. Στις καθημερινές τους σχέσεις, πράττουν μια δυσδιάκριτη διάκριση μεταξύ των «ημετέρων» και των «άλλων», στηριγμένη, συχνά, σε εύκολες διπολικές ταξινομήσεις, όπως φίλος/εχθρός, συγγενής/ξένος γνωστός/άγνωστος. Τα συναισθήματα φαίνεται να στηρίζουν και να τονώνουν τις νοητικές διακρίσεις, ενώ η λογική επιχειρηματολογία αιτιολογεί ή ακόμα καθαγιάζει, μερικές φορές, τις συναισθηματικές αντιδράσεις. Προσωπικά ενδιαφέροντα, ποικίλα και αντικρουόμενα ενίοτε, επηρεάζουν την ομαδική ζωή και είναι δυνατόν να δημιουργήσουν κοινωνικές εντάσεις. Συγχρόνως η κοινή εμπειρική προσδοκία της κοινωνίας δημιουργεί μία αίσθηση συλλογικής και ατομικής ταυτότητας και μία ασφάλεια ένταξης σε κοινωνικές ομάδες, που μοιράζονται τις ίδιες κοινές εμπειρικές γλωσσολογικές και ιστορικές πηγές.

Τα σχολεία εξαρτώνται από τις κοινωνίες των οποίων αποτελούν μέρος. Η αποστολή τους είναι να εξασφαλίσουν δεξιότητες και γνώση στους μαθητές, ώστε να τους καταστήσουν ικανούς να συνδέσουν τη νέα γνώση, με την εσωτερική συγκρότηση που ήδη διαθέτουν, βασισμένοι στην ατομική και κοινωνική τους συνειδητοποίηση, τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τη βούληση, τα πιστεύω, τις αξίες κ.λπ. Η αποστολή αυτή εμπεριέχει και τον προσανατολισμό της ζωής κάποιου προσωπικά, αλλά και των κοινοτήτων, και της κοινωνίας στην οποία ζει. Ο καθένας από νωρίς βρίσκεται ανάμεσα σε συλλογικές ταυτότητες, της κοινότητας, της συνομήλικης παρέας, του σχολείου, της οικογένειας. Από νωρίς ο καθένας θεωρείται «άλλος», ή «ένας από εμάς». Η κοινωνική εκπαίδευση έχει διπλό στόχο: να στηρίξει τη διαμόρφωση ταυτότητας και να ενισχύσει την αλληλοκατανόηση. Για αυτήν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, κυρίως μετά από τα γεγονότα της 11ης Σεπτεμβρίου στην Αμερική, αποτελούν την πιο συγκροτημένη μέθοδο μάθησης που συνδυάζει τις θεωρίες των Dewey, Vygotsky, Bruner και Freire και προσφέρει δυνατότητες προοπτικής νέας παιδαγωγικής με κοινωνική προοπτική και ανθρωπιστικό χαρακτήρα, όπως προτείνει ο

Jonathan Neelands[131]. Στηριγμένος στην εμπειρία του Εκπαιδευτικού Δράματος προτείνει ένα παιδαγωγικό συμβόλαιο με τις εξής διαλεκτικές σχέσεις:

Παιδαγωγικό Συμβόλαιο[132]

Διαμέσου και ανάμεσα (ούτε το ένα ούτε το άλλο)	
Καθαρή λογική	Φιλοπαιγμοσύνη
Σκεφτόμαστε για ό,τι κάνουμε. Παίρνουμε στα σοβαρά το ρισσσσς να ανθρώπινο περιεχόμενο και το περιβάλλον της δουλειάς μας και γ Σκεφτόμαστε πως αυτά που κκκκκκκκκκ μαθαίνουμε μπορεί να μας αλλάξου και αρθρκκκκκκ αυτό που γινόμαστε. Εκλογικεύουμε τον εαυτό μας, άλλους και τ τους άλλους και τον κόσμο.	Αισθανόμαστε ασφαλείς να πειραματιστούμε, να ρισκάρουμε, να αποτύχουμε, να παρακάμψουμε, να ξεπεράσουμε τους κανόνες. Παίζουμε με τη γλώσσα και με άλλα συστήματα συμβόλων για να βρούμε την καινούρια, τη μη αρθρωμένη, τη νέα φωνή. Ζούμε δημιουργικά για τον εαυτό μας, τους άλλους και τον κόσμο. Τίποτα δεν είναι «ιερό»!
Σχεδιασμός	Εμπειρία
Οι κοινότητες στις οποίες ζούμε έχουν ένα ξεκάθαρο πλάνο ή σχέδιο για το πού πάμε, τι χρειάζεται να μάθουμε, πόσο αξίζουμε. Έχουμε δικαίωμα στη γνώση που θα μας δώσει δύναμη.	Είμαστε άνθρωποι, έχουμε ανθρώπινες ανάγκες, αισθήματα, φόβους και όνειρα. Οι εμπειρίες μας διαπλάθουν τους κόσμους μας, τη γνώμη μας και το τι «γινόμαστε». Οι διαφορές μας είναι η δύναμή μας.
Αναγκαίοι περιορισμοί	Αναγκαία ελευθερία

131. Neelands, J., «11/9-Ένα κενό στην καρδιά μας» στο Γκόβας Ν.(επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης,* Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 56-65.

132. Neelands, J.,2002, *ό.π.*, σσ 65.

Υπάρχουμε μέσα σε μια κοινότητα και ζούμε με τις παραδόσεις της, τους κώδικες και τους κανόνες της. Επικοινωνούμε και εργαζόμαστε μέσω ισχυρών πολιτισμικών κωδίκων. Υπάρχει δομή αλλά και δομές σύμφωνα με τις οποίες θα μεγαλώσουμε.	Είμαστε ξεχωριστά άτομα. Πρέπει να έχουμε επιλογές ως προς το τι θα μάθουμε. Είμαστε ελεύθεροι να αλλάξουμε τους κόσμους μας. Το να ξέρουμε τους «κανόνες» μάς δίνει περισσότερες επιλογές, μεγαλύτερη ελευθερία να υπάρχουμε.
Φαντασία	Γνώση
Φανταζόμαστε ό,τι δεν μπορούμε να ξέρουμε. Φανταζόμαστε και ξαναφανταζόμαστε τον εαυτό μας και τους άλλους. Είμαστε απελευθερωμένοι από ιδεολογίες που αντικαθιστούν τη φαντασία. Το να μπορούμε να φανταζόμαστε μας υπενθυμίζει ότι είμαστε άνθρωποι.	Ό,τι φανταζόμαστε βασίζεται σε όσα γνωρίζουμε. Συνειδητοποιούμε πως ό,τι νομίζουμε πως ξέρουμε είναι συχνά αποτέλεσμα της φαντασίας μας (πολιτισμικό). Πλάθουμε το δικό μας «χάρτη του κόσμου». Μπορούμε να αλλάξουμε. Το ίδιο και ο κόσμος μας.

(Πιν 3)

Τα ανθρώπινα δικαιώματα

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα σχετίζονται με τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, διότι βασίζουν τη δημιουργία, την ουσία και το σκοπό τους σε αυτά, συνδέουν τους στόχους τους, κυρίως όταν εφαρμόζονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και χρησιμοποιούνται ή προτείνονται για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων[133]. Τα άρθρα 13, 14 και 15 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού συνοψίζουν την ουσία και την ανεξαρτησία της δραστικής συμμετοχής των νέων ανθρώπων στην κοινωνία, ως δικαίωμα πια.

Άρθρο12

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη εγγυώνται στο παιδί που έχει ικανότητα διάκρισης το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης της γνώμης του σχετικά με οποιοδήποτε θέμα που το αφορά, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του και το βαθμό ωριμότητάς του.

133. Etherton, M. & Prentki, T., «Edtitorial», *Research in Drama Education, Special Issue: Impact Assessment and Applied Drama*, 11.2, Routledge, June 2006, σσ 147.

2. Για τον σκοπό αυτό θα πρέπει ιδίως να δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να ακούγεται σε οποιαδήποτε διοικητική ή δικαστική διαδικασία που το αφορά, είτε άμεσα είτε μέσω ενός εκπροσώπου ή ενός αρμόδιου οργανισμού, κατά τρόπο συμβατό με τους διαδικαστικούς κανόνες της εθνικής νομοθεσίας.

Άρθρο13

1. Το παιδί έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης. Το δικαίωμα αυτό περιλαμβάνει την ελευθερία αναζήτησης, λήψης και διάδοσης πληροφοριών και ιδεών οποιουδήποτε είδους, ανεξαρτήτως συνόρων, υπό μορφή προφορική, γραπτή ή τυπωμένη, ή καλλιτεχνική ή με οποιοδήποτε άλλο μέσο της επιλογής του.

2. Η άσκηση του δικαιώματος αυτού μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μόνο των περιορισμών που ορίζονται από το νόμο και που είναι αναγκαίοι:

α) Για το σεβασμό των δικαιωμάτων και της υπόληψης των άλλων ή

β) Για τη διαφύλαξη της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας τάξης, της δημόσιας υγείας και των δημόσιων ηθών.

Άρθρο15

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν τα δικαιώματα του παιδιού στην ελευθερία του να συνεταιρίζεται και του να συνέρχεται ειρηνικά.

2. Δεν τίθενται περιορισμοί για την άσκηση των δικαιωμάτων αυτών, εκτός από αυτούς που ορίζει ο νόμος και που είναι αναγκαίοι σε μια δημοκρατική κοινωνία, προς το συμφέρον της εθνικής ασφάλειας, της δημόσιας ασφάλειας ή της δημόσιας τάξης ή για την προστασία της δημόσιας υγείας ή των δημόσιων ηθών, ή των δικαιωμάτων και των ελευθεριών των άλλων [134].

Η δραστική συμμετοχή είναι το εφαλτήριο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα η πραγμάτωση των δικαιωμάτων του παιδιού.[135]

134. Fountain, S., *It' s only rights*, UNISEF, 1993

135. Είναι ο πρώτος παγκόσμιος νομικά δεσμευτικός κώδικας για τα δικαιώματα που όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν. Θέτει στοιχειώδεις αρχές για την ευημερία των παιδιών στα διάφορα στάδια εξέλιξής τους και αποτελείται από 54 άρθρα. Η Σύμβαση ξεκίνησε με πρωτοβουλία της Πολωνικής κυβέρνησης και της UNICEF, υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γεν. Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20 Νοεμβρίου 1989 και τέθηκε σε ισχύ το 1990. Μέχρι σήμερα έχει επικυρωθεί σχεδόν από όλες τις χώρες του

Η παραδοχή αυτή φαίνεται πιο παραστατικά στην υλοποίηση προγραμμάτων από Μ.Κ.Ο σε αναπτυσσόμενες κυρίως χώρες, όπου δικαιώματα παραβιάζονται και παρατηρούνται φαινόμενα διάκρισης και εξαίρεσης. Ο σκοπός των προγραμμάτων είναι η κοινωνική μεταβολή. Πολλές φορές χρειάστηκε να αποσαφηνίσουν οι συντελεστές τη σκοποθεσία και την ιδεολογία τους, αφού πρόκειται για παρέμβαση κοινωνική, από έξω προς τους έσω, που ίσως φέρει μια ιδεολογία διαφορετική. Ο εμφορούμενος πολιτικός και κοινωνικός προβληματισμός[136], ο οποίος θεωρείται ότι εμπνέεται από τον μαρξισμό, με την έννοια ότι συγκρούεται με τις κοινωνικές διαιρέσεις που στηρίζονται στο φύλο, τη σεξουαλικότητα και τη φυλή, και εναντιώνεται στο νεοφιλελευθερισμό διακρίνεται σε προγράμματα του Θεάτρου για την Ανάπτυξη (Theatre for Development-TfD) ή του Θεάτρου στην Κοινότητα (Theatre in Community), που γίνονται στον αναπτυσσόμενο κόσμο[137] και αυτό αποδεικνύει την τίμια σχέση θεάτρου και κοινωνίας[138].

Όμως τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι δράσεις της εκπαίδευσης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν, όπως ατύπως γίνεται, στην αγωγή στα ανθρώπινα δικαιώματα, επειδή σχετίζονται και αυτά με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική, τις πανανθρώπινες, οικουμενικές αρχές-αξίες και το δίκαιο[139]. Στη σύγχρονη δημοκρατία ο ρόλος του κράτους προσδιορίζεται από τα ανθρώπινα δικαιώματα και την προστασία τους και για αυτό οι διεκδικήσεις ενός «κράτους δικαίου» συνδέονται με το σεβασμό των δικαιωμάτων, ανθρώπου και πολίτη. Τα πολιτικά δικαιώματα, εξάλλου, εγγυώνται

κόσμου, ενώ στην Ελλάδα επικυρώθηκε το 1992 (ΦΕΚ 192/2.12.92).

136. Smith, P., 2006*, ό.π,* σσ 237-258, 355-373.

137. Υπάρχουν μελέτες περίπτωσης για το πώς οι νέοι στην Αφρική αφομοίωσαν αξίες και ταυτότητες που αντικατοπτρίζουν διαφορετικές ιδεολογίες και πολιτικές Βλ. Honwana, A & De Boeck, *Makers and breakers*, James Currey, Oxford, 2005.

138. Banos, S.H., «International NGOs and impact assessment. Can we know we are making a difference?», *Research in Drama Education,*11.2, Routledge, June 2006, σσ 157-174.

139. Μόσχος, Γ., «Το δράμα ως μέσο επικοινωνίας για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού» στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν.& Μερκούρη, Α. (επιμ), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα*, Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σσ 365-371.

συχνά τα ανθρώπινα και για αυτό πολιτική εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα αλληλοσυμπληρώνονται και έχουν σχέση σύζευξης και αλληλοδιείσδυσης[140]. Η αγωγή στα ανθρώπινα δικαιώματα, που καταγράφονται σε διεθνείς διακηρύξεις και άλλες συμβάσεις, περιλαμβάνει την κατανόησή τους και την ανάλυση της εφαρμογής τους, όταν υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις αρχές και την πραγματικότητα. Και αυτό δείχνει πόσο σύνθετη είναι η πραγματικότητα. Από τη μια τα ανθρώπινα δικαιώματα προϋποθέτουν την ελεύθερη αποδοχή τους, με βάση την κριτική σκέψη και χωρίς καμιά επιβολή και από την άλλη επιβάλλονται στον καθένα, ως ηθικός και νόμιμος κανόνας, στα πλαίσια των δημοκρατικών κοινωνιών κυρίως ως μέσο επίλυσης συγκρούσεων. Γι' αυτό επιβάλλεται η δραστηριοποίηση των μαθητών και η ενεργή εμπλοκή τους σε μια τέτοια αγωγή που αφήνει πολλά περιθώρια άσκησης της ελευθερίας, της αυτονομίας και της υπευθυνότητας και θα ενισχύει την εκμάθηση των αξιών και αρχών, όπως ορίζει, άλλωστε και οι παιδαγωγική των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων. Εξάλλου η οικοδόμηση θεμελιωδών εννοιών, όπως των δικαιωμάτων του ατόμου, της ταυτότητας-ετερότητας, του δικαίου, της ισότητας, της δημοκρατίας βρίσκονται ήδη στο κέντρο του παιδαγωγικού σχεδιασμού των Θεατροαπαιδαγωγικών Προγραμμάτων.

Η δημοκρατία

Η δημοκρατία είναι ένα από τα θέματα, με τα οποία έχουν ασχοληθεί τα Θεατροαπαιδαγωγικά Προγράμματα. Είναι επίσης και μία από τις ιδεολογίες που τα κυοφορεί. Αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις που αποτελούν προϊόν δημοκρατικής δράσης μιας «εναλλακτικής δημοκρατίας», του πολιτικού ακτιβισμού, που ενδιαφέρεται περισσότερο για πολιτικά, τοπικά και κοινωνικά ζητήματα, πέρα από πολιτικές δομές.

---

140. Σήμερα υπάρχει ιδιαίτερη συζήτηση για την αγωγή στα ανθρώπινα δικαιώματα, εξαιτίας οικονομικών και πολιτικών εξελίξεων, στην Ευρώπη. Η διδασκαλία αυτών απασχολεί ιδιαίτερα τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης. Καρακατσάνη, Δ., *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, γνώσεις, αξίες, πρακτικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σσ 167-168.

Η δημοκρατία είναι επίσης βασική συνθήκη για τα ίδια τα προγράμματα και τους σκοπούς τους[141]. Για να επιτευχθούν κάθε φορά οι στόχοι, στα πλαίσια της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, απαιτείται σεβασμός στο μαθητή και ισότιμη αντιμετώπισή του, σε συνθήκες ελεύθερες και ισότιμες για όλους. Κάθε μαθητής γίνεται αποδεκτός, με τις ιδέες και τις απόψεις του, ισότιμα στην ομάδα που συμμετέχει στο πρόγραμμα. Μπορεί να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις του και να τις κάνει σημαντικές για τους υπόλοιπους. Μπορεί ακόμη να ασκεί και να του ασκείται κριτική. Μπορεί τέλος να καθορίσει τη συνέχεια μιας ιστορίας, να λάβει καθοριστικές αποφάσεις, να βιώσει με ασφάλεια το σωστό και το λάθος στη ζωή. Είναι επιπλέον σημαντικό για το μαθητή να νιώσει ότι και ο δάσκαλός του θα μάθει τώρα κάτι μαζί του. Δεν είναι η αυθεντία που φορά το «μαντύα του ειδικού», αλλά διερευνά κι αυτός μαζί του ένα θέμα σύγχρονο, για το οποίο ακούγονται ισότιμα και οι απόψεις του μαθητή, που βρίσκεται στο κέντρο της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός και οι θεατροπαιδαγωγοί δε μεταδίδουν γνώση, αλλά βοηθούν το μαθητή να συστηματοποιήσει τον τρόπο που κρίνει τα πράγματα, να αναλύσει τη σκέψη του, να συνειδητοποιήσει τις αντιφάσεις των δικών του επιχειρημάτων, να οικοδομήσει το δικό του σύστημα θεώρησης και προσέγγισης του κόσμου και των ανθρωπίνων σχέσεων. Ο ρόλος λοιπόν του ενήλικα στην τάξη είναι διαμεσολαβητικός και των μαθητών ενεργητικός, με προαπαιτούμενα την ισότιμη συμμετοχή όλων στην ομάδα, την ισότιμη αντιμετώπιση γενικότερα, την αναγνώριση και το σεβασμό των δικαιωμάτων, την ενθάρρυνση και την ενίσχυση. Πρόκειται πραγματικά για μία ουσιαστική δημοκρατική λειτουργία της τάξης.[142]

Ο σημαντικός αυτός ρόλος του μαθητή στη δημοκρατική ατμόσφαιρα τονίστηκε από τη θεωρία του Boal για τους θεατές. Ο θεατής είναι ο πρωταγωνιστής και παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία του Forum Theatre[143]. Τον ίδιο σημαντικό ρόλο, στη διαδικασία της μάθησης και στην επίτευξη των παιδαγωγικών σκοπών και

141. Freire, P., 1977, *ό.π.*

142. Pearl, A.& Knight, T., *The Democratic Classroom, Theory to Inform Practice*, Hampton Press, Hampton 1999.

143. βλ.αν, σσ 36 κ.ε.

στόχων διαδραματίζει για τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ο μαθητής. Μέσα σε ευέλικτες συνθήκες μάθησης, ο μαθητής είναι ελεύθερος να σκεφτεί, να συζητήσει, να αποφασίσει, να προτείνει και ουσιαστικά να καθορίσει την εξέλιξη μιας ιστορίας, τις αποφάσεις του πρωταγωνιστή, τις πρωτοβουλίες που σχετίζονται με τα διλήμματα, που τίθενται κάθε φορά. Έτσι πρωταγωνιστεί ο ίδιος, αναγνωρίζεται και γίνεται πραγματικά πολύτιμος για την ομάδα και την όλη εργασία. Μία αγαστή δημοκρατική διαδικασία που εκπαιδεύει εκτός των άλλων και πολιτικά τους μελλοντικούς πολίτες, οι οποίοι μέσω της διανοητικής και ηθικής προσπάθειας που καταβάλλουν στα προγράμματα, μυούνται στη δημοκρατική ζωή[144], μαθαίνουν να ακούν τον άλλον και να ακούγονται από τους άλλους, να σέβονται και να τους σέβονται.

Αυτή η οικοδόμηση της ταυτότητας του πολίτη μέσω της εκπαίδευσης συνδέεται με το σεβασμό της διαφοράς και την επιδίωξη ισότητας στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η πολυπολιτισμικότητα

Στις σύγχρονες πλουραλιστικές, φιλελεύθερες, δημοκρατικές συνθήκες ο όρος πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) επαναπροσδιορίζει μία υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση με μία νέα έννοια. Αυτή δεν προέκυψε από σχεδιασμό αλλά είναι φυσικό αποτέλεσμα ποικίλων παραγόντων, που είναι:

α) η απελευθέρωση του ανθρώπινου πνεύματος από τη θρησκευτική αυθεντία, από νωρίς ακόμη, πριν από το 18ο αιώνα, β) το αποικιοκρατικό πνεύμα που επικράτησε με την ανακάλυψη του Νέου κόσμου και την οργάνωση ιεραποστολής με σκοπό τον εκπολιτισμό, το οποίο δημιούργησε ένα δόγμα πολιτιστικής ανωτερότητας για τις πρώτες χώρες, το οποίο βέβαια σήμερα έχει ξεπεραστεί, γ) η παγκοσμιοποίηση και οι απόρροιες της, όπως η εύκολη μετακίνηση, η εξέλιξη της επικοινωνίας, η υπέρβαση της κλειστής κοινωνίας, δ) η μοντέρνα άποψη για προτεραιότητα του ανθρώπου έναντι

144. Τα θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα εκπληρώνουν τους στόχους που η Gutmann θέτει στη δημοκρατική εκπαίδευση. Πρέπει να εξοπλίζει τους μαθητές με τις δεξιότητες που κρίνονται απαραίτητες για τη διαμόρφωση μιας ενεργητικής ιδιότητας του πολίτη. Gutmann, A., «Why should Schools Care about Civic Education?» στο McDonnell, L., Timpane, P.M. & Benjamin, R. (επιμ), *Rediscovering the Democratic Purposes of Education,* University Press of Kansas, Kansas 2000, σσ 73-90.

οποιωνδήποτε πολιτισμικών εκφάνσεων και κοινωνικών διαμορφώσεων και οι ιδέες του μεταμοντερνισμού για δικαίωμα στη διαφορετικότητα και ισοτιμία του καθενός και των αντιλήψεών του, ε) από τη μια η αποδέσμευση του ανθρώπου από το μύθο της θεοκρατικής εξουσίας και από την άλλη το φαινόμενο της εκκοσμίκευσης, στ) το τέλος του ψυχρού πολέμου και η κατάρρευση του παγκόσμιου διπολισμού, το 1989, με όλα τα επακόλουθά τους. Αυτοί οι παράγοντες συνέβαλαν στο πολύπλευρο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας, το οποίο αποτελεί συγχρόνως πραγματικό κοινωνικό γεγονός και αίτημα πλέον[145]. Στην προέκταση αυτού τίθεται και η έννοια της διαπολιτισμικότητας, ως ζητούμενο και απόρροια.

Η πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται σε εκείνη την κοινωνική κατάσταση στην οποία συνυπάρχουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης και συνυπάρχουν οι πολιτισμοί τους οποίους εκφράζουν, δημιουργώντας την αναγκαιότητα της ειρηνικής συνύπαρξης και του αμοιβαίου σεβασμού, τη βάση δηλαδή της διαπολιτισμικής ιδέας. Η διαπολισμικότητα[146] είναι η έννοια που εκφράζει τη ζητούμενη κατάσταση σε μια κοινωνία με πολυπολιτισμικότητα[147]. Αν και η χρήση του όρου γίνεται πολλές φορές ρητορικά[148] η ουσιαστική ενασχόληση και ο προβληματισμός για αυτόν έχει δημιουργήσει κάποια δεδομένα για τα άτομα, τις ταυτότητες και τις ομάδες, που πρέπει να τα λάβει κάποιος υπόψη του στη μελέτη της σχέσης που έχει με την εφαρμογή των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων.

---

145. Πέτρου, Ι., «Η Πολυπολιτισμικότητα ως κοινωνικό γεγονός και κοινωνικό αίτημα», *Καθ΄οδόν*, 16, Ιούλιος 2000, σσ 5-18.

146. Αναφέρεται και «διαπολιτισμός», ως ένα είδος νέου πολιτισμού που προκύπτει από την αναγνώριση και ενίσχυση των τοπικών-εθνικών πολιτισμών ως συνεκτικό κρίκο για τη συμβίωση και την πρόοδο των λαών. Κοντογιάννη, Β., «Διαπολιτισμός και Κοινωνικές ενδοομάδες», *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 53, Ιουλ-Σεπτ 2004, σσ 28-34.

147. Η διαπολιτισμική θεωρία έχει τρία βασικά αξιώματα: α) η ισοτιμία των πολιτισμών, με σκοπό την εξάλειψη κάθε αξιολογικής σύγκρισης και την επίτευξη συνάντησης και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ομάδων με διαφορετικές πολιτιστικές εκφράσεις. β) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. γ) η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών. Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών*, Gutenberg, Αθήνα 2001.

148. βλ. Δημητρίου, Δ., «Περί δια/πολύ/πολυτισμικότητας και άλλων συναφών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 71, Αυγ-Οκτ 2004, σσ 24-28.

Μία διερεύνηση της πολυπολιτισμικότητας και της ταυτότητας της προκαλεί προβληματισμό. Υπάρχουν όρια στην αποδοχή της ετερότητας και στην αυτόνομη ανάπτυξη της ταυτότητας; Η ενσωμάτωση, ατομική ή συλλογική, είναι αποφευκτέα, όταν μάλιστα συμβαίνει αυτόνομα σε σχέση με την εκπαίδευση και τους κρατικούς μηχανισμούς; Μία προσέγγιση γίνεται από τον Will Kymlicka[149]. Για τον Kymlicka, ο οποίος έχει μία υπερεθνική αντίληψη της δημοκρατίας και μία παγκόσμια-οικουμενική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη, ο σύγχρονος φιλελευθερισμός λαμβάνει υπόψη του την αναγνώριση των καθολικών ατομικών δικαιωμάτων και παραμένει αδιάφορος σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες, τα προβλήματα και τις ανάγκες των μειονοτήτων. Αυτό γίνεται, σύμφωνα με τον Kymlicka διότι, παραβιάζοντας την ηθική έννοια της αυτονομίας, θέτει σε προτεραιότητα ένα αφηρημένο μοντέλο πολίτη.

Για το ίδιο θέμα ο Charles Taylor[150], έχοντας υπόψη του τις αρχές του κοινοτισμού και την κοινωνία του Καναδά και αναπτύσσοντας τη φιλοσοφία της πολιτικής αναγνώρισης της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας ατόμων και ομάδων σε ενιαίο κρατικό πλαίσιο, υποστηρίζει ότι η ετερότητα των ομάδων πρέπει να αναγνωρίζεται και να ενισχύεται. Μόνο έτσι το κράτος μπορεί να μένει ενωμένο, αφήνοντας το δικαίωμα στον καθένα της «βαθιάς διαφοροποίησης» μέσα σε ένα πλουραλιστικό πολιτισμό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο καθορισμού των σχέσεων των πολιτισμών και των εννοιών που χρησιμοποιούνται τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα διαδραματίζουν το δικό τους ρόλο σε μια πλουραλιστική εκπαίδευση και σε ένα σχολείο που συναντώνται πολιτισμοί, αξίες, γλώσσες και θρησκείες. Ασχολούνται με τέτοιας υφής κοινωνικά θέματα και θέτουν πολλές φορές το μαθητή σε διλήμματα που αφορούν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ατόμων και των ομάδων. Αν και ο ρόλος της ομάδας που δημιουργεί ένα πρόγραμμα είναι πολύ βασικός για τη διαπραγμάτευση του θέματος η θεωρία και η πράξη των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων , καθώς και η ιδεολογία που τα γέννησε και τα διατηρεί ζωντανά, δείχνουν ότι σέβονται τις βασικές

149. Kymlicka, W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon, Oxford 1995.

150. Ταίηλορ, Τ., 2000c, *ό.π.*

αρχές ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης[151], σε περιπτώσεις διαφόρων πολιτισμών, μειονοτήτων και μετακινούμενων πολιτισμών, που είναι, κατά τον Helmut Essinger: α) η ενσυναίσθηση, να τοποθετεί κάποιος τον εαυτό του στη θέση του άλλου, να κατανοεί τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους, β) η αλληλεγγύη, να είναι κοινωνός μιας συλλογικής συνείδησης, που υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των κρατών, των φυλών, γ) ο διαπολιτισμικός σεβασμός, να σέβεται τη πολιτισμική ετερότητα, κάνοντας άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς και αφήνοντάς τους να επηρεάσουν το δικό τους. δ) η εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου ζωής και η απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Τα θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα επιδιώκουν να προσφέρουν μία τέτοια πολιτική και κοινωνική αγωγή με βάση καθαρά αυτές τις αρχές και διερευνώντας τέτοια θέματα με διαδικασίες μάθησης που θέτουν τέτοιους στόχους.

Ακόμη η εφαρμογή των προγραμμάτων και όλη η διαδικασία αφήνει όλα εκείνα τα περιθώρια, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω για διαφοροποίηση της μειονότητας, της ετερότητας και τον απόλυτο σεβασμό της έκφρασής της. Οι δραστηριότητες του Εκπαιδευτικού Δράματος και του Forum Theatre αποτελούν την πραγμάτωση της διαπολιτισμικότητας και της αναγνώρισης της ιδιαιτερότητας. Κάθε γνώμη και δράση είναι σεβαστή από όποιον κι αν προέρχεται. Επίσης όλοι οι μαθητές συγχρωτίζονται, στα προγράμματα, αναπτύσσοντας πρωτόγνωρες σχέσεις και δημιουργώντας καταστάσεις αλληλογνωριμίας και αλληλεπίδρασης. Έτσι αποκτούν κοινές εμπειρίες με τον «άλλον» και γνωρίζουν και τον ίδιο καλύτερα. Αυτή η επικοινωνία σε σχολεία, που η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι συνυφασμένη με ένα μάθημα, αλλά διαπερνά όλες τις διδασκαλίες, έχει πολύ μεγάλη μαθησιακή, κοινωνική και πολιτική αξία. Για την Ελλάδα μάλιστα που από νωρίς ευαισθητοποιήθηκε στα ζητήματα

151. Τα μοντέλα εκπαίδευσης είναι:α) το αφομοιωτικό, β)της ενσωμάτωσης, γ)το πολυπολιτισμικό, δ)το αντιρατσιστικό και ε) το διαπολιτισμικό. Μάρκου, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα 1995, σσ 271. Μια εύστοχη κριτική των μοντέλων υπάρχει στο Γεωργογιάννης, Π., «Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις Βαλκανικές χώρες» στο *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, 1ο Διαβαλκανικό συνέδριο, Πάτρα 3-5 Μαΐου, Πρακτικά, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ 119-134.

σεβασμού των ταυτοτήτων[152] και πολυπολιτισμικότητας[153], και έχοντας δείξει, στο σχολικό πλαίσιο, ότι έχει άλλη σχέση με την ανεκτικότητα, η εφαρμογή Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων θα καλλιεργήσει βαθιά μια αγωγή επικοινωνίας με τον άλλον, καθώς και μια αντιρατσιστική συνείδηση, χωρίς προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Ρατσισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Ο ρατσισμός, ως θεωρία και κοινωνική πρακτική[154], αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο, που στην Ευρώπη έχει προκαλέσει επιστημονικό και ορθολογικό προβληματισμό, που επιχειρεί να τον στηρίξει[155]. Η κατηγοριακή αντίληψη του άλλου, τα στερεότυπα και η προκαταλήψεις είναι από τα πλέον διασαφηνισμένα εννοιολογικά χαρακτηριστικά της διάκρισης και της ρατσιστικής συμπεριφοράς[156]. Συγχρόνως ο νέο-ρατσισμός[157] στηριζόμενος στον πολιτισμικό σχετικισμό απολυτοποιεί την ετερότητα και θεοποιεί το δικαίωμα της διαφοράς, με βάση πολιτισμικές κατηγοριοποιήσεις. Μπορεί κανείς να μιλά πια για ένα πολιτισμικό ρατσισμό-απάντηση στην

---

152. Νικολάου, Γ., Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, σσ 109. Για τη διαπολιτισμική διάσταση της ελληνικής παιδείας μπορεί να βρει κανείς πολλά στοιχεία σε σχέση και με τους διεθνείς οργανισμούς στο Μπαλασσά-Φλέγκα, Ε., Η Συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας, Μέθοδοι και Προοπτικές, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2002.

153. Πέτρου, Ι., ό.π., 63-76. Για μια σφαιρική άποψη βλ Καλαϊτζίδης, Π.& Ντόντος, Ν., (επιμ), Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, Ιερά Μητρόπολις Δημητριάδος, Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών., Ίνδικτος, Αθήνα 2007. Καλαϊτζίδης, Π., «Ορθοδοξία και Πολυπολιτισμικότητα», *Καθ' οδόν, 91*, 2004, σσ 93-97.

154. Μάρκου, Γ.,& Βασιλειάδου, Μ., Ρατσισμός, Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996.

155. Παπαθανασίου, Ο., «Όψεις του ρατσισμού στην εκπαίδευση», *Τα εκπαιδευτικά*, 63-64, σσ 101-2.

156. Μάρκου, Γ.,& Βασιλειάδου, Μ., *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Δημιουργία και Αντιμετώπιση*, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998b.

157. Πρυνεντυ, Ζ., «Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ Μύθου και Πραγματικότητας» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 49-60.

παγκοσμιοποίηση[158], που καθιστά τον ξένο εχθρό της συλλογικής ταυτότητας[159]. Οι διακρίσεις δεν εξηγούνται αν δεχθεί κανείς τη δομική θεώρηση του ρατσισμού. Αυτή έχει τα όρια της και για αυτό αφήνει περιθώρια σύνδεσης του ρατσισμού με την αγωγή και το σχολείο[160], που είναι από τη φύση του παρεμβατικό. Παρόλο που οι έρευνες στους νέους δεν είναι στην πλειονότητά τους ανησυχητικές[161], ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, οι διακρίσεις, ο εθνικισμός προτείνονται και από τους ειδικούς του θεάτρου, όπως η Δήμητρα Μακρινιώτη και ο Ιωσήφ Σολωμός[162], ως θέματα που πρέπει να απασχολήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα και να πάψουν να θεωρούνται επικίνδυνα

158. Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ.& Γαληνού, Π., «Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το Τοπικό στο Παγκόσμιο;» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 109-119.

159. Μιας συλλογικής ταυτότητας που προκύπτει μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και στηρίζεται στη συναίσθηση ότι το άτομο αποτελεί τμήμα ενός ιδιαίτερου εμείς που χαρακτηρίζεται από κάποιες αξιόλογες ιδιότητες. Συμβάλλει στην ανάδειξη ενός ναρκισσιστικού ιδεώδους εγώ και εμείς. Ιντζεσίλογλου, Ν., «Περί της Κατασκευής Ταυτοτήτων. Το Παράδειγμα της Εθνικής Ταυτότητας» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 183-5.

160. Για την ελληνική πραγματικότητα και τον ρατσισμό στο σχολείο βλ.Τσιάκαλος, Γ., Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000. Για το ρατσισμό στο σχολείο και τα διδακτικά εγχειρίδια βλ.Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα,Θ. (επιμ), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

161. Μία σχετική έρευνα για το ρατσισμό και τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί μάλιστα και το θέατρο έδειξε ότι υπάρχουν πολλά περιθώρια παρέμβασης. βλ.Τζήκας, Γ., «Ξενοφοβία, ρατσισμός και σχολείο-ένα «διαφορετικό» παιδί στην τάξη μας (Εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Ν.Ιωνίας Μαγνησίας τα σχολικά έτη 2001-03», *Τα εκπαιδευτικά,* 75-76,Απρ-Ιουν 2005, σσ 124-141. Σε μία άλλη έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και μάλιστα στο Διαπολιτισμικό σχολείο Σαπών στη Θράκη παρουσιάζονται εξίσου ευοίωνα στοιχεία. «Οι μικροί μαθητές, στη μεγάλη πλειονότητα τους, δεν έχουν ακόμη σκληρυνθεί, δεν έχουν πωρωθεί, δεν έχουν εμποτιστεί με προκαταλήψεις και στερεότυπα….ωστόσο δε θα πρέπει να καλλιεργήσουν τα αποτελέσματα υπερβολική αισιοδοξία και να οδηγήσουν σε μακάριο εφησυχασμό» Μασάλη, Ζ., ««Συμμαθητεία» γλωσσών και θρησκειών», *Νέα Παιδεία*, 112, 2004, σσ 120-128. Όμως μια παλαιότερη έρευνα πεδίου που πραγματοποιήθηκε σε 436 μαθητές των περιοχών της Αθήνας: Καλλιθέα, Νίκαια, Αμαρούσιο, Κηφισιά, Μενίδι, το 1996, έδειξε ότι « στα Δημοτικά σχολεία τα παιδιά των Ε΄και Στ΄τάξεων ιεραρχούν θετικά και αρνητικά τους συμμαθητές τους ανάλογα με την καταγωγή τους, απομονώνοντας μαζικά Τσιγγάνους και Αλβανούς, λιγότερο Ασιάτες, Αφρικανούς και Άραβες, ενώ βρίσκουν πιο «ίδιους» τους συμμαθητές από τις Δυτικές χώρες.. Παρόμοια είναι η κατάταξη των συμμαθητών με βάση το χρώμα που έχουν. Όσοι έχουν μαύρο χρώμα όχι μόνο αποφεύγονται αλλά φοβίζουν, τσαντίζουν, κινούν υποψίες ή απλά «δεν τους μπορούν»». Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ., Ντούσας, Δ., Παπαϊωάννου, Φ. & Σπανός, Π., «Η στάση των παιδιών απέναντι στο «Διαφορετικό» έθνος, χρώμα, θρήσκευμα», *αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, 41, Φθινόπωρο 1996, σσ 34-39.

για μελέτη και συζήτηση στη σχολική αίθουσα[163]. Βέβαια η ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τέτοια θέματα αποτελεί ένα αρκετά αμφιλεγόμενο σκοπό, που εμπεριέχει ειδικότερους στόχους, όπως:α) να ενθαρρύνει τον μαθητή να αιτιολογεί τις απόψεις του για τις κοινωνικές ή εθνικές ομάδες, β) να αποφεύγει τις γενικεύσεις και να τεκμηριώνει τις απόψεις του, γ)να αποκτήσει ανοικτό κριτικό πνεύμα, δ)να αναπτύξει αισθήματα ενσυναίσθησης και ανθρωπισμού, ε)να κατανοήσει τις επιπτώσεις των προκαταλήψεων στις ομάδες που τις αφορούν, στ)να εξερευνήσει και να αναλύσει την ιστορική και κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική διάσταση και εξάρτηση των προκαταλήψεων[164]. Όμως όλοι οι παραπάνω όροι έχουν θετικά αποτελέσματα, μόνο, όταν υπάρχει δημοκρατικό κλίμα στην τάξη, με ενεργή συμμετοχή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών[165]. Τότε τα περιεχόμενα διδασκαλίας με σαφή υπερ-εθνικό προσανατολισμό[166] και γενικώς αντιρατσιστικό, αλλά και οι διδακτικές τεχνικές που στηρίζονται σε ομαδο-συνεργατικά μοντέλα[167] αποκτούν αξία για την απαλοιφή του ενδο- και εξωσχολικού ρατσισμού και για τη διαμόρφωση στάσεων που χαρακτηρίζονται για το ενδιαφέρον και το σεβασμό απέναντι στο αλλότριο και ξένο. Τότε προγράμματα που είναι συνδυασμένα με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και προκαλούν την οικειότητα με τον άλλον μπορούν να κάνουν πράξη μια στάση αντιρατσιστική.

Τέτοιου είδους παρεμβάσεις πραγματοποιούνται με τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα. Όπως έχει αναφερθεί, στην εφαρμογή τους επικρατεί στη μαθητική κοινότητα ισοτιμία απόψεων και συμμετοχής στα πλαίσια ενός δημοκρατικού κλίματος

---

162. Μακρινιώτη, Δ& Σολωμός, Ι., «Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 102-3, 1998, σσ 69.

163. Και από εκπαιδευτικούς έχουν γίνει παρόμοιες προτάσεις. Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν., *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο,* Δίπτυχο, Αθήνα 2005. Derman Sparks, L., μτφ Χουντουμιάδη, Α., Μόρφη, Ε., *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις*, Σχεδία, Αθήνα 2005.

164. Μάρκου, Γ.,& Βασιλειάδου, Μ., 1998b., *ό.π,* σσ 48.

165. Quicke, J., «Prejudice elimination as an educational aim», *British Journal of Educational Studies*, XXXIX, 1, σσ 45-57.

166. Βλ. Τσιάκαλος, Γ., *ό.π.,* σσ 179-181. Παπάς, Α., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διδακτική*, χ.ε., Αθήνα 1998, σσ 396-420.

167. Νικολάου, Γ., 2000, *ό.π.*, σσ 217-222.

της τάξης. Κάθε παιδί οποιασδήποτε προέλευσης, κοινωνικής ή πολιτισμικής έχει την αξία του στο διάλογο[168] και στη διάδραση που συντελείται. Συγχρόνως κάθε παιδί έρχεται σε έντονη επαφή με όλα τα υπόλοιπα παιδιά[169]. Ακόμη μέσα από το παίξιμο ρόλων, τη μεταφορά, τους συμβολισμούς, τους αυτοσχεδιασμούς, τη συζήτηση κατανοεί σε βάθος μια ποικιλία από κοινωνικούς ρόλους, επικοινωνεί με τον άλλον, τον ξένο. Επίσης τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα προσεγγίζουν με ένα θεατρικό τρόπο τέτοια κοινωνικά θέματα, όπως του ρατσισμού, των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, χωρίς να επιφορτίζουν τα παιδιά ιδεολογικά και ηθικιστικά. Συγχρόνως η βιωματικότητα και η άμεση σχέση του θέματος με τον τόπο που παρουσιάζεται δημιουργεί ανεξίτηλες εμπειρίες που έχουν σημαντικά αποτελέσματα στις στάσεις και τις αξίες των μελλοντικών ενηλίκων. Μάλιστα αυτά τα προγράμματα, χρησιμοποιώντας τεχνικές του θεάτρου και του δράματος, ακολουθώντας δηλαδή ένα συμβολικό και μεταφορικό τρόπο, που χρησιμοποιείται στο παραστατικό μέρος, μπορούν να αγγίζουν πιο εύκολα τις νεανικές ψυχές, χωρίς να προσβάλλουν ή να επιβάλλουν υποκειμενικές απόψεις. Γιατί μπορούν να χρησιμοποιούν ενδιάμεσους δρόμους, όταν θίγουν ευαίσθητα θέματα και δη όταν έχουν σχέση με την τοπική κοινωνία. «Αν, για παράδειγμα, το θέμα του προγράμματος είναι η ξενοφοβία, θα μπορούσε η έμφαση να δοθεί στη φιλοξενία και την πολιτισμική εκπαίδευση με στόχο την προετοιμασία των μαθητών να κατανοήσουν την πολιτισμική ποικιλία της σύγχρονης κοινωνίας, τα ήθη, τα έθιμα, τις αξίες, τις παραδόσεις και την τέχνη των άλλων λαών»[170]. Έτσι επιτελούνται καταστάσεις αυθεντικής επικοινωνίας, που είναι η προϋπόθεση μιας δημοκρατικής τάξης και μιας αντιρατσιστικής και πάνω απ' όλα ανθρωπιστικής διδασκαλίας, με την έννοια της ηθική αλληλο- και δια- δρασης.

---

168. Ο Γκόβαρης υποστηρίζει ότι για να υπάρξει επικοινωνιακή ικανότητα θα πρέπει τα άτομα να συζητήσουν και να συνεννοηθούν για τα προβλήματα που προκύπτουν από τις ιδιαίτερες ερμηνείες των πολιτισμικών συμβόλων. Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2001.

169. Όπως υποστηρίζει ο Vandenbroeck, «για να καταρρεύσουν οι διαχωρισμοί ανάμεσα στις ομάδες, η επαφή μεταξύ αυτών των ομάδων πρέπει να είναι αρκετά έντονη, ώστε να υπάρχει ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών και συναισθημάτων». Vandenbroeck, M., μτφ Βογιατζής, Γ, Γεμελιάρης, Χ., *Με τη ματιά του Γέτι*, Νήσος, Αθήνα 2004, σσ 94.

170. Σέξτου, Π., 2205, *ό.π.,* σσ 143.

1.2. Ο ΘΕΣΜΟΣ ΤΩΝ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα δεν είναι ακόμη ευρέως γνωστά στην Ελλάδα. Παρ' όλο που γίνεται μία εναργής προσπάθεια από μεμονωμένους ανθρώπους κυρίως, που ασχολούνται με το είδος ή γενικότερα με το Θέατρο στην Εκπαίδευση, και είναι κυρίως εκπαιδευτικοί- στους οποίους γίνεται αναφορά παρακάτω- επίσημα ούτε οι πολιτιστικοί και ούτε ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί φορείς έχουν ασχοληθεί με την αρμόζουσα σοβαρότητα με το αντικείμενο. Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα αποτελούν πάρεργο συνήθως για τους κρατικούς θεατρικούς φορείς, οι οποίοι ασχολούνται με αυτά χάρη στις φιλότιμες προσπάθειες προσώπων που ενδιαφέρονται. Παράλληλα ούτε στον ιδιωτικό τομέα υπάρχει μέχρι τώρα καμία πρωτοβουλία, διότι από τη μια κάθε προσπάθεια μόνο με κρατική επιχορήγηση θα ήταν βιώσιμη και θα είχε επιτυχία, και από την άλλη πολύ δύσκολα θα εξασφάλιζε την άδεια να εισέλθει στο σχολικό χώρο. Όσο για τους παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς φορείς δεν έχουν φροντίσει να συμπεριλάβουν ακόμη τέτοια αντικείμενα στις αναζητήσεις τους[171] για τα αναλυτικά προγράμματα. Έτσι γενικά οι προσπάθειες στηρίζονται συνήθως σε ερευνητές που στηρίζουν τις υποθέσεις των εργασιών τους στην εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος και για αυτό επιδιώκουν οι ίδιοι την παραγωγή τους και την εφαρμογή τους, έστω και πιλοτικά. Βέβαια δεν μπορεί κανείς να μην αναφερθεί στην επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση»[172], που δραστηριοποιείται σε αυτό το χώρο, διοργανώνοντας ποικίλες

171. βλ.αν., σσ 11, υποσ. 9 και 10. Παρ' όλο που στο Πρόγραμμα Μελίνα υπήρξε ένα εμβρυακό Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα.

172. Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι επιστημονική ένωση για την προώθηση της έρευνας και της πράξης του θεάτρου, του εκπαιδευτικού δράματος και των άλλων παραστατικών τεχνών στην εκπαίδευση. Ξεκίνησε το 1998 από εκπαιδευτικούς που ένιωθαν την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και έρευνα. Είναι μια πρωτοβουλία η οποία γρήγορα αναπτύχθηκε, απέκτησε συνεργάτες σε όλες τις περιοχές της χώρας και συνδέθηκε με εκπαιδευτικούς φορείς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αναπτύσσοντας πλούσια δράση. Είναι ΝΠΙΔ, μη κυβερνητικός, μη κερδοσκοπικός οργανισμός αναγνωρισμένος

επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα, και παρομοίως στον «Πανελλήνιο Σύλλογο Εκπαιδευτικού Δράματος»[173]. Μέχρι τώρα όμως δεν έχει προχωρήσει σε μια παραγωγή ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, παρ' όλο που στηρίζει με διάφορους τρόπους αρκετές από τις παραγωγές που αναφέρονται παρακάτω.

α. Εμβρυακά Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται κάποιες απόπειρες συμμετοχικού σχολικού θεάτρου που έχουν αρκετά στοιχεία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων. Αναφέρονται παρακάτω με βάση την κριτική που έκανε σε αυτά η Περσεφόνη Σέξτου[174].

α) Ο «Οδυσσεβάχ» είναι ένα πρόγραμμα βασισμένο στο θεατρικό έργο με τον ίδιο τίτλο της Ξένιας Καλογεροπούλου. Πραγματοποιήθηκε, το 1995-6, στο πλαίσιο του προγράμματος Μελίνα από τη Μικρή Πόρτα, θέατρο για παιδιά και νέους. Απευθύνονταν στην πρώτη τάξη του Δημοτικού σχολείου και εφαρμόζονταν μέσα στο χώρο της τάξης. Παρουσίαζε κάποια χαρακτηριστικά των Θεατροπαιδαγωγικών

από το Πρωτοδικείο Αθηνών (απόφαση 1828/06, αρ. καταχώρισης 26297) ως επιστημονική ένωση-σωματείο. Δεν έχει συντεχνιακό χαρακτήρα, δε διαθέτει αμειβόμενα στελέχη και στηρίζεται αποκλειστικά στις συνδρομές των μελών του, σε χορηγίες και στην εθελοντική εργασία. Είναι τακτικό μέλος του IDEA-International Drama/Theatre & Education Association (Διεθνής Οργανισμός για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση, -σύμβουλος της UNESCO σε θέματα εκπαίδευσης και θεάτρου), του Ευρωπαϊκού Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση IDEA-Europe και συμμετέχει στις Επιτροπές τους. βλ.URL: http:// www.theatroedu.gr

173. Ο Πανελλήνιος Σύλλογος Εκπαιδευτικού Δράματος (ΠΑΣΕΔ) είναι μη κερδοσκοπικό σωματείο, που ιδρύθηκε το 1999 από παιδαγωγούς, θεατρολόγους και καλλιτέχνες, με κοινό προβληματισμό την αναζήτηση της δυναμικής μεταξύ δραματικής τέχνης και εκπαίδευσης. Στα πλαίσια των σκοπών του, ο ΠΑΣΕΔ επιδιώκει: Τη μελέτη και διερεύνηση της φύσης και των δυνατοτήτων εφαρμογής της δραματικής τέχνης προς όφελος των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων, σύμφωνα με τις ανάγκες τους, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα στη σύγχρονη ελληνική, ευρωπαϊκήκαιπαγκόσμιακοινότητα. Την προώθηση του Εκπαιδευτικού Δράματος σε όλες τις βαθμίδες βασικής, ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Την επιμόρφωση και εκπαίδευση ειδικών σε θέματα θεωρίας και διδακτικής του Δράματος, με στόχο την ουσιαστική εφαρμογή του σε όλους τους τομείς που απαιτείται και ασκείται παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη.

174. Σέξτου, Π. 2005, *ό.π.,* σσ 73-82.

Προγραμμάτων όπως : α) πραγματοποιούνταν στην τάξη, η οποία μετατρεπόταν σε θεατρικό χώρο και θεατρικό εργαστήρι, β) υπήρχε αμεσότητα στη σχέση ηθοποιών και θεατών, αν και η θέση των μικρών θεατών δεν ήταν ενεργά συμμετοχική στην παράσταση, γ) οι ηθοποιοί στο δεύτερο μέρος έπαιζαν το ρόλο του δασκάλου και δ) προσφερόταν δωρεάν. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 82%, που το παρακολούθησαν ανταποκρίθηκαν θετικά στο πρόγραμμα, σύμφωνα με την έρευνα που πραγματοποίησε το Πανεπιστήμιο Πατρών[175].

β) Στη Βέροια ο σύλλογος γονέων του ειδικού σχολείου και το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Βέροιας δημιούργησαν μια παράσταση για την Παγκόσμια Ημέρα για τα άτομα με «διαφορετικές» ικανότητες (3 Δεκ). Ο τίτλος της παράστασης ήταν «Ένα αλλιώτικο ταξίδι». Στόχος του προγράμματος ήταν να δημιουργήσει στους μαθητές του ειδικού σχολείου ευκαιρίες για δημιουργική απασχόληση μέσα από δραματικές μεθόδους, οι οποίες θα καταλήξουν σε ένα συλλογικό δημιούργημα, που θα γεννιόταν μέσα από τις δικές τους ανάγκες και ενδιαφέροντα. Πράγματι η παράσταση ήταν αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς, ενός μήνα, με ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Το πρόγραμμα είχε χαρακτηριστικά ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος : α) ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη δημιουργία της ιστορίας, β) θέμα με βάση τις ανάγκες και τους προβληματισμούς των παιδιών και με τοπικό χαρακτήρα, γ) θέμα κοινωνικό, ο αποκλεισμός των ειδικών ομάδων και η ανάγκη για ενσωμάτωση στη κοινωνία. Δεν έγινε αξιολόγηση του προγράμματος.

γ) Στην Κοζάνη, το 1999-2000, το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κοζάνης σε συνεργασία με τον ΟΚΑΝΑ παρουσίασαν μία παράσταση, για μία φορά, με τίτλο «Ένα καπέλο γεμάτο βροχή», με θέμα τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών. Η παράσταση αποτελούνταν από σπονδυλωτές εικόνες με βάση τις οποίες γινόταν συζήτηση με τους θεατές. Οι σκηνές διακόπτονταν σε σημαντικές φράσεις ή πράξεις και ακολουθούσε διάλογος μεταξύ κοινού, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Στόχος τους προγράμματος ήταν να ενημερώσει και να εκπαιδεύσει τους θεατές για το θέμα των ουσιών. Το πρόγραμμα είχε αρκετά χαρακτηριστικά των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων: α) παράσταση

175. Βεργίδης, Δ., 1996, *ό.π.*

και συζήτηση-ενεργή συμμετοχή του κοινού, β) θέμα με βάση τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, γ) θέμα κοινωνικό, και δ) εκπαιδευτικός χαρακτήρας. Δεν έγινε αξιολόγηση του προγράμματος.

δ) Στο Βόλο, το 1998, η Περσεφόνη Σέξτου στα πλαίσια του διδακτικού της έργου στο τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, παρουσίασε το «Νεολιθικό Πρόγραμμα», για παιδιά Νηπιαγωγείου. Στόχος ήταν προσέγγιση μιας ιστορικής περιόδου και η βιωματική προσέγγιση των μουσειακών χώρων, αφού παρουσιαζόταν στο Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου. Συγχρόνως εκπαιδεύτηκαν οι φοιτήτριες, που συμμετείχαν στη χρήση του δράματος στην εκπαίδευση. Ήταν ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα γιατί, όπως λέει και η δημιουργός του είχε: α) τοπικό χαρακτήρα, β)παιδαγωγικό σχεδιασμό, γ)συμμετοχική δράση των παιδιών, και δ) υλικό για τους εκπαιδευτικούς που θα τους βοηθούσε να επεξεργαστούν το θέμα.

β. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

«Μυρωδιά από Κακάο»

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Μυρωδιά από Κακάο» πραγματοποιήθηκε στο νομό Θεσσαλονίκης, το 2005-06. Υπεύθυνη του προγράμματος ήταν η Περσεφόνη Σέξτου και βοηθός σχεδιασμού η Fiona Comes. Εφαρμόζονταν από τους Σοφία Λαμπρίδου και Δαβίδ Άντζελ. Ασχολούνταν με την κοινωνική ανοχή και αποδοχή του αλλοδαπού στο χώρο του σχολείου. Περιελάμβανε το παραστατικό μέρος, θεατρικό παιχνίδι, εργαστήρι εκπαιδευτικού δράματος και δημιουργικής γραφής. Απευθύνονταν σε μαθητές 8 έως 12 ετών. Διαρκούσε δύο διδακτικές ώρες και προτείνονταν να συνδυαστεί με την Ευέλικτη Ζώνη. Μετά την εφαρμογή δινόταν στους εκπαιδευτικούς και φάκελος υλικού. Η ιστορία που παρουσιαζόταν στα παιδιά αφορούσε ένα παιδί από την Αφρική, ενός αλλοδαπού παιδιού στο ελληνικό σχολείο, που ήλθε να ζήσει στην Ελλάδα, παρακινούμενο από την επαφή του με τον ελληνικό

πολιτισμό, όπως του τον είχε διδάξει ένας δάσκαλος στον τόπο του. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν :

α) να εξοικειωθούν τα παιδιά με την ευρύτατη έννοια της διαφορετικότητας στην κοινωνία (εθνικότητα, φυλετικά χαρακτηριστικά, γλώσσα, συνήθειες, φύλο, ειδικές ανάγκες, οικονομική και κοινωνική κατάσταση, εξωτερική εμφάνιση κλπ).

β) να συμβάλει στην κοινωνική μάθηση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών, δηλαδή στην κατανόηση του πως νιώθει ο «άλλος» και του πως νιώθουν αυτοί μπροστά στον «άλλο», όταν είναι διαφορετικός από αυτούς.

γ) να βελτιωθεί η έκφραση συναισθημάτων.

δ) να συμβάλλει στην καλλιέργεια της φαντασίας και της γλωσσικής έκφρασης.

ε) να εμπλουτισθεί η σχολική ζωή.

στ) να δοθεί η δυνατότητα σε μαθητές που δεν έχουν πρόσβαση σε θέατρα να συμμετέχουν σε μια θεατρική δράση με παιδαγωγικά οφέλη μέσα στο σχολείο τους.

ζ) να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων να εφαρμόσουν το δράμα σε συνδυασμό με τη γλώσσα στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς[176].

«Ογδόντα οχτώ Βελανιδιές & μύριες Ανεμώνες»

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Ογδόντα οχτώ Βελανιδιές & μύριες Ανεμώνες» πραγματοποιείται από το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος, από το 2006-07 έως και σήμερα, σε κείμενα και δραστηριότητες της Περσεφόνης Σέξτου. Πραγματοποιείται στο νομό Θεσσαλονίκης. Το θέμα του προγράμματος είναι οικολογικό και εντάσσεται στην περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Παρουσιάζεται στην ιστορία η διαχείριση ενός προαστιακού δάσους και η εκμετάλλευσή του για οικιστικούς λόγους με έμφαση στο σεβασμό των ζώων. Απευθύνεται σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού. Στόχοι του προγράμματος είναι :

176. Οι πληροφορίες προέρχονται από το έντυπο του προγράμματος «Μυρωδιά από κακάο», το οποίο διακινούσε η ίδια η θεατροπαιδαγωγική ομάδα, η οποία εργαζόταν ιδιωτικά και χωρίς καμία στήριξη. Γι' αυτό και το πρόγραμμα δεν προσφέρονταν δωρεάν. Υλικό που προέκυψε από την εφαρμογή του μπορεί να βρει κανείς στο Σέξτου, Π., *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Καστανιώτης, Αθήνα 2007, σσ 41-72.

α) να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στο φυσικό περιβάλλον, δηλαδή στην κατανόηση των συνεπειών των αποφάσεων του ανθρώπου για τη διαχείριση των φυσικών πόρων και στην καλλιέργεια του σεβασμού μας για τις οικογένειες ζώων.

β) να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών και να βελτιώσει τη διατύπωση απόψεων και την έκφραση συναισθημάτων τους, συμβάλλοντας παράλληλα στη διέγερση της δημιουργικής σκέψης, της φαντασίας και της γλωσσικής έκφρασης, μέσα από θεατρικούς ρόλους και παιχνίδια, με παιδαγωγικά οφέλη στο χώρο του σχολείου τους.[177]

«Η Στεφανία και το μπαλόνι»

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Η Στεφανία και το μπαλόνι» πραγματοποιείται από τη Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα τμήματος Θεάτρου Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης[178], από το 2006-07 έως και σήμερα, σε κείμενα και δραστηριότητες της Περσεφόνης Σέξτου. Εντάσσεται στην Αγωγή Υγείας[179], γιατί το θέμα αφορά το άσθμα και την κοινωνική ένταξη ατόμων με παρόμοια προβλήματα. Παρουσιάζεται από την ομάδα η ιστορία της Στεφανίας που πάσχει από βρογχικό άσθμα και νιώθει για αυτό διαφορετική. Απευθύνεται σε μαθητές 11-12 ετών, δηλαδή Ε΄και Στ΄τάξης.

Οι στόχοι του Προγράμματος είναι : α) να ενημερωθούν τα παιδιά για το τι είναι το βρογχικό αλλεργικό άσθμα, ποιοι είναι οι ενοχοποιητικοί παράγοντες και ποια η αντιμετώπιση κρίσεων άσθματος στο σχολείο.

β) να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στα παιδιά με αλλεργικό άσθμα, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και κριτική σκέψη μέσα από θεατρικές φόρμες.

---

177. Σέξτου, Π., *Ογδόντα οχτώ βελανιδιές και μύριες ανεμώνες*, Κ.Θ.Β.Ε, Θεσσαλονίκη 2007b, σσ 7-8.

178. Πρόκειται για ομάδα που προκύπτει από τους φοιτητές που παρακολουθούν το επιλεγόμενο μάθημα της Περσεφόνης Σέξτου στο τμήμα Θεάτρου, «ΘΠ Προγράμματα»

179. Στη Βρετανία το Theatre in Health Education αποτελεί από το ’80 παρακλάδι του Theatre in Education. Somers, J., «The Role of Theatre in Education in Health Education», *New England Theatre Journal*, 12, 2001, σσ . 97- 104.

γ) να ευαισθητοποιηθούν οι δάσκαλοι για την αντιμετώπιση περιστατικών διακρίσεων και παρενόχλησης στο σχολείο απέναντι σε παιδιά με αλλεργικό άσθμα.[180]

γ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

«Δια-φυγές»

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Δια-φυγές» πραγματοποιήθηκε το 2001 στην Αττική ως πιλοτικό πρόγραμμα με συντονιστή τον Νίκο Γκόβα και σχεδιαστές την ομάδα ΑΤΡΥΤΟΝ, Γιάννα Πιτούλη, Χριστίνα Μουρατίδου, Μαρία Λούρου. Διαρκούσε τέσσερις ώρες, υλοποιούνταν σε δύο επισκέψεις και εφαρμόσθηκε, με σκοπό την έρευνα, σε τρία Λύκεια (2ο Ε.Λ.Βάρης, Ε.Λ.Βάρης, Ε.Λ.Βουλιαγμένης). Το παρακολούθησαν δηλαδή ογδόντα μαθητές. Το θέμα το προγράμματος ήταν οι εξαρτήσεις και τα ναρκωτικά και οι στόχοι :

α) η φυσική, συναισθηματική και διανοητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία,

β) η δημιουργία των περιστάσεων εκείνων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να συνδέσουν τους εαυτούς τους με την παρουσιαζόμενη κατάσταση,

γ) η παρουσίαση ενός σεναρίου, μέσω του οποίου οι φανταστικοί χαρακτήρες έχουν τη δυνατότητα να δίνουν πληροφορίες για την ιστορία, ακολουθώντας τις εκπαιδευτικές και τις θεατρικές αρχές του προγράμματος,

δ) η ανάπτυξη της κατανόησης του θέματος των εξαρτήσεων και των ναρκωτικών μέσω της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τους χαρακτήρες,

ε) η ευαισθητοποίηση των μαθητών, και

στ) η δυνατότητα για ένα ταξίδι στον κόσμο του δράματος.[181]

---

180. Σέξτου, Π., 2007, *ό.π.*, σσ 73-78.

181. Πιτούλη, Γ., Γιαννούλη, Μ. & Γκόβας,Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ» «Όχι με λόγια…».Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής». στο *Γκόβας, Ν. (επιμ), . Το θέατρο στη Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες, Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σσ 142-155.

Στην πρώτη επίσκεψη η θεατροπαιδαγωγική ομάδα πραγματοποίησε ασκήσεις ζεστάματος και προετοιμασίας με σκοπό την επίτευξη επικοινωνίας και την εγκαθίδρυση συλλογικού πνεύματος και χρησιμοποίησε ασκήσεις, όπως τον καταιγισμό ιδεών, θέατρο εικόνων και Forum Theatre, ώστε να προετοιμαστούν τα παιδιά για τον τρόπο δράσης κατά την εφαρμογή του προγράμματος και να επικοινωνήσουν πνευματικά και σωματικά με τις έννοιες κλειδιά του θέματος, που είναι : «τέλος, βρομιά, κλέψιμο, μοναξιά, εξαθλίωση, απαισιοδοξία, βία, αποτυχία, εκδίκηση, κοινωνικός αποκλεισμός, θυμός, ψευδαίσθηση, συμπόνια, ανασφάλεια, ψέμα, χάος, φυγή, εξάρτηση, μελαγχολία, δύναμη, κατακραυγή, περιθωριοποίηση, αναζήτηση, ουσίες, σκότος, πικρία, φιλία, έκσταση, οικογένεια, σχέσεις, αδιέξοδο, θάνατος, συνήθεια κ.ά.»[182] Στη δεύτερη επίσκεψη εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και στην ιστορία του παραστατικού μέρους παρουσιάστηκε η ιστορία της Χριστίνας σε εννιά σκηνές. Σε αυτήν η πρωταγωνίστρια φαίνεται να βρίσκει διέξοδο από τα προσωπικά της προβλήματα και την καταπίεση, που δέχεται, σε εξαρτησιογόνες ουσίες.

«Σε πιστεύω εγώ»

Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα «Σε πιστεύω εγώ» πραγματοποιήθηκε πιλοτικά στη Χίο, στο 1ο ΤΕΕ, το 2004, από τη Μαρία Λούρου και της Μαρία Ρεβελάκη. Στην εφαρμογή συμμετείχαν σπουδαστές του θεατρικού εργαστηρίου του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Β.Αιγαίου. Η ομάδα πραγματοποίησε συναντήσεις με τα ίδια τα παιδιά με σκοπό να ανακαλύψει βιωματικά τι τα απασχολεί πραγματικά. Παρ' όλο που η αρχική ιδέα ήταν το θέμα των εξαρτήσεων, από τις συναντήσεις και τις βιωματικές θεατρικές ασκήσεις προέκυψε ως θέμα του προγράμματος η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας με τους ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικούς και τα προσωπικά αδιέξοδα που προκύπτουν στους νέους, όπως η έλλειψη στόχων στην εφηβεία. Η εφαρμογή έγινε σε δύο φάσεις και το παρακολούθησαν δύο τμήματα της Β΄Λυκείου του 1ου ΤΕΕ Χίου. Η πρώτη ήταν προπαρασκευαστική και είχε στόχο να εισάγει τα παιδιά στον κόσμο του θεάτρου εικόνων και του θεάτρου Forum του Boal

182. Πιτούλη, Γ., Γιαννούλη, Μ.& Γκόβας,Ν., *ό.π.,* σσ 145.

και στο θέμα του προγράμματος. Στη δεύτερη συνάντηση τα παιδιά παρακολούθησαν στο παραστατικό μέρος ένα συνομήλικό τους να συγκρούεται με τα πρόσωπα που τον περιβάλλουν. Οι στόχοι του προγράμματος δεν διευκρινίζονται στη βιβλιογραφία[183].

δ. Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στην Ελλάδα σε ερευνητικό επίπεδο.

Η έρευνα στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα αναφέρεται και στο προπαρασκευαστικό στάδιο τους, κατά την επιλογή του θέματος και κατά την τελική αξιολόγησή τους από τις ίδιες τις ομάδες ή τους φορείς που τα υλοποιούν, ανάλογα με τους στόχους των προγραμμάτων και τις υποθέσεις των ερευνητών. Η αξία της έρευνας αναδείχθηκε πρόσφατα και στη Βρετανία, καθώς αυτά τα προγράμματα πέρασαν πολλές φάσεις αμφισβήτησης, όσον αφορά την ύπαρξή τους και την οικονομική βιωσιμότητά τους. Μέσα από αυτή την κρίση προέκυψε, κατά τη δεκαετία του 1990, η ανάγκη για τον προσδιορισμό της επίδρασης των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων σε ερευνητικό επίπεδο[184].

Στην Ελλάδα έχουν γίνει, βέβαια, έρευνες για τη σχέση θεάτρου και εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας το θέατρο ως εκπαιδευτικό δράμα, δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι, παίξιμο ρόλων κ.ά.[185] Όσον αφορά τα Θεατροπαιδαγωγικά

183. Λούρου, Μ. & Ρεβελάκη, Μ., « «Σε πιστεύω εγώ»-ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την έλλειψη επικοινωνίας και στόχων στην εφηβεία» στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν.& Μερκούρη, Α. (επιμ), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα,* Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2006*,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σσ 209-214.

184. Σχετικό είναι το αφιερωματικό τεύχος του Research in Drama Education. *Research in Drama Education, Special Issue: Impact Assessment and Applied Drama,* 11.2, Routledge, June 2006. Υπάρχουν άρθρα που αναφέρονται στην έρευνα και ο προβληματισμός τους παρουσιάζεται παρακάτω στο οικείο κεφάλαιο. Ακόμη για την έρευνα και τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα βλ. Winston, J., 2001*, ό.πι,* σσ 189-200. Somers, J., (επιμ), *Drama and Theatre in Education: contemporary research,* York University Press, North York 1996 και Allen, G., Allen, I.& Darymple, L., 1999,*ό.π.*, σσ 21-36.

185. Εκτός από την έρευνα της Περσεφόνης Σέξτου, βλ. Σέξτου, Π., 2005*, ό.π.* σσ 109-121, μπορεί κάποιος να μελετήσει τέτοιες ενδιαφέρουσες έρευνες στα εξής: Τζήκας, Γ., 2005, *ό.π.,* σσ 124-141. Τσιάρας, Α., «Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από θεατρικό παιχνίδι» *στο* Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν.& Μερκούρη, Α. (επιμ), *Θέατρο στην*

Προγράμματα εκτός από τις αξιολογήσεις των θεατροπαιδαγωγικών ομάδων, όποτε και αυτές πραγματοποιήθηκαν με επιστημονική βάση, στις παραπάνω παραγωγές μόνο η Περσεφόνη Σέξτου έχει πραγματοποιήσει έρευνα πάνω στα προγράμματα, που δημιούργησε. Η ίδια διενήργησε, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, έρευνα για την αποδοχή των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων από τους εκπαιδευτικούς.

Έρευνα για τη σχέση εκπαιδευτικών και θεάτρου

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο, σε εργαζόμενους νηπιαγωγούς (40,7%) και δασκάλους (59,3%) της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης, τη σχολική χρονιά 1999-2000. Χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια, ως πηγή δεδομένων[186]. Η σχέση που είχε το δείγμα με τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ήταν μικρή. Το 92,8 % δεν είχαν φιλοξενήσει τέτοια προγράμματα στα σχολεία τους. Παρουσιάζει ενδιαφέρον το τμήμα εκείνο της έρευνας[187] που αφορά τη διάθεση των εκπαιδευτικών να φιλοξενήσουν τέτοιες δράσεις στις σχολείο τους. Ρωτήθηκαν για το αν και πως θα επιδρούσε στη σχολική ζωή η είσοδος θεατροπαιδαγωγικών ομάδων μέσα στο σχολείο. Οι απαντήσεις ήταν κατά 59,7% θετικές, με 37,7% να θεωρεί ότι πρέπει να προσφέρουν στους μαθητές δραστηριότητες δράματος στην εκπαίδευση και το 36,8% ότι πρέπει να προσφέρουν θεατρικές εμπειρίες μέσα από την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης. Βέβαια το 70,7 % των εκπαιδευτικών είχε πολύ περιορισμένες γνώσεις στη θεατρική αγωγή και το 26,4% δεν είχε καθόλου. Επίσης το 85,7% επιθυμούν να μη διαταραχθεί η ροή του σχολικού προγράμματος και να μην αναστατωθεί η σχολική ζωή και το 69,9 % να αμείβονται οι θεατροπαιδαγωγικές ομάδες από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. Ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι ότι το 33, 1% δεν είχε πάει ποτέ την τάξη του στο θέατρο. Η ανάλυση των δεδομένων και από την ίδια την

Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα, Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σσ 258-267. Μαρούδα, Η., «Θεατρικό Παιχνίδι-Δραματοποίηση και(sic) διδασκαλίας», *τα εκπαιδευτικά*, 53-54, σσ 73-89.

186. 511 ερωτηματολόγια αναλύθηκαν από του νομούς Αττικής, Θεσσαλονίκης, Μαγνησίας, Αχαΐας, Βέροιας, Ιωαννίνων και Κορινθίας. Η νησιωτική Ελλάδα δεν συμπεριλήφθηκε.

187. Στην έρευνα περιλαμβάνονταν και θέματα που αφορούν το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη θεατρική αγωγή γενικώς και τους χώρους των σχολικών παραστάσεων ή των παραστάσεων για παιδιά.

ερευνήτρια έδειξε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι συναντούν δυσκολίες στην εφαρμογή της θεατρικής αγωγής και έχουν ανάγκη στήριξης, αλλά δε φαίνεται να κατανοούν πλήρως τι είναι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, παρ' όλο που είναι θετικοί στην είσοδό τους στα σχολεία. Περισσότερο αντιμετωπίζουν τη θεατρική αγωγή ως ευκαιρία για να δραπετεύσουν από κάτι που δε γνωρίζουν να κάνουν, διότι δεν έχουν επιμορφωθεί ή δεν έχουν και τη δυνατότητα >να είναι ηθοποιοί και σκηνοθέτες< πραγματικά να κάνουν. Γι' αυτό και το βασικό συμπέρασμα της έρευνας είναι ότι η εισαγωγή θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων στα σχολεία είναι συνυφασμένη με την ανάγκη να βελτιωθεί η εφαρμογή της θεατρικής αγωγής, που θα συμβάλλει ουσιαστικά στη βελτίωση του κύρους και της εφαρμογής της θεατρικής αγωγής καθώς και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης[188]. Αυτό το συμπέρασμα τελικά ωθεί και την περαιτέρω έρευνα του θέματος. Η προβληματική αυτή δικαιολογεί την έρευνα στην παρούσα εργασία. Αυτό το συμπέρασμα έγινε μία από τις υποθέσεις. Συμβάλλουν ουσιαστικά τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στην εκπαίδευση;

Έρευνα με θέμα: Μαθητές , μετανάστες, στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Πρόκειται για μία έρευνα που έγινε το 2006, από την Περσεφόνη Σέξτου, και παρουσιάστηκαν τα ερευνητικά της δεδομένα και αποτελέσματα σε περιοδικό της Αμερικής[189]. Το θέμα της έρευνας είναι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και η επιρροή τους σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον με σκοπό τη θετική αντιμετώπιση των μεταναστών, την κριτική των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την προαγωγή της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι η μαζική είσοδος μεταναστών μαθητών στα ελληνικά σχολεία προκάλεσε προβλήματα αποδοχής των μεταναστών, λόγω στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Και αν αυτό ισχύει τότε το δράμα θα μπορούσε να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και στις στάσεις τους απέναντι στους μετανάστες. Έτσι, ανάμεσα στα άλλα, ερεύνησε, αν υφίσταται αλλαγή στις εντυπώσεις και στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών για τους μετανάστες. Χρησιμοποίησε δύο Δημοτικά σχολεία της ίδιας γεωγραφικής

188. Σέξτου, Π., 2007, *ό.π.* σσ 109-121.

189. Sextou, P., «A Theatre-in-Education Study of Multicultural Understanding in Hellas», *Youth Theatre Journal*, 20, σσ 77-93.

περιοχής και χώρισε το δείγμα σε δύο ισότιμα τμήματα. Στο ένα εφάρμοσε το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα, «Μυρωδιά από κακάο»(150 μαθητές) και στο άλλο εφάρμοσε μία διδασκαλία που στηριζόταν στη διήγηση μιας σχετικής ιστορίας (150 μαθητές). Ένα μήνα αργότερα έδωσε τα ίδια ανώνυμα ερωτηματολόγια με ερωτήσεις που εξέφραζαν στάσεις απέναντι στους μετανάστες, όπως τι θα έκαναν αν ήταν μάρτυρες μιας απόπειρας ξυλοδαρμού ενός παιδιού μετανάστη στην πίσω αυλή του σχολείου ή αν θα καλούσαν ένα παιδί από ξένη χώρα σε πάρτι ή τι θα έκαναν αν ένας οικογενειακός φίλος σε μια συνάντηση κορόιδευε την μετανάστρια οικιακή βοηθό[190], με απαντήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα. Τα συμπεράσματά της στηρίχτηκαν και σε εμπειρικά δεδομένα, που προέκυψαν από τις εφαρμογές του προγράμματος. Στα τελικά συμπεράσματα είναι επιφυλακτική καθώς θεωρεί ότι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα δεν επιφέρουν γρήγορα μεγάλες αλλαγές στις ζωές των παιδιών. Όμως παρ' όλα αυτά, στηριζόμενη στα δεδομένα, θεωρεί ότι η ομάδα που παρακολούθησε την εφαρμογή του προγράμματος είχε θετική στάση απέναντι στους μετανάστες διότι το πρόγραμμα και το δράμα βοήθησε τους μαθητές να αποκτήσουν κοινωνική γνώση και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Η σύγκριση μάλιστα των αποτελεσμάτων των δύο ομάδων δείχνει στα αριθμητικά αποτελέσματα μία υπεροχή της χρήσης του δράματος στην υιοθέτηση θετικής στάσης, στην εμπειρική γνωριμία με τον άλλον, στη δοκιμασία των προσωπικών θέσεων και τον επαναπροσδιορισμό των απόψεων, στην ευκαιρία έκφρασης ιδεών και συναισθημάτων, στον υπερκερασμό δυσκολιών της γλώσσας στην επικοινωνία.

Βέβαια η έρευνα αυτή, παρ' όλο που κομίζει πολύ θετικά συμπεράσματα για την πρακτική των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, φαίνεται να παρουσιάζει πρόβλημα στα ερευνητικά της δεδομένα. Μια δεύτερη ανάγνωση προκαλεί βασικά ερωτήματα όσον αφορά τη μεθοδολογία της έρευνας[191]. Πώς επιλέχτηκε το δείγμα; Από ποια γεωγραφική περιοχή προέρχονται τα δείγματα της έρευνας; Ποια είναι η σχέση του δείγματος με τους μετανάστες; Είναι αστικό ή αγροτικό το περιβάλλον των

190. Οι ερωτήσεις προέρχονται από το δημοσιευμένο άρθρο και όχι από το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο .

191. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία. βλ.κατ.,σσ 225.

σχολείων; Πόσοι από αυτούς είναι Έλληνες; Πόσοι έχουν γνωρίσει ή έχουν δει μαύρους μετανάστες (ο πρωταγωνιστής-μετανάστης στο πρόγραμμα ήταν από την Αφρική); Ποια στάση διατηρούν απέναντι στους μετανάστες πριν την εφαρμογή του προγράμματος; Πώς συμπεραίνεται ότι η θετική στάση αποκτήθηκε χάρη στο πρόγραμμα, αφού δεν έγινε μέτρηση πριν την εφαρμογή; Είναι ο ένας μήνας ικανό χρονικό περιθώριο για να μετρηθεί η αλλαγή (αν υπήρχε) σε στάσεις; Μπορούν να μετρηθούν οι στάσεις μόνο με κάποιες δηλώσεις συμπεριφοράς απέναντι στους μετανάστες, χωρίς έλεγχο των απαντήσεων; Συμπερασματικά η έρευνα αφήνει ανοιχτή και χωρίς ερείσματα την αλλαγή των στάσεων και την κριτική των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, που πετυχαίνεται από την εφαρμογή του δράματος και των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, αφού δεν αποδεικνύεται με τη σύγκριση μόνο των δύο ομάδων και τη διαφορετική μεταβλητή της κάθε ομάδας. Επειδή δεν είναι γνωστές οι στάσεις των δύο ομάδων, πριν την εφαρμογή του πειράματος, δεν μπορούν να διαπιστωθούν αλλαγές σε αυτές. Η θετική στάση της ομάδας του προγράμματος, που παρουσιάζεται στα συμπεράσματα, μπορεί να ήταν ίδια και πριν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα. Όπως και η στάση της ομάδας ελέγχου. Σε συνδυασμό, έτσι, με όλους τους παραπάνω προβληματισμούς διαπιστώνεται ότι μόνο η εμπεριστατωμένη καθ' όλα ποιοτική ανάλυση που έκανε ερευνήτρια στη διαδικασία του προγράμματος και τις δραστηριότητες αυτού[192]μπορεί να οδηγεί στο συμπέρασμα μιας σχετικής αλλαγής των συμμετεχόντων, αν και εκεί πρέπει να προσδιοριστούν τα ακριβή κοινωνικά δεδομένα των δειγμάτων.

Αποδεικνύεται, λοιπόν, πόσο δύσκολη είναι η κοινωνιολογική και εκπαιδευτική έρευνα, όταν μάλιστα σχετίζεται με ευαίσθητα και προσωπικά δεδομένα, όπως είναι οι στάσεις και οι αξίες.

Ερευνητικές αξιολογήσεις Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων

192. Sextou, P., «Drama and Social Inclusion in primary schools with Foreign Population: The Cocoa Smell programme», *National Drama, Drama Teacher Association of England,* 13,1, Winter, 2005, σσ 18-26. Sextou, P., «Theatre in Education and Social/ethnic Integration in Greece; An experience of best practice», World Conference on Arts Education & UNESCO & LEA .URL:http://portal.unesco.org/culture/en/files/29723/11376618801persephone_sextou.htm/persephone_sextou.htm

Δύο είναι τα προγράμματα, εκτός από το «Μυρωδιά από κακάο», τουλάχιστον όπως καταγράφονται στη βιβλιογραφία, που κατά την αξιολόγησή τους οι θεατροπαιδαγωγικές ομάδες ή ο υπεύθυνος του προγράμματος προχώρησαν σε μια εις βάθος ανάλυση των εφαρμογών και των αποτελεσμάτων τους. Αυτά είναι «Η Στεφανία και το μπαλόνι» και οι «Δια-φυγές».

Όσον αφορά το πρόγραμμα της Περσεφόνης Σέξτου, «Η Στεφανία και το μπαλόνι», που πραγματοποιήθηκε σε Δημοτικά σχολεία στα πλαίσια της Αγωγής Υγείας, η αξιολόγηση αφορά την επιτυχία του προγράμματος στους μαθητές και παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα ερωτηματολογίων που απαντήθηκαν προαιρετικά από τους μαθητές και ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς και στη θεατροπαιδαγωγική ομάδα. Την αξιολόγηση διενήργησε η υπεύθυνη του προγράμματος[193]. Σκοπός της είναι να «αποδείξει την παιδαγωγική αξία της τέχνης στο σχολείο», μέσω της εξέτασης της εικόνας που διαμόρφωσαν οι μαθητές για τα παιδιά με αλλεργικό άσθμα και των τάσεων συμπεριφορών που έχουν απέναντι τους μέσα από το πρόγραμμα. Στηρίζεται σε 107 απαντημένα ερωτηματολόγια, από τα οποία προκύπτουν κάποια ποσοτικά δεδομένα, τα οποία ερευνητικά δεν είναι μετρήσιμα. Όμως η ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων, που δόθηκαν, όπου δεν ήταν κλειστές οι απαντήσεις και η καταγραφή της ίδιας της ερευνήτριας, κατά τις εφαρμογές, έχουν μεγαλύτερη σημασία καθώς αναδεικνύουν τη σαφή και άμεση επίδραση του προγράμματος, τον προβληματισμό και τη διάθεση των παιδιών να σκεφτούν πραγματικά και την εξοικείωση, όχι ταύτιση, με τον ήρωα. Τα συμπεράσματα αυτά προκύπτουν και από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, στις οποίες καταγράφεται και η αμεσότητα της πρακτικής και η δύναμη του θεάτρου να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών. Τέλος, τα μέλη της Θεατροπαιδαγωγικής Ομάδας, τα οποία συμμετείχαν

193. Σέξτου, Π., 2007, *ό.π*, σσ 79-86. Η Σέξτου αναφέρει την αξιολόγηση ως έρευνα, αλλά, όπως και στην περίπτωση του «Μυρωδιά από κακάο», η μεθοδολογία της δεν μπορεί να στηρίξει την έννοια της έρευνας, λόγω έλλειψης στοιχείων. Σε αυτή την περίπτωση μάλιστα δεν υπάρχει ομάδα ελέγχου, ούτε χρονική απόσταση εφαρμογής και απάντησης των ερωτηματολογίων, ούτε μετρήσεις πριν και μετά την εφαρμογή, ούτε πιστότητα του δείγματος. Παρ' όλα αυτά ως αξιολόγηση προσφέρει στην έρευνα των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, διότι πρώτη φορά πραγματοποιείται ένα τέτοιο πρόγραμμα με τέτοιο κοινωνικό θέμα στην Ελληνική Δημοτική Εκπαίδευση. Ίσως στο μέλλον η ερευνήτρια δημοσιεύσει και άλλα επιστημονικά στοιχεία από αυτό το πρόγραμμα.

ενεργά και στην προετοιμασία του και στην υλοποίησή του, φαίνεται ότι έδειξαν υπευθυνότητα και διάθεση αυτοκριτικής, στα όποια προβλήματα παρουσιάστηκαν. Στα συμπεράσματα καταγράφεται, αν και δεν αποδεικνύεται, «ότι «Η Στεφανία και το μπαλόνι» βάδισε στο μονοπάτι Αγωγής Υγείας με τρόπο που ανέδειξε ότι τα ΘΠ προγράμματα και η Α.Υ. είναι δύο περιοχές που έχουν πολλά κοινά σημεία, όπως τη βιωματική προσέγγιση, τη διερεύνηση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών με αξιόπιστο τρόπο, για να αλλάξει μακροπρόθεσμα η νοοτροπία, να δημιουργηθούν συνθήκες για να βελτιώσουν τα παιδιά τις κοινωνικές δεξιότητες και τις διαπροσωπικές σχέσεις τους και να ενθαρρύνουν τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίζουν ρεαλιστικά τις καταστάσεις στη ζωή.»[194]. Παραμένει βέβαια η πρόκληση μιας τέτοιας έρευνας που να αφορά την Αγωγή Υγείας.

Στο ίδιο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας βρίσκεται και το θέμα του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, «Δια-φυγές». Πραγματοποιήθηκε σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η ομάδα ανέπτυξε στην αξιολόγησή της κυρίως την επιτυχία του ίδιου του προγράμματος, ως μέσου βιωματικής μάθησης. Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε από την παρατήρηση και την καταγραφή των αντιδράσεων των μαθητών, από την ίδια την ομάδα, με βάση τους αντικειμενικούς στόχους που είχε το πρόγραμμα[195]. Παρατηρήθηκε και σημειώθηκε ως θετική η φυσική συμμετοχή των μαθητών, η οποία επέδρασε και στη συναισθηματική και διανοητική τους ανταπόκριση. Ακόμη η δραματική πράξη προσέλκυσε τα παιδιά και μέσα από αυτή εξερεύνησαν τις προσωπικές τους αξίες, ενώ μέσα από την αλληλεπίδραση με τους χαρακτήρες προσπάθησαν να τις επικοινωνήσουν συγχρόνως. Το Forum Theatre παρείχε στους μαθητές το έναυσμα για το προσωπικό τους ξεκίνημα στην αναζήτηση αιτίων και αιτιατών σχετικά με το θέμα με αποτέλεσμα να υιοθετούν τα παιδιά σταδιακά μια πιο κριτική στάση γενικώς απέναντι στα θέματα που σχετίζονται με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ακόμη το πρόγραμμα πρόσφερε επιτυχημένα ένα ταξίδι στο χώρο του δράματος, αφού οι μαθητές έμαθαν για τα παιχνίδια συνεργασίας,

194. Σέξτου, Π., 2007, *ό.π*, σσ 86.

195. βλ.αν. σσ 92.

επικοινωνίας, συντονισμού και τους έδωσε τη δυνατότητα να εκφρασθούν και να δημιουργήσουν. Επίσης, όσον αφορά το θέμα, οι ερευνητές σημειώνουν ότι οι μαθητές γνώρισαν το πρόβλημα των εξαρτησιογόνων ουσιών και προβληματίσθηκαν αυθόρμητα για τα αίτια του προβλήματος. Αυτό αποτέλεσε μια ουσιαστική αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμό, πράγμα που συνάγεται από τα σχόλια των παιδιών. Για τους εκπαιδευτικούς, πάλι, που συμμετείχαν σε αυτό, το πρόγραμμα σήμανε την αρχή για περαιτέρω δραστηριότητες και έδωσε ερεθίσματα για χρήση τεχνικών του δράματος σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στα συμπεράσματα της αξιολόγησης καταγράφεται, τέλος, «Η εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων στα σχολεία, ή ακόμα και μια προσεκτική προσπάθεια να εφαρμόσουμε μόνοι μας οι καθηγητές κάποιες από αυτές τις πρακτικές, αφού επιμορφωθούμε, μπορεί να δώσει την πνοή που επιθυμούμε στο ανταγωνιστικό αυτή τη στιγμή σχολείο.»[196]

Διαφαίνεται, λοιπόν, από αυτή την αξιολόγηση η παιδαγωγική αξία των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων, καθώς και η σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τέτοιες τεχνικές και τρόπους προσέγγισης των ευαίσθητων θεμάτων. Μάλιστα οι γνώσεις των ίδιων των δημιουργών, όσον αφορά τον τρόπο, αλλά και το θέμα, που εξετάζουν, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία και ο ρόλος τους μπορεί να αποτελέσει ένα νέο αντικείμενο έρευνας.

196. Πιτούλη, Γ., Γιαννούλη, Μ.& Γκόβας, Ν., 2003, *ό.π.,* σσ 142-155.

2. ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

2.1 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑ

α. Πολιτισμός και κουλτούρα

Ο πολιτισμός και η κουλτούρα αποτελούν έννοιες που στο σύγχρονο κόσμο παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον, διότι διαπερνούν όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου. Αυτή η ιδιαιτερότητα και η ευρύτητά τους διαφαίνεται στις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και συνυφαίνεται σε ποικίλα μορφώματα και ενεργήματα του ανθρώπου, είτε αναφέρονται στις τέχνες, στις τεχνολογίες, στην πολιτική, στο περιβάλλον. Βέβαια ο πολιτισμός και η κουλτούρα αναδεικνύουν και τις πρακτικές με τις οποίες ο άνθρωπος αποδίδει νόημα και τελικά δημιουργεί αυτά τα ποικίλα μορφώματα και ενεργήματα σε σαφή και ακριβή χωροχρονικά περιβάλλοντα. Η ανάδειξη αυτών των πρακτικών και η κατανόησή τους στηρίζεται σε μία εκ των προτέρων διασαφήνιση του περιεχομένου των δύο όρων.

Ο πολιτισμός είναι μία ελληνικής προέλευσης λέξη, ενώ η κουλτούρα είναι λατινογενής. Το δίπολο πολιτισμός-κουλτούρα δε στηρίζεται στη διαφορετική γλωσσική προέλευση. Η διάκριση των δύο, ως έννοιες με οριοθετημένες διαφορές, δημιουργείται κατά βάση από τη χρήση, στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες των αγγλικών όρων civilization-culture[1]. Αν και στην ελληνική κειμενογραφία ο όρος πολιτισμός προτιμάται, για διάφορους λόγους[2], ως γενική περιεκτική έννοια, που επικρατεί στην κυρίαρχη αντίληψη, επιστημονικά γίνεται ακόμη αρκετή συζήτηση για την οριοθέτηση των δύο εννοιών. Η έλλειψη μάλιστα συστηματικών πολιτισμικών μελετών για τις γλωσσολογικές, κοινωνικές και επιστημονικές χρήσεις των όρων στη νεότερη ελληνική ιστορία αφήνει περιθώρια επιλογής τελικά της μίας ή της άλλης λέξης. Αυτή η διαφοροποίηση μάλιστα επεκτείνεται και στη διάκριση ανάμεσα στα ελληνικά επίθετα πολιτιστικός-πολιτισμικός, που ανάγεται στο προαναφερθέν δίπολο πολιτισμός-κουλτούρα.

Ο Bernett Tylor το 1871 χρησιμοποιεί τους δύο όρους ως σχεδόν ταυτόσημους. Στο έργο του La Civilisation primitive ορίζει τον πολιτισμό ή την κουλτούρα ως το σύνθετο όλο που περιλαμβάνει τη γνώση, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, το δίκαιο, τα έθιμα και οποιεσδήποτε άλλες δυνατότητες και συνήθειες έχει αποκτήσει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας[3]. Ο ορισμός αυτός θεωρήθηκε κλασικός[4], αν και ο Tylor δε φώτισε ιδιαίτερα με τη χρήση των δύο όρων, το εννοιολογικό τους περιεχόμενο. Ο Norbert Elias, εξηγεί μισό αιώνα αργότερα με μεγάλη σαφήνεια γιατί οι Γάλλοι επιμένουν στη χρήση του όρου civilization και οι

---

1. Ο Μπαμπινιώτης θεωρεί ότι το δίπολο αυτό στην ελληνική γλωσσική επικοινωνία παρουσιάζεται ανάμεσα στον τεχνικό πολιτισμό και την πνευματική καλλιέργεια. Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2002b, σσ 1441.

2. Ο Μπουμπάρης στην εισαγωγή του βιβλίου του Smith Πολιτισμική Θεωρία επιχειρεί την αναδίφηση κάποιων λόγων : α) ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας, β) η αμφίθυμη θέση της ελληνικής κοινωνίας στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία της Δύσης και γ) η αναπραγμάτευση του τοπικού στην παγκοσμιοποίηση. Μπουμπάρης, Ν., «Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση» στο Smith, P., *Πολιτισμική Θεωρία*, Κριτική, Αθήνα 2006, σσ 12.

3. Tylor, E.B., *La Civilisation Primitive*, Reinwald, Paris 1871, σσ 1.

4. Πέτρου, Ι., *Κοινωνική Θεωρία και Σύγχρονος Πολιτισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005, σσ 9.

Γερμανοί στον όρο Kultur[5]. Η αντίθεση είναι κοινωνική, εθνική και μάλλον ταξική κατά τη γέννησή της. Από το 18ο αιώνα μέχρι τον 20ο η γαλλογερμανική διαμάχη έχει αρχετυπικό χαρακτήρα σχετικά με τις δύο αντιλήψεις για την κουλτούρα: η μία αντίληψη είναι επιμεριστική, ενώ η άλλη είναι οικουμενιστική. Οι αντιλήψεις και οι κοινωνικές χρήσεις των όρων, που δε συμπίπτουν απαραίτητα με τις επιστημονικές εννοιολογήσεις, παρ' όλη την αλληλεπίδρασή τους, καθορίζονται από τις ιδιαίτερες πολιτισμικές παραδόσεις, με ένα τρόπο σύνθετο και πολύπλοκο. Σε αυτό το πνεύμα η ιστορία των κοινωνιών συνυφαίνεται με την ιστορία των συλλήψεων, προσλήψεων και ονομασιών[6]. Έτσι μισό αιώνα αργότερα, σήμερα, με την επικράτηση πλέον του ορθολογισμού και την παγκοσμιοποίηση της επικοινωνίας, με την ακόλουθη κυριαρχία της αγγλικής γλώσσας, επικρατεί ιδιαίτερα στο χώρο της κοινωνικής έρευνας η χρήση του όρου culture, χωρίς όμως να οριοθετείται η διάκριση από τον όρο civilization. Η επιλογή αυτή προήλθε από ένα στάδιο αποδόμησης της ιδέας της κουλτούρας, που επέτρεψε όμως μία επιστημολογική πρόοδο και εμβάθυνση σε μια πιο ανθρωπολογική ιδέα της[7]. Οι ιδέες αυτές και οι θεωρητικές αντιλήψεις περί κουλτούρας και πολιτισμού απασχόλησαν και την ελληνική επιστημονική κοινότητα. Και αυτή στηρίζεται στο μοντέλο του Elias, αλλά από την αντίθετη πλευρά. Στην Ελλάδα προτιμάται ο όρος πολιτισμός, ως γενική περιεκτική έννοια, έναντι του όρου κουλτούρα[8], ξεχνώντας ότι οι δύο έννοιες διακρίνονται και συγχρόνως συμπίπτουν ή αλληλοκαλύπτονται μερικώς, ανάλογα με την ιστορία των κοινωνιών.

Σήμερα ο όρος πολιτισμός, στην ελληνική, αποδίδει το σύνολο των υλικών και πνευματικών δημιουργημάτων και επιτευγμάτων μιας ομάδας ανθρώπων ή όλης

---

5. Elias, N., μτφ Λουπασάκης, Θ., *Η διαδικασία του Πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1996.

6. Febvre, L. & Mauss, M. κ.ά., *Civilisation. Le mot et l' idee, Centre International de Synthese*, La Rennaissance du Livre, Paris 1929.

7. Cuche, D, μτφ Σιατίτσας, Φ., *Η έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001, σσ 197-203. Επίσης βλ. Eagleton, T., μτφ Μαγκλίνης, Η., *Η έννοια της κουλτούρας*, Πόλις, Αθήνα 2003.

8. Ο Αγραφιώτης τη δεκαετία του '80 πρότεινε τον όρο «πολιτιστικό μόρφωμα» ως απόδοση του culture. Αγραφιώτης, Δ., *Πολιτιστικές αναδιπλώσεις*, Θεωρία, Αθήνα 1983.

της ανθρωπότητας. Αυτό το σύνολο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τα πιστεύω, τις στάσεις των ανθρώπων και όλα τα πολιτιστικά και τεχνολογικά προϊόντα της δράσης τους. Αυτά είναι η γλώσσα, η τέχνη, η συμπεριφορά, οι αντιλήψεις, οι φιλοσοφικές θεωρίες, οι θρησκείες, οι επιστήμες, τα έθιμα, οι θεσμοί, οι συνήθειες κ.ά. Ο όρος πολιτισμός αναφέρεται περισσότερο σε συλλογικές προόδους και επιτεύγματα. Από την άλλη ο όρος κουλτούρα αποδίδει το σύνολο της πνευματικής παράδοσης ενός λαού και την ιδιαίτερη πνευματική καλλιέργεια ενός ατόμου. Ταυτίζεται περισσότερο με τα πνευματικά επιτεύγματα και χρησιμοποιείται κυρίως για ατομικές προόδους.[9]

Όμως η χρήση των δύο όρων αφήνει περιθώρια να διακριθούν δύο σχηματικές τάσεις για τις σημασίες των δύο εννοιών στην ελληνική τους χρήση. Η λέξη κουλτούρα ανάλογα με το πώς χρησιμοποιείται, χρωματίζεται διαφορετικά και αξιολογείται αναλόγως, αφήνοντας να διαφανεί μια ενδιαφέρουσα πολιτισμική πρακτική νοηματοδότησης. Όταν αναφέρεται στην παιδεία, την πνευματική καλλιέργεια, τον τρόπο αντίληψης των πραγμάτων, τα ανώτερα επιτεύγματα του ανθρώπου, ό, τι δηλαδή αποτελεί έκφραση του πολιτισμού, τότε αξιολογείται θετικά, αν και δε χρησιμοποιείται συνήθως με αυτή την έννοια, λόγω του συνωνυμικού του, που επικρατεί. Η ίδια λέξη χρωματίζεται διαφορετικά, όταν έχει την έννοια της «υψηλής κουλτούρας» ή συνδέεται με το φυσιογνωμικό ιδιωματισμό του «κουλτουριάρη». Πρόκειται για τη χρήση της λέξης που παραπέμπει σε μία κουλτούρα εκτός κόσμου, μη κατανοητή ευρύτερα από τον άνθρωπο. Μία κουλτούρα που τα νοήματά της χάνουν την οικουμενικότητά τους και περιορίζονται στον ιδεατό κόσμο μακριά από κάθε πρακτική της καθημερινής ζωής. Κι όταν επιχειρεί να ενσωματωθεί στην ανθρώπινη ζωή προβάλλει τη λόγια διαφορετικότητά της, με αποτέλεσμα να αξιολογείται σχεδόν αρνητικά ή ενίοτε θετικά, μόνο όταν θεωρείται ως μέσο κοινωνικοποίησης και πρακτικής εφαρμογής των υψηλών νοημάτων του πολιτισμού στη νεωτερικότητα[10]. Η ιδιάζουσα αυτή χρήση στην Ελλάδα μιας έννοιας,

9. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.*, σσ 10-11.

10. Η αξιολόγηση αυτή, οι πρακτικές και οι σχηματισμοί λόγου και διάκρισης, όπως τις καθορίζει ο Bourdieu, ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνικές και πνευματικές ομάδες στην Ελλάδα συμβάλει στην ορθότερη κατανόηση του φαινομένου. Bourdieu, P., μτφ Καψαμπέλη, Κ., *Η Διάκριση. Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης*, Πατάκης, Αθήνα 2002.

με θετικό αξιολογικό εκτόπισμα στο εξωτερικό, μπορεί ίσως να εξηγηθεί μερικώς από την αίγλη που έχει ιστορικά το εννοιακό συνώνυμό της.

Η λέξη πολιτισμός χρησιμοποιείται για να εκφράσει κάτι πανανθρώπινο, διαχρονικό και υψηλής αξίας για την ιστορία του ανθρώπου. Η έννοιά της υπερβαίνει το χώρο και το χρόνο ακόμη και όταν ο πολιτισμός χρησιμοποιείται μέσα στα πλαίσια της καθημερινότητας. Προβάλλει πάντα ως ιδανικό, που προκαλεί το δέος και το θαυμασμό, γιατί ξεκινά ως επίτευγμα του παρελθόντος που διαπερνά το σήμερα και εξακτινώνεται στο μέλλον, ως δυνατότητα και πάλι. Είναι επίσης διαχωρικά και διαχρονικά ο συνεκτικός δεσμός όλων των διαφορετικών ομάδων που συνυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία και συνέχονται ως συλλογική φαντασιακή κοινότητα[11], εθνική και θρησκευτική[12]. Ακόμη και όταν χρησιμοποιείται στον πληθυντικό, ως πολιτισμοί, με μια πιο επιμεριστική και πλουραλιστική χρήση, που αναφέρεται σε εκφάνσεις της καθημερινής ζωής του ανθρώπου, π.χ. ο πολιτισμός της επικοινωνίας, ο πολιτισμός της κατανάλωσης, ο πολιτισμός της πολιτικής[13] και σε βιώματα της κοινωνικής και ατομικής ζωής και τα προϊόντα τους, όπως είναι οι τέχνες, οι θεσμοί, δε χάνει η έννοια το υψηλό αξιολογικό της περιεχόμενο. Μάλιστα πολλές φορές χρησιμοποιείται με μια έννοια διακινδύνευσης και αναφέρεται σε ένα πολιτισμό σε κρίση, χωρίς πάλι να χάνει ο όρος την υψηλή του αίγλη. Έτσι, είτε αναφέρεται σε υψηλής αξίας καταστάσεις είτε σε καθημερινές πρακτικές η έννοια πολιτισμός φαίνεται να αποδίδει το σύνολο των ανθρωπίνων δημιουργημάτων, που βρίσκονται σε συνεχή κίνηση και μεταβολή, χωρίς να αφήνει πολλά περιθώρια χρήσης άλλου όρου.

Αυτό φαίνεται και από τη χρήση των επιθέτων πολιτιστικός-πολιτισμικός, η οποία όμως στηρίζεται στο δίπολο πολιτισμός-κουλτούρα. Ο Δημοσθένης

11. Με την έννοια που εισάγει ο Anderson. Anderson, Β., μτφ Χαντζαρούλα, Π., *Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού,* Νεφέλη, Αθήνα 1997.

12. Για τη θρησκεία ως παραδοσιακό πολιτισμικό στοιχείο των φαντασιακών κοινοτήτων, θρησκευτικών και εθνοτικών και ιδιαίτερα της Ορθόδοξης Ελλάδας Βλ. Ματάλας, Π., *Έθνος και Ορθοδοξία. Οι περιπέτειες μιας σχέσης*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2002, σσ 1-149.

13. Μπακαλάκη, Α., «Εκδοχές της έννοιας Πολιτισμού στην Ανθρωπολογία», *Σύγχρονα Θέματα*, 62, σσ 55-68.

Αγραφιώτης θεωρεί το εγχείρημα της οριοθέτησης τους μια «διανοητική ακροβασία», καθώς οι όροι έχουν υποστεί τέτοια διάβρωση, ώστε η χρήση τους να απαιτεί εξαιρετική προσοχή και φροντίδα[14]. Στη σύγχρονη γλωσσική επικοινωνία, βέβαια, το «πολιτιστικός» χρησιμοποιείται για τον πολιτισμό ως σύνολο δραστηριοτήτων και αφορά και τον τεχνολογικό πολιτισμό, ενώ το πολιτισμικός τείνει να δηλώσει περισσότερο την αφηρημένη πλευρά του πολιτισμού, καθώς και τον πολιτισμό ως πνευματική καλλιέργεια, αν και οι διαφορές στην ουσία δεν υπάρχουν. Γλωσσολογικά δηλαδή ο χαρακτηρισμός πολιτιστικός είναι περισσότερο δυναμικός, ενώ ο χαρακτηρισμός πολιτισμικός περισσότερο στατικός[15]. Μια άλλη εννοιολογική οριοθέτηση που μπορεί να παραθέσει κανείς είναι ότι ο όρος πολιτιστικός αναφέρεται σε διαμορφωμένες και παγιωμένες θέσεις, αξίες, φορείς κ.ά, που παρουσιάζουν αυτή τη δραστηριότητα ως ένα έτοιμο προϊόν[16] και ο όρος πολιτισμικός αναφέρεται στις διαδράσεις ανθρώπων, φορέων αξιών και πρακτικών που ενεργοποιούνται, ηθελημένα και αθέλητα, κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης δραστηριότητας[17].

Συμπερασματικά θα μπορούσε να πει κανείς ότι προκρίνεται γενικώς η χρήση του όρου πολιτισμός, ο οποίος εμπεριέχει και το δεδομένο και παγιωμένο μόρφωμα αξιών, τρόπων ζωής και θεσμικών προϊόντων καθώς και τις πρακτικές διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης των παραπάνω μέσα στο χρόνο.

Η μελέτη μάλιστα των πρακτικών αυτών και των προϊόντων, άυλων και υλικών, ατομικών και συλλογικών γεννά τις ποικίλες πολιτισμικές θεωρίες, οι οποίες συνιστούν πλέον ένα διακριτό επιστημονικό πεδίο, που με τη σειρά του υιοθετεί στοιχεία από τις ευρύτερες κοινωνικές και ανθρωπολογικές επιστήμες και έχει

---

14. Αγραφιώτης, Δ., «Πολιτισμικό/Πολιτιστικό: Το Αβέβαιον της Οριοθέτησης» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα*, ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 39-46.

15. Μπαμπινιώτης,Γ., Αθήνα 2002b, *ό.π.,*σσ 1441-1442.

16. Παπαγεωργίου, Δ., «Παραστάσεις και αναπαραστάσεις: η επιτέλεση (performance) του «πολιτισμού» και του «πολιτιστικού θεάματος» στο Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ., Μπαντιμαρούδης, Φ., Μπουμπάρης, Ν. & Παπαγεωργίου, Δ., *Πολιτιστικές Βιομηχανίες,* Κριτική, Αθήνα 2005, σσ 101.

17. Μπουμπάρης, Ν., 2006, *ό.π.*, σσ 15.

χαρακτήρα έντονα διεπιστημονικό. Αυτό το πεδίο ορίζεται ως πολιτισμική θεωρία (cultural theory)[18].

Πολιτισμική θεωρία

Η πολιτισμική θεωρία αποτελεί μία προσπάθεια εξήγησης της φύσης του πολιτισμού και των σχέσεων του με την κοινωνική ζωή και συνδέεται με αρκετές επιστήμες, όπως Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία, Ψυχολογία, Φιλοσοφία, αναδεικνύοντας το διεπιστημονικό της χαρακτήρα. Η πολιτισμική θεωρία αποτελεί ουσιαστικά σύνολο θεωριών που ξεκινούν ιστορικά από την αρχαία, ακόμη, Ελλάδα και το Διαφωτισμό, αλλά ξεκαθαρίζουν από κοινωνικούς στοχαστές το 19ο αιώνα. Χαρακτηριστικά βέβαια των θεωριών, όπως και του ίδιου του πολιτισμού, είναι η σύνδεση τους με την κοινωνία που τις παράγει και η συνεχής εξέλιξή τους για να περιλάβουν νέες καταστάσεις, νέες ιδέες και να αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα που γεννιούνται στην εξέλιξη του ανθρώπου και του πολιτισμού.

Βασικά ο Auguste Comte διατύπωσε μία εξελικτική θεωρία για τον πολιτισμό[19]. Ο Karl Marx επίσης συνέδεσε με συστηματικό τρόπο τον πολιτισμό, την εξουσία και την οικονομική ζωή. Στο «Κεφάλαιο»[20] υποστήριξε ένα μοντέλο εξήγησης όλων των κοινωνικών φαινομένων, και του πολιτισμού, στο οποίο ισχυριζόταν ότι σε κάθε κοινωνία υπάρχει η βάση και το εποικοδόμημα (base-superstucture) και κινητήρια δύναμη στην καπιταλιστική κοινωνία είναι ο τρόπος παραγωγής, γενικά η οικονομία, βάσει του οποίου ικανοποιούνται όλες οι υλικές ανάγκες του ανθρώπου. Και ο πολιτισμός, στον μαρξιστικό υλισμό, είναι ένα

---

18. Nelson, G., Treicher, P. & Grossberg, L., «Cultural Studies: An Introduction» στο Grossberg, L., Nelson, G. & Treicher, P. (επιμ) , *Cultural Studies*, Routledge, London 1992, σσ 1-3.

19. Comte, A., *Cours de philosophie positive*, t.1, χ.ε., Paris 1839. Για τον Comte ο άνθρωπος από το θεολογικό στάδιο, κατά το οποίο η επιθυμία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του πολιτισμού, οδηγείται στο ανώτερο επιστημονικό, αφού πρώτα περάσει το μεταφυσικό στάδιο κατά το οποίο ερμηνεύει τα γεγονότα της ζωής και του κόσμου με αφηρημένες έννοιες. Στο τρίτο στάδιο βρίσκεται η κορυφή του πολιτισμού και η δυνατότητα ερμηνείας όλων των ζητημάτων της ανθρώπινης ζωής. Η θεωρία του βέβαια αντικατοπτρίζει την προσπάθεια της εποχής του να τονιστεί η σημασία και ο ρόλος της επιστήμης. Βλ. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.*, σσ 30.

20. Marx, K., *Capital,* Progress Publishers, Moscow 1956.

εποικοδόμημα, που στηρίζεται σε μια καθορισμένη οικονομική βάση. Η αλλαγή μπορεί να επέλθει με ένα είδος εξέγερσης, με μια ανθρώπινη δράση, όταν δημιουργείται μία αντίθεση με την εμφάνιση νέων μέσων παραγωγής, η οποία θα επαναφέρει την ισορροπία. Ο Marx, λοιπόν, αντιμετωπίζει τον πολιτισμό σε μια εξελικτική διάσταση, αν και υπάρχει και μια πιο ανθρώπινη πολιτισμικά άποψη της κοινωνικής ζωής στα μεταεγελιανά έργα του[21].

Πολλοί θεωρούν υπέρμαχο της πολιτισμικής θεωρίας τον Emile Durkheim, ο οποίος αντιλαμβάνεται ως αμοιβαία τη σχέση πολιτισμού και κοινωνίας στηριζόμενος στη θεωρία του ότι η κοινωνία συνιστά ένα ηθικό φαινόμενο με συλλογική συνείδηση και ότι όλα τα μέλη της διαπνέονται από αισθήματα αλληλεγγύης, που παίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση της επιβίωσης μιας απόλυτα λειτουργικής και ολοκληρωμένης κοινωνίας, μοντέρνας και παραδοσιακής[22]. Σε αυτή την κοινωνία μάλιστα η ατομική θέληση περιορίζεται από την υπεροχή των κοινωνικών γεγονότων[23].

Με το μοντέρνο πολιτισμό ασχολήθηκε ιδιαίτερα ο Max Weber, τοποθετώντας στο επίκεντρο του την κοινωνιολογική κατανόηση της ανθρώπινης δράσης[24] και δίνοντας έμφαση στη βασική και, σχεδόν, καθολική σημασία της θρησκευτικής πίστης για την ανθρώπινη ζωή[25], αφήνει περιθώριο για την αυτονομία

21. Στα Οικονομικά και Φιλοσοφικά Χειρόγραφα, το 1844, μίλησε για το ανθρώπινο είδος, ως μια μορφή αλληλεγγύης, και για την αλλοτρίωση, ως απομάκρυνση του ανθρώπου από τους συνανθρώπους του, ως αίσθημα απομόνωσης και αδυναμία να ζήσει σε μια κοινότητα, στην οποία θα εκπληρώσει τις βαθύτερες ανάγκες του. Υπάρχει αντίθετα και η αυθεντική ζωή, στο πλαίσιο της μικρής παραγωγής και ο κομμουνισμός, ο οποίος βάζοντας τέλος στην ατομική ιδιοκτησία μπορεί να βάλει τέλος και στην αλλοτρίωση. Marx, K., « The Economic and Philosophical Manuscripts of 1844» στο Tucker, R., (επιμ), *The Marx-Engels Reader,* Norton, New York 1978. Αυτή η μαρξιστική ουμανιστική θεώρηση της κοινωνίας, που επηρέασε τη δυτική σκέψη τον 20ο αιώνα και τη μεταμαρξιστική κριτική θεωρία, η οποία αμφισβήτησε την ταξική αντίληψη και καινοτόμησε θεωρώντας τις κοινωνικές διαιρέσεις βάσει του φύλου, της σεξουαλικότητας και της φυλής εξίσου σημαντικές.

22. Durkheim, E., *The Division of Labor in Society* (1893), Free Press, New York 1984.

23. Durkheim, E., *Suicide* (1897), Free Press, New York 1966. Durkheim, E., *The Elementary Forms of Religious Life* (1915), Allen and Unwin, London 1968.

24. Weber, M., *Economy and Society*, Bedminster Press, New York 1968.

25. Weber, M., *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism* (1904), Charles Scribner's Sons, New York 1958.

του πολιτισμού, με τον οποίο συνδέει την εξουσία μέσω συγκεκριμένων τρόπων[26]. Ο λειτουργισμός του Durkheim και ο ιδεαλισμός του Weber αποτέλεσαν βασικές επιρροές της νεωτερικότητας, ενώ στα μέσα του 20ου αιώνα ο Marx γίνεται επίκαιρος, με τον Antonio Gramci[27] και στη συνέχεια με τη λεγόμενη «Σχολή της Φραγκφούρτης»[28]. Σημαντικοί στοχαστές της Σχολής είναι: ο Theodor Adorno[29], ο Walter Benjamin[30], ο Erich Fromm[31], ο Herbert Marcuze[32], ο Jurgen Habermas[33]κ.ά.

---

26. Βέβαια εμμένοντας ο Weber στην απομύθευση του σύγχρονου κόσμου και στον εξορθολογισμό της πολιτικής επιτείνει τη θεωρία της εξασθένισης του νοήματος στη σύγχρονη ζωή και της παρακμής των θρησκευτικών και κανονιστικών κινήτρων της ανθρώπινης δράσης. Έτσι ουσιαστικά μειώνει την αξία του πολιτισμού στην κοινωνική ανάλυση, παρόλο που επηρέασαν πολύ οι απόψεις του την έρευνα, κυρίως την ποιοτική, σε θέματα πολιτισμικά και κοινωνικά που αφορούν την κοινωνική δράση. Η άποψη αυτή επηρέασε την ανάλυση του Parsons σχετικά με τις βάσεις του υποκειμένου της δράσης. βλ. Parsons, T., *The Structure of the Social Action (1937)*, Free Press. New York 1968. Ο Talcott Parsons επηρεάστηκε από την πολιτισμική κοινωνιολογία και του Durkheim και του Weber στη συστηματική μελέτη της σχέσης ανάμεσα στον πολιτισμό, το άτομο και την κοινωνική δομή για την ανάπτυξη αφηρημένων και καθολικώς εφαρμόσημων μοντέλων.

27. Gramci, A., *Prison Notebooks Volume* 1 (1929-1933), Columbia University Press, New York 1992.

28. Η «Σχολή της Φραγκφούρτης», από το 1920, πριν την άνοδο του ναζισμού ακολούθησε μια μεθοδολογική στάση, που ήταν συνάρτηση μιας κριτικής της ορθολογικότητας και της καπιταλιστικής νεωτερικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο κριτίκαραν σφοδρά τη γραφειοκρατική επιχείρηση, τον καταναλωτισμό και την πολιτιστική βιομηχανία. Οι Adorno και Horkheimer θεωρούν ότι η πολιτιστική βιομηχανία αναπαράγει τον καπιταλισμό, αποχαυνώνοντας αδιάκοπα τους ψυχαγωγούμενους και προπαγανδίζοντας ενεργά, με σκοπό την παραπλάνηση του κοινού. Γι' αυτό ήταν εναντίον της μουσικής τζαζ και του λαϊκού κινηματογράφου. βλ. Horkheimer, M. & Adorno, T., *Dialectic of the Enlightenment* (1947), Allen Lane, London 1972. Σήμερα βέβαια στη Βρετανία υπάρχει η θεωρία της ιδιαίτερης πολιτισμικής αξίας της δημοφιλούς κουλτούρας, αφού μετά από έρευνες έχει προκύψει ότι το κοινό είναι πιο κριτικό και στοχαστικό, απ' ότι θεωρούνταν.

29. Horkheimer, M. & Adorno, T.,1972, *ό.π.*

30. Benjamin, W., «The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction» στο Arendt, H. (επιμ), *Illuminations,* Fontana, London 1973*,* σσ 57-74.

31. Fromm, E., *The Sane Society*, Routledge and Kegan Paul, London 1968.

32. Marcuze, M., *One Dimensional Man*, Abacus, London 1972.

33.Ο Habermas μίλησε, από το 1960, για την κοινωνία των πολιτών (civil society) και τη μη ελεγχόμενη από το κράτος σφαίρα της κοινωνικής ζωής, που μπορούν να αντισταθούν μέσα από τη συγκρότηση της δημόσιας σφαίρας (public sphere), στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσεται ο δημόσιος διάλογος. Καταλύτης αυτής της διαδικασίας ήταν η άνοδος του βιομηχανικού πολιτισμού βλ. Habermas, J., *The Structural Transformation of the Public Sphere*, MA, MIT Press, Cambridge 1989.

Επίσης στη μελέτη του πολιτισμού ως δράση επηρέασαν και οι θεωρίες της συμβολικής αλληλεπίδρασης, της φαινομενολογίας και της εθνομεθοδολογίας[34], οι οποίες όμως σε σύγκριση με άλλα θεωρητικά παραδείγματα, όπως η ερμηνευτική, δεν εμβαθύνουν στις πιο βαθιές συμβολικές και ερμηνευτικές πτυχές των πολιτισμικών συστημάτων και προϊόντων.

Ο τρόπος ανάλυσης του πολιτισμού άλλαξε ουσιαστικά από το κίνημα του δομισμού (στρουκτουραλισμού), που αναπτύχθηκε από τη δεκαετία του 1950[35]. Ο κορυφαίος δομιστής του πολιτισμού είναι ο ανθρωπολόγος Claude Levi-Strauss, ο οποίος ανέδειξε την αυτονομία του πολιτισμού. Η δομική προσέγγισή του αποδεικνύει τα αυτοδύναμα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών συστημάτων. Δεν υπάρχει πρωτόγονος πολιτισμός ή κατώτερος πολιτισμός. Σημειολογικά κάθε πολιτισμός επικοινωνεί και αναδεικνύει τα μηνύματά του μέσα από τον αυθαίρετο συνδυασμό των σημειοδοτικών στοιχείων στο πλαίσιο της δομής[36].

Κριτικάρει ακόμη το θετικισμό και τις φυσικές επιστήμες. [βλ. Habermas, J., *Knowledge and Human Interests*, Heineman, London 1978] και προτείνει ένα νέο προσδιορισμό του ορθού λόγου, τον επικοινωνιακό λόγο (communicative reason), ο οποίος συγκροτείται από την προσπάθεια των ανθρώπων να κατανοήσει ο ένας τον άλλον, με σκοπό βέβαια την επικοινωνία και μακριά από τους περιορισμούς της ιδεολογίας και της εξουσίας. βλ. Habermas, J., *The Theory of Communicative Action*, Beacon Press, Boston 1984.

34. Βλ.κατ., σσ 219-219.

35. Ο πολιτισμός προσεγγίζεται με βάση τις εξής αρχές: α) το βάθος εξηγεί την επιφάνεια. Κάτω από την επιφάνεια η κοινωνική ζωή δεν είναι καθόλου απρόβλεπτη, διότι υπάρχουν γενεσιουργοί μηχανισμοί, που μπορούν να ερευνηθούν, β) το βάθος είναι δομημένο. Οι γενεσιουργοί μηχανισμοί είναι οργανωμένοι βάσει ενός μοντέλου, είναι κατασκευασμένοι από ένα περιορισμένο αριθμό στοιχείων και οι συνδυασμοί τους εξηγούν την ποικιλία της επιφάνειας, γ) ο αναλυτής είναι αντικειμενικός. Μπορεί να αποστασιοποιείται και να ανακαλύπτει την πραγματική αλήθεια, δ) ο πολιτισμός είναι δομημένος ως γλώσσα. Όπως και στη γλώσσα έτσι και στον πολιτισμό λειτουργεί ένα σύστημα στοιχείων, όπως οι έννοιες και τα σημεία, που οι μεταξύ τους οργάνωση δίνει τη δυνατότητα μεταφοράς μηνυμάτων. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει ένα είδος σημειωτικής διεργασίας που αποκαλείται «αποκωδικοποίηση» και δ) η αποκέντρωση του υποκειμένου. Η δομιστική προσέγγιση δε σχετίζεται με το ουμανισμό. Ο ρόλος του υποκειμένου παραγκωνίζεται και η έρευνα προσανατολίζεται αποκλειστικά στη λειτουργία του πολιτιστικού συστήματος. Smith, P., 2006, *ό.π.,* σσ 161-162.

36. Levis-Strauss, C., *The Elementary Structures of Kinship,* Beacon Press, Boston 1969. Levis-Strauss, C., *Structural Anthropology,* Basic Books, Boston 1963. Λεβί-Στρως, Κ., μτφ Παπάζογλου, Ε., *Φυλή και Ιστορία*, Γνώση, Αθήνα 1995b.

Ο δομισμός, μετά το 1970 άρχισε να εκτοπίζεται από το μεταδομισμό (μεταστρουκτουραλισμό), ως εξέλιξη της προγενέστερης θεωρίας[37] και ως προσπάθεια να οριστεί συγχρόνως, και σε σχέση, ο μεταμοντερνισμός. Και στο μεταδομισμό κυριαρχούν ο κώδικας, ο μύθος, η αφήγηση και τα συμβολικά στοιχεία για τη μελέτη της πολιτισμικής ζωής, τονίζοντας ιδιαίτερα την αυτονομία της και την αποκέντρωση του υποκειμένου. Το υποκείμενο δεν πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάλυσης, διότι δεν υπάρχει ένα κυρίαρχο και ενιαίο υποκείμενο. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην ανάλυση των επιθυμιών , των κινήτρων και των αντιλήψεων η αφήγηση. Μάλιστα τα κείμενα και οι πολιτισμοί ερμηνεύονται με ποικίλους τρόπους και μπορούν να παράγουν πολλαπλές αναγνώσεις με αποτέλεσμα να μη προσδιορίζεται η αλήθεια. Τέλος, η επιθυμία, η διασκέδαση, το σώμα και το παιχνίδι, στη μεταδομιστική σκέψη, αποτελούν στοιχεία έρευνας, ως παρατηρήσιμες διαστάσεις του πολιτισμού. Οι δύο πιο σημαντικοί εκπρόσωποι του θεωρητικού αυτού κινήματος είναι ο Michel Foucault [38]και ο Jacques Derrida[39].

Ανάμεσα στα παραπάνω θεωρητικά κινήματα υπάρχουν και σύγχρονοι μελετητές της πολιτισμικής θεωρίας που προσεγγίζουν τον πολιτισμό ως γέφυρα ανάμεσα στη κοινωνική δομή και τον δρώντα εαυτό.

Ο Pierre Bourdieu, πραγματοποιώντας πλήθος ερευνών σε πολλούς χώρους και επιστήμες (εκπαίδευση, τέχνες-ανθρωπολογία, κοινωνιολογία) ανέπτυξε ένα μοντέλο για τον πολιτισμό, πολύ σημαντικό για την κοινωνική έρευνα. Οι ιδέες του για το πολιτισμικό κεφάλαιο[40] (cultural capital) και την έξη[41] (habitus) βοηθούν την ανάλυση της μορφής και της δομής του πολιτισμού, ο οποίος, για τον Bourdieu, έχει

---

37. Σημαντικές επιρροές του δομισμού στο μεταδομισμό είναι: ο κοινός τρόπος κατανόησης του πολιτισμού και η παρεμφερής προσέγγιση του ανθρώπινου υποκειμένου.

38. Ο Foucault έχει αναπτύξει στα έργα του πλήθος θεμάτων. Για τη σκέψη του σφαιρικά αξίζει να μελετήσει κανείς τα παρακάτω: Foucault, M., *Madness and Civilization*, Tavistock, London 1967. Foucault, M., *The Order of Things*, Tavistock, London 1970. Foucault, M., μτφ. Παπαγιώργης, Κ., *Αρχαιολογία της Γνώσης*, Εξάντας, Αθήνα 1987. Foucault, M., *The History of Sexuality,* Vintage Books, New York 1990. Foucault, M., μτφ. Χατζηδήμου, Κ.& Ράλλη, Ι., *Επιτήρηση και Τιμωρία*, Ράππα, Αθήνα 1989. Foucault, M., μτφ. Σαρίκας, Ζ., *Εξουσία, Γνώση και Ηθική,* Ύψιλον, Αθήνα 1987.

39. Derrida, J., *Of Grammatology*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 1976.

αυτόνομο ρόλο στον προσδιορισμό τόσο των ατομικών όσο και των θεσμικών επιτευγμάτων. Αυτόνομο ρόλο έχουν και οι πολιτισμικές συγκρούσεις[42], οι οποίες εξηγούνται από την έννοια του πεδίου[43] (field), που είναι διάφοροι τομείς της κοινωνικής ζωής στους οποίους τα άτομα αγωνίζονται να αποκτήσουν δύναμη και να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση. Προσπαθώντας, τέλος, να θεωρητικοποιήσει τη σχέση του πολιτισμού με το υποκείμενο της δράσης, διαμορφώνει την ιδέα μιας «αναστοχαστικής κοινωνιολογίας»[44], κατά την οποία η αναζήτηση των κοινωνικών και επιστημονικών θέσεων, που καθορίζουν τις θέσεις του καθενός, θα οδηγήσει στη συνειδητοποίηση των προκαταλήψεων. Από τη στιγμή που γίνεται αυτό μπορεί να καταφέρει ο άνθρωπος να συγκροτήσει εποικοδομητικές κοινωνιολογικές έννοιες, ξεπερνώντας και τον αντικειμενισμό και τον υποκειμενισμό.

Στο ίδιο πεδίο και ο Norbert Elias τονίζει τον εαυτό στη σχέση του υποκειμένου δράσης και πολιτισμικής θεωρίας. Οι αλλαγές σε ατομικό επίπεδο αντανακλούν, για τον Elias, αλλά και καθιστούν δυνατούς τους μετασχηματισμούς στο επίπεδο του πολιτισμού και της κοινωνίας. Η αλληλεξάρτηση αυτών των τριών στοιχείων είναι πολύπλοκη και συνεχώς μεταβαλλόμενη. Έτσι αναφέρεται σε μια σχηματοποιητική (figurational) ή διαδικαστική κοινωνιολογία (process sociology), η οποία παρέχει το μοντέλο ανάπτυξης των διαδικασιών αυτών. Πρόκειται για την «ανέλιξη» του πολιτισμού[45], με μεταβάσεις από μια κατάσταση σε μία άλλη, λόγω ανωτερότητας της δεύτερης, χωρίς όμως να αποτελούν πλήρη συνέχεια ή μία της

---

40. Bourdieu, P., *Distinction,* MA Harvard University Press, Cambridge 1984 και Bourdieu, P. & Passeron, J-C., *The Inheritors*, University of Chicago Press, Chicago 1979.

41. Bourdieu, P., *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge University Press, Cambridge 1977.

42. Bourdieu, P., *Homo Academicus*, Polity Press, Cambridge 1998.

43. Bourdieu, P., *The Field of Cultural Production*, Polity Press, Cambridge 1993.

44. Bourdieu, P., 1977, *ό.π.*

45. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.*, σσ 40.

άλλης. Η πορεία του πολιτισμού είναι, λοιπόν, αποτέλεσμα του συνδυασμού συνέχειας και ασυνέχειας.[46]

Παράλληλα με τους παραπάνω πρέπει να αναφερθεί και ο Anthony Giddens, ο οποίος προσπαθεί με τη θεωρία της «δομοποίησης»[47] (strusturation), να αξιολογήσει το ρόλο του πολιτισμού στην κοινωνική ζωή. Ο Giddens αντιλαμβάνεται την κοινωνική ζωή ως μια διαδικασία που συνδέει τις ατομικές πράξεις με τις κοινωνικές δυνάμεις. Από το 1990 και μετά ασχολήθηκε με τις κοινωνικές αλλαγές και την επίδραση στο νεωτερικό άνθρωπο, που δεν έχει μία ταυτότητα[48].

Σήμερα, οι πολιτισμικές σπουδές είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένες στη Βρετανία με ποικίλους προσανατολισμούς και θεωρητικά επίπεδα, που χαρακτηρίζονται από διεπιστημονικότητα. Συνήθως οι εκπρόσωποι αυτών των σπουδών είναι επηρεασμένοι από το Δυτικό Μαρξισμό. Επιρροές έχουν δεχτοί και από τον Foucault και από τον Derrida. Μελετούν τον πολιτισμό, σε όλες τις εκφάνσεις του, ως κοινωνικό φαινόμενο που αντικατοπτρίζει εξουσιαστικές δομές και σχέσεις[49].

Πολιτισμός και κοινωνία

Η σχέση πολιτισμού και κοινωνίας ήδη έχει θιχθεί στην παραπάνω ανάλυση των πολιτισμικών θεωριών. Καλό είναι όμως να αναφερθούν κάποιες θεωρίες και ιδέες που αποδεικνύουν τη θέση του πολιτισμού στο κοινωνικό γίγνεσθαι και τις κοινωνικές σχέσεις, καθώς αποτελούν τη βάση της σκέψης του θέματος της παρούσας εργασίας. Άλλωστε αυτή στηρίζεται σε ένα πολιτιστικό προϊόν, το οποίο αποτελεί και το ίδιο παράγωγο των κοινωνικών σχέσεων και συγκρούσεων, και στην πιθανότητα

---

46. Elias, N., μτφ Βαϊκούση, Ε., *Η εξέλιξη του πολιτισμού. Ήθη και κοινωνική συμπεριφορά στη Νεώτερη Ευρώπη*, τ.1 και 2, Νεφέλη, Αθήνα 1997.

47. Giddens, A., *The Constitution of Society*, Cambridge University Press, Cambridge 1984.

48. Giddens, A., *Modernity and Self-Identity*, Stanford University Press, Stanford 1991.

49. Βασικά αναφέρονται στη «Σχολή του Μπέρμινχαμ», το «Κέντρο Σύγχρονων Πολιτισμικών Σπουδών του Μπέρμινχαμ» (CCCS), που ιδρύθηκε τη δεκαετία του 1960, και πραγματοποίησε έρευνα και πολύ σημαντικό θεωρητικό έργο. Γνωστός εκπρόσωπος της Σχολής είναι ο Stuart Hall. βλ.Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., κ.ά., *Policing the Crisis*, Macmillan, London, 1978.

ουσιαστικής κοινωνικής παρέμβασης στην κοινωνική εκπαίδευση, την πολιτική παιδεία και την ηθική ανάπτυξη.

Η έρευνα στηρίζεται σε ένα θεωρητικό πεδίο που προκύπτει από τις κοινωνιολογικές θεωρίες για τον πολιτισμό και τη σχέση του υποκειμένου της δράσης με αυτόν και με την κοινωνία. Πρόκειται για τη σύνθεση των θεωριών των Pierre Bourdieu, Anthony Giddens και Norbert Elias[50], με τη στήριξη της σκέψης του προηγηθέντος Jurgen Habermas[51] και στοιχεία της θεωρίας του Talcott Parsons. Συγχρόνως αναφέρονται απόψεις της πολιτισμικής ανθρωπολογίας, που θέτουν και αυτές τις βάσεις στον ερευνητικό προβληματισμό.

Ο άνθρωπος δεν είναι το «ανδρείκελο» που εκτελεί κανόνες και εξωτερικές δομές. Είναι ενεργός και δημιουργικός παράγοντας που εσωτερικώς δομείται από εκείνα τα στοιχεία που ενισχύουν, χωρίς να περιορίζουν τις στοχαστικές του πράξεις. Τα στοιχεία αυτά είναι οι κανόνες που προέρχονται από το κοινωνικό πλαίσιο, αλλά η εφαρμογή τους, δεν επιβάλλεται, είναι μετασχηματιστική. Έτσι διαμορφώνουν την ανθρώπινη πράξη, ενώ συγχρόνως είναι και αποτέλεσμα αυτής. Η δομοποίηση (structuration) αυτή εκλαμβάνει την κοινωνική ζωή ως μια διαδικασία που συνδέει τις ατομικές πράξεις με τις κοινωνικές δυνάμεις[52]. Γι' αυτό και ο άνθρωπος ενεργεί συγχρόνως παράγοντας πολιτισμό και επηρεαζόμενος από τον πολιτισμό, προκαλώντας αλλαγές και δεχόμενος επιπτώσεις από αλλαγές. Οποιοδήποτε άτομο είναι μοναδικό, εξαιτίας των ιδιαίτερων γνωρισμάτων του χαρακτήρα και της θεμελιώδους ικανότητας του να δημιουργεί και να καινοτομεί. Εξαιτίας αυτής της μοναδικότητας του συμβάλλει με ένα ανεπαίσθητο τρόπο στην τροποποίηση του πολιτισμού και συγχρόνως στην εσωτερίκευσή του[53].

---

50. βλ.αν., σσ 113-114.

51. βλ.αν., σσ 111, υποσ. 33.

52. Giddens, A., 1984, *ό.π.*

53. βλ. Kardiner, A., *The individual and his society*, Columbia University Press, New York 1939.

Όσον αφορά την ελευθερία του δρώντα, σε αυτή τη διαδικασία, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η βούληση και η επιλογή[54]. Αν η έννοια της έξης[55] εξηγεί τη μορφή και τη δομή του ίδιου του πολιτισμού, τότε δεν μπορεί παρά να αποδεχτεί κανείς την αξία της διαπαιδαγώγησης[56] και της κοινωνικοποίησης[57], στις οποίες υπόκειται κάθε άτομο. Η έξη δεν είναι μια παγιωμένη αρχή, ένα άτεγκτο σύστημα το οποίο καθορίζει αυστηρά και μηχανικά τις ενέργειες των ατόμων, εξασφαλίζοντας την κοινωνική αναπαραγωγή. Η διαπαιδαγώγηση, η κοινωνικοποίηση η κοινωνική διαδρομή του ατόμου ή της ομάδας και οι κοινωνικές συνθήκες δημιουργούν παραλλαγές της έξης και τροποποιήσεις. Τελικά μέσα στο πολιτισμικό σύστημα, που

---

54. Το κριτήριο της βούλησης τονίζει ιδιαίτερα ο Toennies, σύμφωνα με τον Πέτρου. «Η κατάσταση της κοινωνίας δεν μπορεί να διαμορφώνεται πλέον μέσω της επιβολής, αλλά είναι αποτέλεσμα των ανθρώπινων επιλογών…Όπου υπάρχει ελευθερία, υπάρχει και ευθύνη του ανθρώπου για ό, τι επιλέγει. Έτσι η κοινωνία δε θεωρείται πλέον ως μια αυτονόητη κατάσταση, μια απόρροια φυσικών σχέσεων, αλλά είναι αποτέλεσμα ανθρωπίνων επιλογών. Ο άνθρωπος μπορεί να αναλύει την πραγματικότητα, να διαπιστώνει τα λάθη του και να αναζητεί τρόπους να τα ξεπεράσει. Απαραίτητη όμως προϋπόθεση να θέλει να προβεί σε αυτές τις ενέργειες.». Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.,* σσ 87.

55. «…οι έξεις είναι συστήματα διαρκών και μεταθέσιμων διαθέσεων, δομές οι οποίες είναι δομημένες προδιατεθειμένες να λειτουργήσουν ως δομίζουσες, δηλαδή ως γενεσιουργές και οργανώτριες αρχές πρακτικών και παραστάσεων, που μπορούν να προσαρμόζονται αντικειμενικά στο στόχο τους χωρίς να προϋποθέτουν τη συνειδητή στόχευση των σκοπών και το ρητό έλεγχο των αναγκαίων ενεργειών για να του επιτύχουν…». Bourdieu, P., 1977, *ό.π.,* σσ 88. Παρ' όλο που ο Bourdieu μιλά για ομοιογένεια των έξεων , δεν αρνείται την ποικιλομορφία των «προσωπικών στιλ». Κι αυτό συμβαίνει διότι οι ατομικές παραλλαγές κατανοούνται ως «δομικές παραλλαγές», μέσω των οποίων αποκαλύπτεται «η ιδιαιτερότητα της θέσης στο εσωτερικό της τάξης και της διαδρομής». Bourdieu, P., 1977, *ό.π.*, σσ 81.

56. Οι «κουλτουραλιστές ανθρωπολόγοι», της αμερικανικής πολιτισμικής ανθρωπολογίας, Boas, Mead και άλλο τόνισαν με τις έρευνές τους το ρόλο της αγωγής στις διαδικασίες πολιτισμικής διαφοροποίησης. Ο άνθρωπος δε διαθέτει κάποιου είδους προγραμματισμό που κατευθύνει τη συμπεριφορά του και για αυτό είναι αναγκαία και καθοριστική η αγωγή. Βιολογικά διαθέτει μόνο τη μίμηση και τη μάθηση και για αυτό οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των ομάδων μπορούν να εξηγηθούν από τα διαφορετικά συστήματα διαπαιδαγώγησης μεταξύ των ομάδων. Cuche, D., μτφ. Σιάτιτσας, Φ., *Η έννοια της κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες,* Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001, σσ 75.

57. Αξίζει να γνωρίζει κανείς τις έρευνες της Margaret Mead για τον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο προσλαμβάνει τον πολιτισμό του και τις συνέπειες που αυτό έχει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Οι ανθρωπολόγοι αναφέρονται σε αυτή τη διαδικασία, ως εμπολιτισμό. Πρόκειται για τη διαδικασία πολιτισμικής μεταβίβασης και κοινωνικοποίησης της προσωπικότητας, μέσω της διαπαιδαγώγησης. Mead, M., « Sex and Temperament in Three Primitive Societies» στο Kimmel, M. (επιμ) *The Gendered Reader,* William Morrow & Company, Inc, New York 1935, σσ 279-288. Για περισσότερα βλ. Πέτρου, Ι., *Κοινωνιολογία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2007.

επιτρέπει την επικοινωνία και την έκφραση, το κοινωνικό-οικονομικό σύστημα , που συγκροτείται από τις αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και τους πόρους τους και το σύστημα προσωπικότητας κάθε ανθρώπου, που κατασκευάζεται από τις προτιμήσεις, επιθυμίες και αιτήματα, προχωρά ο καθένας σε κάθε είδους δράση[58]. Όσο κι αν ακούγεται περιοριστικό δεν είναι. Ο ανθρώπινος παράγοντας, με τα κίνητρά του, είναι ο χρήστης και ο δημιουργός νοήματος. Αυτό διαπιστώνεται και ιστορικά. Ενώ παλιότερα, από τον μεσαίωνα, αν μελετήσει κανείς, το κίνητρό του ήταν το ένστικτο και οι έντονες συγκινήσεις, αργότερα, μετά τη συγκρότηση των νέων κρατών, απέκτησε μεγαλύτερη αυτοσυνειδησία και στοχαστικότητα. Αυτό δε σημαίνει ότι τη θέση της ελεύθερης έκφρασης των ενστίκτων τη διαδέχθηκε ο κοινωνικός περιορισμός και η επιβολή. Αναπτύχθηκε ένα άλλο είδος ελευθερίας, στο πλαίσιο της οποίας ο άνθρωπος, κατά βούληση, προσπαθεί να ελέγξει τα ένστικτά του ρυθμίζοντας ανάλογα τη συμπεριφορά του. Σοβαρό ρόλο παίζει επίσης και το ηθικό κριτήριο[59] σε αυτή τη διαδικασία. Αυτές οι αλλαγές λοιπόν αντανακλούν τη σχέση ατόμου, κοινωνίας και πολιτισμού, η οποία είναι συνεχώς μεταβαλλόμενη και αλληλοεξαρτώμενη και προκαλεί τους μετασχηματισμούς σε επίπεδο πολιτισμού και κοινωνίας[60]. Έτσι εξηγείται και το πλήθος των πολιτισμών, αλλά και το πλήθος των τύπων προσωπικότητας[61].

Στην κοινωνική πραγματικότητα, το πολιτιστικό κεφάλαιο ατόμου ή ομάδας καθορίζει και το βαθμό συμμετοχής στη δράση και στη διαμόρφωση του ίδιου του

---

58. Parsons, T., *The Social System*, Routledge and Kegan Paul, London 1970.

59. Η Lamont κριτικάροντας τον Bourdieu αναγνωρίζει η προσωπική αξία ενός ανθρώπου δεν εκτιμάται μόνο από το οικονομικό και πολιτισμικό κεφάλαιο αλλά και με βάση διάφορα ηθικά κριτήρια. Lamont, M., *Money, Morals and Manners*, University of Chicago Press, Chicago 1992, σσ 180-186.

60. Elias, N., 1997, *ό.π.*

61. Η Ruth Benedict όρισε τους «πολιτισμικούς τύπους», που καθορίζονται από τους γενικούς προσανατολισμούς τους και τις σημαίνουσες επιλογές, τις οποίες πραγματοποιούν μεταξύ όλων των a priori πιθανών επιλογών. Οι επιλογές αυτές γίνονται από ένα «πολιτισμικό τόξο», το οποίο περιλαμβάνει όλες τις πολιτιστικές δυνατότητες σε όλους τους τομείς, ενώ κάθε πολιτισμός μπορεί να ενεργοποιήσει μόνο ένα επιμέρους τμήμα του. Αυτό σημαίνει ότι οι πιθανοί τύποι πολιτισμού είναι πολλοί, αλλά όχι απειράριθμοι. Benedict, R., *Patterns of Culture*, Houghton Mifflin, New York 1934.

πολιτισμού[62]. Το πολιτισμικό κεφάλαιο νοείται ως μια έννοια με πολλές πτυχές: α) αντικειμενική γνώση των τεχνών και του πολιτισμού, β) πολιτισμικά γούστα και προτιμήσεις, γ) προσόντα, πανεπιστημιακά πτυχία, τίτλοι σπουδών, δ) πολιτισμικές δεξιότητες και τεχνογνωσία, ε) η ικανότητα κάποιου να μπορεί να διακρίνει το «καλό» από το «κακό»[63]. Αξία στην επιρροή δεν έχει μόνο η «υψηλή κουλτούρα», αλλά και η «μαζική» και η «λαϊκή» και η υποκουλτούρα και κάθε πολιτισμός ισότιμα. Οι δράσεις που αναπτύσσονται είναι ανταγωνιστικές, γιατί εμπλέκονται οι κοινωνικές, οικονομικές με τις πολιτισμικές δυνάμεις και ο καθένας αγωνίζεται να κατέχει διάφορες μορφές αυτών των δυνάμεων. Αυτό είναι και μια ένδειξη της ελεύθερης βούλησης του ανθρώπου στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνικής δομής.

Οι ανθρωπολόγοι θεωρούν και αυτοί ότι ο πολιτισμός ορίζεται ουσιαστικά μόνο μέσω των ανθρώπων που τον βιώνουν. Ο πολιτισμός και το άτομο συλλαμβάνονται ως δύο διακριτές και αδιαχώριστες πραγματικότητες. Οι ενέργειες και των δύο είναι επί της άλλης και η μελέτη τους γίνεται μόνο στη σχέση τους με την άλλη. Μπορεί το σημείο που τους αφορά να είναι η κοινή βάση που έχουν τα μέλη της ομάδας, όμως τονίζουν ιδιαίτερα και την ποικιλία των ατομικών ψυχολογιών, θέτοντας έτσι ως βάση την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου στη σχέση με τον πολιτισμό και στην ανάληψη πολιτιστικής δράσης. Άλλωστε το ίδιο το άτομο μέσα του κατέχει, ως γνώση, μέρος μόνο του πολιτισμού, αυτό που ο ίδιος θεωρεί αναγκαίο για να ακολουθεί τις πολυποίκιλες καταστατικές θέσεις, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η κοινωνική συνθήκη κ.ά. ώστε να παίζει τους κοινωνικούς ρόλους που προκύπτουν από αυτές[64].

«Διαμορφωμένοι, προγραμματισμένοι, αλλά όχι προκαθορισμένοι, στο πολιτισμικό μας πλαίσιο εκμεταλλευόμαστε ένα μίνιμουμ ελευθερίας για να

---

62. Αυτό δε σημαίνει ότι είναι και ο μοναδικός παράγοντας. Η Lamont απέδειξε ότι και το επάγγελμα του κάθε ατόμου επηρεάζει. Lamont, M., 1992, *ό.π*

63. Smith, P., 2006, *ό.π.*, σσ 216-217.

64. Βλ. Linton, R., *The Study of Man,* Appleton-Century, New York 1936.

μεγεθύνουμε αυτήν την ελευθερία»[65] λέει ο Paulo Freire στις επιστολές του. Κι αυτή η ελευθερία προκαλεί τη δράση σε μία σφαίρα όχι μόνο ατομική, αλλά και δημόσια, στην οποία αναπτύσσεται ελεύθερα διάλογος και προκαλείται δράση[66]. Δεν πρόκειται για μία μόνο σφαίρα, αλλά πολλές δημόσιες σφαίρες, οι οποίες δικαιολογούνται από τις τόσο πολύπλοκες και διαφοροποιημένες κοινωνίες. Είναι οργανωμένες γύρω από κοινότητες, που προσδιορίζονται από τη φυλή-το έθνος, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη θρησκεία και άλλοτε διαχωρίζονται ενώ άλλοτε αλληλεπικαλύπτονται. Επίσης η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα οδηγεί στη δράση. Οι αλλαγές που έχουν επέλθει έχουν αυξήσει τις επιλογές με αποτέλεσμα το άτομο να ενεργεί πιο δραστικά προκειμένου να καλλιεργηθεί και να φτάσει σε κάποια μορφή αυτοπραγμάτωσης[67]. Στην εποχή μάλιστα τις εικόνας και της διαφήμισης που όλοι μιλούν για παθητικότητα, τα όρια φαίνεται να διευρύνονται περισσότερο παρά να στενεύουν. Για παράδειγμα το οικολογικό πρόβλημα, ενώ αποτελεί στοιχείο δομικό του σύγχρονου πολιτισμού φαίνεται να προκαλεί τον αναστοχασμό στις δημόσιες σφαίρες και τη δράση στον άνθρωπο και ίσως και την πρόκληση της αλλαγής[68], χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι μια εύκολη διαδικασία που στηρίζεται σε αιτιατές σχέσεις. Όμως αυτή η περιγραφόμενη κοινωνία δεν είναι η αποστεωμένη και παθητική κοινωνία, αλλά περισσότερο διαδικαστική με μία τάση για αλλαγή, ακόμη και μακροπρόθεσμη[69].

---

65. Freire, P., *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2006, σσ 211-212.

66 Ο Habermas μιλάει για την κοινωνία των πολιτών και τη δημόσια σφαίρα, εξιδανικεύοντας την και θεωρώντας την μία και ενιαία. Βλ. Calhoun, C., (επιμ), *Habermas and the Public Sphere*, MA, MIT Press, Cambridge 1992.

67. Αυτή είναι η άποψη του Giddens, που τη δεκαετία του 1990 μίλησε για τις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές και την επίδραση τους στο σύγχρονο άνθρωπο. βλ. Giddens, A., 1991, *ό.π.,* σσ 315-317.

68. Είναι ένα σύμπτωμα αυτοκριτικής της ίδιας της κοινωνίας που το αναφέρουν ως «ανακλαστικό εκσυγχρονισμό» (reflexive modernization). βλ Beck, U., Giddens, A. & Lash, S., *Reflexive Modernization*, Polity Press, Cambridge 1994.

69. Elias, N., 1997, *ό.π.* Οι θεωρίες της κοινωνικής αλλαγής μπορούν να αναπτυχθούν με βάση τα παρακάτω κριτήρια: α) το επίπεδο ανάλυσης (μικρό-, μακρό-), β) την προέλευση αυτών που συμβάλλουν την αλλαγή (μέσα ή έξω από την κοινωνία ή της ομάδας) , γ) την αιτία που προκαλεί την αλλαγή (συστήματα πεποιθήσεων ή δημογραφική πίεση, ταξικές συγκρούσεις ή αλλαγές στον τρόπο παραγωγής), δ) το φορέα αλλαγής(διανοούμενοι ή περιθωριακοί, ελίτ ή αποκλίνοντες, αστοί ή εργατική τάξη) ή , ε) το χαρακτήρα της αλλαγής (βαθμιαία ή ριζικά, διάχυση ή ρήξη).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν σήμερα στην κοινωνική αλλαγή και έχει σημασία να τονιστούν είναι: α) οι συγκρούσεις. Συγκρούσεις πραγματοποιούνται για τους πόρους και τις αξίες. Έχουν οικονομικά αίτια, όπως την υπεράσπιση και προώθηση των συμφερόντων, καλώς ή κακώς εννοουμένων ή και κοινωνικά, πολιτικά, πολιτιστικά αίτια, όπως την οριοθέτηση κοινωνικών και πολιτικών ιδεών, με σκοπό την υιοθέτησή τους από τους ανθρώπους. Συγχρόνως ο πολιτισμός και οι αξίες ρυθμίζουν την αλλαγή και την αποδοχή της, αφού ορίζουν το θετικό ή αρνητικό πρόσημό της, β) οι καινοτομίες. Εφευρέσεις, που αξιοποιούν τη υφιστάμενη γνώση με νέο τρόπο και ανακαλύψεις, που προσθέτουν ένα νέο στοιχείο στη γνώση προκαλούν αλλαγές. Οι ανακαλύψεις μπορεί να αφορούν τη διαφορετική προσέγγιση μιας υπάρχουσας κατάστασης, γ) η διάχυση. Είναι η διαδικασία κατά την οποία τα πολιτισμικά στοιχεία μεταβιβάζονται από μια κοινωνία ή μια κοινωνική ομάδα σε μια άλλη. Σημαντική είναι η παρεμβολή των ανθρώπων σε αυτή τη διαδικασία και των σχέσεων που αναπτύσσουν στο κοινωνικό πλαίσιο. Επίσης η οικονομία και η πολυπολιτισμικότητα σε μια κοινωνία είναι ισχυροί παράγοντες επιρροής στη διάχυση, δ) τα Μ.Μ.Ε. Τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αποτελούν παράγοντες αλλαγής καθώς ασκούν επιρροή στο κοινό, διαμορφώνουν την ημερήσια διάταξη-τη θεματολογία, καλλιεργούν στάσεις και αξίες, διαμορφώνουν την κοινή γνώμη[70], χωρίς αυτό να σημαίνει ότι έχουν και τον πρωτεύοντα ρόλο. Στη διάχυση μιας καινοτομίας βέβαια καλλιεργούν τις συνθήκες που αυξάνουν ή μειώνουν τη δυνατότητα μιας ιδέας, ενός πολιτισμικού προϊόντος, μιας δράσης να υιοθετηθούν από τα μέλη μιας ομάδας. Τα Μ.Μ.Ε και οι διαπροσωπικές επαφές παρέχουν πληροφόρηση και επηρεάζουν την κοινή γνώμη και την κρίση του κοινού. Όταν μια καινοτομία λαμβάνει χώρα, τέσσερα είναι τα στάδια αυτής: α) η ανακάλυψη ή η εφεύρεση, β) η διάχυση ή η επικοινωνία, γ) ο χρόνος, και δ) οι συνέπειες, για να προσληφθεί από τους δέκτες Ακόμη έχει αποδειχθεί ότι οι αποδέκτες αυτής της καινοτομίας την υιοθετούν ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν: α) οι καινοτόμοι (2,5%),

70. Για την επιρροή των Μ.Μ.Ε. βλ. Davis, D.K. & Baron, S.J, (επιμ), *Mass Communication and Everyday Life: A Perspective on Theory and Effects,* Wadsworth Publishing, Belmont 1981, σσ 19-52 και McQuait, D. & Windahl, S., *Communication Models for the Study of Mass Communication,* Longman, London 1993.

β) οι πρώιμοι αποδέκτες (13,5%), γ) η πρώιμη πλειονότητα (34%), δ) η ύστερη πλειονότητα (34%) και ε) οι καθυστερημένοι (16%)[71]. Το κοινό και η ποικιλία του, λοιπόν, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη της πολιτισμική παραγωγής, αλλά και στην ίδια την παραγωγή.

Κάθε πολιτισμικό προϊόν και δράση έχουν μια πολύ συγκεκριμένη χωροχρονική διάσταση, ενώ βιώνονται στο παρόν και μέλλον, ανεξάρτητα από το χρόνο δημιουργίας τους ή πραγματοποίησης τους. Η ύπαρξη διαφορετικών και πολλών τύπων κοινού με ποικίλα κοινωνικά χαρακτηριστικά και πρακτικές, αφήνουν περιθώρια για μία μεταμοντέρνα αντίληψη για την αυτονομία του ατόμου στη σχέση αυτή. Παρά το καθοριστικό ρόλο που έχουν η τάξη, η «φυλή»-το έθνος, το φύλο ενός ατόμου στην αποδοχή του μηνύματος ενός πολιτισμικού προϊόντος, η προσωπική ερμηνεία αυτού του μηνύματος, η αποκωδικοποίησή του εξαρτάται από τα νοήματα που κατασκευάζει το ίδιο το άτομο. Αντίστροφα κάθε πολιτισμικό προϊόν, η παρουσίασή του και το περιεχόμενό του, διαμορφώνονται με βάση τις σχετικές προσδοκίες του κοινού[72]. Τα έργα δημιουργούνται για το κοινό και όχι για να διαμορφώσουν ένα κοινό[73]. Άλλωστε και «η ίδια η πρακτική δραστηριότητα και η δημιουργικότητα έχουν μια σχέση αλληλεξάρτησης με τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές»[74]. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι δεν υπάρχει μια αβεβαιότητα στη σχέση κοινού και πολιτισμικής παραγωγής, στην οποία έτσι κι αλλιώς παρεμβαίνουν αποδεδειγμένα κι άλλα πρόσωπα και παράγοντες, όπως οι χρηματοδότες, οι

71. Rogers, E.M., *Diffusion of innovations*, The Free Press, New York 1982. Υπάρχουν επίσης μελέτες που ασχολήθηκαν με το ότι οι τηλεθεατές αποκωδικοποιούν τα τηλεοπτικά προγράμματα ανάλογα με την τάξη στην οποία ανήκουν, Morley, D, *The Nationwide Audience British Film Institute*, London 1980, ή με το ότι είναι σημαντικός ο ρόλος του τηλεοπτικού κοινού και η εξουσία του πάνω στο τηλεοπτικό προϊόν, Fiske, J., *Television Culture*, Methuen, London 1987.

72. Ο Becker λέει «…όλα τα καλλιτεχνικά έργα, όπως και κάθε ανθρώπινη πράξη, προϋποθέτουν τη συμμετοχή του κόσμου» Becker, H., *Art Worlds*, University of California Press, Berkley 1982, σσ 1.

73. Μία έρευνα που στηρίζει αυτήν την άποψη είναι η έρευνα της για την απήχηση που έχουν στο κοινό τα θεατρικά έργα με θέμα τη ζωή διαφόρων απατεώνων, στην οποία απέδειξε ότι τα έργα αυτά ικανοποιούσαν τις ανάγκες, πραγματικές ή φαντασιακές, του κοινού εκείνης της εποχής (Λονδίνο του 17ου αιώνα) και για αυτό πέτυχαν. Griswold, W., *Renaissance Revivals,* University of Chicago Press, Chicago 1986.

74. Wolff, J., *The Social Production of Art*, Macmillan, London 1993, σσ 9.

καλλιτεχνικοί επιχειρηματίες, οι διαμεσολαβητές, η τεχνολογία, η πολιτική οικονομία, το θεσμικό πλαίσιο[75].

Έτσι λειτουργεί και η πρόσληψη μιας αφηρημένης ιδέας, ενός ιδεώδους, μιας αξίας. Οι θρησκευτικές, φιλοσοφικές και πολιτικές κοσμοθεωρίες πετυχαίνουν ή αποτυγχάνουν, ανάλογα με το αν καταφέρνουν σε συγκεκριμένες περιβαλλοντικές συνθήκες και θεσμικά πλαίσια να αποκτήσουν μόνιμο και σταθερό νόημα. Να εκφράσουν δηλαδή τους ίδιους τους λόγους που τα γεννούν. Οι γνώσεις και οι ιδέες σε καμιά περίπτωση δεν είναι απλές αφαιρέσεις χωρίς αναφορές στη βιωμένη πραγματικότητα. Η ύπαρξή τους θεμελιώνεται πάντοτε σε πραγματικούς παράγοντες και ιστορικά πλαίσια και η επιτυχία τους στηρίζεται στη συναρμογή τους με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν και από το οποίο αναδύονται[76]. Αυτή η συναρμογή δεν σημαίνει και συμβιβασμός. Αντίθετα από αυτήν προκύπτουν μεγάλες επαναστάσεις, κινήματα, ανατροπές και μεγάλες κοινωνικές αλλαγές.

Πολιτισμός και πολιτική

Η σχέση πολιτισμού και πολιτικής[77] μπορεί να μελετηθεί από πολλές απόψεις. Ιστορικά και φιλοσοφικά τη σχέση διατρέχουν θεωρίες και αντιλήψεις που την αντιμετωπίζουν ανάλογα.

Ο πολιτισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το είδος και το στάδιο του κοινωνικού γίγνεσθαι, στο οποίο αναφέρεται. Αυτός γέννησε με τη κουλτουραλιστική

---

75. Όμως στην περίπτωση εκείνη που το πολιτισμικό προϊόν αποτελεί και παρέμβαση αγωγής, όπως στην περίπτωση του Forum Theatre του Augusto Boal, η αβεβαιότητα αυτή παίρνει άλλη μορφή, αφού το κοινό έχει διαφορετικό ρόλο και το ίδιο το προϊόν εντελώς διαφορετικό σκοπό. Επιδιώκει την αλλαγή, όχι με τη συγκίνηση, την ταύτιση και την κάθαρση, αλλά με τη δράση. Βλ.αν., σσ 36 κ.ε.

76. Wuthnow, R., *Communities of Discourse*, MA, Harvard University Press, Cambridge 1989.

77. Η πολιτική εκλαμβάνεται ως έννοια που ταυτίζεται με το κράτος ή την εξουσία. Το κράτος και η εξουσία του ορίζει το περιεχόμενο του δημόσιου καλού και συμφέροντος, ενώ η λαϊκή βούληση και εξουσία νομιμοποιεί και συναινεί σε αυτό. Το κράτος συμπυκνώνει την ουσία της πολιτικής και συνακόλουθα το πολιτιστικό σύστημα και το δημόσιο χώρο. Κοντογιώργης, Γ., «Πολιτισμός και Πολιτεία: Τα θεμέλια του πολιτικού πολιτισμού», στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, Τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 61-72.

έννοια την πολιτική ιδέα του έθνους και του λαού, καθώς και την πολιτική της ταυτότητας που στην παραδοσιακή κοινωνία επιφέρει την πολιτικοποίηση του πολιτισμού, η οποία στηρίζεται σε μια πολιτισμικοποίηση του κράτους και της πολιτικής. Αυτό σημαίνει καθαρά πολιτισμικά κριτήρια στον ορισμό της ταυτότητας και της ετερότητας, καθορισμό της ιδιότητας του πολίτη με βάση τη συμμετοχή στην πολιτισμική ταυτότητα και νομιμοποίηση της πολιτικής εξουσίας ως εγγυητή της πολιτισμικής ταυτότητας και δημιουργίας ικανού χώρου πολιτικής κυριαρχίας. Η κριτική αυτής της σχέσης πολιτισμού και πολιτικής στηρίζεται στη διαρκή αποδόμηση της δεύτερης από την πρώτη, αφού προσπαθώντας το κράτος να διατηρήσει αλώβητη την εξίσωση πολιτικής και πολιτιστικής κοινότητας υποχρεώνεται σε μια διαρκή επιτήρηση του πολιτισμού και στην καλλιέργεια του ανταγωνισμού μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων και πολιτισμών[78].

Όμως και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ο καταλυτικός ρόλος του πολιτισμού, όχι μόνο στη διαμόρφωση της πολιτικής, αλλά και στη διατήρησή της εξουσίας της, αφού αυτός δίνει τους έσχατους στόχους της κοινωνίας, διασφαλίζοντας τη σταθερότητα του συστήματος[79].

Οι δεσμοί μεταξύ πολιτικής, πολιτισμού και εξουσίας αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία πολιτικών στρατηγικών. Οι διανοούμενοι, οι ιδέες και το κράτος συνδέονται σε μια κοινωνία που το κράτος χρησιμοποιεί, εκτός από τους μηχανισμούς εξουσίας του, όπως είναι η αστυνομία, και ιδέες. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι διανοούμενοι και οι θεσμοί στην ανάπτυξη των ιδεών. Έτσι ο ρόλος της Εκκλησίας ή των Μ.Μ.Ε είναι καθοριστικός στην κυριαρχία της πολιτικής. Υπάρχει όμως και η ελπίδα για τη δημιουργία κινητοποίησης και διέγερσης της κοινής συνείδησης. Ο Antonio Gramci ονόμαζε αυτή την κίνηση μέτωπο αλληλεγγύης και ήλπιζε ότι η αυτονόμηση των θεσμών της κοινωνίας θα συνέβαλε στη συγκρότηση

78. Πασχαλίδης, Γ., «Η Πολιτιστική Ταυτότητα ως Δικαίωμα και ως Απειλή», στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), 2000, *ό.π.,* σσ 73-82.

79. Πρώτα ο Parsons μίλησε για ένα κυβερνητικό μοντέλο (cybernetic model) για τη ρύθμιση του συστήματος., με την έννοια ότι ο πολιτισμός λειτουργεί ως σύστημα ελέγχου και παίζει σημαντικότερο ρόλο στη διατήρηση της κοινωνικής τάξης απ' ό, τι η εξουσία. Parsons, T. & Smelser, N., *Economy and Society*, Routledge, London 1966, σσ 47 κ.ε.

ενός αποτελεσματικού κινήματος[80]. Πρόκειται για μια ιδέα που βρήκε την έκφρασή της στην πολιτική και πολιτιστική δράση της δεκαετίας του 1960, που γέννησε και προϊόντα όπως αυτά που ερευνώνται στην παρούσα μελέτη. Ξεπέρασαν ουσιαστικά την ταξική εμμονή και τόνισαν το ιδιαίτερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο το οποίο πρέπει να αναλύεται στη μελέτη μιας ιδέας. Σημασία λοιπόν έχει και σε αυτή την περίπτωση ο ρόλος και η λειτουργία του πολιτισμού, παρά το περιεχόμενο. Και ο ρόλος του αναφέρεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές και στη δράση συγκεκριμένων κοινωνικών παραγόντων.

Η δομιστική αυτή αντίληψη τονίζει ακόμη περισσότερο το ρόλο της πολιτικής και του κράτους[81]. Εξαίρει, με αυτό τον τρόπο τον αυτόνομο ρόλο των ιδεολογιών στη διαμόρφωση της συλλογικής συνείδησης και αφήνει πολλά περιθώρια αισιοδοξίας, αφού μιλά για σχετική αυτονομία του υποκειμένου της δράσης.

Η κοινωνία των πολιτών, στη μεταβιομηχανική κοινωνία, στην οποία δεν έχει πρωτεύουσα θέση η κοινωνική τάξη, θέτει στο κέντρο της σχέσης πολιτισμού και πολιτικής το ίδιο το άτομο. Ξεπερνώντας την εκδοχή του δομισμού, κατά την οποία οι πολιτισμικές και κοινωνικές δομές δεν αντιμετωπίζονται ως προϊόντα των σχέσεων εξουσίας, αλλά ως αποτελέσματα των κοινωνικών δεσμών, των ανθρωπίνων αναγκών και του συλλογικού ασυνειδήτου, η μεταδομιστική άποψη δε χρειάζεται την αποκωδικοποίηση ενιαίων και ταξικά δομημένων ιδεολογικών συστημάτων[82], εφόσον

---

80. Gramci, A., 1992, *ό.π.*

81. Ο Althusser θεωρεί ότι το κράτος για να αναπαράγει τον καπιταλισμό διαμορφώνει έναν ιδεολογικό μηχανισμό, που αποτελείται από τους θεσμούς. Βέβαια στηρίζεται σε μια δομιστική κοινωνική ανάλυση που έδινε στον πολιτισμό και την πολιτική ανεξάρτητο ρόλο. Έτσι το κράτος χρησιμοποιεί τους θεσμούς για να δημιουργήσει την ψευδαίσθηση για την φύση και την οργάνωση της κοινωνίας. Τέτοιοι θεσμοί είναι τα Μ.Μ.Ε, η Εκκλησία και κυρίως το σχολείο. Μάλιστα στην καπιταλιστική κοινωνία το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αναλάβει τον κυριότερο ρόλο παραγωγής εργατικού δυναμικού για τις καπιταλιστικές επιχειρήσεις. βλ. Althusser, L., *Lenin and Philosophy and Other Essays*, Monthly Review Press, New York, 1971.

82. Έχουν γίνει μελέτες, επηρεασμένες από τους Gramci και Althusser για τις διάφορες πολιτικές ιδεολογίες, όπως εκείνη του Θατσερισμού και της βρετανικής δεξιάς. Επιχειρούν να αποκρυπτογραφήσουν τους πολιτισμικούς κώδικες των ιδεολογιών και να εξηγήσουν τους λόγους που κατάφεραν να ελκύσουν το κοινό. ο Hall ερεύνησε τα θέματα του κράτους, της ιδεολογίας και του καπιταλισμού σε σχέση με την πολιτική επικράτηση της Thatcher στη Βρετανία το 1980. Hall, S., «The Great Moving Right Show» στο Hall, S.& Jacques, M., *The Politics of Thatcherism*, Lawrence and Wishart, London 1983, σσ 19-39.

υφίσταται ένας πολλαπλασιασμός και μια αλληλοδιείσδυση των λόγων και των δομών της εξουσίας. Οι ταξικές δομές πλέον γίνονται δομές που μπορεί να βασίζονται στις φυλές ή το φύλο[83].

Συγχρόνως η νεωτερική αντίληψη για το ρόλο του υποκειμένου στον πολιτισμό, σε αντιστοιχία με το ρόλο του στην ιστορία, θέτει τις κοινωνικές δομές και το ίδιο το υποκείμενο σε πρώτο πλάνο στη διαμόρφωση της πολιτισμικής ταυτότητας. Αφήνει δηλαδή στο υποκείμενο το περιθώριο να επινοεί και να δημιουργεί, να αναπαριστά και να διεκδικεί. Υπάρχουν δηλαδή οι συνθήκες, αλλά υπάρχει και η προαίρεση. Με βάση αυτή τη σκέψη μπορεί να πει κανείς ότι είναι διαλεκτική η σχέση πολιτισμού και πολιτικής, στην οποία τα πολιτικά, ηθικά και αξιακά ζητήματα καταλαμβάνουν σημαντική θέση. Ο άνθρωπος στη σύγχρονη πραγματικότητα δεν εφησυχάζει και δε γίνεται παθητικός δέκτης. Ενεργεί, με κάθε τρόπο και αυτή η ενέργεια έχει ιδιαίτερη αξία.

Στην περίπτωση μάλιστα που η ενέργεια αυτή είναι και η ίδια πολιτισμικό προϊόν ή πολιτιστική δράση τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα. Την ώρα που το κράτος μπορεί να διαδραματίσει μείζονα ρόλο[84] με την κυβερνητική πολιτική του, στη στήριξη της πολιτιστικής δραστηριότητας και να αναδείξει ή να αγνοήσει ορισμένες μορφές καλλιτεχνικής παραγωγής, αναζητούνται εκείνοι οι τρόποι που η υποκειμενική ενέργεια θα χρησιμοποιήσει την ίδια την πολιτική, μέσα από τις κοινωνικές δομές και όχι περιθωριοποιημένα μόνο, για να έχει πρόσβαση και διανομή το οποιοδήποτε πολιτιστικό προϊόν. Και βέβαια εννοείται ότι αυτό ισχύει και για εκείνο που προκαλεί σε αλλαγή, ακόμη και σε επανάσταση. Μόνο που η μορφή της επανάστασης δεν είναι απαραίτητα συγκρουσιακή. Μπορεί να είναι ανατρεπτική ή αποδομιστική. Φυσικά και δεν είναι μόνο θεωρητική αυτή η άποψη, αλλά αποτελεί και στοιχείο έρευνας, όταν αυτή επιχειρείται να γίνει πρακτική[85].

---

83. Βλ.Bauman, Z., «Modernity and Ambivalence» στο Featherstone, M. (επιμ), *Global Culture*, Sage, London 1990, σσ 143-169 και Hobsbawm, E. & Ranger, T., *The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.

84. Alexander, V., «Pictures and Exhibition», *American Journal of Sociology*, 101,4, 1996, σσ 797-839.

Από την άλλη πολύ πρόσφατα ο πολιτισμός άρχισε να χρησιμοποιείται καταχρηστικά και από την ίδια την πολιτική και μάλιστα για να προσδιορίσει τον ίδιο τον εαυτό της. Έγινε ένας τρέχον όρος του σύγχρονου πολιτικού λεξιλογίου που περιλαμβάνει την έννοια της πολιτικής συμπεριφοράς σε σχέση με τον πολιτισμό αλλά και την έννοια της νοηματοδότησης του πολιτικού στοιχείου ανάλογα με τον πολιτισμό και τις ποικιλίες του. Ακόμη η έννοια της κουλτούρας χρησιμοποιείται, από το 1980 και μετά, ως μια πολιτική διαδικασία πάλης για τη δύναμη του προσδιορισμού άλλων κεντρικών εννοιών, συμπεριλαμβανομένης και της ίδιας της έννοιας της κουλτούρας[86]. Συγχρόνως υφίσταται και η έρευνα για τη μεταβίβαση των πολιτικών στάσεων διαχρονικά, την πολιτική κοινωνικοποίηση, η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερη πολυπλοκότητα, μια και εξαρτάται περισσότερο από συνεχείς και άτυπες «συναλλαγές» μεταξύ των ατόμων και των παραγόντων που τα κοινωνικοποιούν, με πρώτους ανάμεσά τους, την οικογένεια και το σχολείο[87]. Κάτι που είναι πολύ σημαντικό για τη θεωρητική στήριξη της παρούσας έρευνας.

---

85. Στη Λατινική Αμερική έχουν γίνει τέτοιες προσπάθειες, ξεκινώντας και από το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Augusto Boal. Τα πράγματα είναι πιο περίπλοκα στην Ευρώπη και τη Βόρεια Αμερική, όπου η κρατική χρηματοδότηση, είτε στη Σοβιετική Ένωση παλαιότερα, με την προπαγάνδα, είτε στις καπιταλιστικές χώρες, με την οικονομική χειραφέτηση και το ρόλο των Μ.Μ.Ε, περιορίζουν την ελευθερία του υποκειμένου της πολιτιστικής δράσης, χωρίς όμως και να την εξαλείφουν ευτυχώς.

86. Ενδιαφέρουσα είναι η διερεύνηση συγκεκριμένων πολιτικών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν τον πολιτισμό με διάφορους τρόπους και υλικές συνέπειες. Αναφέρει σε άρθρο της η ανθρωπολόγος Susan Wright «Οι πολιτικοί της βρετανικής Νέας Δεξιάς οικειοποιήθηκαν με το δικό τους τρόπο τη νέα έννοια της «κουλτούρας», τη μετέτρεψαν σε ευφημισμό για τη φυλή και την επιστράτευσαν για να ενισχύσουν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση. Στην «εταιρική κουλτούρα» παλιές και νέες έννοιες της «κουλτούρας» χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία διοίκησης, ολισθαίνοντας συχνά από τη μια έννοια στην άλλη, στο πλαίσιο στρατηγικών που επιδίωκαν να καρπωθούν την ενεργό συμμετοχή των εργαζομένων σε μια διαδικασία δημιουργίας νοήματος, την οποία, εντέλει, μόνο οι μάνατζερ θα είχαν το προνόμιο να ορίζουν και να ελέγχουν.» Ένα άλλο παράδειγμα είναι ο διεθνής οργανισμός UNESCO, ο οποίος στο όραμά του για μια νέα παγκόσμια ηθική, «χαρτογραφεί ένα κόσμο που αποτελείται από διακριτές «κουλτούρες», χωρίς να ασχολείται με το ζήτημα του ποιος έχει τη δύναμη του προσδιορισμού». Wright, S., «Η πολιτικοποίηση της «κουλτούρας»» στο Δερμεντζόπουλος, Χ. & Σπυριδάκης, Μ., (επιμ) *Ανθρωπολογία. Κουλτούρα και Πολιτική,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ 73-107.

87. Η πολιτική κοινωνικοποίηση ενέχει την έννοια ενός συμβιβασμού ανάμεσα στις επιδιώξεις του ατόμου και τις αξίες των διαφόρων ομάδων με τις οποίες σχετίζεται. Δεν είναι όμως δεδομένη. βλ. Percheron, A., *L'univers politique des enfants*, Presses FNSP, Paris1974.

β. Πολιτισμός στη νεωτερικότητα.

Οι όροι.

Ως εποχή της νεωτερικότητας και του μοντέρνου κόσμου θεωρείται αυτή που ξεκίνησε στις αρχές του 18ου αιώνα με τις σημαντικές αλλαγές της Γαλλικής Επανάστασης και τις ριζοσπαστικές ιδέες του Διαφωτισμού. Οι ιδέες της αδελφοσύνης της ισότητας και της ελευθερίας απέκτησαν οικουμενική σημασία και ενέπνευσαν την ανθρωπότητα τόσο, ώστε σήμερα να γίνεται αποδεκτό ότι ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, χωρίς διακρίσεις. Η κατάσταση αυτή βέβαια βρίσκεται σε συνεχή κίνηση και μεταβολή με ανάλογες κοινωνικές και πολιτισμικές επιπτώσεις. Επίσης η αλλαγή δεν επήλθε ως φυσική εξέλιξη, αλλά πραγματοποιήθηκε μέσα από συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις.

Η σύγχρονος κόσμος χαρακτηρίζεται από ένα στάδιο κοινωνικής ανάπτυξης που έπεται από τη νεωτερικότητα, από μία μεταδομιστική κριτική των φιλοσοφικών θέσεων της νεωτερικότητας και από το πέρασμα στη μεταβιομηχανική οικονομία, που είναι οργανωμένη από τις υπηρεσίες (χρηματοοικονομικός τομέας, τουρισμός, πολιτισμικά προϊόντα, τεχνολογία πληροφορικής και επικοινωνίας). Δεν υπάρχει πάντα η αντίθεση αλλά η κριτική στην προηγούμενη κατάσταση. Χρονικά οι όροι αναφέρονται για την εποχή μετά τη δεκαετία του 1970 και χρησιμοποιούνται με ποικίλες και συγκεχυμένες εννοιολογήσεις.

Η νεωτερικότητα.

Η κριτική της παραδοσιακής κοινωνίας και των δομών της οδήγησαν σε βαθμιαίες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές[88]. Η αποδόμηση αυτή

88. Οι προϋποθέσεις που οδήγησαν σε αυτή την κριτική είναι: α) η απολυταρχία και η αυθαιρεσία της πολιτικής και θρησκευτικής εξουσίας. Μάλιστα η θρησκεία αποτελούσε μέσο νομιμοποίησης του αυταρχισμού και στη Δύση και στην Ανατολή, β) η ιεραρχική και πυραμιδοειδής δομή της πολιτικής εξουσίας και κοινωνίας, που καταστρατηγούσε την αξία του ανθρώπου ως μονάδας, γ) η επικράτηση και η προβολή του πνευματικού στοιχείου. Αυτό σήμαινε ότι το υλικό στοιχείο θεωρούνταν υποδεέστερο και η ζωή συνοδευόταν με ποικίλες απαγορεύσεις και ειδικές τελετουργίες, δ) η στατικότητα του κοινωνικού κόσμου. Η ιδέα της «ιερής τάξης» δεν επέτρεπε καμία μεταβολή και δικαιολογούσε την αυθαιρεσία και τον

έδωσε το έναυσμα στις συνεχείς αναζητήσεις του ανθρώπου και τις ποικίλες δοκιμές στο κοινωνικό πεδίο, που αξιολογούνται κυρίως πολιτισμικά. Οι αλλαγές ήταν τόσο ριζικές που ο κόσμος έχει διαφοροποιηθεί εντελώς από τον παραδοσιακό κόσμο και χωρίς επιστροφή[89]. Αυτά που προσκόμισε η νεωτερικότητα στη μοντέρνα κοινωνία και τον πολιτισμό είναι πολλά και σημαντικά. Πολλά από αυτά θεωρούνται σήμερα κεκτημένα και κάποια έχουν περάσει σε φάση κριτικής, χωρίς όμως να χάνουν την αξία τους για τον άνθρωπο και τον κόσμο.

Οι αλλαγές που συντελέστηκαν μπορούν να περιγραφούν επιγραμματικά ως εξής: α) Η απομύθευση της πολιτικής και η εκκοσμίκευση του κράτους. Ο διαχωρισμός της πολιτικής από τη θρησκεία απάλλαξε τον άνθρωπο από την αυθαιρεσία των εξουσιών, που στηριζόταν σε μία θρησκευτικού χαρακτήρα νομιμοποίηση και θεμελίωσε τη νόμιμη εξουσία και το κράτος στη λαϊκή κυριαρχία. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ισονομία και η ισοπολιτεία των πολιτών (ανθρώπινα δικαιώματα) και ο νομικός προσδιορισμός και οριοθέτηση της εξουσίας, της οποίας υποκείμενο και προσδιοριστικός παράγοντας είναι ο άνθρωπος (ανθρωποκεντρισμός). Όσον αφορά τη θρησκεία, δεν παραμερίστηκε, αλλά κατοχυρώθηκε ως ελεύθερο

αυταρχισμό, ε) η κατάσταση των θρησκευτικών θεσμών και οι δραστηριότητές τους. Κυρίως στη Δύση η απολυτοποίηση της εκκλησιαστικής αυθεντίας χρησιμοποιήθηκε για από την Εκκλησία για να έχει προσδιοριστικό ρόλο στην κοινωνία, στ) η έλλειψη παιδείας. Η μόρφωση ήταν προνόμιο των λίγων με αποτέλεσμα το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο να αποτελεί μοχλό διατήρησης της κοινωνικής κατάστασης, ζ) η θέση της γυναίκας. Ο μισός πληθυσμός της κοινωνίας δεν είχε κανένα δικαίωμα και θέση μέσα σε αυτήν, η) η θέση του ανθρώπου στην κοινωνία. Ήταν μέρος του όλου και της κοινότητας, χωρίς ελευθερία, δικαιώματα και ιδιαίτερη αξία. βλ.Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.*, σσ 55-61.

89. Υπάρχει βέβαια μία τάση εξιδανίκευσης του παρελθόντος ή μια επιλεκτική χρήση του παρελθόντος και των δομών του. Ο Habermas, για παράδειγμα εξιδανικεύει τη δημόσια σφαίρα του 18ου αιώνα, χωρίς να λαμβάνει υπόψη του τις διάφορες μορφές αποκλεισμού που υπήρχαν τότε. Ο Καστοριάδης κάνει το ίδιο με τη αξιολόγηση της δημοκρατίας της αρχαίας Αθήνας. Ο Γιανναράς επίσης τονίζει τη χωροχρονική συνάντηση ελληνισμού και ορθοδοξίας, στο παρελθόν, θεωρώντας τη γεγονός μοναδικό και αξεπέραστο σήμερα. Για τον Habermas βλ. Habermas, J., 1989, *ό.π.* Για τη σχετική κριτική των απόψεών του βλ. Smith, P., 2006, *ό.π.,* σσ 93-94. Για τον Καστοριάδη βλ. Καστοριάδη, Κ., μτφ. Σαρίκας, Ζ., *Τα σταυροδρόμια του λαβύρινθου*, Ύψιλον, Αθήνα 1991 και Καστοριάδη, Κ., μτφ, Κουρεμένος, Κ., *Η άνοδος της ασημαντότητας*, Ύψιλον, Αθήνα 2000. Για τη σχετική κριτική των απόψεών του βλ. Πέτρου, Ι, 2005, *ό.π.*, σσ 54. Για αυτήν την άποψη του Γιανναρά βλ. Γιανναρά, Χ., «Εκκλησία και Πολιτισμός», *Σύναξη,* 88, 2003, σσ 11-17. Για τη σχετική κριτική βλ Καλαϊτζίδη, Π., *Ορθοδοξία και Νεωτερικότητα- Προλεγόμενα,* Ίνδικτος, Αθήνα 2007, σσ 70-76.

δικαίωμα κάθε ανθρώπου, ατομικό και συλλογικό. Η θρησκεία στην κοινωνία πλέον παίρνει τη θέση που της ανήκει. Περιορίστηκαν οι κοσμικές εξουσίες του κλήρου και ο έλεγχος της εκκλησιαστικής αυθεντίας, που ήταν ασφυκτικός για όλους τους πολίτες και μεταβάλλεται η θρησκεία σε ιδιωτική υπόθεση, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι περιορίστηκε ως ατομική υπόθεση. Βέβαια δεν έχουν συντελεστεί όλες αυτές οι αλλαγές σε όλες τις κοινωνίες και στον ίδιο βαθμό. Υπάρχει όμως η θεωρητική βάση και η πρακτική των κοινωνιών. Η υπέρβαση όλων των προβλημάτων δεν μπορεί να συντελεστεί με μια μόνο κοινωνική αλλαγή, αλλά είναι μια συνεχής διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από την αναστοχαστικότητα. β) Ο ανθρωποκεντρισμός της κοινωνίας. Διακρίνεται η κοινωνία από το κράτος, με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να αποδεσμεύεται από το κοινωνικό περιβάλλον που τον καταπίεζε κοινωνικά και να αποκτά ατομική αξία και ελευθερία. Ο ρόλος του ατόμου στην κοινωνία άλλαξε. Οι επιλογές του ίδιου δημιουργούν την κοινωνική σχέση και τη συλλογική δράση, επιδίδοντάς του και την ευθύνη για την κοινωνία, που είναι πλέον αποτέλεσμα των ανθρώπινων επιλογών. Η αλλαγή αυτή είχε ως συνέπεια να διαχωριστεί η ιδιωτική ζωή του ανθρώπου από τη δημόσια, να αναβαθμιστεί ο ρόλος των γυναικών, να καθορισθεί ο χρόνος ανεξάρτητα από το χώρο και την κοινοτική ζωή. γ) Η αναστοχαστικότητα. Ο άνθρωπος αποκτά τη δυνατότητα να στοχάζεται για τον κόσμο γύρω του και να επιχειρεί ο ίδιος να παρεμβαίνει και να λύνει τα προβλήματά του. Υπερέβη τις δεισιδαιμονίες και τις προλήψεις και κατανόησε τη ρευστότητα του κόσμου και τη δική του θέση σε αυτόν. Αυτή η υπέρβαση είχε ως αποτέλεσμα τη νέα διάσταση της ιστορικότητας του κόσμου, χωρίς καμία γραμμική συνέχεια, και της σχέσης πολιτισμού και υποκειμένου. Ο άνθρωπος είναι ο δημιουργός αυτών, με τις επιλογές του, που στηρίζονται στη γνώση-επιστήμη και τη δημιουργικότητα. δ) Η πρόοδος και η ανάπτυξη. Διάφοροι οικονομικοί, κοινωνικοί, φιλοσοφικοί, ιστορικοί και επιστημονικοί-τεχνολογικοί λόγοι δημιούργησαν αρχικά μία νέα αντίληψη για τη πρόοδο, που συνδυαζόταν με τη δημιουργία ενός ανθρώπινου κόσμου. Στη συνέχεια όμως και για τους ίδιους τους παραπάνω λόγους η πρόοδος συνδέθηκε με την ανάπτυξη, η οποία έχει περισσότερο οικονομική διάσταση, κάτι που προκαλεί έντονη κριτική, διότι οι δύο έννοιες έχουν χάσει πλέον το αισιόδοξο περιεχόμενό τους. Οι

πόλεμοι, οι ασθένειες, οι πολιτισμικές διαφορές, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, η κατάχρηση της τεχνολογίας, η οικονομική ανισότητα που παραμένουν παρά την πρόοδο έδωσαν μια νέα διάσταση στην ανθρώπινη, πλέον, ανάπτυξη. Αυτή αναφέρεται σε διάφορα θέματα, περιλαμβανομένων και των κοινωνικών και των πολιτιστικών, ε) Ο ρόλος της ηθικής. Η ηθική ως υπόθεση ελευθερίας και ευθύνης, που εμπνέει την πράξη, ατομική και συλλογική αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα. Γίνεται στη σύγχρονη εποχή αναγκαίο μέσο για την συνύπαρξη των ανθρώπων, την πραγμάτωση της ειρήνης, της αλληλεγγύης, της ισότητας, ανεξάρτητα από το φύλο, το έθνος, το χρώμα, τη γλώσσα, τη θρησκεία, της αποδοχής και του σεβασμού του διαφορετικού και του κοινωνικά αποκλεισμένου, στ) Ο ρόλος της οικονομίας. Η μοντέρνα οικονομία, με την ανάπτυξη της βιομηχανίας και τον εξορθολογισμό της με βάση το κέρδος και την απόδοση, επιφέρει την εμπορευματοποίηση, τη σχέση οικονομίας και πολιτικής, τον ανταγωνισμό. Δημιουργήθηκαν έτσι δύο οικονομικά συστήματα, του καπιταλισμού και του σοσιαλισμού, ενώ οι αρνητικές επιπτώσεις της οικονομικής ανάπτυξης δημιούργησαν τις προϋποθέσεις για την κοινωνία της γνώσης, που στηρίζεται στην εξέλιξη της τεχνολογίας και των εφαρμοσμένων επιστημών, ζ) Η κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Από το 18ο αιώνα τίθεται το αίτημα σεβασμού των δικαιωμάτων του ανθρώπου και δημιουργείται μία σύγχρονη κουλτούρα, με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του 1948, που έχει οικουμενική αξία και εγκυρότητα και αφορά όλους τους ανθρώπους γενικά, χωρίς διακρίσεις[90]. Διαμορφώνεται λοιπόν ένας εντελώς νέος πολιτισμός, που προκαλεί, αλλά είναι και μέρος των μεγάλων αλλαγών.

Θεωρητικά και επιστημονικά ο πολιτισμός στη νεωτερικότητα βρίσκει μία νέα θέση και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στο κοινωνικό σύστημα και ιδιαίτερα στην κοινωνική αλλαγή. Στον Talcott Parsons και στις ρίζες του, στον Durkheim,

90. Πέτρου, Ι., 2005. *ό.π.,* σσ 73-111. Ενδεικτική σχετική βιβλιογραφία που μπορεί με βάση αυτή να διαμορφώσει μία σφαιρική άποψη κάποιος: Beck, U., Giddens, A. & Lash, S., *Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order,* Polity Press, Cambridge 1994. Giddens, A., *Οι συνέπειες της Νεοτερικότητας*, Κριτική, Αθήνα 2001. Habermas, J., μτφ. Αναγνώστου, Λ. & Καραστάθη, Α., *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1993. Hall, S., Held, D. & Mc Grew, A., μτφ. Τσακίρης, Θ & Τσακίρης, Α., *Η Νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός*, Σαββάλας, Αθήνα 2003. Walzer, M., μτφ. Βουτσάκης, Β., *Η ηθική εντός και εκτός συνόρων,* Πόλις, Αθήνα 2003.

στον Toennies και στον Weber, βρίσκει κανείς τη βάση για το διαχωρισμό της παραδοσιακής κοινωνίας από τη σύγχρονη. Υποστήριξε ότι μπορεί να διακρίνει κανείς κοινωνίες βάσει των κεντρικών αξιών που υιοθετούν. Εισήγαγε την ιδέα της αξιακής γενίκευσης (value generalization), η οποία στηρίζεται σε μια διαδικασία εκσυγχρονισμού των κοινωνιών κάνοντας επιλογές ανάμεσα σε αντιθετικά ζευγάρια αξιών(ιδιαιτερότητα-οικουμενικότητα, συναισθηματικότητα-ουδετερότητα, συλλογικότητα- ατομικισμός, γενίκευση-ειδίκευση). Μίλησε ακόμη για τον ατομικισμό, ως ωφέλιμο στοιχείο για τον άνθρωπο και αξιολόγησε τις αλλαγές της νεωτερικότητας θετικά, αφού διαπίστωνε το σεβασμό στο άτομο, τους καλύτερους δημοκρατικούς θεσμούς, την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, τις ελευθερίες του ατόμου[91]. Βέβαια οι κοινωνικές και οικονομικές καταστάσεις δεν τον επιβεβαιώνουν, ακόμη και οι σύγχρονές του (πόλεμος στο Βιετνάμ, Μάης του ’68) και ο θρίαμβος της νεωτερικότητας που επικαλείται μοιάζει αίολος, όμως επεσήμανε σαφώς την προτεραιότητα του πολιτισμού[92] στην κοινωνική ζωή και στην κοινωνική δράση.

Όλες οι κοινωνικές αλλαγές ασκούν επίδραση στο ίδιο το άτομο. Στην κοινωνία της διακινδύνευσης ο Anthony Giddens, λέει αργότερα, ότι ο νεωτερικός άνθρωπος κάνει ενεργό χρήση των πολιτισμικών μέσων ώστε να καλλιεργηθεί και να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση, μετά από ένα στάδιο αυτοανάλυσης. Οι μεγάλοι κίνδυνοι, που αποτελούσαν αιτία σημαντικών προβλημάτων, όπως οι μολυσματικές ασθένειες, η πείνα, οι κλιματικές συνθήκες ετέθησαν υπό έλεγχο. Ωστόσο «η ζωή σε έναν εκκοσμικευμένο πολιτισμό της διακινδύνευσης είναι μια εγγενώς ανησυχητική κατάσταση…Οι φόβοι γεννιούνται από τον ίδιο τον υπολογισμό του ρίσκου, καθώς επίσης και από το πρόβλημα της αντιμετώπισης των απίθανων ενδεχομενικοτήτων,

---

91. Parsons, T., *The System of Modern Societies*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1971. Parsons, T., *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives,* Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1966.

92. Παράμετροι που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική δράση για τη θεωρία του Parsons είναι: α) οι γνωστικές και αξιολογικές πεποιθήσεις των δρώντων, β) οι μορφές κοινωνικής δράσης που εναρμονίζονται με τα κανονιστικά πρότυπα και η λειτουργική τους σχέση με την τάξη της κοινωνίας, γ) οι αξίες και οι πεποιθήσεις των υποκειμένων ως πηγές μιας κοινωνικής αλλαγής. Parsons, T.,1968, *ό.π.,* σσ 295-321.

έτσι ώστε να μπορούμε να σχεδιάσουμε τη ζωή μας με κάποιο εφικτό τρόπο»[93]. Αναδύεται λοιπόν από την κατάσταση αυτή μια νέα πολιτική που επικεντρώνεται σε ζητήματα ταυτότητας, ζωής και ηθικής.

Η ύστερη νεωτερικότητα.

Η κριτική των νεωτερικών αξιών και του νεωτερικού κόσμου δεν άργησε να έρθει σε μια διαδικασία περάσματος στην ύστερη νεωτερική εποχή[94], μέσα από κοινωνικές και οικονομικές διεργασίες και αλλαγές. Καθώς τίποτε δε μένει στατικό και αμετάβλητο στα πλαίσια του πολιτισμού επήλθαν αλλαγές, που καθώς οι νεωτερικές κατακτήσεις διαμορφώνονταν και εδραιώνονταν ακόμη (για παράδειγμα τα ανθρώπινα δικαιώματα το 1948), έδιναν συγχρόνως τα κριτήρια για σκεπτικισμό, κριτική και διάθεση για υπέρβαση των νέων δεδομένων (για παράδειγμα η εξέλιξη της τεχνολογίας και η βιομηχανοποιημένη παραγωγή). Στο πλαίσιο αυτό η σύγχρονη εποχή αφορά μια νέα πραγματικότητα, που κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί, στην οποία βασικά στοιχεία από τις προηγούμενες εποχές, θετικά για την κοινωνία, το άτομο και τη σχέση τους, συνεχίζουν να υπάρχουν και άλλα κριτικάρονται και απορρίπτονται. Συγχρόνως στη ζώσα αυτή κατάσταση νέα επιτεύγματα και συνθήκες προκαλούν νέες επιτυχίες ή αποτυχίες, συλλογικές ή ατομικές, του σύγχρονου κόσμου. Έτσι δημιουργούνται, εξαιτίας των προβλημάτων, των νέων δυνατοτήτων και των νέων προκλήσεων νέες καταστάσεις.

Σήμερα ο κόσμος της βιομηχανίας και της μαζικής παραγωγής δίνει τη θέση του στην τεχνολογία της πληροφορίας και στις υπηρεσίες σε μια νέα καπιταλιστική κοινωνία που στηρίζεται στην αυξανόμενη δύναμη της γνώσης και του πολιτισμού. Οι ιδέες αυτές ανήκουν στον Daniel Bell, ο οποίος περιέγραψε αυτή τη μετάβαση από τη βιομηχανική στη μεταβιομηχανική κοινωνία[95]. Υπάρχουν οι κινητήριες δυνάμεις γύρω από τις οποίες οργανώνεται η διαδοχή των φάσεων από τη μια οικονομία στην

---

93. Giddens, A., 1991, *ό.π.*, σσ 181-182.

94. Η χρήση των όρων είναι πολλές φορές συγκεχυμένη, όπως διαπιστώνει και ο Πέτρου. βλ. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π,* σσ 112-122. Για το ίδιο θέμα βλ. Simons, H.W.,& Billig, M., *After Postmodernism, Reconstructing Ideology Critique*, Sage, London 1994, σσ 15.

άλλη. Στη μεταβιομηχανική κοινωνία κινητήριες δυνάμεις είναι η γνώση και η πληροφορία. Ακόμη οι αλλαγές κοινωνικού φάσματος που επέρχονται ως συνέπεια της οικονομικής αλλαγής είναι διαπιστωμένες για τον Bell. Μεταβάλλονται τα είδη εργασίας, εξαιτίας της επικράτησης της γνώσης. Αλλάζει η δομή της απασχόλησης, καθώς μειώνονται οι χειρωνακτικές εργασίες και επικρατούν οι υπαλληλικές και τα εξειδικευμένα επαγγέλματα. Τέλος, ως απόρροια των δύο προηγουμένων αλλαγών, δημιουργείται μια νέα τάξη, η «ελίτ της γνώσης» και μετασχηματίζεται η εργατική τάξη. Ο Bell θεωρεί τις αλλαγές αυτές φυσικά αποτελέσματα που υποκινούνται από τις «αξονικές αρχές», χωρίς ιδιαίτερες κοινωνικές συγκρούσεις. Δε μιλά όμως και για συναίνεση. Εντοπίζει[96] μία δομική ρήξη μεταξύ οικονομικού και του πολιτιστικού πεδίου στη νέα κοινωνία. Οι ανάγκες του κράτους και της οικονομίας, που υπαγορεύονται ακόμα από μια προτεσταντική, ασκητική ορθολογικότητα βρίσκονται σε αντίθεση με τις ανάγκες του ατόμου-καταναλωτή, οι οποίες υπαγορεύονται από τις πολιτισμικές και ηδονιστικές απαιτήσεις του lifestyle. Η σύγκρουση, λοιπόν, για τον Bell υπάρχει μεταξύ της ηθικής της εργασίας και της επιθυμίας του ατόμου.

Στο ίδιο πνεύμα, ο Γάλλος Alain Touraine σημείωνε[97] κι αυτός τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές, από ένα είδος κοινωνίας σε άλλο. Τόνισε το ρόλο της γνώσης, της πληροφορίας και της τεχνολογίας και διαπίστωσε την τεχνοκρατία στη νέα εποχή. Ο Touraine κράτησε ιδιαίτερα κριτική στάση στη νεωτερικότητα[98] και έδωσε βαρύτητα σε μια νέα κοινωνική διαίρεση της μεταβιομηχανικής κοινωνίας που γεννά κοινωνικές συγκρούσεις και νέα κοινωνικά κινήματα, όπως το φοιτητικό ή το φεμινιστικό. Κρίνει την οικονομική διάσταση της κοινωνίας και προβάλλει τη σημασία της ανθρωπιστικής.

---

95. Αναφέρεται σε στάδια ανάπτυξης και διακρίνει τρεις διαδοχικές φάσεις: προβιομηχανική (γεωργία), βιομηχανική (μεταποίηση), μεταβιομηχανική (υπηρεσίες). Bell, D., *The Coming of Post-Industrial Society,* Basic Books, New York 1973.

96. Bell, D., *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books, New York 1976.

97. Touraine, A., *The Post-Industrial Society*, Wildwood House, London 1971.

98. Touraine, A., *Critique of Modernity*, Blackwell, Oxford 1997.

Τη σύγχρονη εποχή στοχάστηκαν βασικά δύο ακόμη Γάλλοι. Ο Jean François Lyotard και ο Jean Baudrillard. Ο Lyotard ανέλυσε[99], στη νέα εποχή, το τέλος των αφηγήσεων, των ιδεολογιών[100]. Η ανάπτυξη της γνώσης και της τεχνολογίας επέφερε και κατάτμηση της γνώσης σε πολλαπλά πεδία και παρακμή των οραμάτων και των ιδεολογιών που εμψύχωναν την κοινωνική ζωή. Συγχρόνως ο λόγος και η επιστήμη δεν δείχνουν ότι μπορούν να λύσουν τα προβλήματα, με αποτέλεσμα ο τεχνοκρατικός τρόπος σκέψης να επικρατεί και οι στόχοι της κοινωνικής ζωής να είναι περιορισμένοι. Βέβαια δεν υπάρχει αυθεντία στην επιστήμη, πράγμα που οδηγεί στην υποστήριξη της ποιοτικής και ερμηνευτικής έρευνας. Και ο Baudrillard μιλά[101] για τη μετανεωτερικότητα και τονίζει τα χαρακτηριστικά του καταναλωτισμού και την επιρροή των Μ.Μ.Ε.. Υπάρχει πλέον ένας νέος κώδικας επικοινωνίας, βάσει του οποίου τα μέλη μιας κοινωνίας επικοινωνούν και διαλέγονται. Αυτός συγκροτείται από την κυκλοφορία, την αγορά, την πώληση και την ιδιοποίηση των διαφορετικών αγαθών και σημείων/αντικειμένων. Ο κώδικας αυτός έχει επικρατήσει σε τέτοιο βαθμό ώστε να δημιουργείται μια νέα πραγματικότητα που παράγεται εξ ολοκλήρου από το συνδυασμό στοιχείων του κώδικα, σε μια νέα πολιτισμική σφαίρα. Τέτοια παραδείγματα είναι τα θεματικά πάρκα, όπως η Ντίσνεϋλαντ, τα τηλεοπτικά προγράμματα που παρεμβαίνουν στην κοινωνική ζωή, όπως τα ντοκιμαντέρ. Τέλος θεωρεί ότι οι υπολογιστές κατασκευάζουν το μοντέρνο κόσμο, αντιμετωπίζοντας έτσι νιτσεϊκά[102] την πραγματικότητα.

---

99. Lyotard, J-F., *The Postmodern Condition*, Manchester University Press, Manchester 1984.

100. Οι αφηγήσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ζωή, σημαντικότερο από την οικονομία και την τεχνολογία. Μετά το Διαφωτισμό οι μύθοι αντικαταστάθηκαν από την επιστήμη και οι σύγχρονες αφηγήσεις έδιναν ένα νέο σκοπό στις κοινωνίες, που δεν είναι άλλος από την απελευθέρωση του ανθρώπου από την άγνοια, την ανάγκη και την καταπίεση. Lyotard, J-F., 1984, ό.π.. Οι αφηγήσεις είναι οι μεγάλες ιδεολογικού χαρακτήρα θεωρίες για την πορεία και το σκοπό της κοινωνίας. βλ. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.,* σσ 127.

101. Baudrillard, J., *The Consumer Society*, Sage, London 1998.

102. Ο πρώτος που στάθηκε επικριτικά απέναντι στις κατακτήσεις της νεωτερικότητας είναι ο Nietzsche. Άλλοι είναι οι Simmel και Wittgenstein.

Επιγραμματικά, χαρακτηριστικά της ύστερης νεωτερικότητας, που δεν αποτελούν απαραίτητα όλα αλλαγές των στοιχείων της νεωτερικής εποχής, αλλά είναι άλλα αποτέλεσμα, άλλα συνέχειες, άλλα εξέλιξη και άλλα επιτεύγματα κριτικής είναι: α) οικονομία-αγορά-κράτος. Από την οικονομία της κρατικής παρέμβασης στη Δύση του προηγούμενου αιώνα και την οικονομία του υπαρκτού σοσιαλισμού προήλθε η μεταμοντέρνα τάση, του νεοφιλελευθερισμού από τη μια, με πλήρη αποδέσμευση της οικονομίας από τον κρατικό έλεγχο και από την άλλη η μεταμοντέρνα υπέρβαση του καπιταλισμού για τους άλλους, οι οποίοι ταύτιζαν το νεωτερικό με τον καπιταλισμό. Σήμερα, μετά το τέλος του διπολισμού στην παγκόσμια κοινωνία, υπάρχει αυτή η σύμπλευση τάσεων, με διαφορετικές αφετηρίες και στόχους, β) ιδεολογία-επιστήμη. Η κριτική που δέχθηκαν οι ιδεολογίες και η αποτυχία που είχε η πραγμάτωση του σε κάποιες περιπτώσεις αφήνει πολλά περιθώρια για τη θεωρία του τέλους τους. Την ίδια στιγμή η επιστήμη σχετικοποιείται και ο ορθός λόγος κρίνεται αφού λύνει τα ανθρώπινα προβλήματα, αλλά όχι όλα, ενώ συγχρόνως δημιουργεί και άλλα. Συγχρόνως πολιτικά, ηθικά και αξιακά ζητήματα καταλαμβάνουν σημαντική θέση στη θεωρητική έρευνα, μελετώνται ειδικά ζητήματα, δίνοντας σημασία στο τοπικό, στην άποψη των μειονοτήτων και αποτρέποντας τη συγκρότηση γενικών και αφηρημένων θεωριών, γ) ταυτότητα-ετερότητα. Την ώρα που η νεωτερικότητα στηρίχτηκε στη δημιουργία της ταυτότητας, στη μετανεωτερική κοινωνία προβάλλεται το δικαίωμα στην ετερότητα, διαφόρων μορφών (πολιτιστική, θρησκευτική, φυσική, σεξουαλική κ.ά.). Η πρόκληση που δημιουργείται είναι στην αναγνώριση και στην ισότιμη αποδοχή, με βάση τη βασική αρχή του σεβασμού του άλλου. Στη νέα πραγματικότητα που δημιουργείται ως εξέλιξη της προηγούμενης επανέρχονται ακόμη θρησκείες και παραδόσεις, δ) η κοινωνία της πληροφορίας-διαδικτύο-ΜΜΕ. Η γνώση και η χρήση της πληροφορίας δημιουργούν νέα δεδομένα σε μια ανοιχτή και ελεύθερη κοινωνία, στην οποία ο καθένας έχει πρόσβαση στη γνώση. Μπορεί ακόμη η πρόσβαση να μην είναι κοινό αγαθό, όμως η επικράτηση των Μ.Μ.Ε., η διαδικτυακή, χωρίς όρια, επικοινωνία και αξία που έχει σήμερα η πληροφορία και ο ιδιαίτερος κόσμος που δημιουργεί η νέα τεχνολογία των υπολογιστών έχουν αλλάξει τα δεδομένα της κοινωνίας, της εξουσίας και της

επιρροής των ατόμων και των ομάδων με αντίστοιχη αλλαγή των όρων, ε) περιβάλλον-οικολογία. Η βιομηχανική κοινωνία ο ατομικισμός και ο καταναλωτισμός προκάλεσαν ένα νέο κίνημα και ηθική, ως απάντηση στο πολιτισμό της εποχής που δεν έδινε σημασία στο περιβάλλον και την καταστροφή του. Η Οικολογία και οι περιβαλλοντική ηθική αποτελούν πλέον αντικείμενο ιδιαίτερων πολιτισμικών σπουδών, αφού τα προβλήματα του περιβάλλοντος αντιμετωπίζονται ως μέρος του πολιτισμού. Ο άνθρωπος κατανοεί το περιβάλλον, τη φύση και την καταστροφή της μέσα από το πολιτισμικό του υπόβαθρο και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον ανάλογα με τον τρόπο που έχει μάθει να ερμηνεύει τον κόσμο και τα ερεθίσματα που του στέλνει[103]. Με τα νέα περιβαλλοντικά και πολιτισμικά δεδομένα δημιουργούνται οικολογικά κινήματα, ακόμη και με κομματική παρουσία, αλλά και έχουν μπει οι βάσεις για Περιβαλλοντική εκπαίδευση και «εκπαίδευση για την αειφορία»[104], ε) η κατανάλωση. Η μεγάλη προσφορά αγαθών, η ελεύθερη αγορά, ο ανταγωνισμός, η ανάπτυξη του marketing και της διαφήμισης με την παράλληλη ανάπτυξη των Μ.Μ.Ε. δημιούργησε στην κοινωνία νέους κοινωνικούς όρους και κώδικες που στηρίζονται στην κατανάλωση, η οποία επιβάλλεται από τα προηγούμενα μέσα μέσω του λεγόμενου lifestyle. Αυτό βέβαια έχει ποικίλα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αποτελέσματα, στ) η παγκοσμιοποίηση. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της ύστερης νεωτερικότητας, μετά το τέλος του ψυχρού πολέμου και του παγκόσμιου διπολισμού είναι το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, με την έννοια της δημιουργίας μιας οικουμενικής επικράτειας, μέσω της υπέρβασης των εδαφικών συνόρων και της συμπίεσης του χώρου και του χρόνου με την τεχνολογία της πληροφορίας, τη δημιουργία διεθνών κινημάτων (ανθρώπινα δικαιώματα, περιβάλλον), διεθνών ευέλικτων οργανισμών και υπερεθνικών χρηματοοικονομικών εταιρειών και αγορών.

Η παγκοσμιοποίηση, η τοπικότητα, η οικουμενικότητα.

---

103. Σκορδούλης, Κ., «Περιβαλλοντικές Επιστήμες, Μετακλασσική σκέψη και Πολιτισμική Θεωρία», *Θαλλώ*, τ.1, Ιούλιος 2007, σσ 41-49.

104. Για αυτήν την εκπαίδευση και τη φιλοσοφική και παιδαγωγική στήριξή της βλ.Κουτσούρης, Α., «Εκπαίδευση για την Αειφορία», τ.1, Ιούλιος 2007, σσ 50-62.

Μέσα στα πλαίσια της κριτικής της νεωτερικότητας αναφέρει ο Bauman, για την επιστήμη και την πολιτική: «…μας πληροφορούσαν για την τυχαιότητα, τη στιγμή που οι ίδιες πίστευαν ότι μας διηγούνταν για την αναγκαιότητα, μας πληροφορούσαν για την τοπικότητα, ενώ πίστευαν ότι μας αφηγούνται για την καθολικότητα και την οικουμενικότητα, μας πληροφορούσαν για ερμηνείες που ήταν προσδιορισμένες και σφραγισμένες από την παράδοση, ενώ οι ίδιες πίστευαν ότι μας διηγούνται την επέκεινα τόπου και χρόνου αιώνια αλήθεια, μας πληροφορούσαν για αμφιγνωμίες και αμφιβολίες, την ώρα που πίστευαν ότι μας προσφέρουν σαφήνειες και διαφάνειες, μας πληροφορούσαν για προσωρινότητα της ανθρώπινης κατάστασης, ενώ πίστευαν ότι διηγούνται τις βεβαιότητες του κόσμου. μας πληροφορούσαν για τις αμφισημίες των ανθρωπίνων σχεδιασμών, την ώρα που πίστευαν ότι μας αφηγούνται για την τάξη του κόσμου»[105] Η έλλειψη αυταπατών χαρακτηρίζει τη νέα παγκόσμια κατάσταση, όπως την περιγράφει γλαφυρά ο Bauman, και ορίζει ουσιαστικά την έννοια και την αμφισημία της παγκοσμιοποίησης.

Παγκοσμιοποίηση είναι ένα φαινόμενο που βαθμιαία γεννιέται από τη νεωτερικότητα και συγχρόνως χαρακτηρίζει σαφώς την ύστερη νεωτερικότητα[106]. Βασικό χαρακτηριστικό του φαινομένου κατά τον Giddens είναι η αλληλεπίδραση[107], η οποία έγινε δυνατή στα πλαίσια της νεωτερικότητας και των διαδικασιών της, όπως είναι η διαφοροποίηση του χρόνου και του χώρου[108], η αποσύνδεση των κοινωνικών συστημάτων και η αναστοχαστική δόμηση των κοινωνικών σχέσεων. Όλες δηλαδή οι δεδομένες σχέσεις και όλα τα σύνολα σχέσεων συνδέονται και επηρεάζονται συστηματικά μεταξύ τους[109]. Οι προϋποθέσεις, οι επιλογές, οι αντιλήψεις και η δυναμική της νεωτερικής κοινωνίας, που είναι ουσιαστικά αποτελέσματα της

---

105. Bauman, Z., *Modernity and Ambivalence*, Polity Press, Cambridge 1991, σσ 231-232.

106. Για το θέμα βλ. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.,* σσ 135-179. Για περισσότερα Robertson, R., *Globalization: Social Theory and Global Culture,* Sage, London 1992.

107. Giddens, A., 2001, *ό.π.*, σσ 84.

108. Άλλοι μιλούν για συμπύκνωση του χώρου και του χρόνου, Harvey, D., *The Condition of Postmodernity*, Blackwell, Oxford 1989, σσ 240 και άλλοι για εκμηδένιση του χώρου από το χρόνο. Robertson, R., 1992, *ό.π.*, σσ 27.

109. Waters, M., *Globalization*, Routledge, London 1995, σσ 15.

προαίρεσης του ατόμου, δημιούργησαν αυτό το φαινόμενο. Έχει ένα σύνθετο χαρακτήρα, που ο Anthony Mc Grew τον αποδίδει ως εξής: « Η παγκοσμιοποίηση παραπέμπει στην πολλαπλότητα των δεσμών και των διασυνδέσεων που υπερβαίνουν το έθνος-κράτος και (κατά συνέπεια και τις κοινωνίες) που συγκροτούν το σύγχρονο παγκόσμιο σύστημα. Προσδιορίζει μια διαδικασία μέσω της οποίας γεγονότα, αποφάσεις και δραστηριότητες σε ένα τμήμα του κόσμου μπορούν να έχουν σημαντικές συνέπειες για τα άτομα και τις κοινότητες σε πολύ απομακρυσμένα τμήματα της υφηλίου. Στις μέρες μας τα αγαθά, το κεφάλαιο, οι άνθρωποι, η γνώση, οι εικόνες, οι επικοινωνίες, το έγκλημα, η κουλτούρα, οι ρυπογόνες ουσίες, τα ναρκωτικά, οι μόδες και οι πεποιθήσεις κυκλοφορούν ελεύθερα μέσω των εθνικών συνόρων.»[110] Η παγκοσμιοποίηση λοιπόν περιλαμβάνει οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διεργασίες σε ένα συρρικνωμένο χώρο και χρόνο, που στηρίζονται στην ανθρώπινη δραστηριότητα και επικοινωνία.[111] Είναι τέλος η διαδικασία μετάλλαξης της γης σε μια κοινή σφαίρα της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης δια μέσου εθνικών και πολιτισμικών συνόρων, ενώ ο κόσμος γίνεται κατά πολύ μεγαλύτερος όσον αφορά στους ανθρώπους και τους τόπους στο χάρτη. Υπάρχει από τη μια μεριά η διασύνδεση και τα ενωτικά της επακόλουθα και από την άλλη η ανεξαρτησία και ο κατακερματισμός.

Αν κάποιος επιθυμεί να περιγράψει τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου θα διαπιστώσει ότι ταυτίζονται και με τα αίτια που το γεννούν, όπως αναφέρθηκε. Παρακάτω θα αναλυθούν πολλά δομικά στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας που συμπλέκονται με το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης. Πριν όμως ας αναφερθούν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του φαινομένου που εξετάζεται: α) η χρήση και η εξέλιξη της τεχνολογίας, β) η ανάπτυξη της επικοινωνίας, γ) η αποσύνδεση του χρόνου από το χρόνο, δ) η ελεύθερη διακίνηση προσώπων, αγαθών, κεφαλαίων, ε) η διάδοση της γνώσης και της πληροφορίας, στ) ο ενιαίος τρόπος οικονομικής διαχείρισης και πρακτικής, ζ) η αυτονόμηση της οικονομίας από την

110. Mc Grew, A., «A Global Society» στο Hall, S., Held, D.& McGrew, T. (επιμ), *Modernity and Its Future*, Polity, Cambridge 1996, σσ 66.

111. Πρέπει να αποφευχθεί η γεωγραφική κατανόηση της παγκοσμιοποίησης, γιατί έτσι υποτιμάται η αξία του φαινομένου.

πολιτική και η μείωση του ρόλου του κράτους. Από τα χαρακτηριστικά συνάγεται ότι οι κοινωνικές δυνάμεις, όπως τα Μ.Μ.Ε., οι πολυεθνικές, ο τουρισμός κ.ά., που παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία του φαινομένου συνδέονται άμεσα με τον σύγχρονο πολιτισμό, στα σημεία εκείνα που αποτελούν συνέχεια και εξέλιξη της νεωτερικότητας.

Τρεις λοιπόν είναι οι πτυχές της διαδικασίας της παγκοσμιοποίησης, που αναλύουν και τις επιπτώσεις της. Η οικονομική, η πολιτική και η πολιτιστική[112].

Η οικονομική παγκοσμιοποίηση συνδέεται με την ελεύθερη αγορά και το ελεύθερο εμπόριο, την ανταλλαγή προϊόντων και υπηρεσιών σε παγκόσμιο επίπεδο, την άνοδο των χρηματοοικονομικών αγορών και την ανάπτυξη των πολυεθνικών εταιρειών. Η κριτική που δέχεται είναι έντονη και υφίστανται ενστάσεις για τις σχέσεις που εγείρονται σε παγκόσμιο επίπεδο οικονομίας και πολιτικής.[113] Την ίδια ώρα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, όπως η φτώχεια και η πείνα, συνεχίζουν να ταλανίζουν την οικουμένη, ενώ η ιδεολογία της ελεύθερης αγοράς, της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας δηλαδή και του παγκόσμιου επιχειρηματικού καπιταλισμού, όπως έχει υιοθετηθεί από το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο και την Παγκόσμια Τράπεζα, έχει παράγει και αρνητικά οικονομικά και κοινωνικά αποτελέσματα για τον άνθρωπο, όπως η εισοδηματική και κοινωνική ανισότητα, η ανεργία και η ανασφάλεια[114], η επιτάχυνση της απορρύθμισης της οικονομίας, ο αδίστακτος ανταγωνισμός εις βάρος των αδύναμων, ο υπερπλουτισμός των λίγων[115].

Η πολιτική και οικονομική παγκοσμιοποίηση συντελέστηκε μετά από το τέλος του ψυχρού πολέμου και του παγκόσμιου διπολισμού. Χαρακτηριστικά της είναι η διάκριση της πολιτικής από τη θρησκεία, ο εκδημοκρατισμός, η μείωση του κρατισμού, η άνοδος της παγκόσμιας πολιτικής και βέβαια η υποκατάσταση του κράτους-έθνους όλο και περισσότερο από διεθνείς οργανισμούς, όπως Ο.Η.Ε.,

112. Waters, M., 1995, *ό.π.,* σσ 24 κ.ε.

113. Gills, B.K., «Introduction: Globalization and the Politics of Resistance», στο Gills, B.K.(επιμ), *Globalization and the Politics of Resistance*, Palgrave, New York 2001, σσ 7.

114. Stiglitz, J.E., *Globalization and Its Discontents*, Norton, New York 2002.

115. Held, D. & Mc Grew, A., μτφ Κιτίδη, Κ., *Παγκοσμιοποίηση-Αντί-Παγκοσμιοποίηση*, Πολύτροπον, Αθήνα 2004, σσ 97-98.

Ευρωπαϊκή Ένωση. Επιδέχεται κριτική, από τους λάτρεις της προνεωτερικής κοινωνίας και τους λαϊκιστές πολιτικούς, αλλά και σύγχρονους Έλληνες στοχαστές[116] και βέβαια είναι άξια κριτικής αφού πολλά προβλήματα υπάρχουν και γεννιούνται. Όμως ο αφορισμός είναι ανεδαφικός, αφού η κατάσταση είναι συντελεσμένη. Μπορεί βέβαια να αναδιαμορφώνεται με πιο ορθά και δίκαια κριτήρια και με όλες τις χώρες να έχουν λόγο για τις πολιτικές που τις επηρεάζουν.

Το κύριο θέμα συζήτησης, όταν τίθεται το θέμα της παγκοσμιοποίησης, είναι πάντα η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση και οι επιπτώσεις της.

Η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση στηρίζεται σε μια ροή κοινών σημείων, συμβόλων και πληροφοριών σε όλο τον κόσμο. Αποτελεί μια κοινωνικοοικονομική διαδικασία που συντελείται σταδιακά και σε πολλά επίπεδα, ως μετεξέλιξη της νεωτερικότητας και των στοιχείων της, που έχουν γίνει ή τείνουν να γίνουν ευρύτερα αποδεκτά και να καταστούν οικουμενικού χαρακτήρα αξίες και αντιλήψεις. Τέτοια παραδείγματα είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη, η δημοκρατία. Συγχρόνως τα ίδια τα μέσα της παγκοσμιοποίησης, η πληροφορία και η τεχνολογία για παράδειγμα, αποτελούν κοινό τόπο και αναγκαία στοιχεία όλων των πολιτισμών ανεξαιρέτως, σε όλη την οικουμένη. Αποτέλεσμα λοιπόν αυτής της διαδικασίας είναι ένας παγκοσμιοποιημένος πολιτισμός, αποτέλεσμα του μοντερνισμού και παράγωγο της νεωτερικής κοινωνίας[117], ο οποίος δεν είναι επιβαλλόμενος, αλλά δημιούργημα των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών και των επιλογών του υποκειμένου του πολιτισμού, δηλαδή του ανθρώπου.

Η αξιολόγηση αυτής της διαδικασίας έχει δημιουργήσει δύο αντιτιθέμενα μοντέλα κριτικής και σκέψης. Άλλοι μιλούν για πολιτιστική κυριαρχία και ομογενοποίηση[118] και άλλοι τονίζουν την πλευρά της πολιτιστικής ετερογένειας.

---

116. Βλ. Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας, *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία,* Ακρίτας, Αθήνα 2000, σσ 244-250. Γιανναράς, Χ., *Πολιτισμός, το κεντρικό πρόβλημα της πολιτικής*, Κάκτος, Αθήνα 2005. Βρύζας, Κ., *Παγκόσμια Επικοινωνία. Πολιτισμικές Ταυτότητες,* Gutenberg, Αθήνα 1997.

117. Οι διαδικασίες επιδέχονται ερμηνείες που στηρίζονται στους κλασικούς, Durkheim, Marx, Weber και δε συμφωνούν απαραίτητα μεταξύ τους. Όλοι συμφωνούν όμως για τη διαδοχή των πολιτισμών και μπορεί κάποιος να την εξετάσει υπό το πρίσμα της παγκοσμιοποίησης. Βλ. Waters, M., 1995, *ό.π.*

Οι πρώτοι επισημαίνουν τη διάβρωση των τοπικών πολιτισμών και διαφορών και την ταυτόχρονη επικράτηση παγκόσμιων πολιτισμικών προτύπων και διοικητικών συστημάτων[119]. Σήμερα μάλιστα μέσα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης υπάρχουν οι θεωρίες της αντιπαράθεσης του κόσμου των Mac προς τον κόσμο του Jihad[120], που βασίζεται στην αντιπαράθεση Ανατολής και Δύσης και της πολιτισμικής επικράτησης του καταναλωτισμού[121]. Χρησιμοποιούνται ανάλογα σε κριτικές θεωρήσεις της παγκοσμιοποίησης, χωρίς να έχουν ουσιαστικά ερείσματα, αφού στην πραγματικότητα δεν είναι δημιουργήματα αυτής, αλλά δημιουργήματα της ίδιας της δραστηριότητας του ανθρώπου[122].

Η ομογενοποίηση και η ομοιομορφία που επαγγέλλεται η άποψη αυτή αμφισβητούνται έντονα από ένα μοντέλο σκέψης που στηρίζεται στη σχέση του παγκόσμιου με το τοπικό[123]. Θεωρούν ότι η παγκόσμια επίγνωση φαίνεται στην

---

118. Featherstone, M., *Undoing Culture*, Sage, London 1995, σσ 6. Αυτοί που μιλούν για πολιτισμική κυριαρχία και ομογενοποίηση έχουν υπόψη τους την «αμερικανοποίηση» του πολιτισμού και τονίζουν τον τρόπο που εξάγουν οι Η.Π.Α. τη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και τα πολιτιστικά προϊόντα και αξίες τους. βλ. Schiller, H.L., *Communications and Cultural Domination,* Sharpe, New York, 1976

119. Ο George Ritzer μιλά περί μακντοναλτοποίησης, θεωρώντας ότι οι αρχές οργάνωσης των φαστ φουντ υιοθετούνται παγκοσμίως και σε κοινωνικούς τομείς Η αποτελεσματικότητα και η ικανότητα υπολογισμού και πρόβλεψης και άσκησης ελέγχου είναι οι αρχές των καταστημάτων που υιοθετούνται από κοινωνικούς τομείς. Στα αρνητικά αποτελέσματα του φαινομένου καταλογίζονται η διάβρωση της αυθεντικότητας και του νοήματος της κοινωνικής ζωής και η επιβολή των αμείλικτων νόμων της αγοράς, η εργαλειακή ορθολογικότητα και η απλοποίηση των διαφόρων εργασιών. Βλ. Ritzer, G., *The McDonaldization of Society,* Pine Forge Press, Thousand Oaks,CA 1996

120. Barber, B.R., μτφ Φιλιππάτος, Α., *Ο κόσμος των Mac κόντρα στους Τζιχάντ. Η παγκοσμιοποίηση και ο φονταμενταλισμός εχθροί της δημοκρατίας και της ελευθερίας,* Καστανιώτης, Αθήνα 2001.

121. Sklair, L., «Social Movements and Capitalism» στο Jameson, F. & Miyoshi, M. (επιμ), *The Cultures of Globalization,* Duke University Press, Duke σσ 269.

122. Η προσέγγιση του καταναλωτισμού θεωρεί δεδομένο ότι η αλληλεπίδραση με τα υλικά αγαθά διεισδύει βαθιά στον τρόπο που οι άνθρωποι δίνουν νόημα στη ζωή τους και της προσδίδει βαθιές πολιτισμικές ή ιδεολογικές επιδράσεις. Παραθεωρεί τη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται με το τοπικό και που πολιτισμικά πραγματοποιείται φυσικώς σε κάθε πολιτισμική εισαγωγή. βλ. Κλάψης, Ε., «Η πρόκληση ενός παγκόσμιου κόσμου» στο Κλάψης, Ε. (επιμ), *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε έναν πλουραλιστικό κόσμο. Ένας οικουμενικός διάλογος,* Καστανιώτης, Αθήνα 2006, σσ 119-120.

123. Σήμερα μιλούν για «glocal» γενιά. Ο όρος «Glocal» είναι νεολογισμός, συνδυασμός του «global» (παγκόσμιος) και του «local» (τοπικός). Αναφέρεται στο ότι οι νέοι έχουν παγκόσμια πληροφόρηση και διαμορφώνονται από την παγκόσμια αγορά,

τοπική πράξη. Την ώρα που ισχυρές κοινωνικές πολιτισμικές δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης εισάγονται σε τοπικό επίπεδο, μικρής κλίμακας τοπικές παραδόσεις ενισχύονται και μέσω της παγκοσμιοποίησης πάλι και των μέσων της αναδύονται[124]. Έτσι νέες υβριδικές μορφές αναδύονται από τη μείξη των πολιτισμών και των τρόπων ζωής[125] και η διαφορετικότητα και το τοπικό μπορούν να επιβιώνουν παρά την παγκοσμιοποίηση[126]. Το σημαντικό είναι να προσδιοριστεί ο τρόπος που οι παγκόσμιες δυνάμεις και τα πολιτισμικά προϊόντα προσαρμόζονται στις τοπικές συνθήκες ή τροποποιούνται από αυτές[127]. Για το Ronald Robertson η αντιπαράθεση μεταξύ ομογενοποίησης και ετερογένειας αποτελεί συστατικό στοιχείο της οικουμενικότητας[128]. Αυτή καθιστά το οικουμενικό ιδιαίτερο και το ιδιαίτερο

αλλά ταυτόχρονα οριοθετούν τον δικό τους τοπικό κόσμο. Brunstad, P.O., *Ungdom og livstolkning: en studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger,* Tapir, Trondheim 1998, σσ 129-137.

124. Ο Πέτρου ισχυρίζεται ότι το διαδίκτυο έδωσε ελεύθερα το λόγο σε όλους, μέσω του διαδικτύου για παράδειγμα, άσχετα αν αυτοί μπόρεσαν να επηρεάσουν την πραγματικότητα ή όχι. Πέτρου, Ι., 2005, ό.π., σσ 153. Υπάρχει και στην Ελλάδα σήμερα η άποψη για ένα κοινωνικό μετασχηματισμό του τοπικού με την ανάπτυξη εναλλακτικών προτάσεων-προγραμμάτων σε κοινωνικό επίπεδο με βάση την οικονομία, την πολιτική και τον πολιτισμό. Βλ. Παπαϊωάννου, Σ., «Για μια κοινωνική οικονομία και κοινωνική πολιτική της αλληλεγγύης και της ενδυνάμωσης ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό», *Κοινωνία & ψυχική Υγεία*, Θεματική Ενότητα: Κοινωνικός Αποκλεισμός, τ.1, Οκτώβριος 2006, σσ 10-31.

125. Τέτοιο παράδειγμα ισχυρίζεται ο Lyotard ότι είναι ο αστός κοσμοπολίτης βλ. Lyotard, J-F.,1984, *ό.π.*, σσ 46.

126. Αναδύονται βέβαια διαφορετικά φαινόμενα. Από τη μια αναζωπυρώνονται εθνικισμοί και θρησκευτικοί φονταμενταλισμοί και από την άλλη πραγματοποιούνται αγώνες για τα δικαιώματα των ιθαγενών. Βλ. Βρύζας, Κ., 1997, *ό.π.,* σσ 141-165.

127. Ο Held διακρίνει τρία ρεύματα σε αυτή τη σχέση: α) οι «υπερ-παγκοσμιοποιητές», οι οποίοι μιλούν για τη πολιτισμική ομογενοποίηση, β) οι «σκεπτικιστές» οι οποίοι τονίζουν το τοπικό και το εθνικό ως σημαντικότερα από τα προϊόντα της πολιτισμικής παγκοσμιοποίησης και γ) οι οπαδοί της «μετάπλασης», οι οποίοι μιλούν για συγκερασμό και ανάδειξη νέων πολιτισμών. Βλ. Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (επιμ), *Global Transformations. Politics, Economics and Culture,* Polity Press, Cambridge 1997, σσ 327 κ.ε.. Ακόμη ο διαχωρισμός πέντε διαφορετικών τύπων που εκφράζουν τη σχέση διαφόρων περιοχών της γης με το μοντέρνο, που κάνει ο Πέτρου, είναι χρήσιμος (Δυτική Ευρώπη, Ανατολική Ευρώπη, Ασία, Ισλαμικές χώρες, Λατινική Αμερική). Βλ. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.,* σσ 154-160. Ο διαχωρισμός αυτός δείχνει ότι δεν ισχύει ο διπολισμός Ανατολής Δύσης που χρησιμοποιείται πολύ και από τους Έλληνες. Υπάρχει μάλιστα το παράδειγμα της Λατινικής Αμερικής το οποίο σήμερα έχει πολλά να επιδείξει σε μία νέα μετασχηματισμένη και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που μπορεί να επιφέρει αλλαγές.

128. Robertson, R., 1992, *ό.π.*

οικουμενικό. Πρόκειται για μία διασύνδεση[129] του τοπικού με το παγκόσμιο που δημιουργεί το σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο πολιτισμό, ως δίκτυο από κουλτούρες που διασυνδέονται πολύπλοκα και αυτόματα. Σημαντικότερη και σοβαρότερη συνέπεια αυτού του πολιτισμού είναι το ζήτημα της διαφορετικότητας που έγινε κοινός τόπος στη σχετικοποίηση του δυτικού πολιτισμού[130], με σημαντικά αποτελέσματα στο σεβασμό της, απ΄ ότι η μείωση της εμβέλειας και της επιρροής των εθνικών πολιτισμών για την οποία μιλούν[131]. Συγκεκριμενοποιείται και οικοδομείται τοπικά η ιδέα του οικουμενικού, ενώ συγχρόνως διαχέεται σε όλη την οικουμένη η ιδέα ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν περιορισμοί για την τοπικότητα, την ετερότητα και την ιδιαιτερότητα.

Η έννοια της οικουμενικότητας χρησιμοποιείται για να εκφράσει το φαινόμενο αυτό[132]. «Οι οικουμενικές αρχές δεν μπορούν να υποκαταστήσουν την πολιτική δράση, μπορούν όμως να της επιβάλουν ένα απαράβατο όριο»[133]. Αυτό είναι

---

129. Giddens, A., 1990, *ό.π.,* σσ 64.

130. Featherstone, M., 1995*, ό.π.,* σσ 12 κ.ε.

131. Χριστόδουλος, Αρχιεπίσκοπος Αθηνών, *Rooting of Joy and Hope: The Word and the Role of Orthodoxy in the European Union,* Synodal Committee for Matters Pertaining to the Media, Information and Public Relations, Αθήνα 1991. Για το ίδιο θέμα καλό είναι να μελετήσει κανείς και τις απόψεις του Αναστασίου και Μαντζαρίδη. Βλ. Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας, *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*, Ακρίτας, Αθήνα 2001. Μαντζαρίδης, Γ., *Παγκοσμιοποίηση και Παγκοσμιότητα-Χίμαιρα και Αλήθεια,* Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 2001.

132. Πρέπει να την αντιδιαστείλει κανείς από τη χριστιανική της χροιά. Έτσι χρησιμοποιείται από θεολόγους και ιεράρχες, ακόμη και σε αντιδιαστολή με την παγκοσμιοποίηση. Ο οικουμενικός πατριάρχης, το 1999, σε μια ομιλία στην ετήσια σύνοδο του Οικονομικού Φόρουμ δήλωσε ότι η χριστιανική Εκκλησία οραματίζεται και δημιουργεί μια άλλη μορφή παγκοσμιοποίησης που την αποκάλεσε «πνευματική οικουμενικότητα» Βλ. Κλάψης, Ε., 2006, *ό.π.,* σσ 118. Ακόμη χρησιμοποιείται από Ορθοδόξους ως στοιχείο που μπορεί και να λειτουργήσει θετικά στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και της διαπολιτισμικότητας. Ενδεικτικά βλ. Βασιλειάδη, Π., «Οικουμενικές αξιώσεις της Ορθοδοξίας και η ιδιαιτερότητα της μαρτυρίας της σε ένα πλουραλιστικό κόσμο» στο Κλάψης, Ε. (επιμ), *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε πλουραλιστικό κόσμο,* Καστανιώτης, Αθήνα 2006, σσ 319-339 και Καλαϊτζίδη, Π., «Επίμετρο» στο Ντεμπρέ, Ρ., *Η Διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο,* Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 2004, σσ 97.(στην υποσημείωση 14 στην ίδια σελίδα πρβλ και άλλες παρόμοιες απόψεις). Βέβαια η οικουμενικότητα χρησιμοποιείται από κάποιους και ως συνώνυμο της παγκοσμιοποίησης, και με τα αρνητικά αποτελέσματα δηλαδή του φαινομένου. Βλ. Γκότοβος, Α.Ε., *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας,* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2001, σσ 20-30.

133. Τοντόροβ, Τ., «Οικουμενικότητα και εθνισμός», *Ο Πολίτης*, 12, 1995, σσ 5.

το όριο της ετερότητας και της γνώσης της. Σε ένα σύνολο διεργασιών κατασκευής καθολικών νοηματικών δομών στηρίζεται μία σφαιρική διαδικασία δημιουργίας σύγχρονων ευρύτερων νοηματικών πλεγμάτων, τα οποία περιβάλλονται σταδιακά με οικουμενική ισχύ. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει και δημιουργία ενός κοινού κριτηρίου σύγκρισης των τοπικών πολιτισμών μεταξύ τους, όσο αυτοί επικοινωνούν στο νέο πλαίσιο και δημιουργούν σχέσεις αλληλόδρασης. Αντίθετα η έννοια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας θεσμοποιεί μια διαδικασία τοπικής οικειοποίησης σε καθολική κλίμακα. Μια διαδικασία ουσιαστικά «προς την ανάδυση συγκλινουσών διεργασιών συγκρότησης της κάθε ιδιαίτερης τοπικότητας χωρίς ανάγκη αναγωγής σε μία αφαιρετική υπερ-προσδιοριστική πλαισίωση»[134]. Πρέπει, τέλος, να αναφερθεί ότι κάποιοι μιλούν για την οικουμενικότητα ως μία δυνατότητα που χάθηκε εξαιτίας της οικονομικής παγκοσμιοποίησης[135] .

γ. Χαρακτηριστικά της σύγχρονης πραγματικότητας.

Το παρόν κεφάλαιο διαπραγματεύεται μερικές βασικές έννοιες που σχετίζονται με τη μελέτη της σύγχρονης κοινωνίας και της θρησκευτικής ετερότητας. Αυτές οι έννοιες δεν μπορούν να ορισθούν με σαφήνεια, επειδή όλες, αποτελούν αντικείμενο διαλόγου σε εξέλιξη, σε μία ζώσα πραγματικότητα όπως είναι ο πολιτισμός. Μπορεί όμως να γίνει η επιγραμματική προσέγγισή τους έτσι ώστε να γίνει κατανοητή και η χρήση τους στην παρούσα έρευνα.

---

134. Γκότσης, Γ. Ν., *Θρησκεία, Νεωτερικότητα και Σύγχρονη πολιτισμική ταυτότητα*, Εκδόσεις Αντ.Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1996, σσ 197.

135. «…Γνωρίζω ότι η συγκρότηση ανάλογων οικουμενικών θεσμών [παγκόσμια δημοκρατία] συνιστά ένα εγχείρημα δύσκολο, σχεδόν ακατόρθωτο. Η ευκαιρία όμως υπήρξε, μας χαρίστηκε. Η απροσδόκητη… πτώση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού, γέννησε προσδοκίες. θεωρήσαμε ότι ήρθε η ώρα για ένα άλμα προς την οικουμενικότητα. Οι ελπίδες μας ωστόσο αποδείχτηκαν φρούδες. Ενώ, ταυτόχρονα, προκύπτουν και νέα προβλήματα, ακόμη και στον τρόπο λειτουργίας της ίδιας της δημοκρατίας.» λέει ο Richard Wallin στη συνέντευξή του Στην Καθημερινή. Βλ. «Φρούδες ελπίδες η οικουμενικότητα», Συνέντευξη του Ρίτσαρντ Γουόλιν στον Βασίλη Μουρδουκούτα, *Η Καθημερινή, Τέχνες & Γράμματα*, 18-5-2008, σσ 7.

Η ανεκτικότητα

Η ανεκτικότητα ερμηνεύεται ως στάση κατανόησης των άλλων, ως στάση ανοχής απέναντι στον άλλο[136]. Αφορά κάθε κοσμοθεωρία, κάθε μορφή και εκδήλωση διαφορετικών πολιτισμών, κάθε πολιτική αντίληψη και κοινωνική στάση[137]. Η ανεκτικότητα μπορεί να εξομοιώνεται με την ανοχή του άλλου από απόσταση[138], την αποδοχή του τρόπου ζωής του άλλου, παρόλο που μπορεί οι αξίες του να διαφέρουν ή να μετέχει σε διαφορετική πολιτισμική, θρησκευτική, πολιτική ομάδα. Με αυτή την έννοια, η ανεκτικότητα περιγράφει μια παθητική κοινωνική διαδικασία ειρηνικής συνύπαρξης. Ούτε απαραίτητα τη συνθήκη της ίσο προς ίσο συνομιλίας όλων αυτών που διαφέρουν στη δημόσια ζωή. Πρόκειται για συνύπαρξη χωρίς κοινωνία. Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί επιβάλλεται κρατικά, νομικά, γεωγραφικά, ιστορικά ή και από ποικίλους άλλους λόγους.

Η ανεκτικότητα προχωρά όμως πέρα από την παθητική αποδοχή του άλλου. Δεν μπορεί να είναι απλά μια κοινωνική συναίνεση, που ταυτίζεται με την ανοχή[139], αλλά μία αναγνώριση της διαφορετικότητας. Στηρίζεται σε μία στάση ζωής γνωριμίας των πεποιθήσεων των άλλων και αποδοχής του δικαιώματος να θεωρούν ότι αυτές είναι καλές, έγκυρες ή αληθινές, χωρίς κριτική. Αυτό βέβαια σημαίνει γνωριμία με τον άλλον και τις πεποιθήσεις του και όχι βέβαια ενστερνισμό αυτών. Σημαίνει ακόμη συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν διάφορες εναλλακτικές δυνατότητες ζωής, ηθικές και θρησκευτικές ετερότητες. Και βέβαια σημαίνει σεβασμό προς τον άλλο, ως υποκείμενο ισότιμης αξίας με τον εαυτό.

Η ανεκτικότητα λοιπόν πραγματώνεται με τον σεβασμό στην ετερότητα του άλλου. Δεν είναι μια απλή συνειδητοποίηση της ύπαρξής του. Είναι ένα απαραίτητο στοιχείο ανάπτυξης, μία στάση σεβασμού για τον άλλο, δίνοντάς του τη δυνατότητα

136. Μπαμπινιώτης, Γ., *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2002b, σσ 179.

137. Βλ. Walzer, M., μτφ Μανδελάκη, Κ., *Περί ανεκτικότητας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2001, σσ 137-146.

138. Για τις χρήσεις των όρων ανοχή και ανεκτικότητα βλ. Κοτζιά, Ν., «Προλεγόμενα» στο Walzer, M., μτφ Μανδελάκη, Κ., *Περί ανεκτικότητας*, Καστανιώτης, Αθήνα 2001, σσ 13-48.

139. Goethe, *Werke, Festausgebe*, τ.14, v.R.Petsch, Berlin 1932, σσ 875.

να αισθάνεται αποδεκτός, όπως κι αν είναι. Επίσης προϋποθέτει τη συμβίωση, χωρίς καμία αίσθηση κινδύνου, επειδή ο άλλος είναι διαφορετικός. Τέλος περιλαμβάνει την κατανόηση των απόψεων εκείνων των ανθρώπων που έχουν διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω ή φιλοσοφικές αναζητήσεις.

Η πολλαπλότητα

Η έννοια της πολλαπλότητας περιγράφει το φαινόμενο της συνύπαρξης σε μία κοινωνία διαφόρων ετεροτήτων, αξιών, πολιτισμών, θρησκειών[140]. Ο G Skeie διαχωρίζει[141] την πολλαπλότητα σε δύο μορφές. Την παραδοσιακή πολλαπλότητα και την σύγχρονη. Η πρώτη αντιστοιχεί σε μια αισθητή πολιτισμική ετερότητα ομάδων, που υφίσταται σε πολλές κοινωνίες, της Ευρώπης, των Η.Π.Α, Αυστραλίας κ.ά., η οποία είναι αποτέλεσμα της μετανάστευσης ή και της παρουσίας αυτοχθόνων, όπως η κοινωνία της Αυστραλίας. Η άλλη μορφή πολλαπλότητας αντικατοπτρίζει το γεγονός ότι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αξίες και ιδέες από ποικίλες πηγές. Αυτή η επιλογή είναι αυστηρά προσωπική και αφορά τη σύνθεση μίας προσωπικής ιδεολογίας, που στηρίζεται σε ποικιλόμορφες προσφερόμενες πηγές.

Ο πλουραλισμός

Ο πλουραλισμός δεν είναι μία ιδεολογία που στηρίζεται στο σχετικισμό και βέβαια δεν περιγράφει την πολλαπλότητα, την ποικιλομορφία ή την πληθυντικότητα. Ο πλουραλισμός ξεκινά με την ύπαρξη των παραπάνω προϋποθέσεων και αποτελεί μια δυναμική διαδικασία συνάντησης των ετεροτήτων. Η Νταϊάνα Λ.Εκ θεωρεί ότι ο πλουραλισμός «…απαιτεί συμμετοχή και εναρμόνιση με τη ζωή και τις ενέργειες του ενός προς τον άλλον…υπερβαίνει την απλή ανεκτικότητα και φτάνει στην ενεργητική προσπάθεια να κατανοήσουμε ο ένας τον άλλο…δεν απλώς σχετικισμός,…είναι η

---

140. Αναφέρεται με το ίδιο περιεχόμενο και η έννοια της πολυπλοκότητας. Ψημίτης, Μ., «Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *ό.π.,* 2000, σσ 89-90.

141. Skeie, G., «Plurality and pluralism: a challenge for religious education», *British Journal of Religious Education*, 25, 1, 1995, σσ 47-59.

συνάντηση, όχι η αποποίηση, των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων»[142] Όμως το πώς διαφορετικοί άνθρωποι ορίζουν ή διερμηνεύουν την πολλαπλότητα, αντιπροσωπεύει τη δική τους συγκεκριμένη οπτική στο διάλογο για τον πλουραλισμό. Έτσι εξηγείται και η τυπολογία των στάσεων απέναντι στον πλουραλισμό, τον πολιτιστικό, κοινωνικό, ιδεολογικό, εθνικό, θρησκευτικό κ.ά. Ξεχωρίζουν τρεις τύποι στάσεων. Στον πρώτο ανήκουν εκείνοι που αντιμετωπίζουν φοβικά τον πλουραλισμό και η στάση τους είναι συνυφασμένη με τα κοινωνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Στον δεύτερο ανήκουν εκείνοι οι οποίοι θεωρούν ότι ο πλουραλισμός πρέπει να επιδιώκεται και να προωθείται με κάθε μέσο και στον τρίτο ανήκουν εκείνοι που απλώς αποδέχονται τον πλουραλισμό ως γεγονός. Βέβαια σε ρεαλιστική βάση ο πλουραλισμός πρέπει να θεωρηθεί ως διαδικασία και δυνατότητα συγχρόνως που στη σύγχρονη κοινωνία μπορεί να αποτελεί τη βάση για την ατομική και συλλογική ευημερία. Δεν είναι δεδομένος, όπως η πολλαπλότητα και αποτελεί βασικό θέμα της παιδείας του κάθε ανθρώπου.[143]

Τα στερεότυπα

Στην κοινωνία διαμορφώνονται δυναμικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα, μέλη ομάδας και ομάδες, ως πρωταρχικές συνθήκες της ανθρώπινης ύπαρξης[144]. Η φυσική λειτουργία σχηματισμού εντυπώσεων, που διευκολύνει τις ανθρώπινες σχέσεις και η ακόλουθη οργάνωση και κατάταξή τους σε κατηγορίες δημιουργεί το φαινόμενο των στερεοτύπων. Τα στερεότυπα είναι μια μορφή κατηγοριοποίησης και γενίκευσης που συντελείται ανάμεσα στους ανθρώπους[145]. Την αρνητική πλευρά της στερεοτυπικής σκέψης, στην κοινωνική

142. Εκ, Ν.Λ., «Οι χριστιανικές Εκκλησίες και η πληθυντικότητα των θρησκευτικών κοινοτήτων» στο Κλάψης, Ε. (επιμ) *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε πλουραλιστικό κόσμο*, Καστανιώτης, Αθήνα 2006, σσ 53-67.

143. Για τον πολιτιστικό πλουραλισμό βλ. Πέτρου, Ι. *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005b, σσ 138-175.

144. Γκότοβος, Α.Ε., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1990, σσ 135.

145. Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (επιμ), *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις*, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998b, σσ 19-26.

ψυχολογία, αποτελεί η σκέψη, η οποία στηριζόμενη στην κατηγοριοποίηση ενός ατόμου, οδηγείται σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις, σχετικές με ανθρώπους ή ομάδες, ως προς τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχουν. Το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η γενίκευση για το πώς συγκροτείται ο κάθε φορά άλλος, τα στερεότυπα δηλαδή. Η ανάπτυξη στερεοτύπων ελλοχεύει πολύπλοκες, λεπτές και έμμεσες διαδικασίες και στηρίζεται σε ιδεολογίες που φορτίζονται από πολιτικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες.

Η διαδικασία δημιουργίας στερεοτύπων ενέχει μία αξιολογική διάσταση στην εικόνα για τον άλλο και αυτή η αξιολόγηση μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική. Ακόμη χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της υπερβολής, καθώς δεν λαμβάνεται υπόψη η τεράστια ετερότητα των ανθρώπων μιας δεδομένης ομάδας και αποδίδονται αυθαίρετα ιδιότητες σε όλα τα μέλη της. Αυτή η υπερβολή μπορεί να είναι σε τρία επίπεδα: α) του εντοπισμού των ιδιοτήτων, β) της έκφρασης των ιδιοτήτων, γ) της ίδιας της γενίκευσης. Μπορεί λοιπόν να υπάρχει ένας ρεαλιστικός πυρήνας αλλά τα στερεότυπα είναι «αθέμιτες περιγραφές, ερμηνείες και αξιολογήσεις: είναι ατεκμηρίωτοι ισχυρισμοί που στην καλύτερη περίπτωση θα μπορούσαν να διατηρηθούν ως υποθέσεις για την ύπαρξη ενός συνόλου ιδιοτήτων σε ορισμένες κατηγορίες ανθρώπων»[146]. Είναι υπεραπλουστεύσεις που δε λαμβάνουν υπόψη τους καθόλου την ετερότητα. Δυστυχώς το πρόβλημα είναι ότι αυτές οι υποθέσεις παρουσιάζονται και στη συνέχεια αντιμετωπίζονται ως εμπειρικές βεβαιότητες και τεκμηριωμένες διαπιστώσεις, ακόμη και σήμερα, με αποτέλεσμα τα φαινόμενα πολιτισμικής-εθνικής-θρησκευτικής αξιολόγησης και ιεραρχίας και βέβαια του κοινωνικού ρατσισμού[147].

---

146. Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (επιμ), *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής,* Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998b, σσ 17.

147. Σε ομοειδή στερεότυπα, όπως τα εθνικά ή θρησκευτικά, δημιουργούνται ιεραρχικές κατατάξεις, που μπορεί να αφορούν μία μόνο ιδιότητα ή ένα σύνολο από ιδιαίτερες αρετές. Τέτοιες ιεραρχίες επιτρέπουν την αυθαίρετη κατάταξη των κατηγοριών σε ανώτερες και κατώτερες και νομιμοποιούν ιδεολογίες και φαινόμενα ρατσισμού. Συγχρόνως το υποκείμενο που δέχεται την προκατάληψη της στερεοτυπικής σκέψης δημιουργεί, κατά τον Goffman, δύο ταυτότητες. Την πραγματική κοινωνική ταυτότητα, που βιώνει ο ίδιος και την πιθανή που του προκαθορίζουν οι άλλοι. Βλ. Goffman, E., *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity,* Pentice Hall, Englewood Cliffs 1963. Η διαφορά μεταξύ αυτών των ταυτοτήτων δημιουργεί

Η πολυπολιτισμική κοινωνία

Πρέπει να καθορισθεί εξαρχής ότι ο όρος πολυπολιτισμικός δε μπορεί να χρησιμοποιείται με όρους κυρίαρχου λόγου και επιπολιτιστικής πολιτικής. Πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι αυτή στην οποία συμβιώνουν ευδιάκριτοι και ξεχωριστοί πολιτισμοί, από τους οποίους οι μειονοτικοί λειτουργούν αποκλειστικά στο δικό τους ιδιωτικό χώρο και εξαρτώνται γενικώς από τις αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού[148]. Στην περίπτωση αυτή οι πολιτισμοί θεωρούνται κλειστές και στατικές ενότητες και οι πολιτισμικές διαφορές απόλυτα μεγέθη που καθορίζουν ντετερμινιστικά τις συμπεριφορές των ατόμων. Αυτή η αντίληψη για την πολυπολιτισμική κοινωνία δεν αντιστοιχεί στην κοινωνική πραγματικότητα και για αυτό χρειάζονται αυτές οι διευκρινήσεις.

Η πολλαπλότητα και ο πλουραλισμός στην κοινωνία, αλλά και στο εσωτερικό των ποικίλων ομάδων αποδεικνύουν ότι δεν είναι εύκολος ο καθορισμός των ορίων με σαφή τρόπο. Οι πολιτισμοί, οι εθνότητες, οι θρησκείες και οι παραδόσεις τους, καθώς και οι αξίες και τα σύμβολα των διαφορετικών ομάδων που προέρχονται από αυτές αποτελούν κάποιες φορές και φυσιολογικά ως στοιχεία του πολιτισμού, αντικείμενα διαπραγμάτευσης, αμφισβήτησης και ενίοτε αλλαγής. Την ίδια στιγμή το υποκείμενο του πολιτισμού, ο άνθρωπος μπορεί να χρησιμοποιεί ποικίλες και διαφορετικές πηγές στον προσδιορισμό της πολιτισμικής του ταυτότητας και των πολιτιστικών προϊόντων που παράγει. Έτσι μπορεί να δημιουργεί και ένα νέο πολιτισμό. Το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και στο επίπεδο ομάδων[149]. Επομένως, η πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι ένα σύνολο από διάφορες παγιωμένες πολιτισμικές ταυτότητες, που δε διαβιώνουν, αλλά απλώς συμβιώνουν. Είναι μία

και την υφισταμένη κοινωνική καταπίεση που δέχεται το υποκείμενο. Όταν υπάρχει και αρνητική φόρτιση της πιθανής ταυτότητας τότε υπάρχει και το φαινόμενο του κοινωνικού ρατσισμού.

148. Για το πολυδιάστατο του φαινομένου των μειονοτήτων βλ. Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ), *Το μειονοτικό φαινόμενο στη Ελλάδα,* Κριτική, Αθήνα 1997.

149. Για αυτή τη διαδικασία και με ερευνητικά δεδομένα από ομάδες που ζουν στη Βρετανία βλ. Ballard, R. (επιμ), Desh Pardesh: the South Asian presence in Britain, Hurst and Co., London 1994 και Jackson, R. & Nesbitt, E.M., *Hindu children in Britain,* Stoke on Trent, Trentham 1993.

κοινωνία που στηρίζεται στη γνωριμία, την επικοινωνία και το διάλογο μεταξύ των ταυτοτήτων-ετεροτήτων[150] και την ουσιαστική αλληλεπίδραση τους. Βέβαια η πραγματικότητα δεν είναι αυτή και η ύπαρξη τέτοιας κοινωνίας μπορεί να μοιάζει και όραμα.

Έθνος -εθνικισμός-κράτος

Το ότι το έθνος και ο εθνικισμός είναι νεωτερικά προϊόντα της διαμόρφωσης ενός σύγχρονου δυτικού κράτους αποτελεί πλέον σχεδόν κοινό τόπο. Στο σ όμως οι έννοιες αποκτούν ένα νέο περιεχόμενο, αν και το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της γέννησης του έθνους, που είναι γνωστό και ξεκινά από τη Γαλλική επανάσταση και το Διαφωτισμό, διαμόρφωσε τις πεποιθήσεις των ανθρώπων και των λαών που χρησιμοποιούν τους όρους, έθνος, εθνικός, εθνισμός, εθνικισμός, εθνοτική ομάδα, εθνότητα, εθνικότητα. Ανάλογα με τις ιστορικές συνθήκες αναπτύχθηκαν δύο κυρίως εκδοχές όσον αφορά τους παράγοντες ή τα κριτήρια συγκρότησης ενός έθνους, η γαλλική και η γερμανική[151]. Παράλληλα υπάρχουν αρκετές ερμηνείες του όρου έθνος από εθνολόγους, ανθρωπολόγους, ιστορικούς και πολιτικούς[152], οι οποίες στο σύνολό

---

150. «ένας ελαστικός ιστός από μονταρισμένους και πάντοτε περιστασιακούς προσδιορισμούς ταυτότητας». Baumann, G., *Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, σσ 118.

151. Κατά τη γαλλική εκδοχή για να υπάρχει ένα έθνος αρκεί η πεποίθηση ότι αυτό υπάρχει, καθώς και η συνείδηση των μελών ότι ανήκουν σε αυτό. Η κοινή γλώσσα ή η θρησκεία απλά ενισχύουν αυτή την πεποίθηση. Κατά τη γερμανική εκδοχή το έθνος συνιστά μια αντικειμενική οντότητα ή διαθέτει μια τυπική υπόσταση και διαθέτει κάποια συνεκτικά στοιχεία, όπως είναι η κοινή γλώσσα. Για μια καλή αναφορά στο θέμα με σχετική βιβλιογραφία βλ.Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ., *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρία*, Κριτική & ΚΕΜΟ, Αθήνα 2002, σσ 26-46.

152. Για το International Relations Dictionary έθνος είναι μια κοινωνική ομάδα που μοιράζεται κοινή ιδεολογία, κοινούς θεσμούς και έθιμα, έχει μια αίσθηση ομοιογένειας και σύνδεσης με ένα συγκεκριμένο έδαφος που θεωρεί δικό της. Plano, J. & Olton, R., *The International Relations Dictionary*, Abc-Clio, New York 1969, σσ 119. Για τον Ernest Renan ένα έθνος βασίζεται στη συγκρότησή του στην κοινή ιστορία, γλώσσα και κουλτούρα. Είναι μια ψυχή, μια πνευματική αρχή και το τελικό προϊόν μιας μακράς περιόδου εργασίας, θυσίας και αφοσίωσης. Προϋποθέτει ένα παρελθόν αλλά στο παρόν αναπαράγεται με βάση την εκπεφρασμένη επιθυμία της συνέχειας της κοινής ζωής. Για τον Ιωσήφ Στάλιν το έθνος δεν είναι μια οντότητα που καθορίζεται από το γένος ή τη φυλή, αλλά μια ιστορικά συγκροτημένη κοινότητα, σταθερή και σχηματισμένη με βάση την κοινή γλώσσα, το έδαφος, την οικονομική ζωή και την κουλτούρα. Ο ανθρωπολόγος Clifford Geertz στα παραπάνω κριτήρια συγκρότησης προσθέτει τη θρησκεία και τα έθιμα. Ενδιαφέρον έχουν και οι απόψεις για την εθνοτική ομάδα. Ο Ρίτσαρντ

τους, ακόμη και οι προοδευτικότερες, που θεωρούν το έθνος καθαρό ιδεολογικό κατασκεύασμα, νομιμοποιούν πολιτικά κάποια έθνη και τους εθνικισμούς, που τα διαμορφώνουν, και απορρίπτουν κάποια άλλα. Σύγχυση επικρατεί επίσης και στη χρήση του όρου εθνικισμός. Υπάρχει η εξής αμφισημία. Κοινωνιολογικά ερμηνεύεται ως η έκφραση εθνικής ιδεολογίας. Πολιτικά ,όμως, ταυτίζεται με την ανορθολογική εθνική πολιτική και έχει απαξιωτική σημασία[153]. Τελικά μπορεί να υιοθετήσει κάποιος τη φράση της Julia Kristeva «…ο εθνικισμός δεν είναι ούτε «καλός» ούτε «κακός»…» και αυτό αφού γνωρίσει το έθνος ως φαντασιακή κοινότητα.

Η έννοια αυτή[154] παρουσιάζει αρκετά χαρακτηριστικά που συντείνουν στη χρήση της. Συνδυάζει την αντικειμενική ύπαρξη με την υποκειμενική κατασκευή του έθνους, σε μια πιο ρεαλιστική-ιστορική αντιμετώπισή του. Τα δεδομένα που λαμβάνει υπόψη είναι οι άνθρωποι, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους και η ιδέα του έθνους που σχηματίζεται και μετασχηματίζεται και επηρεάζει ανάλογα με τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτικές σχέσεις. Μπορεί να περιλαμβάνει, επιπλέον, όλες τις εκδοχές του έθνους και τις συγκρουόμενες και να δέχεται τα ρευστά όρια και τις επικαλύψεις που τυχόν υπάρχουν μεταξύ ομάδων[155]. Τέλος μπορεί να συνδυαστεί,

---

Σέμερσον θεωρεί ότι αποτελεί μία συλλογικότητα που περιλαμβάνεται στην ευρύτερη κοινωνία και έχει πραγματική ή θεωρούμενη κοινή προγονική καταγωγή, μνήμη του ιστορικού παρελθόντος και ένα πολιτισμικό κέντρο, που περιλαμβάνει εκείνα τα σύμβολα που ορίζουν την ταυτότητά της (για παράδειγμα γλώσσα, θρησκευτική συνέχεια, φυσική συνέχεια, εθνικότητα κ.ά.). Για τον ανθρωπολόγο Fredrik Barth ο όρος αφορά ένα πληθυσμό που βιολογικά αυτό-διαιωνίζεται, καθώς τα μέλη του μοιράζονται κοινές πολιτισμικές αξίες και ταυτοποιούνται πάντα ως διακριτή κατηγορία σε σχέση με τους άλλους. Βλ. Hutchinson, J. & Smith, A.D. (επιμ), *Ethnicity*, Oxford UP, Oxford 1996, σσ 16,18,29-30,63. Για τον Hobsbawm το έθνος είναι δημιουργία του κράτους και των γραφειοκρατών του. Σε αυτό βοηθούν θεσμοί όπως η εκπαίδευση. βλ. Hobsbawm, E.J., *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality,* Cambridge University Press, Cambridge 1990. Μία καλή άποψη για τις σημασίες της λέξης έθνος βρίσκει κανείς στο Λέκκας, Π., *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία,* Κατάρτι, Αθήνα 1996, σσ 86 κ.ε.

153. Για αυτό χρησιμοποιούν όρους όπως εθνισμός, πατριωτισμός, εθνοκεντρισμός.

154. Anderson, B., μτφ Χαντζαρούλα, Π., *Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού,* Νεφέλη, Αθήνα 1997.

155. Μία έρευνα που σχετίζεται με τη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας και τις σχέσεις της με άλλες, όπως η Ευρωπαϊκή, προέρχεται από το χώρο της Ψυχολογίας. Συμπεραίνει ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα συνυπάρχει με την ευρωπαϊκή, αλλά η πρώτη μέσω της γόνιμης αντιδιαστολής της παραμένει το κύριο σημείο αναφοράς για τους μαθητές, φοιτητές και

στη μελέτη, με προνεωτερικές κοινότητες και με τον τρόπο που αυτές συνδέονταν φαντασιακά και μεταλλάχτηκαν στη συνέχεια σε έθνη[156]. Γι' αυτό λοιπόν έθνος θεωρείται η ιδεατή ενότητα στο χώρο και στο χρόνο μιας πολιτικής φαντασιακής κοινότητας.

Αυτό βέβαια σημαίνει ποικιλία στο πώς κανείς φαντάζεται αυτήν την ενότητα, πώς την εννοεί και ποιες είναι οι αναπαραστάσεις της. Έτσι το έθνος αποτελεί ένα ιδεολογικό και πολιτικό φαινόμενο, ζωντανό, που διαμορφώνεται και μετασχηματίζεται μέσα από συγκρούσεις και ζυμώσεις με βάση την προαίρεση των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων που προσδιορίζουν το ρόλο τους μέσα ή έξω από την ενότητα, με βάση χαρακτηριστικά, όπως γλώσσα, ιστορία, πολιτικοί στόχοι κ.ά. Σημαντικό στοιχείο του είναι η αίσθηση του συνανήκειν σε αυτό

Ο εθνικισμός, πάλι, είναι η διαδικασία γέννησης της ιδέας του έθνους και η οικοδόμηση ενός εθνικού οράματος, μέσα από μια ζώσα πραγματικότητα που έχει κάποιου είδους συνέχειας. Στηρίζεται σε πολιτισμικές και ιδεολογικές παραδόσεις και

εκπαιδευτικούς. Γεωργάς, Δ., Χαντζή, Α., Γκάρη, Α., Μυλωνάς, Κ., Ντάλλα, Μ., Ανδρεοπούλου, Σ. & Παναγιωτοπούλου, Π., «Στάσεις απέναντι στη Ευρώπη και εθνική ταυτότητα», *Ψυχολογία, Πολυπολιτισμικότητα και Ετερότητες*, 11, 1, Μάρτιος 2004, σσ 87-105. Ακόμη ο Νορβηγός ερευνητής Fredrik Barth, αναλύει τις αλλαγές που γίνονται στα κοινωνικά κατασκευασμένα εθνικά όρια με την έννοια ότι η εθνική ταυτότητα δεν είναι αμετάβλητη, αλλά καθορίζεται ανάλογα με τις περιστάσεις ή τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων και την αρνητική ή θετική αλληλεπίδρασή τους. Η περιθωριοποίηση μιας ομάδας της δημιουργεί τη τάση επαναπροσδιορισμού ή ανακάλυψης εκ νέου θρησκευτικών και εθνικών συμβόλων. Βλ.Barth, F. (επιμ), *Ethnic groups and boundaries*, Allen and Unwin, London 1969. Την ευμετάβλητη φύση της εθνικής ταυτότητας ερευνά και η Jessica Jacobson με βάση τους νέους Πακιστανούς Μουσουλμάνους στη Βρετανία. Βλ. Jacobson, J., «Religion and ethnicity: dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis», *Ethnic and Racial Studies*,20, 2, 1997, σσ 238-256. Παράλληλη έρευνα έκανε και η Sissel Østberg, για τους Πακιστανούς Μουσουλμάνους μικρής ηλικίας στο Όσλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νέοι καθώς διαμορφώνουν τις δικές τους «ολοκληρωμένες πολυεθνικές ταυτότητες» ταυτίζονται με τόπους και παραδόσεις της Νορβηγίας και του Πακιστάν. Βλ. Østberg, S., *The nurture of Pakistani Muslim children in Oslo,* University of Leeds, Leeds, Community Religions Project, Leeds 2003.

Η γνωστοποίηση των παραπάνω ερευνών και άλλων παρόμοιων οφείλεται στην έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη θρησκευτική ετερότητα. Βλ.Keast, J. (επιμ), Βαλλιανάτος, Α. (επιμ ελλην.εκδ), μτφ Χαραλαμπίδου, Ν & Βαλλιανάτος, Α., *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το σχολείο*, Συμβούλιο της Ευρώπης, Αθήνα 2007 (υπό έκδοση).

156. Για την ελληνική περίπτωση υπάρχει μια τέτοια μελέτη που αξίζει να γνωρίζει κανείς. Βλ. Ματάλας, Π., *Έθνος και Ορθοδοξία, Η περιπέτεια μιας σχέσης*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2002.

πολιτικές και κοινωνικές σχέσεις και προσδοκίες των ατόμων και ομάδων που προσδιορίζονται κατά τη συγκρότηση της κοινότητας από στοιχεία, όπως θρησκεία, γλώσσα, γεωγραφία, ιστορία, διαφορά με άλλους, κράτος. Όταν στο εθνικό όραμα υπάρχει αξιολόγηση που γεννά στερεότυπα και ρατσισμό τότε ο εθνικισμός αποκτά μόνο αρνητική έννοια.

Τέλος πρέπει να αναφερθεί η σχέση κράτους και έθνους και να ξεκαθαρισθεί ότι δεν υπάρχει απόλυτη σχέση με τον εθνικισμό, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στα όρια του κράτους –έθνους[157]. Κάθε εθνική ιδεολογία συνδέεται στη νεωτερικότητα και με ένα κρατικό όραμα. Στον αντίποδα υπάρχει το υπερ-εθνικό όραμα των Η.Π.Α., για παράδειγμα, που διατηρεί τις διακριτές κοινότητες, αλλά φαίνεται να συγκρούεται με την ιδέα διατήρησης των διακριτών αλλά μεταβλητών πολιτισμικών παραδόσεων των μειονοτήτων. Είναι πλέον γνωστή η θέση ότι το κράτος πρέπει να διασφαλίζει στα μέλη διαφορετικών μειονοτήτων ότι θα ενέχονται άμεσα στη δημοκρατική διαδικασία της κοινωνίας, παρ' όλο που υπάρχουν δυσκολίες στον τρόπο με τον οποίο θα επιτευχθεί αυτό.

Ο ρατσισμός

Ο ρατσισμός είναι ιδεολογία και κοινωνική πρακτική[158]. Η φυσική κατηγοριακή αντίληψη του άλλου και η επακόλουθη ταξινόμησή του έχει και ανάλογες συνέπειες. Αυτό σημαίνει ότι η συμπεριφορά ενός ατόμου απέναντι σε ένα άλλο σε μια δεδομένη χωροχρονική και κοινωνική περίσταση επηρεάζεται σημαντικά από τον τρόπο με τον οποίο το δρων υποκείμενο αντιλαμβάνεται ή ορίζει αυτόν,

157. Υπάρχει αυτή η ταύτιση έθνους και κράτους και συντηρεί αρκετούς εθνικισμούς. Βλ Gellner, Ε, μτφ Λαφαζάνη, Δ., *Έθνη και Εθνικισμός*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992, σσ 13.

158. Η Ευρωπαϊκή Ένωση ιδιαίτερα ασχολείται με το κοινοτικό δίκαιο και δημόσιες δράσεις με το ρατσισμό και τη ξενοφοβία. Για το δίκαιο βλ. Στάγκος, Α., *Η κοινοτική αρμοδιότητα στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Η πολιτική επιχειρηματολογία και τα νομικά προβλήματα που ανακύπτουν από πρόσφατες προτάσεις για τη θεσμοθέτησή τους*, Αρμενόπουλος, Αθήνα 1996, σσ 818-833. Για τις δημόσιες δράσεις Βλ.URL:http://www.neagenia.gr. Για την κατάσταση στην Ελλάδα βλ. Θεοδωρίδης, Ν., *Ετήσια Έκθεση 2007 του Κέντρου Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό «ΑΝΤΙΓΟΝΗ»:Καταγραφή φαινομένων, ζητημάτων και κρουσμάτων ρατσισμού, διακρίσεων , ξενοφοβίας αλλά και Καλών Πρακτικών της Διοίκησης στους 6κρίσιμους τομείς της Απασχόλησης, της Νομοθεσίας, της Εκπαίδευσης, της Στέγασης, της Ρατσιστικής Βίας και της Υγείας & Πρόνοιας,* Αθήνα 2007.

απέναντι στον οποίο δρα ή αντιδρά[159]. Όταν στην κοινωνία υπάρχουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και διαχωριστικές γραμμές, και αυτά επηρεάζουν, λίγο πολύ το υποκείμενο που δρα, τότε παρατηρούνται μορφές κοινωνικής διάκρισης, διαφοροποιημένης δηλαδή μεταχείρισης, θετικής ή δυσμενούς.

Ο ρατσισμός σχετίζεται με τον πολιτισμό, την κοινωνική δομή, την οικονομία και την εκπαίδευση. Το πώς ορίζει κάποιος τον άλλο, τι θεωρεί κανονικό και ποια είναι για αυτόν η απόκλιση, ποια είναι η στάση απέναντι στο διαφορετικό, οι πολιτισμικές και κοινωνικές του πρακτικές διάκρισης, οι ανταγωνιστικές του σχέσεις και οι τάσεις για ιεραρχία, η ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία του, οι προκαταλήψεις του είναι στοιχεία που καθορίζουν την ιδεολογία και την πρακτική του καθένα απέναντι στον άλλο. Και αυτά βέβαια έχουν άμεση σχέση με το πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται ο καθένας.

Ο ρατσισμός στην κλασική του έννοια ενέχει την ιδέα της βιολογικής κατωτερότητας κάποιων φυλών σε σχέση με αυτήν του εαυτού. Στη διευρυμένη χρήση του σήμερα αφορά τη συμβολική και πολιτισμική διάκριση μιας κοινωνίας που είναι συστηματικά οργανωμένη γύρω από την καταπίεση μιας ομάδας και την κυριαρχία μιας άλλης. Η εκδήλωσή του ρατσισμού είναι επιθετική και συνήθως ενέχει την τάση να προβάλλει στον άλλον ή στην άλλη ομάδα όλα τα επιθετικά στοιχεία της προσωπικότητας αυτού που προβαίνει σε αυτή την εκδήλωση[160].

Σήμερα μιλούν και για το θεσμικό ρατσισμό. Αυτός έχει οριστεί ως: «Συλλογική αποτυχία ενός οργανισμού να παρέχει κατάλληλες και επαγγελματικές υπηρεσίες σε ανθρώπους, εξ αιτίας του χρώματος, του πολιτισμού ή της εθνικής τους καταγωγής, και παρατηρείται ή εντοπίζεται στις διαδικασίες, στάσεις και

159. Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ. (επιμ), 1998b, *ό.π.*, σσ 14.

160. Ο ρατσισμός δεν είναι το μίσος προς τον άλλο, αλλά το μίσος προς το ίδιο μας τον εαυτό, υποστηρίζει ο Baudrillard. Baudrillard, J., « Το επίπεδο Χεροχ της βίας», *Κυριακάτικη Αυγή*, 8-10-1995, σσ 23. Ο φανατισμός της ετερότητας στηρίζεται ουσιαστικά στην έλλειψη του άλλου, ο οποίος, αν και δεν υπάρχει, ως άλλος, βιώνεται ως επικίνδυνος για τη συνοχή της ταυτότητας και της προσωπικότητας Βλ. Βρύζας, Κ., 1997, *ό.π.,* σσ 192-193. Πρβλ. Ενρίκες, Ε., «Δρόμοι προς τον άλλον, δρόμοι προς τον εαυτό μας» στο *Φιλοδοξίες και ψευδαισθήσεις της συνεργασίας Ευρώπης και τρίτου Κόσμου*: *ΛΟΜΕ IV,* Εξάντας, Αθήνα 1991, σσ 301 κ.ε..

συμπεριφορές που καταλήγουν σε διακρίσεις και εκφράζονται με αθέλητη προκατάληψη, αγνόηση, έλλειψη ενδιαφέροντος και δημιουργία ρατσιστικών στερεοτύπων που ζημιώνουν ανθρώπους από εθνικές μειονότητες»[161]. Αφορά οργανισμούς της εκπαίδευσης[162], της αστυνομίας, της υγείας, της Εκκλησίας, της ενημέρωσης.

Πολυπολιτισμικότητα, διαπολιτισμικότητα.

Οι δύο έννοιες αναπτύχθηκαν στο κεφάλαιο 1[163] και ως στοιχεία της ύστερης νεωτερικότητας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί η καταχρηστική χρήση του όρου πολυπολιτισμικότητα, από επιστήμονες και πολιτικούς κυρίως, αφού, όταν αναφέρονται σε αυτόν, εννοούν απλά γενικευμένες ιδέες για τους πολιτισμούς και τις θρησκείες ή κάποιες στερεοτυπικές απόψεις. Αυτή η χρήση του όρου της πολυπολιτισμικότητας, θεωρείται ότι ενισχύει το ρατσισμό[164], ενώ οι πολιτικές πολυπολιτισμικότητας, που εμφορούνται από την αναγνώριση του άλλου, χωρίς να αναδύουν έναν εξαγνισμένο , εκπολιτισμένο και εξανθρωπισμένο άλλο, που μπορεί να μην έχει σχέση με τον εθνοτικά άλλο, βρίσκονται αρκετά μακριά από την ουσία του θέματος[165].

---

161. URL:http://www.archive.official-documents.co.uk/document/cm42/4262/4262.htm

162. Για το ρατσισμό γενικά και ιδιαίτερα στη εκπαίδευση στην Ελλάδα αξίζει να δει κανείς το έργο της Άννας Φραγκουδάκη και Θάλειας Δραγώνα. Βλ. Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ), *«Τι ειν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997. Περισσότερα http://www.kleidiakaiantikleidia.net. Ακόμη ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο του Παπαθανασίου, διότι ο ίδιος είναι σχολικός σύμβουλος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παπαθανασίου, Ο., «Όψεις του ρατσισμού στην εκπαίδευση», *τα εκπαιδευτικά*, 63-64, 2002, σσ 97-107.

163. βλ.αν. σσ 77 κ.ε.

164170. Jackson, R., «L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre» στο Ouellet, F. (επιμ), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?,* Les Presses de l'Université Laval, Quebec, 2005b, σσ 105-118 και Jackson, R., *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy*, Routledge Falmer, London 2004.

165. Ένα καλό ερευνητικό παράδειγμα πολυπολιτισμικής πολιτικής από τον ελληνικό χώρο και μάλιστα από τη Θράκη παρουσιάζει η Γιακουμάκη. Βλ. Γιακουμάκη, Β., «Προσεγγίζοντας το θέμα των πολιτικών πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα-ένα παράδειγμα από τη Θράκη» στο *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης*, Πρακτικά Συνεδρίου 28-29 ιαν. 2005, Γραφείο-Ιδρύματος Νεότητος Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Αθήνα 2007, σσ 107-118.

Η πολυπολιτισμικότητα όμως νοείται ως ένας νέος πολιτισμός, ο διαπολιτισμός[166], ο οποίος «…ακριβώς επειδή περιέχει τον σύνδεσμο δια, υποδηλώνει απαραίτητα: διάδραση, ανταλλαγή, κατάργηση των φυλετικών διακρίσεων, αμοιβαιότητα, αλληλεξάρτηση και αλληλεγγύη. Καθώς περιέχει και τον όρο «πολιτισμός», υποδηλώνει με τον πληρέστερο τρόπο την αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών παραδοχών, στις οποίες οι άνθρωποι, ως άτομα και ως ομάδες, αναφέρονται στις συνδιαλλαγές τους με τους άλλους. Ακόμη στον τρόπο που βλέπουν τον κόσμο, καθώς και στην αποδοχή ότι οι συνδιαλλαγές διαδραματίζονται παράλληλα τόσο ανάμεσα στις πολλαπλές καταγραφές του ενός και ίδιου πολιτισμού, όσο και ανάμεσα στους διαφόρους πολιτισμούς στο χώρο και το χρόνο.» [167].

Δυστυχώς δε λείπουν και οι επικρίσεις, οι οποίες αναφέρονται στη διαίρεση, στην υπογράμμιση των διαφορών, σε αποσχιστικές τάσεις εις βάρος της κοινωνικής συνοχής και σε αντιστράτευση των κυρίαρχων και παραδεκτών αξιών[168].

Ο αντιρατσισμός.

Με την ανάπτυξη της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας αναπτύσσεται και η έννοια του αντιρατσισμού, ως θεωρίας και πρακτικής. Πολλοί δε διαχωρίζουν πλέον τους χώρους του αντιρατσισμού και της πολυπολιτισμικότητας, θεωρώντας ότι ο ένας αναπληρώνει τις ελλείψεις του άλλου. Ο αντιρατσισμός, δεν μπορεί να είναι απλή καταγγελία των ρατσιστικών διακρίσεων και κυρίως όταν αυτή η καταγγελία προέρχεται από τη μεριά του κράτους. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι απελάσεις προσφύγων και οικονομικών μεταναστών, οι οποίες αποτελούν απόδειξη της

166. Βλ. Κοντογιάννης, Β., «Διαπολιτισμός και Κοινωνικές ενδοομάδες», *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 53, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2004, σσ 28-33.

167. Rey, M., «Human rights and intercultural education» στο Starkey, H. (επιμ), *The Challenge of Human Rights Education*, Cassell and Council of Europe, London 1991, σσ 135-151.

168. Παπαντωνίου, Α., «Παγκοσμιοποίηση, Μετανεωτερικότητα, Πολυπολιτισμικότητα» στο Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών, *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης*, Πρακτικά Συνεδρίου 28-29 ιαν. 2005, Γραφείο-Ιδρύματος Νεότητος Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Αθήνα 2007, σσ 48-49.

συρρίκνωσης της φιλελεύθερης δημοκρατίας στο χώρο της κυβερνητικής διαχείρησης[169]. Ο αντιρατσισμός εστιάζεται κυρίως σε αυτόν το θεσμικό ρατσισμό, αυτόν που υφίσταται σε σχέση με τον πολιτικό κυβερνητικό λόγο. Αφορά το ρατσισμό που προέρχεται από τους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας, όπως εμφανίζεται μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις[170].

Ο αντιρατσισμός σκοπεύει στην αλλαγή ή στον μετασχηματισμό των δομών εξουσίας στην κοινωνία, ώστε να δημιουργηθεί ισότητα για όλους και να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις. Επίσης σκοπεύει στην εδραίωση της δικαιοσύνης που το κράτος πρέπει να παρέχει σε όλους, δίνοντας ίσες ευκαιρίες ζωής, ανάπτυξης και συμμετοχής σε ό, τι προσφέρει η κοινωνία γενικώς[171]. Τέλος επιδιώκει την απελευθέρωση όλων, και αυτών που καταπιέζονται και αυτών που καταπιέζουν, από ρατσιστικά πρότυπα[172].

2.2 ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ

α. Οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας.

169. Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ., 2002, *ό.π.*, σσ 272-275.

170. Η εκπαίδευση και το σχολείο συνιστούν ένα σημαντικό πλαίσιο όπου συμπαράγονται τα φαινόμενα που εξετάζονται [βλ. Κεφαλίδου, Α., «Διαπολιτισμικό Σχολείο: Σύγχρονη ή παρωχημένη έννοια σε μια εποχή πολυπολιτισμικής συνύπαρξης;», *Κοινωνία & ψυχική Υγεία, Μετανάστευση και Μετανάστες*, 4, Ιούλιος 2007, σσ 69-75., την ώρα μάλιστα που υφίσταται η παντοδυναμία του βιβλίου, η αυθεντία του δασκάλου και το αλάθητο της εθνικής ιστορίας και της μίας θρησκείας. Η επικοινωνία στη βάση της ισοτιμίας, της αμοιβαίας κατανόησης και της αλληλοαποδοχής παραμένει ζητούμενο σε αυτό το περιβάλλον. Βλ. Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση,* Gutenberg, Αθήνα 2005.

171. Γεωργογιάννης, Π. «Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Γλώσσας» στο *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996, Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ 128-129.

172. Brandt, G., *The realization of Anti-racist Teaching*, The Palmer Press, London 1986. Σχετική ελληνική έκδοση που αξίζει να μελετήσει κανείς Τσιάκαλος, Γ., *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Αν και το θέμα της ταυτότητας και της ετερότητας θα μπορούσε να αναφερθεί στα δομικά στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας, χρήζει περισσότερης ανάλυσης καθώς αποτελεί θέμα που βρίσκεται στο επίκεντρο αυτής της έρευνας.

Η ταυτότητα.

Η έννοια της ταυτότητας είναι πολυδιάστατη. Ξεκινά από την παραδοχή της ύπαρξης ενός υποκειμένου στον κόσμο, στο παρελθόν, παρόν και μέλλον και ενέχει την αντίληψη της ομοιότητας σε χωροχρονική συνέχεια και την ταυτόχρονη αντίληψη ότι οι άλλοι αναγνωρίζουν αυτήν την ομοιότητα και τη συνέχειά της[173]. Έτσι από τη μια σημαίνει την ομοιότητα ή ισότητα με κάποια άτομα ή ομάδες και από την άλλη υποδηλώνει τη διαφοροποίηση από κάποιους άλλους ή άλλες ομάδες. Υπάρχει δηλαδή μία αμφισημία. Εννοείται το ταυτόσημο και συγχρόνως το αντίθετο, το έτερο. Ακόμη συγκροτείται σε ένα πλαίσιο σχέσεων, μεταξύ του εαυτού και του άλλου και τέλος, με αυτή την έννοια της διαλεκτικής, θεωρείται πάντα σε σχέση με την ετερότητα, όποιες και αν είναι οι σχέσεις της με αυτήν.

Υπάρχουν διαφορετικές εκφάνσεις της ταυτότητας, που παραπέμπουν στο άτομο, την ομάδα ή την κοινωνία. Η ατομική ταυτότητα και η συλλογική ταυτότητα[174]. Ο διαχωρισμός είναι βέβαια τεχνητός, αφού οι δύο ταυτότητες σε πολλές περιπτώσεις είναι αλληλένδετες και συνυφασμένες.[175].

Η ατομική ταυτότητα παραπέμπει στη μοναδικότητα της κάθε ύπαρξης, στη προσωπική του ιστορία, όπως διαγράφεται ανεπανάληπτα στο χρόνο και στην αντίληψη ότι θα συνεχίσει να υπάρχει. Η οικοδόμηση της γίνεται σταδιακά μέσα στο χρόνο από τη στιγμή της γέννησης και ως το θάνατο και στηρίζεται στην εικόνα του εαυτού, η οποία αποτελείται από το σύστημα των ιδεών που διαθέτει το άτομο στην προσπάθειά του να ορίσει τον εαυτό του. Σε αυτή την ψυχική διεργασία το σύστημα αυτό ελέγχει τις εισερχόμενες από το περιβάλλον πληροφορίες , τις επεξεργάζεται,

---

173. Erikson, E-H., *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York 1968.

174. Goffman, E., 1963, *ό.π.*

175. Strauss, A., *Mirrors and Masks. The Search for Identity,* The Sociology Press, San Francisco 1969, σσ 173.

και ρυθμίζει τη συμπεριφορά που θα εκδηλώσει το άτομο σε κάποια συγκεκριμένη κατάσταση και σε κοινωνικό επίπεδο[176].

Η ατομική ταυτότητα έχει διάφορα γνωρίσματα και διαστάσεις: α) συνδέεται με τη βιολογική λειτουργία του σώματος και κυρίως με το αισθητηριακό της επίπεδο. Εξηγείται και από την αναπτυξιακή ψυχολογία, ως μια διαδικασία που ξεκινά από τη βρεφική ηλικία με την πρώιμη ενδοβολή αμφιθυμικών αντικειμένων και από τις πρώτες επαφές με τα πρόσωπα και αφορά την επεξεργασία των αισθητηριακών πληροφοριών (διέγερση) και την ίδια λειτουργία του σώματος (σωματική ανάγκη), β) αφορά τη διεργασία κοινωνικής ενσωμάτωσης και αποχωρισμού. Πρόκειται για μία διαλεκτική διαδικασία προσέγγισης, με σκοπό την αποδοχή της ομοιότητας, και απομάκρυνσης, ώστε να διαφανεί η ετερότητα και μοναδικότητα (σχέσεις εφήβου και γονέων), γ) σχετίζεται με την ανάγκη του «ανήκειν» και «συνανήκειν» σε ένα οικολογικό και κοινωνικό πλαίσιο. Ξεκινά από την ένταξη στην οικογένεια και λειτουργεί σε όλη τη διάρκεια της ζωής του καθενός με την ένταξη του σε πραγματικά ή φαντασιακά πλαίσια (πολιτισμός, έθνος, θρησκεία), δ) σχετίζεται με την οικοδόμηση της εικόνας του εαυτού, με βάση νοητικά σχήματα και συστήματα αναπαραστάσεων, με τη διαμεσολάβηση πάντα του άλλου.[177]

---

176. Παπαγιωτοπούλου, Π., «Οι κοινωνικές διαστάσεις της εικόνας του εαυτού», *Ψυχολογία,* 6, 2, 1999, σσ 159-164. Για περισσότερα βλ.Tajfel, H., *Social Indentity and intergroup relations,* Cambridge University Press, Cambridge 1981. Για τα σημεία διατομής συλλογικού και ατομικού βλ. Du Gay, P., Evans, J. & Redman, P. (επιμ), *Identity: A reader*, Sage, London 2000.

177. Δραγώνα, Θ., *Ταυτότητα και εκπαίδευση*, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2003, σσ 22-23. Στην ψυχολογική θεώρηση της ταυτότητας λειτουργούν δύο εγγραφές : « Η μια, κωδικοποιημένη, σχετίζεται με ένα ορισμό του εαυτού ο οποίος συνδέεται με τυπικά χαρακτηριστικά και μπορεί να έχει υποστεί μεταβολές (διαζύγια), επιρροές από το εξωτερικό (χηρεία) και που μπορεί να είναι επενδυμένος ή απορριπτέος : «Δεν αισθάνομαι την ηλικία που έχω». Η άλλη είναι μια συνεχής και εσωτερική διαδικασία διευθετήσεων σε σχέση με το περιβάλλον, που επιβεβαιώνει ένα αίσθημα ύπαρξης, ενώ συγχρόνως αναζητά ένα νόημα και συνοχή, τείνοντας προς ένα ιδεώδες θεμελιούμενο σε ένα σωστό μέτρο πραγματικότητας. Οι δύο εγγραφές αθροιστικά δίνουν τη δομητική και την υπαρξιακή διάσταση της ταυτότητας…» βλ. Barus-Michel, J., «Ταυτοτικές διεργασίες και ψυχοκοινωνιολογία» στο Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ), μτφ Ζήσιμος, Κ., *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση,* Καστανιώτης, Αθήνα 1997, σσ 43.

Συμπεραίνεται από το τελευταίο ότι είναι δύο οι διαστάσεις της εικόνας του εαυτού. Αυτές, η ατομική και συλλογική[178], εξαρτώνται από την εμπλοκή του ατόμου σε σχέσεις με άλλα άτομα, στα πλαίσια διαφόρων κοινωνικών ομάδων, θεσμισμένων ή αυθορμήτων, οι οποίες συνεισφέρουν θετικά ή αρνητικά, με την αλληλεξάρτηση των μελών τους[179], την αλληλεπίδραση τους[180], τις κοινές ανάγκες τους[181], την αντίληψη ένταξης του καθενός. Η κοινότητα και η κοινωνία, με τη δομή τους και τους κοινωνικούς ρόλους, που ορίζουν, επηρεάζουν τους κοινωνικούς δεσμούς, τις κοινωνικές σχέσεις και, κατά συνέπεια την εικόνα που σχηματίζει ο καθένας για τον εαυτό του. Η εικόνα αυτή αποτελεί τη συλλογική ταυτότητα.

Έχει και αυτή κάποια βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν υφίστανται όλα συγχρόνως και στον ίδιο βαθμό: α) η συνέχεια και ο μετασχηματισμός. Πρόκειται για μία συνεχή ανανέωση και αλλαγή, που συντελείται εσωτερικά, β) η συνεχής σύνδεση υποκειμενικού και αντικειμενικού. Αντικειμενικές είναι οι άλλες ταυτότητες και στις σχέσεις που αναπτύσσονται με αυτές το υποκειμενικό και αντικειμενικό είναι οι δύο όψεις της ταυτότητας, γ) η ενέργεια. Κάθε στοιχείο, που εμπεριέχει η ταυτότητα, αλληλεπιδρά με όλα τα άλλα και συγχρόνως επενεργεί πάνω σε αυτά, όπως κι εκείνο., δ) η ολότητα. Κάθε ταυτότητα είναι ένα σύνολο διαφορετικών στοιχείων και άπειρων εκφράσεων και δράσεων αυτών των στοιχείων, ε) η μεταβλητότητα. Όλα τα στοιχεία της ταυτότητας μπορούν να μεταβάλλονται, οι πλευρές της, οι παράγοντες της, οι κατηγορίες της, το περιεχόμενο και οι μορφές της.[182]

Η ατομική και η συλλογική ταυτότητα, όπως έγινε αντιληπτό, συγκροτούνται σε συνθήκες έντονης συλλογικής δράσης, επίδρασης και αλληλεπίδρασης και

178. Οι Markus και Kitayama τις ορίζουν ως ο δημόσιος εαυτός, ο συλλογικός και ο ατομικός. Markus, H.R. & Kitayama, S., «Culture and Self: Implications for cognition, emotion and motivation», *Psychological Review*, 98, 1991, σσ 224-253.

179. Catwright, D. & Zander, A., *Group dynamics*, Tavistock, London 1968.

180. Bonner, H., *Group dynamics: Principles and applications*, Ronald Press, New York 1959 και Mead, G.H., Mind, self and society, The University of Chicago Press, Chicago 1934.

181. Cattell, R., *Description and measurement of personality*, Harrap, London 1946.

182. Berque, J., «Identites collectives et sujets de l'histoire» στο *Identites collectives et relations inter-culturelles, sous la direction de Guy Michaud,* editions complexe, SPRL. Bruxelles 1978, σσ 11-18.

προσαρμογής των ατόμων, των ομάδων και των κοινωνιών σε ολοκληρωμένες συλλογικές ιδέες (πολιτικές, εθνικές, θρησκευτικές, φυλετικές). Πρόκειται αναμφίβολα για την ταυτότητα του παρελθόντος, η οποία έβρισκε σε καθολικές ιδέες την αναφορά της. Στη νεωτερικότητα η ταυτότητα γίνεται περισσότερο με όρους προσωπικής πρωτοβουλίας. Κι αυτό εξηγείται από την εμφάνιση μιας σχετικιστικής νοοτροπίας και την επικράτηση του ατομικισμού, χωρίς βέβαια η κατάρρευση των καθολικών ιδεών να είναι απόλυτη. Αυτή η ταυτότητα, η πολιτισμική, στην ύστερη νεωτερικότητα χαρακτηρίζεται από την έλλειψη σταθερότητας, από μία προβληματική ενότητα[183] και από μία πολυπλοκότητα στις συνθήκες ταυτοτικής διεργασίας.

Η διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας αποκλείει τη σταθερότητα. Το άτομο καθορίζεται από την πολλαπλότητα των αλληλεπιδράσεων με το οικολογικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Όταν αυτό το περιβάλλον παρουσιάζει τη ρευστότητα και την αποδόμηση, για την οποία μιλούν όλη στον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας, τότε οι ταυτότητες γίνονται όλο και πιο συγκεχυμένες, πιο απροσδιόριστες. Σήμερα η λογική της ταυτότητας έχει αντικατασταθεί με τη λογική της ταύτισης[184], η οποία είναι αρκετά συλλογική, αλλά όχι πάντα ιδεολογικώς φορτισμένη, όπως παλαιότερα. Τώρα οι ταυτίσεις μπορεί να είναι με πρόσωπα-ήρωες, αντικείμενα, φαντασίωση κ.ά. και βέβαια σε σχέση με τον άλλο και την ετερότητα. Η κονστρουκτιβιστική πολυμορφία των ταυτίσεων-ταυτοτήτων στο ίδιο μάλιστα πρόσωπο, επιβεβαιώνει το φαινόμενο της ιδιαίτερης ατομικότητας και της ένταξης στο σύνολο, της πολιτισμικής θεωρίας και της δημιουργίας του πολιτισμού από το υποκείμενο, παρ' όλο που η σύγχρονη άποψη είναι πεσιμιστική για το ρόλο του ατόμου[185].

---

183. Βρύζας, Κ., 1997, *ό.π.*, σσ 183-193

184 Μαφεζόλι, Μ., «Οι φυλές επί σκηνής» στο Συλλογικό έργο, Ατομικισμός: η μεγάλη επιστροφή, Ροές, Αθήνα 1990, σσ 64-71. [Πρόκειται για αφιέρωμα του Γαλλικού περιοδικού *Magazine Litteraire* με τίτλο «L' individualisme, le grand retour», avril, 264]

185. Ο Baudrillard θεωρεί ότι το άτομο δεν έχει καμία σχέση πλέον με το υποκείμενο. Μποντριγιάρ, Ζ., «Το υποκείμενο και το αντίγραφό του» στο Συλλογικό έργο,1999b, *ό.π.*, σσ 17-37.

Η ασυμβατότητα των ρόλων που το άτομο καλείται να διαδραματίσει στις διαφορετικές ομάδες, στις οποίες εντάσσεται και η πλήρης κατάτμηση της σύγχρονης κοινωνίας σε πολλές ομάδες που διεκδικούν την ένταξη του, καθιστούν πολυδιάστατη την ταυτότητα, με προβληματική ενότητα. Η ετερογένεια των ομάδων, η πολλαπλότητα των ταυτίσεων, η ποικιλότητα των αξιών και η απώλεια νοήματος παράγουν μια επαναδιαπραγμάτευση της ταυτότητας, ατομικής και συλλογικής. Κοινωνικά, οι μετακινήσεις ατόμων και λαών, η ανάπτυξη των δικτύων επικοινωνίας και των νέων τεχνολογιών οδηγούν σε αλλαγές των δομών κοινωνικοποίησης και στη δημιουργία νέων όρων και συνθηκών επικοινωνίας, στην οποία ο έτερος είναι ενταγμένος στην ομάδα, αλλά μπορεί να παραμένει ανώνυμος (σήμερα υπάρχει η έννοια του διαδικτυακού φίλου). Γενικά οι σχέσεις με τον εαυτό και με τον άλλο έχουν αλλάξει ολοκληρωτικά. Τόσο που σήμερα ο άλλος και η ετερότητα να αποτελούν βασικά στοιχεία της κοινωνικής συνοχής. Κι ενώ η παγκοσμιοποίηση αποτελεί κίνδυνο για πολλούς, αυτή να γεννά νέες πολιτισμικές ταυτότητες.

Στη σύγχρονη κοινωνία, ο όμοιος και ο διαφορετικός μπορεί να είναι οποιοσδήποτε και αυτό δημιουργεί μια ιδιαίτερη πολυπλοκότητα στην ταυτοτική διεργασία. Σε αυτήν συντελούν: α) η ιστορική διαφοροποίηση των πλαισίων από όπου ο άνθρωπος αντλεί τις βιωματικές του εμπειρίες και η αντίστοιχη διαφοροποίηση στη συγκρότηση νοήματος, η οποία είναι πλέον πολυκεντρική, β) η μεταβλητότητα των πολιτισμικών προτύπων, των κανόνων συμβίωσης και των σημείων αναφοράς του ανθρώπου, γ) η βαθιά πολιτισμική διαφοροποίηση των ανθρωπίνων δυνατοτήτων και η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε πολλαπλές εναλλακτικές συμβολικές εικόνες και πρότυπα. Είναι λοιπόν δύσκολο και απόλυτα φυσικό σήμερα ένας άνθρωπος με τις πολλαπλές δυνατότητες ατομικής ταύτισης και την αυξανόμενη πολλαπλότητα των ομάδων υπαγωγής να ξεχωρίσει μία ταυτότητά του μέσα στο χρόνο και τις συνθήκες ή ποια στοιχεία της ταυτότητας προέρχονται από τη μια ομάδα ή την άλλη, από τη μία ταύτιση ή την άλλη, από τη μία ετερότητα ή την άλλη. Έτσι έχει θρησκευτική, εθνική, εθνοτική, γλωσσική, φυλική,

επαγγελματική, ταξική, ηλικιακή, ταυτότητα, που είναι και πιο προφανείς ταυτότητες[186] και πολλές άλλες που αφορούν την ψυχανάλυση για να τις διερευνήσει[187].

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο τα θέματα των ταυτοτήτων τίθενται με οξύτητα σήμερα και κυρίως μετά το τέλος του πολιτικού διπολισμού στον κόσμο, μετά τη δεκαετία του 1990. Δεν μπορεί πλέον να μιλά κανείς για καθολικές ιδέες, αφού και οι βεβαιότητες που υπήρχαν κλονίστηκαν από τις ραγδαίες πολιτικές, ιδεολογικές και κοινωνικές αλλαγές[188]. Οι πολλαπλές ταυτότητες κάνουν το ταυτοτικό ζήτημα πολύπλοκο, με ανάλογα κοινωνικά αποτελέσματα. Την ίδια ώρα ατομικές και συλλογικές ταυτότητες δημιουργούν μία νέα ανάγκη, το δικαίωμα στη διαφορά, στο πλαίσιο της κοινότητας. Έτσι η ταυτότητα περνά σε ένα δεύτερο επίπεδο και η ετερότητα αναδεικνύεται σημαντική για την ύπαρξη, τη διατήρηση και την ενέργεια της.

Η πολιτισμική ταυτότητα

Για να ορίσει κανείς την έννοια της πολιτισμικής ταυτότητας πρέπει να έχει υπόψη του ό, τι έχει σχέση με την έννοια του πολιτισμού και τις θεωρίες του, όπως αναπτύχθηκαν στην αρχή του κεφαλαίου[189].Δεδομένο λοιπόν είναι ότι ο πολιτισμός δεν είναι η παράδοση που έρχεται από το παρελθόν, αφού έχει συγκροτηθεί επιλεκτικά, να καθορίσει την ταυτότητα του ανθρώπου, αλλά μια βιωμένη παράδοση που ο άνθρωπος «…ως ον του οποίου η ύπαρξη συνίσταται στην ταύτιση με τον

186. Για τις ταυτότητες και τις σχέσεις τους και μάλιστα στην εκπαίδευση βλ. Cummins, J., μτφ Αργύρη, Σ., *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας,* Gutenberg, Αθήνα 1999.

187. Αξίζει να αναφερθεί μία έρευνα με αυτό το θέμα, την επιρροή των κοινωνικών ομάδων και των κοινωνικών ρόλων στη διαμόρφωση της ταυτότητας στην Ελλάδα. Συμπεραίνεται ότι η θρησκεία και η οικογένεια δρουν καταλυτικά στην εικόνα του εαυτού. Βλ. Γεωργάς, Δ., κ.ά., 2004, *ό.π.*

188. Μααλούφ, Α., μτφ. Τραμπούλης, Θ., *Οι φονικές ταυτότητες*, Ωκεανίδα, Αθήνα 1999.

189. Βλ.αν, σσ 102 κ.ε. Για την πολιτισμική ταυτότητα μιλά και ο Lacan, ο οποίος ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα για τους τρόπους που οι ταυτότητες κατασκευάζονται από τη γλώσσα, τα κείμενα και τις σχέσεις τους με την εξουσία βλ. Lacan, J., *Ecrits: A Selection,* Tavistock, London 1977.

εαυτό του, στην επανεύρεση της ταυτότητας του μέσα από όλα του συμβαίνουν»[190], ακολουθεί ως ένα τρόπο ζωής, που προκύπτει από την κράση ατομικής και συλλογικής εμπειρίας συνεχώς. Μάλιστα αυτός ο τρόπος ζωής, ως επικοινωνιακή πρακτική και δημιουργική δραστηριότητα σε μια κοινωνία παρουσιάζει ποικιλία και φυσικά έχει περιθώρια κριτικής, τροποποίησης και διαμόρφωσης. Ο ίδιος ο πολιτισμός είναι διαμορφωτής των συνθηκών και συγχρόνως διαμορφούμενος από αυτές, είναι συστατικό στοιχείο της κοινωνικής δράσης, ενώ συνδέεται με αυτή και μεταβάλλεται μαζί της. Δεν είναι ένα μονολιθικό, κοινά αποδεκτό και σταθερό σύστημα συμβόλων και αξιών, αλλά περισσότερο ένας εγγενώς διαφοροποιημένος και ιστορικά δυναμικός τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτείται ο κόσμος και η θέση του ανθρώπου σε αυτόν[191].

Στην κοινωνία είναι πολλά τα πολιτιστικά μοντέλα και οι πολιτιστικές πρακτικές που καθορίζουν την ταυτότητα. Συγχρόνως οι συλλογικότητες και οι βεβαιότητες είναι τεχνητές. Έτσι όπως και ο πολιτισμός, και η πολιτιστική ταυτότητα δεν παρουσιάζει κάποιου είδους στατικότητα, αλλά είναι μια διαδικασία συνεχούς διαπραγμάτευσης, σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, συγκεκριμένων υποκειμένων και σε συγκεκριμένη πολιτική συγκυρία. Η μεταβλητότητα και οι ποικιλία είναι λοιπόν βασικά χαρακτηριστικά.

Υπάρχουν βέβαια οι ιδιομορφίες, οι ιδιαιτερότητες και οι παγιωμένες παραδόσεις, οι οποίες οδηγούν συνήθως σε απόλυτες βεβαιότητες και ίσως σε προνεωτερικές αντιλήψεις. Και αυτό είναι μέρος της ζώσας πραγματικότητας, στην οποία υπάρχει και αυτή η πολιτισμική πρακτική που δίνει στον πολιτισμό και στη ταυτότητα ουσία. Οι διάφοροι πολιτισμοί φυσικά έχουν τις ιδιαιτερότητες τους, αλλά βρίσκονται σε μια δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης. Ιδιαίτερα στην παγκοσμιοποίηση ο διαπολιτισμός οδηγεί σε ένα συσχετισμό μη στατικό, που ναι μεν η κυρίαρχη κουλτούρα ονοματίζει την ετερότητα, όμως οι πολιτισμοί συσχετίζονται

190. Levinas, E., μτφ. Παπαγιώργης, Κ., *Ολότητα και άπειρο*. Εξάντας, Αθήνα 1989, σσ 29.

191. Πασχαλίδης, Γ., « Η πολιτισμική Ταυτότητα ως δικαίωμα και ως Απειλή. Η Διαλεκτική της Ταυτότητας και η Αμφιθυμία της κριτικής» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), ό.π., 2000, σσ 73-81.

και μπορεί να γίνουν κι αυτοί κυρίαρχοι. Ανάλογος συσχετισμός ισχύει και εσωτερικά σε ένα πολιτισμό, με στοιχεία και ομάδες να βρίσκονται σε συνεχείς σχέσεις και συγκρούσεις. Αυτά όλα καθορίζουν την πολιτισμική ταυτότητα, η οποία δεν είναι μια ιδιότητα κληρονομική, αλλά μια συνεχής σχέση που βρίσκεται υπό διαπραγμάτευση.

Υπάρχουν βέβαια κάποια αμετάβλητα στοιχεία που καθορίζουν την πολιτισμική ταυτότητα, όπως είναι το φύλο και η ιθαγένεια, αλλά και αυτά καθορίζονται διαφορετικά σε κάθε πολιτισμό, κοινωνία και ιστορία. Το ίδιο ισχύει και για το έθνος. Μπορεί επιμέρους στοιχεία, όπως η γλώσσα, η θρησκεία να καθορίζουν ένα έθνος, και το έθνος μια ομάδα ή ένα άνθρωπο, αλλά αυτός ο καθορισμός ξεκινά από τη συνείδηση της ιδιαιτερότητας σε ένα κοινωνικό συνκείμενο και σε συγκεκριμένες ιστορικές περιστάσεις. Υπάρχουν τέτοια παραδείγματα που αποδεικνύουν αυτό ακριβώς με ιστορικά και ερευνητικά δεδομένα, για παράδειγμα η ταυτότητα του Εβραίου ή του Πομάκου ή του Αλβανού στην Ελλάδα[192]. Το ίδιο ισχύει και για την τάξη. Η θέση του ατόμου στον κοινωνικό σχηματισμό φαίνεται να καθορίζεται από την κοινωνικοοινομική διαστρωμάτωση και τη θέση που κατέχει σε αυτή, με συνιστώσες το επάγγελμα, τον τρόπο διαβίωσης, αλλά και την πολιτισμική ομάδα του, αλλά και αυτά είναι μεταβαλλόμενα συνεχώς, ενώ ο ρόλος του υποκειμένου είναι ενεργητικός, με δυνατότητες αλλαγής, παρ' όλο που κάποιοι μιλούν ακόμη για ψευδαίσθηση κινητικότητας και καταλυτικό ρόλο των θεσμών και δη της εκπαίδευσης σε αυτή[193]. Το έθνος και η τάξη με τις παράγωγες

192. Για την εθνική ταυτότητα υπάρχουν ενδιαφέροντα παραδείγματα και ερευνητικά δεδομένα που πρέπει να δει κανείς, έστω και σε συλλογικές εκδόσεις με ποικιλία παραδειγμάτων βλ. Παπαταξιάρχης, Ε.(επιμ), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006 και Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ), 1997, *ό.π.*

193. Για την εθνική ταυτότητα και την εκπαίδευση, κάτι που σχετίζεται και με την παρούσα έρευνα, μπορεί κάποιος να βρει στοιχεία στα εξής άρθρα. Ευσταθίου, Μ., «Εθνική Ομοιογένεια και Πολιτισμικές Διαφορές στην Ελλάδα», *Θέματα Ειδικής Αγωγής,* 25, Μάιος-Ιούλιος 2004, σσ 61-66 και Δαμανάκης, Μ., «Η Διαμόρφωση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των Ελληνοπαίδων εξωτερικού», *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 2001, σσ 7-19. Για την ταξική ταυτότητα βλ. Θωμά, Δ., «Ετερότητα: ζητήματα θεωρητικής προσέγγισης. Η περίπτωση της ετερότητας στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 140, Ιαν-Μαρ 2005, σσ 31-43. Ακόμη για την εθνική και ταξική ταυτότητα διαφωτιστικό είναι το κεφάλαιο του Κυρίδη και με

ταυτότητες τους είναι βέβαια καθοριστικές για το υποκείμενο και σημαντικές για τον κοινωνικό ιστό, αλλά είναι μέρη της ευρύτερης πολιτισμικής ταυτότητας.

Η πολιτισμική ταυτότητα λοιπόν συναρτάται άμεσα με τις συνθήκες κοινωνικοποίησης του ατόμου και διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες οικολογικές, γλωσσικές, πολιτιστικές και πολιτικές συνθήκες. Τέλος ως ταυτοποιητική συνείδηση μιας ομάδας συνδέεται άμεσα με την αίσθηση της ετερότητας. Κατασκευάζεται στο πλαίσιο ενός συμβολικού ανταγωνισμού με τον άλλο, γίνεται μία διαλεκτική σχέση με αυτόν και την ταυτότητα του, ένας συνεχής αγώνας, που στην παγκοσμιοποίηση δίνει ένα πραγματικό νόημα σε αυτό που ορίστηκε παραπάνω ως διαπολιτισμός.

Η ετερότητα.

Η ετερότητα, ως έννοια, είναι προϊόν της νεωτερικής σκέψης και της έξαρσης των ταυτοτήτων και θέμα που αναδεικνύουν πολλοί στοχαστές[194]. Υπάρχει για να υπάρχει η ταυτότητα και αυτό αφορά και την ατομική και τη συλλογική ταυτότητα. Η ετερότητα ενός ανθρώπου αναφέρεται σε εκείνα τα στοιχεία του που είναι διαφορετικά από την ταυτότητα κάποιου. Η ίδια η ετερότητα γίνεται μια άλλη ταυτότητα όταν ετεροπροσδιορίζεται. Έτσι τα «εμείς» και «εσείς», «ο δικός μας» και «ο δικός σας», αποκτούν άλλες έννοιες ανάλογα με την οπτική αυτού που τα χρησιμοποιεί, αν τον χαρακτηρίζει δηλαδή η ταυτότητα ή ετερότητα και αντίστροφα. Ο μουσουλμάνος λοιπόν είναι ο έτερος για ένα χριστιανό και αντιστρόφως ανάλογα. Το θέμα είναι ότι η έννοια της διαφοράς ουσιαστικά εκφράζει την προσπάθεια του ανθρώπου να συλλάβει την ποικιλία των ταυτοτήτων και των εμπειριών.

Γι' αυτό και η ετερότητα, όπως και η ταυτότητα δεν έχει μία μορφή. Υπάρχει η ατομική ετερότητα και η συλλογική ετερότητα[195].

αρκετά ερευνητικά στοιχεία.. βλ. Κυρίδης, Α., «Οι μεταλλάξεις της ετερότητας» στο Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α., *Όψεις της ετερότητας*, Gutenberg, Αθήνα 2005, σσ 103-142

194. βλ.αν., σσ 136-137.

195. Σουλιώτης, Μ., «Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα» στο Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α., 2005, *ό.π.*, σσ 17-22

Η υπαρξιακή ταυτότητα δημιουργείται από τη σχέση με τον άλλο. Το Εγώ διαμορφώνεται σε αντιδιαστολή από τον άλλο και τη σταδιακή αποκόλληση από το ακαθόριστο μη-Εγώ που την περιέχει[196]. Η πρώτη και βασική σχέση ταύτισης, η σχέση με τη μητέρα, απαιτεί τη διαφοροποίηση και τη φυσιολογική απόσχιση δημιουργώντας πεδίο ετερότητας και αναγνώρισης του άλλου, ώστε το Εγώ να συναντήσει τον εαυτό του. Πρόκειται για μία διαδικασία που ξεκινά από τον εαυτό και προσδιορίζεται από τη σχέση με τον άλλο. Και ο άλλος δεν είναι το alter ego αλλά η εξωτερικότητα, που προκαλείται από την επιθυμία. Η εξωτερικότητα αυτή δε στηρίζεται μόνο στις ενορμήσεις, όπως λέει ο Freud[197], αλλά τη διακρίνει μία ηθική σχέση, όπως υποστηρίζει Emmanuel Levinas[198]. Δεν είναι συμβιβασμός, αλλά μία σχέση που είναι πέρα των συναινετικών σχεδίων, των συγκρούσεων και της ιστορίας. Σε αυτή την περίπτωση ο άλλος εμφανίζεται για να αποσυρθεί μέσα στην πατρότητα, τον έρωτα και το θάνατο[199]. Και ο άλλος δεν είναι πάντοτε ο ίδιος. Η συνεχής αναζήτηση μιας ταυτότητας δημιουργεί αυτό το παιχνίδι-διαδικασία, της παρουσίας του άλλου, της αμοιβαίας σχέσης, της αμφισβήτησης. Αυτή είναι και ό, τι αποκαλεί και ο Levinas πραγμάτωση της «κριτικής ουσίας της γνώσης», δηλαδή ηθική[200].

Η ετερότητα καθορίζει, ακόμη, τη συλλογική ταυτότητα του ανθρώπου και της κοινωνίας. Σε μια συλλογική ταυτότητα, το διαφορετικό συνυπάρχει με πολλά άλλα στοιχεία, τα οποία ταυτίζουν τους ανθρώπους ή κοινωνικές ομάδες σε πλατύτερες συλλογικότητες, ενώ η ετερότητα τους διαφοροποιεί. Αυτή η ετερότητα μπορεί να μελετηθεί από διαφορετικές οπτικές και να προσδιορισθεί αναλόγως.

Η πολιτισμική ετερότητα αφορά την πολυπολιτισμική κοινωνία και περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία του πολιτισμού, μαζί ή σε μονάδες, όπως η γλώσσα, η

---

196. Freud, S., μτφ Βαμβαλής, Γ., *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, Επίκουρος, Αθήνα 1994.

197. Freud, Z., μτφ.Βαρσάνης, Ν., *Πέρα από την αρχή της ηδονής*, Δ.Τσάκος-Α.Καρανικόλας, Αθήνα 1920, σσ 42 κ.ε.

198. Levinas, E., *ό.π.*,σσ 30 κ.ε.

199. Levinas, E., *ό.π.*, σσ 85, 81,56.

200. Για τις απόψεις του Levinas, αλλά και του Derrida για τη σχέση του εαυτού με τον άλλο, ως σχέση ηθικής μπορεί κάποιος να διαβάσει το δοκίμιο της Ρήγου. Ρήγου, Μ., *Η Ετερότητα του Άλλου, δοκίμιο για μια τρέχουσα μεταηθική*, Πλέθρον, Αθήνα 1995.

θρησκεία, η φυλή, το έθνος κ.ά. Παρουσιάζεται σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, αλλά και στο εσωτερικό του κάθε πολιτισμού, ως αντιθέσεις. Κοινωνικά αυτή η ετερότητα λαμβάνει ως δεδομένο την ύπαρξη της κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία προσδιορίζει και τη διαφορά με τις άλλες. Τέτοιο παράδειγμα είναι η εθνική ετερότητα[201].

Η κοινωνική ετερότητα δηλώνει την ύπαρξη του ξένου και τη σχέση με αυτόν. Η σχέση αυτή μπορεί βέβαια να είναι θετική ή αρνητική, ανάλογα με το πώς προσδιορίζει κανείς τη σχέση με το οικείο και το ξένο. Αν αυτή αποτελεί δρόμο γνωριμίας με τον εαυτό και προσδιορισμού των ιδιοτήτων του, εξακριβώνοντας ομοιότητες με αυτές του ξένου και αναπτύσσοντας διαλεκτική σχέση με τις ιδιαιτερότητες του συγχρόνως, τότε ο ξένος και η ετερότητά του φορτίζεται θετικά. Συνήθως όμως η κοινωνική ετερότητα, που είναι συνήθως ο ξένος μετανάστης, φορτίζεται αρνητικά από το φόβο για το ανοίκειο. Είτε ο ξένος είναι γνωστός είτε άγνωστος τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις δημιουργούν την αίσθηση του φόβου. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει για παράδειγμα ο ξένος-Τούρκος, ενώ στη δεύτερη ο ξένος-Πακιστανός μετανάστης. Και στις δύο περιπτώσεις η κοινωνική ετερότητα ενεργοποιεί τη συλλογική προκατάληψη και ξενοφοβία, για διαφορετικούς λόγους στην κάθε περίπτωση, ενώ σε ατομικό επίπεδο δεν ισχύει το ίδιο[202].

201. Μια καλή άποψη για τον εθνικισμό και την ετερότητα στην ελληνική κοινωνία και μάλιστα σε βάθος χρόνου, από την απαρχή του νεοελληνικού κράτους μπορεί να βρει κανείς στο επίμετρο του Παπαταξιάρχη στην έκδοση που επιμελείται ο ίδιος. Αξιοπρόσεχτο είναι ότι παρ' όλο που έτερος ήταν ο βενιζελικός ή ο κουμμουνιστής, πάλι τα κριτήρια ήταν εθνικιστικά. Παπαταξιάρχης, Ε., «Το καθεστώς της διαφορετικότητας στην ελληνική κοινωνία: Υποθέσεις Εργασίας» στο Παπαταξιάρχης, Ε., *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σσ 407-470. Η έκδοση αυτή περιέχει πολλά στοιχεία για την πολιτισμική ετερότητα στην Ελλάδα, από την πλευρά της ανθρωπολογίας, που αξίζει να τα γνωρίζει κανείς. Αναφέρεται στους Πομάκους της Θράκης, τους Αλβανούς, τις Φιλιππινέζες, τους Πόντιους από την πρώην ΕΣΣΔ. βλ. Παπαταξιάρχης, Ε., 2006, *ό.π.*

202. Σημαντικά στατιστικά στοιχεία για το μεταναστευτικό φαινόμενο μπορεί να βρει κανείς στις εκδόσεις της VRC και στις έρευνες και δημοσκοπήσεις της. Βερναρδάκης, Χ.(επιμ) *Η κοινή γνώμη στην Ελλάδα, Έρευνες-Δημοσκοπήσεις 2002*, Εκδοτικός Οίκος Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα 2002. Σε μία ποιοτική έρευνα που παρουσιάζεται παρατηρούνται τα εξής «Οι γυναίκες εμφανίζονται περισσότερο ξενοφοβικές σε σύγκριση με τους άντρες. Τείνουν να κατηγορούν τους ξένους για την αύξηση της εγκληματικότητας τα τελευταία χρόνια και να προτείνουν ως λύση τον αυστηρό έλεγχο ή και διωγμό από τη χώρα. Οι διάφορες εθνικότητες αξιολογούνται πολύ διαφορετικά, με τους περισσότερους να εκφράζονται θετικά διατεθειμένοι απέναντι σε όλες τις εθνικότητες πλην των Αλβανών και λιγότερο των Ρωσοποντίων (sic) και των Ρουμάνων. Η εκτίμησή τους είναι ότι οι

Πολιτικά η ετερότητα χρησιμοποιείται από την εξουσία με τη έννοια της επιβολής στη χειρότερη περίπτωση και της αφομοίωσης στην ηπιότερη. Υποδηλώνει την κυριαρχία του ισχυρού και χρησιμοποιείται ως εξουσιαστική δομή. Κάθε ταυτότητα αποκτά μια πολιτική δύναμη , την οποία διαχειρίζεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εδραιώνει τη θέση της στον κοινωνικό σχηματισμό και να αποκτήσει ανταγωνιστικές δυνατότητες στις διαδικασίες νομής και διαχείρισης της εξουσίας. Αντίστροφα κάθε εξουσία, κράτος, Εκκλησία, Ευρωπαϊκή Ένωση, διαχειρίζεται την ετερότητα ανάλογα με τη θέση της απέναντι σε αυτήν, την πολιτική της για τις μειονότητες και την αξιολογική έννοια που δίνει στην ταυτότητά της[203]. Αυτή η διαδικασία μπορεί να γεννά φαινόμενα φονταμενταλισμού[204] ή ρατσισμού[205]. Η αιτία αυτών είναι η ετερότητα από πολιτική σκοπιά και η εναντίωση με αυτήν και όχι ο σεβασμός της.

Η αντίληψη που έχει κάθε άνθρωπος και ομάδα για την ετερότητα επηρεάζει τη στάση τους. Ανάλογα με το κοινωνικό και ιστορικό συνκείμενο, εντός του οποίου

απόψεις αυτές είναι επηρεασμένες από τα ΜΜΕ, καθώς οι περισσότεροι, όταν αναφέρονται στις προσωπικές τους εμπειρίες, εκφράζονται θετικότερα και για τους Αλβανούς, αυτούς τουλάχιστον που οι ίδιοι γνωρίζουν. Εκτιμούνε επίσης ότι με το πέρασμα του χρόνου και την επαφή με τους ξένους η τάση θα είναι μάλλον να ενσωματωθούν και να «εκπολιτιστούν», παρά να εκδιωχθούν. Βέβαια οι απόψεις διαφέρουν , με κάποιους να εκφράζονται ακραία κατά των ξένων και κάποιους άλλους να είναι φανατικοί υπέρμαχοί τους…» Σταυρίδου, Α., «Η σημασία της ποιοτικής έρευνας στο γενικό σχεδιασμό δημοσκοπήσεων-ερευνών πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου» στο Βερναρδάκης, Χ.(επιμ), 2002, *ό.π.,* σσ 306-307. Σχετική αναφορά γίνεται στο Κυρίδης, Α., «Οι μεταλλάξεις της ετερότητας»,2005, *ό.π.,* σσ 103-142

Για τους μετανάστες και την Ευρώπη, την πολιτική και τις στάσεις απέναντί τους βλ. Παπαντωνίου, Α.Κ., «Η μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης», *Σύναξη*, 96, Οκτ-Δεκ 2005, σσ 18-35 και Μακρίδης, Β.Ν., «Μετανάστευση και ανοχή στη σύγχρονη Ευρώπη», *Σύναξη*, 96, Οκτ-Δεκ 2005, σσ 48-54.

203. Για το θέμα αυτό βλ. Τσιτσελίκης, Κ & Χριστόπουλος, Δ., 2002, *ό.π.,* σσ 96 κ.ε. Ακόμη πολλά στοιχεία για τις δυνατές πολιτικές βλ. Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ., *Μετανάστες και Μετανάστευση. Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές πτυχές*, Πατάκης, Αθήνα 2001 και Αγγελόπουλος, Γ., «Πολιτικές Πρακτικές και Πολυπολιτισμικότητα», *ο Πολίτης*, 107, 2003, σσ 35-43.

204. Τερζάκης, Φ., «Φονταμενταλισμός και Ετερότητα*», Ίνδικτος, Για την ετερότητα*, 21, Νοέμβριος 2006, σσ 75-86

205. Για τη σχέση θεώρησης της ετερότητας και ρατσισμού βλ. Βρύζας, Κ., 1997, *ό.π.,* σσ 197-213 και Μπαλιμπάρ,Ε. & Βαλλερστάιν, Ι., μτφ Ελεφάντης, Α. & Καλαφάτη, Ε., *Φυλή, Έθνος, Τάξη, Οι διφορούμενες ταυτότητες*, ο Πολίτης, Αθήνα 1991.

κατασκευάζεται και θεωρείται η διαφορά, είναι και οι συνέπειες[206]. Άλλη είναι η αντιμετώπιση της ετερότητας σε μια μετα-αποικιακή κοινωνία, στην οποία οι αντιθέσεις ήταν δυαδικές και συγκρουσιακές, με κύριο κριτήριο την αξιολόγηση των πολιτισμών[207], και άλλη σε μια κοινωνία υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία οι αντιθέσεις είναι ιδεολογικές και έχουν ως κύριο κριτήριο την προκατάληψη και το φόβο για το ξένο-άγνωστο[208].

Σήμερα στην κοινωνία και σκέψη η κοινωνική ποικιλία και ιδιαιτερότητα εμφανίζονται ως βασικά στοιχεία ενδιαφέροντος, που στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης επέτρεψαν τη δημιουργία πολλών εναλλακτικών προτάσεων[209]. Με αυτές τις συνθήκες το πολιτικό και θεωρητικό-επιστημονικό ενδιαφέρον για την ετερότητα είναι ιδιαίτερα αυξημένο και δικαιολογημένο.

β. Πολιτισμός, θρησκεία και ταυτότητα/ετερότητα.

Η θρησκεία, όπως αναφέρθηκε αποτελεί σημαντικό κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο που επηρεάζει το άτομο και τις κοινωνικές ομάδες. Διαδραμάτισε πρωταγωνιστικό ρόλο στην παραδοσιακή κοινωνία και περνώντας από τη νεωτερικότητα, σε μια νέα σφαίρα της κοινωνικής πραγματικότητας, σήμερα φαίνεται να συνεχίζει στο κοινωνικό γίγνεσθαι να κατέχει ένα ρόλο ακόμη σημαντικό. Η διερεύνηση αυτού του φαινομένου γίνεται σε συνάρτηση με δύο σημαντικά στοιχεία, τον πολιτισμό και την εκπαίδευση γενικότερα και το ρόλο του

206. Calhoun, C., *Critical Social Theory*, MA Blackwell, Cambridge 1995, σσ 58.

207. Bhabba, H., «Introduction: Narrating the Nation» στο Bhabba,H. (επιμ), *Nation and Narration*, Routledge, London 1990, σσ 1-7. Για τη δυαδική σύγκρουση μεταξύ ανατολής και δύσης βλ. Said, E., *Orientalism,* Routledge and Kegan Paul, London 1978.

208. Μία ιστορική αναδρομή των αντιλήψεων για την ετερότητα από τον 19ο αιώνα έως τον 20ο αιώνα, με τις αλλαγές των κριτηρίων, υπάρχει στο άρθρο της Γυιόκα. Βλ. Γυιόκα, Λ., «Επεισόδια της ετερότητας» στο Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (επιμ), *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, Μεθοδολογία και Ερευνητική Πρακτική*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ 257-279.

209. Lemert, C., *Postmodernism is Not What You Think*, Blackwell, Oxford 1997, σσ 35 κ.ε.

στην κοινωνία και στην ταυτοποιητική διαδικασία ατόμου και συλλογικοτήτων, κάτι που έγινε εν μέρει στις προηγούμενες σελίδες και θα ολοκληρωθεί στην παρούσα ενότητα και την Ορθοδοξία, ως μήνυμα και διδασκαλία γενικά, αλλά και ως ποιμαντική και εκκλησιαστική πρακτική στον ελληνικό χώρο. Βέβαια η παρούσα ανάλυση επικεντρώνεται στην ετερότητα, η οποία ερευνάται από το πρίσμα όλων των παραπάνω σχέσεων και θέσεων.

Η θρησκεία ως πολιτισμικό φαινόμενο

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της θρησκείας, οι οποίοι προέρχονται από διάφορες επιστήμες[210]. Στις κοινωνικές επιστήμες τέσσερις τουλάχιστον προσεγγίσεις αποτελούν τις αφετηρίες για μια θεωρία της θρησκείας. Κατ' αρχάς η άποψη του Emile Durkheim για τη φύση του ιερού και τη λειτουργία του θρησκευτικού φαινομένου στα πλαίσια της συλλογικής ζωής, ως έκφραση της κοινωνικής αλληλεγγύης[211]. Δεύτερον η μεθοδολογία της κατανόησης του Max Weber, ο οποίος υποστήριζε «…δε με απασχολεί καθόλου η «ουσία» της θρησκείας, αλλά οι όροι και οι επενέργειες ενός ορισμένου τρόπου κοινοτικού πράττειν, η κατανόηση του οποίου μπορεί να αποκτηθεί από τα υποκειμενικά βιώματα, τις αντιλήψεις, τους στόχους (των δρώντων)…»[212]. Τρίτον ο παραλληλισμός μεταξύ προσωπικών και συλλογικών τελετουργιών του Sigmoud Freud[213] και τέταρτον η επισήμανση της λειτουργικής θέσης της θρησκείας στην κοινωνική οργάνωση , λειτουργία και συνοχή, η οποία

---

210. Ο Crawford αναφέρει στο βιβλίο του για τη θρησκεία μία παρατήρηση του John Hick που περιγράφει τη σχέση ορισμού της θρησκείας και επιστημών. « Η θρησκεία είναι ένα πράγμα για τον ανθρωπολόγο, άλλο για τον κοινωνιολόγο, άλλο για τον Ψυχολόγο (και πάλι άλλο για τον επόμενο Ψυχολόγο!), άλλο για τον Μαρξιστή, άλλο για το Βουδιστή Ζεν και πάλι άλλο για τον Εβραίο ή τον Χριστιανό…Δεν υπάρχει συνεπώς κανένας παγκοσμίως αποδεκτός ορισμός της θρησκείας, και πιθανόν να μην υπάρξει ποτέ». Crawford, R., μτφ Μπλέτας, Μ., *Τι είναι Θρησκεία,* Σαββάλας, Αθήνα 2004, σσ 16. Για τις απόψεις περί ορισμών και τις βασικές κοινωνιολογικές αναλύσεις βλ. Γιούλτσης, Β.Γ., *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Θρησκείας*, Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 1992b, σσ 45 κ.ε. Επίσης πολλές σύγχρονες απόψεις υπάρχουν στο Hervieu-Leger, D. & Willaime, J.-P. (επιμ), μτφ Παπαγεωργίου, Ν., *Κοινωνικές Θεωρίες και Θρησκεία*, Κριτική, Αθήνα 2005.

211. Βλ. Durkheim, E., 1968, *ό.π.*

212. Weber, M., «Religionssoziologie» στο Halbband, I., *Wirtschaft und Gesellschaft*, J.C.B.Mohr (Paul Siebeck), Tubingen 1976e, σσ 227. Ο Luhmann προτείνει τη λειτουργική ανάλυση των θρησκειών, με βάση το τι κάνουν και όχι τι είναι. Βλ. Luhmann, N., *Funktion der Religion*, Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main 1982.

προέρχεται από τη διερεύνηση της διάκρισης μεταξύ θρησκείας και κοινού νου του B Malinowski[214]. Με φάση αυτήν την αφετηρία μπορούν να αναφερθούν δύο ορισμοί που προέρχονται από την κοινωνιολογία και από την κοινωνική ανθρωπολογία ως προσφορά ενός προσανατολισμού της σκέψης. «…η θρησκεία ορίζεται σαν ένα σύστημα δοξασιών και πράξεων, που εμπνέει μια Υπέρτατη Ύπαρξη και χρησιμοποιεί μια ομάδα ανθρώπων για να αντιμετωπίσει τα έσχατα προβλήματα της ανθρώπινης ζωής. Είναι η άρνηση να συνθηκολογήσει κανείς με το θάνατο , να παραδοθεί στην απογοήτευση, να αφήσει την εχθρότητα να καταστρέψει τις ανθρώπινες σχέσεις του»[215] και «…η θρησκεία είναι: 1) ένα σύστημα συμβόλων που επενεργεί με τρόπο ώστε 2) να δημιουργεί στους ανθρώπους ισχυρές και παρατεταμένης διάρκειας διαθέσεις και κίνητρα 3) διαμορφώνοντας αντιλήψεις για τη γενικότερη τάξη της ύπαρξης και 4) ενδύοντας αυτές τις αντιλήψεις με μια τέτοια αύρα δεδομένης πραγματικότητας 5) ώστε οι διαθέσεις και τα κίνητρα αυτά να φαίνονται ιδιαζόντως ρεαλιστικά»[216]. Και οι δύο ορισμοί δηλώνουν απερίφραστα την πολιτιστική διάσταση του θρησκευτικού φαινομένου, που στη νεωτερικότητα παραμένει φορέας και διαχειριστής πολιτικού και κοινωνικού νοήματος, στη δημόσια και ιδιωτική σφαίρα.

Αναλυτικά η θρησκεία παρέχει, όπως και άλλοι θεσμοί, τα σύμβολα που διαμορφώνουν το ήθος των ανθρώπων και την κοσμοθεωρία τους σε ένα κοινωνικό

---

213. Freud, S.,1994, *ό.π.* Παρ' όλο που ο Freud θεωρεί τη θρησκεία απάτη (Illusion) [βλ. Freud, S., «Obsessive Acts and Religious Practices» στο *Collected Papers by S.Freud*, v.II, Hogarth Press, London 1942, σσ 25-35] ανάλογη με τη συλλογική νεύρωση αποδεικνύει την ορμέμφυτη τάση του ανθρώπου προς αυτήν και αυτό είναι σημαντικό και για την ατομική και κοινωνική υγεία. Η συστηματοποίηση της άποψης υπάρχει στον Erich Fromm, ο οποίος θεωρεί τη θρησκεία ένα σύστημα που προσφέρει στον άνθρωπο ένα πλαίσιο προσανατολισμού και ένα αντικείμενο λατρείας. Βλ. Καραμούζης, Π., *Κριτική φιλοσοφία της θρησκείας. θρησκευτικός αυταρχισμός και ανθρώπινη ελευθερία στο έργο του Έριχ Φρομ*, Επέκταση, Αθήνα 2005. Με βάση αυτές τις απόψεις διατύπωσε ο Frankl την άποψη για το πνευματικό ασυνείδητο και την έμφυτη ύπαρξη του Θεού στον άνθρωπο. Βλ. Frankl, V., μτφ Περσιάνης, Π. & Περσιάνη, Ε., *Ο Θεός του ασυνειδήτου*, Ταμασός, Αθήνα 1980.

214. Malinowski, B., *Magic, Science and Religion and Other Essays,* Garden City, New York 1954b.

215. Yinger, J.M., *Religion Society and the Individual, an Introduction to the Sociology of Religion*, Macmillan, New York 1968, σσ 9.

216. Geertz, G., μτφ. Παραδέλλης, Θ., *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2003, σσ 98.

και ιστορικό συνκείμενο. Παρέχει ένα πλαίσιο γενικών ιδεών με το οποίο μπορεί να δοθεί σημαίνουσα μορφή σε ένα ευρύτατο φάσμα εμπειριών, διανοητικών, συναισθηματικών, ηθικών. Τα σύμβολα και οι ιδέες είναι δημόσια παρατηρήσιμα στοιχεία και κοινωνικά γεγονότα. Με αυτή την έννοια συγκροτούν τα πολιτισμικά συστήματα που παρέχουν πρότυπα για τη συγκρότηση των κοινωνικών και ψυχολογικών προγραμμάτων που διαμορφώνουν τη δημόσια συμπεριφορά. Έτσι η εσωτερική τάση και πηγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, που είναι μια κοινωνική και ψυχολογική[217] διαδικασία χρειάζεται και την αντίληψη της πραγματικότητας και του κόσμου, που παρέχει και η θρησκεία. Αυτή με την αίσθηση της αποκάλυψης σταθεροποιεί την αίσθηση προσανατολισμού, προκαλεί διαθέσεις και κίνητρα και διαμορφώνει αντιλήψεις κοσμικές, ατομικές και κοινωνικές. Είναι λοιπόν διττός ο ρόλος της. Τα σύμβολα που συνιστούν τη θρησκεία καθεαυτήν προσφέρουν το σύστημα των σημασιών που ενσαρκώνουν, ενώ συγχρόνως αυτά τα συστήματα συσχετίζονται με τις κοινωνικο-δομικές και ψυχολογικές διαδικασίες.

Έτσι η θρησκεία θεωρήθηκε ότι ορίζει, για τον άνθρωπο, το χώρο του ιερού στον κοινωνικό χώρο και παράλληλα εισάγει το κριτήριο εκείνο της κοινωνικής εννοημάτωσης με βάση τη διαφορά ιερού και βέβηλου[218]. Η κοσμοθεωρία που προκύπτει περιλαμβάνει την ακολουθία των επιταγών του ιερού, το οποίο βέβαια συνήθως στηρίζεται στην παρουσία ανώτερων όντων και υπερβατικής δύναμης, δίνοντας στις προσωπικές ενορμήσεις νόημα, εφόσον εντάσσονται στον απώτερο ιερό σκοπό. Αυτός ο σκοπός μπορεί να αφορά τον κόσμο αυτό ή κάτι πέρα από αυτόν, μπορεί να αφορά το άτομο ή την κοινωνία.

Αυτό σημαίνει ότι προσδιορίζει τα πολιτιστικά κριτήρια κοινής αποδοχής, σύμφωνα με τα οποία συγκρίνεται και κρίνεται η σημασία, ηθική, αισθητική ή γνωστική, των αντικειμένων, στάσεων, επιθυμιών και αναγκών. Με αυτό τον τρόπο διαπλέκεται η θρησκεία με την ηθική θεωρία, η οποία αποκτά και την κατάλληλη ιερότητα. Τα μέλη της κοινότητας των πιστών, όπου αυτή λειτουργεί,

---

217. Freud, S.,1942, *ό.π.*

218. Eliade, M., μτφ Δεληβοριάς, Ν., *Το ιερό και το βέβηλο*, Αρσενίδης, Αθήνα 2002.

αντιλαμβάνονται την ηθική θεωρία, ως μία εξαντικειμενικευμένη πραγματικότητα που προέρχεται πέρα από αυτούς και τους δίνει το κατάλληλο προσανατολισμό στις προσωπικές τους ενορμήσεις[219]. Αυτή η ατομική ηθική αποκτά νόημα στο πλαίσιο της κοινωνικής ηθικής και έτσι δημιουργούνται οι κανονιστικές αρχές που κωδικοποιούν τη θέληση του ιερού, την επιθυμία του Θεού[220]. Παράλληλα νομιμοποιούνται οι σχέσεις που διέπουν την κοινότητα, επειδή ακριβώς κοινωνικοί ρόλοι αποκτούν, λογικά, εξαιρετική θέση στη σχέση πιστού-κοινότητας και θείου[221]. Τέλος «…οι νοηματικές σχέσεις «θεός», ενωμένες με τις σχέσεις εξουσίας σε ενιαίες σχέσεις, μετατρέπουν τις ενορμήσεις και τις επιθυμίες σε υποχρέωση και καθήκον, τις σχέσεις και πράξεις επιβίωσης σε σχέσεις και πράξεις ηθικά επιβεβλημένες και νομιμοποιημένες…»[222], όσον αφορά βέβαια την κοινότητα των πιστών.

Η θρησκεία λειτουργεί ως παράγοντας καθορισμού της ταυτότητας, προσωπικής και ομαδικής, χωρίς να είναι και το μοναδικό ερμηνευτικό στοιχείο που ανατροφοδοτεί νοηματικά το περιεχόμενο των πολιτισμικών κατασκευών των ανθρώπων και των ομάδων τους. Η θέση της ποικίλλει ανάλογα με το χώρο, την εποχή και τις κοινωνικές καταστάσεις[223]. Ο σημαντικός ρόλος της θρησκείας ως πολιτισμικό φαινόμενο δε σημαίνει ότι είναι και η μοναδική πηγή εννοημάτωσης της ατομικής και κοινωνικής δραστηριότητας. Ιδιαίτερα μετά την εκκοσμίκευση της νεωτερικότητας η αλλαγή σε μακροκοινωνιολογικό επίπεδο, που αφορά τη δομική και λειτουργική διαφοροποίηση των κοινωνικών θεσμών, σε θρησκευτικό επίπεδο, που αφορά το μετασχηματισμό της θρησκευτικής κοσμοθεωρίας και τον προσανατολισμό της και σε προσωπικό επίπεδο, που αφορά την ατομική

219. Durkheim, E., 1968, *ό.π.,* σσ 27

220. Γιανναράς, Χ., *Ενάντια στη θρησκεία*, Ίκαρος, Αθήνα 2006, σσ 17-18.

221. Νικολαΐδης, Α., *Η διαλεκτική ιερότητας και κοινωνικότητας στο έργο του Emile Durkheim*, Γρηγόρης, Αθήνα 2002, σσ 152.

222. Παπαρίζος, Α., *Θεός, εξουσία και θρησκευτική συνείδηση*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001, σσ 242.

223. Lincoln, B., «Πολιτισμός» στο Braun, W. & McCutcheron, R., *Εγχειρίδιο θρησκειολογίας*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2003, σσ 640.

συμπεριφορά και τον τρόπο ζωής, τις ταυτότητες του καθένα[224], είναι αξιοσημείωτη, εξερευνήσιμη και συγχρόνως προβληματική.

Πρόκειται για μια διαδικασία που περιγράφει την κοινωνική κατάσταση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αντίθετα σε κοινωνίες που ο πολιτισμός ρυθμίζεται από θρησκευτικά πρότυπα και αξίες η διαδικασία αυτή ή δεν έχει ακόμη συντελεστεί και βρίσκονται σε προνεωτερικό στάδιο, για παράδειγμα οι κοινωνίες των ισλαμιστικών χωρών, ή προσκρούει σε σοβαρές δυσχέρειες, για παράδειγμα η ελληνική κοινωνία με την ιδιότυπη σχέση κράτους και εκκλησίας. Ανακύπτει λοιπόν ένα ευρύτερο ζήτημα σχέσης θρησκείας και ατομικής ταυτότητας καθώς και σχέσης θρησκείας και δημόσιας σφαίρας. Ειδικότερα σήμερα γίνεται ιδιαίτερη συζήτηση για την επάνοδο της θρησκείας στη διεθνή σκηνή, πράγμα που επιτάσσει κάποιες επιστημονικές διευκρινήσεις για τη σχέση πολιτισμού, ταυτότητας, εκκοσμίκευσης και θρησκευτικότητας. Έτσι θα περιγραφούν εναργέστερα οι σχέσεις θρησκείας με τον πολιτισμό και την κοινωνία, οι οποίες θα αναπτυχθούν παρακάτω σε επίπεδο σχέσης με το κράτος, την πολιτική, το δίκαιο και την εκπαίδευση.

Η ιδιωτικοποίηση της θρησκείας

Η εκκοσμίκευση σχετίζεται άμεσα με την ιδιωτικοποίηση της θρησκείας και την προοδευτική απόσυρσή της από την ευρύτερο δημόσιο χώρο[225]. Τη θέση αυτή στην πιο αυστηρή έκφρασή της διατύπωσε ο Thomas Luckmann[226]. Ουσιαστικά διχοτομεί την ιδιωτική και τη δημόσια σφαίρα, περιορίζοντας τη θρησκεία αυστηρά στην ιδιωτική σφαίρα και στον ατομικό κόσμο των βιωμάτων. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι ισχυρίζεται ότι ιδιωτικοποίηση για αυτόν είναι απλά μια ελεύθερη

224. Ο Karel Dobbelaere διακρίνει τρεις διαστάσεις της εκκοσμικευμένης πορείας, όπως αναφέρει ο Γκότσης. Βλ. Γκότσης, Γ.Ν., 1996, *ό.π.,* σσ 11-12.

225. Το «δημόσιο» κατανοείται με την έννοια του «κοινού», που ανήκει στον κοινωνικό χώρο και δεν σχετίζεται με το «κρατικό». Το «κρατικό» έχει την έννοια της άσκησης της εξουσίας και είναι αντίθετο από το «ιδιωτικό». Τα «ιδιωτικό» δεν είναι αντίθετο από το «δημόσιο», αφού μπορεί να γίνει και συλλογικό, άρα κοινωνικό και σχετικό με τη δημοσιότητα. . Έτσι μία ιδιωτική υπόθεση γίνεται δημόσια, αν αφορά συλλογικούς φορείς, αλλά όχι κρατική, αφού δεν αφορά τους νόμους και την εξουσία. Για τους όρους αυτούς και τη σύγχυση που επικρατεί στον ελληνικό χώρο Βλ. Πέτρου, Ι., 2005b, *ό.π.,* σσ 247-249.

226. Luckmann, T., *The invisible religion*, MacMillan, New York-London 1967b.

ατομική επιλογή θρησκείας. Αφορά τη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας του καθένα που στο πλαίσιο της νεωτερικής κοινωνίας υπόκειται σε δεσμεύσεις προερχόμενες από τους διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και τις διαφορετικές σφαίρες καθηκόντων, οι οποίες επιβάλλονται από τους διακριτούς θεσμικούς τομείς της κατατμημένης ενιαίας παραδοσιακής τάξης. Αυτοί οι θεσμοί διαχωρίζονται σε πρωτεύοντες και δευτερεύοντες, του δημοσίου και ιδιωτικού χώρου. Έτσι με τη θεσμική εξειδίκευση της θρησκείας, αυτή παύει να επιτελεί το μοναδικό κριτήριο ορισμού του ιερού και ο ρόλος του υποκειμένου είναι χειραφετημένος. Οι πρωτεύοντες θεσμοί δεν αποτελούν φορείς του ιερού και η θρησκευτική εμπειρία αποτελεί σε ατομικό επίπεδο θέμα επιλογής. Ο Luckmann μάλιστα διαπιστώνει σε κάθε ατομική συνείδηση την ύπαρξη μιας ιδιαίτερης θρησκευτικής προδιάθεσης η οποία ορίζει συνειδησιακά το ιερό, όπως το κάνει σε κοινωνικό επίπεδο η θρησκεία. Αυτή η κατοχύρωση της ατομικής επιλογής αφορά κυρίως τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές. Το άτομο επιλέγει με βάση τις υποκειμενικές προτιμήσεις και εσωτερικές ροπές. Με αυτό τον τρόπο διαμορφώνει την ταυτότητά του και την κοσμοθεωρία του.

Την αποδέσμευση των τομέων της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής από την κηδεμονία των θρησκευτικών συμβόλων και θεσμών σημειώνει και ο Peter Berger, ο οποίος εκτιμά ότι η εκκοσμίκευση απομαγεύει την κοινωνία και περιορίζει την ικανότητα νοηματοδότησης των θρησκευτικών προσλήψεων. Ο ίδιος βέβαια θεωρεί ότι η έκταση της εκκοσμίκευσης έχει υπερεκτιμηθεί.

Συμπερασματικά οι Luckmann και Berger διαχωρίζουν πλήρως τη δημόσια και την ιδιωτική σφαίρα, όπως διαχωρίζεται εννοιολογικά το κοινωνικό από το ατομικό. Η ιδιωτική σφαίρα αποκαλύπτεται στους δευτερεύοντες θεσμούς κατά τον πρώτον, δηλαδή σε συσσωματώσεις δια των οποίων διαμεσολαβούνται και ενισχύονται οι ατομικές ταυτότητες.

Μία διαφορετική θέση για τη σχέση θρησκείας και ιδιωτικής και δημόσια σφαίρας παρουσιάζουν οι Robert Bellah και Edward Shils επηρεασμένοι από το

λειτουργισμό του Durkheim και του Parsons[227]. Ο Parsons από τη δεκαετία του 1960 περιγράφει μία νέα κοινωνική κατάσταση στην οποία η εκκοσμίκευση αποτελεί διαδικασία που συνεχίζεται, αφήνοντας πολλά περιθώρια για καθοριστικό ρόλο της θρησκείας στη διαμόρφωση μιας πολιτισμικής ταυτότητας, στα όρια της οποίας τα σύμβολα της θρησκείας συνεχίζουν να νοηματοδοτούν την κοινωνική πραγματικότητα, μεταλασσόμενα πολλές φορές σε νέες μορφές θρησκευτικού λόγου και συμβολικής.

Μια θρησκευτική συμβολική διαπιστώνει και ο Bellah[228] στην πολιτική δημοσιότητα. Στηριζόμενος στη άποψη του Durkheim «ότι κάθε κοινωνική ομάδα έχει μια θρησκευτική διάσταση»[229] και έχοντας υπόψη του την κοινωνία των Η.Π.Α. ισχυρίζεται ότι η «πολιτική θρησκεία» διαχέεται πλέον σε όλη την κοινωνία χωρίς να ανήκει σε κάποιο θρησκευτικό δόγμα. Σκοπός της είναι η ενδυνάμωση της συλλογικής ταυτότητας και η επίτευξη ενός πολιτικού οράματος, συνήθως εθνικού. Συγκροτείται από το σύνολο κοινών θρησκευτικών στοιχείων διυποκειμενικής αποδοχής εκ μέρους της μεγάλης πλειονότητας των πολιτών της κοινωνίας, οι οποίοι διατηρούν τον υποκειμενικό χώρο των προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων.

Αυτή τη σύνδεση την παρατήρησε και ο Shils[230] σε κοινωνίες με άτομα διαφορετικών θρησκειών και τάξεων. Πρόκειται για την ίδια έννοια. Υποστήριξε ότι κάθε κοινωνία έχει ένα «ιερό κέντρο», το οποίο λειτουργεί ως πυρήνας της

---

227. Ο Parsons θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική κοινωνία με τον αξιοσημείωτο θρησκευτικό πλουραλισμό και την ανάγκη συνύπαρξης διαφορετικών μορφών θρησκευτικής πίστης προκαλεί τον περιορισμό των παραδοσιακών θρησκειών, όσον αφορά το ρόλο τους ως συνεκτικό δεσμό της ευρύτερης δημοσιότητας, διατηρώντας όμως τη στρατηγική της θέση. Ο άνθρωπος υιοθετεί θρησκευτικές πεποιθήσεις ως συστήματα γνωστικού προβληματισμού με κοινωνικές καταβολές από ηθική υποχρέωση, διότι έτσι σταθεροποιείται το όλο σύστημα. Parsons, T., «Religion in a Modern Pluralistic Society», *Review of Religious Research*, 7, 1966, σσ 23

228. Bellah, R., *Beyond Belief*, Harper and Row, New York 1970.

229. Bellah, R., 1970, *ό.π.,* σσ 187.

230. Για τις απόψεις του βλ. Shils, E., «Introduction» στο Shils, E., *Centre and Periphery: Essays in Macrosiology,* University of Chicago Press, Chicago 1975, σσ vii-xliii και Shils, E., « Centre and Periphery » στο Shils, E., 1975, *ό.π.,* σσ 3-16.

συλλογικής ταυτότητας. Τα κέντρο αυτό έχει σχέση βέβαια με τις αξίες, τις; πεποιθήσεις και τα σύμβολα, τα οποία μετέχουν πλήρως στη φύση του ιερού.

Και οι τρεις συμφωνούν ότι υπάρχει μια δημόσια θρησκευτικότητα που υφίσταται και στη νεωτερικότητα και ένας ρόλος, κεντρικός ή περιφερειακός[231], της θρησκείας στην κοινωνική δομή. Η δημόσια θρησκευτικότητα μπορεί να είναι η διασύνδεση της θρησκείας με κοινωνικοπολιτικές δομές, οι οποίες διαμορφώνουν συγκεκριμένες πολιτισμικές κατασκευές, όπως για παράδειγμα στις Η.Π.Α, όπου ο Bellah παρατηρεί την πίστη των Αμερικανών ότι είναι ο εκλεκτός λαός του Θεού[232], ενώ ο ρόλος της θρησκείας στην κοινωνική δομή έχει τις ρίζες της σε μία προσωπική διαδικασία πνευματική και δραστική, η οποία νοηματοδοτεί τον κόσμο, με βάση την επιθυμία για προσανατολισμό και κοινωνική ένταξη. Αυτή η διαδικασία λειτουργεί αμοιβαία. Οι θρησκείες προσπαθώντας να μετασχηματίσουν το περιεχόμενο των επιθυμιών αυτών, στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής θεωρίας με θρησκευτικά χαρακτηριστικά, στην ουσία μετασχηματίζονται και εκείνες από τις ίδιες ακριβώς επιθυμίες[233].

Για αυτό και κάποιοι μιλούν για επιστροφή των θρησκειών. Ο Berger αναφέρθηκε στην «από-εκκοσμίκευση» του κόσμου[234] και ο Habermas σε μία μετα-κοσμική κοινωνία, στην οποία μετά και την 11η Σεπτεμβρίου του 2001 αποκαθίσταται η θρησκεία σε σχέση με την πλήρη επικράτηση του ορθολογισμού και την απώλεια των παραδοσιακών τρόπων ζωής[235]. Στην πραγματικότητα η θρησκεία και οι

---

231. Και ο Wilson μιλά για το ρόλο των θρησκειών. Τις θεωρεί αδύναμες και περιφερειακές με συνεχιζόμενο όμως ρόλο προσφοράς για τον άνθρωπο. «θα συνεχίσουν να προσφέρουν στους ανθρώπους ανακούφιση στα διάκενα του κοινωνικούς συστήματος». Wilson, B., «Aspects of secularization in the West», *Japanese Journal of Religious Studies*, 3-4, 1976, σσ 259-276. Βλ. Wilson, B., *Religion in Secular Society. A Sociological Comment*, C.A.Watts, London 1966.

232. Ανάλογη είναι η πεποίθηση των Εβραίων. Βλ. McAfee, W., μτφ Αγουρίδης, Σ., *Τα πέντε μεγάλα ζωντανά θρησκεύματα*, Άρτος Ζωής, Αθήνα 2001, σσ 24.

233. Καραμούζης, Π., *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007, σσ 31.

234. Berger, P., *The Social reality of religion,* Penguin University Books, Middlesex 1973.

235. Habermas. J., *Faith and knowledge, opening speech at the presentation of the peace price of the German Book Trade Association,* 14 Οκτ. 2001. URL:http://www.sueddeutsche.de/aktuell/sz/artikel86740.php

θρησκευτικές αξίες δε σταμάτησαν ποτέ να επηρεάζουν τον κόσμο της νεωτερικότητας[236]. Άμεσα η έμμεσα η παρουσία των θρησκειών στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα επηρέαζε πάντα την κοινωνία και την πολιτική σε όλες τις εποχές, με ανάλογο βαθμό, που εξαρτιόνταν από την εκκοσμίκευση. Το 1950 αυξάνονται οι εκκλησιαζόμενοι χριστιανοί, το 1970 ο θρησκευτικός λόγος γίνεται πιο επικοινωνιακός, προσαρμοζόμενος στα δεδομένα της μαζικής επικοινωνίας και το 1980 ενδυναμώνουν πολλά «νέα θρησκευτικά κινήματα»[237]. Η επιστροφή των θρησκειών δεν είναι ένα μεταμοντέρνο φαινόμενο.

Ίσως αυτό που συμβαίνει σήμερα να το περιέγραψε ο Berger με το συλλογισμό ότι η επιστροφή των θρησκειών δε συνοδεύεται πάντοτε από «επιστροφή του Θεού»[238]. Αυτό δε μειώνει καθόλου την ιδιαίτερη αξία που έχει για τον πιστό το μήνυμα της θρησκείας του και ο ρόλος που παίζει στη ζωή του και ίσως και στην κοινωνία του ή έστω στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει. Περιγράφει ένα είδος εκκοσμίκευσης της θρησκείας, που ήλθε να αντικαταστήσει σε μια περίοδο κρίσης συστήματα νοηματοδότησης και θεσμούς που δίνουν στήριγμα στα νέα οράματα του πολίτη[239]. Αυτό ίσχυσε και την περίοδο μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο και μετά το τέλος του Ψυχρού πολέμου στην μετακομμουνιστική παγκοσμιοποιημένη δυτική κοινωνία. Έτσι δημιουργείται μία νέα θρησκευτικότητα που πιο πολύ στηρίζεται στις ατομικές ικανοποιήσεις και νοηματοδοτήσεις και στη ροπή να ανήκει κάθε άνθρωπος κάπου και να διαμορφώνει ανάλογα την ατομική και συλλογική ταυτότητα του[240]. Η

---

236. Γεωργιάδου, Β., Δεμερτζής, Ν. & Λίποβατς, Θ., «Πρόλογος» στο Λίποβατς, Θ., Δεμερτζής, Ν. & Γεωργιάδου, Β. (επιμ), *Θρησκείες και πολιτική στη νεωτερικότητα*, κριτική, Αθήνα 2002, σσ 9.

237. Γεωργιάδου, Β., «Θρησκείες και Πολιτική στη Νεωτερικότητα» στο Ζορμπάς, Κ.Β., *Πολιτική και Θρησκείες,* Εκδ.Παπαζήση, Αθήνα 2007, σσ 60.

238. Berger, P., 1973, *ό.π.*

239. Ο Riesebrodt θεωρεί ότι οι «θρησκείες είναι μέσα πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων», επιδεικνύοντας μία εμμονή στο φαινόμενο του φονταμενταλισμού. Βλ. Riesebrodt, M., *Die Ruckkehr der Religionen. Fundamentalismus und der "Kampf der Kalturen",* Verlag C.h. Beck, Munchen 2000, σσ 50.

240. Γεωργιάδου, Β. & Νικολακόπουλος, Η., «Θρησκευτικότητα, εκκλησιασμός και προσευχή. Μια ασύμπτωτη σχέση» στο Καφετζής, Π., Μαλούτας, Θ. & Τσίγκανου, Ι. (επιμ), *Πολιτική-Κοινωνία-Πολίτες. Αναλύσεις δεδομένων της Ευρωπαϊκής*

σύγχρονη εποχή μάλιστα, που είναι περίοδος οικονομικών και κοινωνικών κρίσεων, περιβαλλοντικής αστάθειας και φονταμενταλισμών αφήνει πολλά περιθώρια στις θρησκείες να νοηματοδοτήσουν εκ νέου την πραγματικότητα και το μέλλον[241], αλλά σχεδόν πάντα εγκόσμια και χωροχρονικά συγκεκριμένα, με ένα περιεχόμενο περισσότερο ηθικό και επανερμηνευμένο[242].

Όπως αναφέρθηκε η έντονη παρουσία στη δημόσια σφαίρα των αναγνωρισμένων θρησκευτικών δογμάτων και η σχέση τους με την κρατική εξουσία τους δίνει εξουσιαστική επιρροή και τους κάνει υποκείμενα διαπλοκής με το κράτος και την εξουσία (ΜΜΕ, οικονομία) γενικότερα. Αυτός ο μετασχηματισμός αλλάζει ουσιαστικά και την προοπτική τους, η οποία εκκοσμικεύεται. Έτσι ο λόγος και οι δράσεις των θρησκειών από-ιεροποιούνται και παύουν να αποτελούν «οδούς σωτηρίας και σχέσης με το Απόλυτο». Γίνονται καθημερινές τελετές,

Κοινωνικής Έρευνας ESS, ΕΚΚΕ, Αθήνα 2006 (υπό έκδοση). Υπάρχουν στοιχεία για τη θρησκευτικότητα, τον εκκλησιασμό και την προσευχή, αναλυτικά για την Ευρώπη και την Ελλάδα, αλλά αυτά δεν αποδεικνύουν την αναγέννηση των θρησκειών συλλογικά και κοινωνικά ως καθοριστικό τρόπο ζωής και φυσικής –μεταφυσικής κοινής αναζήτησης. Αντίθετα επιβεβαιώνει τη χαλαρή και εξατομικευμένη σχέση του ανθρώπου με τη θρησκεία του. Αν ρωτούσαν τους πολύ θρήσκους στην Ελλάδα που είναι σύμφωνα με τα στοιχεία της ESS, το 2002-2003, 23,45% τι πραγματικά πιστεύουν θα υπήρχε πιθανώς ασυμφωνία ακόμη και δογματική. Κάτι που παρατηρείται συχνά στους «πιστούς» Ορθοδόξους. Τα στοιχεία υπάρχουν και στο Σταθοπούλου, Θ., «Θρησκευτικότητα και εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Διαφαινόμενες τάσεις στην Ελλάδα και την Ευρώπη» στο Ζορμπάς, Κ.Β. (επιμ), 2007, *ό.π.*, σσ 161-186.

241. Αυτήν την άποψη με θετικό αντίκτυπο για την κοινωνία, αλλά και την ίδια τη θρησκεία θα τη βρει κανείς στο Φοκ, Ρ., «Θρησκεία και παγκοσμιοποίηση» στο Κλάψης, Ε. (επιμ), 2006, *ό.π.,* σσ 135-148. Από το 1964 ο Visser't Hooft στη συνδιάσκεψη των εκκλησιών είχε πει: «…Οι εκκλησίες πρέπει σ' αυτή την κατάσταση να αποβάλουν και τα τελευταία όνειρά τους σχετικά με προνόμια και δύναμη. Δεν υπάρχει δρόμος επιστροφής στο corpus Christianum. Επομένως η αποστολή μας είναι απείρως μεγαλύτερη από τη διατήρηση των υπολειμμάτων του παραδοσιακού χριστιανικού κόσμου ή την πρόσκληση λίγων ατόμων για εγκατάλειψη του κόσμου και είσοδο στην εκκλησία.». Raiser, K., μτφ Μπιτσάνη-Πέτρου, Α., *Το μέλλον του οικουμενισμού,* Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1995, σσ 95. Αξίζει να αναφερθεί ένα ακόμη παράδειγμα, στο οποίο η θρησκεία φαίνεται πως λειτουργεί και με τους δύο τρόπους. Πρόκειται για την παρέμβαση του Αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστασίου, το 1998, όταν ορισμένοι κύκλοι προσπάθησαν να προσθέσουν θρησκευτικό τόνο στην κρίση του Κοσσυφοπεδίου: «Ουδείς έχει το δικαίωμα να χρησιμοποιεί το άγιο λάδι της θρησκείας για την ενίσχυση της φωτιάς των ενόπλων συγκρούσεων. Η θρησκεία είναι θείο δώρο για να μαλακώνει τις καρδιές, να επουλώνει τις πληγές και να φέρνει ειρηνικά τους ανθρώπους πλησιέστερα». Γιαννουλάτος, Α., Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και Πάσης Αλβανίας, «Ομιλία κατά την Έκτακτη Συνεδρία της 8ης Νοεμβρίου 2001», Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών, τ.76, τευχ.β΄, 2001, σσ 581-194.

242. Hick, J., *An interpretation on religion*, Macmillan, London 1985.

ειδωλοποιημένες παραδόσεις, εκδηλώσεις με επιρροή στη δημόσια σφαίρα και στους φορείς εξουσίας. Από την άλλη κοινωνιολογικά η πολυμορφία και η πολυφωνία είχε και θετικά αποτελέσματα, αφού νομιμοποίησε στα εθνικά κράτη, με το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας, τις θρησκευτικές μειονότητες, έδωσε το δικαίωμα στο υποκείμενο το δικαίωμα της επιλογής και της σύγκρισης και σχετικοποίησε την επιβολή μιας κυρίαρχης θρησκείας πάνω στις υπόλοιπες[243].

Θρησκεία και κράτος/πολιτική

Από όλη την προηγούμενη ανάλυση και την ανάπτυξη της σχέσης θρησκείας και κράτους στη νεωτερικότητα και στη διαδικασία της εκκοσμίκευσης, αλλά και της σχέσης θρησκείας και κοινωνίας διαφαίνεται ότι η σφαίρα του θρησκευτικού συνεχίζει να έχει κοινωνική δυναμική, η οποία διακρίνεται στη διαπλοκή μεταξύ θρησκευτικού και πολιτικού πεδίου στην οργάνωση και λειτουργία του κοινωνικού χώρου.

Πρέπει όμως εξ αρχής να γίνει διαχωρισμός μεταξύ πολιτικού και κρατικού. Πρόκειται για δύο διακριτά επίπεδα θεωρητικώς, αν και στην Ελλάδα οι σχέσεις κράτους και θρησκείας-Εκκλησίας έλκουν το περιεχόμενό τους «από τις σχέσεις της πολιτικής και της θρησκείας, οι οποίες είναι πραγματικά πολυσύνθετες και δεν εξαντλούνται ούτε στις συνταγματικές διατάξεις, αλλά ούτε και στις νομικά κατοχυρωμένες πρακτικές που αναπτύσσονται στα πεδία της Κρατικής Διοίκησης, του Πολιτικού Συστήματος και της Εκπαίδευσης»[244]. Είναι σχέσεις που διαμορφώνονται σταδιακά μέσα στον ιστορικό χρόνο σε συγκεκριμένο κοινωνικό συνκείμενο και συνθήκες της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας[245]. Οι θρησκείες έχουν

243. Καραμούζης, Π., 2007, *ό.π.,* σσ 48-49.

244. Παπαρίζος, Α., «Θρησκεία και Πολιτική- Εκκλησία και κράτος στην Σύγχρονη Ελλάδα (Βασικές διαπιστώσεις και Υποθέσεις Εργασίας)» στο Ζορμπάς, Κ. (επιμ), 2007, *ό.π.*, σσ 101-102.

245. Είναι γνωστό ότι αυτές οι συνθήκες διαμορφώθηκαν μέσα στον και από τον Ελληνικό Διαφωτισμό, από την επανάσταση του 1821 και την ίδρυση του Νεοελληνικού κράτους και τις συζητήσεις περί ελληνικής ταυτότητας. Για αυτό το θέμα βλ. Βακαλόπουλος, Α., *Ο Χαρακτήρας των Ελλήνων*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1983. Δανιηλίδης, Δ., *Η Νεοελληνική Κοινωνία και Οικονομία,* Νέα Σύνορα, Αθήνα 1985. Γιανναράς, Χ., *Η Νεοελληνική Ταυτότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα 1983. Λίποβατς, Θ., «Θέσεις για την πολιτική ψυχολογία των Ελλήνων. Προοπτικές για το 2000» στο Λίποβατς, Θ., *Προβλήματα Πολιτικής*

πολιτική φύση και αυτό δεν το αμφισβητεί κανείς. Μάλιστα αυτή η φύση έχει ιδιαίτερη δυναμική, γιατί δεν εκφράζει απλώς ομάδες ανθρώπων, όπως άλλα κοινωνικά υποσυστήματα, αλλά δρα πολυσσυλεκτικά σε όλο το εύρος της κοινωνίας των πολιτών, που απευθύνονται. Αυτή όμως η κοινωνική δυναμική δεν ισχύει όταν οι θρησκείες διαπλέκονται με το κράτος και την εξουσία. Τότε η δράση τους και πολλές φορές ο λόγος τους είναι και δρα διαιρετικά. Γίνονται φορείς εξουσίας και πολλές φορές καταπίεσης. Αυτές είναι και οι σχέσεις κράτους και θρησκείας.

Στην Ευρώπη κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα και μέσα στο γενικότερο αναστοχασμό που προήλθε από του δύο παγκοσμίους πολέμους, τη Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και τη δραστηριοποίηση διεθνών οργανισμών, θρησκεία και κράτος, στις Ευρωπαϊκές χώρες, φαίνεται να αναπτύσσουν σχέσεις στα πλαίσια μάλιστα των συνταγμάτων των κρατών. Όταν, όμως, μιλά κανείς για θρησκεία στην Ευρώπη και σχέσεις με το κράτος εννοεί τη Χριστιανική Εκκλησία και ιδιαίτερα τη Ρωμαιοκαθολική στη Δύση και τις Ορθόδοξες στην Ανατολή. Και σήμερα πλέον υπάρχουν κράτη με επίσημη εκκλησία, κράτη με καθεστώς σχετικού χωρισμού από την εκκλησία και κράτη με απόλυτο χωρισμό κράτους και εκκλησίας[246]. Στη Δανία και Βρετανία οι ισχύουσες συνταγματικές διατάξεις αναγνωρίζουν επίσημο θρήσκευμα και εκκλησία, την Ευαγγελική Λουθηριανή Εκκλησία στην πρώτη και την Αγγλικανική εκκλησία στη δεύτερη. Η Ιρλανδία και Πολωνία ενισχύουν μία θρησκεία, την Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία. Σχετικός χωρισμός κράτους και εκκλησίας, με συχνή συνεργασία σε θέματα κοινωνικής πολιτικής με όλα τα θρησκεύματα ισχύει στη Γερμανία, Αυστρία, Ιταλία, Ισπανία, Λουξεμβούργο,

---

Ψυχολογίας , Εξάντας, Αθήνα 2001, σσ 238-265. Ειδικότερα για τη σχέση θρησκείας και πολιτικής στην ιστορία του Νεοελληνικού κράτους βλ. Μανιτάκης, Α., *Οι σχέσεις της Εκκλησίας με το κράτος-έθνος στη σκιά των ταυτοτήτων*, Νεφέλη, Αθήνα 2000. Παπαρίζος, Α., «Η Ταυτότητα των Ελλήνων, Τρόποι Αυτοπροσδιορισμού και η Επίδραση της Ελληνικής Ορθοδοξίας» στο Κωνσταντωπούλου, Χ., κ.ά (επιμ), 2000, *ό.π.,* σσ 135-151. Παπαρίζος, Α., «Διαφωτισμός, Θρησκεία και Παράδοση στην σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία» στο Δεμερτζής, Ν. (επιμ), *Η Ελληνική Πολιτική Κουλτούρα σήμερα*, Οδυσσέας, Αθήνα 1994, σσ 75-133.

246. Βλ. Φουντεδάκη, Π., «Θρησκεία και κράτος στην Ευρώπη: Εκκοσμίκευση και λειτουργική διαφοροποίηση» στο Λίποβατς, Θ., Δεμερτζής, Ν. & Γεωργιάδου, Β. (επιμ), 2002, *ό.π.,* σσ 183-210. Υπάρχουν βέβαια διαφορές μεταξύ των συνταγματολόγων σχετικά με την κατηγοριοποίηση των χωρών.

Σουηδία και Φιλανδία. Πλήρης διαχωρισμός ισχύει στο Βέλγιο, τη Γαλλία, την Ολλανδία και την Πορτογαλία[247]. Από τις δέκα νέες χώρες εκτός από τη Μάλτα και την Κύπρο, οι οποίες ήταν πρώην αγγλικές αποικίες, κι έχουν τη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία η πρώτη και την Ορθόδοξη Εκκλησία της Κύπρου η δεύτερη, θρησκείες με άμεση σχέση με το κράτος, στις υπόλοιπες χώρες (Λετονία, Λιθουανία, Τσεχία, Σλοβενία, Σλοβακία, Ουγγαρία, Εσθονία) υπάρχει ο σχετικός διαχωρισμός.

Πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν προσπάθειες δημόσιας εμφάνισης των θρησκειών προβάλλοντας πολιτικό λόγο και δραστηριότητα. Τέτοιες προσπάθειες συντελούνται από το Παγκόσμιο Συμβούλιο των Εκκλησιών[248], μέσω των Γενικών Συνελεύσεων, που συνέρχονται κάθε επτά χρόνια για κοινωνικά ζητήματα, ή το Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Εκκλησιών και το Συμβούλιο των Ρωμαιοκαθολικών Ευρωπαϊκών Συνόδων της Ευρώπης. Από τη συμμετοχή τους επίσημα σε όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης διαφαίνεται ότι υπάρχει η δυνατότητα πολιτικής δραστηριοποίησης. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο διαθρησκειακός διάλογος που έχει ξεκινήσει με το Ισλάμ το Π.Σ.Ε από τη δεκαετία του 1970[249]. Ακόμη οι σχέσεις θρησκειών και πολιτικής φαίνεται αγαστή σε προγράμματα του Συμβουλίου της Ευρώπης, που συνήθως έχουν διαπολιτισμικό περιεχόμενο και αφορούν τη θρησκευτική ετερότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις βέβαια συμμετέχουν πιστοί των διαφόρων θρησκειών ή ακαδημαϊκοί δάσκαλοι ή φοιτητές των αντίστοιχων θεολογικών σχολών και όχι επίσημοι εκπρόσωποι των εκκλησιών και των θρησκευτικών ομάδων. Όμως τα αποτελέσματα είναι αξιοσημείωτα για κάποιον που

---

247. βλ. Φουντεδάκη, Π., «Σχέσεις κράτους και εκκλησίας στον ευρωπαϊκό χώρο», *Το Σύνταγμα*, τ.26, 4-5, σσ 647-673.

248. Βλ. Πέτρου, Ι., *Χριστιανισμός και κοινωνία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004, σσ 277-291.

249. Γιαννουλάτου, Α., *Ίχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού*, Ακρίτας, Αθήνα 2004, σσ 397 κ.ε. Ο Πέτρου κρατά μία σκεπτικιστική στάση απέναντι στα οράματα του Π.Σ.Ε. Θεωρεί ότι έγιναν σημαντικά βήματα, αλλά οι εκκλησίες θεωρεί ότι δεν απαλλάσσονται εύκολα από τα προνόμια εξουσίας. Βλ. Πέτρου, Ι., 2005α(Κοινωνική Θεωρία), σσ 237. Από την πλευρά του ο Σταμούλης, καθηγητής της Θεολογικής Θεσσαλονίκης και αυτός, θεωρεί ότι υπάρχουν περιθώρια για εναργέστερη συμμετοχή των Ορθοδόξων στο Π.Σ.Ε. Βλ. Σταμούλη, Χ.Α., *Άσκηση Αυτοσυνειδησίας*, Το Παλίμψηστον, Θεσσαλονίκη 2004, σσ 179-191. Για την ιστορία και τη θεολογία της Οικουμενικής Κίνησης βλ. Ματσούκα, Ν., *Οικουμενική Κίνηση. Ιστορία-θεολογία*. Εκδόσεις Π.Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1991.

θέλει να διερευνήσει τον πολιτικό πυρήνα του θρησκευτικού λόγου και την κοινωνική του λειτουργία[250].

Στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε, οι σχέσεις θρησκείας και πολιτικής, αλλά και θρησκείας και κράτους ξεκινούν από τη σύζευξη θρησκείας, κράτους και έθνους[251] (που συντελέστηκε από την αρχή του Νεοελληνικού κράτους και πλέον μειώνεται, μετά τη μεταπολίτευση) και ουσιαστικά στηρίζονται στη συνταγματική θεώρηση αυτής της σχέσης με την θέσπιση της έννοιας της επικρατούσας θρησκείας.

---

250. Μία τέτοια προσπάθεια έχει ήδη αναφερθεί. Πρόκειται για την έκδοση-πόνημα εμπειρογνωμόνων που επελέγησαν για να αναπτύξουν ένα τμήμα του προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης με τίτλο «Η νέα πρόκληση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: θρησκευτική ετερότητα και διάλογος στην Ευρώπη» (2002-2005): César Bîrzea (Ρουμανία), Robert Jackson (Ηνωμένο Βασίλειο), John Keast (Ηνωμένο Βασίλειο), Heid Leganger-Krogstad (Νορβηγία), Micheline Milot (Καναδάς), Albert Raasch (Γερμανία), Micheline Rey (Ελβετία), Peter Schreiner (Γερμανία), καθώς επίσης και του Villano Qiriazi από τη Διεύθυνση Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης. Αναφέρεται στον πρόλογο: «Το πρόγραμμα συστάθηκε από το Συμβούλιο ως επακόλουθο των γεγονότων της 9ης Σεπτεμβρίου. Ο τότε Γενικός Γραμματέας, Walter Schwimmer, είχε την προνοητικότητα να δει πως τα γεγονότα εκείνα θα έφερναν τη θρησκευτική διάσταση στην πρώτη γραμμή της πολιτικής, της εκπαίδευσης και της κοινωνίας σε ολόκληρο τον κόσμο. Αν οι λαοί και οι κοινωνίες δεν έπρεπε να διασπασθούν ακόμη περισσότερο, θα υπήρχε πραγματική ανάγκη η διαπολιτισμική εκπαίδευση να γίνει πιο αποτελεσματική απ' άκρη σ' άκρη της Ευρώπης,. Το πρόγραμμα αναπτύσσει μια νέα διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη, και ασχολείται με τη θρησκευτική ετερότητα που χαρακτηρίζει τις πολυπολιτισμικές μας κοινωνίες, των σχολείων μη εξαιρούμένων, από τη σκοπιά των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της διαπολιτισμικής μάθησης. Σκοπός του δεν είναι τόσο να εξετάσει την θρησκευτική εκπαίδευση και το ρόλο που έχει στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, αλλά να οικοδομήσει μια προσέγγιση στην διαπολιτισμική μάθηση που να προωθεί τον διάλογο, την αλληλοκατανόηση και τη συμβίωση. Μια τέτοια προσέγγιση διαφέρει από την μονο-θρησκευτική και μονο-πολιτισμική προσέγγιση που απαντάται μέχρι σήμερα σε πολλά Ευρωπαϊκά αναλυτικά προγράμματα…» βλ. Keast, J., (επιμ), Βαλλιανάτος, Α., (επιμ ελλην.εκδ), μτφ Χαραλαμπίδου, Ν & Βαλλιανάτος, Α., *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το σχολείο,* Συμβούλιο της Ευρώπης, Αθήνα 2007 (υπό έκδοση).

Ένα άλλο πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με το Ecumenical Youth Council in Europe στο Στρασβούργο, το Μάρτιο του 2007. Πρόκειται για εκπαιδευτικό πρόγραμμα με συμμετοχή τριάντα νέων από όλη την Ευρώπη, Χριστιανών, Εβραίων και Μουσουλμάνων με θέμα «Religious Rights-Human Rights? Developing an inter-religious concept of Human Rights and Human Rights Education». Σκοπός ήταν να δημιουργηθεί το γνωσιακό και συναισθηματικό υπόβαθρο ώστε να προωθηθεί ο διάλογος και να αναζητηθεί το κοινό στοιχείο όλων όσον αφορά τα θρησκευτικά τους δικαιώματα και οι σχέσεις τους με τα ανθρώπινα δικαιώματα γενικότερα. Από αυτό το πρόγραμμα έχει προκύψει μία αναφορά στην οποία υπάρχουν πολλά στοιχεία και δεδομένα για αυτό το σεμινάριο και τις δραστηριότητές του. βλ. Council of Europe-Ecumenical Youth Council in Europe, *Religious Rights-Human Rights? Developing an inter-religious concept of Human Rights and Human Rights Education,* Report of the study session held by Ecumenical Youth Council in

Το άρθρο 3 του Συντάγματος του 1975 ορίζει την Ορθόδοξη Ανατολική Εκκλησία ως επικρατούσα Εκκλησία και συγχρόνως παρεμβαίνει σε θέματα διοίκησης της, καθορίζοντας ότι διοικείται από Σύνοδο Ιεραρχών, ότι παραμένει ενωμένη με την εν Κωνσταντινούπολει και τις άλλες Ορθόδοξες Εκκλησίες, ότι τηρεί όπως κι εκείνες τους ιερούς κανόνες, ότι το κείμενο της Αγία Γραφής παραμένει αναλλοίωτο και ότι απαγορεύονται οι μεταφράσεις της χωρίς την έγκριση της Ιεράς Συνόδου. Ακόμη

Europe in co-operation with the European Youth Centre Strasbourg of the Council of Europe, 11th – 18th march 2007.

251. Εκτός από την προαναφερθείσα βιβλιογραφία για αυτό το θέμα αξίζει να διαβάσει κανείς για την ιδιοτυπία της περίπτωσης της Ελλάδας και Ορθοδοξίας στο Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.,* σσ 160 κ.ε. αλλά και στο κεφάλαιο του ίδιου «Όψεις διαπλοκής και διαχωρισμού θρησκείας και πολιτικής στην Ελλάδα». Σε αυτό τονίζεται η διαπλοκή πολιτικής και εκκλησίας και η ευθύνη και των δύο πλευρών για αυτή ιστορικά. Βλ. Πέτρου, Ι., *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005b, σσ 219-244. Από την άλλη πλευρά και μάλιστα από την ίδια την εκκλησία υπάρχει διάχυτη η στήριξη και η επιχειρηματολογία για το Ελληνορθόδοξο κράτος. Αναφέρεται εδώ η άποψη του σύγχρονου ταγού της Εκκλησίας της Ελλάδας, νυν Μητροπολίτου Θεσσαλονίκης και πρώην Μητροπολίτου Αλεξανδρουπόλεως, Άνθιμου (Ρούσσα), ο οποίος μετά την κοίμηση του μακαριστού Χριστοδούλου, Αρχιεπισκόπου Αθηνών και Πάσης Ελλάδος, προβάλλει ιδιαίτερα αυτές τις θέσεις. Βλ. Ρούσσα, Α.Δ., *Εκκλησία και Νέος Ελληνισμός (Απόψεις για την γενική κρίση)*, Γνωριμία, Αλεξανδρούπολη 1990. Οι απόψεις αυτές έχουν σημασία για την παρούσα έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε στη Θράκη και σχετίζεται με τη μουσουλμανική μειονότητα, γιατί προέρχονται από την ποιμαντορική περίοδο του Ανθίμου στη Μητρόπολη Αλεξανδρούπολης. Ακόμη σημαντικότερη συμβολή στην έρευνα είχαν οι απόψεις του, νυν και εδώ και τριαντατέσσερα χρόνια, Μητροπολίτου Μαρωνείας και Κομοτηνής Δαμασκηνού για το «μειονοτικό ζήτημα». Διαβάζει κανείς στον πρόλογο του βιβλίου του για το θέμα έθνους, θρησκείας και κράτους: «Προσλαμβάνη ιδιαιτέραν σημασίαν και σπουδαιότητα η έγκαιρος και αποτελεσματική προετοιμασία και ετοιμότης εν όψει του επικρεμάμενου κινδύνου, του Τουρκικού τόξου, από μέρους της Ελληνικής Πολιτείας και ιδιαιτέρως της Ορθοδόξου Εκκλησίας της Ελλάδος, η οποία εξακολουθή να είναι η μεγαλυτέρα και σημαντικωτέρα πνευματική δύναμις του Ελληνισμού, διά την διασφάλισην της εθνικής μας ταυτότητας και της Ελληνορθοδόξου Παραδόσεως μας, δεδομένου ότι από την προετοιμασίαν αυτήν, θα εξαρτηθή η επιβίωσις και διάσωσις του Ελληνικού Έθνους ή η εξαφάνισης του μέσα εις τη διεθνιστικήν χοάνην των ποικίλων λαών και Εθνών» Βλ. Δαμασκηνός, Μητροπολίτης Μαρωνείας και Κομοτηνής, *Η Πνευματική δυναμική παρέμβασις της τοπικής Εκκλησίας εις τα προβλήματα της ακριτικής περιοχής της Ροδόπης. Μειονοτικό ζήτημα.*, Κομοτηνή 1996., σσ 7. Βέβαια υπάρχουν στο χώρο της Εκκλησίας και διαφορετικές απόψεις. Βλ. Πινακούλας, Α., «Εκκλησία και κράτος στην Ελλάδα» στο Καλαϊτζίδης, Π. & Ντόντος, Ν. (επιμ), 2007, *ό.π.*, σσ 323-336. Αξίζει να αναφερθεί η άποψη του Μητροπολίτη Σερβίων και Κοζάνης Αμβροσίου στην αδημοσίευτη εισήγησή του στην τακτική συνέλευση της ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος (7-11 Οκτωβρίου 2002) «…κάθε έννοια «πατρίδας» που ανήκει αποκλειστικά σε «πατριώτες», δε συμβιβάζεται με την ουσία του χριστιανικού κηρύγματος περί ισότητος όλων των ανθρώπων…Οι φόβοι και οι φοβίες που εμφανίζονται τον τελευταίο καιρό στην Ελλάδα απέναντι στις μειονότητες είναι καινοφανείς σ' ένα λαό γαλουχημένο με οικουμενικό πνεύμα και ορθόδοξη συνείδηση. Προέρχονται από

καθορίζονται ζητήματα της θρησκευτικής ελευθερίας της θρησκευτικής συνείδησης[252], όπως αυτό γίνεται στο άρθρο 13 του Συντάγματος, και ζητήματα της θρησκευτικής εκπαίδευσης, όπως αυτό γίνεται με το άρθρο 16, π.2 του Συντάγματος και άλλα σχετικά προεδρικά διατάγματα[253]. Το άρθρο 13, παρ. 1 του Ελληνικού Συντάγματος κατοχυρώνει την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης με τα παρακάτω δικαιώματα: α) να πρεσβεύει κανείς οποιαδήποτε θρησκεία και να τη μεταβάλλει οποτεδήποτε, β) να εκδηλώνει και να διακηρύσσει κανείς τις

κρατικίστικες ιδεολογίες των Ευρωπαϊκών επαναστάσεων και μεταφέρουν, στην καρδιά της Ευρώπης, το πνεύμα του επαρχιωτισμού και της απομόνωσης...Η ευθύνη όσων πράγματι πιστεύουν στον Ιησού Χριστό ως Σωτήρα του κόσμου(και εδώ πρέπει να τονισθεί ιδιαίτερα αυτό «του κόσμου») είναι τεράστια ενώπιον όλων των μεροπληπτικών ή χαριστικών νομοθετημάτων, που τυχόν ευνοούν συγκεκριμένο δόγμα και να υπονομεύουν όλα τα άλλα…Η ιδέα ότι ο Θεός ευνοεί ή βοηθεί κάποιο έθνος εναντίον όλων των άλλων εθνών, μειώνει τη θεία αγαθότητα σε βαθμό βλασφημίας». Αμβρόσιος, Μητροπολίτης Σερβίων και Κοζάνης *Εισήγηση στην τακτική συνέλευση της ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος (7-11 Οκτωβρίου 2002),* (αδημοσίευτη), 2002. Μία πιο ενδιάμεση άποψη εκφράζει ο ακαδημαϊκός πατέρας της Εκκλησίας Καλλιακμάνης Β.. Βλ. Καλλιακμάνης, Β., «Εκκλησία-Κράτος-Κοινωνία» στο Ζορμπάς, Κ., 2007, *ό.π.,* σσ 85-100.

252. Η «ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης» προασπίζεται κατ' αρχάς σε κείμενα διεθνών συμβάσεων που έχει υπογράψει και η Ελλάδα. Πολύ σημαντικά είναι: α) το άρθρο 18 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του ανθρώπου από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, που ισχύει από τις 10 Δεκεμβρίου του 1948 και το άρθρο 18 του Διεθνούς Συμφώνου για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα, για τη εξάλειψη κάθε μορφής μισαλλοδοξίας και διάκρισης, λόγω θρησκείας ή πεποιθήσεων και β) το άρθρο 9 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για την προάσπιση των δικαιωμάτων του ανθρώπου, στο οποίο αναφέρεται η «ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας» και των εν γένει πεποιθήσεων. βλ. Κτιστάκις, Γ., *Θρησκευτική Ελευθερία και Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*, Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 2004. Η Ευρωπαϊκή Ένωση δέχεται επίσης το «Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ενώσεως», που διακηρύχθηκε στη Νίκαια στις 7 Δεκεμβρίου του 2000. Συναφές περιεχόμενο έχει και η «Τελική Πράξη της Διασκέψεως ασφαλείας και συνεργασίας στην Ευρώπη» που υπογράφτηκε στο Ελσίνκι το 1975. Τα κείμενα υπάρχουν στο Τρωιανός, Σ., *Οργάνωση των Εκκλησιών και διεθνείς σχέσεις,* Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1997b, σσ 180-182.

253. Για τη συνταγματική θέση της θρησκείας στο Σύνταγμα της Ελλάδας του 1975 και τις επιπτώσεις αυτής ενδεικτικά και όσα χρησιμοποιήθηκαν κατά τη μελέτη για την έρευνα βλ.Τσάτσος, Δ.Θ., *Συνταγματικό Δίκαιο*, τ.Β' Οργάνωση και λειτουργία της πολιτείας, Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1993. Σταθόπουλος, Μ., *Σχέσεις πολιτείας και εκκλησίας,* Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα 1993. Σταθόπουλος, Μ., «Η συνταγματική κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας και οι σχέσεις Πολιτείας-Εκκλησίας», *Καθ'οδόν,* 15, 1999, σσ 41-54. Γίνονται πολλές συζητήσεις για το χωρισμό κράτους και Εκκλησίας, σε ακαδημαϊκούς, θεολογικούς και πολιτικούς κύκλους, αλλά κάτι τέτοιο δεν έγινε επίσημα σε μία συνταγματική αναθεώρηση. Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα δημοσκοπήσεων που έχουν γίνει για αυτό το θέμα, τα οποία παρουσιάζουν ότι η κοινή γνώμη είναι θετική σε ένα ενδεχόμενο χωρισμό. Το 1998 η V-PRC δίνει 47,8% υπέρ του διαχωρισμού και 39% κατά. Το 2005 η Opinion δίνει ένα ποσοστό κατά του χωρισμού 30,5%. Την ίδια χρονιά υπέρ του χωρισμού είναι το 48%, στη V-PRC, 61,8%,

θρησκευτικές του πεποιθήσεις γραπτώς ή προφορικώς ή, αντιθέτως, να μην τις αποκαλύπτει, γ) να συνεταιρίζεται κανείς για θρησκευτικούς σκοπούς, δ) το δικαίωμα της θρησκευτικής ισότητας, ε) το δικαίωμα της θρησκευτικής εκπαίδευσης και στ) το δικαίωμα καθενός να αποκρούει οποιαδήποτε ενέργεια έρχεται σε αντίθεση με τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις.[254] Ακόμη υπάρχει η αναφορά στο άρθρο 13, παρ. 2 του Συντάγματος σε γνωστές θρησκείες και αυτή γίνεται σε σχέση με το δικαίωμα της λατρείας. Το άρθρο καθορίζει για αυτές δύο προϋποθέσεις για την ακώλυτη άσκηση της λατρείας: α) να είναι γνωστό το θρήσκευμα και β) η άσκηση της λατρείας του να μην προσβάλει τη δημόσια τάξη ή τα χρηστά ήθη. Έτσι υφίσταται ήδη ένας περιορισμός για τις μη γνωστές θρησκείες[255] και συγχρόνως αναγνωρίζεται επίσημα η ύπαρξη πολιτών που από το κράτος αντιμετωπίζονται ως διαφορετικοί λόγω της θρησκείας τους . Διαφορά υπάρχει και στη διαδικασία και λειτουργία ναών της Εκκλησίας της Ελλάδος, η οποία καθορίζεται από τις διατάξεις του Καταστατικού της Χάρτη (Ν.590/1977) και ναών και ευκτήριων οίκων των άλλων θρησκευμάτων και θρησκευτικών ομάδων για τους οποίους λειτουργεί η Διεύθυνση ετεροδόξων και ετεροθρήσκων στο ΥΠΕΠΘ. Η διαδικασία έναρξης λειτουργίας των ευκτήριων οίκων γίνεται σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 και 4 του Α.Ν 1363/1938(ΦΕΚ 305,τ. Α΄), όπως τροποποιήθηκαν με τον Α.Ν. 1672/1939(ΦΕΚ 123,τ. Α΄)[256]. Μόλις

στη Καπα-Research και το 56,5% στη RASS. Αντίστοιχα στις ίδιες εταιρείες κατά του διαχωρισμού είναι τα εξής ποσοστά, 35%, 27,3% και 35,2%. Τέλος το 2006 η RASS σε δύο δημοσκοπήσεις παρουσιάζει υπέρ το 57,4%, τον Ιανουάριο, και το 54,6%, το Μάρτιο. Κατά αντίστοιχα το 34,1% και 41,8%. Στην έρευνα της RASS το 75,3% δεν επιθυμεί την απομάκρυνση των θρησκευτικών συμβόλων από τα σχολεία και το 67,1% από τα δημόσια κτήρια. Και το 70,7% συμφωνεί η μισθοδοσία των κληρικών να αφορά την Εκκλησία και όχι το κράτος. Βλ. Ζορμπάς, Κ., «΄Οψεις των σχέσεων κράτους και εκκλησίας στην Ελλάδα» στο Ζορμπάς, Κ. (επιμ), 2007, *ό.π.,* σσ 187-237.

254. Τρωιάνος, Σ., «Ελευθερία Θρησκευτικής συνείδησης και επικρατούσα θρησκεία» στο Εταιρία Νομικών Βορείου Ελλάδος, Παπαστάθης, Χ. (επιμ), *Θρησκευτική ελευθερία και επικρατούσα θρησκεία*, Σάκκουλας, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2000, σσ 10. Αναλυτικότερα βλ. Μάνεσης, Α., *Συνταγματικά Δικαιώματα Α΄, Ατομικές Ελευθερίες*, Σάκκουλας, Θεσσαλονίκη 1982, σσ 250 κ.ε.

255. Γνωστή θεωρείται η θρησκεία που δεν έχει μυστικά δόγματα και κρυφή λατρεία., η θρησκεία που μπορεί να τη γνωρίσει οποιοσδήποτε, θρησκεία προσιτή στον καθένα Βλ.Δαγτόγλου, Π., *Συνταγματικό Δίκαιο. Ατομικά δικαιώματα*, τ.α΄, Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1991, σσ 379.

256. Παπαστάθης, Χ., «Ελευθερία της λατρείας και επικρατούσα θρησκεία» στο Παπαστάθης, Χ. (επιμ), 2000, *ό.π.,* σσ 23-50.

πρόσφατα καταργήθηκε, με το άρθρο 27 του Ν.3467/2006 (ΦΕΚ128, τ. Α΄) η άδεια ή γνώμη του οικείου μητροπολίτη που προβλεπόταν για την ίδρυση και λειτουργία τους, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Β.Δ.20-5/2-6-1939 (ΦΕΚ 220,τ. Α΄). Ένα άλλο θέμα που καθορίζεται είναι η ελευθερία διάδοσης της θρησκείας, αφού απαγορεύεται από το Σύνταγμα ο προσηλυτισμός, με αποτέλεσμα αρκετές υποθέσεις προσηλυτισμού να ενάγονται ενώπιον του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων[257]. Βέβαια ο καταχρηστικός προσηλυτισμός απαγορεύεται πλέον γενικώς, κατά όποιας γνωστής θρησκείας και αν ασκείται (άρθρ. 13 παρ.2) και από όποιον κι αν ενεργείται, ακόμη και από την επικρατούσα θρησκεία, αλλά η πράξη βρίσκεται πόρρω μακριά από το νόμο.

Επίσης οι σχέσεις του κράτους και της θρησκείας διαφαίνονται και στην κατ' αρχάς αναγνώριση της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης ως θρησκευτική μειονότητα, σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λοζάννης και κατά δεύτερον στον τρόπο που λειτουργούν οι Μουφτείες που διατηρεί η μειονότητα στη Θράκη. Οι μουφτήδες διορίζονται από το Ελληνικό κράτος, ενώ με τα άρθρα 36-40 του Ν.3536/23-2-2007 συνιστώνται στις Μουφτείες της Ξάνθης, της Κομοτηνής και του Διδυμοτείχου, δέκα θέσεις διοικητικών υπαλλήλων και διακόσιες σαράντα θέσεις ιεροδιδασκάλων ισλαμικής θρησκείας «για να διδάσκουν το Κοράνιο στα τζαμιά της Θράκης»[258]. Οι ιεροδιδάσκαλοι προσλαμβάνονται με σύμβαση εργασίας ορισμένου χρόνου, διάρκειας εννέα μηνών. Αυτές οι προσλήψεις θα γίνουν για πρώτη φορά το φθινόπωρο του 2008. Επιπρόσθετα το Ελληνικό κράτος με νόμο, τον Ν.3512/2006 (ΦΕΚ 264, τ. Α΄), έχει αποφασίσει την ίδρυση Ισλαμικού τεμένους Αθηνών, ως νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου και δρομολογεί, μέσα στο 2008 την υπογραφή

257. Η πρώτη υπόθεση ήταν το 1993 του Κοκκινάκη, ως Μάρτυρας του Ιεχωβά. Το δικαστήριο αμφισβήτησε εάν οι πράξεις των Μαρτύρων του Ιεχωβά συνιστούσαν προσηλυτισμό. η απόφαση ήταν κατά της Ελλάδος. Για αυτήν και για άλλες σχετικές υποθέσεις βλ. Pollis, A., «Ελλάδα: Ένα προβληματικό κοσμικό κράτος» στο Χριστόπουλος, Δ. (επιμ), 1999, *ό.π.,* σσ 165-198. Κτιστάκις, Γ., 2004, *ό.π.,* σσ 295 κ.ε. Κυριαζόπουλος, Κ., «Ελευθερία διάδοσης θρησκείας και επικρατούσα θρησκεία» Παπαστάθης, Χ. (επιμ), 2000, *ό.π.,* σσ 51-66.

258. Ν3536/ΦΕΚ 42,τ.Α΄/23-2-2007, άρθρο 36.

σχεδίου απόφασης για το διορισμό του Διοικητικού Συμβουλίου και τον κανονισμό λειτουργίας του Ν.Π.Ι.Δ.

Αιτήματα για τη θέσπιση της νομικής προσωπικότητας έχει εγείρει και η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία, η οποία επιζητά μία ιδιότυπη σχέση με το κράτος. Αυτή προκύπτει από την αίτηση, που έχει καταθέσει, επανεξέτασης των διατάξεων του άρθρου 33 του Ν.2731/1999, οι οποίες είχαν ρυθμίσει το θέμα της νομικής προσωπικότητας της Ρωμαιοκαθολικής Εκκλησίας στην Ελλάδα. Έτσι το ζήτημα αυτό έχει γίνει αντικείμενο μελέτης από ειδική Επιτροπή, η οποία έχει συγκροτηθεί με την αριθ.40472/19-4-2006 Υπουργική Απόφαση και της οποίας ο χρόνος εργασίας παρατάθηκε με νέα απόφαση, 45001^{α}/Α3/4-5-2007.

Τη σχέση με το κράτος επιχειρούν να ρυθμίσουν και άλλες «γνωστές» θρησκείες. Έτσι «Ο Πανελλήνιος Ευαγγελικός Σύνδεσμος» έχει καταθέσει στη Γενική Διεύθυνση Θρησκευμάτων, Διεύθυνση Ετεροδόξων και Ετεροθρήσκων. πρόταση σχεδίου νόμου σχετικά με τη «νομική υπόσταση των Εκκλησιών Ευαγγελικού-Διαμαρτυρόμενου Δόγματος», από τον Ιούλιο του 2007, ενώ η «Ελληνική Ευαγγελική Εκκλησία» έχει υποβάλει πρόταση αναγνώρισης της ως Ν.Π.Δ.Δ. από τον Ιούνιο του 2006. Πρόταση επίσης για υπαγωγή της μισθοδοσίας στο κράτος των κληρικών της « Μητρόπολης Ορθοδόξων Αρμενίων Ελλάδας» έχει κάνει το «Εθνικό Κεντρικό Συμβούλιο Ορθοδόξων Αρμενίων Ελλάδος», από το Νοέμβριο του 2007. Και τα τρία θέματα μελετώνται από τις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠΕΠΘ.

Θρησκεία και εκπαίδευση

Σε έρευνα για τη σχέση εκπαίδευσης και θρησκείας που έγινε σε εκατόν σαράντα χώρες του κόσμου και δημοσιεύτηκε τον Ιούνιο του 2003 στο περιοδικό UNESCO «Perspectives»[259] έδειξε ότι σε εβδομήντα τρεις από τις χώρες η θρησκευτική εκπαίδευση εμφανίζεται ως υποχρεωτική και εβδομαδιαία. Σε αυτές οι πενήντα τέσσερις χώρες αφιερώνουν στη θρησκευτική εκπαίδευση, στα έξι πρώτα

259. «Education et religion: Les chemins de la tolerance». *Perspectives,* 33,2, Ιούνιος 2003 στο URL: http://www.ibe.unesco.org/International?Publications/Prospects.

χρόνια της εκπαίδευσης, το 8,1% (388,4 ώρες) των συνολικών ωρών. Οι χώρες που αφιερώνουν το μεγαλύτερο χρόνο στη θρησκεία, τα έξι πρώτα χρόνια, είναι η Σαουδική Αραβία, το 31% (1.458 ώρες) και η Υεμένη, το 28,2% (1.104 ώρες). Ακόμη δεκατρείς χώρες αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στη θρησκευτική εκπαίδευση στην έβδομη, όγδοη και ένατη χρονιά, δύο χώρες αφιερώνουν τον ίδιο χρόνο και τα εννέα πρώτα χρόνια και είκοσι εννέα χώρες τα έξι πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης. Τέλος σημειώνεται ότι σε εξήντα εννέα χώρες η θρησκευτική εκπαίδευση δεν είναι ούτε υποχρεωτική ούτε επιλογής και αντικατοπτρίζει χώρες όπως η Ελβετία, στις οποίες αυτή η εκπαίδευση αφορά την περιφέρεια και όχι το κεντρικό κράτος. Οι αναλυτές της μελέτης παρατηρούν την αύξηση, σε σχέση με παρόμοια μελέτη πριν από δέκα χρόνια, της διάθεσης ωρών στη θρησκευτική εκπαίδευση κυρίως σε χώρες της Δύσης. Εξηγείται μερικώς από το ρόλο της θρησκείας στις νέες συνθήκες που σημαδεύονται από τις ποικίλες μεταναστεύσεις, το τέλος του πολιτικού διπολισμού και την έξαρση των φονταμενταλισμών[260]. Αυτές οι συνθήκες εξηγούν και την έντονη δραστηριοποίηση πολλών διεθνών οργανισμών σε θέματα θρησκείας και σχέσης με την κοινωνία και την εκπαίδευση[261].

Στην Ευρώπη, η Ευρωπαϊκή Ένωση άρχισε μια πιο έντονη συζήτηση για τη θρησκευτική εκπαίδευση, μετά την 11η Σεπτεμβρίου του 2001. Το Συμβούλιο της Ευρώπης από τότε έχει αρχίσει ένα «διαπολιτισμικό και διαθρησκειακό διάλογο» που σήμερα αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες εργασίας του[262]. Σε αυτό το πλαίσιο

---

260. Βλ.αν., σσ 165-175.

261. Ο Ο.Ο.Σ.Α (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Έρευνας) το 2005 ανακοίνωσε τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποίησε σε συνεργασία με το Institut de Recherche sur les Societes Contemporaines (Ινστιτούτο Έρευνας για τις σημερινές κοινωνίες) και το Institut Europeen en Sciences des Religions (Ινστιτούτο για τις Επιστήμες των Θρησκειών) στην οποία αναφέρεται ότι στις Ευρωπαϊκές χώρες αυξάνεται η πολυομολογιακή διαδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών με έμφαση σε πέντε θρησκείες: Χριστιανισμός, Ιουδαϊσμός, Ισλαμισμός, Ινδουισμός και Βουδισμός. Ακόμη το 2001 η Ύπατη Αρμοστία για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα διοργάνωσε διεθνές Συνέδριο για τη μελέτη της ανεξιθρησκείας στην εκπαίδευση, με θέμα «Confernce Internationale Consultative sur l'Education Scolaire en relation avec la Liberte de Religion et Conviction, la Tolerance et la Non-Discrimination». Βλ. Ζορμπάς, Κ., 2006, *ό.π.,* σσ 37-38,40.

262. Υπάρχουν πολλά στοιχεία και όλες οι σχετικές εκθέσεις για το θέμα στην ιστοσελίδα URL:http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects. Εκθέσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικές

το Τμήμα Εκπαίδευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης άρχισε ειδικό πρόγραμμα στο οποίο σημειώνεται ότι η θρησκευτική διάσταση στην εκπαίδευση δεν είναι συνώνυμη με τη θρησκευτική εκπαίδευση[263], πράγμα που είναι πολύ σημαντικό να σημειωθεί. Σταθμός για την θρησκευτική εκπαίδευση αποτελεί η αναφορά στη θρησκευτική ετερότητα στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού , το 2003. Σε αυτή οι Υπουργοί Παιδείας «11. Ζητούν από το Συμβούλιο …: α. να πραγματοποιήσει εννοιολογική έρευνα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, β. να βοηθήσει ώστε να οικοδομηθεί η κατανόηση … εισάγοντας τον σεβασμό για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ετερότητα … τον δια-θρησκευτικό διάλογο …, γ. να επιταχύνει τις προσπάθειες στον τομέα του περιεχομένου των μεθόδων μάθησης, και των σκοπών διδασκαλίας …, δ. να αναπτύξει εργαλεία ανάλυσης, να διαμορφώσει και να κοινοποιήσει παραδείγματα καλής πρακτικής … σε σχολικά βιβλία …, ε. να αναπτύξει προγράμματα που στοχεύουν στην επικοινωνία και την αλληλοκατανόηση, ιδιαίτερα μέσω της εκμάθησης γλωσσών …, στ. να ενθαρρύνει τα κράτη-μέλη να εισάγουν την διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική τους πολιτική …, ζ. να ενθαρρύνει έρευνες που να εστιάζουν στην κοινωνική και τη συνεργατική μάθηση …, η. να ενισχύσει πρωτοβουλίες και πειραματισμούς για τις δυνατότητες της δημοκρατικής διοίκησης στα σχολεία …, θ. να αναπτύξει εργαλεία που να εγγυώνται την ποιότητα, εμπνευσμένα από την παιδεία δημοκρατίας, λαμβάνοντας υπόψη τη διαπολιτισμική διάσταση, ι. να προσδιορίσει μοντέλα καλής πρακτικής …, κ. να ενισχύσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διαχείριση της ετερότητας στα εκπαιδευτικά της προγράμματα, λ. να επινοήσει και να προωθήσει μεθοδολογίες

υπάρχουν και στην ιστοσελίδα URL:http://www.coe.int. Βλ. Conclusions of the Seminar «Human Rights, Culture and Religion: convergence or divergence? Beliefs, values and education», 9-10 December 2002, CommDH (2002)24/10 December 2002. Conclusions of the Seminar «religion and education: the promotion of tolerance through the education of religious facts», CommDH (2004)9/18 May 2004. Conclusions of the seminar on the concerted action between Council of Europe and the religious communities, Kazan 22-23 February 2006, CommDH (2006)3/23 February 2004. Schreiner, P., *The challenge facing Religious Education in Europe*, DGIV/EDU/DIAL(2002) 11. Schreiner, P., *Overview of religious education in Europe-an ongoing task*, DGIV/EDU/DIAL(2002) 7 Addendum. Analytical repertoire of official texts and projects of the Council of Europe of the field of intercultural education, DGIV/EDU/DIAL(2004) 10.

263. Συμβούλιο της Ευρώπης, DGIV/EDU/DIAL(2004) 3 E, σσ 2.

κατάλληλες να ενσωματωθούν στην εισαγωγική και ενδοσχολική εκπαίδευση των κρατών …, μ. να αναγνωρίσει τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας ως εργαλεία …, ν. να αναπτύξει εκπαιδευτικές στρατηγικές και μεθόδους εργασίας ώστε να προετοιμάσει εκπαιδευτικούς ικανούς να διαχειρίζονται νέες καταστάσεις …, ξ. να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού …, ο. να προωθήσει μια περιεκτική προσέγγιση της σχολικής ζωής … λαμβάνοντας υπόψη το παρα-πρόγραμμα, τη σχολική ατμόσφαιρα, το οργανωτικό ήθος και την δια βίου μάθηση, π. να ενθαρρύνει τα κράτη – μέλη να παραδεχθούν ότι η διαχείριση της ετερότητας δεν είναι πρόβλημα μόνο των σχολείων, αλλά αφορά στο σύνολο της κοινωνίας …»[264] Από αυτή τη διακήρυξη προέκυψαν στην Ευρώπη νέοι προβληματισμοί για τη θρησκευτική εκπαίδευση και τη σχέση της με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έτσι προέκυψε και το βοήθημα του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη θρησκευτική ετερότητα στην εκπαίδευση. Σε αυτό αναφέρεται ότι «…η απόκτηση θρησκευτικών και ηθικών αξιών πρέπει να είναι το αποτέλεσμα μιας πραγματικής προσωπικής εμπειρίας και δεξιότητας. Παρομοίως, η ανάπτυξη θρησκευτικών και ηθικών πεποιθήσεων πρέπει να είναι σύμφωνη με τις δημοκρατικές αξίες ως σύνολο, δηλαδή, με τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τον πλουραλισμό και τους κανόνες δικαίου. Σ' αυτή την προοπτική, οι μαθησιακές προσεγγίσεις, μέθοδοι και εμπειρίες που παρουσιάζονται σ' αυτό το βοήθημα, βασίζονται σε τρεις αρχές:

- η θρησκεία αποτελεί σημαντικό πολιτισμικό παράγοντα (όμοιο με άλλες πηγές ταυτότητας όπως οι γλώσσες, η ιστορία και η πολιτισμική κληρονομιά)-πεποιθήσεις που σχετίζονται με τον κόσμο και τις αξίες πρέπει να αναπτύσσονται σταδιακά, βασισμένες σε πραγματικές προσωπικές και κοινωνικές γνωστικές εμπειρίες-πρέπει να ενθαρρυνθεί μια ενοποιημένη προσέγγιση των πνευματικών, θρησκευτικών, ηθικών και πολιτικών αξιών.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα:

264.

URL:http://www.coe.int/T/E/Cultural_Cooperation/education/Standing_conferences/e.21stsessionathens2003.asp#TopOfPage

- στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη μορφή ξεκάθαρων εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών-στο επίπεδο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ιδιαίτερα μέσω δημοκρατικής διοίκησης, συμμετοχής των σπουδαστών, ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος και συμπεριληπτικής πολιτικής-στο επίπεδο της διδασκαλίας, μέσω των προσεγγίσεων και των μεθόδων που συνθέτουν την ίδια την ουσία του παρόντος βοηθήματος.

Το πρώτο επίπεδο στηρίζεται ξεκάθαρα από μια σειρά πολιτικών κειμένων που υποστηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και υιοθετήθηκαν πρόσφατα από το Συμβούλιο της Ευρώπης. Αναφερόμαστε: Στην Τελική Διακήρυξη της 21ης Συνόδου της Μόνιμης Διάσκεψης των Ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας (Αθήνα, 10-12 Νοεμβρίου 2003) αφιερωμένη ιδιαίτερα στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη Διακήρυξη της Wroclaw (9-10 Δεκεμβρίου 2004) για το νέο πλαίσιο πολιτισμικής συνεργασίας στην Ευρώπη. Στο Σχέδιο Δράσης που υιοθετήθηκε στην Τρίτη Διάσκεψη Κορυφής των Αρχηγών Κρατών και Κυβερνήσεων (Βαρσοβία, 16-17 Μαΐου 2005), το οποίο αναφέρεται ρητώς στον διαπολιτισμικό διάλογο και σε συγκεκριμένα θέματα θρησκευτικής ετερότητας.»[265] Από αυτές τις εργασίες και τις μελέτες, από τις συσκέψεις της Επιτροπής για τον Πολιτισμό, την Επιστήμη και την Εκπαίδευση και από την εισηγητική έκθεση[266] του Γάλλου A.Schneider[267] προέκυψε η Σύσταση 1720 του Συμβουλίου της Ευρώπης με θέμα «Εκπαίδευση και Θρησκεία».

Το κείμενο είναι σημαντικό, παρ' όλο που δεν έχει υποχρεωτική χροιά[268]. Τα άρθρα που περιλαμβάνουν τα σημαντικά σημεία είναι: «1. Η Κοινοβουλευτική Συνέλευση σθεναρά επιβεβαιώνει ότι η θρησκεία κάθε προσώπου, συμπεριλαμβανομένης και της επιλογής κάποιου να μην έχει θρησκεία, είναι ένα αυστηρό προσωπικό θέμα. Εντούτοις, αυτό δεν είναι ασυμβίβαστο με την άποψη ότι

265. Keast, J., (επιμ), Βαλλιανάτος, Α., (επιμ ελλην.εκδ), 2007 (υπό έκδοση), *ό.π.,* σσ 11-12..

266. Βλ Doc 10673, report of the Committee on Culture, Science and Education, Rapporteur: Mr Schneider. Text adopted by the Assembly on 4 October 2005 (27th Sitting).

267. Ο Schneider είναι Γάλλος, μέλος του Ευρωπαϊκού Λαϊκού Κόμματος.

268. Αποτελεί πρόταση προς τους σχετικούς Υπουργούς των χωρών.

μια καλή γενική γνώση των θρησκειών, και κατά συνέπεια μια αίσθηση της ανοχής, παίζουν ουσιαστικό ρόλο στην άσκηση των δημοκρατικών δικαιωμάτων του πολίτη. 2. Στη Σύσταση της 1396 (1999) σχετικά με τη θρησκεία και τη δημοκρατία, η Συνέλευση επιβεβαίωσε ότι «υπάρχει μια θρησκευτική διάσταση σε πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία, όπως είναι οι αδιάλλακτες φονταμενταλιστικές κινήσεις και οι τρομοκρατικές δράσεις, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία και οι εθνικές συγκρούσεις»…6. Η εκπαίδευση έχει πολύ ουσιαστικό ρόλο στην καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και της παρανόησης των θρησκειών, Οι κυβερνήσεις πρέπει να κάνουν περισσότερα για να εγγυηθούν την ελευθερία της συνείδησης και της θρησκευτικής έκφρασης, να ενθαρρύνουν την εκπαίδευση στα θέματα τα σχετικά με τις θρησκείες, να ενθαρρύνουν το διάλογο με τις θρησκείες και μεταξύ αυτών και να προωθήσουν την πολιτιστική και κοινωνική έκφραση των θρησκειών. 7. Το σχολείο είναι ένα σπουδαίο συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης, της διαμόρφωσης κριτικού πνεύματος στους μελλοντικούς πολίτες και του διαπολιτισμικού διαλόγου. Θέτει τα θεμέλια για την ανεκτική συμπεριφορά, που θεμελιώνεται στο σεβασμό της αξίας κάθε ανθρώπου. Διδάσκοντας στα παιδιά την ιστορία των κύριων θρησκειών με αυτοσυγκράτηση και αντικειμενικότητα και με σεβασμό των αξιών της Ευρωπαϊκής Συνθήκης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, θα μπορέσει να καταπολεμήσει αποτελεσματικά το φανατισμό. Η κατανόηση της ιστορίας των πολιτικών συγκρούσεων που γίνονται στο όνομα της θρησκείας είναι ουσιαστική. 8. Η γνώση θρησκειών είναι ένα αναπόσπαστο τμήμα της γνώσης της ιστορίας της ανθρωπότητας και των πολιτισμών. Είναι εντελώς διαφορετική από την πίστη σε μια συγκεκριμένη θρησκεία και την τήρησή της. Ακόμη και στις χώρες που υπερισχύει μια θρησκεία πρέπει να διδάσκονται τα σχετικά με την προέλευση όλων των θρησκειών, παρά να ευνοείται μόνο μία ή να ενθαρρύνεται ο προσηλυτισμός. 9. Στην Ευρώπη υπάρχουν διάφορες συντρέχουσες καταστάσεις. Τα εκπαιδευτικά συστήματα γενικά-και ειδικά τα κρατικά σχολεία στις αποκαλούμενες κοσμικές χώρες-δεν αφιερώνουν αρκετούς πόρους για να διδάσκονται τα σχετικά με τις θρησκείες, ή-στις χώρες όπου υπάρχει μια κρατική θρησκεία και στα θρησκευτικά σχολεία-εστιάζουν το ενδιαφέρον μόνο σε μια θρησκεία. Μερικές χώρες έχουν

απαγορεύσει τη μεταφορά ή τη χρήση των θρησκευτικών συμβόλων στα σχολεία. Οι προβλέψεις αυτές έχουν κριθεί ότι είναι σύμφωνες με την Ευρωπαϊκή Συνθήκη για τα ανθρώπινα δικαιώματα…11. Το Συμβούλιο της Ευρώπης δίδει ένα βασικό ρόλο στην εκπαίδευση στην κατασκευή μίας δημοκρατικής κοινωνίας, αλλά η μελέτη των θρησκειών στα σχολεία δεν έχει ακόμη λάβει την απαιτούμενη προσοχή. 12. Η Συνέλευση παρατηρεί επιπλέον ότι οι τρεις μονοθεϊστικές θρησκείες της Βίβλου έχουν κοινή προέλευση (Αβραάμ) και μοιράζονται πολλές αξίες με άλλες θρησκείες και ότι οι αξίες που υποστηρίζονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης προέρχονται από αυτές τις αξίες. 13. Συνεπώς η Συνέλευση συστήνει όπως η Επιτροπή των Υπουργών: 13.1 εξετάσει τους πιθανούς τρόπους να διδάσκονται τα σχετικά με τις θρησκείες στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παραδείγματος χάριν μέσω βασικών ενοτήτων που θα μπορούσαν να προσαρμοστούν στη συνέχεια στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. 13.2. να προωθήσει την αρχική και σε υπηρεσία κατάρτιση εκπαιδευτικών στις θρησκευτικές σπουδές τηρώντας τις αρχές που καθορίζονται στις προηγούμενες παραγράφους. 13.3. να προβλέψει την ίδρυση ενός Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου με σκοπό την κατάρτιση εκπαιδευτικών στη συγκριτική μελέτη των θρησκειών. 14. Η Συνέλευση συστήνει, επίσης, η Επιτροπή των Υπουργών να ενθαρρύνει τις κυβερνήσεις των κρατών μελών να εξασφαλίσουν ότι οι θρησκευτικές σπουδές θα διδάσκονται στο πρωτοβάθμιο και δευτεροβάθμιο επίπεδο της κρατικής εκπαίδευσης, βάσει των ακόλουθων επιμέρους κριτηρίων: 14.1 στόχος της εκπαίδευσης αυτής πρέπει να είναι να βοηθήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις θρησκείες που υπάρχουν στη χώρα τους και τις γειτονικές χώρες, και αφετέρου να αντιληφθούν ότι καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να θεωρήσει ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη» και ότι οι άλλοι δεν καθίστανται καθόλου διαφορετικοί ως ανθρώπινα όντα όταν έχουν μια διαφορετική θρησκεία ή δεν έχουν καθόλου θρησκεία. 14.2. πρέπει να περιλάβει, με πλήρη αμεροληψία, την ιστορία των κύριων θρησκειών, καθώς επίσης και την επιλογή του να μην έχει κάποιος καμία θρησκεία 14.3. πρέπει να παρέχει στους νέους τα εκπαιδευτικά εργαλεία που θα επιτρέψουν σε αυτούς να αισθάνονται αρκετά ασφαλείς απέναντι στους υποστηρικτές μιας φανατικής θρησκευτικής πρακτικής. 14.4. δεν πρέπει να υπερβεί τη διαχωριστική

γραμμή μεταξύ των σφαιρών του πολιτισμού και της λατρείας, ακόμη και όταν πρόκειται για μια χώρα με κρατική θρησκεία. Δεν είναι μια διαδικασία μύησης σε μια πίστη, αλλά ένα μέσο βοήθειας των νέων να καταλάβουν γιατί οι θρησκείες είναι πηγές πίστης για εκατομμύρια ανθρώπων 14.5. οι δάσκαλοι των θρησκειών πρέπει να έχουν μια ειδική κατάρτιση. Πρέπει να είναι δάσκαλοι μιας πολιτιστικής ή λογοτεχνικής επιστημονικής ειδικότητας. Εντούτοις οι ειδικοί σε ένα άλλο επιστημονικό κλάδο θα μπορούσαν να γίνουν αρμόδιοι για αυτήν την εκπαίδευση 14.6. το κράτος πρέπει να φροντίσει για την ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να καθορίσει τις διδακτέες ύλες που πρέπει να προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες κάθε χώρας και στις ηλικίες των μαθητών. Στην επινόηση αυτών των προγραμμάτων, το Συμβούλιο της Ευρώπης θα συμβουλευθεί όλους τους ενδιαφερόμενους συνεργάτες, συμπεριλαμβανομένων των εκπροσώπων των θρησκευτικών πίστεων.». Είναι σαφής η αναφορά της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, της οποίας οι διατάξεις θέτουν σαφώς τα όρια στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και σκοπό, που είναι ανάπτυξη με πρωταρχική και απαραίτητη προϋπόθεση την ελευθερία[269]. Επίσης είναι σαφής η επισήμανση της Σύστασης για θέσπιση της θρησκευτικής εκπαίδευσης και σε χώρες που δεν υπάρχει. Αυτό βέβαια εξηγείται από τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες της τελευταίας δεκαετίας, τις μεταναστεύσεις, την έντονη παρουσία πλέον του Ισλάμ στην Ευρώπη, τις τρομοκρατικές επιθέσεις, την εμφάνιση φονταμενταλισμών, τις εξεγέρσεις, κυρίως στη Γαλλία, οι οποίες δημιούργησαν το πρόβλημα των πολιτιστικών ταυτοτήτων σε σχέση με τη θρησκεία. Το ότι ο εισηγητής της Σύστασης προέρχεται από τη Γαλλία στην οποία δεν υπάρχει θρησκευτική εκπαίδευση, και έχουν δημιουργηθεί προβλήματα[270] σχετικά με τις

269. Μία ανάλυση της ΕΣΔΑ σε σχέση με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και το Ελληνικό Σύνταγμα, η οποία δεν απηχεί το πνεύμα της Σύστασης 1720. βλ. Σωτηρέλλης, Γ.Χ., *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον Κατηχητισμό στην Πολυφωνία,* Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1998c, σσ 207 κ.ε.

270. Στη Γαλλία με νόμο 228/15 Μαρτίου του 2004 τέθηκαν υπό απαγόρευση τα διακριτικά σύμβολα, όπως η ισλαμική μαντίλα, το εβραϊκό κιπά, ο χριστιανικός σταυρός, επειδή εκδηλώνουν επιδεικτικά θρησκευτική ένταξη. Ο νόμος κωδικοποιήθηκε στο άρθρο L-141-5-1 του Δ΄ Κεφαλαίου του Α΄ βιβλίου του Κώδικα Εκπαίδευσης και δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα της κυβερνήσεως στις 17 Μαρτίου του 2004. Ίσχυσε από την 1η Σεπτεμβρίου εκείνης της χρονιάς. Το θέμα είχε απασχολήσει τη Γαλλία από το 1989 με διάφορες υποθέσεις από τις οποίες προέκυψε η νομολογία του Συμβουλίου της

θρησκευτικές ελευθερίες εξηγεί σαφέστερα το περιεχόμενό της.

Στην Ευρώπη το τοπίο της θρησκευτικής εκπαίδευσης και του μαθήματος των θρησκευτικών διαμορφώνεται από την συνάρτηση των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτιστικών και θρησκευτικών σχέσεων που επικρατούν σε κάθε χώρα. Είναι δηλαδή ανάλογο των θρησκειών που επικρατούν σε κάθε χώρα, τις σχέσεις κράτους-θρησκείας και θρησκείας-κοινωνίας και τη δομή του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης[271].

Η Ελληνική πολιτεία παρέχει θρησκευτική εκπαίδευση, σύμφωνα με το Σύνταγμα και τους νόμους, μέσω του μαθήματος των θρησκευτικών στην Α/θμια και Β/θμια, τις Θεολογικές σχολές της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μέσω της Β/θμιας και Τριτοβάθμιας Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης.

Επικρατείας (Conseil d' Edat), η οποία έθετε, πριν το 2004, το σχετικό πλαίσιο. Επίσης, πριν την ψήφιση του νόμου είχε προηγηθεί το έργο και η Έκθεση του Debray, που τον εκκόλαψαν. Βλ.Debray, R., *L' enseignement du fait religieux dans l' ecole laique,* Rapport au Ministre de la France, Paris 2002. Debray, R., μτφ Καράμπελας, Γ., *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο*, Εστία, Αθήνα 2004. Ένα ενδιαφέρον σχόλιο για το πόνημα του Debray, από ελληνικής πλευράς, μπορεί να βρει κανείς στο Βασιλόπουλος, Χ., *Παιδαγωγικά Μελετήματα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2006, σσ 137-145.

Παρόμοιο ζήτημα είχε δημιουργηθεί στη Γερμανία με τους «εσταυρωμένους» στις σχολικές αίθουσες, το 1995. Ύστερα από προσφυγή γονέων απαγορεύτηκε η ανάρτηση σταυρών στις σχολικές αίθουσες. Για περισσότερα βλ. Χλέπας, Ν. & Δημητρόπουλος, Κ., *Ζητήματα θρησκευτικής ελευθερίας στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1997, σσ 105 κ.ε.

271. Ζορμπάς, Κ., 2006, *ό.π.*. Schreiner, P. (επιμ), *Religious Education in Europe*, ICCS/Comenius-Institut, Muenster 2000. Περσέλης, Ε., «Η θρησκευτική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προβλήματα και προοπτικές» στο Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, *Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, Βόλος 15-17 Μαΐου του 2004., Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2005, σσ 56-65. Ρηγόπουλος, Γ.Χ., *Το μάθημα των θρησκευτικών στην Α/θμιο εκπαίδευσι (Διαπιστώσεις-πρότασις).,* Αθήνα 1990, σσ 82-87. Schultze, H., «Christianity in European School Education: national heritage or World Religion?», *British Journal of Religious Education*, 15,1, σσ 37-42. Σπυρόπουλος, Κ., «Πίστευε, αν θέλεις, αλλά και ερεύνα. Η αλήθεια για τη διδασκαλία των θρησκευτικών στις χώρες της Ε.Ε. και στις Η.Π.Α. και οι σύγχρονες τάσεις γύρω από τις σχέσεις σχολείου, εκκλησίας και θρησκείας», *Σύγχρονα Θέματα*, 57, Οκτ-Δεκ 1995, σσ 17-25. Ζαμπέτα, Ε., *Σχολείο και Θρησκεία*, Θεμέλιο, Αθήνα 2003, σσ 49-89. Κρίππα, Γ.Η., *Η Συνταγματική Κατοχύρωσις του μαθήματος των Θρησκευτικών παρ'ημίν και εν τη αλλοδαπή*, χ.ε, Αθήνα 2001. Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για κάθε Ευρωπαϊκή χώρα την οποία μπορεί να βρει κανείς στα παραπάνω άρθρα και βιβλία.

Το μάθημα των θρησκευτικών είναι ενταγμένο στην παρεχόμενη από την Πολιτεία εκπαίδευση και υπηρετεί τους γενικούς σκοπούς της παιδείας. Η καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης, η οποία προβλέπεται από το άρθρο 16, παρ.2 του Συντάγματος σε συνδυασμό με το άρθρο 3 παρ.1 δημιούργησε τις συνθήκες ώστε μέχρι τώρα το μάθημα, σύμφωνα με την ερμηνεία των παραπάνω άρθρων, να περιλαμβάνει τη γνωριμία και τη σπουδή κυρίως της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης[272]. Κι αυτό συμβαίνει διότι ο Νόμος 1566/85 εξειδικεύει ακόμη περισσότερο τη θρησκευτική αγωγή, που αναφέρει το Σύνταγμα, σε σχέση με την Ορθοδοξία. Θέτει ως σκοπό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης» (άρθρο 1 παρ.1) και στο λύκειο «να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες…» (άρθρο 6 παρ.2). Πάνω από όλα αποτελεί κανονικό μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος και για αυτό ισχύουν το Σύνταγμα και οι Νόμοι, όπως για όλα τα υπόλοιπα μαθήματα.

Σήμερα, ιδιαίτερα, υπάρχουν συζητήσεις στους πολιτικούς και ακαδημαϊκούς κύκλους για την υποχρεωτικότητα ή μη του μαθήματος των θρησκευτικών και συγχρόνως νέες προσεγγίσεις του μαθήματος, οι οποίες προτείνονται επί τη βάσει ανανέωσης των σκοπών, στόχων και περιεχομένου ώστε να αντεπεξέλθει στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες και να μην είναι ομολογιακό. Όπως είναι φυσικό υπάρχει πολεμική για το υπάρχον περιεχόμενο του μαθήματος ή τα βιβλία και από αυτούς που θεωρούν ότι το μάθημα πρέπει να γίνει επιλογής ή να πάψει να είναι ομολογιακό και από αυτούς οι οποίοι θεωρούν ότι πρέπει να παραμείνει ομολογιακό και να γίνει ίσως και κατηχητικό, ακόμη και να παραχωρηθεί πλήρως στην Εκκλησία. Στη μέση αυτών βρίσκονται απόψεις θεολόγων, παιδαγωγών και άλλων σχετικών επιστημόνων των Πανεπιστημιακών σχολών και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

---

272. Περιγράφεται η επικρατούσα κατάσταση και η ερμηνεία των θεολόγων και της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Ελλάδος, που θεωρούν ότι το μάθημα των θρησκευτικών, στην Ελλάδα, πρέπει να είναι ομολογιακό και να αφορά κυρίως την ορθόδοξη πίστη.

Όσον αφορά τις προτάσεις που ακούγονται[273], θα μπορούσε κανείς να τις κατατάξει πολύ ελεύθερα σε κατηγορίες. Προϋπόθεση όλων είναι ότι η θρησκευτική εκπαίδευση στο σχολείο πρέπει απαραίτητα να παρέχεται αποκλειστικά από την Πολιτεία και όχι από την Εκκλησία ή κάποια άλλη θρησκευτική κοινότητα, οι οποίες ελεύθερα μπορούν να πραγματοποιούν την κατήχησή τους με δική τους ευθύνη. Σε μία κατηγορία ανήκουν αυτοί που υποστηρίζουν ότι το μάθημα μπορεί να γίνει διαθρησκειακό[274], σε μία άλλη αυτοί που θεωρούν το μάθημα μπορεί να γίνει πολιτιστικό[275]. Υπάρχουν ακόμη προτάσεις για βιβλικό περιεχόμενο[276], συνδυαστικό περιεχόμενο κ.ά. Ακόμη τονίζεται ότι πρέπει και το μάθημα αυτό να γίνεται μαθητοκεντρικά[277], με ό,τι σημαίνει αυτό για την προσωπικότητα του παιδιού και τα

273. Την πληρέστερη βιβλιογραφία πάνω σε αυτό το θέμα μπορεί να βρει κανείς στο Γιαγκάζογλου, Σ., «Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία. Διαθεματική προσέγγιση, Ευρωπαϊκή Προοπτική, Θεολογία της Ετερότητας» στο *«Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο απέναντι στις προκλήσεις των καιρών»,* Επιστημονική Ημερίδα ιερά Μητροπόλεως Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως, Νεάπολη Θεσσαλονίκης 2007, σσ 34-108.

274. Σωτηρέλλης, Γ.Χ., 1998c, *ό.π.*, σσ 331-345. Καραμούζης, Π., 2007, *ό.π.,* σσ 92 κ.ε. Χιωτάκης, Σ., «Θρησκεία και το μάθημα των θρησκευτικών σε συνθήκες «πολιτισμικού πλουραλισμού»: Προς αναζήτηση ενός νέου παραδείγματος», *Επιστήμες Αγωγής, Σχολείο και Ζωή,* Θεματικό τεύχος 2002, σσ 103-116.

275. Από το 1981 ο Νίκος Ματσούκας είχε μιλήσει για ένα μάθημα γνωστικό και όχι βιωματικό ή κατηχητικό. Ματσούκας, Ν., «θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος. Μια πρόταση για το πώς θα αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος θρησκευτικών στα σχολεία», *Σύναξη,* 1, 1982, σσ 35-41. Ματσούκας, Ν., «Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος», *Καθ' οδόν*, 17, 2000, σσ 15-20. Στο ίδιο πλαίσιο βρίσκεται και ο Ιωάννης Πέτρου θέτοντας και αυτός το κριτήριο του πολιτισμού. Πέτρου, Ι., «Το μάθημα των θρησκευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»., Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.*, σσ 246-257. Πέτρου, Ι., «Η πολυπολιτισμικότητα ως κοινωνικό γεγονός και κοινωνικό αίτημα», στο Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.*, σσ 12-27. Ακόμη πιο συστηματικά προβάλλει το πολιτισμικό μάθημα ο Παντελής Καλαϊτζίδης. Καλαϊτζίδης, Π., «Εναλλακτικές προτάσεις για τη φυσιογνωμία και τη διδακτική των θρησκευτικών. Τα θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα: Το παράδειγμα του βιβλίου της γενέσεως και η αφήγηση της δημιουργίας» στο Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, 2005, *ό.π.,* σσ 156-190. Καλαϊτζίδης, Π., «Το θρησκευτικό μάθημα στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας», *Καθ'οδόν,* 17, 2001, σσ 39-50. Καλαϊτζίδης, Π., «Για το διάλογο των θρησκειών και των πολιτισμών στο μάθημα των θρησκευτικών», *Νέα Εστία*, 21, 2007, σσ 121-141.

276. Ζουμπουλάκης, Σ., «Τα θρησκευτικά ως βιβλικό μάθημα», *Νέα Εστία*, 1729, 2000, σσ 1020-1026 και Ζουμπουλάκης, Σ., *Ο Θεός στην Πόλη,* Εστία, Αθήνα 2002.

277. Βασιλόπουλος, Χ., «Σχεδιασμός και οργάνωση του θρησκευτικού μαθήματος με κριτήριο τα ψυχο-παιδαγωγικά και κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών» στο Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, 2005, *ό.π.*, σσ 119-125.

πιστεύω του, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του, με σεβασμό στην παράδοση του τόπου αλλά και στον πολιτισμικό πλουραλισμό της κοινωνίας[278]. Οι απόψεις είναι γόνιμο να ακούγονται και να γίνονται θέματα συζήτησης. Αν προκύψει και η αλλαγή, η οποία στο Λύκειο θεωρείται αναπόφευκτη μια και στο Γυμνάσιο έχουν γίνει αρκετά βήματα, τότε το μάθημα των Θρησκευτικών θα έχει μέλλον σε μια ανανεωμένη σύγχρονη εκπαίδευση[279].

Στο ελληνικό σχολείο, ακόμη, πραγματοποιούνται δραστηριότητες θρησκευτικού περιεχομένου, όπως ο εκκλησιασμός και η προσευχή[280]. Οι δραστηριότητες αυτές ρυθμίζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση με το Π.Δ 201/98 (ΦΕΚ Α161/13-7-1998) και με τρεις εγκυκλίους τις α) Φ. 200.21/16/136240.26.11.1977 β) ΥΠΕΠΘ, Γ/6251/22-10-1979 γ) ΥΠΕΠΘ, Γ/2875/30-4-1981. Στην πρωτοβάθμια καθορίζονται οι περιπτώσεις στο Π.Δ. 201/98, άρθρο 9 κατά τις οποίες γίνεται υποχρεωτικά ο εκκλησιασμός[281]. Στη δευτεροβάθμια οι δύο τελευταίες εγκύκλιοι επαναλαμβάνουν την υποχρέωση της πρώτης. Η πρώτη

278. Βασιλόπουλος, Χ., *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996.

279. Τονίζει ο Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε εισήγησή του για το μάθημα των θρησκευτικών «…η διδασκαλία του, επίσης, είναι ανάγκη να ξεφύγει από τα βαρίδια του παρελθόντος όπως ο ηθικισμός, ο πουριτανισμός, ο παιδαγωγικός διδακτισμός, ο μη διαλογικός χαρακτήρας, ο εθνοκεντρισμός του. Για το σκοπό αυτό απαιτείται να μην έχει ξύλινη γλώσσα, ηθικίστικη και κανονιστική εμμονή αλλά, παραμερίζοντας τον οποιοδήποτε κατηχητικό και απολογητικό προσανατολισμό, επιβάλλεται να συνδέεται με τα σύγχρονα υπαρξιακά και κοινωνικά προβλήματα του ανθρώπου της εποχής μας, να συναντά με σεβασμό και κατανόηση τον άλλο στο πρόσωπο του ετερόδοξου, του ετερόθρησκου, του αδιάφορου…Προβάλλοντας το οικουμενικό πνεύμα της Ορθοδοξίας, ο διάλογος θα πρέπει να δομεί όχι μόνο τη μέθοδο της διδασκαλίας αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος. Για το σκοπό αυτό, είναι ανάγκη να χρησιμοποιηθεί η μεθοδολογία της διαθεματικότητας, σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου, και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας…» Γιαγκάζογλου, Σ., «Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας,* 37, 2006, σσ 34-37. Για το μέλλον του μαθήματος σε μια πλουραλιστική κοινωνία. βλ. Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.*, σσ 297-313. Για τη θρησκευτική αγωγή σήμερα βλ. Βασιλόπουλος, Χ., 2006, *ό.π.*

280. Πρόκειται βέβαια για παραθεώρηση του ρόλου του σχολείου σε σχέση με τη θρησκευτική αγωγή που πρέπει να προσφέρει. Σε αυτή την περίπτωση το σχολείο λειτουργεί ως αναπαραγωγικός θρησκευτικός μηχανισμός και οι δραστηριότητες αυτές έχουν χαρακτήρα μύησης σε μία μόνο θρησκεία. Έτσι το σχολείο δεν εξυπηρετεί το σύνολο της κοινωνίας και το βασικό στόχο του που είναι η παροχή γνώσεων σε συνδυασμό με την ηθική καλλιέργεια των μαθητών και όχι η θρησκευτική μύηση. Βλ. Πέτρου, Ι., «Το μάθημα των θρησκευτικών και η κοινωνικοποίηση των μαθητών» στο Πέτρου, Ι., 2005, *ό.π.,* σσ 297-313.

καθορίζει τον προγραμματισμό του εκκλησιασμού μία φορά την εβδομάδα ή ανά δεκαπενθήμερο και την υποχρεωτική κοινή καθημερινή προσευχή στην πρωινή συγκέντρωση. Επίσης μέχρι το 2006 στο χώρο του σχολείου τελούνταν και το μυστήριο της εξομολογήσεως για τους χριστιανούς ορθόδοξους, το οποίο με την εγκύκλιο ΥΠΕΠΘ, 76992/Γ2/27-7-2006 για λόγους παιδαγωγικούς και θεολογικούς σταμάτησε να τελείται.

Στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργούν, ως Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα δύο Θεολογικές σχολές, με τέσσερα τμήματα, Θεολογία Αθήνας, Θεολογία Θεσσαλονίκης, Κοινωνικής Θεολογίας Αθήνας και Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Θεσσαλονίκης.

Ακόμη στα πλαίσια της παρεχόμενης θρησκευτικής εκπαίδευσης που παρέχει η Πολιτεία εντάσσεται και η ειδική «Εκκλησιαστική Εκπαίδευση» η οποία παρέχεται στην Εκκλησιαστική δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Με το νόμο 3432/2006 (ΦΕΚ 14/3-2-2006) για τη «Δομή και λειτουργία της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης» η Πολιτεία λειτουργεί ως παραγωγικές σχολές της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα Εκκλησιαστικά Γυμνάσια, Λύκεια, Ιερατικά σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Ι.Ε.Κ. και Ανώτατες Εκκλησιαστικές Ακαδημίες. Σύμφωνα με το άρθρο 2 του Νόμου «σκοπός της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης είναι η ανάδειξη και η κατάρτιση Κληρικών και Λαϊκών Στελεχών της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Ελλάδα, υψηλού μορφωτικού επιπέδου και χριστιανικού ήθους». Είναι λοιπόν ουσιαστικά επαγγελματική η εκπαίδευση που παρέχουν, αν και με τον παραπάνω νόμο εξισώνονται με τα σχολεία της γενικής και όχι της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σήμερα λειτουργούν δέκα γυμνάσια, δέκα επτά λύκεια, τρία ιερατικά σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, δέκα πέντε ειδικά προγράμματα εκκλησιαστικής κατάρτισης σε δημόσια Ι.Ε.Κ. της χώρας και τέσσερις ανώτατες ακαδημίες. Για την Εποπτεία αυτών λειτουργεί στο ΥΠΕΠΘ, υπό τη Γενική Διεύθυνση Θρησκευμάτων, η Διεύθυνση Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης και Θρησκευτικής Αγωγής. Μόνο οι τέσσερις

281. Τη Γιορτή Τριών Ιεραρχών και εθνικές γιορτές, Την ημέρα του τοπικού Πολιούχου, όταν οι τοπικές συνθήκες εορτασμού το επιτρέπουν, μία φορά το μήνα, εκτάκτως μέχρι τρεις φορές το διδακτικό έτος. Ο εκκλησιασμός πραγματοποιείται με απόφαση συλλόγου διδασκόντων και με τη συνοδεία των εκπαιδευτικών.

ακαδημίες, στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Χανιά, μετά την ανωτατοποίησή τους υπάχθηκαν, με την Υ.Α. Φ.908/75918/η/25-7-2006, στην αρμοδιότητα του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ, όσον αφορά τα θέματα διοικητικής οργάνωσης, προσωπικού και φοιτητικής μέριμνας. Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι με το νόμο 3432/2006 σταμάτησε η προνομιακή μεταχείριση των μαθητών της Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης στην εισαγωγή τους στις Θεολογικές Σχολές και στη φιλοξενία τους δωρεάν από την Πολιτεία σε οικοτροφεία. Διατηρήθηκαν τα οικοτροφεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αλλά με έξοδα της Εκκλησίας της Ελλάδας. Μόνο οι σπουδαστές των ΙΣΔΕΕ διατηρούν αυτό το προνόμιο σύμφωνα με το άρθρο 26, παρ.2 του Νόμου.

Τέλος σημειώνεται και ένα άλλο σημαντικό κομμάτι της θρησκευτικής εκπαίδευσης που παρέχει η Πολιτεία και αφορά τους μη Ορθόδοξους μαθητές. Για αυτούς στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ισχύει το δικαίωμα απαλλαγής από το μάθημα των θρησκευτικών, τον εκκλησιασμό και την προσευχή. Μέχρι σήμερα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση ισχύει το Π.Δ 201/98, άρθρο 13 παρ.10, κατά το οποίο η απαλλαγή γίνεται με δήλωση του γονέα και στη δευτεροβάθμια μία οδηγία του 2002 της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 27539/Γ2/23-5-2002, η οποία αναφέρει τα εξής: «Το ΥΠΕΠΘ, σύμφωνα με το γράμμα και το πνεύμα του Ν.1566(άρθρο 1) και την απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας 3356/1995 (τμήμα Στ΄), προτίθεται να εκδώσει εγκύκλιο διαταγή στην οποία θα αναφέρεται ότι απαλλαγή μαθητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να στηρίζεται σε δήλωση του ιδίου αν είναι ενήλικος, ή άλλως των γονέων του, ότι δεν είναι Χριστιανός Ορθόδοξος, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκεύματος στο οποίο ανήκει. Στην περίπτωση της απαλλαγής από την παρακολούθηση του μαθήματος των Θρησκευτικών, στη θέση του θρησκεύματος δεν υπάρχει λόγος αναγραφής ενδείξεως». Μέχρι τον Ιούνιο του 2008 η απαλλαγή γινόταν με βάση την οδηγία 61723/Γ2 του 2006 που επαναλαμβάνει τα παραπάνω. Από τον Ιούλιο του 2008 τρεις σχετικοί εγκύκλιοι[282]

282. Στην πρώτη εγκύκλιο αναφέρεται « Ύστερα από την υποβολή ερωτημάτων σχετικά με το θέμα της απαλλαγής των μαθητών από το μάθημα των Θρησκευτικών, σας κάνουμε γνωστό ότι για την απαλλαγή αυτή απαιτείται υπεύθυνη δήλωση

του ΥΠΕΠΘ άλλαξαν τα δεδομένα, καθώς πλέον οι μαθητές δύνανται να απαλλάσσονται από το μάθημα των θρησκευτικών δηλώνοντας «λόγους συνείδησης». Η πρώτη εγκύκλιος και η δεύτερη διευκρινιστική εγκύκλιος[283] δημιούργησαν μία συγκεχυμένη κατάσταση για το θέμα, αφού άφηναν περιθώριο και στους χριστιανούς ορθόδοξους να ζητήσουν απαλλαγή. Έτσι προέκυψε η τελευταία διευκρινιστική εγκύκλιος, η οποία αναφέρει ότι «οι μη Ορθόδοξοι μαθητές, δηλ. οι αλλόθρησκοι ή ετερόδοξοι» είναι αυτοί που απαλλάσσονται και μάλιστα καθορίζει και με ποια μαθήματα θα απασχολούνται την ώρα που δε θα κάνουν θρησκευτικά[284].Η κατάσταση που προέκυψε αφορά το μάθημα των θρησκευτικών και την υποχρεωτικότητα του για του χριστιανούς ορθόδοξους μαθητές και σε καμία περίπτωση δε μειώνει την κίνηση της πολιτείας να δώσει τη δυνατότητα απαλλαγής από το μάθημα των θρησκευτικών χωρίς κάποιος να επικαλείται τις πεποιθήσεις του, ακόμη και αρνητικά. Αυτή η απόφαση εναρμονίζει τη χώρα με τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και τις συστάσεις των ανεξάρτητων αρχών της χώρας, όπως αναφέρονται και στην Εγκύκλιο 194071/Γ2/4-8-2008. Πρόσφατα, πάλι, με έγγραφο του Συνηγόρου του Πολίτη προς το ΥΠΕΠΘ προέκυψε η μη αναγραφή του θρησκεύματος σε αλλόδοξους ή αλλόθρησκους που δε ζητούν για τους δικούς τους λόγους την απαλλαγή από το μάθημα. Μέχρι τώρα αναγράφεται στο θρήσκευμα ότι είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι.

Επιπλέον οι αλλόδοξοι μαθητές, Ρωμαιοκαθολικοί και Προτεστάντες, έχουν τη δυνατότητα διδασκαλίας ιδιαίτερου ομολογιακού θρησκευτικού μαθήματος σύμφωνα με το άρθρο 14, παρ.17 του Νόμου. 1566/85 και τον Ν.1771/1988. Αυτό γίνεται σε σχολεία της Τήνου και Σύρου. Οι Ρωμαιοκαθολικοί διδάσκονται θρησκευτικά από βιβλία για τα οποία γνωμοδοτεί και εγκρίνει κάθε φορά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σύμφωνα με τον Ν.1566/85. Τα τελευταία μάλιστα χρόνια

του κηδεμόνα του μαθητή αν είναι ανήλικος ή του ίδιου αν είναι ενήλικος, στην οποία θα αναφέρεται η επιθυμία απαλλαγής, χωρίς να δηλώνεται ο λόγος της συγκεκριμένης επιλογής». Εγκύκλιος 91109/Γ2/10-7-2008.

283. Εγκύκλιος 91109/Γ2/10-7-2008 και Εγκύκλιος 104071/Γ2/4-8-2008

284. Εγκύκλιος Φ12/977/109744/Γ1/26-8-2008

με απόφασή τους χρησιμοποιούν τα νέα εγχειρίδια των Θρησκευτικών του Γυμνασίου, που χρησιμοποιούν και γενικώς σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.

Τέλος για τους αλλόθρησκους μαθητές η Πολιτεία λειτουργεί για τη θρησκευτική μειονότητα της Δυτικής Θράκης σχολεία, στα οποία παρέχεται μουσουλμανική θρησκευτική εκπαίδευση από μουσουλμάνους θρησκευτικούς λειτουργούς και ομόδοξους δασκάλους[285]. Με την εγκύκλιο 149251/1957 του ΥΠΕΠΘ η θρησκευτική εκπαίδευση στοχεύει στην «ανάπτυξη του θρησκευτικού συναισθήματος» με τη μετάδοση «της πίστης προς τον θεό και με τη διδασκαλία στους μαθητές «ότι η ισλαμική θρησκεία στηρίζεται επί αρχών ηθικών και καλών». Ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι καθαρά κατηχητικός και στηρίζεται στη μελέτη του Κορανίου. Λειτουργούν επίσης και δύο ιεροσπουδαστήρια, στην Κομοτηνή και τον Εχίνο, στην Ξάνθη, στα οποία βασικό μάθημα παραμένει η διδασκαλία του Κορανίου και η εκμάθηση των αρχών του Ισλάμ. Οι απόφοιτοι των ιεροσπουδαστηρίων προορίζονται για να γίνουν δάσκαλοι στη μειονοτική εκπαίδευση (Ν.694/1977), ύστερα από τη φοίτησή τους στην Ειδική Παιδαγωγική Ακαδημία Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ)[286]. Εκτός από τους μουσουλμάνους ρυθμίσεις ισχύουν για τα Εβραϊκά σχολεία, σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν.2456/1920 (ΦΕΚ, τ.Α΄, 173/2-8-1920). Οι Ισραηλιτικές κοινότητες στην Ελλάδα, οι οποίες είναι Ν.Π.Δ.Δ., διατηρούν σχολεία, όπου παρουσιάζεται συγκέντρωση πιστών σε τοπικό επίπεδο. Σήμερα λειτουργούν δύο δημοτικά σχολεία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη.

285. Υπενθυμίζεται εδώ η προκήρυξη διακοσίων σαράντα ιεροδιδασκάλων που θα γίνει μέσα στο 2008. Βλ.αν., σσ 182.

286. Βλ. Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., *Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από το 1923 έως σήμερα*, αδημοσίευτη εργασία, ΠΜΣ τμ.Θεολογίας Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη 2001.

3. ΕΡΕΥΝΑ

3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εμπειρία, η λογική σκέψη και η έρευνα είναι τα μέσα με τα οποία ο άνθρωπος επιχειρεί να μελετήσει το περιβάλλον του και να κατανοήσει τη φύση των φαινομένων που αντιλαμβάνεται. Αυτά τα μέσα χρησιμοποιούνται, όταν αναζητούνται λύσεις σε προβλήματα, όχι απαραίτητα ανεξάρτητα, αλλά κυρίως συμπληρωματικά. Μάλιστα κάποιες φορές επικαλύπτονται.

Η εμπειρία είναι χρήσιμη στην επίλυση προβλημάτων. Ο κάθε άνθρωπος αξιοποιεί την προσωπική του εμπειρία, που είναι το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει συσσωρεύσει από την επαφή με τους ανθρώπους, το περιβάλλον, τα πράγματα, για να λύσει κάθε πρόβλημα που ανακύπτει. Όταν το πρόβλημα δεν είναι απλό καταφεύγει στην εμπειρία άλλων. Οι πηγές με κύρος, οι ειδικοί είναι απαραίτητοι και ωφέλιμοι. Η σωστή στάση απέναντι στην εμπειρία ενέχει την έννοια του ελέγχου. Έτσι αναγκαστικά περιορίζεται η αξία της ως εργαλείο για την ανακάλυψη της αλήθειας.

Η εμπειρία σχετίζεται με τη λογική. Η απαγωγική λογική του Αριστοτέλη, που είχε ως βάση το συλλογισμό, μετά το 17^{ο} αιώνα στη σκέψη του Francis Bacon γίνεται

μια νέα μέθοδος, της επαγωγικής λογικής, στην οποία χρειάζεται η μαρτυρία της εμπειρίας προκειμένου να υπάρξει επαλήθευση. Έτσι η «αυθεντία» χάνει εντελώς τη δύναμή που είχε λάβει μέχρι την Αναγέννηση και άνοιξε ο δρόμος για την επαγωγική-απαγωγική προσέγγιση που συνδυάζει την απαγωγή του Αριστοτέλη με την επαγωγή του Bacon, και συνέβαλε στην ανάπτυξη της επιστήμης. Η προσέγγιση αυτή συνίσταται αρχικά από μία επαγωγική κίνηση του ερευνητή, μέσω παρατήρησης σε υποθέσεις και απαγωγικά, στη συνέχεια, από αυτές τις υποθέσεις στις συνεπαγωγές τους, ώστε να ελέγξει την εγκυρότητά τους. Ο έλεγχος γίνεται με βάση την αποδεκτή γνώση. Αφού πραγματοποιηθεί η επανεξέταση, αν είναι αναγκαία, οι υποθέσεις δοκιμάζονται, μέσω συλλογής δεδομένων για να ελεγχθεί η εγκυρότητά τους στο επίπεδο της εμπειρίας.[1]

Ο συνδυασμός εμπειρίας και λογικής είναι το τρίτο μέσο για την ανακάλυψη της αλήθειας. Πρόκειται για την έρευνα. Αυτή έχει οριστεί από τον Kerlinger ως η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα.[2] Έρευνα γίνεται για τη γνώση ή τη δημιουργία ενός αντικειμένου ή μιας πραγματικότητας. Αποτέλεσμά της είναι το πέρασμα από την υποκειμενικότητα στην αντικειμενικότητα, από τη γνώμη στη γνώση. Βασίζεται στο επαγωγικό-απαγωγικό μοντέλο, στρέφεται στην εμπειρία για επαλήθευση και αυτοδιορθώνεται συνεχώς, γιατί υπόκειται σε επιστημονική κριτική.

Η εφαρμογή των παραπάνω μέσων οδηγεί στην επιστημονική γνώση, η οποία είναι η γνώση που μειώνει την αοριστία στην πρόγνωση της έκβασης των γεγονότων που παρήχθησαν με ή χωρίς την παρέμβαση των κοινωνικών δρώντων. Οι προτάσεις αυτής της γνώσης αποτελούν στήριγμα για την πρόβλεψη, ντετερμινιστικά ή στατιστικά, της έκβασης μιας σε εξέλιξη διαδικασίας που είναι αντικείμενο παρατήρησης. Αυτό ισχύει τόσο για τα φυσικά φαινόμενα, που παράγονται ανεξάρτητα από την ανθρώπινη δράση, όσο και για τα κοινωνικά, που είναι

1. Mouly, G.J., *Educational Research: the Art and Science of investigation*, Allyn and Bacon, Boston 1978.

2. Kerlinger, F.N., *Foundations of Behavioral Research*, Holy, Rinehart and Winston, New York 1970.

αποτέλεσμα της συλλογικής και πάντα μόνο μερικώς συντονισμένης δράσης ενσυνείδητων δρώντων. Βέβαια υπάρχει μεγάλη συζήτηση για το θέμα των διαφορών-ακόμη κι αν αυτές υφίστανται-ανάμεσα στις φυσικές και κοινωνικές επιστήμες, που πηγάζει από τη συζήτηση για τη διαφορά ανάμεσα στα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα.[3]

α. Εκπαιδευτική/Παιδαγωγική –Κοινωνική Έρευνα.

Η επιστημονική έρευνα παράγει νέα γνώση, όταν η μεθοδολογία που χρησιμοποιεί προϋποθέτει την πιθανότητα της παραγωγής της. Αυτό δε σημαίνει ότι η μεθοδολογία οπωσδήποτε διασφαλίζει στον ερευνητή το αποτέλεσμα και την επιτυχία στην παραγωγή της γνώσης, παρ' όλο που εξασφαλίζει τις ελάχιστες προϋποθέσεις που απαιτούνται για να υπάρχει η πιθανότητα επίτευξης του στόχου.

Η έννοια της «βασικής έρευνας».

Μία έρευνα που έχει ως στόχο να παράγει νέα γνώση, δηλαδή να διευρύνει τα όρια του φάσματος της παρούσας γνώσης, εντάσσεται στην κατηγορία της βασικής έρευνας, όπως ορίζεται από τη θετικιστική προσέγγιση της επιστήμης. Ειδικότερα η βασική έρευνα ελέγχει και απορρίπτει ή επιβεβαιώνει ισχύουσες θεωρίες και συγχρόνως θεμελιώνει νέες υποθέσεις και θεωρίες.

Από τη βασική έρευνα διαχωρίζονται οι κατηγορίες, της εφαρμοσμένης έρευνας και της περιγραφικής έρευνας. Η εφαρμοσμένη έρευνα χρησιμοποιεί υπάρχουσα γνώση για να λύσει επιστημονικά, τεχνικά και πρακτικά προβλήματα. Η περιγραφική έρευνα δε διαφέρει ουσιαστικά από την εφαρμοσμένη. Αποτελεί την επιστημονικά καθοδηγούμενη συστηματική συλλογή πληροφοριών σε θέματα που

3. Kelpanides, M.,*Zur Problematik der logisch-methodologischen Einheit von Natur-und Sozialwissenschaften*, Peter Lang, Frankfurt 1976. Βλ περισσότερα στο Martin, M.& McIntyre, L.C. (επιμ.), *Readings in the Philosophy of Social Sciences*, Bradford Books, Cambridge 1994. όπου υπάρχουν διατυπωμένες όλες οι απόψεις για το θέμα.

έχουν σημασία για τη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις δεν παράγεται νέα γνώση.

Μια άλλη κατηγορία έρευνας είναι η διερεύνηση ενός αγνώστου πεδίου. Πρόκειται για τη διατύπωση υποθέσεων και όχι τον έλεγχο υποθέσεων, που θα ελεγχθούν σε έρευνες, που θα ακολουθήσουν. Δεν ενέχει την αυστηρότητα της βασικής έρευνας, στη συστηματικότητα και τη μεθοδολογία, επικεντρώνεται στην ποιοτική ανάλυση λίγων περιπτώσεων, οι οποίες δεν μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικές και συνήθως αποτελεί προπαρασκευαστικό στάδιο της βασικής έρευνας.[4]

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα κατά πόσο μία εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα μπορεί να είναι βασική και να παράγει γνώση, υπό την παραπάνω έννοια.

Εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα και επιστημολογία

(θετικισμός-αντιθετικισμός).

Ο επιστημονικός χαρακτήρας της Παιδαγωγικής αμφισβητείται. Το ίδιο συμβαίνει, σε μεγαλύτερο βαθμό, και με το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Κι αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει σαφής αβεβαιότητα και δυσκολία στη μελέτη και την έρευνα του αντικειμένου της Παιδαγωγικής, επειδή η εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα ήταν εμπειρική με αποτέλεσμα να σχετικοποιούνται τα συμπεράσματά της. Παράλληλα η άκριτη αποδοχή της άποψης της αυθεντίας, η οποία δε στηρίζεται στην αντικειμενική μαρτυρία, και η υπερβολική εξάρτηση από την προσωπική πείρα χαρακτήριζε τις τεχνικές των παιδαγωγών, παραδοσιακά, κατά την επίλυση προβλημάτων.[5]

Αυτή η κατάσταση εν μέρει άλλαξε και υιοθετήθηκε ένας κοινωνικό-επιστημονικός προσανατολισμός στην εκπαιδευτική έρευνα ακολουθώντας όλη την παραπάνω θεωρία για την επιστημονική έρευνα και την παραγωγή της γνώσης μέσω της έρευνας. Παράλληλα δηλαδή με την ανάπτυξη της έρευνας υιοθετήθηκε και η σύγκρουση των ανταγωνιζόμενων απόψεων, που προέρχονται από διαφορετικές

4. Κελπανίδης, Μ, *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής*, Κώδικας, Αθήνα 1999, σσ 37-39.

5. Borg, W.R., *Educational Research:An Introduction,* Longman, London 1963, σσ 67 -81.

θεωρήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, των κοινωνικών επιστημών και της ατομικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Η μία άποψη θεωρεί τις κοινωνικές επιστήμες ίδιες με τις φυσικές και ζητά «νόμους» από την έρευνα τους και η άλλη τονίζει πως οι άνθρωποι δεν είναι άψυχα φυσικά φαινόμενα και παρ' όλο που συμμερίζεται την αυστηρότητα των φυσικών επιστημών, δεν αναζητά «νόμους» για να περιγράψει και να εξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά.

Οι διαφορετικές επιστημολογίες απαιτούν και διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους. Όσοι ακολουθούν την άποψη του θετικισμού στην προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, χρησιμοποιούν στην έρευνά τους πιο κλασικές μεθόδους, όπως τα πειράματα, και στην επιστημονική διερεύνηση των σχέσεων και των θεμελιωδών κανονικοτήτων του κόσμου η προσέγγιση τους είναι κατά κύριο λόγο ποσοτική. Αυτοί που θεωρούν ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι πιο εύπλαστος, προσωπικός και έχει επίκεντρό του τον άνθρωπο επιλέγουν τεχνικές που έχουν αναδυθεί πιο πρόσφατα, όπως η παρατήρηση και προσεγγίζουν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά τα δεδομένα. Σημαντικό για αυτούς είναι η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο το άτομο δημιουργεί, τροποποιεί και ερμηνεύει τον κόσμο μέσα στον οποίο βρίσκεται.[6] Η ποιοτική έρευνα δε χρησιμοποιεί μαθηματικές μεθόδους και για αυτό κριτικάρεται από τους θετικιστές ερευνητές και θεωρητικούς.[7] Η κριτική αυτή βασίζεται, βέβαια, στη θεωρία της βασικής έρευνας και παραγωγής γνώσης και οδηγεί στο συμπέρασμα ότι στην Κοινωνιολογία και στην εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα δεν μπορεί να μιλάει κανείς για επιστημονικές

6. Burrell, G. & Morgan, G., *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Heinemann Books, London 1979.

7. Ο Κελπανίδης Μ. αναφέρει σχετικά «… η ποιοτική έρευνα δεν χρησιμοποιεί μαθηματικές μεθόδους εκτός από κατά κανόνα απλούς δείκτες περιγραφής των δεδομένων. Αυτό βέβαια είναι από την πραγματολογική σκοπιά των κινήτρων των ατόμων ένα σημαντικό στοιχείου που επηρεάζει τη στροφή όσων δεν έχουν μαθηματικές και στατιστικές γνώσεις, να επιλέξουν τις «ποιοτικές» προσεγγίσεις, των οπίων ο χειρισμός είναι, για τον αναφερθέντα λόγο, πιο εύκολος και οι οποίες είναι πιο «γλαφυρές» και πολύ κοντά στη λογοτεχνική παρουσίαση της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Το μόνο πρόβλημα είναι ότι δεν μπορούν ούτε να επιβεβαιώσουν ούτε να διαψεύσουν υποθέσεις και κατά συνέπεια δεν παράγουν νέα γνώση». Σχετική επιχειρηματολογία για την ποιοτική ανάλυση υπάρχει στο Miles, M.B.& Huberman, A.M., *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods,* CA: Sage Publications, Beverly Hills 1995.

θεωρίες, αλλά μόνο για υποτυπώδεις μορφές θεωριών και σε ορισμένες στενές περιοχές της.

Στον αντίποδα της παραπάνω άποψης, παρουσιάστηκε, στο δεύτερο μισό του προηγούμενου αιώνα σφοδρή κριτική του θετικισμού στην επιστημολογία προερχόμενη από διανοούμενους της Ευρώπης, φιλοσόφους, επιστήμονες, κριτικούς της κοινωνικής πραγματικότητας και δημιουργικούς καλλιτέχνες. Η κριτική τους αναπτύχθηκε εναντίον της άποψης που προέβαλε η επιστήμη για τον κόσμο, κατά την οποία, παραθεωρείται πλήρως το πνεύμα και αντιμετωπίζεται μηχανιστικά η φύση, αποκλείοντας, κατά αυτούς τις ιδέες της επιλογής, της ατομικότητας και της ηθικής υπευθυνότητας.

« Όσο ακριβής κι αν είναι η μέτρηση, ποτέ δε θα μπορέσει να μας δώσει μία εμπειρία ζωής, γιατί η ζωή δεν μπορεί να ζυγιστεί και να μετρηθεί στα πλαίσια μιας φυσικής κλίμακας»[8] λέει ο William Blake κριτικάροντας τη μηχανιστική επιστήμη και τη φιλοσοφία του υλισμού. Για αυτόν το σύμπαν είναι ένας ζωντανός οργανισμός και όχι ένας μηχανισμός, ενώ η ζωή δεν μπορεί να ορίζεται με νόμους επιστημονικούς, γιατί έτσι εξαλείφεται πλήρως η ίδια η έννοια της ζωής. Άλλωστε πλέον είναι δεδομένο ότι η κοινωνική έρευνα δεν μπορεί να είναι απόλυτη και να αναζητά νόμους, που στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν.

Ακόμη το ρόλο του ατόμου σε αυτό τον ζωντανό κόσμο και στην ανάγκη του να αυτοπραγματωθεί στο υψηλότερο επίπεδο ανάπτυξης τονίζει ο Soen Kierkegaard. Θεωρεί την υπεροχή της λογικής και την επιστημονική πρόοδο εμπόδια στην ατομική δυναμική και αιτίες της απανθρωποποίησης του ατόμου. Πρέπει να ανακτηθεί, ισχυρίζεται, η ικανότητα για υποκειμενικότητα, θεωρούμενη ως η ικανότητα να αναλογιστεί κάποιος τη σχέση του με οτιδήποτε αποτελεί το επίκεντρο της αναζήτησης.[9]

---

8. Nesfield-Cookson, B., *William Blake:Prophet of Universal Brotherhood*, Crusible, London 1987, σ.32.

9. Kierkegaard, S., *Concluding Unscientific Postscript*, Princeton University Press, Princeton 1974.

Τη μετατροπή του ανθρώπου σε αριθμό από τις κοινωνικές επιστήμες και την ποσοτικοποίηση της ανθρώπινης πράξης που τείνει να γίνει αυτοσκοπός σημειώνει και ο Ions[10], όταν άρχισε να φαίνεται πια στην έρευνα το κράτος της στατιστικής θεωρίας και μεθόδου. Κάνει λόγο για την αλλοτρίωση του ανθρώπου από την επιστήμη που είναι αμείλικτη με την αντικειμενικότητα και ο Thodore Roszak[11], εκφράζοντας ουσιαστικά μια ανησυχία των διανοουμένων για την παραπλανητική εικόνα του ανθρώπινου όντος, όπως παρουσιάζεται από την θετικιστική άποψη της κοινωνικής επιστήμης. Ο David Holbrook γράφει: «Οι προσεγγίσεις μας σήμερα στη μελέτη του ανθρώπου έχουν αποδώσει λίγα και είναι στην ουσία νεκρές, διότι είναι προσκολλημένες στο θετικισμό-δηλαδή σε μία προσέγγιση που αξιώνει ότι τίποτε δεν πρέπει να θεωρείται πραγματικό, εάν δεν μπορεί να βρεθεί από την εμπειρική επιστήμη και τις ορθολογικές μεθόδους, από την «αντικειμενικότητα». Εφόσον το όλο πρόβλημα…ανήκει στην «ψυχική πραγματικότητα», στον «εσώτερο κόσμο» του ανθρώπου, στο ηθικό είναι του και στην υποκειμενική ζωή, δεν μπορεί να υπάρξει καμία δημόσια συζήτηση, εκτός εάν είμαστε διατεθειμένοι να αναγνωρίσουμε τη χρεοκοπία του θετικισμού και την αποτυχία της «αντικειμενικότητας» να δώσει μία επαρκή εξήγηση της ύπαρξης και είμαστε διατεθειμένοι να βρούμε νέους τρόπους αναζήτησης».[12] Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επικρίσεις γίνονται βαρύτερες. Ο Anthony Giddens θεωρεί ότι η κοινωνική επιστήμη, η επηρεασμένη από το θετικισμό, παραγνωρίζει την ικανότητα του ανθρώπου να ερμηνεύει τις εμπειρίες του και να δημιουργεί τη δική του κοσμοθεωρία και οντολογία, βάσει των οποίων ενεργεί. Έτσι ουσιαστικά δεν παραδέχεται ότι η κοινωνική επιστήμη διαφέρει από τις φυσικές ακριβώς σε αυτό, ότι δημιουργείται στην κοινωνική μελέτη και έρευνα μια σχέση του υποκειμένου με το υποκείμενο, ενώ στις φυσικές επιστήμες υπάρχει σχέση

---

10. Ions, E., *Against Behaviouralism: A Critique of Behevioural Science*, Basil Blackwell, Oxford 1977.

11. Ο Roszak ως καθηγητής στην Αγγλία και την Αμερική εξέτασε την αντικειμενική συνείδηση και το αποτέλεσμα της στη ζωή και στην εκκοσμίκευση της ίδιας της συνείδησης. Το έργο του εντάσσεται στην Counterculure γενιά των ΄60. Roszak, T., *The making of a Counter Culture*, Faber and Faber, London 1972.

12. Holbrook, D., *Education, Nihilism and Survival*, Darton, Longman & Todd, London 1977.

υποκειμένου με το αντικείμενο. Μελετάται δηλαδή, στην κοινωνική επιστήμη, ένας κόσμος υποκειμενικός και ήδη ερμηνευμένος.[13]

Συνοψίζοντας, ο κοινός παρανομαστής σε όλους τους κριτικούς της θετικιστικής επιστήμης είναι από τη μια η απόρριψη του ρόλου του αμερόληπτου αντικειμενικού παρατηρητή και της πεποίθησης ότι μπορεί η ανθρώπινη συμπεριφορά να διέπεται από «νόμους» και να χαρακτηρίζεται από θεμελιώδεις κανονικότητες και από την άλλη η παραδοχή ότι στην κοινωνική επιστήμη η μελέτη και η έρευνα έχει υποκειμενικό χαρακτήρα, αφού καλείται να πραγματευθεί την άμεση εμπειρία των ανθρώπων μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. «Αυτό που προσφέρουν οι Κοινωνικές επιστήμες είναι εξήγηση, αποσαφήνιση και απομυθοποίηση των κοινωνικών μορφών που ο άνθρωπος έχει δημιουργήσει γύρω του».[14] Γι' αυτό και προτείνονται οι έννοιες της δραματουργίας, της δραματουργικής δομής των καταστάσεων και της κοινωνικής διαντίδρασης για να εξηγήσουν τη κοινωνική και ατομική συμπεριφορά, από ένα κίνημα που ανοίγει νέες προοπτικές στη μελέτη.

Η κριτική αυτή εκφράστηκε στην Κοινωνιολογία από τρεις σχολές σκέψης με διαφορές και κοινά σημεία. Πρόκειται για τη φαινομενολογία, τη θεωρία της συμβολικής επίδρασης και την εθνομεθοδολογία.

Η φαινομενολογία είναι ένα σύγχρονο ρεύμα μελέτης των φαινομένων ως συνειδητές εμπειρίες, που μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για τη σύλληψη των όντων, καθ'εαυτά, απαλλαγμένα από τα συμβεβηκότα. Στην Κοινωνιολογία ο κοινωνικός επιστήμονας απλώς συγκροτεί πρόσθετες ή δευτέρας τάξεως προτυποποιήσεις με βάση αυτές που έχουν ήδη δημιουργήσει οι άνθρωποι στην καθημερινή τους ζωή, στον «βιόκοσμο» τους, κατά τον Alfred Schutz[15],. Θεμελιωτής

13. Giddens, A., *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, Hutchinson, London 1976.

14. Beck, R.N., *Handbook in Social Philosophy*, Macmillan, New York 1979.

15. Schutz, A., *The Phenomenology of the Social World*, Northwestern University Press, Evaston 1967.

της φαινομενολογίας είναι ο Husserl και αντιπρόσωποι της σχολής ο Schutz και ο Curtis.

Η θεωρία της συμβολικής επίδρασης στηρίζεται στο ότι τα ανθρώπινα όντα δρουν απέναντι στα πράγματα με βάση τα νοήματα που έχουν για αυτά και ότι η απόδοση νοήματος σε αντικείμενα μέσω συμβόλων είναι μία συνεχής πορεία και αυτή λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Επομένως οι υποστηρικτές της αλληλεπίδρασης στρέφουν την προσοχή τους στα υποκειμενικά νοήματα και στα σύμβολα με τα οποία παράγονται και αναπαρίστανται αυτά καθώς και στη φύση της αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους ανθρώπους. Ειδικότερα ο Erving Goffman εισήγαγε την έννοια της παράστασης (performance) στην Κοινωνιολογία, κάτι που έχει απόλυτη σχέση με το είδος που ερευνάται στην παρούσα διατριβή, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Όλοι στην καθημερινή ζωή είναι στη σκηνή κινούμενοι μεταξύ προσκηνίου και παρασκηνίου και φορούν κοινωνικές μάσκες, ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο. Για τον Goffman δεν υπάρχει «Αλήθεια», αλλά ερμηνείες που κάθε άτομο θεωρεί πραγματικές και έτσι πολλαπλές πραγματικότητες που ορίζονται από «ενδείξεις» και «συμβάσεις».[16] Η μεγαλύτερη συμβολή του στην κοινωνική θεωρία και Κοινωνιολογία είναι η θεώρηση της συμβολικής διαντίδρασης ως δραματουργική προοπτική σε μια προσπάθεια διόρθωσης των λαθών της.[17] Άλλοι γνωστοί ερευνητές που έχουν συνδεθεί με τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι οι Blumer, Hughes, και Becker.

Τέλος, η εθνομεθοδολογία ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν τον καθημερινό τους κόσμο. Αναζητά στα κοινωνικά συμβάντα και επιτεύγματά τους όρους με τους οποίους επιτεύχθηκαν. Και η μελέτη γίνεται εκ των ένδον. Εντοπίζονται οι παραδοχές που χαρακτηρίζουν το κοινωνικό γίγνεσθαι και ο τρόπος που τα άτομα παρεμβαίνουν σε αυτό και το διαμορφώνουν. Η υποκειμενικότητα σε αυτή την περίπτωση επιβάλλει τις έννοιες της ενδεικτικότητας (indexicality) και ανακλαστικότητας (reflexivity). Η ενδεικτικότητα αναφέρεται στις

16. Goffman, E., *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*, Harper and Row, New York 1974, σσ 67-89.

17. Goffman, E., *The Presentation of Self in Everyday Life*, University of Edinburgh, Edinburgh 1956.

πράξεις των ατόμων και στα νοήματα που χρησιμοποιούν, το οποία μπορεί να μην είναι κοινά, επειδή ακριβώς εξαρτώνται από τα πλαίσια (settings) μέσα στα οποία δημιουργούνται, και η ανακλαστικότητα αναφέρεται στον τρόπο κατά τον οποίο όλες οι αναλύσεις, επικρίσεις, περιγραφές, αφηγήσεις των κοινωνικών πλαισίων και τα κοινωνικά πλαίσια, που τις προκαλούν, βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεξάρτηση. Και οι δύο έννοιες στην πράξη και στην έρευνα της επιστήμης οδηγούν το ενδιαφέρον των τεχνικών, που χρησιμοποιούνται, στην περιγραφή της ενδεικτικότητας της καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα η καθημερινή ζωή έχει τη δική της τάξη για τον Harold Garfinkel, και ακόμη και η ερώτηση «πώς είσαι;» μπορεί να προκαλέσει απροσδόκητες αποκαλύψεις για την κοινωνική πραγματικότητα, τις πολιτιστικές παραδοχές και την ατομικό κόσμο του καθενός.[18] Θεμελιωτής της εθνομεθοδολογίας είναι ο Harold Garfinkel.[19]

Δεν μπορεί βέβαια να μη λάβει κανείς υπόψη και την κριτική που ασκείται στις παραπάνω σχολές σκέψης. Η σημασία που δίνεται στις προθέσεις των πράξεων για την κατανόησή τους, η υπερβολή στην κριτική των επιστημονικών διαδικασιών της επαλήθευσης και η απόρριψη εξαρχής των γενικεύσεων στην ανθρώπινη συμπεριφορά είναι κάποια που τις καταλογίζουν. Υποστηρίζουν ότι το καθήκον της κοινωνικής επιστήμης είναι να αναπτύξει δέσμες εννοιών, όπως νόρμες, προσδοκίες, θέσεις και ρόλους προκειμένου να διατυπώσει μια γενικευμένη επιστήμη της συμπεριφοράς (generalizing science of behaviour). Μόνο με αυτό τον τρόπο είναι δυνατό από μία ερμηνεία μίας συγκεκριμένης πράξης να αναπτυχθεί μία θεωρητική εξήγηση της συμπεριφοράς.[20]

---

18. Giddens, A., *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies*,Hutchinson,London 1976, σσ 133.

19. Για την έρευνα του Garfinkel και την προσφορά του στη φαινομενολογική παράδοση βλ.Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, Blackwell, Oxford 1984. Υπόβαθρο στις τρεις αυτές προσεγγίσεις, που αναφέρθηκαν, είναι οι σκέψεις και οι θεωρίες που διατυπώθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο βλ.αν 108 κ.ε. και αφορούσαν τα κοινωνικά κινήματα του δευτέρου μισού του προηγούμενου αιώνα, ακριβώς για να τεκμηριώσουν τη σχέση πολιτισμού, πολιτικής και κοινωνίας. Μία σχέση που αποτελεί βάση του προβληματισμού του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

20. Dixon, K., *Sociological Theory: Pretence and Possibility*, Routledge & Kegan Paul, London 1973.

Η επιστημολογία της παρούσας έρευνας.

Συμπερασματικά η έννοια της βασικής έρευνας, που παρουσιάστηκε αρχικά, αντιμετωπίζεται εδώ, κάτω από το πρίσμα δύο γενικών όρων που συμβατικά χρησιμοποιούνται για την περιγραφή των δύο οπτικών και κατηγοριών της σκέψης της Κοινωνιολογίας, της Κοινωνικής Ψυχολογίας αλλά και της Κοινωνιο-ανθρωπολογίας[21]. Οι όροι αυτοί είναι το κανονιστικό και ερμηνευτικό μοντέλο[22]. Η αναφορά στα χαρακτηριστικά τους θα εξηγήσει τη βάση της παρούσας έρευνας και της μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε.

Το κανονιστικό μοντέλο θεωρεί πρώτον ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται για τη μελέτη του κοινωνικού γίγνεσθαι και των ενεργειών του ατόμου οι μέθοδοι των φυσικών επιστημών. Στο ερμηνευτικό μοντέλο η μελέτη γίνεται μέσα από τη διείσδυση στο άτομο, για την κατανόηση του, εκ των ένδον. Ενδιαφέρεται έντονα για το άτομο, μέσω του οποίου οδηγείται στην κατανόηση του υποκειμενικού κόσμου της ανθρώπινης εμπειρίας, της συμπεριφοράς και της δράσης του.

Η συμπεριφορά στο κανονιστικό μοντέλο, αναφέρεται στις αντιδράσεις είτε σε εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος, π.χ. η συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου ή ένας κοινωνικός ρόλος, είτε σε εσωτερικά ερεθίσματα, π.χ. το αίσθημα της πείνας ή η τάση για δημιουργικότητα. Και στις δύο περιπτώσεις το αίτιο της συμπεριφοράς βρίσκεται στο παρελθόν. Στην ερμηνευτική προσέγγιση το ενδιαφέρον εστιάζεται στη δράση, με την έννοια της συμπεριφοράς με πρόθεση που προσανατολίζεται στο μέλλον. Για παράδειγμα όταν ένας σηκώσει το χέρι του μέσα στο δρόμο θα αναρωτηθούν όλοι τι είναι αυτό που τον έκανε να συμπεριφερθεί έτσι, ενώ όταν

---

21. Όπως αυτή αναλύεται στο θεμελιώδες έργο του Bouvier, P., μτφ Τσελέντη, Ξ., *Κοινωνιο-ανθρωπολογία* , Μεταίχμιο, Αθήνα 2003. Πρόκειται για την εξέταση των διαδρομών της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας, της γένεσης, των ιδιαιτεροτήτων, των σημείων σύγκλισής τους και τη διασάφηση της συμβολής που προκύπτει από τις συναντήσεις τους. Έννοιες και τρόποι προσέγγισης επαναχαράσσουν συνεπώς ένα χάρτη πρακτικών και κοινωνικών αξιών, πολιτισμικών και υπαρξιακών με μια διεπιστημονική δυναμική.

22. Αναφέρονται στο έργο Cohen, L & Manion, L., μτφ Μητσοπούλου, Χ.& Φιλοπούλου, Μ., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Μεταίχμιο, Αθήνα 1993.σσ 62-69.

αυτός το κάνει μέσα σε μια αίθουσα πανεπιστημιακών διαλέξεων όλοι αντιλαμβάνονται το αίτιο της πράξης του και πού αποσκοπεί, θέλει το λόγο δηλαδή.

Ακόμη τα δύο μοντέλα διατηρούν διαφορετικές θεωρήσεις της θεωρίας. Για την κανονιστική προσέγγιση η έρευνα γίνεται με σκοπό τη διατύπωση θεωρίας, που να εξηγεί την ανθρώπινη και κοινωνική συμπεριφορά και για αυτό επιζητά την επικύρωση μέσω περίπλοκων ερευνητικών μεθόδων. Οι ερευνητές του ερμηνευτικού μοντέλου αναζητούν τη θεωρία, η οποία έπεται της έρευνας. Ξεκινούν από το άτομο και επιχειρούν να κατανοήσουν τις ερμηνείες που δίνει για τον κόσμο γύρω του, σε ορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Τα δεδομένα που προκύπτουν ερμηνεύονται με βάση τα νοήματα και τους σκοπούς εκείνων των ανθρώπων οι οποίοι είναι η πηγή τους και πρέπει να είναι κατανοητά πάλι από αυτούς τους ίδιους.[23]

Η πραγμάτωση των δύο μοντέλων φυσικά προϋποθέτει τη χρήση ανάλογων μεθόδων, στη συλλογή δεδομένων που αξιοποιούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων, στην ερμηνεία, εξήγηση και πρόβλεψη. Κάποιες από τις τεχνικές που είναι συνδεδεμένες με το κανονιστικό μοντέλο είναι η καταγραφή μετρήσεων, η περιγραφή φαινομένων, τα πειράματα. Μέθοδοι συνδεδεμένες με το ερμηνευτικό μοντέλο είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη, η καταγραφή γεγονότων και αφηγήσεων,

23. για να διασαφηνιστούν τα δύο μοντέλα αξίζει να αναφερθούν δύο παραδείγματα αντιπροσωπευτικά, όπως καταγράφονται στο Cohen, L & Manion, L., 1993, *ό.π.,* σσ 64-65.

«Σε ένα διάστημα μηνών κατά το οποίο παρατηρούσαν μαθητές και τους έπαιρναν συνεντεύξεις, οι Woods και Hammersley εξερεύνησαν τις παραμέτρους του γένους και της εθνικότητας στις εμπειρίες των παιδιών σε περιβάλλοντα σχολείου και αιθουσών διδασκαλίας. Προσεγγίζοντας όντως τις πραγματικότητες της κατάστασης, μας παρέχουν διεισδυτικές παρατηρήσεις σχετικά με τις καθημερινές διακρίσεις και μας προσφέρουν μία ακαταμάχητη έκθεση των πολιτιστικών διαδικασιών από τις οποίες διαμεσολαβούνται οι αντιδράσεις των παιδιών. Η προσέγγιση τους ήταν ερμηνευτική. Woods, P., & Hammersley, M., *Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic Accounts*, Routledge, London 1993.

Σε μία μελέτη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα συνήθη δημοτικά σχολεία, οι Croll και Moses παρατήρησαν παιδιά επιλεγμένα στην τύχη, για λίγα λεπτά κάθε φορά, σε μία συνολική περίοδο δύο ωρών, προχωρώντας από παιδί σε παιδί με βάση μια προκαθορισμένη, τυχαία όμως, σειρά. Χρησιμοποίησαν λεπτομερή προγράμματα κωδικοποίησης και τεχνικές διασταυρούμενης διάταξης των αποτελεσμάτων σε πίνακες, εξετάζοντας βασανιστικά συσχετίσεις ανάμεσα σε κατηγορίες σχετικών με τη συμπεριφορά μεταβλητών. Ο σκοπός τους ήταν να αποκτήσουν ακριβή, αντικειμενικά «γεγονότα» σχετικά με την αλληλεπίδραση μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Η προσέγγιση ήταν κανονιστική.» Crool, P., & Moses, D., *One in Five: The Assessment and Incidence of Special Educational Needs*, Routledge & Kegan Paul, London 1985.

το παίξιμο ρόλων. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για έρευνα συνήθως μεσαίας/μεγάλης κλίμακας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση πρόκειται για έρευνα μικρής κλίμακας.

Η αναφορά αυτή που έγινε στα δύο μοντέλα έγινε για να εξηγήσει ότι στην παρούσα έρευνα οι δύο οπτικές αντιμετωπίστηκαν από μια σκοπιά συμπληρωματικότητας, όπως αυτή παρουσιάζεται από τους Louis Cohen και Lawrence Manion[24]. Και οι κανονιστικές και οι ερμηνευτικές θεωρίες ενδιαφέρονται να περιγράψουν και να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά δια μέσου μεθόδων που είναι με το δικό τους τρόπο εξίσου δυναμικές. Υπό αυτή την έννοια είναι και οι δύο επιστημονικές και έχουν τον ίδιο σκοπό τουλάχιστον όσον αφορά την ανάπτυξη της επιστήμης της συμπεριφοράς, ως μέρος της κοινωνικής επιστήμης. Επομένως, όταν γίνεται λόγος για εκπαιδευτική/παιδαγωγική έρευνα, στην παρούσα διατριβή, αυτή αφορά τη συστηματική και δόκιμη εφαρμογή των αρχών μίας επιστήμης της συμπεριφοράς στα προβλήματα διδασκαλίας και μάθησης, μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στα παιδαγωγικά ζητήματα. που έχουν σχέση, άμεση ή έμμεση, με αυτές τις έννοιες[25]. Και ο όρος κοινωνική έρευνα, παρομοίως, αφορά τα προβλήματα των ανθρώπων μέσα στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Άλλωστε το μέσο της έρευνας, που ορίζει και τη θεματική της, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα είναι είδος εφαρμοσμένου θεάτρου (applied theatre) και ο τρόπος εκτίμησης της επίδρασης του (impact assessment) αποτελεί τόπο που συναντιούνται οι δύο παραπάνω οπτικές της

24. Cohen, L & Manion, L., 1993, *ό.π.*, σσ 10. Πρώιμα οι Merton και Kendall σημείωναν ότι «οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν φτάσει να εγκαταλείψουν την κίβδηλη επιλογή ανάμεσα στα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα: τους νοιάζει περισσότερο εκείνος ο συνδυασμός και των δύο ο οποίος αξιοποιεί τα πιο πολύτιμα γνωρίσματα του καθενός. Το πρόβλημα έγκειται πια να καθοριστεί σε ποια απ'όλα τα σημεία θα πρέπει να υιοθετήσουν τη μία, και σε ποια τη άλλη προσέγγιση». Merton, R.K., & Kendall, P.L., «The focused interview», *American Journal of Sociology*, 51, 1946, σσ 541-557.

25. Το ευρύ πεδίο της Παιδαγωγικής γίνεται σήμερα αντικείμενο συστηματικής έρευνας. Οι εμπειρογνώμονες του Συμβουλίου της Ευρώπης στο Bulletin d'Information du Centre du Documentation pour l'Education en Europe, 1974, 2, σσ 91-100., αναφέρουν ότι «η έρευνα στο χώρο της αγωγής έχει ως ουσιώδες αντικείμενο την παιδαγωγική διαδικασία, την οποία μελετά στα διάφορα στάδια της. Ξεκινά από τους σκοπούς και τα συστήματα που καθορίζονται από την κοινωνία, περνά από τη διδασκαλία και τη μάθηση και καταλήγει στα χαρακτηριστικά των μαθητών και φοιτητών, μέχρι και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων».

έρευνας, όπως διαπιστώνεται στη σύγχρονη ακαδημαϊκή συζήτηση που γίνεται στην Αγγλία και αφορά την παγκόσμια κοινότητα του Θεάτρου στην Εκπαίδευση[26]. Ο John Somers τονίζει, για το θέμα αυτό, την πρόταξη της πράξης στις παραστατικές τέχνες και στην έρευνά τους, σε αντίθεση με άλλες έρευνες του επιστητού που προηγούνται της πράξης. Συγχρόνως όμως τονίζει ότι η σύγκριση της πορείας του θεατρικού γίγνεσθαι με την πορεία μιας ερευνητικής προσέγγισης αναδεικνύει μία αναλογία που δίνει άλλη αξιοπιστία στην έρευνα των παραστατικών τεχνών, που εκ των πραγμάτων θεωρεί ότι είναι ερμηνευτική με στοιχεία θετικισμού[27].

β. Έρευνα και πρακτική.

Η επιστημονική έρευνα έχει αξία όταν αναπτύσσει ισχυρή γνωστική βάση η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην επίλυση προβλημάτων και στην πρόβλεψη αυτών. Για να έχει τα αποτελέσματα αυτά πρέπει να ακολουθεί κάποια βασικά στάδια και να περνά από φάσεις , που συνδέονται στενά μεταξύ τους και αλληλοκαλύπτονται. Η διαδικασία αυτή απαιτεί καλό σχεδιασμό από τα πρώτα στάδια που είναι και τα πιο δύσκολα, πιο καθοριστικά και πιο αποφασιστικά.

Τα στάδια της επιστημονικής έρευνας.

Σε μία ανάλυση των σταδίων της επιστημονικής έρευνας περιλαμβάνονται τα εξής:

1) Τα κίνητρα του ερευνητή για τη διεξαγωγή της έρευνας.

2) Ο καθορισμός του προβλήματος της έρευνας.

3) Η ανασκόπηση της σχετικής με το πρόβλημα/θέμα βιβλιογραφία.

26. Το περιοδικό *Research in Drama Education* αφιέρωσε το τεύχος του Ιουνίου του 2006 στον προβληματισμό για την αξιολόγηση της επίδρασης που έχει το εφαρμοσμένο θέατρο (applied theatre) στην εκπαίδευση και την κοινωνική ανάπτυξη. βλ. "Special Issue: Impact Assessment and Applied Drama", Research in Drama Education, 11, 2, Routledge, June 2006

27. Somers, J., μτφ Καλδή, Μ., «Το ζήτημα της πράξης και της έρευνας», Εισήγηση στη 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο/δράμα στην εκπαίδευση, Έξετερ 2002», Θέατρο και Εκπαίδευση, 2, Αθήνα Ιούνιος 2002, σσ 5-11.

4) Η διατύπωση των υποθέσεων της εργασίας.

5) Η κατάρτιση του σχεδίου έρευνας.

6) Δειγματοληψία.

7) Προϋπολογισμός και χρονοδιάγραμμα εργασιών της έρευνας.

8) Η εκλογή της μεθόδου και των τεχνικών συλλογής των δεδομένων.

9) Η συλλογή, επεξεργασία και ερμηνεία των δεδομένων.

10) Η διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων, καθώς και η ανακοίνωση των πορισμάτων της έρευνας.

Ακολουθεί η παρουσίαση της έρευνας με θέμα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα έτσι ώστε να διαφαίνεται η επιστημονικότητά της, καθώς και η ιδιαίτερη αναλυτικότητά της, κάτι που τη χαρακτηρίζει σε σχέση με άλλες σχετικές προσπάθειες έρευνας που έχουν γίνει στο πεδίο του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.[28]

Αυτές βέβαια οι έρευνες αποτέλεσαν ένα καλό παράδειγμα για τον προβληματισμό και αυτής, όμως υπήρξαν και άλλες πηγές που βοήθησαν τόσο στον ορθό εξ αρχής προβληματισμό, όσο και στην κατάρτιση του σχεδίου έρευνας. Σημαντική ήταν και η βοήθειά τους για τις επιλογές της μεθόδου, των τεχνικών και των επιστημονικών εργαλείων συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων. Αυτές οι πηγές είναι τα έργα των Louis Cohen και Lawrence Manion[29], του Μιχάλη Κελπανίδη[30], του Μιχάλη κα[31], της Judith Bell[32], του Ιωάννη Παρασκευόπουλου[33],

---

28. βλ.αν., σσ 94 κ.ε.

29. Cohen, L & Manion, L.,1993, *ό.π.,* σσ 10

30. Κελπανίδης, Μ., 1999, *ό.π.*, σσ 4.

31. Βαμβούκας, Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2002.

32. Bell, J.,μτφ Ρήγα, Α.Β., *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγίες για φοιτητές και υποψηφίους διδάκτορες*, Gutenberg, Αθήνα 2001.

33. Παρασκευόπουλος, Ι., *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.Β', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.

του Ευστάθιου Δημητρόπουλου[34], των Herbert Alrichter, Peter Posch και Bridget Somekh[35], και του Δημητρίου Αλεξόπουλου[36].

Τέλος για τον τρόπο παρουσίασης της έρευνας και γενικά της διατριβής χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό εργαλείο SPSS[37] και οι οδηγίες των Θεοδώρου Παππά[38], Judith Bell και Αλέξη Πολίτη[39].

3.2 Η ΕΡΕΥΝΑ «ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ»

α. Το θέμα της έρευνας.

Το θέμα της έρευνας «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» είναι ευρύ και πολυδιάστατο. Ξεκινά από ένα προβληματισμό για τη θρησκευτική ετερότητα ως φαινόμενο με διαστάσεις κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και εκπαιδευτικές. Και επειδή η οριοθέτηση, η σαφής και ακριβής διατύπωση του προβλήματος-θέματος είναι σημαντικός σταθμός στην ερευνητική διαδικασία, το θέμα τέθηκε εξαρχής σε συνδυασμό με το είδος του εφαρμοσμένου θεάτρου, τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα. Έτσι οι συγκεχυμένες πρώτες ιδέες

34. Δημητρόπουλος, Ε.Γ., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*, Εκδόσεις «Έλλην», Αθήνα 2001.

35. Alrichter, H., Posch, P. & Somekh, B., μτφ Δεληγιάννη, Μ., *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

36. Αλεξόπουλος, Δ.Σ., *Ψυχομετρία,* τ. Α', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

37. SPSS 14.0

38. Παππάς, Θ.Γ., *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες*, Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 2002.

39. Πολίτης, Α., *Υποσημειώσεις και παραπομπές,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1999.

έγιναν υποθέσεις και σχέδιο έρευνας. Οι πρώτες σκέψεις έγιναν πεδίο έρευνας και αντικείμενο μελέτης.

Αυτή η διαδικασία που προηγήθηκε του καθορισμού του θέματος είναι καλό να αναλυθεί, ώστε να υπάρξει σφαιρική γνώση του θέματος της έρευνας.

Η έννοια της ταυτότητας-ετερότητας στην έρευνα.

Η μελέτη του διαφορετικού, του «άλλου», θέτει από την αρχή το ζήτημα της ταυτότητας αυτού, αλλά και του εαυτού. Ποιος είναι αυτός που μελετά και ποιος είναι αυτός που βρίσκεται υπό εξέταση; Για ποιο λόγο, με ποια νομιμοποίηση, ηθική ή άλλη και με ποιες κατηγοριοποιήσεις; Γιατί για να υπάρχει ο διαφορετικός θα υπάρχει και ο ίδιος, αφού η ετερότητα συνιστά το διαλεκτικό έτερο της ταυτότητας; Στην περίπτωση αυτή, μάλιστα, υπάρχει η θρησκευτική ταυτότητα και η θρησκευτική ετερότητα.

Ταυτότητα[40], εδώ, νοείται ως κοινωνική ταυτότητα που παραπέμπει στην επίγνωση του ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένες κοινωνική ομάδα/κατηγορία[41], όπως είναι και η θρησκεία, σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολογική σημασία που έχει για αυτόν η ομάδα στην οποία ανήκει. Η κοινωνική με την προσωπική ταυτότητα αποτελούν υποθετικές, γνωστικές δομές και ο συνδυασμός τους εξηγεί το μεγαλύτερο μέρος της αντίληψης του εαυτού. Το πέρασμα από την προσωπική ταυτότητα στην κοινωνική , ή από τη διαπροσωπική συμπεριφορά στη διομαδική, πυροδοτεί μια σειρά γνωστικές διαδικασίες και κίνητρα που προκαλούν τη συλλογική δράση και την ομαδική συμπεριφορά και που διαμεσολαβούν στη διομαδική σύγκριση[42].

40. Για την ταυτότητα βλ.αν. σσ 160 κ.ε

41. Ομάδες και κοινωνικές κατηγορίες στην κοινωνική ψυχολογία είναι δύο όροι που δεν ταυτίζονται. Εδώ όμως γίνεται εναλλακτικά χρήση και των δύο μαζί για να δηλωθεί ότι αφορά και τις δύο.

42. Στην παρούσα έρευνα που στηρίζεται στην κοινωνική παρέμβαση και στην αλλαγή στάσεων που έχουν σχέση με την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και τον τρόπο που αυτές οι ταυτότητες εμπλέκονται, οι διαπροσωπικές και διομαδικές διεργασίες εκλαμβάνονται ως ανεξάρτητες διαστάσεις που λειτουργούν συγχρονικά. Σύμφωνα με την παράδοση της κοινωνική ταυτότητας όλη η ανθρώπινη συμπεριφορά τοποθετείται σε ένα συνεχές που κυμαίνεται από τον διαπροσωπικό στον διομαδικό πόλο. Το άτομο εμπλέκεται σε μια διαρκή διαδικασία αξιολόγησης-μέσω κοινωνικών συγκρίσεων- με άλλες κοινωνικές

Η ταυτότητα, νοείται ειδικότερα πολιτιστικά. Παρ' όλο που η έννοια από τη μια δέχεται επικρίσεις από τον κονστρουκτιβισμό[43] και από την άλλη στηρίζει πολιτικές με τη θεώρηση της από τον κουλτουραλισμό και τη σύγκρουση των πολιτισμών του Samuel Huntington[44], χρησιμοποιείται στην έρευνα με μια εναλλακτική προσέγγιση, που συνθέτει τις επιμέρους εμφάσεις των θεωρητικών παραδόσεων σχετικά με την αυτογνωσία και την αυτονομία, την ιστορία και την πολιτική, την ερμηνευτική και την κριτική. Σε αυτή τη συνθετική προσέγγιση ο άνθρωπος φτιάχνει την πολιτιστική του ταυτότητα μέσα σε συνθήκες που δεν τις επιλέγει, συνθήκες που καθορίζονται από την παράδοση, με ένα τρόπο επινοητικό και δημιουργικό, που είναι ταυτόχρονα και αναθεωρητικό. Σήμερα μάλιστα, στην εποχή του «τέλους των ιδεολογιών» και της σχετικής ρευστότητας, προερχόμενης από την κατάρρευση των συνθηκών συλλογικής δράσης, που απέρρεαν από την κυριαρχία καθολικών ιδεών, η προσωπική αναζήτηση της ταυτότητας γίνεται περισσότερο με όρους προσωπικής πρωτοβουλίας. Προκύπτει λοιπόν ένας ορισμός της πολιτισμικής ταυτότητας μετανεωτερικός. Ορίζεται ως πολιτισμική «η ταυτότητα αυτής της προέλευσης, που διαμορφώνεται με αυτής της πολιτισμικής υφής αυτοστοχαστικές και αυτοποιητικές δραστηριότητες του ανθρώπου»[45]. Είναι η αναζήτηση της εσωτερικής ενότητας του ανθρώπου με τον εαυτό του μέσα σε συνθήκες

ομάδες, των οποίων δεν είναι μέλος. βλ.Tajfel, T., *The Social Psychology of Minorities*, Minority Rights Group,χ.τ.1978. και Turner, J.C., Brown, R.J. & Tajfel, H., «Social comparison and group interest in ingroup favouritism», *European Journal of Social Psychology*,9, (1979), σ. 187-204.

43. Επικρίνουν α) τον καθαρά επινοημένο χαρακτήρα της ιστορικής παράδοσης που επικαλείται. βλ.Hobsbawm, E. & Ranger, T., *The invention of Tradition*, Cambridge University Press, 1983., β)τη φαντασιακή υπόσταση των κοινοτήτων στο όνομα των οποίων διεξάγεται η πολιτική της ταυτότητας. βλ. Anderson, B., μτφ Χαντζαρούλα, Π., *Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού,* Νεφέλη, Αθήνα 1997, γ) τη θεμελιακά ψευδαισθιακή φύση των ίδιων των ταυτοτήτων που αυτή προβάλλει και υπερασπίζεται. βλ.Bayart J.F., *L' illusion identitaire*, Fayard, Paris 1996.

44. Huntington, S.P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, Simon & Schuster, New York 1996. Κριτική στη θεωρία του Huntington και μάλιστα σε σχέση με την ελληνική θρησκευτική πραγματικότητα βλ. Πέτρου, Ι., *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2003, σσ 90-105.

45. Ψημίτης, Μ., «Η Ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης, στο *Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), «εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 85-108.

ενσωμάτωσης/διαφοροποίησης. Κι όταν υπάρχει μια γενική και αύξουσα πολιτισμική αδυναμία, για πολλούς λόγους, των συλλογικών μορφωμάτων να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο και τον προορισμό του ανθρώπου, το άτομο ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση της εννοημάτωσης. Αυτό σημαίνει βέβαια κάποια πολυπλοκότητα των ταυτοτήτων ή ακόμη την κυριαρχία κάποιου συνεκτικού στοιχείου με ποικιλία νοηματοδότησης. Ένα τέτοιο στοιχείο γίνεται και η θρησκεία, ως πολιτιστικό φαινόμενο.

Η έννοια της θρησκευτικής ετερότητας, οι μουσουλμάνοι.

Η θρησκευτική ετερότητα, λοιπόν, είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο που υφίσταται, όπως είναι φυσικό και στην την Ελλάδα[46]. Αυτή η ετερότητα αριθμητικά μεταφράζεται σε ομάδες μουσουλμάνων που έπονται της ορθόδοξης εκκλησίας και κοινότητες εβραίων, που συρρικνώθηκαν μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο[47]. Υπάρχουν επίσης πιστοί της Αρμενικής Εκκλησίας, της Καθολικής, των Χριστιανών Μαρτύρων του Ιεχωβά, Ευαγγελικές Εκκλησίες και άλλες πολλές ομάδες που πιστεύουν ή δεν πιστεύουν σε κάποιο Θεό.

Η επιλογή της μουσουλμανικής θρησκείας για να ερευνηθεί ως έκφραση της θρησκευτικής ετερότητας στην παρούσα έρευνα, εξηγείται από τους παρακάτω λόγους.

---

46. Σύνταγμα της Ελλάδος της 9ης Ιουνίου 1975/1986/2001 (ΕτΚ Α΄,φ 111), άρθρο 3.

47. Οι ομάδες των Μουσουλμάνων και Εβραίων αποτελούν μετά τη Συνθήκη της Λωζάνης τις πολυπληθέστερες θρησκευτικές μειονότητες στον Ελλαδικό χώρο. Μουσουλμάνοι ήταν οι τρεις κοινότητες, τουρκογενών, πομάκων και αθιγγάνων, στη Δυτική Θράκη (βλ.Ν.Δ/ 25-8-1923 «Περί κυρώσεως της εν Λωζάννη συνομολογηθείσης Συνθήκης περί Ειρήνης»,(ΦΕΚ της 25-8-1923) και οι μουσουλμάνοι Τσάμηδες στη Θεσπρωτία, οι οποίοι οδηγήθηκαν μετά την κατοχή σε αυτοεξορία, επειδή είχαν διαπράξει εγκλήματα πολέμου συμμαχώντας με τους κατακτητές. Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αριθμεί σήμερα πάνω από 100.000 πληθυσμό. Οι Εβραίοι το 1928 ήταν περίπου 70.000, ανάμεσά τους γηγενείς και γλωσσικώς αφομοιωμένοι της Κέρκυρας,Ηπείρου,ΧαλκίδαςΘεσσαλίας και οι σεφαραδίτες, ισπανικής προέλευσης, της Θεσσαλονίκης,και έμειναν στην απογραφή του 1951 περίπου 10.000.(βλ. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Δελτία Απογραφών του 1928 και 1951) Σήμερα η εβραϊκές κοινότητες

Μετά την εποχή του ψυχρού πολέμου το δίπολο Δύση-Ανατολή πρωταγωνιστεί στην κοινωνική κριτική και θεωρία. Ο Οριενταλισμός[48] του Edward Said έγινε περισσότερο επίκαιρος μετά την έκδοση της θεωρίας του Samuel Huntington[49] και την 11η Σεπτεμβρίου. Από τη μια η κριτική διερεύνηση και αποκάλυψη των στρατηγικών της πολιτικής και οικονομικής εξουσίας πίσω από ιδεολογικά ρεύματα και κινήματα πολιτισμικού χαρακτήρα και από την άλλη η ισλαμική απειλή και ο συντηρούμενος φόβος της τρομοκρατίας μετατρέπουν τους μουσουλμάνους, ως σύγχρονους, πιο δημοφιλείς και πολυσυζητημένους άλλους, θρησκευτικά διαφορετικούς στην καλύτερη περίπτωση και εχθρούς, στα πλαίσια των υποτιθέμενων θρησκευτικών πολέμων και συγκρούσεων[50], στη χειρότερη.

Στην Ευρώπη οι μουσουλμάνοι είναι 13 εκατομμύρια και 3,5% του πληθυσμού. Μετά την 11η Σεπτεμβρίου ακολούθησαν και άλλα περιστατικά[51] που επιδείνωσαν τις σχέσεις Γηραιάς Ηπείρου και Ισλάμ, με αποτέλεσμα δύο στους τρεις Ευρωπαίους να απαντούν ότι οι αρχές της ισλαμικής θρησκείας βρίσκονται σε σύγκρουση με αυτές της σύγχρονης κοινωνίας και να παρουσιάζει, σύμφωνα με την έκθεση, για το 2007, του Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για την Ξενοφοβία και το Ρατσισμό, (συμβουλευτικό όργανο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου), αύξηση 60% ο

48. Επεξηγεί τις θεσμοθετημένες φαντασιακές απόψεις των Δυτικών για το Ισλάμ. Αναλύει τα έργα ζωγράφων, λογοτεχνών, ιστορικών, γλωσσολόγων, αρχαιολόγων, ταξιδιωτών, αποικιοκρατών γραφειοκρατών και πολιτικών για να δείξει τη σχάση ανάμεσα στη γνώση και την εξουσία στο πλαίσιο ανάμεσα στις Δυτικές και τις Μουσουλμανικές κοινωνίες. Ο Οριενταλισμός για τον Said είναι «συλλογικός θεσμός αντιμετώπισης της Ανατολής». βλ.Said, E., *Orientalism,* Routledge & Kegan Paul, London 1978.

49. Huntington, S.P., ό.π, σσ 19. Κριτική στη θεωρία του Huntington και μάλιστα σε σχέση με το Ισλάμ βλ.Said, E.W., μτφ. Μιχαηλίδου, Μ.,«Σύγκρουση λόγω άγνοιας» στο Δερμεντζόπουλος, Χ.& Σπυριδάκης, Μ.(επιμ), *Ετερότητες1: Ανθρωπολογία, κουλτούρα και πολιτική,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ 129-138.

50. Κριτική για το θέμα της ισλαμικής απειλής και μάλιστα σε σχέση με το πώς παρουσιάζεται στα παγκόσμια ΜΜΕ βλ. Karim, K.H., μτφ Ψωμιάδου, Ε., *Η Ισλαμική απειλή.Τα μέσα ενημέρωσης και η παγκόσμια βία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000.

51. Αυτά είναι η δολοφονία του σκηνοθέτη Τέο Βαν Γκογκ στην Ολλανδία, το Νοέμβριο του 2004, η τρομοκρατική ενέργεια στη Μαδρίτη, το Μάρτιο του 2004, η τρομοκρατική ενέργεια στο Λονδίνο, τον Ιούλιο του 2005 και η κρίση με την απεικόνιση σε σκίτσα του Προφήτη Μωάμεθ, το Φεβρουάριο του 2006.

αριθμός όσων διάκεινται αρνητικά απέναντι στους μουσουλμάνους της Ε.Ε[52]. Στην Ευρώπη, όχι μόνο οι χριστιανοί, αλλά και οι ίδιοι οι Ευρωπαίοι μουσουλμάνοι, είναι απαισιόδοξοι όσον αφορά το μέλλον των σχέσεων Δύσης και μουσουλμανικού κόσμου[53]. Παράλληλα είναι έντονος ο προβληματισμός σε πολιτικό και πνευματικό επίπεδο για τις επιπτώσεις που θα είχε η πλήρης και ισότιμη ένταξη της Τουρκίας στην Ε.Ε. Σε αυτό το θέμα είναι γνωστή η επίσημη αρνητική θέση της Γαλλίας και η θετική αντίστοιχη της Ελλάδας[54]. Εξάλλου πολύ συζήτηση και δικαιολογημένα λόγω των τρομοκρατικών επιθέσεων, στη Μαδρίτη και το Λονδίνο, γίνεται για τον ισλαμικό φονταμενταλισμό[55], που αποτελεί αγκάθι στις σχέσεις των πολιτισμών[56].

Στην Ελλάδα, τώρα, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο, οι μουσουλμάνοι μετανάστες βιώνουν μεγαλύτερη διακριτική μεταχείριση από τους μη μουσουλμάνους μετανάστες. Κι αυτό οφείλεται στην γενική ξενοφοβία και όχι στη θρησκευτική διαφορά[57]. Ο Εθνικός Φορέας Συνεργασίας του Ευρωπαϊκού

---

52. Δεληθανάση, Μ., «Θεριεύει η ισλαμοφοβία στην Ευρώπη», *Η Καθημερινή*, 14-1-2007, σσ 32.

53. Υπάρχει σχετική έρευνα, του 2006 του Κέντρου Ερευνών Pew (PRC) που πραγματοποιήθηκε σε 13 χώρες του κόσμου, ανάμεσα στις οποίες και μουσουλμανικές. Οι σχέσεις Δύσης και μουσουλμάνων κατά γενική πλειοψηφία χαρακτηρίζονται κακές. Ακόμη παρουσιάζει ενδιαφέρον να προσέξει κανείς πως βλέπουν τους Δυτικούς οι Μουσουλμάνοι. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ενώ οι μουσουλμάνοι εκτός Ευρώπης θεωρούν τους Δυτικούς γενικώς βίαιους και ανήθικους, μουσουλμάνοι της Γαλλίας, της Γερμανίας, της Ισπανίας δε συμφωνούν, κάτι που κάνουν, όμως οι μουσουλμάνοι της Βρετανίας.βλ.URL:www.pewresearch.org. Στον ιστοχώρο αυτό υπάρχουν πολλές αναλύσεις ερευνών σχετικά με θέματα θρησκείας και δημόσιας ζωής

54. Αν και στην Ελλάδα υπάρχουν πολέμιοι της ένταξης της Τουρκίας στην Ε.Ε.. Ενδεικτικά αναφέρεται ο Χρήστος Γιανναράς που στις επιφυλλίδες του στην Καθημερινή έγραψε πολλές φορές τις απόψεις του για την ένταξη και τους φόβους του για «την αλλαγή του «ρου» της ιστορίας».

55. Υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους ισλαμιστές, που είναι οπαδοί του φονταμενταλισμού, και στους άλλους μουσουλμάνους που είναι απλώς πιστοί του Ισλάμ. Αυτή η διάκριση είναι σημαντική για τη μελέτη της παρούσας έρευνας.

56. Ο φονταμενταλισμός όμως είναι και χριστιανικός. Ενδιαφέρουσα είναι παρουσίαση του προβλήματος από τον Ιωάννη Πέτρου στο «Το φαινόμενο του θρησκευτικού φονταμενταλισμού». βλ. Πέτρου, Ι., *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία,* Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2003, σσ 106-128.

57. Δεληθανάση, Μ., *ό.π.*. Η αλήθεια είναι ότι η ελληνική γνώμη παρουσιάζεται λίγο μπερδεμένη με το θέμα των μουσουλμάνων. Ίσως η ταύτιση των μουσουλμάνων από τη μια με τους Τούρκους και από την άλλη με τους Άραβες δημιουργεί αυτό το θολό τοπίο. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε μια έρευνα της VPRC με θέμα «Στάσεις και αντιλήψεις της

Παρατηρητηρίου, στην Ελλάδα[58] καταγράφει ότι διαμένουν 360.000 μουσουλμάνοι στην Ελλάδα και έχουν σημειωθεί, από το 2004 ως το 2007, μόνο επτά περιστατικά ισλαμοφοβίας.[59] Υπάρχει όμως και η μουσουλμανική μειονότητα που είναι η μόνη επίσημα αναγνωρισμένη μειονότητα από το κράτος και μάλιστα με θρησκευτικό χαρακτήρα. Αυτό που τη διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους σύμφωνα με το κρατική νομοθεσία και την «Συνθήκη της Λωζάνης» είναι η πίστη της στο Ισλάμ, αν και οι

ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες», που δημοσιεύθηκε τον Ιανουάριο του 2007, στην εφημερίδα Ελευθεροτυπία, το 77% συμφωνεί στο να έχουν οι μετανάστες τις δικές τους εκκλησίες, αλλά μόνο οι μισοί (52%) συμφωνούν στο να γίνει τζαμί στην Αθήνα..βλ. *Ελεθεροτυπία* , 15-1-2007.

58. Στην Ελλάδα το Παρατηρητήριο έχει, ως Εθνικό Φορέα Συνεργασίας, το Κέντρο Πληροφόρησης και τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό «Αντιγόνη».βλ. URL: http://www.antigone.gr

59 Αξίζει να αναφερθούν τα πιο πρόσφατα περιστατικά ρατσισμού κατά του μουσουλμανικού στοιχείου, τα οποία αναφέρονται στην ετήσια έκθεση, του 2007, του Κέντρου Πληροφόρησης και τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό «Αντιγόνη».βλ. URL: http://www.antigone.gr

« Εισβολή σε χώρο λατρείας (racist profiling).Στις 3/10/2007 αστυνομικοί της Δίωξης Ναρκωτικών εισέβαλαν και με προκλητικό τρόπο έκαναν έρευνα μέσα στο τζαμί που βρίσκεται στην οδό Γερανίου . Ήταν λίγο πριν από τις 4.30 το απόγευμα και λόγω της θρησκευτικής γιορτής του Ραμαζανιού το τζαμί ήταν γεμάτο από μετανάστες από το Πακιστάν και το Μπανγκλαντές, σύμφωνα με όσα καταγγέλλουν ο πρόεδρος της πακιστανικής κοινότητας Τζαβέντ Ασλάμ και ο Πέτρος Κωνσταντίνου από τη Συμμαχία Σταματήστε τον Πόλεμο. Οι ίδιοι προσθέτουν, μάλιστα, ότι «στο τζαμί βρήκαν περίπου 100 μετανάστες προσευχόμενους, δηλαδή να κάθονται σταυροπόδι κοιτάζοντας τον τοίχο. Στους θρησκευτικούς χώρους η είσοδος είναι ελεύθερη. Οποιος θέλει, βγάζει τα παπούτσια του και μπαίνει. Οι αστυνομικοί βεβαίως δεν έβγαλαν τα παπούτσια τους, αλλά τουλάχιστον άφησαν τα σκυλιά έξω». Ο συγκεκριμένος χώρος προσευχής είναι από τους παλαιότερους στο αθηναϊκό κέντρο και γνωστός στις αρχές. Στεγάζεται στον πρώτο όροφο μιας πολυκατοικίας, στην οδό Γερανίου 14. Κι όπως βεβαιώνει ο Μπανγκλαντεσιανός ιμάμης, είναι η τέταρτη φορά, τις τελευταίες 15 μέρες, που εισβάλλουν αστυνομικοί στο συγκεκριμένο τζαμί. Πάντως, οι έρευνες για ναρκωτικά δεν απέδωσαν, αφού δεν βρέθηκε τίποτα. Αντιθέτως, οι μετανάστες τρομοκρατήθηκαν, αφού δεν μπορούν να γλιτώσουν τους αστυνομικούς ελέγχους ούτε τις στιγμές που προσεύχονται. Δεκάδες μουσουλμάνοι βρίσκονται υπό παρακολούθηση ύστερα από πληροφορίες ευρωπαϊκών υπηρεσιών.

Σε 20 χώρους που χρησιμοποιούν οι μουσουλμάνοι για την προσευχή τους επικεντρώνονται οι παρακολουθήσεις των διωκτικών αρχών για τον εντοπισμό ακραίων ισλαμικών στοιχείων στην Ελλάδα. «Η ανεξέλεγκτη λαθρομετανάστευση επιτρέπει σε ακραία στοιχεία να έρχονται και στην Ελλάδα», αποκαλύπτει αξιωματικός της Αντιτρομοκρατικής Σε παρακολούθηση βρίσκονται ομάδες Βορειοαφρικανών που μένουν στη χώρα μας και προέρχονται κυρίως από το Μαρόκο και την Αλγερία, όπως αποκαλύπτει στα «ΝΕΑ» ανώτερος αξιωματικός της Αντιτρομοκρατικής. Το σύνολο των Βορειοαφρικανών που αυτή τη στιγμή ζουν στην Ελλάδα αγγίζει τις 7.000. Ωστόσο όπως διευκρινίζουν στελέχη της Αντιτρομοκρατικής

ομάδες της μειονότητας αυτοπροσδιορίζονται εθνικά και όχι θρησκευτικά[60]. Παρ' όλα αυτά η ύπαρξη μιας θρησκευτικής μειονότητας σε ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, αναγνωρισμένης από το κράτος συνέτεινε στην επιλογή του μουσουλμανικού στοιχείου ως αντικείμενο έρευνας, γιατί ήταν σαφώς πιο εύκολο να προσδιοριστεί στην έρευνα. Επίσης ήταν πιο εύκολο να βρεθεί τοπικά δείγμα να έχει επικοινωνία με μουσουλμάνους.

Η θρησκευτική ετερότητα και η εκπαίδευση.

Η θρησκευτική ετερότητα ερευνάται σε σχέση με την εκπαίδευση[61]. Το σχολείο διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στο διαπολιτισμικό διάλογο, την καταπολέμηση της άγνοιας και των στερεοτύπων καθώς και στη θεμελίωση της ανεκτικότητας και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Για αυτό οι μαθητές θεωρείται σκόπιμο να αποκτούν ασφαλή και αντικειμενική γνώση των μεγάλων θρησκειών της οικουμένης, χωρίς να παρεμποδίζεται συγχρόνως και η κριτική διάθεση που απαιτείται για την εμπέδωση της δικής τους πολιτιστικής και θρησκευτικής τους προοπτικής και των συνανθρώπων τους. Αυτό συγχρόνως σημαίνει εγρήγορση αναφορικά με τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι ιδεολογίες επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά,

---

ελάχιστοι από αυτούς απασχολούν τις αρχές. Σύμφωνα με πληροφορίες στο στόχαστρο των διωκτικών αρχών βρίσκονται δύο Βορειοαφρικανοί που εκτελούν χρέη ιμάμη και για τους οποίους υπάρχουν πληροφορίες πως ανήκαν σε σκληρές μουσουλμανικές οργανώσεις στην Αλγερία. Υπό στενή παρακολούθηση βρίσκονται και κάποιες ομάδες Πακιστανών στις οποίες σύμφωνα με πληροφορίες έχουν εισχωρήσει φονταμενταλιστές. Οι άλλες δύο ομάδες είναι οι Κούρδοι από το Ιράκ και την Τουρκία και πολίτες αραβικών χωρών. Η προσοχή των διωκτικών αρχών είναι στραμμένη σε 20 από τα τζαμιά, τα οποία συνήθως λειτουργούν με την ταμπέλα του πολιτιστικού σωματείου.»

60. βλ σχετικά Ιός της Κυριακής, Ελευθεροτυπία, 16-7-2006. Ανάλυση για τη χρήση εθνικού προσδιορισμού από τη μειονότητα της Θράκης σε σχέση με το κράτος μπορεί να βρει κανείς στο Μήλιος, Γ, «Η διαμόρφωση του νεοελληνικού έθνους και κράτους ως διαδικασία οικονομικής και πληθυσμιακής ομογενοποίησης» στο Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ (επιμ), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα,* Κριτική, Αθήνα 1997, σσ 281-314. Ακόμη ανάλυση για τη χρήση εθνικού προσδιορισμού από τη μειονότητα της Θράκης σε σχέση με την εκπαιδευτική μειονοτική πολιτική μπορεί να βρει κανείς στο Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., *Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από το 1923 έως σήμερα.,* αδημοσίευτη εργασία, ΠΜΣ τμ.Θεολογίας Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη 2001.

61. Υπάρχει εκτεταμένη αναφορά στο προηγούμενο κεφάλαιο. Βλ.αν., σσ 193 κ.ε.

τις αξίες και τα πιστεύω[62] και ανάπτυξη κριτικής ικανότητας ώστε να εξηγήσουν σύγχρονα φαινόμενα, όπως ο θρησκευτικός φανατισμός, ο φονταμενταλισμός, η μισαλλοδοξία, ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, οι θρησκευτικές συγκρούσεις ή ο θρησκευτικός αποχρωματισμός και το φαινόμενο της εκκοσμίκευσης. Πρόκειται για μία διαδικασία διαλλαγής με την ετερότητα και αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών με σκοπό την αντιρατσιστική και πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Ο θρησκευτικός πλουραλισμός είναι πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία και δεν πρέπει να παραβλέπεται από το κράτος. Όπως δεν πρέπει να παραβλέπεται και από τις θρησκείες γενικώς και την Ορθόδοξη Εκκλησία ιδιαίτερα[63].

Ο προβληματισμός σχετικά με τη σχέση εκπαίδευσης και θρησκείας τονώθηκε και από τη Σύσταση 1720[64] του Συμβουλίου της Ευρώπης, το 2005, προς όλα τα κράτη μέλη της Ε.Ε., υπογεγραμμένη από 47 χώρες, η οποία προκάλεσε πλήθος συζητήσεων[65] στους θεολογικούς χώρους στην Ελλάδα. Στο σκεπτικό της Σύστασης

62. Grimmitt, M., «Religious education and the ideology of pluralism», *British Journal of Religious Education*, 163, (1994), σσ 133-147.

63. Ο εν ζωή Γερμανός φιλόσοφος Jurgen Habermas λέει σε συνέντευξή του στην Ξένια Κουναλάκη στην Καθημερινή, 18-3-2007, «…στο δημοκρατικό κράτος δικαίου πρέπει να εξοικειωθούν όλες οι θρησκείες με την πραγματικότητα του θρησκευτικού πλουραλισμού και μάλιστα για λόγους, προστασίας του δικού τους δόγματος. Πρέπει να αποφύγουν τη βίαιη επιβολή των θρησκευτικών τους πιστεύω, ακόμη και στα δικά τους μέλη.»

64. Σύσταση 1720 του Συμβουλίου της Ευρώπης. βλ.αν, σσ 198-200.

65. Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις των εκπροσώπων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Σταύρου Γιαγκάζογλου, Συμβούλου Θεολόγων του Π.Ι. και της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων, Ηλία Φραγκόπουλου, Ειδικού Γραμματέα της Π.Ε.Θ, το 2005, και Αντιπροέδρου, το 2007, οι οποίοι φαίνεται να συμφωνούν στο βασικό σκεπτικό της Σύστασης, αλλά να διαφωνούν στο εξής σημείο. Μπορεί στην εκπαίδευση να λειτουργήσει ένα θρησκειολογικό μοντέλο στο μάθημα των θρησκευτικών; Η διαφορά στις απαντήσεις έγκειται στο ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θεωρεί ότι η Πολιτεία διαχειρίζεται αποκλειστικά το μάθημα, ενώ η Ένωση των Θεολόγων θέλει και η Εκκλησία της Ελλάδος να έχει το ρόλο της σε αυτό. Βέβαια πρέπει να σημειωθεί ότι και οι δυο έχουν τις αντιρρήσεις τους για τη Σύσταση. Όμως η Π.Ε.Θ φαίνεται να την απορρίπτει , ενώ το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο να τη λαμβάνει σοβαρά υπόψη του. Βλ Γιαγκάζογλου, Σ., «Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία, διαθεματική προσέγγιση, ευρωπαϊκή προοπτική, θεολογία της ετερότητας» στο *Τα θρησκευτικά στο Σύγχρονο σχολείο απέναντι στις προκλήσεις των καιρών,* Ιερά Μητρόπολις Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως, Νεάπολη Θεσσαλονίκης 2007, σσ 34-108 και Φραγκόπουλος, Η., «Περί των αρχών του θρησκευτικού μαθήματος στα σχολεία της Ευρώπης (Η οδηγία 1720/2005 του Συμβουλίου της Ευρώπης)», *Κοινωνία*, έτος ΜΗ, 4, Οκτ-Δεκ 2005, σσδ 341-345.Δεν αναφέρεται, εδώ, η άποψη της Εκκλησίας, γιατί δεν είναι, από το νόμο, καθοριστική

τονίζεται, στο άρθρο 6, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και της παρανόησης των θρησκειών. Ακόμη προτρέπονται οι κυβερνήσεις των ευρωπαϊκών χωρών να κάνουν ενέργειες με σκοπό την εγγύηση τη ελευθερίας της συνείδησης και της θρησκευτικής έκφρασης, την ενθάρρυνση της εκπαίδευσης στα θέματα τα σχετικά με τις θρησκείες και του διαθρησκειακού διαλόγου και την προώθηση της πολιτιστικής και κοινωνικής έκφρασης των θρησκειών. Πολύ σημαντικό είναι στη Σύσταση τονίζεται η γνώση των θρησκειών ως σημαντική και προτείνεται στο άρθρο 8 να διδάσκονται τα σχετικά με την προέλευση όλων των θρησκειών, σε όλες τις χώρες, ακόμη και σε αυτές που υπερισχύει μία θρησκεία. Κι αυτό στοχεύει, όπως ορίζεται στο άρθρο 14.1 «… να αντιληφθούν [οι μαθητές] ότι καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να θεωρήσει ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη» και ότι οι άλλοι δεν καθίστανται καθόλου διαφορετικοί ως ανθρώπινα όντα όταν έχουν μια διαφορετική θρησκεία ή δεν έχουν καθόλου θρησκεία.».

Η θρησκευτική ετερότητα και το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Το θέατρο είναι μια εναλλακτική πρόταση για κοινωνική μάθηση και ευαισθητοποίηση, που μπορεί να θέσει σύγχρονα κοινωνικά θέματα, όπως αυτά που αναφέρονται στην Σύσταση 1720/2005[66], κάτω από το κριτικό πρίσμα των θεατών. Ειδικότερα το Theatre-in-Education, το οποίο είναι μέρος του Θεάτρου στην Εκπαίδευση (Theatre in Education) και του γενικότερου εφαρμοσμένου θεάτρου (applied theatre), συνδυάζει πρωτοποριακά το θέατρο και την εκπαίδευση κουβαλώντας πίσω του όλη την προϊστορία και το ιδεολογικό φορτίο[67] του κοινωνικού θεάτρου του `60. Αυτό το είδος θεάτρου μπορεί να σκοπεύει στην

για την κρατική εκπαιδευτική πολιτική. Το μάθημα των θρησκευτικών εποπτεύεται πλήρως από την Πολιτεία.

66. Αναφέρεται στο άρθρο 2 της Σύστασης: «υπάρχει μια θρησκευτική διάσταση σε πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η σύγχρονη κοινωνία, όπως είναι οι αδιάλλακτες φονταμενταλιστικές κινήσεις και οι τρομοκρατικές δράσεις, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία, και οι εθνικές συγκρούσεις».

67. Συνδέεται άμεσα με το επικό θέατρο του Bertolt Brecht βλ.αν., σσ 30 κ.ε.

κοινωνική αλλαγή, όπως θέλει το Forum Theatre του Augusto Boal[68] και αυτού του είδους η εκπαίδευση μπορεί να γίνεται αγωγή με απελευθερωτική δύναμη για τις λαϊκές τάξεις, όπως την εννοεί ο Paulo Freire[69].

Αυτοί οι συλλογισμοί διαμόρφωσαν το γενικό θέμα της διατριβής και ειδικότερα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε.

Η διατύπωση του θέματος της έρευνας.

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, ως μέσα μάθησης και κοινωνικής αγωγής είναι αποτελεσματικά, όταν εφαρμόζονται, με σκοπό την επικοινωνία με τον «άλλον», σε περιβάλλοντα, στα οποία παρουσιάζεται πολιτισμική-θρησκευτική ετερότητα ή σε περιβάλλοντα που δεν υφίσταται αυτή και γενικώς αν μπορούν να εφαρμοστούν στην Ελλάδα;

β. Οι υποθέσεις, οι στόχοι και τα επίπεδα της έρευνας.

Το θέμα της έρευνας καθορίζει και τη γραμμή πλεύσης. Η ερευνητική υπόθεση αποτελεί την αφετηρία της έρευνας. Για αυτό και είναι διατυπωμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται κατανοητή από οποιονδήποτε ενδιαφέρεται για το πρόβλημα. Η υπόθεση είναι γενική και υπόκειται σε δοκιμασία και έλεγχο από τα γεγονότα της παρατήρησης και τα δεδομένα της έρευνας. Υπάρχει η προσωρινή διαβεβαίωση για την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ δύο παραγόντων- μεταβλητών και σκοπός είναι η οριστική επιβεβαίωση[70]. Στην παρούσα έρευνα περιγράφονται ουσιαστικά δύο σχέσεις, οι οποίες αναλύονται παρακάτω διεξοδικά.

Η ύπαρξη δύο σχέσεων επιβάλλει τη διευκρίνιση των πεδίων έρευνας, έτσι ώστε τα δεδομένα, που παρατίθενται, να αντικατοπτρίζουν την αιτία που

68. Για τον Boal και τα Θ.Π., βλ.αν., σσ 36 κ.ε.

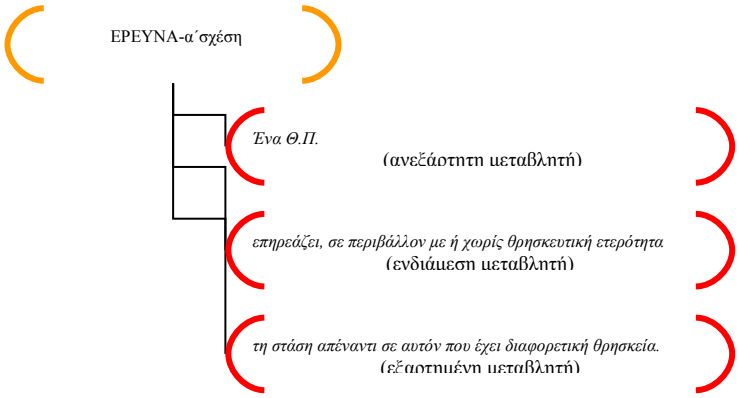
69. Για τον Freire και τα Θ.Π., βλ.αν., σσ 64 κ.ε.

70. Βαμβούκας, Μ., 2002, *ό.π.*

ερευνήθηκαν και τη βαρύτητά τους. Συγχρόνως η ανάλυση των επιπέδων έρευνας βοηθά και στη διατύπωση των συμπερασμάτων, που ακολουθεί μετά την παράθεση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας. Άλλωστε και στα αποτελέσματα της έρευνας, εδώ, παρουσιάζονται μόνο εκείνα τα στοιχεία που δικαιολογούνται επιστημονικά και εξυπηρετούν τη διερεύνηση των δύο ορισμένων εξ αρχής επιπέδων.

Οι υποθέσεις του θέματος.

Η πρώτη σχέση που περιγράφει το θέμα είναι μεταξύ Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και θρησκευτικής ετερότητας. Ειδικότερα μελετάται η στάση απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα σε σχέση με την παρέμβαση ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος. Η βασική μεταβλητή, εξαρτημένη μεταβλητή, του θέματος είναι η στάση απέναντι σε αυτόν που έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία και η επικοινωνία με αυτόν, η οποία επηρεάζεται από την ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας που είναι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.



Σχεδιάγραμμα 2

Το πεδίο έρευνας αυτή της υπόθεσης είναι εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό. Ερευνάται πώς στα πλαίσια του σχολείου, και μάλιστα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να απασχολήσει ένα θέμα κοινωνικό και επίκαιρο που προβληματίζει τους νέους. Μελετάται πώς χρησιμοποιείται μία πρωτοποριακή μέθοδος, διαδραστική, στο περιβάλλον του σχολείου για να επικοινωνήσει το θέμα με τους νέους και πώς επιχειρείται, έτσι, να μπει με παιδαγωγικούς σκοπούς το θέατρο στην τάξη και να κάνει το μαθητή πρωταγωνιστή. Αναζητείται το αποτέλεσμα που μπορεί να έχει η προσπάθεια να παρέμβει το πρόγραμμα κοινωνικά σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα στα οποία ζουν μουσουλμάνοι, που δεν είναι μετανάστες και σε άλλα που γνωρίζουν για αυτούς, χωρίς να έχουν άμεση σχέση. Για την αποτίμηση των παραπάνω χρησιμοποιήθηκαν, ως αντικείμενα έρευνας, διεξοδικά όλα τα στάδια του προγράμματος που είναι:

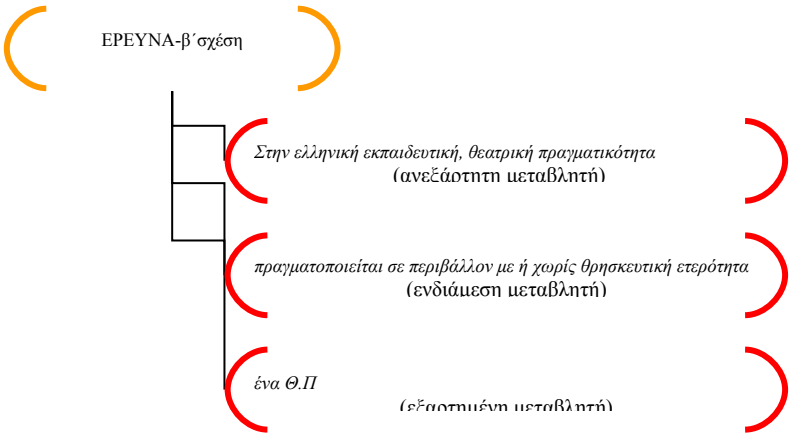
η σύλληψη της ιδέας και η δημιουργία του προγράμματος.

η πραγματοποίηση του προγράμματος στην προέρευνα, στις μελέτες περίπτωσης και στην τελική εφαρμογή του.

η κοινωνική παρέμβαση του προγράμματος σε όλη τη διάρκεια του.

η συνεχής αξιολόγηση του προγράμματος και η αυτοδιόρθωση για καλύτερα αποτελέσματα.

Συγχρόνως, στο δεύτερο σκέλος, ερευνάται η σχέση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και ελληνικής πραγματικότητας, εκπαιδευτικής και θεατρικής. Σε αυτή τη σχέση εξαρτημένη μεταβλητή είναι η πραγματοποίηση ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος και εξαρτάται από την ανεξάρτητη μεταβλητή, που είναι το σύγχρονο ελληνικό κοινωνία, με τις δομές της.



Σχεδιάγραμμα 3

Το πεδίο έρευνας αυτής της υπόθεσης είναι καλλιτεχνικό-κοινωνικό. Ερευνάται η δυνατότητα πραγματοποίησης προγραμμάτων που έχουν σχέση με το θέατρο στην ελληνική εκπαίδευση, σύμφωνα με τη νομοθεσία και την πολιτική του Υπουργείου Εθνικής παιδείας και θρησκευμάτων. Μελετάται εκ των ένδον η λειτουργία μιας θεατροπαιδαγωγικής ομάδας και η δημιουργία ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος σε όλα τα στάδιά τους. Ερευνάται η συνεργασία τέτοιων ομάδων με τα κρατικά θέατρα, στην Ελλάδα, και τα ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ και η δυνατότητα εφαρμογής εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε συνεργασία με αυτά. Σε αυτό το επίπεδο χρησιμοποιήθηκαν τα καθαρά θεατροπαιδαγωγικά στάδια της έρευνας, δηλαδή αυτά που έχουν να κάνουν με την ίδια την ομάδα και το συγκεκριμένο πρόγραμμα:

η δημιουργία και η λειτουργία της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας.

η έρευνα που οδήγησε στο σχεδιασμό του προγράμματος.

ο σχεδιασμός και η διδασκαλία του προγράμματος.

η εφαρμογή του προγράμματος

η αξιολόγηση του προγράμματος.

Υπάρχει, ακόμη, και μία ενδιάμεση μεταβλητή, που είναι το περιβάλλον που εφαρμόζεται πειραματικά το πρόγραμμα, το οποίο ή έχει άμεση επικοινωνία με τους θρησκευτικά διαφορετικούς, η περίπτωση δηλαδή της Κομοτηνής, ή έμμεση, όπως είναι η περίπτωση της Θεσσαλονίκης. Η ενδιάμεση μεταβλητή αξιολογείται σε σχέση και με τις δύο περιγραφόμενες σχέσεις.

Είναι φανερό και από την ανάλυση, που έγινε στην επιστημολογία των ερευνών ότι οι μεταβλητές είναι, ως προς τη φύση τους ποιοτικές, ενώ υπάρχουν κάποιες εσωτερικές ποσοτικές μεταβλητές που προκύπτουν από επιμέρους μετρήσεις και σταθμίσεις

Οι στόχοι της έρευνας.

Πέραν των δύο υποθέσεων του θέματος υπάρχουν στην έρευνα κάποιοι επιμέρους στόχοι, οι οποίοι δημιουργούν περαιτέρω προβληματισμούς. Αυτοί είναι :

να μετρηθεί και να αξιολογηθεί η στάση των νέων απέναντι στους μουσουλμάνους.

να μετρηθεί η σχέση των νέων με τη δική τους θρησκεία.

να ερευνηθεί η σχέση των νέων με το θέατρο στην εκπαίδευση.

να αξιολογηθούν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ως μέσα κοινωνικής παρέμβασης.

3.3 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιστημονικότητα της έρευνας εξαρτάται από το λειτουργικό ορισμό των υποθέσεων και από το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογίας της. Η αυστηρή μεθοδολογική διαδικασία, δηλαδή, μόνη της είναι ανεπαρκής συνθήκη για την

επιστημονικότητα της έρευνας.[71]. Η παρουσίαση της θεωρίας που έγινε σε αυτό το Κεφάλαιο καθορίζει και την επιλογή της μεθόδου που ακολουθήθηκε στην έρευνα, η οποία είναι η έρευνα δράση (action-research) με πειραματικά στοιχεία. Γίνεται μια απόπειρα συμμετοχικής έρευνας, με βήμα προς βήμα δράση, που επιδιώκει όμως και την ορθολογική διαδικασία του πειράματος-όσο αυτό είναι δυνατό- για να περιορισθούν οι επικρίσεις για έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας και γενίκευσης των ευρημάτων.

α. Έρευνα- δράση.

Η έρευνα-δράση είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης[72]. Στην κοινωνική επιστήμη και για την εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να ορισθεί ως μια επιτόπια έρευνα, που έχει ως σκοπό την αλλαγή συμπεριφοράς. Τα χαρακτηριστικά της είναι: α) ενδιαφέρεται για συγκεκριμένο πρόβλημα, σε ειδικό πλαίσιο και αυτό επιχειρεί να λύσει, β) ο ερευνητής ή τα μέλη της ερευνητικής ομάδας συμμετέχουν πλήρως και ισότιμα στην ερευνητική διαδικασία και λαμβάνουν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην υλοποίηση της έρευνας, γ) η διαδικασία της έρευνας είναι αυτοαξιολογική, δηλαδή επιδέχεται τροποποιήσεις μετά από αξιολόγηση[73], δ) ο τελικός σκοπός της είναι να ενισχύσει την τάση για τον μετασχηματισμό της κοινωνικής πραγματικότητας και τη βελτίωση της ζωής των ατόμων που μετέχουν σε αυτή[74]. ε) η έρευνα πραγματοποιείται μέσω μίας ποικιλίας μηχανισμών, όπως είναι

71. Rouquette, M.L. & Guimelli, C., *Methodologie experimentale des sciences humaines*, Nathan, Paris 1979, σσ 18.

72. Halsey, A.H., (ed.), *Educational priority: volume 1*: *E.P.A. Problems and Politics*, HMSO, London 1972, σσ 24.

73. Η ανάδραση στη βήμα προς βήμα έρευνα πραγματοποιείται ανάλογα με τις ανάγκες σε τροποποιήσεις, προσαρμογές αλλαγές κατεύθυνσης και επαναπροσδιορισμούς, με στόχο να επέλθει κάποια μόνιμη ωφέλεια στην ίδια τη συνεχιζόμενη διαδικασία και όχι σε κάποια μελλοντική περίπτωση.

74. «Οι σκοποί της έρευνας-δράσης στο σχολείο και στην τάξη εμπίπτουν σε πέντε κατηγορίες: 1. είναι μέσο θεραπείας προβλημάτων που έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή βελτίωσης-με κάποιον τρόπο-ενός δεδομένου συνόλου

για παράδειγμα τα ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις, μελέτες περίπτωσης. Η χρήση της έρευνας-δράσης είναι ενδεδειγμένη και κατάλληλη σε τομείς της σχολικής ζωής, όπως είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας, στρατηγικές μάθησης, διαδικασίες αξιολόγησης, ενθάρρυνση θετικότερων στάσεων, αλλαγή αξιών, διοίκηση κ.ά.[75]

Η έρευνα «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο επίκαιρο πρόβλημα που είναι η ύπαρξη θρησκευτικά διαφορετικών και η στάση απέναντι σε αυτούς. Αυτό προέκυψε από την αναδίφηση στη σύγχρονη βιβλιογραφία-αρθρογραφία, από προσωπική παρατήρηση του ερευνητή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία[76] και από την προέρευνα με ερωτηματολόγια, που απαντήθηκαν από μαθητές. Το τοπικό πλαίσιο της έρευνας επιλέχθηκε με βάση το κριτήριο της ύπαρξης ή μη γνωστής θρησκευτικής ετερότητας και για αυτό επιλέχθηκαν περιβάλλοντα στα οποία υπάρχει τέτοια ετερότητα, δηλαδή μουσουλμάνοι γηγενείς στην πόλη της Θράκης και μουσουλμάνοι μετανάστες, στη Θεσσαλονίκη. Συγχρόνως συμμετείχαν στην ερευνητική ομάδα με τον ερευνητή πλήρως και ισότιμα θεολόγοι και θεατροπαιδαγωγοί, οι οποίοι συγχρόνως ερευνούσαν και ήταν και οι ίδιοι υποκείμενα έρευνας. Επιπλέον η όλη διαδικασία του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος εμπεριέχει τη συνεχή αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωση, που σημαίνει ευελιξία και προσαρμοστικότητα, έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι όσο πιο κοντά γίνεται στους επιδιωκόμενους στόχους. Και αυτό

συνθηκών. 2. είναι μέσο επιμόρφωσης που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες και μεθόδους, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία τους.3. είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα το οποίο συνήθως εμποδίζει τις καινοτόμες αλλαγές. 4. είναι μέσο βελτίωσης της κατά κανόνα φτωχής επικοινωνίας ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και στον ακαδημαϊκό ερευνητή, και θεραπείας της αποτυχίας της παραδοσιακής έρευνας να δώσει κατευθυντήριες οδηγίες. 5. παρ' όλο που της λείπει η αυστηρότητα της πραγματικής επιστημονικής έρευνας, είναι μέσο για την παροχή μιας εναλλακτικής λύσης προτιμότερης από την πιο υποκειμενική, μη εμπεριστατωμένη προσέγγιση της επίλυσης προβλημάτων στην τάξη» βλ. Cohen, L & Manion, L., 1993, *ό.π.,* σσ 10,258-282

75. Περισσότερες πληροφορίες και ειδική ανάλυση στις μεθόδους της έρευνας -δράσης βλ. Alrichter, H.,Posch, P. & Somekh, B., 2001, *ό.π.*

76. Είναι διορισμένος θεολόγος από το 2003, στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

μάλιστα περιλήφθηκε στην όλη διαδικασία, αφού το Θ.Π. δοκιμάστηκε σε πιλοτική έρευνα, αξιολογήθηκε σε μελέτες περίπτωσης και εφαρμόστηκε τελικά σε περιβάλλον που παρουσιάζει θρησκευτική ετερότητα. Σκοπός, όλης αυτής της ερευνητικής διαδικασίας είναι η ενθάρρυνση θετικότερης στάσης απέναντι στο θρησκευτικά διαφορετικό, χρησιμοποιώντας μάλιστα ένα πρωτοποριακό μέσο αγωγής, που είναι τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Τελικός σκοπός, ακόμη, η βελτίωση της ζωής των ανθρώπων που είναι θρησκευτικά διαφορετικοί και η αρμονική συνύπαρξη με την πλειονότητα, καθώς και η πρόταση εναλλακτικής μεθόδου διδασκαλίας, που φαίνεται να συναρπάζει τους νέους μαθητές περισσότερο από ό,τι μία παραδοσιακή μέθοδος.

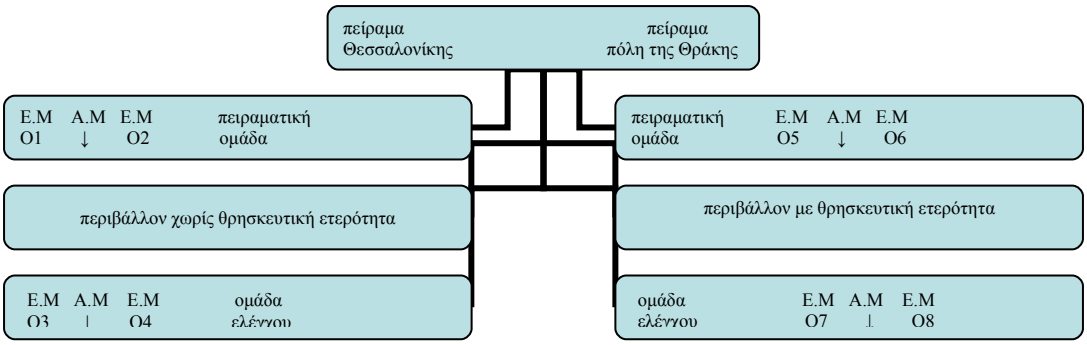
Είναι, λοιπόν, σαφής η αντιστοιχία στα χαρακτηριστικά της έρευνας- δράσης και της παρούσας έρευνας.

Επειδή όμως η έρευνα-δράση αφορά ουσιαστικά στο συγκεκριμένο πρόβλημα και για αυτό επιδέχεται κριτικής[77],η έρευνα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να περιέχει στοιχεία πειράματος, αναζητώντας έτσι να στηρίξει, όσο αυτό είναι δυνατό, και με ορθολογικά επιχειρήματα την ερευνητική υπόθεση. Όπως αναλύθηκαν οι μεταβλητές του θέματος[78] αφήνουν περιθώριο για ένα οιονεί πειραματικό-ημιπειραματικό σχέδιο. Χρησιμοποιούνται δύο ομάδες μερικώς ισοδύναμες σε δύο διαφορετικές περιοχές στις οποίες υπάρχει μία διαφορετική συνθήκη, η ενδιάμεση μεταβλητή, το περιβάλλον με ή χωρίς θρησκευτική ετερότητα. Στις δύο δυάδες, υπάρχει αντίστοιχα μία πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου. Σε αυτές μετράται η στάση απέναντι στο θρησκευτικά διαφορετικό, που είναι η εξαρτημένη μεταβλητή, πριν και μετά την παρέμβαση της ανεξάρτητης μεταβλητής, που είναι το Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Τα δύο πειράματα έγιναν στη Θεσσαλονίκη και στην πόλη της Θράκης και είναι συγκρίσιμα μεταξύ τους.

---

77. Θεωρείται ότι το αντικείμενό της είναι συγκεκριμένο και εξειδικευμένο, χρησιμοποιεί περιορισμένο δείγμα και μη αντιπροσωπευτικό, δεν ελέγχει ή ελέγχει ελάχιστα τις ανεξάρτητες μεταβλητές, δεν μπορεί να γενικεύσει τα ευρήματά της, γιατί περιορίζονται στο περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η έρευνα. βλ. Cohen, L & Manion, L.,*ό.π.,* σσ 10,270.

78. βλ.αν., σσ 237-238.



Σχεδιάγραμμα 4

β. Το δείγμα της έρευνας.

Εφόσον η έρευνα έγινε σε δύο φάσεις χρησιμοποιήθηκαν δύο δείγματα. Το ένα αφορά την πειραματική διαδικασία, στην οποία χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα τμήματα Α΄ Γενικού Λυκείου, από δύο περιοχές της Θεσσαλονίκης και από την πόλη της Θράκης και το άλλο την έρευνα-δράση, στην οποία, χρησιμοποιήθηκαν τα τέσσερα αυτά τμήματα και άλλες δέκα μαθητικές ομάδες, από την πόλη της Θράκης, από όλα τα είδη Γυμνασίων και Λυκείων της πόλης, Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο, ΕΠΑΛ, Μουσικό Λύκειο, Μειονοτικό Λύκειο. Τα δέκα τμήματα αυτά παρακολούθησαν το πρόγραμμα στο τελευταίο στάδιο της εφαρμογής του.

Οι παράμετροι του πληθυσμού που ελήφθησαν υπόψη στην επιλογή του δείγματος (ν) είναι α)η μόνιμη κατοικία, β)η ηλικία , γ)η ιδιότητα, δ) η θρησκεία, ε) το φύλο και στ) ο αριθμός των ατόμων.

Το δείγμα της πειραματικής διαδικασίας.

Αναζητήθηκαν για την πειραματική διαδικασία :

α)δύο τμήματα σε δύο αστικές περιοχές της Θεσσαλονίκης, που να βρίσκονται κοντά στο κέντρο της Θεσσαλονίκης, για να έχουν ισοδύναμα χαρακτηριστικά, από την άποψη του βιοτικού επιπέδου. Για αυτό επιλέχθηκαν μία περιοχή της Ανατολικής και μία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, από τις οποίες επιλέχθηκαν στη συνέχεια δύο τμήματα των Γενικών Λυκείων αυτών των περιοχών. Σε αυτά είναι όλοι οι μαθητές Α΄Λυκείου, μόνιμοι κάτοικοι των περιοχών, 15-16 ετών και δεν είναι μουσουλμάνοι. Τα δύο τμήματα είναι σχεδόν ίσα σε αριθμό ατόμων και αναλογία κοριτσιών και αγοριών. Στην περίπτωση της Θεσσαλονίκης από την προέρευνα προκύπτει και το εξής χαρακτηριστικό που ενδιαφέρει την έρευνα. Δεν γνωρίζουν προσωπικά μουσουλμάνους και στα δύο τμήματα ίσος αριθμός μαθητών.

Γεν. Λύκειο Αν. Θεσσαλονίκης

	Αριθμός	%
Αγόρι	11	40,7
Κορίτσι	16	59,3
Σύνολο	27	100

Πίνακας 1

Γεν. Λύκειο Δυτ. Θεσσαλονίκης

	Αριθμός	%
Αγόρι	10	34,6
Κορίτσι	16	64,4
Σύνολο	26	100

Πίνακας 2

β) δύο τμήματα Γενικών Λυκείων σε μεγαλούπολη της Θράκης, τα οποία τυχαία θα καταχωρούνται στην έρευνα ως 1^{ο} και 2^{ο}. Σε αυτά είναι όλοι οι μαθητές Α΄Λυκείου, μόνιμοι κάτοικοι της περιοχής, 15-16 ετών και δεν είναι μουσουλμάνοι. Τα δύο τμήματα είναι σχεδόν ίσα σε αριθμό ατόμων και αναλογία κοριτσιών και αγοριών. Στην περίπτωση της Θράκης από την προέρευνα προκύπτει και το εξής

χαρακτηριστικό που ενδιαφέρει την έρευνα. Γνωρίζουν όλοι προσωπικά μουσουλμάνους.

1ο Γεν. Λύκειο πόλης της Θράκης

	Αριθμός	%
Αγόρι	10	55,6
Κορίτσι	8	44,4
Σύνολο	18	100

Πίνακας 3

2ο Γεν. Λύκειο πόλης της Θράκης

	Αριθμός	%
Αγόρι	10	52,6
Κορίτσι	9	47,4
Σύνολο	19	100

Πίνακας 4

Όλα τα στοιχεία των σχολείων που ερευνήθηκαν υπάρχουν στο αρχείο του ερευνητή και της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, η οποία επιχορήγησε την έρευνα.

Το δείγμα της έρευνας δράσης

Η επιλογή του δείγματος για την έρευνα δράση έγινε σε δύο φάσεις και περιλάμβανε δύο ομάδες, την εκπαιδευτική και την καλλιτεχνική:

α) στις μελέτες περίπτωσης (case studies) χρησιμοποιήθηκαν ξεχωριστά τα τέσσερα παραπάνω τμήματα της Α΄ Λυκείου, στη Θεσσαλονίκη και πόλη της Θράκης και οι τέσσερις καθηγητές, που ήταν όλοι οι φιλόλογοι των τμημάτων

β) στην εφαρμογή επιλέχθηκαν δέκα αντιπροσωπευτικά τμήματα από όλα τα είδη των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι καθηγητές που τα συνόδευαν. Τα σχολεία που το παρακολούθησαν είναι ΕΠΑΛ-ΤΕΕ, ΓΕΛ, Γυμνάσιο, Μειονοτικό Λύκειο, Μουσικό Λύκειο. Οι καθηγητές ήταν διαφόρων ειδικοτήτων, δεκαπέντε σε αριθμό, τέσσερις άντρες και έντεκα γυναίκες.

Εκτός από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα δράση μελετήθηκε και η θεατροπαιδαγωγική ομάδα που απαρτιζόταν από δέκα άτομα, καθηγητές-ερευνητές, θεατροπαιδαγωγοί και ηθοποιοί.

γ. Οι τεχνικές της έρευνας.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν είναι ποικίλες και επιλέχθηκαν με βάση τα δεδομένα που ήταν ζητούμενα στην έρευνα κάθε φορά. Επειδή μάλιστα το θέμα είναι ευαίσθητο, αφορά προσωπικά δεδομένα και στάσεις, θέματα συμπεριφοράς και αλλαγής αυτής με ένα μέσο, όπως είναι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, το οποίο χρησιμοποιεί τη συμμετοχική δράση και την ελεύθερη έκφραση, χωρίς πατερναλισμό και ηθικισμό, η επιλογή έγινε ιδιαίτερα προσεκτικά και με κριτήριο την επιστημονικότητα των τεχνικών και την αναλογικότητά τους, για να δώσουν ασφαλή αποτελέσματα.

Τεχνικές για το εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό -κοινωνικό επίπεδο έρευνας.

Για το εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο έρευνας πραγματοποιήθηκαν τέσσερις μελέτες περίπτωσης στα τέσσερα Λύκεια, δύο στη Θεσσαλονίκη και δύο στην πόλη της Θράκης, όπως αναφέρθηκαν παραπάνω. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε για τρεις μήνες και περιλάμβανε τις εξής επιμέρους τεχνικές:

α)ανώνυμα γραπτά ερωτηματολόγια για τους μαθητές, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

β) συνεντεύξεις μαθητών της Θεσσαλονίκης σε focus groups, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

γ) παρατήρηση των μαθητών κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

δ) αξιολόγηση των γραπτών που παρήχθησαν από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος και πραγματοποιήθηκαν στην τάξη.

ε) συνεντεύξεις μαγνητοσκοπημένες των εκπαιδευτικών των τμημάτων, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

στ) διατήρηση ημερολογίου από τους εκπαιδευτικούς, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης και τα αξιολογημένα αποτελέσματά τους, τα οποία οδήγησαν και σε κάποιες διορθώσεις του ίδιου του προγράμματος, οδήγησαν στην τελική εφαρμογή, η οποία ερευνήθηκε με τις εξής τεχνικές:

α) παρατήρηση των μαθητών κατά την εφαρμογή του προγράμματος.

β) γραπτές αξιολογήσεις με ερωτηματολόγια από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν μόνο την τελική φάση του προγράμματος.

Όλες αυτές οι τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν και στην πειραματική ερευνητική διαδικασία και στην έρευνα δράση.

τεχνικές για το καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο έρευνας.

Παρόμοιες τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν και για το καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο έρευνας. Αυτές είναι οι:

α) διατήρηση ημερολογίου από τον ερευνητή, για δώδεκα μήνες, από τη δημιουργία της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας έως το τέλος του προγράμματος, στο οποίο καταγράφονται και όλες οι συνεργασίες με επίσημους φορείς της πολιτείας, το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής.

β) συνεντεύξεις των μελών της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας.

Αναλυτικά παρουσιάζονται οι παραπάνω τεχνικές και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικά στη διεξαγωγή της έρευνας στην παράθεση των αποτελεσμάτων παρακάτω, έτσι ώστε να διαφανεί η θεωρητική επιλογή τους, η κατάρτισή τους και η αποτελεσματικότητά τους.

3.4 Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα[79] χρησιμοποιούν τις τεχνικές του θεάτρου και του δράματος και έχουν εκπαιδευτικό στόχο. Ενσωματώνουν τη μπρεχτική άποψη για το θέατρο που ζητά κριτική σκέψη από το θεατή, λήψη αποφάσεων, καθώς και τη ριζοσπαστική ματιά του Augusto Boal και του Forum Theatre που μετατρέπει τους θεατές σε ηθοποιούς και τους ζητά να ενεργήσουν με μικρό/μακρο-πρόθεσμο σκοπό την αλλαγή[80]. Συνδυάζουν τη βιωματική μάθηση και την αλληλεπίδραση στην ομάδα με θεατρικές τεχνικές[81]. Τοποθετούν το μαθητή στο επίκεντρο της δραστηριότητας και ζητούν την ενεργό συμμετοχή του μέσα από τη βίωση ρόλων στις υποθετικές καταστάσεις του σεναρίου. Το ίδιο επιτυγχάνεται και με τις ομαδικές δραστηριότητες τις οποίες καλούνται να φέρουν σε πέρας οι μαθητές, είτε για να επεξεργαστούν τις δραματικές καταστάσεις του σεναρίου είτε για να αποφασίσουν, για το πώς θα δώσουν λύση στα προβλήματα ή τα διλήμματα που καλούνται να βιώσουν. Άλλωστε, τα διλήμματα αυτά τους είναι γνώριμα ως στοιχεία της καθημερινότητάς τους. Έτσι το άτομο οικειοποιείται το διατομικό και το μετατρέπει σε ενδοατομικό σε μια ιδανική διαδικασία μάθησης που κινείται λίγο πάνω από τα όρια της συλλογικής δράσης[82].

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται συνήθως από μία θεατροπαιδαγωγική ομάδα ερευνητών, παιδαγωγών-καλλιτεχνών. Πολύ σημαντικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος διαδραματίζει και ο εκπαιδευτικός της τάξης με τις δραστηριότητες που αναπτύσσει μέσα στην τάξη μετά την εφαρμογή, με βάση το εκπαιδευτικό υλικό που του παραδίδει η Ομάδα.

---

79. βλ.αν., σσ 17 κ.ε. και 44-48. Είναι καλό να επαναληφθούν σε αυτό το σημείο περιληπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά των Θ.Π. έτσι ώστε ο αναγνώστης να μπορέσει να τα αντιστοιχήσει καλύτερα με το Θ.Π. Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.

80. βλ.αν., σσ 36.

81. βλ.αν., σσ 44 κ.ε.

82. βλ.αν., σσ 44.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι δεν υπάρχει συνταγή για τη δημιουργία ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, παρόλο που η εμπειρία του εξωτερικού έχει πολλά να διδάξει.

Ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει συνήθως μία παρουσίαση ενός θέματος κοινωνικού προβληματισμού με θεατρικό τρόπο (παραστατικό μέρος) σε μικρή ομάδα ατόμων (όπως είναι, για παράδειγμα, η σχολική τάξη) ακολουθούμενη από μία σειρά δραστηριοτήτων, οι οποίες στηρίζονται στις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος. Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας στην τάξη, η θεατροπαιδαγωγική ομάδα αφήνει στον εκπαιδευτικό της τάξης εκπαιδευτικό υλικό για το θέμα, έτσι ώστε η επεξεργασία να συνεχιστεί με σχετικές δραστηριότητες.

Το πρόγραμμα ζητά από τους μαθητές να μεταφερθούν σε μια υποθετική κατάσταση ως θεατές στην αρχή και ως συμπαίκτες στη συνέχεια, Το θέμα και οι στόχοι του προγράμματος είναι προσαρμοσμένα στους μαθητές-θεατές και προκύπτουν από έρευνα που κάνει η ομάδα στη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή και κοινωνία[83]. Οι μαθητές εμπλέκονται στον υποθετικό, φανταστικό κόσμο του σεναρίου και επιχειρούν να δράσουν. Πειραματίζονται, προβληματίζονται, ανατρέχουν στις προσωπικές τους εμπειρίες, διαδράσουν και αναζητούν να βρουν λύσεις που θα βελτιώσουν κάτι στα τεκταινόμενα ή στο χειρισμό των καταστάσεων. Κάνουν, κατά κάποιον τρόπο, «πρόβες ζωής». Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές αναγνωρίζουν, για παράδειγμα, πώς μπορεί να νιώθει κάποιος όταν γίνεται θύμα διακρίσεων ή καταπίεσης και μέσα από τη δραστηριοποίηση και την ενεργό συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία οδηγούνται στη βιωματική μάθηση και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ας τονιστεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές πρέπει, συνήθως, να πάρουν την απόφαση για την εξέλιξη της δράσης, για το τι θα συμβεί και γιατί.

Η συμμετοχή τους σε ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποφορτίσουν, για παράδειγμα, στερεότυπους όρους όπως «μετανάστης» ή «αλλοδαπός» από υποκειμενικούς χαρακτηρισμούς και κατηγοριοποιήσεις και να συνειδητοποιήσουν ότι ο άνθρωπος δεν καθίσταται

83. Σέξτου, Π., 2005, *ό.π.*

καθόλου διαφορετικός ως ανθρώπινο ον, όταν ανήκει σε άλλο έθνος ή έχει διαφορετική θρησκεία ή δεν έχει καθόλου θρησκεία.

Στη Μεγάλη Βρετανία τα θέματα που έχουν διαπραγματευθεί τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι η εκπαίδευση, η φτώχεια, η βία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον, η ιστορία, ο ρατσισμός, οι ασθένειες, τα ναρκωτικά, η αναπηρία και άλλα πολλά σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Στην Ελλάδα έχουν γίνει προγράμματα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση με θέματα όπως το περιβάλλον και η ιστορία και στη Δευτεροβάθμια με θέματα, όπως τα ναρκωτικά και οι θάνατοι νέων οδηγών δικύκλων.

α. Το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα της έρευνας, «Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα».

Όλη η έρευνα στηρίζεται σε ένα μέσο αγωγής και μάθησης, τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, που ουσιαστικά την ενέπνευσαν. Ο συνδυασμός αυτού του μέσου με το ευαίσθητο κοινωνικό θέμα της θρησκευτικής ετερότητας οδήγησε στην παραγωγή ενός πρωτότυπου προγράμματος, από ειδικούς, σχετικό με το θέμα, το οποίο και χρησιμοποιήθηκε στην εφαρμογή και την έρευνα. Έτσι προέκυψε η σύσταση μιας θεατροπαιδαγωγικής ομάδας από ειδικούς επιστήμονες, εκπαιδευτικούς και ηθοποιούς, η παραγωγή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος (TiE project), με τίτλο *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα*, η παραγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που περιλάμβανε την έρευνα των τεσσάρων μελετών περίπτωσης[84] και η παραγωγή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με τη συνεργασία του Δημοτικού Περιφερειακού Θεάτρου Κομοτηνής και της Δημοτικής Επιχείρησης Πολιτιστικής Ανάπτυξης Κομοτηνής.

84. Πραγματοποιήθηκε με την οικονομική στήριξη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς και την επιστημονική του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Τα στάδια που ακολουθήθηκαν στη δημιουργία του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος είναι α) η έρευνα γενικά για το θέμα και ειδικά σε τοπικό επίπεδο β) ο σχεδιασμός του προγράμματος, γ) η διδασκαλία του προγράμματος στην ομάδα και δ) η εφαρμογή του προγράμματος, που διεξήχθη και ερευνήθηκε, όπως έχει ήδη αναλυθεί. Επειδή όλα τα παραπάνω στάδια αποτελούν και αντικείμενα έρευνας θα αναλυθούν στη συνέχεια, αφού πρώτα παρουσιασθούν τα μέλη της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, η διάρθρωση του ίδιου του προγράμματος με το εκπαιδευτικό υλικό που το συνόδευε και οι στόχοι του.

Η θεατροπαιδαγωγική ομάδα.

Για να υλοποιηθεί ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα απαιτείται η συνδρομή ανθρώπων ειδικών. Στο Θ.Π, *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα,* εργάσθηκαν, ως ομάδα, οι παρακάτω :

α) Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, ως υπεύθυνος του προγράμματος και βασικός ερευνητής[85], β) Δήμητρα Κολάση, ως ερευνήτρια[86], γ) Κώστας Ταλέας, ως ερευνητής[87], δ) Σοφία Λαμπρίδου, ως θεατροπαιδαγωγός-σχεδιάστρια του προγράμματος[88], ε) Δαβίδ Άντζελ, ως θεατροπαιδαγωγός-σχεδιαστής του

85. Είναι εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πτυχιούχος Θεολογίας του Α.Π.Θ., πτυχιούχος Φιλολογίας του Δ.Π.Θ. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην Παιδαγωγική, τμ.Θεολογίας Α.Π.Θ. και είναι υπ.Διδάκτωρ τ. Κοινωνιολογίας και Ηθικής τμ.Θεολογίας Α.Π.Θ. Είναι δημοσιογράφος, παραγωγός ραδιοφώνου και μέλος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

86. Είναι εκπαιδευτικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, πτυχιούχος Θεολογίας του Α.Π.Θ. και δημοσιογράφος.

87. Είναι εκπαιδευτικός, πτυχιούχος Θεολογίας του Α.Π.Θ. και δημοσιογράφος. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο στην Κοινωνιολογία, τμ.Θεολογίας Α.Π.Θ.

88. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ. Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Πανεπιστημίου του Exeter Μ. Βρετανίας (MA in Applied Drama). Παιδαγωγός του θεάτρου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνεργάζεται με το Κ.Θ.Β.Ε. και άλλους εκπαιδευτικούς/κοινωνικής μέριμνας φορείς ως σχεδιάστρια/εμψυχώτρια προγραμμάτων. Είναι μέλος της Συντονιστικής Επιτροπής του Γραφείου Β. Ελλάδας του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

προγράμματος και εμψυχωτής[89], στ) Γιώργος Κυριακίδης, ως εμψυχωτής[90], ζ) Ειρήνη Μαρνά, ως εμψυχώτρια[91], η) Μάριος Μεβουλιώτης, ως εμψυχωτής[92], θ) Μπέττυ Πουρσανίδου, ως εμψυχώτρια[93] και ι) Βαγγέλης Μανιτάκης, ως εμψυχωτής[94].

Πυρήνα της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας αποτελούν οι Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Σοφία Λαμπρίδου και Δαβίδ Άντζελ, οι οποίοι διατηρούν και τα πνευματικά δικαιώματα[95] του προγράμματος *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα.* Οι δύο θεολόγοι της ομάδας εργάσθηκαν στην έρευνα που έγινε για να αναζητηθεί το θέμα, που θα προκαλούσε το τοπικό ενδιαφέρον και για να στηρίξει το παραστατικό μέρος του προγράμματος σε πραγματικές συνθήκες. Οι υπόλοιποι θεατροπαιδαγωγοί, ηθοποιοί και εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν το πρόγραμμα και εμψύχωσαν το μαθητικό δυναμικό που συμμετείχε.

Το πρόγραμμα Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα.

---

89. Είναι πτυχιούχος της Δραματικής Σχολής του Κ.Θ.Β.Ε. Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του Πανεπιστημίου του Exeter Μ. Βρετανίας (MA in Applied Drama). Παιδαγωγός του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεργάζεται με το Κ.Θ.Β.Ε. και άλλους εκπαιδευτικούς/κοινωνικής μέριμνας φορείς ως σχεδιαστής/εμψυχωτής προγραμμάτων. Είναι εκπρόσωπος του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση στον Ευρωπαϊκό Youth IDEA.

90. Είναι εκπαιδευτικός και ηθοποιός, πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ., απόφοιτος του Θεατρικού Εργαστηρίου Σταυρούπολης.

91. Είναι θεατροπαιδαγωγός και εκπαιδευτικός στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πτυχιούχος Παιδαγωγικής Σχολής Τμήματος Νηπιαγωγών του Α.Π.Θ., κάτοχος MA in Applied Drama, Exeter University και DEA Sorbonne Nouvelle, Etudes Theatrales, Universite de Paris.

92. Είναι ηθοποιός, απόφοιτος του Θεατρικού Εργαστηρίου της Πειραματικής Σκηνής της Τέχνης, Κέντρου Θεατρικής Έρευνας Θεσσαλονίκης.

93. Είναι θεατροπαιδαγωγός, πτυχιούχος Θεατρικών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κάτοχος MA Performance Studies, Roehampton University Surrey και MA Drama and Theatre Education,University of Warwick, απόφοιτος της σχολής «Ιασμος» του Βασίλη Διαμαντόπουλου.

94. Είναι ηθοποιός, πτυχιούχος Δραματικής σχολής Κ.Θ.Β.Ε, θεατρολόγος με BA in Theatre Studies και MA in Contemporary Theatre Practice, Lancaster University. Είναι μέλος της Συντονιστικής Επιτροπής του Γραφείου Β. Ελλάδας του Πανελλήνιου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

95. Συμβολαιογραφική Πράξη κατάθεσης, αριθμός 21.688.-29-3-2007.

Το πρόγραμμα διαρκεί δύο διδακτικές ώρες, δηλαδή μιάμιση ώρα, χωρίς διάλειμμα. Πραγματοποιείται από πέντε εμψυχωτές από τους οποίους ο ένας είναι ο Joker και απαιτεί αίθουσα με καρέκλες σε ημικύκλιο. Πέντε διαφορετικές εικόνες συνοδεύουν τις πέντε σκηνές του παραστατικού μέρους, οι οποίες προβάλλονται με διαφανοσκόπειο στον τοίχο, όπου μπροστά διαδραματίζονται τα γεγονότα. Συγχρόνως κάποιοι ήχοι και μουσικές ακούγονται σε συγκεκριμένες στιγμές του προγράμματος. Στο παραστατικό μέρος χρησιμοποιούνται επίσης κάποια λειτουργικά αντικείμενα και αυτά είναι τα παρακάτω:

α) το πακέτο εξερεύνησης, το οποίο περιέχει ένα κινητό τηλέφωνο, ένα χαρτί τσαλακωμένο, ένα διακοσμητικό ποδήλατο, μία αθλητική εφημερίδα, ένα μουσικό CD.

β) τέσσερις μαύροι κύβοι, οι οποίοι χρησιμοποιούνται σε όλες τις σκηνές ως σκηνικά.

γ) ένα χαρτόκουτο, που περιέχει άλλα άδεια κουτιά στη σκηνή του παντοπωλείου.

Στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος, που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τα κατάλληλα υλικά ανάλογα με τις δραστηριότητες. Τέτοια είναι χαρτόνια canson, χρώματος μπεζ, μαρκαδόροι μαύροι, κάρτες και στυλό μαύρα.

Στο παραστατικό μέρος τα παιδιά συναντούν τον πρωταγωνιστή, ένα μαθητή της Γ΄ Λυκείου, αθλητή του ποδοσφαίρου, υποψήφιο φοιτητή, έναν έφηβο της εποχής του. Αυτός πιστεύει σε «άλλο» Θεό απ’ ότι οι φίλοι του. Κι αυτό τον καθιστά διαφορετικό. Τη διαφορετικότητά του τονίζουν όλοι γύρω του με τον τρόπο που του μιλούν και του συμπεριφέρονται. Η μητέρα του, ο πατέρας του, οι φίλοι του. Κι ο καθένας απ’ αυτούς μοιάζει να έχει το δίκιο του. Ο κόσμος του καθενός είναι εξερευνήσιμος και έχει πολλά κοινά στοιχεία με τις ζωές των νέων που παρακολουθούν. Σημαντικό είναι ότι στη διάρκεια του προγράμματος η διαφορετική θρησκεία του ήρωα δεν κατονομάζεται, ώστε οι μαθητές να μπορούν να γενικεύουν τη θρησκευτική ετερότητα και να μην τη συνδυάζουν μόνο με μία θρησκεία.

Τα διλήμματα είναι πολλά. Και οι διαφορετικοί κόσμοι υπαρκτοί και προκλητικοί. Στο ερώτημα που ακούγεται στην παράσταση «Δεν αλλάζουν οι άνθρωποι;», οι συμμετέχοντες καλούνται να δώσουν τη δική τους απάντηση. Άλλωστε, κοινά αποδεκτή απάντηση ή λύση δεν υπάρχει. Το ζητούμενο είναι ο προβληματισμός και η ανάληψη προσωπικής ευθύνης για το χειρισμό των καταστάσεων. Αυτό προσπαθούν να πράξουν οι συμμετέχοντες μέσω των δραστηριοτήτων που έπονται του παραστατικού μέρους.

Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα, το πρόγραμμα.

Η μαθητική ομάδα, που παρακολουθεί το πρόγραμμα, δεν είναι προετοιμασμένη για το τι πρόκειται να συμβεί μέσα στην τάξη τους. Φτάνουν έξω από την αίθουσα και συνειδητοποιούν ότι έχουν γίνει κάποιες αλλαγές στην αίθουσά τους, ενώ ένας άγνωστος άνθρωπος, ο Joker, τους καλωσορίζει, στην αίθουσά τους, και τους αφήνει να τακτοποιηθούν ημικυκλικά στις καρέκλες.

Εισαγωγή: γνωριμία

Ο Joker γνωρίζει στους μαθητές την ομάδα και τους ενημερώνει για το πρόγραμμα.

«Γεια σας παιδιά. Είμαστε μια ομάδα ηθοποιών και θα κάνουμε μαζί σας ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που λέγεται 5 μουντζουρωμένα απογεύματα. Θα παρακολουθήσετε μια παράσταση και στην συνέχεια θα ασχοληθούμε με κάποιες δραστηριότητες. Εγώ είμαι ο Γιώργος / Εγώ η Ειρήνη / Μάριος κ.τ.λ. Σε 1 λεπτό ξεκινάμε».

Ακολουθεί το παραστατικό που διακόπτεται από μία παράβαση[96], μετά την πρώτη σκηνή.

Τις σκηνές ανοίγει κάθε φορά ο Joker απαγγέλλοντας την στροφή που προηγείται.

Σκηνή Ι. τίτλος :Παιχνίδια λέξεων

Ο ήρωας κάθεται σε μια καρέκλα. Ο φωτισμός είναι χαμηλός -μόνο μια δέσμη φωτός πάνω στον ήρωα. Αρκετές στιγμές περνούν, ακούγεται ηχογραφημένη μια πόρτα να ανοίγει και βήματα, ώσπου μια φωνή μαγνητοσκοπημένη αρχίζει το διάλογο.

Φωνή off : Συγνώμη αν σε άφησα να περιμένεις. Πώς αισθάνεσαι σήμερα;

(Καμία αντίδραση από τον ήρωα). Πώς ήταν η εβδομάδα που πέρασε; (Παύση) Ωραία, θα κάνουμε κάτι άλλο. Ας παίξουμε ένα παιχνίδι. Ξέρω ότι σ' αρέσουν. Σου λέω λέξεις και μου λες ότι σου 'ρχεται στο μυαλό, ΟΚ; (Μικρή παύση) Σωσίβιο.

Εκείνος: Ύπνος.

Φωνή off: Κύματα.

Εκείνος: Τηλεόραση.

Φωνή off: Φωνή.

Εκείνος: Ένταση.

Φωνή off: Σπίτι.

Εκείνος: (Παύση.)

96. Κατά τις παραβάσεις η δράση μεταφέρεται από την σκηνή στο κοινό ή αναμεταξύ τους και γίνεται μια εξερεύνηση ενός θέματος με θεατρικό τρόπο το οποίο αντλείται από την σκηνή που έχει προηγηθεί. Η Παράβασις είναι βασικό μέρος στην καθιερωμένη δομή της Αρχαίας Αττικής Κωμωδίας και αποτελούσε δημηγορία, ιαμβογράφημα ή εγκώμιο, ανάλογα με την περίσταση. Σταματώντας ξαφνικά την εξέλιξη της πλοκής ο κωμικός Χορός εγκαταλείπει τη θεατρική του υπόσταση (και το προσωπείο του, εικάζουν μερικοί) και παραβαίνει προς το κοινό, για να μεταφέρει ένα κήρυγμα του δραματουργού, σχετικό με την πολιτική κατάσταση, κοινωνικά ήθη, τις λογοτεχνικές του απόψεις κλπ. βλ. Σολομός, Α., *Θεατρικό Λεξικό*, Κέδρος, Αθήνα 1989, σσ 293.

Φωνή off: Λουλούδι.

Εκείνος: Μαρία.

Φωνή off: Φίλος.

Εκείνος: (Παύση. Ζορίζεται.)

Φωνή off: (Επαναλαμβάνει.) Φίλος.

Εκείνος: Βαρέθηκα και εσένα και τα χαζοπαιχνίδια σου. Φτάνει, μ'ακούς;

Joker: ΣΤΟΠ. (Ο Joker σταματά κάθε φορά τη δράση λέγοντας στο κατάλληλο σημείο στοπ)

Μετά από μερικές στιγμές ακινησίας έξοδος του ήρωα

1η ΠΑΡΑΒΑΣΗ :

Joker: «Αυτός που είδατε είναι ο ήρωας της ιστορίας μας. Πού νομίζετε ότι βρίσκεται;... Γιατί το πιστεύεις αυτό; ... Τι νομίζετε ότι του συμβαίνει; ... Η αλήθεια είναι ότι δεν έχουμε αρκετά στοιχεία στα χέρια μας για να καταλάβουμε τι γίνεται. Αυτό που μπορώ να σας πω είναι ότι αυτή η σκηνή που είδατε είναι το τέλος της ιστορίας μας.»

-Πολλαπλό ερέθισμα (δραστηριότητα εκπαιδευτικού δράματος).

Joker: «Ίσως αυτό που έχω εδώ μας βοηθήσει να καταλάβουμε τι συμβαίνει στον ήρωα. Μέσα σε αυτό το κουτί υπάρχουν κάποια πράγματα που βρέθηκαν μέσα στο δωμάτιο του. Θα το ανοίξω και ας με βοηθήσουν κάποιοι από εσάς να δούμε τι περιέχει. Θα απλώσουμε ένα πανί και θα έρχεται όποιος θέλει να βγάζει έξω ένα αντικείμενο, να το περιγράφει στους υπόλοιπους και στη συνέχεια να το τοποθετεί πάνω στο ύφασμα για να μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σε αυτό όλοι.»

(συμμετοχή των παιδιών)

-Ρόλος στον τοίχο (δραστηριότητα εκπαιδευτικού δράματος).

Joker: «Ίσως τώρα, αφού είδαμε όλα τα αντικείμενα καλά, να έχουμε μια ιδέα για το τι μπορεί να συμβαίνει στην ζωή του ήρωά μας. Θα ήταν καλή ιδέα να

χωριστούμε σε ομάδες και να συζητήσουμε πάνω στο τι σκεφτόμαστε για τον ήρωα και τη ζωή του. Η κάθε ομάδα θα έχει τον εμψυχωτή της για ό, τι χρειαστεί. Θα μοιράσουμε στην κάθε ομάδα από ένα τέτοιο χαρτόνι. Μπορείτε να γράψετε πάνω πέντε πράγματα που πιστεύετε για τον ήρωα ή για την ζωή του. Έχετε 5 λεπτά. Έτοιμοι;

Πάμε να χωριστούμε. Θα το κάνουμε με έναν...περίεργο τρόπο. Έχετε 20΄΄ να μπείτε σε μια ευθεία. Από εδώ θα είναι αυτός που έχει το πιο ανοιχτό χρώμα μαλλιών και από εδώ αυτός που έχει το πιο σκούρο. (συμμετοχή των παιδιών)

Οι 6 πρώτοι πάνε με τον Βαγγέλη σε αυτή την γωνία, οι 6 επόμενοι με την Μπέττυ σε εκείνη την γωνία κ.τ.λ.» (συμμετοχή των παιδιών)

«Πάμε να δούμε τι σκέφτηκε η κάθε ομάδα.»

(Παρουσίαση από την κάθε ομάδα της εργασίας της)

Joker: «Τώρα θα σας πούμε την δική μας εκδοχή. Πάμε να γυρίσουμε πίσω τον χρόνο σε σχέση με την 1η σκηνή. Προσπαθήστε να συγκεντρώσετε όσες περισσότερες πληροφορίες, γιατί θα μας χρειαστούν για τις δραστηριότητες που θα κάνουμε μετά. Έτοιμοι;»

(Παίζεται η παράσταση)

Σκηνή ΙΙ. τίτλος : Στην ταράτσα

Όσο πιο ανοιχτά

Τόσο πιο ζεστά· αισθάνομαι.

Και μόνος.

Αλλά μαζί αλλιώς.

Τι λες,

Θα αράξεις λίγο ακόμα;

Ήχος από μετρονόμο. Εικόνα που προβάλλεται :

Εικόνα 1

Απόγευμα-Βράδυ. Ο ήρωας στέκεται σε μια ταράτσα ενός ψηλού κτιρίου με τα πόδια κρεμασμένα στον αέρα. Background η θέα από το κτίριο – τα φώτα της πόλης. Είσοδος Ορέστη. Κοντοστέκεται. Εκείνος τον αντιλαμβάνεται και τον αγνοεί. Ο Ορέστης πλησιάζει και κάθεται πλάι του.

Ορέστης: Καιρό είχαμε να'ρθουμε εδώ.

Εκείνος: Εγώ όχι. (Παύση. Ο Ορέστης σηκώνεται και ισορροπεί στο χείλος της ταράτσας με τα χέρια σε διάταση)

Ορέστης: Θυμάσαι την τελευταία φορά που λέγαμε πώς θα ήταν αν μας ρουφούσε το κενό;...

Εκείνος: (τον διακόπτει) Ναι.

Ορέστης: (Ξανακάθεται, αλλάζει τόνο) Έχεις να 'ρθεις στο ποδόσφαιρο τρεις βδομάδες. Τι συμβαίνει; Τα παράτησες;

Εκείνος: Ναι.

Ορέστης: Πώς και;

Εκείνος: Δεν μου κάνει κέφι.

Ορέστης: Και η Μαρία ανησύχησε. Λέει ούτε στο φροντιστήριο πατάς. (Παύση) Ρωτούσαν και οι άλλοι για σένα.

Εκείνος: Από πότε ενδιαφέρονται;

Ορέστης: Γιατί μιλάς έτσι; Είσαι περίεργος, απόμακρος.

Εκείνος: Εγώ είμαι περίεργος ή εσείς που γελάτε πίσω απ' την πλάτη μου;

Ορέστης: Χιούμορ δεν έχεις; Πολύ στα σοβαρά τα παίρνεις όλα.

Εκείνος: Όχι, δεν έχω. Πες σε όσους ενδιαφέρονται ότι είμαι καλά λοιπόν και άντε γεια.

Ορέστης: Είσαι με τα καλά σου αγόρι μου; Τι έχεις πάθει;

Εκείνος: Κοίταξε Ορέστη, δεν έχω όρεξη. Αν ήρθες εδώ για να μου την πεις, τι να σου πω, βαριέμαι. Έχω κι άλλους τρόπους για να σκοτώσω την ώρα μου. (Παύση) Λες είμαι απόμακρος. Αναρωτήθηκες ποτέ γιατί;

Ορέστης: Ναι και δεν μπορώ να καταλάβω τον λόγο. Σε αποκλείσαμε απ' την παρέα; Πόσες φορές σου είπαμε μετά την προπόνηση να 'ρθεις στο μπαρ...

Εκείνος: Ναι, είναι αλήθεια. Κάθε φορά. Αλλά μια φορά δεν ήξερες ούτε εσύ ούτε οι άλλοι να το θυσιάσετε για μένα. Βολεύτηκες με την παρεούλα σου και εγώ ας κόψω το κεφάλι μου, ε; Το ξέρεις ότι μου είναι πολύ δύσκολο να συχνάζω σε τέτοια μέρη και ότι θα έπρεπε να πάω κόντρα στους γονείς μου και στα πιστεύω μου, αλλά εσείς γελάτε. Σας φαίνεται παράλογο, γελοίο. Ε, λοιπόν, ναι. Είμαστε γελοίοι βλέπεις. Ξέρεις κάτι; Είσαι κότα! Δεν παραδέχεσαι ούτε εσύ ούτε κι οι άλλοι ότι κατά βάθος δεν με πολυγουστάρετε. Είναι πολλά αυτά που σας ενοχλούν σε εμάς. Οπότε καλύτερα μην ασχολείσαι και άσε με και μένα στην ησυχία μου.

Ορέστης: (σηκώνεται) Εντάξει, λοιπόν. Τώρα το βλέπω καθαρά. Ήταν όλα λάθος. Απ' την αρχή. Τι σκεφτόμουνα, θεέ μου. Τζάμπα τα όνειρα για σπουδές και συγκατοίκηση στην πόλη. Τζάμπα όλα. Εσύ δεν θα φύγεις ποτέ από 'δω. Μ' ακούς; Ποτέ! Σε λυπάμαι. Είμαστε πολύ διαφορετικοί.

Εκείνος: (Σηκώνεται, τον αρπάζει γερά από τον γιακά και του φωνάζει στα μούτρα.) Σκάσε! Δεν σε χρειάζομαι. Ούτε εσένα ούτε την λύπησή σου. Μ' ακούς; Κανέναν σας! Μην με ξαναπλησιάσεις. (Φεύγει.)

Joker: ΣΤΟΠ. (Μετά από μερικές στιγμές ακινησίας έξοδος)

Σκηνή ΙΙΙ. τίτλος:Πόρτα κλειστή

Σώσε εαυτόν.

Πέσε για ύπνο.

Σβήσε τις σκέψεις.

Ξέχνα.

Και τα όνειρα;

Ήχος από μετρονόμο. Εικόνα που προβάλλεται :

Εικόνα 2

Απόγευμα. Εκείνος στο δωμάτιό του. Αφηρημένος, έχει στα χέρια το κινητό τηλέφωνο. Η μητέρα του χτυπάει την πόρτα και περιμένει. Καμία απόκριση. Ξανακτυπά.

Μητέρα: Μωρό μου! Άνοιξέ μου.

Εκείνος: (Ξαπλώνοντας στο κρεβάτι και κρύβοντας το κινητό τηλέφωνο κάτω από τα βιβλία) Έχω διάβασμα.

Μητέρα: Θέλω κάτι να σου πω πριν έρθουν οι καλεσμένοι.

Εκείνος: Θα τα πούμε το βράδυ πριν πάω για ύπνο.

Μητέρα: Θα ’χεις κοιμηθεί πριν το πάρω είδηση. (Εκείνος δυσανασχετεί, ανοίγει και ξαναξαπλώνει. Κάνει να τον φιλήσει, της γυρνάει την πλάτη. Παίρνει μια μικρή ανάσα και αναστενάζει) Πώς πάει το διάβασμα;

Εκείνος: Καλά, μέχρι που ήρθες.

Μητέρα: Καλά είσαι; Μήπως είσαι άρρωστος;

Εκείνος: Όχι, ρε μαμά... Λέγε τι θες, γιατί έχω πολλή δουλειά.

Μητέρα: Γι’ αυτό ήθελα να σου μιλήσω. Ελέγχους τετραμήνου δεν πήρατε ακόμα;

Εκείνος: Όχι.

Μητέρα: Πέρσι τέτοια εποχή νομίζω...

Εκείνος: Σου είπα δεν πήραμε. Τι να σου πω άλλο;

Μητέρα: Με πήρε η κυρία Χριστίνα από το φροντιστήριο.

Εκείνος: Και;

Μητέρα: Έχεις λέει να φανείς καιρό στο μάθημά της.

Εκείνος: Ναι, έλειψα σε κάποια μαθήματα. Είχα κάτι εργασίες για το σχολείο και πήγαινα στην βιβλιοθήκη εκείνες τις μέρες για να βρω υλικό.

Μητέρα: Μόνος σου;

Εκείνος: Ναι, μόνος μου, γιατί;

Μητέρα: Να λέω μήπως ήσουνα με κάποιον άλλον μαζί.

Εκείνος: Σαν ποιον δηλαδή;

Μητέρα: Ξέρω ’γω. (Μικρή παύση) Η γειτόνισσά μας τι κάνει;

Εκείνος: Την Μαρία εννοείς; Πού θες να ξέρω; Αφού δεν πάω στο φροντιστήριο.

Μητέρα: Δηλαδή στο σχολείο δεν βλέπεστε;

Εκείνος: Δεν έτυχε.

Μητέρα: Α. (Μικρή παύση) Πέρασε από εδώ προχθές.

Εκείνος: Γιατί δεν μου το ’πες;

Μητέρα: Είχες διάβασμα και μετά το ξέχασα.

Εκείνος: Ωραία, τελείωσες; Μπορώ τώρα να συνεχίσω την εργασία μου;

Μητέρα: Η Μαρία τι λέει για μας;

Εκείνος: Τι εννοείς; Τι να λέει; Τίποτα.

Μητέρα: Δεν σε ρωτάει πράγματα;

Εκείνος: Μαμά, τι θέλεις τώρα; Η Μαρία είναι η Μαρία και εγώ είμαι εγώ. Ευχαριστήθηκες;

Μητέρα: Πρέπει να βάλεις καλά στο μυαλό σου ότι εμείς και η οικογένεια της Μαρίας δεν είμαστε το ίδιο.

Εκείνος: Πρέπει, πρέπει, πρέπει! Η ιστορία της ζωής μου.

Μητέρα: Πρόσεξε καημένε μου μην μας μπλέξεις σε τίποτα ιστορίες, γιατί και εσύ θα πληγωθείς και εμείς θα υποφέρουμε. Για το καλό σου τα λέμε αυτά. Να σε προστατεύσουμε προσπαθούμε. Να ξέρεις πάντως ότι εμείς, ο πατέρας σου κι εγώ, θα χαιρόμασταν πολύ αν έβλεπες μια κοπέλα από τις δικές μας...

Εκείνος: Μαμά, δεν πρόκειται να γίνει ποτέ τίποτα με την Μαρία (μες στο στόμα του) και με καμία Μαρία. Και τώρα φύγε σε παρακαλώ, στα αλήθεια έχω διάβασμα.

Μητέρα: (χαμογελώντας του γλυκά) Καλά, καλά, πασά μου. Άντε, έχεις δουλειά. Σε λίγο θα αρχίσουν να ’ρχονται. Πρώτη μέρα, είμαστε όλοι εξασθενημένοι. Ελπίζω να είσαι έτοιμος, ε; (Ο ήρωας συμφωνεί) Άντε, μην στεναχωριέσαι για τίποτα. Όλα θα παν καλά. (Φεύγει.)

Ο ήρωας την ακολουθεί μέχρι την πόρτα. Την κλειδώνει, κάθεται στο γραφείο του. Σηκώνεται και πάει προς μια βρυσούλα που υπάρχει σε μια γωνιά. Πλένει τελετουργικά τα χέρια του με στυλιζαρισμένες κινήσεις. Παράλληλα ακούγεται

μουσική τελετουργικού χαρακτήρα, γονατίζει σε στάση προσευχής, η οποία διακόπτεται απότομα σαν ακουστεί το κινητό του να χτυπά. Παίρνει το κινητό του στα χέρια του, σκύβει το κεφάλι του, σφίγγει την γροθιά του και χτυπάει δυνατά.

Joker: ΣΤΟΠ

(Υστερα από μερικές στιγμές ακινησίας έξοδος των ηθοποιών)

Σκηνή IV. τίτλος: Το παντοπωλείο.

Μια ηλιαχτίδα

Διασχίζει το σπασμένο τζάμι

Κι απλώνεται στο υφασμάτινο μωβ του τραπεζιού.

Τι κρίμα,

Δεν φτάνει

Την σκόνη στις γωνιές

Όμορφα ν' αναστατώσει.

Ήχος από μετρονόμο. Εικόνα που προβάλλεται :

Εικόνα 3

Μεσημέρι - Απόγευμα. Ο ήρωας στο παντοπωλείο του πατέρα του. Μεταφέρουν κιβώτια και χαρτόκουτα και τα στοιβάζουν σε μια γωνιά. Ο πατέρας ξαποσταίνει σε ένα από αυτά και σκουπίζει τον ιδρώτα από το μέτωπό του. Ακούγεται παραδοσιακή μουσική από ένα τρανζίστορ, η οποία εξασθενεί καθώς ανοίγει η κουβέντα.

Πατέρας: Έλα, ας κάνουμε ένα διάλειμμα.

Εκείνος: Ξεκουράσου εσύ. Εγώ αντέχω ακόμα. (συνεχίζει την δουλειά)

Πατέρας: Κάθισε. Θα τα κάνουμε αύριο τα υπόλοιπα.

Εκείνος: Δεν ξέρω αν θα μπορέσω να έρθω αύριο.

Πατέρας: Η δουλειά έχει ανοίξει τελευταία. Θα πρέπει να αρχίσεις να έρχεσαι πιο συχνά. Δεν έχουμε την άνεση να προσλάβουμε υπάλληλο και μόνος μου δεν τα φέρνω βόλτα.

Εκείνος: Το ξέρεις ότι ο ελεύθερός μου χρόνος είναι ελάχιστος.

Πατέρας: Για να γυρνάς με τους φίλους και τις φίλες σου βρίσκεις χρόνο και με το παραπάνω.

Εκείνος: Έχω να βγω με φίλους πάνω από μήνα. (Μικρή παύση)

Πατέρας: Ε, καλά. Δεν είπαμε να μην βγαίνεις καθόλου. Όμως πρόσεχε τις παρέες σου. Δεν σε βλέπω να βγαίνεις με τους δικούς μας καθόλου.

Εκείνος: Μ' αυτούς ταίριαξα. Είναι και το ποδόσφαιρο, τι να κάνω;

Πατέρας: Καημένε. Θα σου γυρίσουν την πλάτη στην πρώτη ευκαιρία. Μόνο εμάς μπορείς να εμπιστεύεσαι.

Εκείνος: Αλήθεια; Κι εσύ τότε γιατί κάνεις παρέα και με τους άλλους, όπως τους λες;

Πατέρας: Να βγαίνεις και μ' αυτούς πότε πότε, αλλά ποτέ μην ξεχνάς που ανήκεις. Θέλω να αρχίσεις να κάνεις παρέες με τα παιδιά από την νεολαία. Ξέρεις

πόσες κοπελίτσες περιμένουν από σένα να τις πλησιάσεις. Θέλω από αύριο κιόλας να κανονίσεις...

Εκείνος: Μπαμπά σου είπα! Δεν έχω χρόνο για τέτοια. Έχω πολύ διάβασμα. Αν μείνω πίσω στα μαθήματα δεν θα έχω ελπίδες για το πανεπιστήμιο.

Πατέρας: Αυτό μη σε μέλει. Θα σου βρούμε μια ωραία σχολή εδώ και θα ’χεις και χρόνο να βοηθάς και μένα με το παντοπωλείο.

Εκείνος: Η σχολή που μ’ αρέσει δεν υπάρχει εδώ.

Πατέρας: Ξέχασέ το. Τι είναι πιο σημαντικό για σένα; Να σπουδάσεις ή να μείνεις μακριά από το σπίτι σου; Δεν έχεις να πας πουθενά. Εδώ τα έχουμε όλα. Εδώ είναι η δουλειά μας, το σπίτι μας, η κοινότητά μας. Πού νομίζεις ότι θα τα βρεις όλα αυτά; Το μόνο που θα βρεις είναι κλειστές πόρτες παντού. Όσο μένουμε ενωμένοι, είμαστε καλά. Έπρεπε να το ’χες καταλάβει μέχρι τώρα. Που πήγαν οι αξίες σου;

Εκείνος: Θα δούμε...

Πατέρας: Δεν θα δούμε τίποτα. Τα μυαλά σου πολύ αέρα έχουν πάρει τελευταία. Μην νομίζεις ότι δεν παίρνω είδηση τις απερισκεψίες σου. Έχουν αρχίσει να σε σχολιάζουν και στην κοινότητα. Άλλο αυτοί, άλλο εμείς. Μπορεί να μην είμαι μορφωμένος, αλλά είμαι ο πατέρας σου. Κατάλαβέ μας. Είσαι το μέλλον μας.

Εκείνος: Αυτό που θέλω είναι να σέβεστε τις επιλογές μου.

Πατέρας: Θα σου το ζητήσω άλλη μια φορά...

Εκείνος: Δεν μου το ζητάς, με διατάζεις!

Πατέρας: Μην μου μιλάς εμένα έτσι! Αρκετά πια! (Ο Πατέρας απομακρύνεται εκνευρισμένος.)

Ο ήρωας κάθεται αδύναμος και χαμένος σε μια καρέκλα.

Joker: ΣΤΟΠ (Ύστερα από μερικές στιγμές ακινησίας έξοδος του ηθοποιού)

Σκηνή V. τίτλος: Σχολική αυλή. Εικόνα που προβάλλεται :

Θέλω.

Να μοιραστώ σε σένα·

Μπορώ.

Δεν τολμάω.

Καταδικάζομαι.

Όμως εσύ,

Στο δρόμο μου έλα

Με τη δική σου διάθεση.

Ήχος από μετρονόμο. Εικόνα που προβάλλεται :

Εικόνα 4

Νωρίς το απόγευμα. Στην αυλή του σχολείου ο ήρωας και η Μαρία. Οι δρόμοι τους φέρνουν κοντά. Μόλις ο ήρωας την βλέπει, αυτή αλλάζει ξαφνικά πορεία. Την προλαβαίνει, την αρπάζει απ' το μπράτσο, όλο της το σώμα γυρνά, οι ματιές τους συναντιούνται, παγώνουν. Ακολουθεί μια στυλιζαρισμένη χορογραφία/πάλη μεταξύ τους που παγώνει στις παρακάτω εικόνες.

Εικόνα 1: Εκείνος: Ξέχασα να σου πω ότι μ' αρέσει το όνομά σου.

Μαρία: Ξέχασα να σου πω ότι μ' αρέσουν τα χέρια σου.

Εικόνα 2: Μαρία: Έχετε αγγέλους;

Εκείνος: Έχουμε αγγέλους.

Εικόνα 3: Εκείνος: Αν σκοτώσεις έναν άνθρωπο, σκοτώνεις ολόκληρη την ανθρωπότητα.

Μαρία: Να αγαπάς τον διπλανό σου σαν να ήσουν εσύ.

Η Μαρία προσπαθεί να ξεφύγει, αλλά στο τέλος χάνει. Απομακρύνεται απότομα και ξεκινά ο διάλογος.

Εκείνος: Γιατί με αποφεύγεις; Γιατί δεν μου μιλάς;

Μαρία: Είσαι καθόλου σοβαρός; Εγώ δεν σου μιλάω ή εσύ;

Εκείνος: Μήπως μόλις τώρα πήγες να μ' αποφύγεις σαν τον διάολο, ή μήπως είμαι τρελός;

Μαρία: (Παίρνει μια βαθιά ανάσα.) Δεν ξέρω μήπως είσαι; Μου 'δωσες την εντύπωση όλον αυτόν τον καιρό ότι μάλλον δεν υπάρχω και ότι για κάποιο λόγο, που μόνον εσύ ξέρεις, δεν μου μιλάς πια.

Εκείνος: Ορίστε σου μιλάω.

Μαρία: Τελικά είσαι φοβερά ανώριμος. Δεν σε καταλαβαίνω πια.

Εκείνος: Μάλλον ποτέ δεν με κατάλαβες.

Μαρία: Ποτέ δεν μ' άφησες τότε.

Εκείνος: Δεν προσπάθησες.

Μαρία: Ωραία, ας συνεχίσουμε να κατηγορούμε ο ένας τον άλλον να δούμε που θα μας βγάλει. Πάει; (Παύση)

Εκείνος: Σ' ακούω.

Μαρία: (Γελώντας ειρωνικά) Απίστευτος είσαι. Εξαφανίζεσαι. Δεν απαντάς στα μηνύματα ούτε και στα τηλεφωνήματά μου και το μόνο που βρίσκεις να μου πεις είναι σ' ακούω; Μου φαίνεται τζάμπα έχανα το χρόνο μου μαζί σου.(Κάνει να φύγει)

Εκείνος: Στάσου! Μην φεύγεις. Σε παρακαλώ. Την έχω ακούσει αρκετά αυτή την ατάκα τελευταία, αλλά όχι από εσένα. Σε παρακαλώ.

Μαρία: Το σκέφτηκες καθόλου;

Εκείνος: Τι;

Μαρία: Για την ατάκα. Γιατί την ακούς; Μπας και φταις;

Εκείνος: Κοίταξε, αυτό που κάνεις τώρα είναι το τελευταίο πράγμα στον κόσμο που χρειάζομαι.

Μαρία: Δεν ξέρω καν για ποιο πράγμα μιλάς. Δεν καταλαβαίνω τι ζητάς από ’μένα.

Εκείνος: Είναι ορισμένα πράγματα που...δεν ξέρω. Είναι δύσκολο, δεν μπορώ να σου εξηγήσω. Ο δικός μου τρόπος ζωής διαφέρει αρκετά από τον δικό σου κι όσες φορές προσπάθησα να σου πω κάποια πράγματα, αισθανόμουν πως δεν ήσουν πρόθυμη ν’ ακούσεις.

Μαρία: Δεν νομίζω να σου έδωσα ποτέ την εντύπωση ότι σε θεωρώ διαφορετικό. Και πίστευα ότι κι εσύ το ίδιο θα σκεφτόσουν για μένα. Αλλά μάλλον έκανα λάθος.

Εκείνος: Αν καταλάβαινες, δεν θα έκρινες! Σε έχουν φτύσει ποτέ κατάμουτρα; Ξέρεις πόσες φορές έπρεπε να σωπάσω;

Μαρία: Υπάρχουν πολλοί ρατσιστές. Δεν είναι δικό μου το φταίξιμο.

Εκείνος: Ούτε και εμείς φταίμε που δεν το παίρνουμε καλά. Δεν είμαι ηλίθιος. Ξέρω πως σχολίαζαν οι φίλες σου τις βόλτες μας. Και πως ξαφνικά άλλαξε η συμπεριφορά σου απέναντι μου, και πιθανότατα ο λόγος που προσπαθείς να με βρεις στο τηλέφωνο είναι για να αποφύγεις να μου πεις στα ίσια ότι βλέπεις τον Φίλιππο.

Μαρία: (διστάζει...) Ναι, δυστυχώς έτσι είναι. Δεν θα μπορούσα να ζω μέσα σε ένα ψέμα, να κρύβομαι συνέχεια. Πες μου, οι γονείς σου θα δεχόντουσαν αυτό που μας συμβαίνει;

Εκείνος: Την αλήθεια; Όχι.

Μαρία: Δεν αλλάζουν οι άνθρωποι;

Εκείνος: Δεν φτάνουν ως εκεί.

Μαρία: Με είχε προειδοποιήσει κι ο Ορέστης για όλο αυτό το σκηνικό. Τι ηλίθια που ήμουν. Ειλικρινά λυπάμαι. Αντίο.

Την χαστουκίζει και η Μαρία του ανταποδίδει το χαστούκι ακαριαία και οι ματιές τους κλειδώνουν η μία βαθιά μέσα στην άλλη.

Ακούγεται μουσική

Joker: ΣΤΟΠ

(Ύστερα από μερικές στιγμές οι ήρωες ξεπαγώνουν και παραμένουν στην σκηνή ουδέτεροι)

Σκηνή VI. τίτλος :Λαβύρινθος

Το έδαφος με καλεί σιμά.

Τα γόνατα λυγίζουν.

Οκλαδόν εγώ

Με κεφάλι σκυφτό

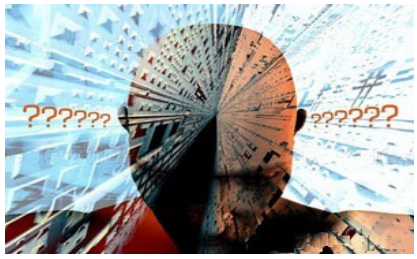
Περισυλλέγω κι αδειάζω.

Θέλω

Να σηκωθώ

Να περπατήσω...

Ήχος από μετρονόμο. Εικόνα που προβάλλεται :



Εικόνα 5

Σκοτάδι. Ο ήρωας σε απόγνωση ξαπλωμένος στο κρεβάτι. Ο ήχος του μετρονόμου εισάγεται με crescendo καθώς μια δέσμη φωτός φωτίζει τον ήρωα ολοένα και περισσότερο. Η ματιά του ήρωα καρφωμένη μπροστά, θολωμένη. Ατάκες των άλλων ηρώων ακούγονται στο μυαλό του. Ένας οξύς ήχος ακούγεται διαπεραστικά και βασανιστικά, ώσπου τα πάντα σταματούν. Σκοτάδι - σιωπή.

Joker: ΣΤΟΠ

(Ο ήρωας αποχωρεί ουδέτερα)

2η ΠΑΡΑΒΑΣΗ :

καρτέλες (δραστηριότητα εκπαιδευτικού δράματος)

Joker: «Είδαμε λοιπόν την ιστορία μας. Τώρα μάλλον θα έχετε μια πιο σαφή εικόνα για τα πράγματα. Μπορεί κάποιος να μας πει με μια-δυό φράσεις αυτό που είδε; Ποιο είναι το πρόβλημα;»

(συμμετοχή των παιδιών)

Joker: «Το σίγουρο είναι ότι ο ήρωας βρίσκεται σε μία προβληματική κατάσταση. Αντιμετωπίζει πρόβλημα στις σχέσεις του με τα κοντινά του πρόσωπα. Λέω να χωριστούμε πάλι στις ομάδες που ήμασταν. Θα μοιράσω στην κάθε ομάδα από μία καρτέλα. Έχετε 3 λεπτά για να γράψετε πάνω από που ξεκινάει το πρόβλημα. Ποια είναι η πηγή του προβλήματος κατά την γνώμη σας στην ιστορία που είδατε;»

Χρόνος εργασίας τρία λεπτά

Joker: «Να ακούσουμε τις απόψεις σας;»

(Παρουσίαση από την κάθε ομάδα της εργασίας της)

Ανακριτική καρέκλα (δραστηριότητα εκπαιδευτικού δράματος)

Joker: «Ενδεχομένως να έχετε κάποια κενά ακόμα σε σχέση με το π,ως αντιλαμβάνονται τα πράγματα οι πρωταγωνιστές μας. Ίσως θα ήταν καλό να τους κάνουμε κάποιες ερωτήσεις για να τους καταλάβουμε καλύτερα. Θα έχετε την ευκαιρία σε λίγο να λύσετε κάποιες απορίες σας. Για αυτό φροντίστε οι ερωτήσεις σας να είναι σχετικές με το πρόβλημα στις σχέσεις των ηρώων. Θα σας μοιράσω άλλη μία καρτέλα ώστε η κάθε ομάδα να γράψει 3 ερωτήσεις, μία για κάθε πρωταγωνιστή που θα επιλέξει. Έχετε 5 λεπτά στην διάθεσή σας.»

Χρόνος εργασίας πέντε λεπτά

Joker: «Ωραία. Ας καθίσει πρώτα στην καρέκλα ο Ορέστης. Ποια ομάδα έχει ερώτηση για αυτόν;»

«Ας δούμε τώρα την μητέρα.»

«Ας δούμε τώρα τον πατέρα.»

«Ας δούμε τώρα τη Μαρία.»

«Ας δούμε τώρα τον ήρωα.»

(δίνονται απαντήσεις στις ερωτήσεις των ομάδων)

Παγωμένες εικόνες /καταπίεση του ήρωα (δραστηριότητα εκπαιδευτικού δράματος)

Joker: «Παίρνουμε μαζί μας τις καινούριες πληροφορίες και πάμε να κάνουμε κάτι πιο δημιουργικό. Στις ομάδες που είστε και με την βοήθεια του εμψυχωτή δοκιμάστε να φτιάξετε μια παγωμένη εικόνα με τα σώματά σας (σαν φωτογραφία) που να δείχνει τον ήρωα μαζί με κάποια από τα άλλα πρόσωπα που γνωρίσατε σε μια στιγμή έντασης-σύγκρουσης, όπως συμβαίνει αυτή την περίοδο στην ζωή του ήρωα. Τα υπόλοιπα πρόσωπα μπορεί να είναι και κάποια που δεν τα είδαμε, αλλά που εσείς φαντάζεστε ότι υπάρχουν (π.χ. συμμαθητές). Διαλέξτε και μια φράση που θα λένε

ταυτόχρονα αυτά τα πρόσωπα στον ήρωα. Έχετε 5 λεπτά. Για να μην κάνουμε όλοι το ίδιο, ας συνεννοηθούμε τώρα με ποιες σχέσεις του ήρωα θα ασχοληθεί η κάθε ομάδα. ... Φύγαμε.»

Χρόνος εργασίας πέντε λεπτά

Joker: «Πάμε να δούμε τις εικόνες; Ας έρθει η ομάδα της Ειρήνης πρώτα κ.τ.λ.» {Οι εμψυχωτές έχουν προετοιμάσει από πριν τα παιδιά και έτσι αυτά παίρνουν την θέση τους σε slow-motion μετρώντας αντίστροφα ο εμψυχωτής από το 5 ως το 0. Στην συνέχεια χτυπούν τα χέρια τους για να απευθύνουν τα άλλα πρόσωπα την φράση τους στον ήρωα. Έπειτα, ζητούν από τα παιδιά να χαλαρώσουν και ρωτούν τους υπόλοιπους τι είδαν, τι συμβαίνει στην εικόνα. Στο τέλος ο εμψυχωτής κάνει επιπλέον την εξής ερώτηση: Τι θα μπορούσε να απαντήσει εδώ ο ήρωας; Ποια πιστεύετε ότι θα έπρεπε να ήταν η αντίδρασή του; Οι προτάσεις γίνονται. Ο εμψυχωτής ξαναχτυπά τα χέρια του για να ακουστεί ξανά η φράση των άλλων προσώπων και αμέσως μετά η αντίδραση του ήρωα. Ρωτούν τα παιδιά αν τους ικανοποιεί αυτό που είδαν}

(Ο Joker περνάει από την μία εικόνα στην άλλη και η κάθε ομάδα παρουσιάζει την εργασία της).

Forum Theatre

Joker: «Ας φανταστούμε τώρα ότι είμαστε στην θέση όλων αυτών των προσώπων που υπάρχουν στην ζωή του ήρωα. Θα μπορούσε ίσως η κατάσταση να μην κατέληγε έτσι; Τα πρόσωπα στην ζωή του ήρωα είναι αυτοί που είναι και έχουν τις απόψεις τους. Πιστεύετε, όμως, ότι αν χειρίζονταν το θέμα λίγο διαφορετικά ο ήρωας μπορεί και να μην έφτανε σε αυτό το αδιέξοδο; Πάμε να δούμε; Στις εικόνες που φτιάξατε ας πούμε ότι ο χρόνος παγώνει λίγο πριν τα άλλα πρόσωπα πουν την φράση τους και τους δίνεται η ευκαιρία να σκεφτούν αυτό που θα πουν λίγο παραπάνω. Ας πάει η κάθε ομάδα σε μία γωνία. Τι ήσασταν εδώ; (π.χ. συμμαθητές) κ.λπ. Με το χτύπημα των χεριών μου και με τις οδηγίες μου ο ήρωας θα απευθύνει

στην κάθε ομάδα από μια φράση. Όποιος θέλει από την κάθε ομάδα του απαντάει.» Μικροί διάλογοι εκτυλίσσονται. Ο Joker φωνάζει στοπ κάθε φορά που κάτι δεν αλλάζει και πάει παρακάτω.

Κλείσιμο σε κύκλο

Joker: «Ελάτε να κάνουμε ένα κύκλο. Πώς σας φάνηκε η προσπάθεια που κάνατε; Είναι εύκολο να αλλάξει μια τέτοια κατάσταση; Παρατηρήσατε αλλαγές;»

(συμμετοχή των παιδιών)

Joker: «Το σημαντικό είναι ότι σήμερα είδαμε ένα πρόβλημα από διάφορες οπτικές. Εδώ, τελειώνει το πρόγραμμα. Ας μοιραστούμε μια σκέψη μας, ένα συναίσθημα ή μια εντύπωση μας.»

(συμμετοχή των παιδιών)

Joker: «Θέλουμε να σας ευχαριστήσουμε πολύ όλους. Περάσαμε όμορφα και δημιουργικά μαζί σας.»

Τέλος

«Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος».

«Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός για την επιτυχία των στόχων του Προγράμματος. Μπορούν να το αξιοποιήσουν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους μέσα στην τάξη. Κατά την κρίση τους και ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης τους μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτούσια στοιχεία και ιδέες από το Υλικό Εργασίας που ακολουθεί ή να τα συνδυάσουν και να τα εμπλουτίσουν με δικό τους υλικό. Το Υλικό Εργασίας αποτελείται από τρεις ενότητες. Η Πρώτη Ενότητα περιλαμβάνει Δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος, οι οποίες εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματική και συμμετοχική προσέγγιση των θεμάτων και των προβληματισμών που αναπτύσσονται στο Πρόγραμμα. Η Δεύτερη Ενότητα περιλαμβάνει Προτάσεις Αξιοποίησης του Προγράμματος στη Διδασκαλία Ενοτήτων/ Μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Γίνονται αναφορές στους ειδικούς στόχους των ενοτήτων και σε ασκήσεις, δράσεις, προτεινόμενες εργασίες που σχετίζονται με τους στόχους του Θ.Π.. Η Τρίτη Ενότητα περιλαμβάνει Κείμενα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν είτε σε συνδυασμό με την εφαρμογή του Θ.Π είτε στη διδασκαλία σχετικών ενοτήτων –μαθημάτων είτε ανεξάρτητα.

ΠΡΩΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΔΡΑΜΑΤΟΣ

1η Δραστηριότητα. Εξηγούμε στα παιδιά ότι θα τους πούμε μια φράση που θα εκφράζει μια άποψη απέναντι στην οποία θα πάρουν θέση τοποθετώντας τα σώματά τους στο χώρο. Ορίζουμε το χώρο και λέμε ότι όσοι συμφωνούν μ' αυτή την άποψη θα πάνε από τη δεξιά πλευρά, όσοι διαφωνούν από την αριστερή και όσοι είναι αναποφάσιστοι στο κέντρο. Τονίζουμε ότι η φράση που θα ακουστεί δεν εκφράζει απαραίτητα τα δικά μας πιστεύω (δεν είναι η προσωπική άποψη του εμψυχωτή). Στη συνέχεια, οι ομάδες που έχουν δημιουργηθεί προσπαθούν να υπερασπιστούν την θέση τους με επιχειρήματα. Στόχος της κάθε ομάδας είναι να κερδίσει οπαδούς από τις άλλες ομάδες. Κάθε φορά που κάποιος πείθεται από τα επιχειρήματα άλλης ομάδας, μετακινείται και πάει στην ομάδα που κατάφερε να τον πείσει. Η δραστηριότητα τελειώνει όταν δεν υπάρχουν άλλα επιχειρήματα. Οι φράσεις-απόψεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι: «Το λάθος του πρωταγωνιστή ήταν ότι δημιουργούσε φιλικές σχέσεις με αλλόθρησκους» / «Το λάθος του πρωταγωνιστή ήταν ότι ήταν προσκολλημένος στα ήθη και τα έθιμα της κουλτούρας του.» Στόχος της δραστηριότητας είναι σε πρώτο στάδιο να ωθήσει τα παιδιά να έχουν άποψη σε θέματα που αφορούν στην κοινωνική/πολιτική ζωή και σε δεύτερο στάδιο η ανάπτυξη επιχειρηματολογίας για την υποστήριξη της άποψης.

2η Δραστηριότητα. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των 5 ατόμων και δίνουμε στην κάθε ομάδα από έναν καθρέφτη. Τους ζητάμε να παρατηρήσουν καλά τα πρόσωπά / τα χέρια τους και να βρουν μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές αναφορικά με τα χαρακτηριστικά τους (χρώμα-τύπος-υφή δέρματος, γραμμές, μέγεθος χαρακτηριστικών). Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα κάνει καταγραφή των παρατηρήσεων της (π.χ. η Δήμητρα και ο Άλεξ έχουν το ίδιο χρώμα δέρματος / Ο Μιχάλης έχει τις

περισσότερες γραμμές στο χέρι του). Στόχος της δραστηριότητας είναι να παρατηρήσουν τα παιδιά ότι παρά τις διαφορές, οι ομοιότητες είναι πάντα παρούσες.

3η Δραστηριότητα. Προβάλλουμε στα παιδιά εικόνες περιθωριοποιημένων ατόμων της κοινωνίας μας (άτομα με αναπηρίες, άστεγους, αλλοδαπούς, χρήστες ουσιών, φυλακισμένους κ.τ.λ.) . Αφήνουμε την κάθε εικόνα να προβάλλεται για 30΄΄. Τους έχουμε μοιράσει από πριν από ένα φύλλο χαρτί και μολύβι και κατά τη διάρκεια της προβολής της κάθε εικόνας γράφουν αυθόρμητα μια σκέψη του κάθε εικονιζόμενου «ήρωα» σε πρώτο πρόσωπο. Στο τέλος προβάλλουμε ξανά μία-μία τις εικόνες ακούγοντας παράλληλα τις σκέψεις. Έχει ενδιαφέρον να εστιάσουμε την προσοχή μας στις πιθανές διαφορετικές σκέψεις των μαθητών, που δείχνουν τις διαφορετικές τους προσεγγίσεις. (Δεν είναι σίγουρο ότι όλα τα παιδιά θα διαλέξουν να εκφράσουν την σκέψη ενός ατόμου με αναπηρία γράφοντας «Είμαι πολύ δυστυχισμένος», για παράδειγμα). Η δραστηριότητα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση απέναντι σε ειδικές ομάδες πληθυσμού.

4η Δραστηριότητα. Μοιράζουμε στο κάθε παιδί μία εικόνα από περιοδικό που απεικονίζει ένα πρόσωπο διαφορετικής κουλτούρας από τη δική του. Τους ζητάμε να φανταστούν ότι είναι αυτά τα πρόσωπα και ζουν τη δική τους ζωή. Τους δίνουμε 10 λεπτά να φτιάξουν την ταυτότητά τους κρατώντας σημειώσεις (όνομα, ηλικία, καταγωγή, οικογενειακή, επαγγελματική και οικονομική κατάσταση, ιδέες, χόμπι). Στη συνέχεια ζητάμε από κάθε παιδί να περιγράψει μια μέρα από τη «νέα» του ζωή και να την μοιραστεί με τα υπόλοιπα παιδιά. Ρωτάμε τα παιδιά πως ένιωσαν που για λίγη ώρα ήταν κάποιοι άλλοι. Τους άρεσε η διαφορετική ζωή τους; Ποιες οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές με την πραγματική τους ζωή; Αν μπορούσαν να οικειοποιηθούν δύο στοιχεία από την ζωή του ήρωα που υποδύθηκαν, ποια θα ήταν αυτά; Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι η ανάδειξη της γοητείας του πλουραλισμού.

5η Δραστηριότητα. Προβάλλουμε στα παιδιά μία εικόνα/σκηνή με δράση με πρωταγωνιστές πρόσωπα από πολιτισμούς διαφορετικούς από το δικό μας. Ζητάμε από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες των 5 ατόμων και να φτιάξουν μια ιστορία

έχοντας ως ερέθισμα την προβαλλόμενη εικόνα (η ίδια εικόνα για όλες τις ομάδες). Στη συνέχεια δίνουμε στα παιδιά 5΄ για να ετοιμάσουν μία παγωμένη εικόνα (σαν φωτογραφία) με τα σώματά τους, την οποία θα παρουσιάσουν αργότερα μπροστά από την εικόνα που προβάλλεται. Με ποιον τρόπο θα επιλέξουν τα παιδιά να πάρουν μέρος στην εικόνα-δράση (συμπληρώνω / ανατρέπω / εμποδίζω / οδηγώ / ακολουθώ την δράση;) Την ώρα της παρουσίασης καλό είναι τα παιδιά να πάρουν θέση μπροστά από την εικόνα με αργή κίνηση. Όταν πάρουν όλοι τη θέση τους από την ομάδα που παρουσιάζει, η εικόνα παγώνει. Ρωτάμε τα παιδιά-θεατές τι βλέπουν/τι νομίζουν ότι συμβαίνει. Ακολουθεί σχολιασμός της σύνθετης εικόνας (π.χ ποια συναισθήματα προκαλεί;). Η συμμετοχή των παιδιών στην εικόνα που προβάλλεται θα τους δώσει την ευκαιρία να πάρουν μέρος στην ιστορία κάποιων άλλων ανθρώπων (των πρωταγωνιστών της εικόνας) με διαφορετικές ενδεχομένως συνήθειες από τις δικές τους. Η επιθυμία για γνωριμία με άλλες κουλτούρες και η συνειδητοποίηση του οφέλους απ' αυτή τη γνωριμία είναι τα ζητούμενα αυτής της δραστηριότητας. Το αισθητικό αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας ενισχύεται, αν οι συμμετέχοντες φοράνε άσπρα ρούχα.

6η Δραστηριότητα. Βρισκόμαστε σ' ένα συνέδριο με θέμα «Όλοι είμαστε διαφορετικοί. Είμαστε όμως όλοι ίσοι;». Τα παιδιά επιλέγουν ρόλους... διοργανωτές, εκπρόσωποι της πολιτικής ζωής, επιστήμονες από διάφορους κλάδους (κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, θεολόγοι κ.τ.λ.) καλλιτέχνες, δημοσιογράφοι και απλοί συμμετέχοντες. Αφού επιλέξουν τους ρόλους τους, αφιερώνουν κάποιο χρόνο για να προετοιμαστούν για το συνέδριο. Οι διοργανωτές ετοιμάζουν το πρόγραμμα, οι εισηγητές τις ομιλίες τους (αφού ερευνήσουν τα σχετικά με το θέμα σε βιβλία, στο διαδίκτυο κ.ά) και οι δημοσιογράφοι τις ερωτήσεις τους. Ο χώρος της σχολικής αίθουσας διαμορφώνεται ανάλογα και ο αυτοσχεδιασμός ξεκινάει. Ποιος είναι ο τρόπος που διάλεξαν οι εισηγητές να παρουσιάσουν τους λόγους τους; Πώς αντιδρούν οι συμμετέχοντες στις απόψεις που ακούγονται; Πώς θα εξελιχθεί το συνέδριο; Σε μία βαρετή συνάντηση, όπου τα «μεγάλα ωραία» λόγια θα δίνουν και θα παίρνουν ή σε μια διαδραστική και γόνιμη ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των ατόμων που

παρίστανται; Η δραστηριότητα στοχεύει στην έρευνα και υποστήριξη θέσεων με βάση διαφορετικά επιστημονικά πεδία και στον εποικοδομητικό διάλογο μεταξύ τους.

7η Δραστηριότητα. Χωρίζουμε την τάξη σε δύο ομάδες. Η α΄ ομάδα είναι οι αυτόχθονες και η β΄ ομάδα οι μετανάστες. Ζητάμε από την κάθε ομάδα να φτιάξει τέσσερις παγωμένες εικόνες. Η πρώτη εικόνα θα έχει τον τίτλο «πριν» (οι δύο πληθυσμοί ζουν ξεχωριστά στην χώρα τους), η δεύτερη εικόνα «έρχονται» (οι μετανάστες πλησιάζουν / οι αυτόχθονες το γνωρίζουν και βρίσκονται σε αναμονή), η τρίτη «είναι εδώ» (η στιγμή της άφιξης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής) και η τέταρτη «μετά» (η συμβίωση των δύο πληθυσμών). Αφού ετοιμαστούν από τα παιδιά οι εικόνες και χωρίς να είναι σε συνεννόηση οι δύο ομάδες για το τι ετοιμάζει η κάθε μία, προχωράμε στη δημιουργία ενός μικρού θεατρικού δρώμενου. Οι ομάδες τοποθετούνται η μία απέναντι από την άλλη και με το σύνθημα του εμψυχωτή οι εικόνες διαδέχονται η μία την άλλη. Πρώτα παρουσιάζει η ομάδα την πρώτη της εικόνα και στην συνέχεια «απαντάει» η β΄ομάδα με την δικιά της πρώτη εικόνα. Πάνω στο ίδιο μοτίβο η δραστηριότητα συνεχίζεται με τις υπόλοιπες εικόνες και ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της τέταρτης εικόνας και από τις δύο ομάδες. Καλό είναι να υπάρχει ένας ορισμένος χρόνος που διαρκεί η κάθε εικόνα προτού την διαδεχθεί η επόμενη (π.χ. 5΄΄) Για να λειτουργήσει καλά αυτή η δραστηριότητα, η οποία έχει τελετουργικό χαρακτήρα, θα ήταν καλό να επενδυθεί με μία ανάλογη μουσική. Επίσης, η αυξομείωση της έντασης του φωτός ανάλογα με αυτό που παρουσιάζεται (αν υπάρχει η δυνατότητα) είναι στοιχείο που συντελεί στην δημιουργία ατμόσφαιρας. Θα μπορούσε ακόμα κάποιος να χτυπάει ένα ταμπούρλο για να σηματοδοτεί την «είσοδο» κάθε εικόνας. Προέκταση αυτής της δραστηριότητας είναι να ζητήσουμε από την κάθε ομάδα να σκεφτεί μία φράση για κάθε της εικόνα και να επαναλάβουμε το δρώμενο προσθέτοντας το καινούριο στοιχείο. Τι συναισθήματα ένιωσαν οι συμμετέχοντες; Τι τους έκανε εντύπωση; Πώς λειτούργησε η διαδοχή των εικόνων; Δημιουργήθηκε μια ιστορία; Η δραστηριότητα στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι σε μία κοινωνική κατάσταση όπου εμπλέκονται περισσότερες από μία πλευρές, η οπτική δεν είναι ποτέ μία.

8η Δραστηριότητα. Γίνεται αναφορά στο ρόλο της εφημερίδας ως μέσου διαμόρφωσης πολιτικής συνείδησης. Ο εμψυχωτής συλλέγει άρθρα διαφορετικών απόψεων για το ίδιο θέμα (ο κεντρικός θεματικός άξονας είναι η πολυπολιτισμικότητα) και τα μοιράζει στα παιδιά που χωρίζονται σε ομάδες των 5 ατόμων και μπαίνουν σε ρόλο εκδοτών εφημερίδας. Γίνεται συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ποιο άρθρο θα διαλέξουν να δημοσιεύσουν και γιατί (ποιος είναι ο στόχος τους); Σε ποιο σημείο της εφημερίδας θα επιλέξουν να μπει; Έχουν να κάνουν κάποιες παρεμβάσεις (να αλλάξουν τον τίτλο / να υπογραμμίσουν κάποιες λέξεις / να παραθέσουν κάποια φωτογραφία/ να προσθέσουν ή να αφαιρέσουν κάποια φράση);

8β. Η ενασχόληση με τα άρθρα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα και για άλλες δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση ενός κειμένου με διαφορετικό κάθε φορά τρόπο με στόχο την βαθύτερη κατανόηση του. Προϋπόθεση είναι να έχουν στη διάθεσή τους οι μαθητές αρκετά άρθρα πάνω στο θέμα που θα τους απασχολήσει. Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες. Η ανάγνωση των άρθρων μπορεί να γίνει με τους εξής τρόπους : α) Συμπληρωματική ανάγνωση – διαβάζουν το άρθρο και συμπληρώνουν φράσεις και από άλλα άρθρα που εκφράζουν τις ίδιες ιδέες, β) διασταυρωτή ανάγνωση – διαβάζουν το άρθρο και αντιπαραθέτουν γνώμες άλλων αρθρογράφων που εκφράζουν αντίθετη άποψη, γ) ρυθμική ανάγνωση – διαβάζουν το άρθρο με ένα συγκεκριμένο ρυθμό για να εκφράσουν πιο έντονα το μήνυμά μου (π.χ. ρυθμός ραπ), δ) ανάγνωση παράλληλης δράσης – διαβάζουν το άρθρο και δίπλα τους κάποιοι άλλοι αυτοσχεδιάζουν δείχνοντας παραστατικά αυτά που ακούνε ε) ιστορική ανάγνωση – διαβάζουν το άρθρο και ταυτόχρονα επισημαίνουν αντίστοιχα γεγονότα με αυτό που περιγράφεται, τα οποία έχουν συμβεί στο παρελθόν. Στόχος των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι η καλλιέργεια της ενεργητικής ανάγνωσης κειμένων με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

9η Δραστηριότητα. Χωρίζουμε τα παιδιά σε ζευγάρια και τους ζητάμε να διαλέξουν ποιος θα είναι από το κάθε ζευγάρι ο Α και ποιος ο Β. Εξηγούμε ότι θα κάνουμε έναν αυτοσχεδιασμό με κάρτες-ρόλους. Μοιράζουμε στο κάθε παιδί από μία κάρτα ανάλογα με το αν είναι Α ή Β και τους αφήνουμε 2΄ να τις διαβάσουν. Σε κάθε κάρτα περιγράφονται αυτά που πρέπει να γνωρίζει ο κάθε ρόλος για να συμμετέχει στον

αυτοσχεδιασμό. Κάποιες πληροφορίες είναι κοινές, αλλά υπάρχει και μία μυστική πληροφορία για τον κάθε ρόλο. «Είναι Δευτέρα απόγευμα και οι δύο φίλες συναντιούνται για να πάνε στο φροντιστήριο. Έχουν πολλά να πούνε...» Με το σύνθημα του εμψυχωτή ξεκινάει ο αυτοσχεδιασμός ταυτόχρονα για όλα τα ζευγάρια. Γνωρίζουν από πριν ότι η διάρκεια του θα είναι 2΄. Όταν περάσουν 2΄ ο εμψυχωτής σταματάει τη δράση (ΣΤΟΠ) και λέει στα παιδιά να χαλαρώσουν. Περνάει κοντά από κάθε ζευγάρι και κάνεις ερωτήσεις για το τι συνέβη. Τα παιδιά απαντάνε σε ρόλο (π.χ. «Συναντήθηκα με την Άννα-Μαρία και της είπα ότι γνωρίζω το μυστικό της. Δεν άντεχα να υποκρίνομαι πως δεν συμβαίνει τίποτα.»). Πώς είναι η σχέση των δύο φίλων τώρα; Πόσο όμοια ή διαφορετικά χειρίστηκε το θέμα το κάθε ζευγάρι; Η διαχείριση συγκρούσεων σε διαπροσωπικό επίπεδο είναι το ζητούμενο αυτής της δραστηριότητας. Παρατίθενται οι κάρτες-ρόλοι.

Κάρτα Ρόλου Α: Ελένη (15 χρονών)

Είσαι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου. Η καλύτερή σου φίλη εδώ και 3 χρόνια είναι η Άννα-Μαρία με την οποία είστε και συμμαθήτριες. Όλα αυτά τα χρόνια στο Γυμνάσιο έχετε μοιραστεί πολλά μεταξύ σας και έχετε δεθεί αρκετά. Πολύ συχνά ονειρεύεστε ένα κοινό μέλλον και μάλιστα ανυπομονείτε για την στιγμή που θα περάσετε μαζί στο Πανεπιστήμιο και θα συγκατοικήσετε. Η Άννα-Μαρία είναι πολύ σημαντική για σένα, γιατί είναι το μόνο άτομο που εμπιστεύεσαι, μιας και νιώθεις τον τελευταίο καιρό ότι οι γονείς σου και ο αδερφός σου δεν σε καταλαβαίνουν καθόλου.

Μυστική Πληροφορία: Πριν τρεις μέρες έμεινες για λίγη ώρα μόνη στο δωμάτιο της Άννας-Μαρίας. Καθώς ξεφύλλιζες ένα βιβλίο της, είδες ανάμεσα στις σελίδες την ταυτότητά της. Το σοκ ήταν μεγάλο. Ανακάλυψες ότι η Άννα-Μαρία εδώ και τρία χρόνια σου έλεγε ψέματα. Στην ταυτότητά της φαίνεται ότι είναι Αλβανίδα. Δεν της έχεις κάνει κουβέντα μέχρι τώρα.

Κάρτα Ρόλου Β: Άννα-Μαρία (15 χρονών)

Είσαι μαθήτρια της Γ΄ Γυμνασίου. Η καλύτερή σου φίλη εδώ και 3 χρόνια είναι η Ελένη με την οποία είστε και συμμαθήτριες. Όλα αυτά τα χρόνια στο Γυμνάσιο έχετε μοιραστεί πολλά μεταξύ σας και έχετε δεθεί αρκετά. Πολύ συχνά ονειρεύεστε ένα

κοινό μέλλον και μάλιστα ανυπομονείτε για την στιγμή που θα περάσετε μαζί στο πανεπιστήμιο και θα συγκατοικήσετε. Τις τελευταίες μέρες η Ελένη είναι λίγο απόμακρη. Σε τρελαίνει η ιδέα ότι μπορεί να τη χάσεις από φίλη. Είναι πολύτιμη για σένα. Η φιλία σας σου δίνει δύναμη. Μυστική Πληροφορία: Έχεις ένα μυστικό που δεν της το έχεις πει: είσαι Αλβανίδα. Όταν ήρθατε στην Ελλάδα με τους γονείς σου, περάσατε πολύ δύσκολες στιγμές. Οι γονείς σου για να σου εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον κατάφεραν να πείσουν τους καθηγητές σου να μην αναφέρουν ποτέ την εθνικότητά σου. Φοβάσαι να μιλήσεις στην Ελένη. Ο αδερφός της Ελένης συχνά μιλάει με άσχημα λόγια για τους αλλοδαπούς που έχουν έρθει στην Ελλάδα. Δεν αντιδράς καθόλου, για να μη σε καταλάβει.

10η Δραστηριότητα. Παροτρύνουμε τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι συμμαθητές του πρωταγωνιστή του Θ.Π. Έχουν μέρες να τον δουν στο σχολείο. Γνωρίζουν ότι δεν είναι καλά τελευταία και ότι αντιμετωπίζει προβλήματα. Τον ξέρουν ήδη αρκετά χρόνια κι έτσι υποψιάζονται τι μπορεί να του συμβαίνει. Άλλωστε τα νέα στο σχολείο μαθαίνονται γρήγορα.... Έχουν παρατηρήσει ότι έχει απομακρυνθεί από άτομα με τα οποία έκανε παρέα. Μπορούν να κάνουν κάτι για να τον στηρίξουν; Αποφασίζουν να του στείλουν ένα e-mail για να δουν πώς τα πάει και για να του δώσουν κάποιες συμβουλές. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 5 ατόμων. Η κάθε ομάδα σκέφτεται και γράφει στον υπολογιστή ένα ηλεκτρονικό γράμμα και το στέλνει στη διεύθυνση του ήρωα halilsos@yahoo.gr. Στόχος της δραστηριότητας είναι να αναδειχθεί η αξία της παρέμβασης των μαθητών σε ζητήματα της καθημερινότητά τους.

11η Δραστηριότητα. Ρωτάμε τα παιδιά να μας πουν για τον τόπο καταγωγής τους και τους ζητάμε να ψάξουν και να βρουν ένα μύθο ή ένα έθιμο, ένα τραγούδι ή μια συνταγή απ' αυτόν τον τόπο. Όταν το υλικό συλλεχθεί και μοιραστεί σε όλους στην ομάδα, οι μύθοι και τα έθιμα μπορούν να δραματοποιηθούν, τα τραγούδια να χορογραφηθούν και οι συνταγές να συντελέσουν στη δημιουργία ενός γιορτινού τραπεζιού ποικίλων γεύσεων. Προτείνεται η καταγραφή της όλης διαδικασίας με την μορφή λευκώματος / ημερολογίου / μικρού μήκους ταινίας που θα περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω. Η βιωματική ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων έχει ως στόχο την εγγύτητα ανθρώπων διαφορετικών ταυτοτήτων.

ΔΕΥΤΕΡΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ Θ.Π ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΝΟΤΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥ Α.Π. ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ – ΛΥΚΕΙΟΥ.

Το Θ.Π μπορεί να στηρίξει τη δουλειά των εκπαιδευτικών είτε ως ερέθισμα για συζητήσεις μέσα στην τάξη είτε συνδεόμενο με γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες του Αναλυτικού Προγράμματος. Δημιουργεί στους μαθητές απορίες και ερωτήματα και προκαλεί ατμόσφαιρα επικοινωνίας και γνωριμίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Οι προτάσεις που ακολουθούν έχουν ως αφετηρία τις ιδιαίτερες ανάγκες της ελληνικής εκπαίδευσης και την ευαισθησία των εκπαιδευτικών να συνδυάσουν το μάθημα-γνώση με το βίωμα-μάθηση. Στηρίζονται στους γενικούς και ειδικούς στόχους των μαθημάτων καθώς και στους ειδικούς στόχους των κεφαλαίων και κάθε ενότητας αναλυτικά, όπως αυτοί προτείνονται στις εκδόσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (σε εισαγωγικά) . Είναι προτάσεις προσέγγισης συγκεκριμένων ενοτήτων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, που θα μπορούσαν να συνδυαστούν με τους στόχους του Θ.Π. Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα. Οι ενότητες αυτές θα μπορούσαν να διδαχτούν παράλληλα, πριν ή μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, ως μέρος της ερμηνευτικής προσέγγισης, της αξιολόγησης ή ακόμη καλύτερα ως προέκταση του προβληματισμού στον οποίο αποσκοπεί το πρόγραμμα. Με αυτό τον τρόπο το Θ.Π. εντάσσεται στον προγραμματισμό της διδακτικής ύλης κάθε εκπαιδευτικού, ως παιδαγωγικό μέσο που επιτυγχάνει εναργέστερα του διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους.

ΓΥΜΝΑΣΙΟ- Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΕΙΜΕΝΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Ορέστης του Κώστα Βάρναλη.

Ένα πρόσωπο- μύθος που θα μπορούσε να συνδυαστεί με τον πρωταγωνιστή του Θ.Π, μια και στο σονέτο του ο Βάρναλης επιχειρεί να ανατρέψει στις τελευταίες στροφές τη μοιραία πορεία του βίου του Ορέστη, παρά το γεγονός ότι η μοίρα εμφανίζεται σε μεγάλο βαθμό προδιαγεγραμμένη- «τρόπο δεν έχεις άλλονε». Η μοίρα θα μπορούσε να παραλληλιστεί με το κισμέτ του Ισλάμ και το δίλημμα του Ορέστη

ανάμεσα στο καθορισμένο χρέος και τη δυναμική διάθεση για ζωή θα μπορούσε να παραλληλιστεί με τα σταυροδρόμια του πρωταγωνιστή και με τα υπαρξιακά ερωτήματα που βασανίζουν κι αυτόν, όπως και τον Ορέστη.

Το πρόγραμμα θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάλυση θεματικών κέντρων του ποιήματος, όπως « Το δικαίωμα της προσωπικής επιλογής και διαφοροποίησης από τις άνωθεν επιταγές» και «Η επαναδιαπραγμάτευση του μύθου και η προσαρμογή του σε κοινωνικές πεποιθήσεις και αξίες της νεότερης εποχής».

Η γνωριμία με τη Μόνικα του Κοσμά Πολίτη

Ένα από τα κλασικά «μυθιστορήματα της εφηβείας» της νεοελληνικής λογοτεχνίας βρίθει από την ίδια ζωντάνια της νιότης, όπως και η ιστορία του προγράμματος. Οι δύο ιστορίες έχουν κοινό θεματικό κέντρο τους το « διαφορετικό κόσμο των παιδιών (φύλο, θρησκεία, χαρακτήρες)»

Ζητείται Ελπίς του Αντώνη Σαμαράκη

Το μεταπολεμικό αυτό διήγημα μιλά για την αναζήτηση της ελπίδας, υφαίνοντας ένα οικουμενικό μήνυμα που ισχύει σε όλες τις εποχές και για όλους τους ανθρώπους. Ο Α. Σαμαράκης επιλέγει τα θέματά του από τον καθημερινό κοινωνικό περίγυρο και τα παρουσιάζει με ανθρωπιστική διάθεση, με στόχο να ανακαλύψει μέσα στις αρνητικές ιστορικές συνθήκες αισιόδοξα και ελπιδοφόρα μηνύματα για τον πάσχοντα άνθρωπο. Η καθημερινή πραγματικότητα ταράζει και τη ζωή του πρωταγωνιστή του Θ.Π, ενώ κι αυτός προσπαθεί να υφάνει το ίδιο αισιόδοξο μήνυμα.

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

3η Ενότητα *Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί*

Οι στόχοι του Θ.Π ταυτίζονται με τους στόχους αυτής της ενότητας, αφού έχουν ως θεματικό άξονα την ισότητα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Στις σχετικές οδηγίες διδασκαλίας αναφέρεται « Ιδιαίτερα προσπαθούμε να καταλάβουν οι μαθητές ότι η έννοια των διακρίσεων περιλαμβάνει ένα πλήθος από συμπεριφορές που μερικές φορές διαλανθάνουν μέσα στην καθημερινότητά μας». Το κείμενο 2 της ενότητας με τίτλο Στη θέση του άλλου της Σταυρούλας Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογιώργα και η

δραστηριότητα του Διαβάζω και γράφω «Γράψτε ερωτήσεις ανάλογες με αυτές του κειμένου τις οποίες θα απευθύνετε σε κάποιον που πιστεύετε ότι δε σέβεται τη διαφορετικότητα του άλλου» θα μπορούσαν να αφιερωθούν στην ανάλυση του χαρακτήρα και των πιστεύω του Ορέστη, του φίλου του πρωταγωνιστή στο Θ.Π. Το ίδιο κείμενο μπορεί να αναλυθεί σε συνδυασμό με τη 2η Δραστηριότητα Εκπαιδευτικού Δράματος. Μπορούν ακόμη να χρησιμοποιηθούν από το Τετράδια Εργασιών τα κείμενα 4 και 5 Ξεχνιέται ο Αδόλφος Χίτλερ; του Νίκου Εγγονόπουλου και Προκαταλήψεις, που είναι σε μορφή κόμικς, πράγμα που συνδυάζεται με τη μορφή-κόμικς του πρωταγωνιστή, όπως υπάρχει στο εξώφυλλο αυτή της έκδοσης.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Το Θ.Π αναφέρεται σε έννοιες τις οποίες το μάθημα αυτό περιλαμβάνει στις διαθεματικές έννοιες που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο εργασίας ή παραγωγικής εργασίας με τη μέθοδο project. Η επικοινωνία, ο πολιτισμός, η ομοιότητα και η διαφορά, η μονάδα και το σύνολο θα μπορούσαν να μελετηθούν με βάση τη διαδικασία του Θ.Π.

Κεφάλαιο Εισαγωγικές Έννοιες: *Ενότητα Άτομο και Κοινωνία*

Στο κεφάλαιο αυτό αναφέρεται το θέμα της συνύπαρξης στο πλαίσιο των κοινωνιών, διαφορετικών πολιτισμών, όπως είναι, για παράδειγμα, οι μειονοτικές κοινότητες. Γίνεται, επίσης, αναφορά στην ένταξη σε κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι θρησκευτικές. Τα παραπάνω αποτελούν θέματα που μπορούν να μελετηθούν σε συνδυασμό με την εφαρμογή του Θ.Π. Σχετική είναι και η εργασία που προτείνεται στο βιβλίο του καθηγητή « Οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν κάποια από τα έθιμα και τις παραδόσεις της τοπικής κοινότητας (έθιμα γάμου, αρχιτεκτονική παράδοση, ενδυμασία)και να τις συγκρίνουν με τις αντίστοιχες μιας άλλης κοινότητας», η οποία . θα μπορούσε να ασχοληθεί με τη θρησκευτική κοινότητα του πρωταγωνιστή.

Κεφάλαιο 2: *Κοινωνικές Ομάδες*

Βασικοί στόχοι του κεφαλαίου αυτού, οι οποίοι μπορούν να συνδυαστούν με τη διαδικασία του Θ.Π, είναι να συνδέσουν οι μαθητές την έννοια της κοινωνικής ομάδας με την έννοια της ταυτότητας και της κοινωνικής συμπεριφοράς και να διασαφηνίσουν τις έννοιες της προκατάληψης και της διαφοράς. Ειδικότερα η προτεινόμενη δραστηριότητα «Δίνονται στους μαθητές σκόρπιες λέξεις : Ανοχή, Διαφορά, Αλληλεγγύη, Ομοιότητα, Διάκριση, Ανοικτός-Κλειστός, Απόρριψη, Επιθετικότητα, Αποδοχή, Εμείς-Άλλοι, Εχθρότητα, Σεβασμός. Με βάση αυτές τις λέξεις οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν ένα κολλάζ με φωτογραφίες ή κείμενα ή ένα δρώμενο και να το παρουσιάσουν στην τάξη.». Μπορούν να αντλήσουν στοιχεία από το Θ.Π.

Κεφάλαιο 5: *Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικός Έλεγχος*

Οι τρόποι κοινωνικοποίησης και τα περιθώρια ελευθερίας του ατόμου σε σχέση με την επιλογή προτύπων συμπεριφοράς, μπορούν να διδαχθούν με βάση τη σχέση πατέρα -γιου, όπως αυτή διαφαίνεται στο παραστατικό μέρος του Θ.Π ή τον τρόπο που δρα η οικογένεια και τη σχέση που έχει με τη θρησκευτική κοινότητα.

Κεφάλαιο 12: *Δικαιώματα και Υποχρεώσεις του Πολίτη*

Το θέμα των δικαιωμάτων και ειδικά «τα δικαιώματα του ατόμου ως μέλους της τοπικής, εθνικής και παγκόσμιας κοινωνίας», «η ισότητα», «η θρησκευτική ελευθερία» αποτελούν θεματικούς άξονες του Θ.Π.

ΛΥΚΕΙΟ -Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ

1η Ενότητα : *Γλώσσα και Γλωσσικές Ποικιλίες*

Η οπτική γωνία στο γραπτό και τον προφορικό λόγο θα μπορούσε να διδαχθεί με βάση τους διαλόγους του παραστατικού μέρους του προγράμματος. Έτσι το Θ.Π. μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη στόχων όπως «να μάθουν να παρατηρούν και να αναλύουν την οπτική γωνία από την οποία διατυπώνεται μία άποψη ή να αντιληφθούν ότι υπάρχουν κι άλλες οπτικές για το ίδιο θέμα και να τις λαμβάνουν κάθε φορά υπόψη τους , για να διευρύνουν την αντίληψη τους για τα πράγματα». Ως

άσκηση θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η διαφορετική οπτική γωνία του πατέρα και του γιου για το ίδιο θέμα που είναι «οι σπουδές».

2η Ενότητα: *Διάλογος*

Ολόκληρη η ενότητα άπτεται της διαδικασίας του Θ.Π. Οι προϋποθέσεις για την επιτυχία του διαλόγου και η δραματοποίηση που προτείνεται μπορούν να διδαχθούν παράλληλα με εργασίες που θα στηρίζονται στις δραστηριότητες του Προγράμματος.

3η και 4η Ενότητες: *Περιγραφή και Αφήγηση*

Η οπτική γωνία στην περιγραφή και την αφήγηση και η κριτική περιγραφική και αφηγηματική ικανότητα μπορούν να κατανοηθούν ευκολότερα από τους μαθητές σε συνδυασμό με το Θ.Π.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΚΥΚΛΟΙ

Προτείνεται ο συνδυασμός του Θ.Π με τους κύκλους Γλώσσα-Λόγος και Διάλογος και Διάλογος των Δύο Γενεών.

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ (μάθημα επιλογής)

Το μάθημα άπτεται του προβληματισμού των Θ.Π. Ειδικότερα οι γενικοί σκοποί του μαθήματος της Ψυχολογίας στην τάξη αυτή «να βοηθηθούν τα παιδιά στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στη σχολική κοινότητα και στην κοινωνία γενικότερα» και «να αναπτύξουν ανθρωπιστικά συναισθήματα και την αγάπη προς τον άνθρωπο» καθώς και οι ειδικοί σκοποί « να γίνει κατανοητό πως οι άνθρωποι εκτός από τα κοινά τους χαρακτηριστικά έχουν και τις ατομικές τους διαφορές, που συνθέτουν τη μοναδικότητα του καθενός» και «να προσδιορίσουν πιο υπεύθυνα και πιο συνειδητά τη συμπεριφορά τους ως μέλη των διάφορων ομάδων στις οποίες συμμετέχουν αλλά και της κοινωνίας γενικότερα», συμβαδίζουν με τους στόχους του Θ.Π

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΙΑΣ (μάθημα επιλογής)

Οι προτεινόμενες Δραστηριότητες Εκπαιδευτικού Δράματος της προηγούμενης ενότητας, που δίνουν έμφαση στον παιδαγωγικό ρόλο του Θεάτρου, μπορούν αν αξιοποιηθούν στο πλαίσιο του μαθήματος.

ΛΥΚΕΙΟ-Β΄ΛΥΚΕΙΟΥ

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ

2η Ενότητα: *Βιογραφικά Είδη*

Θέματα σχετικά με το χαρακτηρισμό ατόμων, τις στερεότυπες αντιλήψεις, το φυλετικό και κοινωνικό ρατσισμό, τα οποία προτείνονται στην ενότητα, μπορούν να αντληθούν από το παραστατικό μέρος του Θ.Π. « Ο συγκεκριμένος κύκλος των θεμάτων έχει ως σκοπό να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές γύρω από διάφορα κοινωνικά προβλήματα και να τους ενισχύσει στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Ειδικότερα να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις ανθρώπινες σχέσεις καθώς και τις επιπτώσεις που προκαλούν σ' αυτές οι διάφορες προκαταλήψεις και στερεότυπα» σημειώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΚΥΚΛΟΙ

Προτείνεται ο συνδυασμός του Θ.Π με τον κύκλο Η έλλειψη της Ανεκτικότητας και ο Κοινωνικός Αποκλεισμός (στερεότυπα, προκαταλήψεις, μορφές ρατσισμού).

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ

Το θέμα και οι σκοποί του Θ.Π. συνδυάζονται με το μάθημα των Θρησκευτικών αυτής της τάξης, αφού σκοπός του μαθήματος είναι «να γνωρίσουν οι μαθητές υπεύθυνα και από κάθε δυνατή πλευρά τη θρησκεία ως πανανθρώπινο φαινόμενο» και «να πληροφορηθούν έγκυρα για τα κυριότερα μη χριστιανικά θρησκεύματα». Μάλιστα η παρουσίασή τους συνιστάται να γίνει «με γνώση και υπευθυνότητα και όσο το δυνατόν ολοκληρωμένα, με προϋποθέσεις την ελευθερία και την αντικειμενικότητα». Έτσι, το Θ.Π μπορεί να συνδυαστεί με τις ενότητες :

Κεφάλαιο Α΄, Ενότητα 17, Ο Συνάνθρωπος ως Αδελφός, Ενότητα 19, Η Χριστιανική Κοινότητα σε ένα Πλουραλιστικό Κόσμο, Ενότητα 21, Φανατισμός και Ανεξιθρησκία, Κεφάλαιο Β΄, Ενότητες 30 και 31, Το Ισλάμ(Α) και Το Ισλάμ(Β).

ΛΥΚΕΙΟ -Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ

ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΚΘΕΣΗ

Τα θέματα: Η πειθώ, Η Επίκληση στη Λογική, Η Επίκληση στο Συναίσθημα, Η Επίκληση στο Ήθος μπορούν να διδαχθούν σε συνδυασμό με στοιχεία του παραστατικού μέρους του προγράμματος.

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΚΥΚΛΟΙ

Από τον κύκλο Ελλάδα-Ευρώπη-Κόσμος προτείνεται το δοκίμιο του Κ.Π. Μιχαηλίδη *Προβλήματα ταυτότητας. Ανάμεσα στην ανωνυμία και τη μισαλλοδοξία.*

ΤΡΙΤΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Τα κείμενα που ακολουθούν θα μπορούσαν να συνδυαστούν με τη διδασκαλία των παραπάνω ενοτήτων-μαθημάτων ως παράλληλα κείμενα ή να χρησιμοποιηθούν ανεξάρτητα ως αφορμή για δραστηριότητες και συζητήσεις με σκοπό την προσέγγιση και διεύρυνση των θεμάτων που θίγει το Θ.Π. Το Πρόγραμμα αφήνει περιθώρια για να γενικευθεί το θέμα του στην «ετερότητα», με όποιο κριτήριο κι αν ορίζεται και υφίσταται αυτή.

Νίκου Γ. Πεντζίκη, *Ο Πεθαμένος και η Ανάσταση*, εκδ.Άγρας, Θεσσαλονίκη, 1987, σσ 50-51

Ο νέος που στέκονταν στο παράθυρο κι έβλεπε απέναντί του την αγαπημένη κοπέλα, μελαγχολούσε γιατί καταλάβαινε ότι τίποτα δεν υπήρχε που να τους επιτρέπει την ένωση. Από τους δύο κανένας δεν μπορούσε να βγει από το σώμα του. Δεν γινόντουσαν πουλιά, άσπρα περιστέρια οι δυό τους από τους εξώστες ν' ανέβουν ψηλά, να σμίξουν στην κορυφή του θόλου, μ' αγιασμένες ευχές…Ανάμεσα στους δύο, ουρανός με πυκνότητα ιδέας δεν υπήρχε. Έξω από κάθε κοινότητα, ο καθένας έβγαζε γοερές κραυγές πόνου. Όνειρα, λαχτάρες, αγάπη, όλα βυθίζονταν σ' ένα

τέλμα, πικρό από μαύρη πίσσα. Ανάμεσα στους δύο ο κόσμος βούλιαζε από συμφέρον μικρό, το δικό σου και το δικό μου.

Τζελαλαντίν Ρουμί, *Ο Αγαπημένος*, εκδ.Αρμός, αποδ: Κ.Κολύμβα, Αθήνα, 1995, σσ 74.

Για τους ερωτευμένους

δεν υπάρχουν Μουσουλμάνοι, Χριστιανοί κι Εβραίοι.

Για τους ερωτευμένους

Δεν υπάρχει πίστη ή απιστία.

Για τους ερωτευμένους

Δεν υπάρχει σώμα, νους, καρδιά και ψυχή.

Γιατί ακούς αυτούς που δε βλέπουν με άλλο τρόπο;

Αν δεν είναι ερωτευμένοι είναι τυφλοί.

Νίκου Καββαδία, *Μαραμπού*, εκδ.Άγρα, Αθήνα, 1990.

ΟΙ ΠΡΟΣΕΥΧΕΣ ΤΩΝ ΝΑΥΤΙΚΩΝ

Στο Θανάση Καββαδία

Οι Γιαπωνέζοι ναυτικοί, προτού να κοιμηθούν,

βρίσκουν στην πλώρη μια γωνιά που δεν πηγαίνουν άλλοι

κι ώρα πολλή προσεύχονται βουβοί, γονατιστοί

μπρος σ' ένα Βούδα κίτρινο που σκύβει το κεφάλι.

Κάτι μακριά ως τα πόδια τους φορώντας νυχτικά,

μασώντας οι ωχροκίτρινοι μικροί Κινέζοι ρύζι,

προφέρουνε με την ψιλή φωνή τους προσευχές
κοιτάζοντας μια χάλκινη παγόδα που καπνίζει.

Οι Κούληδες με τη βαριά βλακώδη τους μορφή
βαστάν σκυφτοί τα γόνατα κοιτώντας πάνου κάτου,
κι οι Αράπηδες σιγοκουνάν το σώμα ρυθμικά,
κατάρες μουρμουρίζοντας ενάντια του θανάτου.

Οι Ευρωπαίοι τα χέρια τους κρατώντας ανοιχτά,
εκστατικά προσεύχονται γιομάτοι από ικεσία
και ψάλλουνε καθολικές ωδές μουρμουριστά,
που έμαθαν όταν πήγαιναν μικροί στην εκκλησία.

Και οι Έλληνες, με τη μορφή τη βασανιστική,
από συνήθεια κάνουνε, πριν πέσουν, το σταυρό τους
κι αρχίζοντας με σιγανή φωνή «Πάτερ ημών»
το μακρουλό σταυρώνουνε λερό προσκέφαλο τους.

Σεφαάτ Αμέτ (μαθήτριας Γ΄Λυκείου), *Σε ρωτάω : Ξέρεις πώς είναι;,* Εφημερίδα Παρατηρητής της Θράκης, 4/12/2002.

Σε ρωτάω : Ξέρεις πώς είναι;

Ξέρεις πώς είναι να αγαπάς τον εαυτό σου,
να μπορείς να δίνεις διαφορετικά ονόματα

σε κάθε χρώμα της ίριδας της ψυχής σου;

Ξέρεις πώς είναι ένα δάκρυ σου να χύνεται

στην αγκαλιά της μάνας, μέσα στην καρδιά της;

Να βλέπεις το όμορφο χαμόγελο της φίλης,

εκείνο που ζεσταίνει την ψυχή;

Ξέρεις πώς είναι να μπορείς να διαβάζεις το ποίημά σου

με τον αλλόθρησκό σου;

Σε ρωτάω:

Πώς πετάει το πουλί που δεν το θέλουν;

Πώς φυτρώνει το λουλούδι εκεί που δεν το φυτεύουν;

Σε ρωτάω:

Μιλά η Ελλάδα χωρίς τη λαλιά της,

τα πολύγλωσσα παιδιά της;

Σε ρωτάω:

Μπορείς να πεις το τραγούδι της Ειρήνης;

μόνος σου;

Ή να μυρίζεις τα κατακόκκινα τριαντάφυλλα

χωρίς γαλήνη στην καρδιά;

Σε ρωτάω:

Πού είσαι όταν υποφέρει ο συνάνθρωπός σου;

Τι κάνεις, αν το δέντρο που έχεις χαράξει «ΕΙΡΗΝΗ»

μαραίνεται και σε κοιτά θλιμμένο;

Μήπως και κλείνει η φωνή σου, εκεί που πρέπει να μιλάς;

Μήπως και κλείνει η ψυχή σου, εκεί που πρέπει να αγαπάς;

Σε ρωτάω:

Ποιος στολίζει τα ρόδινα όνειρά σου;

Ποιος είναι ο κτύπος της καρδιάς σου;

Μήπως είναι ο αλλοεθνής συνάνθρωπός σου

με κείνο το ρίγος της ματιάς;

Σε ρωτάω:

Ποια λέξη σου θυμίζει τη ζωή;

Μην είναι αυτή η «ειρήνη»;

Ξέρεις πώς είναι να μυρίζει η ανθρωπιά;

Ξέρεις πώς είναι να δακρύζει η καρδιά;

Σε ρωτάω!!»[97]

Στα σχολεία, που εφαρμόστηκε το πρόγραμμα και πραγματοποιήθηκαν οι μελέτες περίπτωσης, το Θ.Π. συνδυάστηκε με ενότητες της Γλώσσας και των Αρχαίων της Α'Λυκείου Γενικού Λυκείου, αφού τα τμήματα ήταν όλα αυτής της τάξης. Το εκπαιδευτικό υλικό παρέχει όλες τις δυνατότητες του προγράμματος, σε σχέση με όλες τις τάξεις του Γυμνασίου και των Λυκείων, ώστε να προσφέρει βιωματική, κοινωνική, αντικειμενική, κριτική και δημιουργική μάθηση.

97. Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ.,(επιμ), *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα. Ένα θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα*, Θεσσαλονίκη-Κομοτηνή 2007. Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνεται σε δύο εκδόσεις. Η μία έγινε για το πρόγραμμα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού έτους ίσων ευκαιριών και η άλλη για το πρόγραμμα του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής και της ΔΕΠΑΚ.

Εικόνα 6

Οι στόχοι του προγράμματος.

Το Θ.Π. *Πέντε Μουντζουρωμένα Απογεύματα* ασχολείται με τη διαφορετικότητα και ειδικά την πολιτισμική/θρησκευτική διαφορετικότητα.

Στόχοι του είναι :

α) να καλλιεργήσει την εξοικείωση με την διαφορετικότητα στην κοινωνία μας (εθνικότητες, γλώσσες, θρησκείες, συνήθειες, κ.ά) και την αποδοχή του «άλλου» με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

β) να συμβάλει στον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τον «άλλον», τη θέση του στην κοινωνία και την ψυχολογία του. Να τους βοηθήσει να εξετάσουν κριτικά τις δικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό μέσα στην καθημερινότητά τους.

γ) να καλλιεργήσει την πεποίθηση ότι ο καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη» κι ότι, όταν ο «άλλος» έχει μια διαφορετική

θρησκεία ή δεν έχει καθόλου θρησκεία, αυτό δεν τον καθιστά διαφορετικό ως ανθρώπινο όν.

δ) να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων (να κρίνουν, να σκέφτονται, να επιλέγουν, να απορρίπτουν, να επιχειρηματολογούν, να συγκρίνουν, να συμπεραίνουν κα.) και κοινωνικών δεξιοτήτων (να συμμετέχουν, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να σέβονται, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται κ.ά).

ε) να συμβάλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης.

β. Η δημιουργία του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος.

Η δημιουργία του προγράμματος αποτελεί το γενικότερο εκείνο στάδιο που προηγήθηκε της εφαρμογής του στη Θεσσαλονίκη και την Κομοτηνή και περιλαμβάνει την έρευνα για το θέμα, το σχεδιασμό του προγράμματος τη διδασκαλία του προγράμματος στην ομάδα και την προερευνητική-δοκιμαστική εφαρμογή του. Οι πληροφορίες για αυτά τα στάδια προέρχονται από το ημερολόγιο καταγραφής που διατήρησε ο ερευνητής σε όλη τη διάρκεια της έρευνας[98]. Τα γεγονότα και τα στοιχεία που εκτίθενται παρακάτω βοηθούν στη μελέτη και αξιολόγηση της λειτουργίας μιας θεατροπαιδαγωγικής ομάδας και ό, τι αυτό σημαίνει.

Η έρευνα για το σχεδιασμό και η πρόταση στο ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ.

Η διαδικασία της παραγωγής του Θ.Π., των συνεργασιών, που συνάφθηκαν και της έρευνας πέρασε από πολλά στάδια, με συμμετοχή όλης της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας. Η πρώτη συνάντησή της ομάδας, που σχεδίασε και έγραψε το Θ.Π., πραγματοποιήθηκε το Φεβρουάριο του 2006 και αποφάσισαν τη

98. Η διατήρηση αυτού του ημερολογίου και οι αναφορές, που καταγράφονται σε αυτό, θεωρείται ορθή τεχνική, σε συνδυασμό με όλες τις άλλες που χρησιμοποιήθηκαν, διότι αφορά την ανάλυση των εργασιακών δραστηριοτήτων της ομάδας. βλ. Bell, J., *ό.π*, σσ 159-169.

συνεργασία τους με σκοπό την παραγωγή ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με σκοπό την ενδελεχή έρευνα του για την εκπόνηση της διδακτορικής διατριβής του ερευνητή. Στο διάστημα που ακολούθησε και μέχρι την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, που είναι η 1η Ιουλίου του 2006 πραγματοποιήθηκαν οι εξής καθοριστικές κινήσεις:

α) πρόταση στο ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής να αναλάβει την παραγωγή του προγράμματος, ώστε να καλυφθεί ο προϋπολογισμός όλου του έργου[99].

β) πραγματοποίηση της προέρευνας που οδήγησε στο θέμα του προγράμματος.

Η προέρευνα αυτή έγινε από την ίδια την θεατροπαιδαγωγική ομάδα. Στηρίχτηκε στη συλλογή προσφάτων άρθρων και δημοσιευμάτων, σχετικών με τη θρησκευτική ετερότητα, σε εθνικό και τοπικό επίπεδο[100]. Επίσης πραγματοποιήθηκαν

---

99. Στη χρονική αυτή στιγμή ο ερευνητής δεν είχε ακόμη προβλέψει τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης που χρειάστηκε να πραγματοποιήσει. Η πρόταση που κατατέθηκε στηριζόταν στα εξής σημεία: Συστάσεις της ομάδας, Παρουσίαση των Θ.Π., Πρόταση συνεργασίας, Προϋπολογισμός. ο προϋπολογισμός ήταν κατ' εκτίμηση 8.000€, υπολογίζοντας δέκα εφαρμογές του προγράμματος. Η πρόταση κατατέθηκε 27-1-2006 με αρ.πρωτ. 03 και τελικά πέρασε στο Διοικητικό Συμβούλιο του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής, στις 20 Ιουνίου του 2006, με θέμα συζήτησης «Συμμετοχή ή όχι του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής σε Θ.Π.»(α.α 1.4/2006) και αποφασίστηκε η υλοποίηση του προγράμματος, χωρίς όμως να αναφέρεται συγκεκριμένη χρονική περίοδος και ποσό προϋπολογισμού.

100. Αυτά τα δημοσιεύματα προήλθαν από διάφορες πηγές. Σε τοπικό επίπεδο αναζητήθηκαν δημοσιεύματα των προηγούμενων τεσσάρων ετών από τις δύο εφημερίδες που αντιπροσωπεύουν τις δύο πλευρές στη Θράκη, Ο Παρατηρητής της Θράκης και ο Χρόνος. Γι' αυτές λέει ο Ιός της Κυριακής, *Ελευθεροτυπία*, 16-7-2006 « Η εφημερίδα της Κομοτηνής Παρατηρητής με ψύχραιμες και ισορροπημένες αναλύσεις… Η εφημερίδα, Χρόνος. που παραμένει στις αντιλήψεις της «αμοιβαιότητας» για τη μειονότητα». Παραδόξως τα δημοσιεύματα του Χρόνου ήταν πάρα πολύ λίγα. Τα εξής : Μαρτίδου, Μ., «Βήματα ουσίας στο σχολείο β΄ ευκαιρίας Σαπών», *Χρόνος,* 28-6-2006, Μαρτίδου, Μ., «Ομορφιά και ανθελληνισμός στον Εχίνο», *Χρόνος,* 20-6-2006. Ενώ αντιθέτως του Παρατηρητή πολύ περισσότερα : «Ένας πολιτισμός δεν καταδικάζεται για τα ακραία φανατικά φαινόμενα-Συνέντευξη της Γερούκη Α.», *Παρατηρητής της Θράκης*, 19-11-2003, Βαφειάδη, Τ., «Η Σεφαάτ, η μαθήτρια ποιήτρια», *Παρατηρητής της Θράκης*, 4-12-2002, « Ντοκουμέντο: Τι πιστεύουν οι αμερικανοί για τις θρησκευτικές ελευθερίες στην Ελλάδα», *Παρατηρητής της Θράκης,* 19-112-2005, Πατρωνίδου, Α., «Ο Μωάμεθ θεωρείται τόσο ιερός από μουσουλμάνους που απαγορεύεται ακόμα και η απεικόνισή του, πόσο μάλλον η σκιτσογράφησή του», *Παρατηρητής της Θράκης*, 9-3-2006, Πατρωνίδου, Α., «Ο πόλεμος της Μαντίλας», *Παρατηρητής της Θράκης*, 25-2-2004, «Καμπά Αλή Βιλντάν: Η συνύπαρξη ανοίγει τις πόρτες του μέλλοντος», *Παρατηρητής της Θράκης*, 24-11-2005, Αμπατζή, Μ., «Οι εξ αποκαλύψεως θρησκείες ολοκληρώνουν η μία την άλλη», *Παρατηρητής της Θράκης*, 22-9-2005, Βαφειάδη, Τ. & Πατρωνίδου, Α., «Πρώτη εντολή του Κορανίου είναι «μάθε», και απευθύνεται σε άντρες και γυναίκες, συνέντευξη με το Μουφτή Κομοτηνής»,

κάποιες συναντήσεις ή συζητήσεις με ανθρώπους της περιοχής της Θράκης[101] με σκοπό την άμεση συλλογή πληροφοριών και την καταγραφή των προβληματισμών και των ιδεών ανθρώπων σχετικών με το θέμα και με πλούσια εμπειρία από τα προβλήματα της περιοχής.

Ο σχεδιασμός και η διδασκαλία του προγράμματος.

Το υλικό που συνέλεξε η ερευνητική υποομάδα μελετήθηκε από τους δύο θεατροπαιδαγωγούς, Σοφία Λαμπρίδου και Δαβίδ Άντζελ, που ανέλαβαν το

Παρατηρητής της Θράκης, 24-11-2005, Νικολάου, Μ., «Μουσουλμάνες γυναίκες και επιχειρηματίες», *Παρατηρητής της Θράκης*, 8-6-2006, Βαφειάδη, Τ., «Τα σημερινά προβλήματα της τουρκομουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης», *Παρατηρητής της Θράκης*, 19-4-2006, Νικολάου, Μ., «Νέες μουσουλμάνες γυναίκες…σπάνε τη σιωπή…διεκδικούν και ονειρεύονται», *Παρατηρητής της Θράκης*, 5-1-2006, Νικολάου, Μ., «Οι Πομάκοι τραγουδούν τον έρωτα και τη ζωή», *Παρατηρητής της Θράκης*, 17-4-2006, Νικολάου, Μ., «Επάγγελμα επαίτης», *Παρατηρητής της Θράκης*, 22-12-2005, Αμπατζή, Μ., «Ο μουσουλμάνος κάνει με χαρά τη νηστεία γιατί ξέρει ότι εφαρμόζει μία θεϊκή εντολή», *Παρατηρητής της Θράκης*, 13-10-2005, Πατρωνίδου, Α., «Το σκέπασμα είναι θρησκευτική εντολή και κανείς δεν πρέπει να παρεμβαίνει», *Παρατηρητής της Θράκης*, 18-2-2004, Αμπατζή, Μ., «Είμαστε ρατσιστές και ξενόφοβοι», *Παρατηρητής της Θράκης,* 14-11-2003, Νικολάου, Μ., «Χθες ένα κοριτσάκι δώδεκα χρονών παντρεύτηκε. Όταν το είδα τρελάθηκα, στεναχωρέθηκα», *Παρατηρητής της Θράκης*, 9-5-2006, Νικολάου, Μ., « Χατιτζέ Σελήμ, 12χρονη μαθήτρια: Μ' αρέσουν πολύ τα γράμματα και ευτυχώς οι γονείς μου με έστειλαν στο σχολείο», *Παρατηρητής της Θράκης*, 24-5-2006. Άλλα δημοσιεύματα : Μπουκάλα, Π., «Το ξίφος, η μάχαιρα και οι θρησκείες», *Η Καθημερινή, ένθετο Τέχνες & Γράμματα,* 24-9-2006, σσ 6, Παπαντωνίου, Α., «Η μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μια σύντομη αποτίμηση», *Σύναξη,* 96, Οκτ-Δεκ 2005, σσ 18-35, Μακρίδης, Β.Ν., «Μετανάστευση και ανοχή στη σύγχρονη Ευρώπη», *Σύναξη,* 96, Οκτ-Δεκ 2005, σσ 48-54, Μουρτζανός, Θ., Γκούνης, Α. & Ζαμπέλης, Γ., (επιμ), «Η συμπεριφορά μας προς συνανθρώπους μας άλλων θρησκειών», *Κατηχητικό Βοήθημα*, Ι.Μ. Κερκύρας, Παξών και Διαποντίων Νήσων, Κέρκυρα 2004, σσ 30-32, Wartenberg-Potter, Β., (μτφ Παρισάκη, Ε.), «Οι θρησκείες και η αποστολή τους», *Μακεδονία της Κυριακής*, 8-1-2006, σσ 14, Νικολάου, Μ., «Θράκη χωρίς «πρέπει» και απαγορεύσεις», *Μακεδονία της Κυριακής*, 8-1-2006, σσ 29, Μπερσή, Ε., «Δανία αποστολή στην «επικηρυγμένη» χώρα», *Περιοδικό Κ*, 143, 26-2-2006, σσ 21-30, Παναγιωτόπουλου, Π., «Μα πιο πολύ, μισώ τη γειτονιά μου…», *Η Καθημερινή, ένθετο Τέχνες & Γράμματα,* 20-11-2005, σσ 12, Μεϊντάνη, Μ., «Οι ρίζες του ριζοσπαστικού Ισλάμ», *Μακεδονία της Κυριακής*, 10-9-2006, σσ 62, Simons, Μ.,«Ο νέος ισλαμικός φεμινισμός», *Η Καθημερινή*, 4-12-2005, σσ 18, Vinocur, J., « Πόσοι μουσουλμάνοι χωρούν στην Ευρώπη;», *Η Καθημερινή,* 26-9-2004, Μασούρα, Ρ., «Πρόσωπα», *Η Καθημερινή,* 5-2-2006, Γιανναρά, Χ., «Βέτο ευρωπαϊκής αυτοάμυνας», *Η Καθημερινή,* 5-2-2006, Ζουμπουλάκη, Σ, Ως χριστιανός δεν έχω καμία νοσταλγία για το Βυζάντιο», *Ελεθεροτυπία, ένθετο Βιβλιοθήκη,* 15-3-2002, Βασιλοπούλου, Κ., «Τα «πέπλα» που διχάζουν την Ευρώπη:Γούστο μου και τσαντόρ μου», *Έψιλον,* 17-12-2006, Ζαμπέτα, Ε., «Κατηχητισμός και μονολιθικότητα», *Ελευθεροτυπία,* 24-1-2005.

101. Πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις με ανθρώπους της Θράκης, την Τζένη Βαφειάδη, εκδότρια της εφημερίδας Παρατηρητής της Θράκης, τη Μελαχροινή Μαρτίδου, δημοσιογράφο της εφημερίδας Χρόνος, τη Μυρσίνη Λαντζουράκη, θεατροπαιδαγωγό και εκπαιδευτικό, τη Χριστίνα Δημητρέα, θεατροπαιδαγωγό και εκπαιδευτικό και τη Ντιλέκ Χαμπίμπ,

σχεδιασμό, ως ειδικοί. Κατά τη διάρκεια της μελέτης και του σχεδιασμού πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συναντήσεις των ερευνητών και των σχεδιαστών, ώστε να αποσαφηνιστούν θέματα και κυρίως να συζητηθούν ιδέες για το θέμα του προγράμματος, τους πρωταγωνιστές, την υπόθεση και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν στην περιοχή της Θράκης, αλλά και της Θεσσαλονίκης. Στις συναντήσεις αυτές αναλύθηκαν διεξοδικά οι σχέσεις Ισλάμ και Χριστιανισμού, καθώς και η ιστορική πορεία των μουσουλμάνων της Ελλάδας, της Δυτικής Θράκης, καθώς και των μεταναστών μουσουλμάνων. Έτσι δημιουργήθηκε από τους σχεδιαστές το Θ.Π. *πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα*, τέλη Σεπτεμβρίου 2006, λίγο πριν από τις εκλογές της Τοπικής Αυτοδιοίκησης του 2006, κατά τις οποίες άλλαξε η ηγεσία του Δήμου Κομοτηνής και όπως ήταν επόμενο και το Διοικητικό Συμβούλιο του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής. Αποτέλεσμα αυτών ήταν η καθυστέρηση στην υλοποίηση της απόφασης του Ιουνίου του 2006, η οποία δεν ήταν και δεσμευτική, αφού δεν είχε υπογραφεί κάποιο συμφωνητικό μεταξύ των ενδιαφερομένων.

Σε αυτή την κρίσιμη χρονική στιγμή άλλαξε ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας, που στηρίχτηκε τελικά σε μελέτη δέκα εφαρμογών στην Κομοτηνή, όπου υπήρχε ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. και σε τέσσερις νέες μελέτες περίπτωσης, στη Θεσσαλονίκη και σε μία μεγαλούπολη της Θράκης. Σκοπός είναι η έρευνα-δράση και δέκα τελικές εφαρμογές του προγράμματος, για να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα, αν βέβαια το νέο Διοικητικό Συμβούλιο του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής αποφάσιζε εκ νέου την ανάληψη της παραγωγής του προγράμματος για τα σχολεία της περιοχής.

Με αυτό το πλάνο ξεκίνησε η δημιουργία της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας και η αρχή της διδασκαλίας του προγράμματος, από τους σχεδιαστές, στα μέλη της. Οι δοκιμές διήρκεσαν από την 1η Δεκεμβρίου 2006 έως τις 12 Φεβρουαρίου του 2007, οπότε και ξεκίνησε η εφαρμογή. Πραγματοποιούνταν Παρασκευή, Σάββατο και Κυριακή, επί τέσσερις ώρες κατά μέσο όρο. Βέβαια δοκιμές γίνονταν και μετά τη 12η Φεβρουαρίου, μια και το πρόγραμμα ήταν συνεχώς υπό έλεγχο και προσαρμοζόταν στις περιστάσεις και στις συνθήκες, που προέκυπταν.

κοινωνιολόγο και δημοσιογράφο.

Η άδεια έρευνας στα σχολεία.

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι δύο φάσεις της έρευνας ακολουθήθηκαν δύο ταυτόχρονες διαδικασίες. Η μία είχε σχέση με τις μελέτες περίπτωσης και σχετιζόταν με αδειοδότηση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων[102], ύστερα από γνωμάτευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και η άλλη είχε σχέση με τις δέκα εφαρμογές και σχετιζόταν με αδειοδότηση, μέσω του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής, από την οικεία επιτροπή έγκρισης θεαμάτων κατάλληλων για τα σχολεία. Απαιτούνταν λοιπόν άδεια έρευνας, στην πρώτη περίπτωση και άδεια θεάματος, στη δεύτερη.

Τα δικαιολογητικά[103] που απαιτούνται για την άδεια έρευνας κατετέθησαν στην αρμόδια υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, δηλαδή στον Ενιαίο διοικητικό τομέα θεμάτων σπουδών, επιμόρφωσης και καινοτομιών, στη Διεύθυνση Σπουδών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης, η οποία δίνει την άδεια, μετά μόνο από θετική γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η κατάθεση έγινε ταχυδρομικά στις 16 Δεκεμβρίου του 2006 και στις αρχές του 2007 ο φάκελος χρεώθηκε από τη Διεύθυνση Σπουδών Δευτεροβάθμιας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στο Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για γνωμοδότηση[104].

---

102. Υπάρχει μία εγκύκλιος σε όλα τα σχολεία της Ελλάδας που δεσμεύει κάθε ερευνητή που θέλει να μπει στο χώρο του σχολείου. Αυτήν την εγκύκλιο, βέβαια, επικαλείται και κάθε διευθυντής που δε θέλει να διαταράσσεται η «τάξη» του σχολείου του, από τον «ξένο» επιστήμονα, που θέλει να ερευνήσει την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η εγκύκλιος αυτή έχει αριθμό πρωτοκόλλου 49181/Γ2/18-5-05, έχει εκδοθεί από τη Διεύθυνση σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ και έχει θέμα «Άδεια εισόδου στα σχολεία». Αναφέρει τα εξής «Με αφορμή ερωτήματα που ετέθησαν στις υπηρεσίες μας αναφορικά με την πραγματοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, εκδηλώσεων, δραστηριοτήτων, διεξαγωγή ερευνών στα σχολεία καθώς και τη διανομή εκπαιδευτικού ή άλλου εντύπου και ηλεκτρονικού υλικού, σας γνωρίζουμε τα εξής: Δεν επιτρέπεται η ικανοποίηση τέτοιων αιτημάτων χωρίς την έγκριση των αρμοδίων Δ/νσεων του ΥΠΕΠΘ που έχουν, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, τη σχετική αρμοδιότητα.

103. Αυτά αναγράφονται για κάθε ενδιαφερόμενο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, URL:http://www.pi-schools.gr. Είναι τα εξής :1. Ερωτηματολόγιο, 2.Βιογραφικό Σημείωμα, 3.Βεβαίωση του επιβλέποντα Καθηγητή, 4. Κατάλογος Σχολείων, 5. Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας, 6. Αναλυτικό Δελτίο Έρευνας, 7. Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας και Αναλυτικό Δελτίο Έρευνας σε CD.

104. Το φάκελο ανέλαβε ο μόνιμος Πάρεδρος των θεολόγων, αν και πιο αρμόδιος θα ήταν ο σύμβουλος της αισθητικής αγωγής, μια και το θέμα της έρευνας είναι τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Όμως επειδή το ερωτηματολόγιο αφορά τη στάση

Ακολούθησε ένα χρονικό διάστημα κατά το οποίο ο Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ανέλαβε να γνωμοδοτήσει ήλθε σε τηλεφωνικές επικοινωνίες με τον ερευνητή, ώστε να γίνουν κάποιες διευκρινήσεις σχετικά με το τι είναι θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και για το τι πρόκειται να γίνει μέσα στην αίθουσα των σχολείων[105], καθώς και για να υποδείξει στον ερευνητή κάποιες διορθώσεις στο ερωτηματολόγιο, επειδή κάποια σημεία θεωρήθηκαν ότι έθιγαν θέματα ταμπού, για τα ελληνικά σχολεία, όπως είναι οι σεξουαλικές σχέσεις και η είσοδος των μουσουλμάνων-Τούρκων στην Ευρώπη[106].

απέναντι στους μουσουλμάνους και επειδή ο ερευνητής είναι θεολόγος,, στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ανέλαβε ο πάρεδρος θεολόγος να γνωμοδοτήσει.

105. Στην αίτηση για την άδεια αναφερόταν τα εξής : «…μία τέτοια δράση συνήθως περιλαμβάνει μία παρουσίαση ενός θέματος με θεατρικό τρόπο κι ένα εργαστήρι εκπαιδευτικού δράματος με αυτοσχεδιασμούς και δραματοποιήσεις. Μπορεί να συνδυαστεί με τους διδακτικούς στόχους πολλών μαθημάτων (π.χ. Γλώσσα, Λογοτεχνία, Αγωγή, Θρησκευτικά, Θεατρολογία κ.ά.) και πολλών ενοτήτων, όπως υπάρχουν στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Επίσης η εφαρμογή του συνδυάζεται με τη μέθοδο project και τη διαθεματική επισκόπηση πολλών ενοτήτων. Το πρόγραμμα τοποθετεί τους μαθητές σε μια υποθετική κατάσταση, αρχικά ως θεατές και αργότερα ως συμπαίκτες. Τους ζητά να κάνουν, έτσι «πρόβες ζωής», να εισέλθουν σε ένα υποθετικό, φανταστικό γεγονός και να δοκιμάσουν πολυσύνθετες και ευαίσθητες κοινωνικές καταστάσεις, συζητώντας για αυτές και μοιραζόμενοι τις εμπειρίες τους με άλλα μέλη της ομάδας… Ώρες απασχόλησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών : Το πρόγραμμα χωρίζεται σε τρεις φάσεις κατά τις οποίες ζητούνται τα εξής. Α΄φάση : Ζητείται από τους μαθητές εκτός ωρολογίου προγράμματος να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Απαιτείται χρόνος 20 λεπτών. Επίσης πραγματοποιείται μία συνάντηση με τον καθηγητή της τάξης εκτός ωρολογίου προγράμματος για να ενημερωθεί για τη δράση του προγράμματος.. Β΄φάση : Εφαρμόζεται το πρόγραμμα εντός ωρολογίου προγράμματος και διαρκεί δύο διδακτικές ώρες, χρόνος 1 ώρας και 30 λεπτών. Ο τρόπος και ο χρόνος απασχόλησης τεκμηριώνεται παραπάνω. Η συμπλήρωση του ημερολογίου που θα ζητηθεί από τους καθηγητές εκτιμάται ότι απαιτεί εκτός ωρολογίου προγράμματος χρόνο 30 λεπτών συνολικά.. Γ΄φάση : Πραγματοποιείται μετά από τρεις μήνες μετά την εφαρμογή. Ζητείται από τους μαθητές εκτός ωρολογίου προγράμματος να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Απαιτείται χρόνος 20 λεπτών.» Αυτά τα στοιχεία αναφέρονταν σχετικά με τη μέθοδο έρευνας.

106. Οι διορθώσεις που έγιναν είναι οι εξής : Στην ερώτηση «Όταν ακούς ότι κάποιος είναι μουσουλμάνος ποιους χαρακτηρισμούς θα έδινες σε αυτόν;» αφαιρέθηκαν από τις απαντήσεις τα αντιθετικά ζεύγη, «καθαροί-βρώμικοι, ήρεμοι-άγριοι, μετριοπαθείς-φανατικοί, φιλειρηνικοί-τρομοκράτες».

Στην ερώτηση «Απαντήστε ευθέως στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό(λάβετε υπόψη ότι οι αριθμοί σημαίνουν 1=Όχι 2=Μάλλον Όχι 3=ούτε ναι ούτε όχι 4=Μάλλον Ναι 5=Ναι)» αφαιρέθηκαν οι παρακάτω φράσεις-στάσεις, που σκοπό είχαν να μετρήσουν τη σχέση και την απόσταση που έχει ο καθένας από τους μουσουλμάνους: «Θα δεχόσουν εύκολα ότι ο εκπρόσωπος της θρησκείας σου πρέπει να ασχολείται και με την πολιτική.», «Θα δεχόσουν εύκολα ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι πολίτης της Ευρωπαϊκής Ένωσης.», «Θα δεχόσουν εύκολα ένας/μία μουσουλμάνος/α να

Η γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών, Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικοί Ινστιτούτου, μετά από τις διορθώσεις ήταν θετική, σύμφωνα με την πράξη 3/2007 και η διεξαγωγή της έρευνας εγκρίθηκε από τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών της Διεύθυνσης Σπουδών Δ/θμιας Εκπαίδευσης, τμήμα Α' του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την Απόφαση α.π.40254/Γ2/17-04-07. Είναι η πρώτη φορά που δίνεται επίσημα άδεια να πραγματοποιηθούν Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα μέσα σε τάξη Γυμνασίων και Λυκείων.

Η δεύτερη άδεια που απαιτούνταν δε χρειάστηκε να δοθεί, γιατί αναζητήθηκε έτερος τρόπος για να πραγματοποιηθούν οι δέκα εφαρμογές. Το νέο Διοικητικό Συμβούλιο που ανέλαβε τη διοίκηση του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ Κομοτηνής αποφάσισε ότι το Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα μπορεί να αποτελέσει μία δράση με αποτέλεσμα για την περιοχή και γενικότερα για την εκπαίδευση[107]. Έτσι το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής ανέλαβε την παραγωγή με απόφασή του, το Φεβρουάριο του 2007, με σκοπό να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα το Μάιο του 2007[108]. Η προηγηθείσα εμπειρία οδήγησαν διοίκηση του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ να αποφασίσει από τη μια να πραγματοποιήσει σε ένα χώρο εκτός σχολείου το πρόγραμμα, όπου θα ερχόταν τα σχολεία για να το

βρίσκεται, στο αστικό λεωφορείο, δίπλα σου.», «Θα δεχόσουν εύκολα ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι για το κράτος σου ίσος με σένα, σε όλα.», «Θα δεχόσουν εύκολα σε ένα/μία μουσουλμάνο/α να απαγορεύεται η διαμονή του στη χώρα σου.»

107. Αναφέρονται τα παρακάτω από τον πρόεδρο του Δ.Σ. του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Ναβροζίδη, Γ.: «Τα «Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα» μιλούν για τον «άλλον», με ιδιαίτερο σεβασμό και αγάπη. Και «άλλοι» είμαστε δυνάμει όλοι και για αυτό το λόγο μας αφορά άμεσα το θέμα. Στόχος μας είναι η κοινωνική ευαισθητοποίηση των νέων πολιτών μας και η παροχή ενός ερεθίσματος που θα οδηγήσει σε συζήτηση και προβληματισμό. Συγχρόνως το πρόγραμμα μυεί τους νέους μας στον κόσμο της τέχνης και ειδικότερα του θεάτρου, γαλουχεί κριτικούς θεατές, αλλά και συμμέτοχους στη δημιουργία, μια και βασίζεται στις αρχές του εναλλακτικού συμμετοχικού θεάτρου.», βλ. Κουκουνάρα Λιάγκη, Μ., *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα, ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα*, ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής, Κομοτηνή 2007, σσ 3.

108. Η απόφαση (α/α 5.3/2007) βέβαια οριστικοποιήθηκε αργότερα, αλλά αυτό έγινε για γραφειοκρατικούς λόγους.βλ. Απόσπασμα από το υπ' αρίθμ 3/2007 Πρακτικό Συνεδρίασης του Δ.Σ της Δημοτικής Επιχείρησης ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής , 16/4/2007. Πρέπει να σημειωθεί ότι αντιπρόεδρος του διοικητικού συμβουλίου του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής είναι η μουσουλμάνα Σουκράν Ραΐφ.

παρακολουθήσουν[109] και από την άλλη να το συνδυάσουν με μια επιμορφωτική ημερίδα για το Θέατρο στη Εκπαίδευση, ώστε οι δέκα εφαρμογές να ενταχθούν σε αυτό τον κύκλο της επιμόρφωσης και να μη χρειαστούν άδεια θεάματος[110].

Πράγματι, με τη στήριξη του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, που έδινε το επιστημονικό κύρος και την Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, που έδινε την πολιτική προστασία, καθώς και την οικονομική στήριξη της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, του Γραφείου Europe Direct Νομού Ροδόπης και της Δημοτικής Επιχείρησης Πολιτιστικής Ανάπτυξης Κομοτηνής, κατατέθηκε η πρόταση για επιμορφωτική ημερίδα, για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με μία εβδομάδα πρακτικής εφαρμογής για δέκα τμήματα Γυμνασίων, Λυκείων, ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ, και στηρίχθηκε από τις δύο αντίστοιχες Διευθύνσεις του νομού. Η ημερίδα, με θέμα «Θέατρο στην Εκπαίδευση: θεωρία και εφαρμογές», πραγματοποιήθηκε στις 6 Μαΐου 2007 και οι εφαρμογές έγιναν 7-11 Μαΐου 2007, χωρίς να χρειαστεί για τα σχολεία άδεια θεάματος.

Η προερευνητική-δοκιμαστική εφαρμογή του προγράμματος.

Πριν αρχίσει η εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε μία προερευνητική και δοκιμαστική εφαρμογή, με σκοπό να διαπιστωθούν τα εξής :α) αν τα ερωτηματολόγια είναι κατανοητά από τους μαθητές και πόσος χρόνος χρειάζεται για να απαντηθούν και β) αν το πρόγραμμα διαρκεί στον προβλεπόμενο χρόνο και αν χρειάζονται αλλαγές στη σκηνοθεσία του παραστατικού μέρους ή διευκρινήσεις στον τρόπο διατύπωσης των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δράματος. Η εφαρμογή έγινε σε μαθητές Α΄Λυκείου από δύο σχολεία, ώστε να υπάρχει προσομοίωση με τα σχολεία που θα το παρακολουθήσουν. Τα σχολεία που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, στο σχολείο της Ανατ.Θεσσαλονίκης, ακριβώς στην ίδια τάξη, όπου θα

109. Ο χώρος αυτός είναι ο χώρος της Πολιτιστική Κίνησης του νομού, ο οποίος παραχωρήθηκε από το Διοικητικό Συμβούλιο της Κίνησης, μετά από αίτηση του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής.

110. Το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Κομοτηνής ανέλαβε την πραγματοποίηση του προγράμματος ως παράλληλη εκπαιδευτική δράση και όχι ως μία εκ των τριών επίσημων παραγωγών που έχει την υποχρέωση ετησίως να πραγματοποιεί. Αυτό σήμαινε ότι αίτηση για άδεια θεάματος δεν μπορούσε να κάνει το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ, αλλά η ίδια η θεατροπαιδαγωγική ομάδα . Αυτή όμως δεν μπορούσε, γιατί δεν είχε νομική υπόσταση.

πραγματοποιούνταν για πρώτη φορά, είναι το Αμερικανικό Κολλέγιο Ανατόλια και το Ενιαίο Λύκειο Κυμίνων. Η δοκιμαστική εφαρμογή έγινε την Κυριακή πριν να ξεκινήσει επίσημα η έρευνα, στις 4 Φεβρουαρίου 2007.

Στο ερωτηματολόγιο δεν προέκυψε καμία αλλαγή, ενώ στο πρόγραμμα χρειάστηκε να δοθούν ξανά οδηγίες στον Joker, Επειδή δεν τηρούσετα χρονικά περιθώρια στις δραστηριότητες, αυτές ξεπερνούσαν το προβλεπόμενο όριο, με αποτέλεσμα να διαρκέσει το πρόγραμμα εικοσιπέντε λεπτά περισσότερο. Ακόμη έγιναν κάποιες επισημάνσεις από τους σχεδιαστές, που παρακολουθούσαν, στους ηθοποιούς και εμψυχωτές και αφορούσαν τη σκηνοθεσία.

γ. Η εφαρμογή του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος.

Η εφαρμογή του προγράμματος έγινε σε δύο φάσεις, οι οποίες περιελάμβαναν και την έρευνα δράση και το σχετικό πείραμα. Η πρώτη φάση είναι οι τέσσερις μελέτες περίπτωσης και η δεύτερη φάση, οι δέκα εφαρμογές. Και στις δύο φάσεις χρησιμοποιήθηκαν ως μέθοδοι τα ανώνυμα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση, τα ημερολόγια αναφορών, η δομημένη συνέντευξη και οι συνεντεύξεις σε focus groups. Πριν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτές τις μεθόδους είναι καλό να αναφερθούν τα επιχειρήματα που συνηγόρησαν στην επιλογή αυτών των συγκεκριμένων μεθόδων, να παρουσιασθεί το υλικό που διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε για κάθε μέθοδο και οι σκοποί που εξυπηρετούν στην έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο είναι μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και μαθητών-υποκειμένων της έρευνας. Ως βάση για την σύνταξη ερωτηματολογίου και των τύπο των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν οι οδηγίες των Ευσταθίου Δημητρόπουλου[111],

111. Δημητρόπουλος, Ε., 2001, *ό.π.,* σσ 91-100.

Μιχάλη Βαμβούκα[112] και Claude Javeau[113]. Για τη μέτρηση των στάσεων/διαθέσεων (attitudes)[114] χρησιμοποιήθηκε ο σχεδιασμός τεστ που προτείνει ο Δημήτριος Αλεξόπουλος[115]. Επειδή μάλιστα το θέμα αφορούσε δεδομένα που κάποια άπτονται της προσωπικής ζωής και είναι ευαίσθητα, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων και στον τρόπο απάντησης τους, ώστε να είναι, όσο γίνεται, εύκολη η κωδικοποίησή τους.

Το ερωτηματολόγιο[116] είναι ανώνυμο και δόθηκε στους μαθητές, μέσα στην τάξη, δύο φορές, μία εβδομάδα πριν την εφαρμογή του προγράμματος και τρεις μήνες μετά. Το ένα ερωτηματολόγιο από το άλλο διέφερε σε ένα μέρος, στο Ε΄. Αποτελείται από τα εξής μέρη:

Α΄ ΜΕΡΟΣ. Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστές, με σκοπό τη συλλογή αντικειμενικών χαρακτηριστικών, στοιχείων ταυτότητας, που εύκολα απαντά ο ερωτώμενος, τις λεγόμενες ανώδυνες. Σε αυτά είναι τα στοιχεία ηλικίας, κατοικίας, χώρα προέλευσης (αν είναι αλλοδαπός). Τελευταίο στοιχείο και πιο ευαίσθητο από αυτά που ζητούνται είναι η θρησκεία του ερωτώμενου και μπορούσε να μην απαντήσει, όπως και σε όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστές-ερωτήσεις φίλτρα, με σκοπό τη συλλογή αντικειμενικών χαρακτηριστικών, που αφορούν τον ίδιο τον ερωτώμενο και την οικογένεια του, με σκοπό την κατηγοριοποίηση τους. Τα βασικά στοιχεία που αναζητούνται είναι ο αριθμός των μελών της οικογένειας, με ποιους ζουν στο ίδιο σπίτι και η εκπαιδευτική βαθμίδα από την οποία αποφοίτησαν οι δύο γονείς.

---

112. Βαμβούκας, Μ., 2002, *ό.π.,* σσ 246-263.

113. Javeau, C., (μτφ Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ.), *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000

114. Σχετικά με τον όρο και την απόδοσή του όρου βλ.Κοσμόπουλος, Α., *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, Γρηγόρης, Αθήνα 1990.

115. Αλεξόπουλος, Δ.Σ., 1998, *ό.π.*

116. βλ. Παράρτημα, σσ 466-450.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ. Περιλαμβάνει ειδικές ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση των στάσεων και την εκτίμηση των μεταβλητών της έρευνας. Χρησιμοποιείται η διαστημική κλίμακα Likert[117] σε λεπτές ερωτήσεις που αφορούν την ευλάβεια και η αυτοτοπόθετηση του ερωτώμενου (ερ12 και 13), ερωτήσεις κλειστές για θέματα πληροφόρησης για τη θρησκεία του (ερ.14 και 15), κρίσεις πάνω σε εικόνες με απαντήσεις κλίμακας(ερ 16) και ανοιχτές ερωτήσεις (ερ.17). Πρόκειται για το μεσαίο τμήμα του ερωτηματολογίου και γι' αυτό γίνονται οι ευαίσθητες ερωτήσεις και ζητείται μια πρώτη εντύπωση από εικόνες[118], χωρίς να έχουν κάποιο τίτλο ή διευκρίνηση. Οι εικόνες επιλέγηκαν να έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

να είναι χαμογελαστοί οι εικονιζόμενοι,

να είναι στην πλειοψηφία τους νέοι,

να έχουν χαρακτηριστικά της θρησκείας τους, π.χ. μαντίλα.

Στη συνέχεια και στην επόμενη σελίδα, τους δηλώθηκε η θρησκεία των εικονιζόμενων και τους ζητήθηκε εκ νέου η γνώμη τους. Ακόμη ερωτάται αν γνωρίζει κάποιον μουσουλμάνο, διότι αποτελεί ενδιάμεση μεταβλητή του πειράματος της έρευνας[119].

Δ΄ ΜΕΡΟΣ : Περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις που ουσιαστικά αποτελούν και την μετρήσιμη μεταβλητή, την εξαρτημένη, που είναι οι στάσεις απέναντι στο θρησκευτικά διαφορετικό, στην περίπτωση αυτή το μουσουλμάνο. Βέβαια στους στόχους του προγράμματος γενικεύεται η θρησκευτική ετερότητα και αυτό επιτυγχάνεται με τις δραστηριότητες του προγράμματος πριν και μετά την εφαρμογή. Η ερώτηση 20 εκτιμά τον υποκειμενικό τρόπο, με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια μουσουλμάνος από τους ερωτώμενους. Πρόκειται για την κλίμακα του σημαντικού διαφορητή ή σημασιολογικού διαφορητή του Osgood[120]. Η ερώτηση 22 αποτελεί συνδυασμό προτάσεων για την περισυλλογή γνωμών και στάσεων με

117. Likert, R., «A technique for the measurement of attitudes», *Archives of Psychology*, 140, 1932.

118. βλ. Παράρτημα. σσ 445.

119. βλ.αν. σσ 237-238

απαντήσεις διαβαθμισμένες σε κλίμακα, και της κλίμακας κοινωνικής απόστασης του Bogardus[121]. Οι προτάσεις δηλαδή βοηθούν σε μία ορθολογική ταξινόμηση των στάσεων απέναντι στους μουσουλμάνους. Πρόκειται για μια κλίμακα απόστασης, όσον αφορά τον ερωτώμενο απέναντι σε ένα διαφορετικό που περιγράφει διαβαθμισμένα την ανεκτικότητα του ερωτώμενου. Η ερώτηση 22 είναι η ερώτηση που διερευνά εις βάθος το θέμα και για αυτό είναι τελευταία στη σειρά, ώστε να υπάρχει εκτόνωση των ερωτώμενων στις προηγούμενες ερωτήσεις και στην τελευταία, η οποία περιέχει και πολλά ευαίσθητα δεδομένα να απαντήσουν όσο πιο ειλικρινά γίνεται[122]. Ερωτώνται δηλαδή ποια στάση είναι διατεθειμένοι να υιοθετήσουν απέναντι σε ένα άτομο με διαφορετική θρησκεία, που είναι μουσουλμάνος. Οι στάσεις χωρίζονται στην ανάλυση σε επτά ομάδες, στις οποίες κατανέμονται αθροίσματα στάσεων που χρησιμοποιήθηκαν, όχι σε σειρά, μέσα στην ερώτηση, που περιελάμβανε δεκαπέντε προτάσεις-στάσεις. Κάποιες από αυτές χρησιμοποιήθηκαν για επαλήθευση των απαντήσεων, κυρίως για αυτές που περιέγραφαν πολύ ανεκτική στάση και ίσως τις προτιμούσαν οι ερωτώμενοι για να δείξουν μία πιο θετική και αναμενόμενη στάση. Μετά τη κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων, με βάση και τις διαβαθμισμένους άξονες κλιμάκων από 1 έως 5, προκύπτουν οι επτά ομάδες που περιγράφουν την ανεκτικότητα απέναντι στους μουσουλμάνους και παρουσιάζονται στην ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Αυτές οι ομάδες, με βάση μία κλίμακα απομάκρυνσης είναι οι εξής :

α) καθόλου ανεκτικοί (δε δέχονται το μουσουλμάνο ούτε ως ξένο, επισκέπτη),

β) σχεδόν καθόλου ανεκτικοί (δε δέχονται ο μουσουλμάνος να διαμένει στην ίδια χώρα με αυτούς)

---

120. «σημασιολογικό» τον αναφέρει ο Ευστάθιος Δημητρόπουλος (βλ Δημητρόπουλος, Ε., 2001, *ό.π.*, σσ 110). Περισσότερα για τη κλίμακα του Osgood βλ.Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P., *The Measurement of Meaning*, U. of I.Press, Urbana 1968.

121. Javeau, C., 2000, *ό.π.* σσ 201.

122. Javeau, C., *ό.π.,* σσ 130-140.

γ) σχεδόν ανεκτικοί (δε δέχονται ο μουσουλμάνος να διαμένει στην ίδια περιοχή με αυτούς)

δ) ανεκτικοί (δέχονται ο μουσουλμάνος να ζει στον ίδιο χώρο, να είναι συμμαθητής)

ε) αρκετά ανεκτικοί (δέχονται ο μουσουλμάνος να είναι στην ίδια ομάδα/παρέα με αυτούς)

στ) πολύ ανεκτικοί (δέχονται το μουσουλμάνο ως φίλο, να έχουν σχέσεις μαζί του)

ζ) πάρα πολύ ανεκτικοί (δέχονται το μουσουλμάνο ως συγγενή).

Στην παρένθεση περιλαμβάνεται το σκεπτικό σύμφωνα με τον Bogardus.

Οι στάσεις προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων και συσχετισμένα από τις απαντήσεις όλων των ομάδων. Για παράδειγμα οι καθόλου ανεκτικοί προκύπτουν από τις συσχετίσεις των απαντήσεων που δόθηκαν και στην Ομάδα 1 (στήλες 1-3) και στην Ομάδα 7 (στήλες 6-9). υπάρχουν και ενδιάμεσες μεταβλητές που προκύπτουν από τις διαβαθμισμένες απαντήσεις των άλλων ομάδων που ελέγχουν ή αναιρούν κάποιες απαντήσεις των ερωτώμενων. Στη σύγκριση των στάσεων και των ομάδων τους μπορεί να διαπιστώσει κάποιος την επιρροή του ιστορικού και κοινωνικού συνκείμενου, εντός του οποίου κατασκευάζεται και θεωρείται η ετερότητα, όπως αναπτύσσει ο Calhoun[123].

Τέλος η ερώτηση 21 αποτελεί κλειστή ερώτηση, που προσπαθεί να ερευνήσει σε ποιο βαθμό οι ερωτώμενοι γνωρίζουν σχετικά με τη θρησκεία του Ισλάμ.

Ε΄ ΜΕΡΟΣ: Περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικές με τη καλλιτεχνική και παιδαγωγική πλευρά του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος, με σκοπό τη διερεύνηση της διείσδυσης της ιστορίας και του μηνύματος της στη μνήμη του ερωτώμενου, τρεις μήνες μετά την εφαρμογή και την αξιολόγηση της επίτευξης κάποιων από τους στόχους. Δόθηκε μόνο μετά την εφαρμογή.

ΕΡΩΤΗΣΗ ΤΕΛΟΥΣ: Πρόκειται για μία γενική και ανοιχτή ερώτηση, η οποία χρησιμοποιείται ώστε να δοθεί η δυνατότητα διερεύνησης της επιτυχίας γενίκευσης

123. Βλ. Calhoun, C. (επιμ), 1992, *ό.π.*

του θέματος. Έτερος δεν είναι μόνο ο μουσουλμάνος, έτεροι γίνονται όλοι για κάποιους άλλους, και ο χριστιανός για το μουσουλμάνο και αυτός που δεν έχει θρησκεία κ.λπ.. Για την ετερότητα γενικώς ζητούνται οι προσωπικές απόψεις του ερωτώμενου. Την ίδια ώρα εκτονώνει και τον ερωτώμενο, ο οποίος έχει μπει προηγουμένως σε μία διαδικασία απάντησης ερωτήσεων που αφορούν τις προσωπικές του στάσεις, κάτι το οποίο είναι αρκετά δύσκολο, αλλά και ως θέμα ευαίσθητο. Έτσι του δίνετε και η δυνατότητα έκφρασης των ιδεών του, ελεύθερα, με σκοπό και την επιβεβαίωση της ειλικρίνειας τους στις απαντήσεις που έδωσε στις προηγούμενες ευαίσθητες ερωτήσεις προσωπικών δεδομένων.

Η παρατήρηση.

Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε στη διάρκεια της εφαρμογής του προγράμματος από τον ερευνητή και τη Δήμητρα Κολάση, καθώς και μέσω βιντεοσκόπησης, η οποία έγινε από δύο κάμερες, μία σταθερή και μία κινούμενη[124]. Η βιντεοσκόπηση έγινε με την άδεια των διευθυντών των σχολείων και την άδεια των ίδιων των μαθητών και μαθητριών. Η παρατήρηση στα σχολεία της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης ήταν συστηματική, άμεση και συγχρονική, διότι παρατηρήθηκαν τα μέλη του focus group. Ενώ η παρατήρηση που έγινε μέσω του βίντεο ήταν συστηματική και έμμεση ετεροπαρατήρηση.

Στην πρώτη περίπτωση έγινε προσπάθεια παρακολούθησης ατομικής για να διαπιστωθεί η αντίδραση των μελών του focus group στα λεγόμενα και τεκταινόμενα και ο ρόλος τους στην ομάδα τους, σύμφωνα με το πλαίσιο κατηγοριών παρατήρησης του Robert Bales[125]. Αυτές οι κατηγορίες που ορίζουν τα είδη συμπεριφοράς αλληλεπιδρώντων ατόμων καθόρισαν και τα κριτήρια της δομημένης παρατήρησης.

---

124. Ακολουθήθηκαν οι οδηγίες των H. Alrichter, P. Posch, & B. Somekh «…Αν υπάρχει κάποιος που χειρίζεται την κάμερα, μπορεί να χρησιμοποιήσει μια σειρά από λήψεις, όπως τα κοντινά και πανοραμικά πλάνα…Για έναν εκπαιδευτικό ερευνητή, μια συνολική άποψη της κατάστασης παρέχει πολύ περισσότερες πληροφορίες από ένα πρόσωπο που γεμίζει την οθόνη «όπως στην τηλεόραση». Μερικές φορές αρκεί μια σταθερή κάμερα τοποθετημένη σε μια άκρη της αίθουσας,… η οποία να λειτουργεί χωρίς διακοπή.» βλ. Alrichter, H., Posch, P. & Somekh, B., 2001, *ό.π.*, σσ 154.

125. Για ένα δομημένο όργανο παρατήρησης βλ. Κελπανίδης, Μ., 1999, ό.π., σσ 63-71. Ακόμη βλ. Bales, R. F., *Interaction process anlysis: A method for the study of small groups,* Addison-Wesley, Cambridge, Mass 1950.

Μετρήθηκαν τα υποκείμενα στην ομάδα στην οποία ανήκαν με τον εμψυχωτή κατά τις δραστηριότητες, με το ακόλουθο πλαίσιο κατηγοριών, δηλαδή αν

1.εκφράζει ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ.

2.μειώνει την ΕΝΤΑΣΗ

3.ΣΥΜΦΩΝΕΙ, αποδέχεται.

4.κάνει ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

5.εκφράζει ΓΝΩΜΕΣ.

6.ΠΛΗΡΟΦΟΡΕΙ, συμβουλεύει.

7.ζητά ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ.

8.ζητά τη ΓΝΩΜΗ των άλλων.

9.ζητά ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

10.ΔΙΑΦΩΝΕΙ

11.εκφράζει ΕΝΤΑΣΗ.

12.εκφράζει ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟ, επιτίθεται.

Συγχρόνως παρατηρήθηκαν οι δράσεις και αντιδράσεις των υποκειμένων κατά τη διάρκεια του προγράμματος, όταν λειτουργούσε ο καθένας σαν μονάδα, θεατής-μαθητής της τάξης. Οι κατηγορίες προήλθαν μετά από δοκιμές παρατήρησης και καταγραφής των αντιδράσεων και της επίδρασης των γεγονότων στα παιδιά. Έτσι μετρήθηκαν αν

1.αφαιρείται, 2.δείχνει ενδιαφέρον, 3.απαντά στον joker, 4.σχολιάζει φωναχτά, 5.σχολιάζει, 6.συγκινείται, 7.γελάει, 8.χαμογελάει. Η καταγραφή των παρατηρήσεων έγινε ανά τρία λεπτά και αφορούσε και το βαθμό ενέργειας των παραπάνω κατηγοριών. Χρησιμοποιήθηκε μία τετράβαθμη κλίμακα του τύπου : α-ισχυρή ισχύ, β-μέση ανώτερη ισχύ, γ-μέση κατώτερη ισχύ, δ-μηδαμινή ισχύ. Ο κυριότερος λόγος που ακολουθήθηκε η παραπάνω μέθοδος είναι για να διαπιστωθεί από τη μια η αντίδραση των παιδιών στα δρώμενα του προγράμματος και τα γενικά και τα ειδικά

στην ομάδα και από την άλλη η δυναμική της ομάδας που δημιουργείται στα πλαίσια του προγράμματος, αλλά και της έρευνας.

Στη δεύτερη περίπτωση παρατηρήθηκε εκ των υστέρων η συμμετοχή των παρατηρούμενων, η λεκτική, δραστική, με συγκεκριμένα στοιχεία και καταγραφή και ανάλυση των πεπραγμένων και λεγομένων, όπως καταγράφηκαν στο βίντεο. Σκοπός αυτής της παρατήρησης είναι να διαπιστωθεί η αντίδραση των παιδιών στο πρόγραμμα και η δεκτικότητα αυτών

Και στις δύο περιπτώσεις η παρατήρηση χρησιμοποιείται για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία των δεδομένων που προκύπτουν και από άλλες τεχνικές και κυρίως για να ερμηνευθούν τα ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα από το ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις.

Η δομημένη συνέντευξη και τα ημερολόγια αναφορών.

Οι συνεντεύξεις είναι μορφές επικοινωνίας μεταξύ του ερευνητή και των συνεντευξιαζομένων. Στην περίπτωση αυτή έγιναν δομημένες συνεντεύξεις, βασικά με ανοιχτές ερωτήσεις, με τους καθηγητές των τμημάτων, μία ημέρα πριν και μία ημέρα μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Οι ερωτήσεις, που έγιναν πριν, χωρίζονταν σε τέσσερα μέρη : α) ερωτήσεις ταυτότητας, β) ερωτήσεις για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, γ) ερωτήσεις αξιολόγησης των παιδιών που θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα και δ) ερωτήσεις για το θέμα του προγράμματος-τη θρησκευτική ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Οι ερωτήσεις, που έγιναν μετά την εφαρμογή, χωρίζονταν σε δύο μέρη : α) ερωτήσεις αξιολόγησης για το πρόγραμμα και τους στόχους του και β) ερωτήσεις αξιολόγησης επίτευξης των στόχων του προγράμματος στην τάξη που παρακολούθησε το πρόγραμμα.

Από την ημέρα της εφαρμογής του προγράμματος δόθηκε από τον ερευνητή στους καθηγητές ο φάκελος του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος και ένα ημερολόγιο με σκοπό την καταγραφή από τους καθηγητές αναφορών για το επόμενο τρίμηνο, όσο θα διαρκούσε η έρευνα. Οι οδηγίες ζητούσαν την καταγραφή καθημερινά «Δράσεων, Πράξεων, Ερωτήσεων, Συζητήσεων, Απόψεων, Αντιδράσεων, Σχολίων, Κρίσεων κ.ά., από τη σχολική ζωή των μαθητών, που

συνδέονται είτε με το θέμα του προγράμματος που είναι ο σεβασμός στον θρησκευτικά διαφορετικό-ο σεβασμός στον «άλλον» είτε με τον τρόπο προσέγγισης του θέματος που είναι το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, δηλαδή η εισαγωγή θεατρικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.» Δόθηκε και μία φόρμα καταγραφής ώστε να είναι πιο εύκολη στο τέλος η ανάλυση των αναφορών[126]. Το ημερολόγιο σχετιζόταν κυρίως με τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη. Στην πόλη της Θράκης δε χρησιμοποιήθηκε αυτή η τεχνική, διότι οι καθηγητές δεν μπορούσαν να επιβαρυνθούν με την υποχρέωση της διατήρησης ημερολογίου.

Συνεντεύξεις σε focus groups.

Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη θεμάτων που αφορούν ευαίσθητες πληροφορίες, καθώς επίσης και στις διαπολιτισμικές έρευνες.[127]. Σκοπός των συνεντεύξεων σε focus groups ήταν η διατήρηση μιας μικρογραφίας του τμήματος- για αυτό υπήρχε η αναλογία κοριτσιών και αγοριών, τρία προς δύο- σε εξέταση επί τριμήνου. Έγινε προσπάθεια να εξεταστούν οι μαθητές, όχι σε μονάδες, αλλά σε ομάδα, όπως και στο πρόγραμμα, γιατί σίγουρα επηρεάζονται καταλυτικά από στοιχεία δυναμικής της ομάδας (group dynamics) και από το κλίμα της ομαδικής αλληλεπίδρασης (group interaction) που δημιουργείται κάθε φορά. Έτσι οι διαδικασίες μάθησης παρατηρούνται πιο εύστοχα σε ομάδες. Ακόμη δεν πρέπει να

---

126. Οι οδηγίες ήταν οι εξής : «σημειώνουμε τι συνέβη και τι αφορά, δηλαδή το θέμα ή τον τρόπο προσέγγισης. Προσπαθούμε στην καταγραφή να είμαστε όσο πιο αντικειμενικοί, περιγραφικοί και αναλυτικοί γίνεται. Σημειώνουμε σε ποιο χώρο συνέβη, π.χ. στο διάδρομο ή στην αίθουσα ή αλλού. Σημειώνουμε ποιος ξεκίνησε το γεγονός και ποιοι συμμετείχαν. είναι μαθητές; είναι καθηγητές: Πόσοι συμμετείχαν, ήταν αγόρια ή κορίτσια ;υπάρχει κάποια ιδιαιτερότητα στα πρόσωπα ;κάποιο χαρακτηριστικό που αξίζει να αναφερθεί; Σημειώνουμε ποια είναι η βασική αιτία που προκάλεσε το γεγονός. Προήλθε από τους μαθητές; ξεκίνησε από εσάς; δόθηκε αφορμή στο μάθημα; δόθηκε αφορμή εκτός μαθήματος, π.χ. κάποιο γεγονός ένα νέο; κάτι άλλο; Σημειώνουμε ακόμη τον τρόπο που σημειώθηκε το γεγονός, ήταν μία ερώτηση; μία συζήτηση ; ένα σχόλιο; ένα παράπονο; μία πράξη; άλλο; Σημειώνουμε το προσωπικό σας σχόλιο, όσων αφορά την παιδαγωγική αξία του γεγονότος και την αξία του ως συνέχεια του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος»

127.βλ. Σταυρίδου, Α., « Η σημασία της ποιοτικής έρευνας στο γενικό σχεδιασμό δημοσκοπήσεων-ερευνών πολιτικού κI κοινωνικού περιεχομένου», στο Βερναρδάκης, Χ., (επιμ) Ινστιτούτο VPRC, *Η κοινή γνώμη στην Ελλάδα, έρευνες-δημοσκοπήσεις 2002,* Εκδοτικός Οίκος Α.Α.Λιβάνη. Αθήνα 2002, σσ 289-314.

παραβλέπεται ότι στην αλληλεπίδραση των ομάδων στηρίζεται και η παιδαγωγική των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων.

Με τις συνεντεύξεις σε focus groups μπορεί να εξεταστεί η αντίληψη της πραγματικότητας πάνω σε ένα κοινωνικό ζήτημα, όπως αυτή ορίζεται στο πλαίσιο της ομάδας[128]. Για αυτό είναι ιδανικές για τη μελέτη των στάσεων, αφού οι στάσεις και οι αντιλήψεις είναι και απόσταγμα διεργασιών που γίνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και δε σχηματίζονται με τρόπο αυτόνομο στο μυαλό του ανθρώπου. Αυτό το πλαίσιο, όσον αφορά τη σχολική κοινωνία επιχειρείται να διερευνήσει ο ερευνητής με συζητήσεις που περιλαμβάνουν ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις, κρίσεις σε εικόνες και παίξιμο ρόλων[129]. Εξετάστηκαν και τα κοινωνιομετρικά δεδομένα της κάθε ομάδας, με σκοπό να εκτιμηθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και η βαρύτητα της άποψης κάθε μέλους, έτσι ώστε να ερευνηθεί η πιθανότητα επηρεασμού του ενός από τον άλλον στις απαντήσεις που έδιναν. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν είναι οι προτιμήσεις, εκτιμήσεις και στάσεις κάθε μέλους για όλα τα άλλα[130].

Οι συζητήσεις έγιναν τρεις φορές. Η πρώτη τρεις μέρες πριν την εφαρμογή του προγράμματος, η δεύτερη ένα μήνα μετά την εφαρμογή του προγράμματος και η τρίτη δύο μήνες μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Οι τρεις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν, ανάμεσα σε άλλα, τους εξής σκοπούς: α) να διαπιστωθεί η σχέση των παιδιών με την εκκλησία, με την πίστη και με το μάθημα των θρησκευτικών. β) να διαπιστωθεί η στάση απέναντι στο διαφορετικό και τους μουσουλμάνους και γ) να προκληθεί μια πρώτη αξιολόγηση του Προγράμματος. Ιδιαίτερα στην τρίτη συνάντηση ζητήθηκε από τα μέλη της ομάδας να θυμηθούν την ιστορία του Θ.Π. και το κάθε μέλος στοιχεία ενός χαρακτήρα, τον

---

128. Millward, L.J., «Focus Groups», στο Breakwell, G.M., Hammond, S.& Fife-Shaw,C., (επιμ), *Research Methods in Psychology,* Sage, London 1995, σσδ .

129. Το παίξιμο ρόλων είναι βασική τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος και χρησιμοποιείται και στα Θ.Π. Προτείνεται όμως και ως τεχνική έρευνας βλ. Cohen, L & Manion, L., 1993, *ό.π.*.σσ 367-372.

130. Για την Κοινωνιομετρία βλ. Κελπανίδης, Μ., 1999, *ό.π.*.σσ 83-87.

οποίο υποδύθηκε στην ανακριτική καρέκλα, όπου του έγιναν διερευνητικές ερωτήσεις με σκοπό να διαπιστωθεί πόσο τον θυμούνται.

Η αξιολόγηση του Προγράμματος ζητήθηκε στη συνάντηση ένα μήνα μετά την εφαρμογή του προγράμματος και στη τρίτη συνάντηση, δύο μήνες μετά.

Η έρευνα σε focus groups πραγματοποιήθηκε μόνο στην Ανατολική και Δυτική Θεσσαλονίκη, γιατί για τα σχολεία της Θράκης δεν προβλέπονταν στην άδεια έρευνας και εισόδου στα σχολεία του Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Σπουδών, Επιμόρφωσης και Καινοτομιών της Διεύθυνσης Σπουδών Δ/θμιας Εκπαίδευσης, τμήμα Α' του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, με την Απόφαση α.π.40254/Γ2/17-04-07.

4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρατίθενται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας-δράσης και εξάγονται τα συμπεράσματα με βάση τον προβληματισμό της έρευνας και τις αρχικές υποθέσεις. Η έρευνα-δράση στηρίζεται στην ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις τέσσερις διαφορετικές μελέτες περίπτωσης και την εφαρμογή του Θ.Π. σε ένα αστικό περιβάλλον που παρουσιάζει θρησκευτική ετερότητα[1]. Μάλιστα για να στηριχθεί ορθότερα η ερευνητική υπόθεση σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να περιέχει στοιχεία πειράματος, με βάση τα τέσσερα σχολεία που χρησιμοποιήθηκαν στις μελέτες περίπτωσης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε σε κάθε περίπτωση σε δύο επίπεδα έρευνας, ώστε τα συμπεράσματα του κάθε επιπέδου να στηρίζουν τις δύο υποθέσεις της έρευνας και τελικά το ίδιο το θέμα της έρευνας.

Αυτός είναι και ο τρόπος με τον οποίο παρατίθενται παρακάτω. Παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα: α) από τις τέσσερις μελέτες περίπτωσης, β) από τις δέκα εφαρμογές του προγράμματος, και γ) από το πείραμα, σε δύο επίπεδα: α) το εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό -κοινωνικό επίπεδο, το οποίο στηρίζει την υπόθεση της έρευνας που αφορά τη στάση απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα σε σχέση με την παρέμβαση ενός Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος και β) το καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο, το οποίο στηρίζει την υπόθεση της έρευνας που σχετίζεται με τη σχέση των Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων και της ελληνικής

1. Η εφαρμογή έγινε σε δέκα σχολεία και σε όλους τους τύπους των σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Βλ.αν., σσ 244

πραγματικότητας, εκπαιδευτικής και θεατρικής. Στην ανάλυση λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ακόμη οι στόχοι του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος[2] και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας[3]. Τελικά διερευνάται, μέσω των συμπερασμάτων από την έρευνα των δύο υποθέσεων, αν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, ως μέσα μάθησης και κοινωνικής αγωγής είναι αποτελεσματικά, όταν εφαρμόζονται, με σκοπό την επικοινωνία με τον «άλλον», σε περιβάλλοντα, στα οποία παρουσιάζεται πολιτισμική-θρησκευτική ετερότητα ή σε περιβάλλοντα που δεν υφίσταται αυτή και γενικώς αν μπορούν να εφαρμοστούν στην Ελλάδα;[4]

4.1 ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΜΕΛΕΤΕΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Θέμα έρευνας : Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα

Ερευνητής : Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης

Επιστημονικό πλαίσιο : Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Θεολογίας, Τομέας Ηθικής και Κοινωνιολογίας, επ.καθ. Ιωάννης Πέτρου.

Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα : *Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα* των Δαβίδ Άντζελ, Σοφίας Λαμπρίδου, Κουκουνάρα Λιάγκη Μάριου

Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα : Δαβίδ Άντζελ, Σοφία Λαμπρίδου (σχεδιαστές του προγράμματος), Μάριος Μεβουλιώτης, Γιώργος Κυριακίδης, Μπέττυ Πουρσανίδου, Ειρήνη Μαρνά, Βαγγέλης Μανιτάκης (ηθοποιοί-εμψυχωτές).

α. Γενικό Λύκειο Ανατολικής Θεσσαλονίκης-Η Ταυτότητα της έρευνας

Σύνολο Μαθητών : 27 (11 αγόρια-16 κορίτσια)

Εκπαιδευτικός : γυναίκα/φιλόλογος

2 . βλ. αν, σσ 293

3. βλ. αν., σσ 240. Οι στόχοι είναι: α) να μετρηθεί και να αξιολογηθεί η στάση των νέων απέναντι στους μουσουλμάνους, β) να μετρηθεί η σχέση των νέων με τη δική τους θρησκεία, γ) να ερευνηθεί η σχέση των νέων με το θέατρο στην εκπαίδευση και δ) να αξιολογηθούν τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ως μέσα κοινωνικής παρέμβασης.

4. Βλ.αν., σσδ 235-239.

Χρόνος υλοποίησης : 7/02/07 – 7/05/07

Χρονικό διάγραμμα των τεχνικών μεθοδολογίας :

7/02/07 -ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

12/02/07-πρώτη συνάντηση/συζήτηση των μελών του focus group (βιντεοσκόπηση).

13/02/07- πρώτη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

14/02/07- συμμετοχική παρατήρηση των μαθητών από δύο ερευνητές, κατά τη διάρκεια του προγράμματος (βιντεοσκόπηση).

15/2/07-δεύτερη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

15/03/07-πρώτη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στη τάξη.

20/03/07- δεύτερη συνάντηση/συζήτηση των μελών του focus group (βιντεοσκόπηση).

19/04/07- δεύτερη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη.

24/04/07- τρίτη συνάντηση/συζήτηση των μελών του focus group (βιντεοσκόπηση).

7/05/07- ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

7/02/07 – 7/05/07- διατήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό και τον ερευνητή.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο

Οι στόχοι του προγράμματος[5] «Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα» διαμορφώθηκαν με βάση τις υποθέσεις της έρευνας. Το πρόγραμμα είναι πρωτότυπο και σχεδιάστηκε εξ αρχής για τη συγκεκριμένη έρευνα Το Θ.Π. *Πέντε Μουντζουρωμένα Απογεύματα* ασχολείται με τη διαφορετικότητα και ειδικά την πολιτισμική – θρησκευτική διαφορετικότητα. Επιγραμματικά σκοπός ήταν να δημιουργήσει ένα προβληματισμό για τον «άλλο», στην περίπτωση αυτή για το μουσουλμάνο και να επιτύχει την εξοικείωση με την ετερότητα. Επιδίωκε την κριτική των προσωπικών στάσεων και την καλλιέργεια του σεβασμού της ετερότητας.

Το τμήμα της Ανατολικής Θεσσαλονίκης είναι ένα τμήμα με μαθητές και μαθήτριες Έλληνες, που δηλώνουν χριστιανοί κατά 92,6% και άθεοι, κατά 7,4%. Είναι αξιοσημείωτο ότι δηλώνουν τη διαφορετική πίστη ή την καθόλου πίστη τους, παρ' όλο που σε αυτό το τμήμα δεν υπήρχε, σύμφωνα με τα στοιχεία της διεύθυνσης του σχολείου καμία απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών. Αυτό ίσως να οφείλεται σε διαφορά απόψεων κηδεμόνα και μαθητή/τριας. Ανήκουν, σύμφωνα με τον πίνακα 1, κατά 97% σε οικογένεια με δύο γονείς και μόνο το 3% ζουν σε μονογονεϊκή οικογένεια. Ανάμεσα τους υπάρχει ένα 15% που ζει και η γιαγιά στο ίδιο σπίτι. Η συντριπτική πλειοψηφία λοιπόν να είναι μέλη μιας παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας, με τέσσερα μέλη.

Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	Όχι
1 Ζεις στο ίδιο σπίτι με πατέρα	96,3%	3,7%
2 Ζεις στο ίδιο σπίτι με μητέρα	100,0%	

5. α) να καλλιεργήσει την εξοικείωση με την διαφορετικότητα στην κοινωνία μας (εθνικότητες, φυλές, γλώσσες, θρησκείες, συνήθειες, κ.ά) και την αποδοχή του «άλλου» με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

β) να συμβάλει στον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τον «άλλον», τη θέση του στην κοινωνία και την ψυχολογία του. Να τους βοηθήσει να εξετάσουν κριτικά τις δικές τους συμπεριφορές και αντιδράσεις απέναντι στο διαφορετικό μέσα στην καθημερινότητά τους.

γ) να καλλιεργήσει την πεποίθηση ότι ο καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη» κι ότι, όταν ο «άλλος» έχει μια διαφορετική θρησκεία ή δεν έχει καθόλου θρησκεία, αυτό δεν τον καθιστά διαφορετικό ως ανθρώπινο όν.

δ) να συμβάλει στην ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων (να κρίνουν, να σκέφτονται, να επιλέγουν, να απορρίπτουν, να επιχειρηματολογούν, να συγκρίνουν, να συμπεραίνουν κα.) και κοινωνικών δεξιοτήτων (να συμμετέχουν, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να σέβονται, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται κ.ά).

ε) να συμβάλει στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης και της γλωσσικής έκφρασης.

3 Ζεις στο ίδιο σπίτι με παππού		100,0%
4 Ζεις στο ίδιο σπίτι με γιαγιά	14,8%	85,2%
5 Ζεις στο ίδιο με αδελφό	48,1%	51,9%
6 Ζεις στο ίδιο με αδελφή	59,3%	40,7%
7 Ζεις στο ίδιο με άλλον		100,0%

Πίνακας 1

Μόρφωση γονέων	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Τεχνική Σχολή/ ΤΕΕ	Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ
Μόρφωση πατέρα	18,5%	11,1%	22,2%	11,1%	37,0%
Μόρφωση μητέρας	3,7%	22,2%	29,6%		44,4%

Πίνακας 2

Ακόμη, όσον αφορά τα οικογενειακά τους χαρακτηριστικά, το 37% έχουν δύο γονείς με πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης σχολής, ενώ στο 7,4% των οικογενειών η μητέρα κατέχει πτυχίο ανώτερης ή ανώτατης σχολής, ενώ ο πατέρας όχι. Γενικά οι μητέρες κατέχουν ανώτερους τίτλους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

	Σχέση με τη θρησκεία	Καθόλου ευλαβής/θρήσκος	Πολύ καθόλου ευλαβής/θρήσκος	Σχεδόν καθόλου ευλαβής/ θρήσκος	Εν μέρει ευλαβής/ θρήσκος	Πολύ ευλαβής/ θρήσκος	ευλαβής / θρήσκος
1	Η σχέση του ερωτώμενου με τη δική του θρησκεία	11,1%		11,1%	70,4%	7,4%	
2	Η σχέση του πατέρα του με τη δική του θρησκεία			33,3%	51,9%	14,8%	
3	Η σχέση της μητέρας του με τη δική της θρησκεία	3,7%		14,8%	66,7%	7,4%	7,4%

Πίνακας 3

Πηγές πληροφόρησης για τη δική τους θρησκεία	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	70,4%	18,5%	7,4%		3,7%
		52,4%	42,9%	4,8%	
			50,0%	37,5%	12,5%
					100,0%

Πίνακας 4

Οι ίδιοι οι μαθητές, όπως καταγράφεται αριθμητικά στο πίνακα 3, δηλώνουν κατά 77,7% ότι είναι εν μέρει έως πολύ ευλαβείς/θρήσκοι[6]. Τοποθετούν ουσιαστικά τον εαυτό τους σε ένα φάσμα υγιούς θρησκευτικότητας, αφού υπήρχε ο απόλυτος

6. Πρέπει να σημειωθεί ότι ερώτηση που τους έγινε είχε την παρακάτω διευκρίνιση. Κάποιοι άνθρωποι είναι ευλαβείς/θρήσκοι, δηλαδή προσπαθούν να ακολουθήσουν απόλυτα αυτά που ορίζει η θρησκεία, στην οποία πιστεύουν, κάποιοι δεν είναι ευλαβείς/θρήσκοι, δεν προσπαθούν καθόλου να ακολουθήσουν αυτά που ορίζει η θρησκεία, στην οποία τυπικά πιστεύουν και κάποιοι βρίσκονται σε ενδιάμεσες βαθμίδες ευλάβειας/θρησκευτικότητας, είναι δηλαδή πολύ ή εν μέρει ευλαβείς/θρήσκοι ή πολύ ή εν μέρει καθόλου ευλαβείς/θρήσκοι. βλ. Παράρτημα, σσ 443-444.

βαθμός του ευλαβούς/θρήσκου, στον οποίο κανένας δεν τοποθέτησε τον εαυτό του. Καθόλου ευλαβείς είναι το 11,1%, ένας περισσότερος δηλαδή από αυτούς που δηλώνουν άθεοι (7,4%). Από τους γονείς, σύμφωνα με τη γνώμη των παιδιών, μόνο μια μητέρα δεν έχει σχέση με τη θρησκεία, ενώ αντίστοιχα δύο μητέρες κατατάσσονται στην ομάδα των απόλυτα ευλαβών. Είναι εντυπωσιακό ότι οι πιστοί νέοι σε ποσοστό είναι περισσότεροι από το ποσοστό που εμφανίζουν οι γονείς. Ίσως η επιστροφή των θρησκειών, που ενστερνίζεται ο Habermas[7], μπορεί να δικαιολογήσει αυτή τη διαφορά, αν και δεν επιβεβαιώνεται από άλλα ερευνητικά δεδομένα. Βέβαια όλοι οι γονείς, ενώ οι 4 στους 10 έχουν ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση, εμφανίζονται να έχουν κάποια σχέση πίστης με τη θρησκεία τους, αφού σχεδόν όλοι είναι σχεδόν καθόλου ευλαβείς/θρήσκοι έως πολύ ευλαβείς/θρήσκοι, (πιν 3). Γι' αυτό προφανώς, και η οικογένεια παίζει το σημαντικότερο ρόλο, κατά 70%, στην θρησκευτική αγωγή των παιδιών του τμήματος, σύμφωνα με τον πίνακα 4. Εκτός από την οικογένεια σημαντικό ρόλο στη σχέση με τη θρησκεία για ένα ικανό ποσοστό παίζουν το σχολείο και η Εκκλησία (42,9%) και για ένα άλλο ικανό ποσοστό η Εκκλησία και τα Μ.Μ.Ε.(37,5%). Αυτό βέβαια πρέπει να το δει κανείς σε συνάρτηση με το ότι κανένας από τους πέντε του focus group δεν πηγαίνει την Κυριακή στην εκκλησία. Άρα η σχέση τους με τη θρησκεία φαίνεται να προσδιορίζεται προσωπικά/ιδιωτικά και να επηρεάζονται από τη λεγόμενη δημόσια θρησκευτικότητα που υφίσταται στη σύγχρονη πραγματικότητα, όπως λέει ο Wilson[8]. Επίσης η πληροφόρηση που έχουν από τη θρησκευτική κοινότητα πρέπει να διοχετεύεται περισσότερο μέσω του σχολείου και των Μ.Μ.Ε. παρά μέσα από την οργάνωση κατηχητικών σχολείων της Εκκλησίας ή της λειτουργικής της ζωής. Άρα η σχέση τους με τη θρησκεία τους ορίζεται ως κάτι διαφορετικό από τη σχέση τους με την ενοριακή ζωή της Εκκλησίας, η οποία δεν αποδεικνύεται από τα στοιχεία.

Πηγές πληροφόρησης για τις άλλες θρησκείες	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος

7. Βλ.αν., σσ 182.

8. Βλ. Wilson, B., *Religion in Secular Society. A Sociological Comment*, C.A.Watts, London 1966. Περισσότερα βλ.αν., σσ 180 κ.ε.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	48,1%	29,6%		14,8%	7,4%
		23,5%	11,8%	64,7%	
			40,0%	60,0%	
					100,0%

Πίνακας 5

Η πληροφόρηση που έχουν για τις άλλες θρησκείες προέρχεται κυρίως από την οικογένεια, την Εκκλησία και τα Μ.Μ.Ε. Το σχολείο απ' ότι φαίνεται δεν δίνει σε πολλούς σχετική πληροφόρηση[9] για τις άλλες θρησκείες (πιν. 5). Το ρόλο των Μ.Μ.Ε. στην εικόνα που έχουν για τους άλλους σημειώνει και ένας μαθητής μέσα στην τάξη. Λέει: «Μάλλον είμαστε επηρεασμένοι λίγο από την εικόνα των Μ.Μ.Ε, όταν ακούμε τη λέξη μουσουλμάνος»[10]. Όσον αφορά τη σχέση με τον άλλον, οι μαθητές της Ανατολικής Θεσσαλονίκης δηλώνουν ότι δε γνωρίζουν, κατά 100%, κάποιον μουσουλμάνο. Κι αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία στην εκτίμηση των απόψεων που διατυπώνουν για τους μουσουλμάνους σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο και τον πίνακες παρακάτω (6,7,8,9,10,11).

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

Χαρακτηρισμοί	πολύ	αρκετά	όχι τόσο	καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ
ωραίος	0	8	16	3	27
γνωστός	2	7	12	6	27
καλός	5	14	6	2	27
ευγενικός	1	19	5	2	27
ευλαβής	10	6	7	4	27
γενναίος	4	14	6	2	26
φίλος	12	8	5	2	27
πιστός	4	13	6	4	27

Πίνακας 6

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

9. Να σημειωθεί ότι τα θρησκεύματα διδάσκονται, υπό το πρίσμα της ορθοδοξίας, στη Β' Λυκείου. Τα τμήματα της έρευνας είναι της Α' Λυκείου.

10. Απόσπασμα από ημερολόγιο εκπαιδευτικού.

Χαρακτηρισμοί	πολύ	αρκετά	όχι τόσο	καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ
ωραίος	5	9	10	3	27
γνωστός	6	7	6	8	27
καλός	6	14	5	2	27
ευγενικός	5	13	5	4	27
ευλαβής	15	8	3	1	27
γενναίος	1	12	11	3	26
φίλος	12	10	2	3	27
πιστός	16	8	3	0	27

Πίνακας 7

Από τους πίνακες 6 και 7 αποδεικνύεται πως θεωρούν κατά πλειοψηφία ότι ο μουσουλμάνος δεν είναι τόσο ωραίος και τόσο γνωστός, είναι πολύ ευλαβής και αρκετά πιστός, καλός, ευγενικός και γενναίος. Εφόσον δε γνωρίζουν κάποιον μουσουλμάνο λειτουργεί στις απαντήσεις τους το στερεότυπο που έχουν από τις σχετικές πηγές πληροφόρησης για την εικόνα του. Δεν υπάρχει αξιοσημείωτη μετακίνηση των γνωμών, πριν και μετά την εφαρμογή, εκτός από τις εξής ενδιαφέρουσες περιπτώσεις: α) οι μουσουλμάνοι μετά την εφαρμογή του προγράμματος θεωρούνται από περισσότερους πιο γνωστοί (από 9 που απαντούν, πριν την εφαρμογή ότι είναι αρκετά έως πολύ γνωστοί, μετά την εφαρμογή, γίνονται 13), και β) μετά την εφαρμογή θεωρούνται από περισσότερους πιο ωραίοι (από 8 γίνονται 14). Η πρώτη περίπτωση καταδεικνύει πόσο μακριά από τη ζωή τους βρίσκεται η διαφορετικότητα ενός μουσουλμάνου και η δεύτερη πόσο ικανοποίησε τα παιδιά η ιστορία που παρακολούθησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος και ιδιαίτερα ο πρωταγωνιστής. Άρα δεν μπορεί κανείς να εξάγει ασφαλές συμπέρασμα για αλλαγή στον υποκειμενικό τρόπο που βλέπουν τους μουσουλμάνους. Εκτός αν λάβει υπόψη τα στοιχεία για τη γενικότερη μετακίνηση των απόψεων των παιδιών, όσον αφορά τη θρησκευτική ετερότητα και τα συμπεράσματα για την καλλιτεχνική και παιδαγωγική/βιωματική αξία του προγράμματος[11]. Τότε διαπιστώνει ότι τα παιδιά αυτά παρουσιάζονται να συνειδητοποιούν δραστικά την ύπαρξη των προκαταλήψεων τους και να δείχνουν τάσεις αναστοχαστικές γι' αυτές[12].

Συμπεράσματα για το πώς αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτής της μελέτης περίπτωσης τους μουσουλμάνους συνάγει κανείς από την θέση που διατύπωσαν τα ίδια για τις εικόνες των μουσουλμάνων που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο.

11. Βλ.κατ., σσ 330-336.

12. Πρόκειται για την σχέση πολιτισμού και υποκειμένου που αναπτύσσει ο Bourdieu. Βλ.αν., σσ 113

Ενώ οι ίδιες εικόνες τους δόθηκαν χωρίς να αναφέρεται το σχετικό θρήσκευμα και στη συνέχεια δηλώθηκε αυτό, δε φαίνεται να υπάρχει κάποια διαφορά στις απαντήσεις. Προφανώς ή θρησκεία των εικονιζόμενων ήταν άμεσα αντιληπτή ή ακόμη δηλώνει και ταύτιση των απόψεων για τους διαφορετικούς γενικώς με τις απόψεις για τους μουσουλμάνους ειδικότερα. Έχει σημασία να αναφερθεί το πολύ μικρό ποσοστό των εντελώς θετικών εντυπώσεων 3,7% (Πιν 8) και γνωμών 3,7% (Πιν 9), πριν την εφαρμογή. Αυτά τα ποσοστά γίνονται μετά το πρόγραμμα 22,2% (Πιν 10) και 25.9% (Πιν 11). Αύξηση δηλαδή των θετικών εντυπώσεων κατά 600% και 700%. Αξιοσημείωτη είναι και η αναδίπλωση των αρνητικών γνωμών, αυτών που ήταν εν μέρει ή λίγο αρνητικοί σε πιο ακραίες απαντήσεις. Παρατηρείται δηλαδή αύξηση των εντελώς αρνητικών απαντήσεων.

Πριν την εφαρμογή :

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	2	7,4
2	3	11,1
3	7	25,9
4	10	37,0
5	4	14,8
6 εντελώς θετική	1	3,7
ΣΥΝΟΛΟ	27	100,0

Πίνακας 8

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	2	7,4
2	4	14,8
3	4	14,8
4	12	44,4
5	4	14,8
6 εντελώς θετική	1	3,7
ΣΥΝΟΛΟ	27	100,0

Πίνακας 9

Μετά την εφαρμογή :

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	5	18,5
2	1	3,7
3	3	11,1
4	6	22,2
5	6	22,2
6 εντελώς θετική	6	22,2
ΣΥΝΟΛΟ	27	100,0

Πίνακας 10

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	2	7,4
2	4	14,8
3	4	14,8
4	5	18,5
5	5	18,5
6 εντελώς θετική	7	25,9
ΣΥΝΟΛΟ	27	100,0

Πίνακας 11

Ακόμη, πριν την εφαρμογή, εντελώς θετική γνώμη για τους μουσουλμάνους έχουν μόνο το 3,7% και εντελώς αρνητική το 7,4% (πιν 9). Θετική εντύπωση, πριν, διατυπώνουν το 37% (πιν 8) και θετική γνώμη το 44,4% (πιν 9). Τα νούμερα αυτά δε δηλώνουν υψηλό βαθμό ανεκτικότητας, όπως αυτό επιβεβαιώνεται και από την κλίμακα απομάκρυνσης που αναφέρεται παρακάτω[13]. Επιπλέον, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις του focus group, πριν την εφαρμογή, τους θεωρούν απλά φανατικούς κι έχουν αρνητικά συναισθήματα γι' αυτούς οι τρεις στους πέντε και μετά την εφαρμογή κανένας από τους πέντε[14]. Επίσης δύο μαθητές στην τάξη έχουν εκφραστεί με κάποιους αρνητικούς προσδιορισμούς, για τους διαφορετικούς, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό, πριν να μπουν στη διαδικασία της παρούσας έρευνας και η ετερότητα των διαφορετικών ήταν εθνική/θρησκευτική[15].

Σημαντικά στοιχεία για τις στάσεις των μαθητών συνάγει κανείς από τους πίνακες 12 και 13, οι οποίοι χρησιμοποιούνται για να τοποθετηθούν οι απαντήσεις σε μια κλίμακα, αυτήν της απομάκρυνσης των ερωτώμενων από τους μουσουλμάνους.
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

13. Βλ.κατ.σσ 326.

14. Βλ. Παράρτημα, σσ 466 κ.ε.

15. Βλ. Παράρτημα, σσ 466.

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	3	9	3	4	8
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	5	4	15	3	0
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	10	7	4	4	2
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	6	2	4	2	10
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	4	2	7	6	8
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	0	0	6	5	16
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	15	0	6	6	0
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	0	1	7	4	15
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	0	3	2	9	13
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	6	8	1	5	7
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	7	4	8	3	5
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	3	0	3	10	11
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου,όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	9	0	4	8	6
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	5	2	4	3	13
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	0	0	0	7	20

Πίνακας 12

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	8	3	9	2	5
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	3	3	4	8	9
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	5	6	7	7	2
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	5	3	2	8	9
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	3	0	6	11	7
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	2	0	5	7	13
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	1	3	7	9	7
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	4	1	4	11	7
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	8	5	7	1	5
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	4	3	11	4	4
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	8	3	6	4	6
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	0	1	3	5	18
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου,όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	7	5	6	4	5
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	3	1	6	4	13
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	9	7	3	3	5

Πίνακας 13

Από τη σύγκριση των απαντήσεων διαπιστώνει κανείς ότι εκφράζονται θετικά για τις πιο φιλικές στάσεις απέναντι στο μουσουλμάνο περισσότεροι μετά την εφαρμογή και αυτό φαίνεται στις στάσεις 3 και 5. Ακόμη στις ομάδες μέτρησης

απομάκρυνσης από το διαφορετικό, που δημιουργήθηκαν από την ανάλυση των απαντήσεων στις παραπάνω στάσεις[16], φαίνεται ότι μη ανεκτικοί, στις πιθανές περιπτώσεις σχέσης με μουσουλμάνο είναι το 70%. Αυτό το ποσοστό αλλάζει σε 51%, μετά την εφαρμογή του προγράμματος[17] και έχει αξία η διαφορά, διότι το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε τρεις μήνες μετά το πρόγραμμα και έχει μεσολαβήσει διάστημα που μπορεί να οδηγήσει σε ένα πιο ασφαλές αποτέλεσμα. Μάλιστα οι ομάδες απομάκρυνσης στον έλεγχο των συσχετίσεων δείχνουν ότι έχουν σαφή συσχέτιση με την εντύπωση που έχουν οι νέοι από τις εικόνες των μουσουλμάνων[18] κι έτσι φαίνεται πιο σίγουρη η κατηγοριοποίηση και η ειλικρίνεια των απαντήσεων (πιν 14).

Ερώτηση		Ομάδα1	Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4	Ομάδα 5	Ομάδα 6	Ομάδα 7
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ.ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	Pearson Correlation	,381(*)	,318	,246	,621(**)	,640(**)	,481(*)	,440(*)
	Sig. (2-tailed)	,050	,106	,215	,001	,000	,011	,022
	N	27	27	27	27	27	27	27

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 14

Η παρέμβαση του Θ.Π. στη γνωριμία με την ετερότητα άμεσα και στον προβληματισμό για αυτήν άμεσα και έμμεσα φαίνεται ότι επιτεύχθηκε από πολλά δεδομένα της έρευνας. Επιβεβαιώνεται η άποψη του Brecht ότι το θέατρο μπορεί να μιλά και στη λογική και στις αισθήσεις[19]. Αρκεί να μελετήσει κανείς: α) τις απαντήσεις που δόθηκαν στη δραστηριότητα του προγράμματος «αναζήτηση της αιτίας του προβλήματος». Και οι τέσσερις ομάδες εντοπίζουν την αιτία επιπλέον και σε κοινωνικό επίπεδο. Αναφέρονται στον ρατσισμό της κοινωνίας, στα στερεότυπα, στην ειρηνική συμβίωση μειονοτήτων και πλειονότητας[20], β) τις απόψεις που ακούστηκαν στον κύκλο στο τέλος του προγράμματος. Λένε τα ίδια τα παιδιά «είναι

16. Βλ.αν. σσ 324-325.

17. Βλ.κατ., σσ 370-390. Οι ομάδες απομάκρυνσης από το διαφορετικό αναλύονται συγκριτικά σε πίνακες παρακάτω.

18. Βλ.αν., σσ 322-324

19. Για την άποψη αυτή βλ.αν., σσ 30 κ.ε.

20. Βλ., Παράρτημα, σσ 457-458.

μια άλυτη κατάσταση /πρέπει να κάνουν υποχωρήσεις/ να καταλάβουν όλοι ότι το να είσαι μουσουλμάνος δε σε κάνει διαφορετικό από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Είσαι άνθρωπος/όλοι είμαστε ίδιοι/να ζήσουμε με τους άλλους ανθρώπους/στον κόσμο είναι όλοι ίσοι/να συμπεριφερόμαστε σε όλους με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη θρησκεία.»[21], γ) τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού μετά την εφαρμογή, αν και αποτελούν καταγραφή της στιγμιαίας δράσης και έκφρασης των παιδιών και δεν αξιολογούνται σε βάθος χρόνου. Καταγράφει λοιπόν η εκπαιδευτικός: «μια μαθήτρια που σε συζήτηση μέσα στην τάξη είχε εκφραστεί αρνητικά για κάποιους αλλοδαπούς, την ώρα που ζήτησε ο εμψυχωτής να μοιραστούν μία σκέψη είπε «Είμαστε όλοι ίδιοι»/ένα κορίτσι που έχει μιλήσει αρνητικά για κάποιους αλλοδαπούς ήταν πολύ πρόθυμο να δουλέψει, ειδικά στις ομάδες./Ενας μαθητής που είχε εκφράσει κάποιες ιδέες αρνητικές για την ετερότητα, χθες ήταν πρωταγωνιστής.»[22], δ) τη συζήτηση με το focus group, κατά την οποία, στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι πέτυχε το Θ.Π. το σκοπό του;» απάντησαν όλοι θετικά, «να σκεφτούμε λίγο/ να προβληματιστούμε» [23], ε) τις απαντήσεις που έδωσαν οι νέοι για το θέμα του προγράμματος, τρεις μήνες μετά[24]. Οι 22 στις 24 απαντήσεις περιγράφουν τους στόχους του προγράμματος με λεξιλόγιο που δείχνει ότι βρίσκονται στο πρώτο και ίσως κάποιοι ανάμεσα στο πρώτο και στο δεύτερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg[25], και στ) Τα κείμενα των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του τριμήνου δείχνουν ένα επίπεδο ενσυναίσθησης με τον ήρωα, τουλάχιστον στην πρώτη δραστηριότητα, μια και τη δεύτερη την αντιμετώπισαν σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης με χιούμορ[26]. Όλες οι ομάδες γράφουν στο α' πληθυντικό για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις συμβουλές τους προς τον πρωταγωνιστή. Όλες δείχνουν κατανόηση για τα προβλήματά του, στα οποία περιλαμβάνεται αυτό που οι ίδιοι οι μαθητές διαπίστωσαν, ότι νιώθει διαφορετικός και αυτό τονίζεται από τον περίγυρο. Επίσης οι τρεις στις πέντε ομάδες τον αποκαλούν φίλο, με συναίσθηση. Αξίζει να αναφερθούν εκφράσεις που αποδεικνύουν τα παραπάνω, καθώς και τη σοβαρότητα που αντιμετώπισαν τα παιδιά

21. Βλ., Παράρτημα, σσ 459-460

22. Βλ. Παράρτημα, σσδ 466

23. Βλ., Παράρτημα, σσ 468

24. Βλ., Παράρτημα, σσ 451-452

25. Βλ., αν., σσ 56 κ.ε.

26. Βλ. Παράρτημα, σσ 462 κ.ε.

το θέμα: «Σου ζητάμε όλοι ταπεινά συγγνώμη και θέλουμε να ξαναγυρίσεις πίσω στην παρέα. Σε χρειαζόμαστε! Ίσως είχες δίκιο ότι δεν σε καταλαβαίναμε, αλλά τώρα ήρθαμε στη θέση σου και καταλάβαμε πόσο δύσκολο είναι./ Να έχεις θάρρος και υπομονή και να υποστηρίζεις τα πιστεύω σου./ Συζήτησε με τους γονείς σου πόσο σημαντικό είναι το σχολείο για σένα./ Η Ζωή δε θα στα φέρνει όπως τα θες, γι' αυτό στηρίξου στα πόδια σου./ Κοίταξε μόνο το μέλλον σου και εμείς είμαστε μαζί σου σε αυτό.»[27].

Απομένει η κριτική των στάσεων απέναντι στο διαφορετικό και ίσως η αλλαγή των στάσεων αυτών, σε ένα ατομικό επίπεδο. Βέβαια πρέπει να τονιστεί, και αυτό ισχύει για όλες τις εφαρμογές, ότι δεν έγινε καμία κριτική στις στάσεις και τις απόψεις των παιδιών κατά τη διάρκεια του προγράμματος και φυσικά δεν έγινε καμία καθοδήγηση για το ποια είναι η «σωστή» ή «λάθος» στάση απέναντι στην ετερότητα. Αυτό φαίνεται και από το κείμενο του προγράμματος στο προηγούμενο κεφάλαιο και από τη βιντεοσκόπηση.

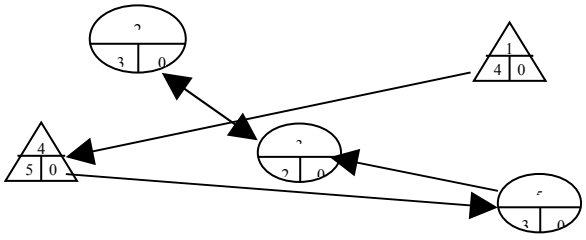
Επειδή δεν πρέπει να μιλά κανείς υπερφίαλα για αλλαγή, μπορεί να διατυπωθεί καλύτερα ως ενίσχυση της κριτικής των προσωπικών στάσεων και της διάθεσης για αλλαγή. Ήδη έχει γίνει λόγος παραπάνω για τις συγκρίσεις μεταξύ των ερωτηματολογίων πριν την εφαρμογή και μετά την εφαρμογή του προγράμματος και το στατιστικό τους έλεγχο. Φαίνεται ότι στην περίπτωση της Ανατολικής Θεσσαλονίκης διαπιστώνεται αυτή η μετακίνηση, αφήνοντας σαφή ποσοτικά δεδομένα για να υποστηρίξει κανείς ότι το πρόγραμμα έχει επιτύχει τουλάχιστον σε ένα πρώτο στάδιο αλλαγής των στάσεων, για αυτούς που διατηρούσαν μία εμφανώς αρνητική στάση και για αυτούς που υιοθετούν πιο θετική στάση μετά την εφαρμογή. Υπάρχουν ακόμη και τα δεδομένα που προέκυψαν από το ίδιο το πρόγραμμα. Οι μαθητές λένε στο τέλος του προγράμματος, την ώρα που βρίσκονταν σε ένα κύκλο και τους ζητήθηκε να εκφράσουν τη γνώμη τους για το αν μπορεί να αλλάξει μια τέτοια κατάσταση: «είναι μια άλυτη κατάσταση ή έστω πολύ δύσκολη. Δεν μπορεί να βρει λύση έχοντας τα καλά και με τις δύο μεριές./ πρέπει να κάνουν υποχωρήσεις…/ να καταλάβουν όλοι ότι το να είσαι μουσουλμάνος δε σε κάνει διαφορετικό από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Είσαι άνθρωπος./ να δουν τα θέλω του πρωταγωνιστή οι υπόλοιποι και να τον κρίνουν όχι με το δικό τους θέλω. /να ζήσουμε με τους άλλους ανθρώπους./στον κόσμο είναι όλοι ίσοι./ πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε όλους με

27. Βλ. Παράρτημα, σσ 460 κ.ε.

τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη θρησκεία./όλοι είμαστε ίδιοι./όποιος πιστεύει πραγματικά στο Θεό, αγαπά τους άλλους, χωρίς να τον νοιάζει που πιστεύουν.»[28].

Η μακροπρόθεσμη εκτίμηση αυτής της προσωπικής τους αλλαγής δεν μπορεί να διαπιστωθεί στα πλαίσια αυτής της τρίμηνης έρευνας. Όμως σε αυτό το χρονικό διάστημα στην Ανατολική Θεσσαλονίκη οι αλλαγές στα ποσοστά είναι εντυπωσιακές και δίνουν ερείσματα για αισιοδοξία, όσον αφορά την εκτίμηση της παρέμβασης των Θ.Π. για τέτοιου είδους ευαίσθητα, κοινωνικά θέματα. Οι ίδιοι οι μαθητές τονίζουν στην αξιολόγησή τους αυτό που λέει ο Piaget, για την οικοδόμηση της γνώσης. Κατά 66,6% θεωρούν ότι το πρόγραμμα και η ομαδική εργασία του τους οδήγησε σε μία κριτική των στάσεων τους απέναντι στον «άλλον», λόγω της έντονης βιωματικότητάς του[29]. Σαφής αλλαγή, τέλος, παρουσιάζεται μετά την εφαρμογή και στα συναισθήματα για τους μουσουλμάνους του focus group. Εμφανίζονται αισθήματα φιλίας, αγάπης και συμπάθειας στους 4 από τους 5 ενώ πριν δεν υπήρχαν τόσο θετικά συναισθήματα για αυτούς[30]. Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι στο κοινωνιόγραμμα της ομάδας των πέντε προέκυψαν οι σχέσεις που αναπαριστώνται παρακάτω[31] (Εικ 2).

(Εικ 2)



Με την ανάλυση του κοινωνιογράμματος προκύπτει ότι η 3 είναι το

28. Βλ.Παράρτημα, σσ 459-460.

29. Βλ. Παράρτημα, σσ 452-453

30. Στοιχεία καταγεγραμμένα από τον ερευνητή.

31. Η κοινωνιομετρία είναι η μέθοδος περιγραφής και ανάλυσης της δομής ομάδων και δικτύων διαπροσωπικών σχέσεων. Τα κοινωνιομετρικά δεδομένα παρουσιάζονται με γραφικές παραστάσεις που είναι τα κοινωνιογράμματα.

υποκείμενο με την υψηλότερη κοινωνιομετρική θέση[32] (sociometric status) και οι υπόλοιποι βρίσκονται στην περιφέρεια. Συγχρόνως διαφαίνεται μια «κλίκα» από τα δύο αλληλοϋποστηριζόμενα υποκείμενα, τις 3 και 2. Η ύπαρξη μίας αμφίπλευρης επιλογής, μεταξύ 3 και 2, μειώνει το δείκτη κοινωνικής συνοχής[33] (cohesion) της ομάδας. Οι σχέσεις αυτές δε φαίνεται να επηρεάζουν τις απαντήσεις των μελών της ομάδας.

Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά, επιβεβαιώνοντας αυτό που έχει δείξει η μέχρι τώρα αξιολόγηση αυτών των προγραμμάτων, όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο κεφάλαιο, ότι δηλαδή στηρίζονται επιστημονικά σε παιδαγωγικές θεωρίες[34], τις οποίες σέβονται στο έπακρο. Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης ο έλεγχος και η αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων έγινε, εκτός από τον ερευνητή και από την εκπαιδευτικό και από τους ίδιους τους μαθητές και από την ερευνητική ομάδα. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικού, η οποία γνωρίζει και έχει σχέση με το Θέατρο στην Εκπαίδευση, για την επιτυχία των παιδαγωγικών στόχων είναι θετική έως πολύ θετική[35]. Τονίζει, η ίδια, «θα δουλέψει σε βάθος χρόνου, δηλαδή είναι ο σπόρος που θα δώσει κάποια στιγμή καρπούς που δε θα τους δούμε εμείς, αλλά έχω την πεποίθηση ότι θα υπάρχουν αποτελέσματα μακροπρόθεσμα»[36]. Σημειώνει, στη συνέντευξη και στο ημερολόγιο, παρατηρήσεις για διαφορετική αντίδραση στο πρόγραμμα απ' ότι στο μάθημα. Λέει: «Υπήρχε ένα παιδί με σταθερή στάση αδιαφορίας. Είναι βέβαια γενικώς αυτή η στάση του…ο συγκεκριμένος, είδα, εκφράστηκε κάποια στιγμή πολύ έντονα σε ό,τι αφορούσε σε σχέση με τους γονείς την παρεμβατικότητα των γονιών. Αυτός, επειδή περνά και ο ίδιος την ίδια κατάσταση ταυτίστηκε. Αφού στη διάρκεια του παραστατικού μέρους τον είδα να παρακολουθεί με πολύ προσοχή, έμεινε αποσβολωμένος, ενώ μασούσε μαστίχα.», «...μια μαθήτρια που έχει έλθει από το εξωτερικό, πριν από τρία χρόνια

---

32. Η κοινωνιομετρική θέση του υποκειμένου υπολογίζεται ως το πηλίκο από τον αριθμό των πραγματικών επιλογών που έλαβε ένα μέλος διαιρούμενο διά του μεγίστου αριθμού των δυνατών επιλογών που θα μπορούσε θεωρητικά να λάβει. (δηλαδή N-1, αφού αποκλείεται η αυτοεπιλογή). Κελπανίδης, Μ., *ό.π.*, σσ 84.

33. Ο δείκτης της κοινωνικής συνοχής μιας ομάδας υπολογίζεται ως το πηλίκο του αριθμού των πραγματικών αμφίπλευρων επιλογών διά του αριθμού των δυνατών αμφίπλευρων επιλογών. Κελπανίδης, Μ., *ό.π.*, σσ 85.

34. Βλ.αν., σσ 44 κ.ε.

35. Βλ. Παράρτημα., σσ 465-466.

36. Βλ. Παράρτημα, σσ 466.

και είναι πολύ διστακτική, πήρε το λόγο και μίλησε.», «Μία άλλη κοπέλα παρόμοια περίπτωση σηκωνόταν, έκλεινε τον κύκλο, ήθελε να μπει στην ομάδα.», «ένα κορίτσι που έχει μιλήσει αρνητικά για αλλοδαπούς ήταν πολύ πρόθυμο να δουλέψει, ειδικά στις ομάδες.»[37]. Ακόμη στο ημερολόγιο που διατήρησε κατά τη διάρκεια της έρευνας καταγράφει: «Κατά τη διάρκεια της παράστασης οι μαθητές, ακόμα και οι πολύ ζωηροί, παρακολουθούν με προσήλωση που κάποιες στιγμές φτάνει ως κατάνυξη. Τους αγγίζει κυρίως το θέμα του έρωτα και της γονεϊκής καταπίεσης… Μέσα από τις ερωτήσεις γίνονται προτάσεις θετικής αντιμετώπισης της κατάστασης.-Κατά τη δημιουργία της παγωμένης εικόνας συμμετέχουν και κάποια παιδιά γενικώς δειλά και άτολμα.-Το κλείσιμο είναι ενθουσιώδες. Μαθήτρια που έχει εκφραστεί μέσα στο μάθημα αρνητικά για τους αλλοδαπούς στην προτροπή του εμψυχωτή απαντά, «είμαστε όλοι ίσοι»»[38].

Τα ίδια τα παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους ενθουσιασμένα με την εμπειρία, που τους ανέτρεψε τη ρουτίνα της καθημερινότητας στο σχολείο. Αυτό διαπιστώνεται από τα ερωτηματολόγια, μετά την εφαρμογή στα οποία υπήρχε ομάδα ερωτήσεων αξιολόγησης του προγράμματος[39], και τις συνεντεύξεις του focus group[40]. Διατυπώνονται εκφράσεις, όπως «Ωραία», «Πολύ καλή δουλειά.», «Διαφωτιστική εμπειρία.», «Φανταστική, απερίγραπτη εμπειρία.», «Καλή, αξέχαστη και απερίγραπτη εμπειρία.», «Τέλεια εμπειρία.». Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την ιστορία του θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος που παρακολούθησαν τρεις μήνες πριν, με σκοπό να διαφανεί η ανθεκτικότητα της εμπειρίας που τους προσφέρθηκε και ίσως, χωρίς να απαιτείται ρητά, κάποια αισθήματα που επιβίωσαν από αυτή την εμπειρία[41]. Ερευνητικά οι μαθητές μετά από τρεις μήνες διατηρούσαν στη μνήμη τους με λεπτομέρειες την ιστορία του προγράμματος, αλλά και το σκοπό του, ο οποίος δεν τους είχε δηλωθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, όλες οι απαντήσεις των είκοσι επτά

37. Βλ. Παράρτημα., σσ 466.

38. Το ημερολόγιο είναι στη διάθεση του ερευνητή.

39. Βλ. Παράρτημα, σσς 484 κ.ε..

40. Βλ. Παράρτημα, σσ 471.

41. Η τεχνική αυτή ερώτηση ανάκλησης της ιστορίας χρησιμοποιείται αποτελεσματικά στην έρευνα των Garth Allen, Isobel Allen και Lynn Dalrymple.βλ.Allen, G., Allen, I.& Darymple, L., «Ideology, Practice and Evaluation: developing the effectiveness of Theatre in Education», Research in Drama Education, 4,1,1999, σσ 21-36.

ερωτηματολογίων ξεκινούν με τη δήλωση ότι ο ήρωας είναι μουσουλμάνος, πράγμα που σημαίνει ότι όλοι διαπίστωσαν ότι το θέμα είναι η θρησκευτική ετερότητα και ότι αυτή είναι η αίτια των παραπάνω προβλημάτων[42]. Βέβαια από τις απαντήσεις της αξιολόγησης κρίνεται ότι οι ίδιοι οι μαθητές βγάλανε τα συμπεράσματά τους. Κάποιοι έκριναν ότι δεν άλλαξαν την άποψή τους, αλλά η πλειονότητα δηλώνει προβληματισμένη[43]. Τέλος η παρατήρηση της τάξης[44] από τη βιντεοσκόπηση και των μελών του focus group[45], η οποία δείχνει αναλυτικά τη δραστηριότητα τους κατά το πρόγραμμα, σε συνδυασμό με τα σχόλια της εκπαιδευτικού αποδεικνύουν ότι σε κάθε περίπτωση οι μαθητές μπήκαν σε πρωτόγνωρες διαδικασίες, όπως και οι ίδιοι παραδέχονται: «Η έλλειψη θρανίων./Καμιά σχέση με το μάθημα. Ήμασταν όλοι σε ομάδες/Δεν υπήρχε εξέταση/Η δραματοποίηση ήταν κάτι διαφορετικό, το θέατρο που ήταν και μάθημα./Καλύτερα από το μάθημα./΄Ηταν όλα διαφορετικά.».

Το κυριότερο είναι ότι οι μαθητές γίνανε αυτό που ονομάζει ο Boal spect-actors[46]. Σίγουρα ψυχαγωγήθηκαν αλλά κυρίως επιχείρησαν να κρίνουν, να σκεφτούν, να ρωτήσουν και να ερευνήσουν, να επιλέξουν, να απορρίψουν, να επιχειρηματολογήσουν, να συγκρίνουν, να συμπεράνουν. Ακόμη με τις ομαδικές δραστηριότητες του εκπαιδευτικού δράματος και τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού, που έκαναν πάλι σε ομάδες καλλιέργησαν, όπως φαίνεται από την παρατήρηση του ερευνητή[47] και της εκπαιδευτικού, και κοινωνικές δεξιότητες. Όλοι, τελικά, όπως παραδέχεται η εκπαιδευτικός φαίνεται να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και στην πλειονότητά τους να διαπραγματεύονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες, να σέβονται γνώμες. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το Θ.Π. συνέβαλε στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης. Ιδιαίτερα η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) και η αίσθηση της ενσυναίσθησης που φαίνεται να καλλιέργησαν τα παιδιά από τις δραστηριότητες στη διάρκεια του προγράμματος, όπως έγινε με τις παγωμένες εικόνες και τα σχόλια, που διατύπωσαν,

42. Τα στοιχεία δεν παρατίθενται αλλά υπάρχουν στη διάθεση του ερευνητή.

43. Βλ. Παράρτημα, σσ 471.

44. Βλ. Παράρτημα, σσ 475.

45. Βλ. Παράρτημα, σσ 472-474

46. Βλ.αν., σσ 40.

47. Υπάρχει αναλυτική καταγραφή των ενεργειών των ομάδων και ειδικότερα του focus group. Βλ.αν, σσ 472-474.

και από τα μηνύματα που έστειλαν μετά από ένα μήνα στον πρωταγωνιστή[48] είναι αξιοσημείωτη και περιέχει πολλά από τα στοιχεία που δικαιολογούν την έκφραση επιτυχίας σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης. Ιδιαίτερα κατά τη δραστηριότητα των παγωμένων εικόνων συντελέστηκαν πολλά ενδιαφέροντα. Η δραστηριότητα αυτή βοηθά στην επεξεργασία φορτισμένων σκηνών και στην αναζήτηση των αιτιών και συνεπειών των πράξεων. Χρησιμοποιείται από τον Augusto Boal για να αναπτυχθούν οι ατομικές και οι συλλογικές απόψεις, γνώμες ή πεποιθήσεις για κοινωνικά θέματα[49]. Αφού λοιπόν τα παιδιά παρέστησαν σε παγωμένες εικόνες[50] τις συγκρούσεις που βίωνε ο ήρωας, δοκίμασαν στο Forum Theatre να αναζητήσουν πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά των προσώπων που δημιουργούν το πρόβλημα στον ήρωα. Οι ίδιοι οι μαθητές συμμετείχαν προτείνοντας διάφορες εκδοχές και λύσεις, παίζοντας το ρόλο και δραματοποιώντας μάλιστα τη σύγκρουση με τον ήρωα, πρόσωπο με πρόσωπο. Ειπώθηκαν φράσεις που δείχνουν υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης και ιδιαίτερη προσπάθεια υπέρβασης των αρνητικών καταστάσεων, κάτι που ήταν ζητούμενο ως βασικός στόχος του προγράμματος: Για παράδειγμα ο φίλος/Ορέστης λέει στον ήρωα με το στόμα βέβαια μαθητή: «πρέπει να μείνουμε φίλοι και να το ξεπεράσουμε.» ή «γιατί να μην κάνουμε μια καινούρια αρχή; να τα ξεχάσουμε όλα και να ξαναγίνουμε φίλοι.» ή «σε παρακαλώ πρέπει να βρούμε μία λύση.»[51]. Βέβαια δεν έδειξαν την ίδια ευελιξία στους ρόλους του πατέρα και της μητέρας, όμως σε αυτούς πράγματι υπήρχαν περιθώρια αλλαγής μόνο του ύφους, κάτι που καταγράφεται στην παρατήρηση του προγράμματος. Και αυτό είναι εξίσου σημαντικό. Μάλιστα καμία από τις φράσεις των παιδιών δεν οδηγεί σε αδιέξοδο, ενώ οι περισσότερες κάνουν επίκληση στο συναίσθημα του ήρωα[52].

Τέλος καλό είναι να σημειωθούν οι φράσεις των μαθητών για την ετερότητα. Με επιτυχία φαίνεται να ανήγαγαν το θέμα του προγράμματος στη θρησκευτική ετερότητα γενικώς, αλλά και στην πολιτισμική ετερότητα. Στο ερωτηματολόγιο τρεις μήνες μετά το Θ.Π. κανένας δε σημείωσε ως διαφορετικούς τους μουσουλμάνους.

---

48. Για τις δραστηριότητες βλ. Παράρτημα, σσ 475-476 και για τα μηνύματα βλ.αν, σσ 478.

49. βλ.Γκόβας, Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις παιχνίδια τεχνικές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 137. Για τις παγωμένες εικόνες βλ.Γκόβας, Ν., *ό.π,* σσ 86 και 152-153

50. Βλ.Παράρτημα, σσδ 475-476.

51. Βλ. Παράρτημα, σσ 476.

52. Βλ. Παράρτημα, σσ 476-477.

Αναφέρονται σε άλλες ετερότητες με φράσεις όπως «Όλοι οι άνθρωποι είναι ανεξαιρέτως ίσοι. Δεν υπάρχουν κάποιοι που να είναι ανώτεροι ή κατώτεροι από τους άλλους. Γι' αυτό κι εμείς δεν έχουμε απολύτως κανένα δικαίωμα να στερούμε τη δυνατότητα σε ανθρώπους που έχουν άλλη καταγωγή, άλλο χρώμα, άλλα πιστεύω να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο. Όλοι είναι ίσοι, έχουν τα ίδια δικαιώματα και τις ίδιες υποχρεώσεις», «Η θρησκεία δεν μπορεί να μας διαφοροποιεί, αλλά να μας ενώνει. Πάνω απ' όλα είμαστε άνθρωποι και δεν πρέπει να έχουμε προκαταλήψεις για τους διαφορετικούς», «…η διαφορετικότητα ενός ανθρώπου δεν τον καθιστά κατώτερο από κάποιον άλλον».

συμπέρασμα

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η υπόθεση της έρευνας, που αφορά την παρέμβαση του Θ.Π., που είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή, σε σχέση με τις στάσεις απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, που είναι η εξαρτημένη μεταβλητή, φαίνεται να επιβεβαιώνεται με υψηλό ποσοστό βεβαιότητας, που προκύπτει από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο

Στην περίπτωση της Ανατολικής Θεσσαλονίκης η εκπαιδευτικός του τμήματος είχε σχέση με το Θέατρο στην Εκπαίδευση[53] και από την αρχή η διευθύντρια του σχολείου της έδειξε εμπιστοσύνη. Αυτό σήμαινε ότι όλα τα διαδικαστικά προβλήματα λύνονταν άμεσα και τα οργανωτικά θέματα δεν είχαν καμία επίπτωση στην έρευνα. Αυτό συνέβαινε σε όλη τη διάρκεια της τρίμηνης διαδικασίας.

Την ιδιαίτερα ομαλή έκβαση του προγράμματος, την ημέρα που πραγματοποιήθηκε, διαπίστωσαν και τα μέλη της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας. Στις συνεντεύξεις στο τέλος της έρευνας όλοι συμφώνησαν ότι η εφαρμογή της Ανατολικής Θεσσαλονίκης δεν είχε προβλήματα και φάνηκε να έχει παιδαγωγική και καλλιτεχνική επιτυχία. Αυτή κρίνεται κυρίως από τα ερευνητικά δεδομένα της παρατήρησης, των ημερολογίων, που διατηρήθηκαν στη διάρκεια του τριμήνου και των αξιολογήσεων που γίνανε μετά την εφαρμογή από τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα,

53. Βλ. Παράρτημα, σσ 481-482

την εκπαιδευτικό και τα παιδιά, που το παρακολούθησαν. Μάλιστα πρέπει να σημειωθεί ότι οι ίδιοι οι μαθητές κατά 100% θεωρούν ότι το πρόγραμμα τους έφερε σε μέτρια έως πολύ καλή επικοινωνία με τις τέχνες και τους ανθρώπους της και ότι τους ψυχαγώγησε.

Τέλος κάτι που προκύπτει από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού και του ερευνητή, αλλά και από την παρατήρηση είναι η ιδιαίτερη εγκαρδιότητα και ζωντάνια των παιδιών που ήταν απόλυτα ταιριαστή με την ηλικία τους. Η θετική ατμόσφαιρα που δημιουργήθηκε επηρέασε ίσως τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα με αποτέλεσμα να κρίνουν την εφαρμογή στην Αν.Θεσσαλονίκη ως την πιο επιτυχημένη καλλιτεχνικά[54] και παιδαγωγικά. Τέλος, παρατηρήσιμο είναι ότι η εκπαιδευτικός έδωσε βάρος, όταν αναφερόταν στην ετερότητα, στους μουσουλμάνους, κατοίκους της Θράκης, αν και ο σκοπός ήταν να αφορά όλους τους μουσουλμάνους γενικώς και κυρίως όλους τους ανθρώπους που πιστεύουν σε μια άλλη θρησκεία ή δεν πιστεύουν σε καμία θρησκεία[55].

συμπέρασμα

Η υπόθεση που αφορά την ελληνική εκπαιδευτική, θεατρική πραγματικότητα, ως ανεξάρτητη μεταβλητή και τη σχέση της με την πραγματοποίηση ενός Θ.Π., ως εξαρτημένη μεταβλητή, μόνο εν μέρει φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα παραπάνω, διότι υπάρχουν στοιχεία που διαφωτίζουν διαφορετικά τα πράγματα, αφορούν την πραγματοποίηση θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος στο σχολείο, την άδεια εισόδου και τη συνεργασία των υπηρεσιών για να πραγματοποιηθεί αυτή. Αυτά έχουν ήδη αναφερθεί[56].

β. Γενικό Λύκειο Δυτικής Θεσσαλονίκης-Η Ταυτότητα της έρευνας

Σύνολο Μαθητών : 26 (10 αγόρια-16 κορίτσια)

Εκπαιδευτικός : γυναίκα/φιλόλογος

Χρόνος υλοποίησης : 15/02/07 – 14/05/07

54. Ο ρόλος του κοινού τονίζεται στο μεταδομισμό. Βλ.αν., σσ 112-113.

55. Στοιχείο από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού

56. Βλ.αν., σσ 295 κ.ε.

Χρονικό διάγραμμα των τεχνικών μεθοδολογίας :

15/02/07 -ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

20/02/07-πρώτη συνάντηση/συζήτηση των μελών του focus group (βιντεοσκόπηση).

20/02/07- πρώτη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

21/02/07- συμμετοχική παρατήρηση των μαθητών από δύο ερευνητές, κατά τη διάρκεια του προγράμματος (βιντεοσκόπηση).

23/2/07-δεύτερη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

28/03/07-πρώτη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στη τάξη.

29/03/07- δεύτερη συνάντηση/συζήτηση των μελών του focus group (βιντεοσκόπηση).

25/04/07- δεύτερη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στην τάξη.

2/05/07- τρίτη συνάντηση/συζήτηση των μελών του focus group (βιντεοσκόπηση).

14/05/07- ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

15/02/07 – 14/05/07- διατήρηση ημερολογίου από τον εκπαιδευτικό και τον ερευνητή.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο

Το τμήμα της Δυτικής Θεσσαλονίκης παρουσιάζει, σύμφωνα με τη δήλωση των ίδιων των παιδιών, εθνική ομοιογένεια, αλλά υπάρχει ποικιλία τοπικής καταγωγής. Ένας αριθμός των παιδιών είναι παλλινοστούντες πόντιοι, σύμφωνα και με την εκπαιδευτικό του τμήματος. Ανάμεσά τους και μία μάρτυρας του Ιεχωβά (πιν 15), η οποία δήλωσε το θρήσκευμά της στο ερωτηματολόγιο και συμμετείχε ενεργά στο πρόγραμμα.

Θρησκεία	Συχνότητα	%

Χριστιανοί	25	96,2
Μάρτυρας του Ιεχωβά	1	3,8
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0

Πίνακας 15

Το 92% των παιδιών ζουν με τους δύο γονείς και περίπου το 8% ζει και με τον παππού ενώ το 11,5% ζει και με τη γιαγιά. Οι τρεις στις πέντε οικογένειες έχουν και δεύτερο παιδί στην οικογένεια (πιν 16).

Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	Όχι
1 Ζεις στο ίδιο σπίτι με πατέρα	92,3%	7,7%
2 Ζεις στο ίδιο σπίτι με μητέρα	96,2%	3,8%
3 Ζεις στο ίδιο σπίτι με παππού	7,7%	92,3%
4 Ζεις στο ίδιο σπίτι με γιαγιά	11,5%	88,5%
5 Ζεις στο ίδιο με αδελφό	38,5%	61,5%
6 Ζεις στο ίδιο με αδελφή	65,4%	34,6%
7 Ζεις στο ίδιο με άλλον		100,0%

Πίνακας 16

Αξιοσημείωτο είναι το ποσοστό των γονέων με ανώτερη ή ανώτατη μόρφωση. Οι μητέρες υπερτερούν (42,3%) από τους πατέρες (30,8%) και εδώ, όπως και στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Κατώτερη μόρφωση έχει μόνο ένας στους δέκα και την υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν τελειώσει το 15,4% των μητέρων και το 27% των πατέρων. Παρουσιάζεται ένα αρκετά υψηλό ποσοστό στους πατέρες (περίπου ο ένας στους τρεις) με χαμηλό επίπεδο μόρφωσης. Μάλιστα είναι εμφανής η διαφορά με τις μητέρες, κάτι που αναδεικνύει ένα στοιχείο της σύγχρονης πραγματικότητας (πιν 17).

Μόρφωση	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Τεχν.Σχολή/ΤΕΕ	ΑΕΙ/ΤΕΙ
Μόρφωση Πατέρα	11,5	15,4	34,6	7,7	30,8
Μόρφωση Μητέρα	7,7	7,7	30,8	11,5	42,3

Πίνακας 17

Εξαιρετική ομοιογένεια παρουσιάζει η σχέση των παιδιών με τη θρησκεία, στα δύο τμήματα της Θεσσαλονίκης, ανατολικής και δυτικής. Κι εδώ, δυτικά, τα παιδιά παρουσιάζουν τους εαυτούς τους πιο πιστούς και ευλαβείς από τους γονείς, απαντώντας μάλιστα το 11,5% ότι είναι απόλυτα θρήσκοι και ευλαβείς. Το 96,2% είναι εν μέρει έως απόλυτα ευλαβείς θρήσκοι, ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό για

νέους που γαλουχούνται στην εποχή του τέλους των αφηγήσεων και των ιδεολογιών, όπως λέει ο Lyotard[57]. Στις μητέρες το ίδιο ποσοστό γίνεται περίπου 89% και στους πατέρες 85%. (πιν 18). Γενικώς παρουσιάζουν οικογένειες που στο μεγαλύτερο ποσοστό έχουν σχέση με τη θρησκεία τους και αυτό δείχνει την επιρροή του θρησκευτικού φαινομένου στη ζωή του ανθρώπου[58]. Η σχέση με την Εκκλησία όμως δε φαίνεται στενή. Κανένα από τα μέλη του focus group δεν πηγαίνει την Κυριακή στη Θ.Λειτουργία[59]. Κι αυτό επιβεβαιώνεται από το ότι για τη θρησκεία τους παίρνουν πληροφόρηση από τη θρησκευτική τους κοινότητα μόνο το 31,3% (πιν 19), χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα συμμετοχή σε δραστηριότητες των θρησκευτικών κοινοτήτων. Επιβεβαιώνεται και σε αυτή την περίπτωση ότι η σχέση με τη θρησκεία, που δηλώνουν, δε σημαίνει και σχέση με την Εκκλησία. Είναι σημαντικό γιατί δείχνει ότι και στην Ελλάδα παρατηρείται το σύγχρονο Ευρωπαϊκό χαρακτηριστικό, σχέσης θρησκείας, ανθρώπου και εκκλησίας, στη ζωή των πολιτών. Οι περισσότεροι λαμβάνουν κατήχηση και θρησκευτική εκπαίδευση από την οικογένεια (65,4%) και το σχολείο (56,3%). Μικρό ρόλο έχουν τα Μ.Μ.Ε.(12,5%) (πιν 19).

	Σχέση με τη θρησκεία	Καθόλου ευλαβής/θρήσκος		Πολύ καθόλου ευλαβής/θρήσκος	Σχεδόν καθόλου ευλαβής/ θρήσκος	Εν μέρει ευλαβής/ θρήσκος	Πολύ ευλαβής/ θρήσκος	ευλαβής / θρήσκος
1	Η σχέση του ερωτώμενου με τη δική του θρησκεία			3,8%		42,3%	42,3%	11,5%
2	Η σχέση του πατέρα του με τη δική του θρησκεία		3,8%	3,8%	7,7%	38,5%	38,5%	7,7%
3	Η σχέση της μητέρας του με τη δική της θρησκεία			3,8%	7,7%	26,9%	38,5%	23,1%

57. Βλ.αν., σσ 135-136.

58. Βλ.αν., σσ 178 για την ιδιωτικοποίηση της θρησκείας.

59. Βλ. αν., σσ 484

Πίνακας 18

Πηγές πληροφόρησης για τη δική τους θρησκεία	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	65,4%	23,1%	11,5%		
		56,3%	31,3%	12,5%	
			100,0%		
				100,0%	

Πίνακας 19

Πηγές πληροφόρησης για τις άλλες θρησκείες	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	23,1%	50,0%	7,7%	11,5%	7,7%
		23,1%	23,1%	53,8%	
				60,0%	40,0%
					100,0%

Πίνακας 20

Αντίθετα τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν τη βασική πηγή πληροφόρησης για τους θρησκευτικά διαφορετικούς και τις άλλες θρησκείες, με ένα ποσοστό από 11 έως 60%[60]. Συγχρόνως η θρησκευτική κοινότητα στην οποία ανήκουν παίζει ρόλο στην πληροφόρηση για τον «άλλον» στο 30% των μαθητών και πάντα μαζί με άλλες πηγές πληροφοριών, περισσότερο ισχυρές. Και από αυτό φαίνεται η χαμηλή επιρροή των θρησκευτικών κοινοτήτων στη ζωή των παιδιών. Ακόμη σε αυτή την περίπτωση υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό (40%) που απαντά «άλλος», το οποίο δεν μπορεί να εκτιμηθεί, γιατί δεν απαιτούνταν διευκρίνιση από τη διατύπωση του ερωτηματολογίου (πιν 20).

Ακόμη στο σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης δε γνωρίζουν προσωπικά μουσουλμάνο στην πλειονότητά τους ενώ η άποψη που έχουν για τον μουσουλμάνο είναι κυρίως ότι είναι αρκετά καλός, ευγενικός, ευλαβής και πιστός. Στα επίθετα ωραίος, γενναίος και φίλος οι απόψεις διίστανται, πριν την εφαρμογή. Η διαφορά στα χαρακτηριστικά-φίλος, πιστός, ευλαβής, τρεις μήνες μετά την εφαρμογή είναι

60. Στην παγκοσμιοποίηση, για τον Baudrillard, ο ρόλος των Μ.Μ.Ε. είναι καθοριστικός όχι μόνο γιατί πληροφορούν, αλλά και γιατί διαμορφώνουν τους κώδικες επικοινωνίας των κοινωνιών βλ. αν. σσ 128

εμφανής. Πολλοί περισσότεροι θεωρούν, τώρα, πολύ φίλους, ευλαβείς και πιστούς τους μουσουλμάνους. Αυτό που εκτιμάται, σε σχέση μάλιστα με το ότι δε γνωρίζουν προσωπικά, κάποιον μουσουλμάνο, είναι ο χαρακτηρισμός «πολύ φίλος» από το 84,6% των μαθητών (οι 23 από τους 26).

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

Χαρακτηρισμοί	πολύ	αρκετά	όχι τόσο	καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ
ωραίος	5	9	9	3	26
γνωστός	2	15	9	0	26
καλός	1	15	8	2	26
ευγενικός	3	20	3	0	26
ευλαβής	11	10	5	0	26
γενναίος	3	8	15	0	26
φίλος	4	11	8	3	26
πιστός	12	12	2	0	26

Πίνακας 21

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

Χαρακτηρισμοί	πολύ	αρκετά	όχι τόσο	καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ
ωραίος	4	8	14	0	26
γνωστός	3	8	11	4	26
καλός	5	15	8	2	26
ευγενικός	4	15	5	2	26
ευλαβής	17	7	1	1	26
γενναίος	1	12	10	3	26
φίλος	23	2	0	1	26
πιστός	22	3	1	0	26

Πίνακας 22

Η εντύπωση για τους διαφορετικούς και η γνώμη για τους πιστούς του Ισλάμ καταγράφονται στους πίνακες 23-26. Όσον αφορά τη γνώμη που κατέγραψαν από τις εικόνες, που τους δόθηκαν στο ερωτηματολόγιο με αναφορά του θρησκεύματος, φαίνεται ότι υπάρχει χαμηλό ποσοστό εντελώς θετικής απάντησης (3,8%) και ένα 30,8% που απαντά αρνητικά (πιν 24). Μάλιστα όταν κατέγραψαν την εντύπωση από τις εικόνες, χωρίς να γνωρίζουν ότι είναι μουσουλμάνοι, η θετική εντύπωση παρουσιάζει καλύτερα ποσοστά και η αρνητική μικρότερα (πιν 23). Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας δεν έχει εντελώς αρνητική εντύπωση για τους πιστούς του Ισλάμ. Οι απαντήσεις αυτές δόθηκαν πριν την εφαρμογή. Αντίθετα μετά την εφαρμογή παρουσιάζεται μία μεγάλη ποσοστιαία μετακίνηση των αρνητικών γνωμών για τους μουσουλμάνους σε πιο θετικές. Στο πίνακα 26 διαπιστώνει κανείς ότι, πλέον, λίγο έως εντελώς αρνητική γνώμη έχουν το 19,2% (<30,8%-πιν 24) και λίγο έως εντελώς θετική γνώμη το 80,5% (>69,2%-πιν 24). Η μετακίνηση που παρουσιάζεται είναι

πάνω από το 10%. Τα στοιχεία αυτά έχουν ενδιαφέρον σε σύγκριση με τις στάσεις ανεκτικότητας που εμφανίζουν οι ίδιοι μαθητές καθώς και με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν κατά τη διάρκεια της έρευνας και στις συναντήσεις του focus group.

Πριν την εφαρμογή :

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	1	3,8
2	1	3,8
3	5	19,2
4	11	42,3
5	5	19,2
6 εντελώς θετική	3	11,5
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0

Πίνακας 23

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	0	0,0
2	2	7,7
3	6	23,1
4	10	38,5
5	7	26,9
6 εντελώς θετική	1	3,8
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0

Πίνακας 24

Μετά την εφαρμογή :

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	2	7,7
2	1	3,8
3	2	7,7
4	9	34,6
5	8	30,7
6 εντελώς θετική	4	15,4
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0

Πίνακας 25

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%

γι'αυτούς;		
1 εντελώς αρνητική	2	7,7
2	1	3,8
3	2	7,7
4	10	38,4
5	8	30,7
6 εντελώς θετική	3	11,5
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0

Πίνακας 26

Η ανάλυση των στάσεων[61] που υιοθέτησαν δείχνει ότι, πριν την εφαρμογή, μη ανεκτικοί είναι το 73%, ενώ οι απαντήσεις των ενδιάμεσων βαθμίδων δείχνουν ότι γύρω στο 30% εμφανίζει δυσκολία να δεχτεί το μουσουλμάνο έστω και σαν τουρίστα στην Ελλάδα. Μετά την εφαρμογή οι μη ανεκτικοί παρουσιάζουν μείωση στο ποσοστό τους και είναι πλέον 39%. Αυτό δείχνει πόσο άγγιξε το θέμα του Θ.Π. και τους επηρέασε η προσπάθεια του προγράμματος να μην αναπαράγει αρνητικές καταστάσεις, που υπάρχουν στην κοινωνία, αλλά αντίθετα να προκαλέσει σε κάποιο βαθμό την εσωτερίκευση αξιών και νορμών. Αξίζει να σημειώσει κανείς πόσο αλλάζει η στάση αυτών που απαντούν θετικά στο αν «θα δεχόταν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους;». Οι 15 που απαντούν θετικά πριν την εφαρμογή γίνονται μόνο 3 μετά, ενώ 13 απαντούν πλέον αρνητικά[62]. Αποδεικνύεται ότι η διαδικασία στην οποία ενεπλάκησαν με την έρευνα πράγματι τους έβαλε αρκετά σοβαρά, σε σκέψεις και κριτική των στάσεων τους, αφού αμφισβήτησαν γενικά τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους, ακόμη και τις θετικές. Κι αυτό εξάγεται και από το ότι οι 14 από τους 26 απάντησαν ότι το πρόγραμμα τους έβαλε σε μία διαδικασία κριτικής της συμπεριφοράς τους απέναντι στον «άλλον», σε ένα καλό έως πολύ καλό βαθμό. Είναι σημαντικό ότι αναγνωρίζουν οι ίδιοι ότι οι στάσεις τους είναι υπό αμφισβήτηση και δεν είναι παγιωμένες. Ενώ εξίσου σημαντικό είναι ότι αποδεικνύεται ότι οι μαθητές δεν καθοδηγούνται, με το Θ.Π., αλλά τους προσφέρεται μία αγωγή, όπως θέλει ο Freire, απελευθερωτική.

Οι απόψεις και οι στάσεις λοιπόν αλλάζουν μετά από την παρέμβαση του Θ.Π. Κατ' αρχάς επηρεάζονται άμεσα στη διάρκεια του προγράμματος. Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης εκφράστηκαν πολλές απόψεις, κατά το Forum Theatre και τον

61. Πώς αναλύονται επεξηγείται στην ανάλυση του ερωτηματολογίου. Βλ.αν., σσ 305-307.

62. Βλ. Παράρτημα, σσ 469-471.

τελικό κύκλο που δείχνει ότι τα παιδιά προβληματίστηκαν έντονα και κατανόησαν το ερέθισμα που ήθελε να δημιουργήσει το πρόγραμμα. Είπαν στο τέλος του Θ.Π. : «Με τη θέληση όλα αλλάζουν/Οι μουσουλμάνοι δε διαφέρουν από εμάς και μπορούμε να βρούμε κοινά πράγματα για να συνυπάρξουμε./ Να μάθουμε να συμβιώνουμε με αλλόθρησκους ανθρώπους, γιατί όλοι είμαστε ίσοι, βρισκόμαστε όλοι στον ίδιο πλανήτη./ Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι./ Δεν πρέπει να βάζουμε τον εαυτό μας πάνω από όλους./ Σεβασμός στα πιστεύω του άλλου./ Όλοι είμαστε ίδιοι»[63]. Θα μπορούσε να μιλήσει κάποιος για επιτυχία, χωρίς αυτό να σημαίνει και μακροχρόνια επίδραση. Αυτή την επιτυχία έκρινε ότι είχε το πρόγραμμα και η εκπαιδευτικός, η οποία στο ημερολόγιο της αναφέρει «Ομολόγησαν πως τους επηρέασε στο πώς να αντιμετωπίζουν τον «άλλο», τον «διαφορετικό»». Την αλλαγή στις στάσεις και τις απόψεις παρατηρεί κανείς και στα ερωτηματολόγια μετά από τρεις μήνες. Κανένας δεν απαντά αρνητικά για το αν ανέχονται ένα μουσουλμάνο ως τουρίστα στη χώρα τους, το 11,5% έχει εντελώς θετική εντύπωση για τους πιστούς του Ισλάμ και το 80% θετική έως πολύ θετική, όπως αναφέρθηκε. Επίσης χαρακτηριστικό είναι ότι, μετά την εφαρμογή, 23 στους 26 τον θεωρούν φίλο (πιν 22)[64]. Οι ίδιοι, τρεις μήνες μετά, στην αξιολόγηση που τους ζητήθηκε, αναφέρουν τις παρακάτω λέξεις για να εκφράσουν την άποψη τους: κατανόηση, θέληση, ευαισθητοποίηση, αγάπη, δικαίωμα, συγκατάβαση, ισότητα (πιν 27).

	Στόχος του Θ.Π.	**Μία λέξη ή φράση για το Θ.Π.**
1	Να ευαισθητοποιηθούμε έτσι ώστε να είμαστε κατάλληλα προετοιμασμένοι.	Πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία
2	Η ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα	Ο ρόλος της θρησκείας στη ζωή μας
3	Να δούμε αλλιώς τους μουσουλμάνους	Ωραία εμπειρία.
4	Να γνωρίσουμε ότι στην κοινωνία δεν είμαστε μόνοι μας, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι.	Καλό
5	Να μας δείξει ίσως πόσο κλειστές είναι οι κοινωνίες των μουσουλμάνων	Δημιουργικότητα
6	Να μπούμε στη θέση μιας μειονότητας, ώστε να σκεφτόμαστε και τους άλλους πριν δράσουμε με οποιοδήποτε τρόπο	Αξέχαστη σχολικά στιγμή
7	Να αντιληφθούμε τη διαφορετικότητα στη θρησκεία που έχουμε με άλλους ανθρώπους	Κατανόηση στη διαφορετικότητα
8	Να αντιληφθούμε ότι κανονικά δε θα πρέπει να κάνουμε διακρίσεις με αλλόθρησκους, γιατί όλοι	Τέλειο

63. Βλ. Παράρτημα, σσ 477.

64. Βλ. αν., σσ 341.

	είμαστε ίδιοι. Όλοι είμαστε άνθρωποι.	
9	Να μας ευαισθητοποιήσει στα διάφορα προβλήματα που υπάρχουν ανάμεσα σε δύο αλλόθρησκους νέους.	Ενδιαφέρουσα εμπειρία
10	Να παρακολουθήσουμε από κοντά την ιστορία του Χαλήλ και γενικότερα όλων των αλλοθρήσκων, να μπούμε στη θέση των ηρώων με σκοπό να αναθεωρήσουμε τις παλιές απόψεις για το θέμα του ρατσισμού.	ΙΣΟΤΗΤΑ-ΟΧΙ ΣΤΟ ΡΑΤΣΙΣΜΟ
11	Να αναρωτηθούμε αν μπορούνε δύο εντελώς διαφορετικοί άνθρωποι να συνυπάρξουν αρμονικά.	Βαρετή εμπειρία.
12	Να μειωθεί όσο περισσότερο γίνεται ο κοινωνικός ρατσισμός	Εάν υπάρχει θέληση, όλα μπορούν να συμβούν
13	Να κατανοήσουμε ότι ακόμη και αν υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων μπορούμε πάντα να τις ξεπεράσουμε και να βρούμε κοινά στοιχεία επαφής.	Με αγάπη, ενδιαφέρον και κατανόηση μπορούμε να ξεπεράσουμε προβλήματα, όπως η διαφορά θρησκείας.
14	Να καταλάβουμε ότι όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίδιοι	Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι
15	Η ισότητα που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στους ανθρώπους διαφορετικών θρησκειών	Κατανόηση
16	Ο κοινωνικός ρατσισμός ως προς τη θρησκεία και τα πιστεύω των άλλων	Ήταν ό τι καλύτερο μου έχει συμβεί
17	Να δούμε τη διάκριση που γίνεται σε αυτά τα παιδιά. Ότι έχουν πολλά προβλήματα να αντιμετωπίσουν	Ρατσισμός
18	Να μας δείξει ότι δεν πρέπει να υπάρχουν διακρίσεις μεταξύ των ανθρώπων, γιατί όλοι είναι ίσοι	ΜΑΘΗΣΗ
19	Να γνωρίσουμε καλύτερα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλόθρησκοι και να πάρουμε θέση στο πρόβλημα του κοινωνικού ρατσισμού	ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑ
20	Η ευαισθητοποίηση και η αποδοχή των ανθρώπων με διαφορετική θρησκεία.	Όλοι έχουμε το δικαίωμα να εκφραζόμαστε ελεύθερα
21	Ρατσισμός. Να μας κάνουν να νιώθουμε όλοι ίσοι	Όλοι πρέπει να έχουμε ίσα δικαιώματα
22	Να αποδεχτούμε τη διαφορετικότητα	Αν υπάρχει κατανόηση και συγκατάβαση όλοι οι άνθρωποι μπορούν να συνυπάρξουν
23	Πρέπει να σεβόμαστε κάποιον άλλον που πιστεύει κάπου αλλού και να μάθουμε ότι δεν είναι κάτι διαφορετικό από εμάς	ΚΑΝΕΙΣ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΡΑΤΣΙΣΤΗΣ
24	Να αγαπάμε τη θρησκεία μας και να σεβόμαστε και των άλλων τη θρησκεία	Πίστη

25	Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι ανεξάρτητα από τη θρησκεία, την εθνικότητα κλπ και ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα.	Θρησκεία
26	Να καταλάβουμε ότι ανεξάρτητα από την κοινωνική και θρησκευτική θέση, είμαστε όλοι ίδιοι	Ισότητα

Πίνακας 27

Στον παραπάνω πίνακα μπορεί κάποιος να διαπιστώσει πόσο κατανόησαν το στόχο του προγράμματος και πως τον εκφράζουν. Διαπιστώνει κανείς σε εκφράσεις όπως «Πρέπει να σεβόμαστε κάποιον άλλον που πιστεύει κάπου αλλού και να μάθουμε ότι δεν είναι κάτι διαφορετικό από εμάς/… να νιώθουμε όλοι ίσοι/…να σεβόμαστε και των άλλων τη θρησκεία/…όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα/… είμαστε όλοι ίδιοι/Να κατανοήσουμε ότι ακόμη και αν υπάρχουν σοβαρές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων μπορούμε πάντα να τις ξεπεράσουμε και να βρούμε κοινά στοιχεία επαφής/…να μπούμε στη θέση των ηρώων με σκοπό να αναθεωρήσουμε τις παλιές απόψεις μας» (Πιν 27) ότι τα παιδιά μέσα από το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του βίωσαν μία ιστορία ενός συνομήλικού τους και μετέφεραν στη δική τους ζωή στοιχεία από αυτή την εμπειρία. Γι' αυτό χρησιμοποιούν όλοι α' πληθυντικό πρόσωπο και ρήματα όπως : κατανοώ, σέβομαι, νιώθω, καταλαβαίνω, αγαπώ. Αναδεικνύεται η βιωματικότητα, που τονίζει ο Dewey, όπως έχει αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο[65] και που είναι βασικό στοιχείο των Θ.Π.. Ετέθη έντονα λοιπόν ο προβληματισμός σε όλους τους μαθητές και αυτό είναι μία αρχή. Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα σε αυτό μπορούν να στοχεύουν και αποδεικνύεται και από την έρευνα : να προωθούν μηνύματα με υπερ-εθνικό προσανατολισμό και γενικώς αντιρατσιστικό, όπως τον αναλύει ο Τσιάκαλος[66], που ενθαρρύνουν τον ανθρωπισμό και την κριτική των προκαταλήψεων. Και φυσικά να σκοπεύουν στη διαμόρφωση στάσεων που χαρακτηρίζονται για το ενδιαφέρον και το σεβασμό απέναντι στο αλλότριο και ξένο.

Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά τα αποτελέσματα φαίνεται ότι είναι στο επίπεδο της Ανατολικής Θεσσαλονίκης και σε κάποια σημεία αναδεικνύονται και καλύτερα, λόγω καλύτερου χειρισμού της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας (η εφαρμογή της Δυτικής Θεσσαλονίκης έπονταν της ανατολικής) και λόγω της σύνθεσης της τάξης και των σχέσεων των μαθητών με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πρόγραμμα

65. Βλ.αν., σσ 44-45.

66. Βλ.αν., σσ 84

πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του επιλεγόμενου μαθήματος της ψυχολογίας της Α' Λυκείου και το τμήμα είναι, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό «100% πειθαρχημένο»[67]. Επιπλέον η εκπαιδευτικός έκρινε πολύ θετικά από παιδαγωγική άποψη το πρόγραμμα[68] κι έκανε πολλές παρατηρήσεις που αφορούν την τάξη κατά τη διάρκεια του προγράμματος: «η πρώτη κουβέντα των παιδιών στην τάξη ήταν ότι θα το θυμούνται μια ζωή», «Υπήρχαν παιδιά που στη διάρκεια των μαθημάτων δε συμμετέχουν κι εκεί τα άκουσα να μιλούν, να συμμετέχουν…», «Τους είδα αλλαγμένους προς το καλύτερο. Εξέφρασαν μια πολύ θετική στάση και απέναντι στο σχολείο. Δηλαδή είπαν ότι αν τα μαθήματα είναι έτσι θα έρχονταν στο σχολείο με πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και με πολύ πιο μεγάλη χαρά.», «…παρακολουθούσαν όλα τα δρώμενα μέχρι να κληθούν να συμμετάσχουν με πολύ ενδιαφέρον και δε μιλούσαν καθόλου μεταξύ τους. Ήταν ανοιχτοί πολύ.»[69]. Αν μάλιστα μελετήσει κανείς τα στοιχεία συμμετοχής, δραστικής και λεκτικής, όλης της τάξης και ιδιαίτερα του focus group, στα πλαίσια των ομάδων τους, αλλά και στο πλαίσιο όλης της τάξης[70] θα διαπιστώσει σχεδόν συνολική συμμετοχή και με συχνότητα που δε μπορεί να έχει κανείς σε οποιαδήποτε άλλη σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας μέσα στην τάξη. Εξάλλου από τα στοιχεία του ημερολογίου της εκπαιδευτικού[71] προκύπτει ότι τα παιδιά, σχεδόν στο σύνολό τους έδειξαν έντονο ενδιαφέρον και κατά τη συμμετοχή στις δραστηριότητες, στη διάρκεια του τριμήνου, το οποίο δε το είχε διακρίνει η ίδια στην εκπαιδευτική περίοδο πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα και η έρευνα.

67. Βλ. Παράρτημα, σσ 482.

68. Βλ. Παράρτημα, σσ 483.

69. Βλ. Παράρτημα, σσ 483-484.

70. Βλ., Παράρτημα, σσ 472-475.

71. Αναφέρονται τα εξής στο ημερολόγιο, σε ημέρες κατά τη διάρκεια του τριμήνου: «ζήτησαν επιπλέον πληροφορίες για τους συντελεστές του προγράμματος», «Είναι έκδηλη η ευχαρίστησή τους, δεν πέρασε ο απόηχος απ' αυτό που βίωσαν…», «η αλλαγή τους στη δεκτικότητα όσων συμβαίνουν είναι φανερή. Τα παιδιά που είχα γνωρίσει τώρα είναι διαφορετικά. Νιώθω πως είναι ανοιχτοί και περιμένουν.», «Φαίνεται πως τ περιμένουν και αδημονούν για τη συνέχεια», «Υπάρχει πολύ καλή συνεργασία και διάθεση για συζήτηση», «στη τελευταία δραστηριότητα, παρ' όλο που είναι γενικώς πιο χαλαρή η κατάσταση στο σχολείο, συνεργάστηκαν πολύ πρόθυμα και καλά σε ομάδες .Έγινε πάλι συζήτηση για το πρόγραμμα και ακούστηκαν τα εξής: «Προσπάθησα να μπω στη θέση του, λυπήθηκα για όσα περνούσε», «Τώρα βλέπουμε τον άλλο και σκεφτόμαστε πως θα νιώσει με τη συμπεριφορά μας», «Υπάρχουν πολλές πλευρές για το ίδιο θέμα. Καταλάβαμε ότι πρέπει να βλέπουμε περισσότερες πλευρές».

Η συμμετοχή επέφερε και την ευαισθητοποίηση για τον ήρωα και το πρόβλημά του και αυτό έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία. Οι 4 από τους 5 του focus group ξεχώρισαν ως την καλύτερη στιγμή του προγράμματος «το πολλαπλό ερέθισμα», τη διαδικασία, δηλαδή, εξερεύνησης από τα παιδιά των προσωπικών αντικειμένων του ήρωα. Αυτό δεν είναι τυχαίο. Αποδεικνύει πως η διδασκαλία, όταν σέβεται το υπόβαθρο των μαθητών, όπως θέλει ο Freire και είναι ενταγμένη, όπως θέλει ο Vygotsky, στην κοινωνική πραγματικότητα τους, μπορεί να είναι πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές. Εκτός από ενδιαφέρων αυτός ο τρόπος είναι και πιο βιωματικός. Σε όλη τη διαδικασία αναδείχτηκαν οι διαθέσεις των παιδιών να λύσουν το πρόβλημα, σεβόμενα το κοινωνιοπολιτισμικό πλαίσιο των ηρώων και αυτό φαίνεται ιδιαίτερα στο πως σκηνοθέτησαν τις παγωμένες εικόνες για να εκφράσουν τις σχέσεις του ήρωα και πως προσπάθησαν να βελτιώσουν αυτές τις σχέσεις στη συνέχεια, στο Forum Theatre. Οι εικόνες του πατέρα με τον ήρωα και του Ορέστη ήταν πολύ παραστατικές και δημιούργησαν ατμόσφαιρα ιδιαίτερης έντασης. Την ίδια ένταση παρατηρεί κανείς και στο τέλος στο Forum, όταν ο ήρωας βρίσκεται απέναντι στα παιδιά και αυτά μπαίνουν στη θέση των άλλων ηρώων. Εκεί διακρίνεται ποια παιδιά προσπαθούν να βελτιώσουν τις σχέσεις και πως. Στις σχέσεις του ήρωα με τους φίλους ακούστηκαν φράσεις που φανερώνουν την αλλαγή σκέψης: «ίσως πρέπει να γνωρίσουμε ο ένας τα όρια του άλλου/ πρέπει να κάνουμε μια νέα αρχή/ δεν έχεις μόνο εσύ δίκιο, μπορεί να έχω κι εγώ./ καταλαβαίνω ότι είσαι κάπως διαφορετικός/ κάτσε να το συζητήσουμε». Στις φράσεις του πατέρα και της μητέρας δε διακρίνεται η ίδια αλλαγή, καθώς τα παιδιά σεβάστηκαν τα πιστεύω των ηρώων[72]. Επέδειξαν όμως αλλαγές στο ύφος των ηρώων, στο οποίο είχαν και τα περιθώρια να παρέμβουν. Γενικά λοιπόν ανέλαβαν ευέλικτα όλους τους πιθανούς ρόλους και ταυτίστηκαν με αυτούς, ανάλογα με τις συνθήκες και την ιδέα της δραστηριότητας. Και το κυριότερο επιχείρησαν να αλλάξουν τους ρόλους, όσο τους δινόταν η δυνατότητα, σαν να ήταν οι ίδιοι αυτοί που χειρίζονταν την εξέλιξη των πραγμάτων. Αν συνεκτιμήσει κανείς τη συνολική δραστηριοποίηση, που αναφέρθηκε παραπάνω και την έντονη ενσυναίσθηση στη δραστηριότητα του Forum Theatre, στην οποία η προσπάθεια, η λεκτική και η συμμετοχή, ήταν πολύ έντονη και με καθαρό πάθος[73], και τα

72. Βλ. Παράρτημα, σσ 476-477.

73. Βλ. Παράρτημα, σσ 476-477.

εκφραστικά ηλεκτρονικά μηνύματα που έστειλαν οι ομάδες[74], στην πρώτη δραστηριότητα, μπορεί να συμπεράνει ότι μέσα από το Θ.Π. γνώρισαν τους μουσουλμάνους, ευαισθητοποιήθηκαν για αυτούς και ανέπτυξαν μία κριτική στάση απέναντι στη θέση που έχουν οι διαφορετικά θρησκευτικοί στην κοινωνία, αλλά και στη δική τους στάση απέναντί τους. Αυτό μάλιστα έγινε με χρήση και ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Τέλος, τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια μετά την εφαρμογή δείχνουν ότι οι μαθητές θυμούνται την ιστορία του προγράμματος και έχουν κατανοήσει απόλυτα το σκοπό του. Μάλιστα οι αναφορές στο στόχο είναι σε λεξιλόγιο που δείχνει βαθιά κατανόηση του θέματος και του προβλήματος, όπως και το σχόλιο δείχνει ότι το πρόγραμμα, μετά από τρεις μήνες διατήρησε τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των παιδιών (πιν 27).

Σημαντικό είναι ότι οι μαθητές κατάφεραν και γενίκευσαν τη διαφορετικότητα με συχνές αναφορές στις λέξεις «διαφορετικός», «αλλόθρησκος», «ρατσισμός» γενικώς[75]. Το ίδιο αναδεικνύεται από τα σχόλιά τους για τη φράση «όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι». Γράφουν: «Μπορεί οι άνθρωποι να είναι διαφορετικοί, με διαφορετική θρησκεία, εθνικότητα, φυλή, αλλά τελικά όλοι είναι ίσοι», «Ενώ όλοι οι άνθρωποι έχουν τα δικά τους πιστεύω, θρησκεία, έθιμα, χρώμα, γλώσσα κλπ είναι ίσοι, με τα ίδια δικαιώματα στη ζωή» «όλοι είναι ίσοι άσχετα από τις θρησκείες, τις εθνικότητες, αλλά και τις σεξουαλικές προτιμήσεις». Επιπλέον στα κείμενα της δεύτερης δραστηριότητας τα παιδιά φαίνεται ότι επιτυχημένα ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία να μπουν στη θέση των άλλων και των διαφορετικών και να συγκρίνουν τη ζωή τους με τη δική τους. Άλλοι πολιτισμοί, άλλες χώρες, άλλες θρησκείες, άλλες

74. «Είμαστε οι φίλοι σου, η παρέα σου και πρέπει να μας εμπιστεύεσαι, όχι να χάνεσαι και να μην ξέρουμε τι σου συμβαίνει», «Θα βρεις στήριγμα σε μας στις αποφάσεις σου, ακόμη κι αν επιμένουν οι γονείς. Μπορούμε αν θέλεις να τους μιλήσουμε και εμείς και μπορεί να αλλάξουν.», «Εντάξει ρε φίλε, ο τι και να έγινε δεν είναι λόγος να παρατήσεις τα όνειρά σου, το μέλλον σου. δεν ξέρω τι πιστεύεις για εμάς, εμείς πάντως σε θεωρούμε φίλο μας και κομμάτι της ομάδας μας. Μην ξεχνάς πως είμαστε όλοι άνθρωποι και έχουμε τις ίδιες ανάγκες, Εμείς λοιπόν έχουμε ανάγκη την παρέα σου ανεξάρτητα από το τι λένε οι άλλοι. Να ξέρεις πως όταν χρειαστείς κάτι ή αποφασίσεις να γυρίσεις στο σχολείο εμείς θα σε στηρίξουμε.», Μία ομάδα αγοριών του γράφει, όπως πραγματικά και ειλικρινά θα απευθύνονταν σε ένα φίλο τους: «Όσο για τη Μαρία, γνωρίζεις ότι υπάρχουν κι άλλες κοπέλες. Μην σκας λοιπόν, δεν έγινε και τίποτα. Σε περιμένουμε στη προπόνηση. Οι φίλοι σου.» Δε δείχνουν να απαντούν όπως θα ήθελε το ίδιο το μάθημα ή ο εκπαιδευτικός, αλλά όπως οι ίδιοι θα έκαναν στην πραγματικότητα. Βλ. Παράρτημα, σσ 478-479.

75. Βλ.αν., Πίνακας 27, σσ 344-345.

ζωές, όπως αυτοί τις διάλεξαν στις ομάδες που συμμετείχαν και τις κατέγραψαν[76]. Καλό είναι ότι βρήκανε αρκετά θετικά στοιχεία, στις κατά τα άλλα δύσκολες ζωές που επινόησαν : η υπομονή, η ελπίδα, η εργατικότητα, η αγάπη και η αφοσίωση[77] είναι αυτά που σημείωσαν. Μπορεί να πει κανείς ότι οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τις αναφέρει ο Essinger[78], εδώ και τηρήθηκαν, αλλά και είχαν σε κάποιο βαθμό απόδοση. Ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, σεβασμό εκφράζουν τα στοιχεία, που προκύπτουν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Είπαν αυθόρμητα στην εκπαιδευτικό: «Προσπάθησα να μπω στη θέση του, λυπήθηκα για όσα περνούσε», «Τώρα βλέπουμε τον άλλο και σκεφτόμαστε πως θα νιώσει με τη συμπεριφορά μας», «Υπάρχουν πολλές πλευρές για το ίδιο θέμα. Καταλάβαμε ότι πρέπει να βλέπουμε περισσότερες πλευρές»[79].

συμπέρασμα

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης η υπόθεση της έρευνας, που αφορά την παρέμβαση του Θ.Π., που είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με τις στάσεις απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, που είναι η εξαρτημένη μεταβλητή, φαίνεται να επιβεβαιώνεται με πολύ υψηλό ποσοστό βεβαιότητας, που προκύπτει από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο

Η επικοινωνία και η συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου και την εκπαιδευτικό, στη Δυτική Θεσσαλονίκη ήταν άψογη. Ίσως γιατί το σχολείο κάνει συνεργασίες και υλοποιεί προγράμματα με επιτυχία. Αυτό βέβαια δεν αφορά τους συγκεκριμένους μαθητές, οι οποίοι πρώτη φορά μπήκαν σε διαδικασία εκτός προγράμματος σχολείου. Δεν είναι τυχαίο ότι ο σύνδεσμος της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας με τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, γνώριζε το σχολείο, ως ένα σχολείο που είναι ανοικτό σε καινοτόμες δράσεις. Η εκπαιδευτικός του σχολείου, που συμμετείχε στο πρόγραμμα είχε σχέση με το θέατρο και ιδιαίτερη σχέση με τους μαθητές, ίσως λόγω του μαθήματος (ψυχολογία).

76. Βλ. Παράρτημα, σσ 479 κ.ε.

77. Βλ. Παράρτημα, σσ 479 κ.ε.

78. Βλ. αν., σσ 80-81.

79. Αναφορές από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, το οποίο είναι στη διάθεση του ερευνητή.

Από το ερευνητικό ημερολόγιο προκύπτει ότι δεν υπήρξε κανένα οργανωτικό πρόβλημα. Από τις συνεντεύξεις της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας επίσης προκύπτει ότι η εφαρμογή στη Δυτική Θεσσαλονίκη ήταν μέσα στο αναμενόμενο πλαίσιο του γενικότερου σχεδιασμού, με κάποιες δυσκολίες έκφρασης και συμμετοχής σε μία από τις ομάδες (κάτι που σημείωσε και η εκπαιδευτικός στη συνέντευξή της[80]), οι οποίες όμως ξεπεράστηκαν επιβεβαιώνοντας τον Piaget και τον Vygotsky[81] και αναδεικνύοντας τις αρετές της ομαδοσυνεργατικής εργασίας του Θεάτρου στην Εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση που συντελείται. Ακόμη παρατηρήθηκε, σε σύγκριση με την εφαρμογή της Αν.Θεσσαλονίκης, μία πιο ήρεμη και ήπια ατμόσφαιρα, η οποία σύμφωνα με την εκπαιδευτικό χαρακτηρίζει γενικώς το τμήμα[82]. Μάλιστα η ίδια σημείωσε ότι «έπαιρναν μέρος και ανταποκρίνονταν άμεσα και με θέρμη σε όσα οι εμψυχωτές και οι υπεύθυνοι τους ζητούσαν. Βίωσαν έντονα όλο το δρώμενο-«συν-έπαθαν» με τον ήρωα. Πρόσεξα ότι 4-5 μαθητές που στην τάξη την ώρα του μαθήματος δε συμμετείχαν, στη διάρκεια του προγράμματος συμμετείχαν, μιλούσαν, γελούσαν»[83]. Άλλωστε τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι ο παρωθητικός ρόλος του Joker και των εμψυχωτών λειτούργησε σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό και βαθμιαία κατά τη διάρκεια της εφαρμογής[84]. Αυτό φαίνεται και στην παρατήρηση του focus group σε σχέση με την εμψυχώτρια και τη συνεργασία τους[85]. Τέλος για τον καλλιτεχνικό του ρόλο το πρόγραμμα σχολιάστηκε θετικά. Σύμφωνα

---

80. «παρακολουθώντας τις ομάδες με τον εμψυχωτή έκανα κάποιες σκέψεις και σχόλια, γιατί είναι κάτι που αντιμετωπίζουμε κι εμείς οι δάσκαλοι. Υπήρχαν ομάδες οι οποίες ήταν πολύ πιο εκδηλωτικές στη συζήτηση με το εμψυχωτή και άλλες που ήταν τα παιδιά λίγο πιο ψυχρά. Μία ομάδα που ήταν ψυχρή και δεν πολύ μιλούσε και χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια να καταβάλλει ο εμψυχωτής ήταν η ομάδα που ήταν όλα κορίτσια, εκεί στον τοίχο, με εμψυχωτή αυτόν που έκανε τον Ορέστη. Βέβαια κάποια στιγμή κι εκείνος κατάφερε να τις κάνει να μιλούν, να γελούν και να λυθούν. Και αναρωτήθηκα πως νιώθει ο εμψυχωτής σε μια τέτοια ομάδα που δεν έχει αντίδραση στη δική του δραστηριότητα. Τι έργο έχει να κάνει, ποιος είναι ο ρόλος του ώστε να είναι αποτελεσματικός Είδα αλλαγή. Και μέσα στην τάξη δεν έχουν ιδιαίτερη συμμετοχή τα ίδια παιδιά, όμως δύο από αυτές μετά στη συζήτηση που είχαμε στην τάξη πήρε μέρος και συμμετείχαν με ενθουσιασμό και ιδιαίτερα εκδηλωτικά». Απόσπασμα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού.

81. Για τη σχέση των Θ.Π. και των παιδαγωγικών θεωριών του Piaget και του Vygotsy βλ.αν., σσ 44 κ.ε.

82. Βλ. Παράρτημα., σσ 482.

83. Βλ. Παράρτημα, σσ 483-484. Υπάρχουν και άλλα παρόμοια σχόλια της εκπαιδευτικού που αναδεικνύουν τη διαφορά συμμετοχής και αντίδρασης του τμήματος την ώρα της εφαρμογής του προγράμματος σε σχέση με τα καθημερινά μαθήματα.

84. Βλ. Παράρτημα, σσ 475, Πίνακας 18.

85. Βλ. Παράρτημα., σσ 472-474, Πίνακας 16,17. Κυρίως ο Πίνακας 17, στον οποίο φαίνονται οι αντιδράσεις και η συμμετοχή στην ομάδα

με την εκτίμηση της εκπαιδευτικού και των παιδιών έφερε σε επαφή τους νέους και τις νέες με τις τέχνες[86]. Η εκπαιδευτικός σημειώνει ότι με το θέατρο και τις τεχνικές του «ο δάσκαλος μπορεί να ‘ρθει πιο κοντά στα παιδιά, να τους κερδίσει το ενδιαφέρον, να τους ανοίξει τους ορίζοντες, πιο αποδοτικά»[87]. Τέλος σημειώνεται ότι το 96,2% θεωρεί ότι πρέπει να γίνονται τέτοια προγράμματα στα σχολεία και αυτό αποτελεί ουσιαστική παρότρυνση των μαθητών σε αυτούς που αποφασίζουν.

συμπέρασμα

Και στην περίπτωση αυτή η υπόθεση που αφορά την ελληνική εκπαιδευτική, θεατρική πραγματικότητα ως ανεξάρτητη μεταβλητή και τη σχέση της με την πραγματοποίηση ενός Θ.Π. ως εξαρτημένη μεταβλητή, εν μέρει φαίνεται να επιβεβαιώνεται από τα παραπάνω, τουλάχιστον όσον αφορά τη συνεργασία της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, του σχολείου και της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς.

γ. 1ο Γενικό Λύκειο πόλης της Θράκης-Η Ταυτότητα της έρευνας.

Σύνολο Μαθητών : 26 (10 αγόρια-16 κορίτσια)

Εκπαιδευτικός : γυναίκα /φιλόλογος

Χρόνος υλοποίησης : 9/02/07 – 11/05/07

Χρονικό διάγραμμα των τεχνικών μεθοδολογίας :

9/02/07 -ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

15/02/07- πρώτη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

16/02/07- συμμετοχική παρατήρηση των μαθητών από δύο ερευνητές, κατά τη διάρκεια του προγράμματος (βιντεοσκόπηση).

19/2/07-δεύτερη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

86. Βλ. Παράρτημα, σσ 471, Πίνακας 14.

87. Βλ. Παράρτημα, σσ 481.

28/03/07-πρώτη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στη τάξη.

25/04/07- δεύτερη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στη τάξη.

11/05/07- ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο

Το τμήμα του 1ου Λυκείου, στην πόλη της Θράκης, είναι ένα τμήμα με μαθητές και μαθήτριες Έλληνες, Χριστιανούς Ορθόδοξους, όπως δηλώνουν οι ίδιοι στο σύνολό τους. Η πλειοψηφία φαίνεται να είναι μέλη μιας παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας, αφού κατά 97% ανήκουν σε οικογένεια με δύο γονείς και έναν αδελφό ή αδελφή. Αξιοσημείωτο είναι ότι μία στις τρεις οικογένειες ζει με τη γιαγιά και μία στις τέσσερις ζει στο ίδιο σπίτι και με τον παππού και με τη γιαγιά (πιν 28). Ανώτερο ή ανώτατο μορφωτικό επίπεδο έχει μόνο το 11,1% των μητέρων και το 27,8% των πατέρων. Την υποχρεωτική εκπαίδευση έχουν τελειώσει σχεδόν δύο στους πέντε γονείς (πιν 29).

Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	Όχι
1 Ζεις στο ίδιο σπίτι με πατέρα	94,4%	5,6%
2 Ζεις στο ίδιο σπίτι με μητέρα	94,4%	5,6%
3 Ζεις στο ίδιο σπίτι με παππού	22,2%	77,8%
4 Ζεις στο ίδιο σπίτι με γιαγιά	27,8%	72,2%
5 Ζεις στο ίδιο με αδελφό	66,7%	33,3%
6 Ζεις στο ίδιο με αδελφή	33,3%	66,7%
7 Ζεις στο ίδιο με άλλον		100,0%

Πίνακας 28

Μόρφωση γονέων	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Τεχνική Σχολή/ ΤΕΕ	Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ
Μόρφωση πατέρα	5,6%	11,1%	33,3%	22,2%	27,8%
Μόρφωση μητέρας		16,7%	72,2%		11,1%

Πίνακας 29

	Σχέση με τη θρησκεία	Καθόλου ευλαβής/θρήσκος		Πολύ καθόλου ευλαβής/θρήσκος	Σχεδόν καθόλου ευλαβής/ θρήσκος	Εν μέρει ευλαβής/ θρήσκος	Πολύ ευλαβής/ θρήσκος	ευλαβής/ θρήσκος
1	Η σχέση του ερωτώμενου με τη δική του θρησκεία					33,3%	66,7%	
2	Η σχέση του πατέρα του με τη δική του θρησκεία		5,6%	5,6%	11,1%	22,2%	44,4%	11,1%
3	Η σχέση της μητέρας του με τη δική της θρησκεία					16,7%	66,7%	16,7%

Πίνακας 30

Οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν κατά 66,7% ότι είναι πολύ ευλαβείς/θρήσκοι και 33,3% εν μέρει ευλαβείς/θρήσκοι. Τοποθετούν ουσιαστικά τον εαυτό τους σε ένα φάσμα υγιούς θρησκευτικότητας, αφού υπήρχε ο απόλυτος βαθμός του ευλαβούς/θρήσκου, στον οποίο κανένας δεν τοποθέτησε τον εαυτό του, όπως δεν υπάρχει κάποιος να μην είναι καθόλου πιστός. Οι ίδιοι τοποθετούν 100% τις μητέρες από εν μέρει έως απόλυτα ευλαβείς/θρήσκες, με ένα 16,7% αυτών και ένα 11,1% των πατέρων σε απόλυτο βαθμό (πιν 30). Θα μπορούσε κανείς να συνδυάσει αυτή την τοποθέτηση με το μορφωτικό τους επίπεδο, το οποίο δεν είναι υψηλό, σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, στηριζόμενος στον Piaget και την εξάρτηση της θρησκευτικότητας από τις γνωστικές δομές[88]. Στη σχέση με τη θρησκεία τους, όσον αφορά την πληροφόρηση τα παιδιά δήλωσαν ότι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και η οικογένεια και το σχολείο και η Εκκλησία. Το σχολείο δηλώνεται σχεδόν από όλους[89].

88. Βλ. αν., σσ 60-63.

89. Βλ. Παράρτημα, σσ 487, Πίνακας 22.

Η πληροφόρηση που έχουν για τις άλλες θρησκείες προέρχεται κυρίως από το σχολείο και κατά δεύτερο λόγο από την Εκκλησία και τα Μ.Μ.Ε.[90] Είναι φανερός ο καθοριστικός ρόλος του σχολείου στη σχέση του παιδιού με το θρησκευτικό φαινόμενο, πολύ δε περισσότερο η χαλαρή σχέση με τη θρησκευτική κοινότητα.

Σημαντικό στοιχείο είναι ότι 100% των παιδιών γνωρίζουν κάποιον μουσουλμάνο[91]. Όσον αφορά τη σχέση και την άποψη για αυτόν, θεωρούν κατά πλειοψηφία ότι δεν είναι και τόσο γνωστός, είναι πολύ ευλαβής και αρκετά ωραίος πιστός, καλός, ευγενικός και γενναίος[92]. Βέβαια το ότι δηλώνουν ότι δεν είναι γνωστός, ενώ ζουν σε μία κοινωνία με μουσουλμάνους, αφήνει περιθώρια για να συμπεράνει κανείς ότι δε δημιουργούνται στενές κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ετεροθρήσκων. Αυτό αναδεικνύεται και από τις απαντήσεις που έδωσαν στις παρακάτω στάσεις, πριν την εφαρμογή του προγράμματος:

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	0	0	2	2	14
2	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	0	3	3	1	11
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	0	0	3	3	12
4	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	2	1	2	6	7
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	3	2	3	3	7
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	1	2	3	2	10

Πίνακας 31

Από την πρώτη στάση έως και την έκτη, στον πίνακα 31 περιγράφονται έξι αντιλήψεις για τη σχέση με τους μουσουλμάνους. Η σχεδόν ανεκτική στάση (δέχονται ο μουσουλμάνος να διαμένει στην ίδια περιοχή με αυτούς), η ανεκτική (δέχονται ο μουσουλμάνος να ζει στον ίδιο χώρο, να είναι συμμαθητής τους), αρκετά

90. Βλ. Παράρτημα, σσ 487, Πίνακας 23

91. Βλ. Παράρτημα, σσ 487, Πίνακας 24.

92. Βλ. Παράρτημα, σσ 487, Πίνακας 25.

ανεκτική (δέχονται ο μουσουλμάνος να είναι στην ίδια ομάδα/παρέα με αυτούς) και η πολύ ανεκτική (δέχονται το μουσουλμάνο ως φίλο, να έχουν σχέσεις μαζί του)[93]. Παρατηρείται ότι στις τρεις πρώτες στάσεις (σχεδόν ανεκτικοί και ανεκτικοί) δεν υπάρχουν καθόλου ή σχεδόν καθόλου αρνητικές απαντήσεις και αυτό οφείλεται στο ότι ζουν σε κοινωνία, στην οποία συμβιώνουν με μουσουλμάνους κι αυτό τους κάνει γενικά ανεκτικούς. Στις άλλες τρεις στις οποίες περιγράφονται πιο στενές σχέσεις εμφανίζονται αρνητικές απαντήσεις, έστω και ένα μικρό ποσοστό. Από αυτές αναδεικνύονται οι πιθανές σχέσεις που διατηρούν με τους μουσουλμάνους. Ορθό βέβαια είναι να τονιστεί ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος αλλάζουν τα δεδομένα και εμφανίζονται λιγότερες ή καθόλου αρνητικές απαντήσεις και ότι οι βαθμοί απομάκρυνσης από το διαφορετικό προκύπτουν μετά από συνεκτίμηση όλων των απαντήσεων. Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορεί κάποιος να εξάγει έτσι απλά συμπεράσματα για το πόσο ανεκτικοί παρουσιάζονται ή για τις αιτίες των φαινομένων που παρατηρούνται[94], μπορεί όμως να περιγράψει τις σχέσεις τους με τους μουσουλμάνους. Την εικόνα των σχέσεων μπορεί κανείς να την διαπιστώσει και από την ανυπαρξία εντελώς θετικής άποψης για τους πιστούς του Ισλάμ, πριν και το κυριότερο, και μετά την εφαρμογή. Όπως επίσης και από την αρνητική εντύπωση που κάνουν οι εικόνες των μουσουλμάνων στο 1/3 περίπου των μαθητών. Και είναι εικόνες από την καθημερινή ζωή τους. Βέβαια δεν υπάρχει καμία εντελώς αρνητική εντύπωση καταγεγραμμένη για τις εικόνες και, μετά την εφαρμογή, η αρνητική εντύπωση μειώνεται από το 50% στο 33% των ερωτώμενων (πιν 32 και 34). Αυτό δίνει ιδιαίτερη αξία στην παρέμβαση του προγράμματος, ενώ αφήνει να διαφανεί το πόσο ανοιχτοί είναι οι μαθητές σε αναθεώρηση των αρνητικών αντιλήψεων για τους άλλους. Υπάρχει επίσης και ένα άλλο σημαντικό στοιχείο: το 66%, πριν και το 72%, μετά το πρόγραμμα, έχουν θετική έως πολύ θετική γνώμη για τους μουσουλμάνους (πιν 33 και 35).

Πριν την εφαρμογή :

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	0	0,0
2	2	11,1

93. Βλ. αν., σσ 306.

94. Αυτά τα φαινόμενα επηρεάζονται από τις σχέσεις πολιτισμού και πολιτικής και τις σχέσεις πολιτιστικών κοινοτήτων και κράτους [Βλ.αν., σσ 117 κ.ε]. Η αντίληψη που έχει ο καθένας για την ετερότητα επηρεάζει τη στάση του. Βλ.αν, σσ 166 κ.ε.

3	7	38,9
4	3	16,7
5	5	27,8
6 εντελώς θετική	1	5,6
ΣΥΝΟΛΟ	18	100,0

Πίνακας 32

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	1	5,6
2	0	0,0
3	5	27,8
4	5	27,8
5	7	38,9
6 εντελώς θετική	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	18	100,0

Πίνακας 33

Μετά την εφαρμογή :

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	0	0,0
2	2	11,1
3	4	22,2
4	9	50,0
5	1	5,5
6 εντελώς θετική	2	11,1
ΣΥΝΟΛΟ	18	100,0

Πίνακας 34

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	0	0,0
2	1	5,5
3	4	22,2
4	6	33,3
5	7	38,8
6 εντελώς θετική	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	18	100,0

Πίνακας 35

Ακόμη άξιο αναφοράς είναι ότι μετά την εφαρμογή οι μαθητές δε χρησιμοποιούν στις απαντήσεις τους τη λέξη μουσουλμάνος[95]. Προτιμούν να μη

95. Βλ. Παράρτημα., σσ 490, Πίνακας 29.

δηλώσουν τη θρησκεία του ήρωα, ίσως από επιφυλακτικότητα ή από ευαισθησία. Αναφέρουν απλά ότι πιστεύει σε μια διαφορετική θρησκεία. Εκτιμάται βέβαια θετικά, διότι δεν εστιάζουν μόνο σε μία θρησκευτική ετερότητα.

Στις ομάδες μέτρησης απομάκρυνσης από το διαφορετικό, σύμφωνα με τις στάσεις που διατύπωσαν απέναντι σε αυτούς φαίνεται ότι αρκετά έως πολύ ανεκτικοί στις πιθανές περιπτώσεις σχέσης με μουσουλμάνο είναι το 60%. Πρόκειται για ένα σημαντικό ποσοστό, όπως σημαντικό είναι και το 27,7% που παρουσιάζονται μη ανεκτικοί. Οι ομάδες απομάκρυνσης, που παρουσιάζονται παρακάτω σε ειδικούς πίνακες[96], στον έλεγχο των συσχετίσεων δείχνουν ότι έχουν συσχέτιση με την εντύπωση που έχουν οι νέοι από τις εικόνες των μουσουλμάνων (πιν 32 και 34). Έτσι φαίνεται πιο σίγουρη η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων και η ειλικρίνεια των απαντήσεων

Ερώτηση		Ομάδα1	Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4	Ομάδα 5	Ομάδα 6	Ομάδα 7
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ.ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	Pearson Correlation	-,141	,670(**)	,727(**)	,477(*)	,392	,335	,537(*)
	Sig. (2-tailed)	,578	,002	,001	,045	,107	,174	,021
	N	18	18	18	18	18	18	18

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 36

Η παρέμβαση του Θ.Π. στην περίπτωση του 1ου Λυκείου της πόλης της Θράκης είναι δύσκολο να διαπιστωθεί ποσοτικά, εξαιτίας του μικρού αριθμού μαθητών και του υψηλού βαθμού ανεκτικότητας που δείχνουν οι απαντήσεις και πριν την εφαρμογή. Μικρές μετακινήσεις σε πιο θετικές απόψεις υπάρχουν αλλά στην ουσία πρόκειται για μετακίνηση μονάδας, άρα και μη αξιολογήσιμη. Όμως η ευαισθητοποίηση με την ετερότητα άμεσα και ο προβληματισμός για αυτήν άμεσα και έμμεσα φαίνεται ότι επιτεύχθηκε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Αν μελετήσει κανείς τα παρακάτω ερευνητικά δεδομένα αυτής της μελέτης περίπτωσης θα συμπεράνει ότι υπάρχει μία αλλαγή, τουλάχιστον στις απόψεις των παιδιών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν στη δραστηριότητα του προγράμματος

96. Βλ.κατ., σσ 379 κ.ε.

«αναζήτηση του προβλήματος»[97] αναδεικνύουν τον υψηλό βαθμό κατανόησης των αιτιών του προβλήματος. Στις απαντήσεις γίνεται αναφορά στη θρησκευτική ετερότητα αλλά και στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις της κοινωνίας, αν και οι δυο ομάδες το εστιάζουν σε συνδυασμό με το προσωπικό και οικογενειακό πρόβλημα. Επίσης οι απόψεις που ακούστηκαν στον κύκλο στο τέλος του προγράμματος σε σύγκριση μάλιστα με τα δεδομένα των ερωτηματολόγιων και το ποσοστό των 27,7% των μη ανεκτικών, όπως αναφέρεται παραπάνω, αποδεικνύουν τον προβληματισμό των παιδιών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την κοινωνία και τη θέση τους μέσα σ' αυτή, όπως λέει ο Somers ότι λειτουργούν τα Θ.Π.[98], και τη διάθεση για αλλαγή των στάσεων: «Ανεξάρτητα από τη θρησκεία και τα πιστεύω όλοι είμαστε άνθρωποι ενός Θεού, όποιο κι αν είναι το όνομα αυτού./ Όλοι έχουμε δικαίωμα στη ζωή./ Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι./ Όλα λύνονται με αμοιβαίες υποχωρήσεις./ Αποδοχή του πολιτισμού των άλλων, χωρίς προκαταλήψεις./ Να σεβόμαστε στην παρέα όλες τις παραδόσεις./ Όλοι είμαστε δημιουργήματα του Θεού/ Δεν έχει σημασία που πιστεύεις, όλοι είναι άνθρωπο./ Αξίζει να αγαπάς όλους τους ανθρώπους./ Σεβασμός στον διαφορετικό./ Να αποδεχόμαστε τους άλλους όπου κι αν πιστεύουν»[99]. Επιπλέον την τάση για αλλαγή την παρατηρεί και η εκπαιδευτικός. Αναφέρει στις παρατηρήσεις της μετά την εφαρμογή: «Κάποιοι όμως που το είδαν λίγο πιο προσεκτικά, νομίζω ότι επηρεάστηκαν, γιατί ακριβώς από το ρόλο τον οποίο υιοθετούσαν που ήταν αντίθετος από αυτόν που θα ήθελαν, π.χ. ο ρόλος της μάνας -πρόσεξα κάποια στιγμή σε μία μαθήτρια ή στο ρόλο του πατέρα κάποιος άλλος- έκαναν αυτά τα οποία δε θα ήθελαν να τους συμβούν. Εκεί το βίωσαν περισσότερο/ …ένιωσαν κοντά στον ήρωα και ένιωσαν να πονάνε και να συμπαρίστανται. Ταυτίστηκαν, παρ' όλο που είναι ο διαφορετικός». Τέλος, από τις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για το θέμα του προγράμματος και το σχόλιο για αυτό τρεις μήνες μετά εξάγεται ότι το 100% των απαντήσεων περιγράφουν το θέμα με εκφράσεις που δείχνουν κατανόηση και κρίση και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό: «Με έκανε πιο ευαίσθητο σε θέματα τέτοιου είδους/Η διαφορετικότητα δε μας απειλεί./Όλοι είμαστε ίσοι/Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι/Δεν πρέπει να μας χωρίζουν οι θρησκείες πρέπει να

97. Βλ., Παράρτημα, σσ 491, Πίνακας 31

98. Βλ.αν., σσ 63.

99. Βλ. Παράρτημα, σσ 492.

μας ενώνουν/ Όλοι είναι άνθρωποι και λόγω θρησκειών δεν πρέπει να χαλάνε οι σχέσεις./Να σεβόμαστε τα πιστεύω των άλλων» (πιν 37).

	Στόχος του Θ.Π.	**Μία λέξη ή φράση για το Θ.Π.**
1	Ευαισθητοποίηση των νέων.	Με έκανε πιο ευαίσθητο σε θέματα τέτοιου είδους,
2	Να μας ευαισθητοποιήσει στο θέμα της αντιμετώπισης ατόμων που ίσως είναι λίγο πιο διαφορετικοί από εμάς.	«όλοι ίσοι»
3	Να δούμε αλλιώς τους μουσουλμάνους	Ωραία εμπειρία.
4	Να μας κάνει να καταλάβουμε πως δεν πρέπει να κρίνουμε τους ανθρώπους από την καταγωγή και το θρήσκευμα. Να τους δεχόμαστε όλους.	Η διαφορετικότητα δε μας απειλεί.
5	Να μας δείξει ότι όλοι είμαστε ίδιοι	μάθηση
6	Να καταλάβουμε πως όταν κάποιος δεν έχει την ίδια πίστη με μας, δε σημαίνει ότι είναι και διαφορετικός ως άνθρωπος.	Όλοι είμαστε ίσοι
7	Να μη διακρίνουμε κανένα και να συμπεριφερόμαστε σε όλους το ίδιο.	Ωραία εμπειρία,
8	Να συμπεριφερόμαστε το ίδιο σε όλους	Αγάπησε τον καθένα που βρίσκεται δίπλα σου.
9	Να μας ευαισθητοποιήσει στα διάφορα προβλήματα που υπάρχουν ανάμεσα σε δύο αλλόθρησκους νέους.	Ενδιαφέρουσα εμπειρία
10	Να μας δείξει ότι όλα τα προβλήματα μπορούν να λυθούν με παραχωρήσεις και συζητήσεις και ότι όλοι οι άνθρωποι πλούσιοι και φτωχοί είναι ίσοι.	Εντυπωσιασμένη!!!
11	Να μας δείξει τις δυσκολίες που υπάρχουν σε φιλίες στις οποίες τα άτομα δεν έχουν την ίδια θρησκεία. Επίσης μας έδειξε και πως νιώθουν τα άτομα με διαφορετική θρησκεία.	Υπέροχη εμπειρία.
12	Να μην διαχωρίζει ο ένας τον άλλον εξαιτίας της θρησκείας.	φιλία
13	Να μην υπάρχουν διαχωρισμοί.	Αξέχαστη εμπειρία
14	Να μας δείξει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά.	Όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι
15	Να δείξει ότι δεν πρέπει να υπάρχει αντιπαλότητα.	
16	Δεν πρέπει να μας χωρίζουν οι θρησκείες πρέπει να μας ενώνουν	Τέλεια εμπειρία
17	Να σεβόμαστε τα πιστεύω των άλλων	Σεβασμός
18	Όλοι είναι άνθρωποι και λόγω θρησκειών δεν πρέπει να χαλάνε οι σχέσεις.	Καλό, καλό!!

Πίνακας 37

Ακόμη αξιόλογο στοιχείο για το επίπεδο της παρέμβασης του Θ.Π. είναι ότι, ενώ ένας μικρός αριθμός μαθητών (1-2) έχει εκφραστεί στο παρελθόν αρνητικά για τους μουσουλμάνους[100], στα κείμενα των δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του τριμήνου δείχνουν ένα έντονο επίπεδο ενσυναίσθησης με τον ήρωα, χωρίς να

100. Βλ. Παράρτημα, σσ 496.Συνέντευξη εκπαιδευτικού.

εκφράζεται κανείς αρνητικά για αυτόν, λόγω της θρησκευτικής του ετερότητας. Κι αυτό παρατηρείται στην πρώτη δραστηριότητα και στα ηλεκτρονικά μηνύματα[101] που έγραψαν και έστειλαν τα παιδιά στον ήρωα. Σε αυτά χρησιμοποιούν εκφράσεις ιδιαίτερης οικειότητας και πολύ φιλικών αισθημάτων. Γράφουν οι διάφορες ομάδες:

«Θα πρέπει λοιπόν να ξέρεις ότι δεν είσαι και τόσο διαφορετικός, είσαι φίλος μας και σε αγαπάμε γι' αυτό που είσαι. Στη φιλία δεν έχει εμείς και εσείς. Η διαφορετική θρησκεία σου δεν είναι το πρόβλημα/ Αν θέλεις να βρεθούμε να μιλήσουμε ή ακόμη και αν δε θες απάντησε μας με e mail στο τι σε έχει ενοχλήσει/ Φίλε, σε αγαπάμε, σε λατρεύουμε, σε σκεφτόμαστε, μας λείπεις αφάνταστα και ανυπομονούμε να σε ξαναδούμε να κάθεσαι στο θρανίο μαζί με μας/ Θα πρέπει να καταλάβεις ότι όλοι σε αγαπάμε, σε σεβόμαστε και δεν είμαστε εμείς αυτοί που θέλουμε να σε διώξουμε από την παρέα/ νοιαζόμαστε για σένα και θέλουμε να σε βοηθήσουμε/ μπορείς να βασίζεσαι πάνω μας για ο τι κι αν χρειαστείς!». Αν συνδυαστεί αυτός ο φιλικός τόνος με τα σχόλια του πίνακα 37, παραπάνω, μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι επηρεάστηκαν τα συναισθήματά τους μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Άλλωστε και στις στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους[102] υπάρχει μετακίνηση, αλλά το δείγμα, όπως αναφέρθηκε είναι μικρό. Άρα η παρέμβαση φαίνεται να ενίσχυσε τουλάχιστον την κριτική στις στάσεις που έχουν υιοθετήσει και τη ματιά που έχουν για τους πιστούς του Ισλάμ.

Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά τα αποτελέσματα είναι διακριτά. Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης πρέπει να αναφερθεί εξαρχής η περιγραφή του τμήματος από την εκπαιδευτικό. «Το τμήμα είναι υποτονικό, μετριότατο, είναι αδιάφοροι»[103]. Αυτή η περιγραφή ανατρέπεται πλήρως κατά τη διαδικασία του προγράμματος, αλλά και κατά τη δραστηριοποίηση του τμήματος στη διάρκεια του τριμήνου. Η απελευθερωτική δύναμη της αγωγής του Freire[104]έδρασε και εδώ. Τα αποτελέσματα της παρατήρησης και της αξιολόγησης έδειξαν σαφέστατη αντίθεση στη περιγραφή του τμήματος πριν και μετά την εφαρμογή. Ο έλεγχος και η αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων έδειξε ότι αυτό το τμήμα πέτυχε τους στόχους του προγράμματος. Κατ' αρχάς η ίδια εκπαιδευτικός σημείωσε στη συνέντευξή :

101. Βλ., αν., σσ 492-493.

102. Βλ. Παράρτημα, σσ 488-489

103. βλ. Παράρτημα., σσ 496.

104. Βλ. αν. σσ 64.

«Κάποιοι το είδαν λίγο πιο προσεκτικά…νομίζω ότι επηρεάστηκαν, γιατί ακριβώς από το ρόλο τον οποίο υιοθετούσαν που ήταν αντίθετος από αυτόν που θα ήθελαν, π.χ. ο ρόλος της μάνας -πρόσεξα κάποια στιγμή σε μία μαθήτρια ή στο ρόλο του πατέρα κάποιος άλλος- έκαναν αυτά τα οποία δε θα ήθελαν να τους συμβούν. Εκεί το βίωσαν περισσότερο/ Το πρόγραμμα ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικό και φάνηκε, γιατί αυτό το τμήμα είναι ένα πολύ υποτονικό τμήμα και δεν περίμενα να επιτύχει καν.. Οπότε δεν περίμενα να καταφέρει και πολλά πράγματα και να λειτουργήσει ιδιαιτέρως. Κι όμως είδα τελικά ότι μέσα από αυτό το πρόγραμμα αυτά τα ίδια παιδιά είχαν αποτέλεσμα /Αυτό μου έκανε πολύ εντύπωση σε ορισμένες περιπτώσεις. Είδα παιδιά που γενικά δεν έχουν αναπτύξει μεταξύ τους έντονη κοινωνικότητα και είδα ότι εδώ συνεργαστήκανε και απέδωσαν αρκετά καλά. Και μέσα από τους ρόλους που έπαιξαν η συνεργασία τους φάνηκε πολύ αρμονική./ Είδα μία εξέλιξη, η οποία είναι παρατηρήσιμη, στα παιδιά. Μία διαφοροποίηση, γιατί από ένα σημείο και μετά ανοίχτηκαν περισσότερο και ένιωσα, τέλος πάντων ότι μπορούν να εκφραστούν αρκετά ελεύθερα. Απλώς να πω το εξής ότι σε αυτό το τμήμα μπαίνω αρκετές ώρες με αποτέλεσμα τα παιδιά να τα ξέρω αρκετά καλά …Είδα το δυσλεξικό παιδί να συμμετέχει. Επειδή έχει τη συγκεκριμένη δυσκολία, στο μάθημα δε συμμετέχει ιδιαίτερα. Εκεί του δόθηκε η δυνατότητα να γίνει λιγάκι το κέντρο και να τον προσέξει όλη η ομάδα, να τον ακούσει τέλος πάντων./ Βελτιώθηκε η εικόνα που είχα για τα παιδιά, γιατί τα είδα με περισσότερο αυθορμητισμό και πιο ελεύθερα. Και αυτό μας κάνει να ερχόμαστε πιο κοντά στον άλλον»[105]. Το σχόλιο για το δυσλεξικό παιδί δίνει το έναυσμα για να μιλήσει κανείς με σιγουριά για πλήρη ισοτιμία στη συμμετοχή και ενεργοποίηση των μαθητών στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και καλύτερες συνθήκες έκφρασης. Ακόμη η αξιολόγηση που έκανε η εκπαιδευτικός για την επιτυχία των παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος είναι κυρίως πολύ θετική[106]. Αξιόλογα στοιχεία για την παιδαγωγική επιτυχία, όσον αφορά τη δραστηριοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών παρατηρεί κανείς και στον πίνακα που προέκυψε από την παρατήρηση όλης της τάξης (συμμετοχή λεκτική και δραστική στις δραστηριότητες) (πιν 38). Υπάρχει σαφής απόδειξη ότι αυτό το τμήμα, αν το παρακολουθούσε κανείς στη διάρκεια του προγράμματος δε θα το χαρακτήριζε υποτονικό και αδιάφορο. Το αντίθετο μάλιστα. Όλα συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι

105. Βλ. Παράρτημα., σσ 498.

106. Βλ., Παράρτημα., σσ 497-498.

ακόμη και σε μία υποτονική και αδιάφορη ομάδα ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα έχει σαφή παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η συμμετοχή των παιδιών	**στην ομάδα με τον Joker**			**στην υποομάδα με τον εμψυχωτή**		
	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική
στην προεργασία						
καμία	1	1	1	0	0	0
1-2	5	4	3	0	0	2
3-5	2	5	4	4	1	4
5-8	10	3	6	6	6	5
>10	0	5	4	8	11	7
στη δραστηριότητα						
καμία	0	0	0	0	0	0
1-2	2	3	1	0	0	2
3-5	3	4	5	4	5	4
5-8	6	1	2	10	5	6
>10	7	10	10	4	8	6

Πίνακας 38

Τα παιδιά είναι στην πλειοψηφία τους ικανοποιημένα και ευχαριστημένα με την εμπειρία του προγράμματος. Αυτό εξάγεται από τα ερωτηματολόγια, μετά την εφαρμογή στα οποία υπήρχε ομάδα ερωτήσεων αξιολόγησης του προγράμματος (πιν 37) και τις κρίσεις τους για το πρόγραμμα: «Ωραία εμπειρία./ Ενδιαφέρουσα εμπειρία./ Εντυπωσιασμένη!!!/ Υπέροχη εμπειρία./ Αξέχαστη εμπειρία./ Τέλεια εμπειρία»[107]. Ερευνητικά οι μαθητές μετά από τρεις μήνες θυμόταν με λεπτομέρειες την ιστορία του προγράμματος, αλλά και το σκοπό του, ο οποίος δεν τους είχε δηλωθεί, σε ποσοστό 100%[108]. Εκφράζοντας μάλιστα την άποψή τους γενικά για τα Θ.Π. τονίζουν στην πλειονότητά τους ότι έτσι «γίνεται πιο ευχάριστο το μάθημα» ή «έτσι μαθαίνουμε καλύτερα». Υπάρχουν και δύο από το σύνολο που θεωρούν ότι «έχασαν μάθημα». Επίσης από την παρατήρηση της τάξης από τη βιντεοσκόπηση (πιν 38) σε συνδυασμό με τα σχόλια της εκπαιδευτικού[109] εκτιμάται ότι οι μαθητές εισήλθαν σε πρωτόγνωρες διαδικασίες και στις ομάδες εργάσθηκαν και συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως. Πολύ σημαντικό είναι ότι επιχείρησαν να κρίνουν, να σκεφτούν, να ρωτήσουν και να ερευνήσουν, να επιλέξουν, να απορρίψουν, να επιχειρηματολογήσουν, να συγκρίνουν, να συμπεράνουν. Χαρακτηριστική είναι η συμμετοχή του δυσλεξικού παιδιού, αλλά και γενικότερα η συμμετοχή όλων των

107. Βλ.αν., σσ 360, Πίνακας 37.

108. Βλ. Παράρτημα, σσ 490, Πίνακας 29.

109. Βλ. Παράρτημα., σσ 498.

παιδιών, μια και το τμήμα χαρακτηρίζεται υποτονικό και αδιάφορο. Τα ίδια τα παιδιά εκτίμησαν αυτήν την επιτυχία. Γράφουν τρεις μήνες μετά: πρέπει να γίνονται Θ.Π. «γιατί μέσα από αυτά περνούν κάποια κοινωνικά μηνύματα. Επίσης οι μαθητές διασκεδάζουν πολύ και μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες. Επιπλέον αποκτούν εμπειρίες και κριτική σκέψη», «Προσφέρουν πολλά. Μας προβληματίζουν για διάφορα κοινωνικά θέματα της εποχής. Το μάθημα δε γίνεται ανιαρό, αλλά πολύ ενδιαφέρον. Όλοι οι μαθητές προσέχουν και θέλουν να συμμετέχουν». Εξάλλου και οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού που έκαναν τα παιδιά με σοβαρότητα πάλι σε ομάδες καλλιέργησαν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, το διάλογο, τις κοινωνικές δεξιότητες δηλαδή. Ακόμη, όπως φαίνεται από τα κείμενα των δραστηριοτήτων, συνέτειναν στην καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της ευελιξίας της σκέψης, της έκφρασης. Οι ζωές που φαντάσθηκαν έχουν στοιχεία πέρα από την καθημερινότητά τους και δηλώνουν ένα κοινωνικό προβληματισμό. Παρουσιάζουν προβλήματα, όπως αυτά των αστέγων, της παιδικής εργασίας, της φτώχειας, της πείνας[110]. Αποδεικνύεται έτσι ότι τα Θ.Π. λειτουργούν, όπως λέει ο Boal, στην καθολική διάσταση του προσωπικού[111]. Η διαλλακτική στάση των παιδιών και κυρίως η επίτευξη των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων εξάγεται και από τη δραστηριότητα των παγωμένων εικόνων και από τις εκφράσεις που χρησιμοποίησαν σε αυτήν και στο Forum Theatre: «κάτσε να το συζητήσουμε» λέει ο Ορέστης, με το στόμα ενός παιδιού, στον ήρωα, «θα το συζητήσουμε τελικά», λέει μία μαθήτρια ως μητέρα, «σε κατανοώ αλλά σεβάσου και τις επιλογές μου» του ζητά ένας πατέρας, «θέλω να μιλήσουμε» του λέει μία Μαρία[112]. Διαφαίνεται λοιπόν πόσο πολύ επηρέασε τα παιδιά η ιστορία του ήρωα και πόσο συνειδητοποίησαν τα ίδια ότι υπάρχουν περιθώρια αλλαγών, έστω και μικρών, στη συμπεριφορά των πρωταγωνιστών, ώστε να κάνουν τα πράγματα καλύτερα για όλους. Και ακόμη πιο σημαντικό για την ενεργό μάθηση όλοι, τελικά, όπως παραδέχεται η εκπαιδευτικός φαίνεται να συμμετέχουν και να συνεργάζονται σε ένα Θ.Π. : «Είδα μία εξέλιξη, η οποία είναι παρατηρήσιμη, στα παιδιά./ Βελτιώθηκε η εικόνα που είχα για τα παιδιά, γιατί τα είδα με περισσότερο αυθορμητισμό και πιο ελεύθερα»[113]. Από τα παραπάνω

110. Βλ. Παράρτημα, σσ 493-496.

111. Βλ.αν., σσ 38.

112. Βλ. Παράρτημα, σσ 492.

113. Βλ. Παράρτημα, σσ 498.

συνάγεται ότι το Θ.Π. συνέβαλε στη δημιουργία μίας διαφορετικής ατμόσφαιρας στην τάξη και πέτυχε ιδιαίτερα σε αυτή την περίπτωση τους μαθησιακούς στόχους.

Τέλος ενδιαφέρον παρουσιάζει η καθολική αντίληψη των παιδιών ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί για κάποιους και όλοι είναι ίσοι. Κανένας δε διαφωνεί στην ανοιχτή ερώτηση του ερωτηματολογίου που τους ζητούσε να σχολιάσουν ένα άρθρο με αυτό το περιεχόμενο. «Όλοι οι άνθρωποι μπορεί φαινομενικά να διαφέρουν, να έχουν άλλη καταγωγή, να διαφέρουν στην κοινωνική τάξη, στη θρησκεία, στα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις στον έρωτα, στο φύλο κ.ά., όμως στην πραγματικότητα όλοι είναι άνθρωποι και όλοι είναι ίσοι» γράφει ένα κορίτσι.

συμπέρασμα

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα η υπόθεση της έρευνας, που αφορά την παρέμβαση του Θ.Π., που είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με τις στάσεις απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, που είναι η εξαρτημένη μεταβλητή, δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται με βεβαιότητα, από τα ποσοτικά δεδομένα. Η συνεκτίμηση όμως της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης ενισχύθηκε, σε κάποιο βαθμό, ο προβληματισμός και η κριτική των απόψεων και των στάσεων που έχουν για τους μουσουλμάνους. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε σε αυτό το ερευνητικό δείγμα δεν υπήρχαν περιθώρια αλλαγών, διότι εμφανιζόταν και πριν πολύ ανεκτικοί.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο

Στην Θράκη υπήρξαν κάποιες δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας, που οφειλόταν κυρίως σε γραφειοκρατικούς λόγους. Βασική αιτία είναι η άδεια έρευνας και εισόδου στα σχολεία και η διαδικασία που προβλέπεται για την έκδοσή της. Με βάση το ερευνητικό ημερολόγιο, λόγω του ευαίσθητου χαρακτήρα του θέματος, αφού στην περιοχή ζούνε και μουσουλμάνοι, χρειάστηκαν κάποιες επιπλέον διευκρινίσεις για να πραγματοποιηθεί η έρευνα στα σχολεία. Οι επικοινωνίες που διενεργήθηκαν με τις αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου οδήγησαν σε μία δέσμευση του ερευνητή που αφορούσε την εξαίρεση των μουσουλμάνων μαθητών από την εφαρμογή του προγράμματος. Το πρόγραμμα θεωρήθηκε ότι αφορά το μάθημα των θρησκευτικών, παρ' όλο που πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τους φιλολόγους των τάξεων, κι έτσι δεν το παρακολούθησαν οι αλλόθρησκοι μαθητές που έχουν ζητήσει απαλλαγή

από το μάθημα των θρησκευτικών. Βέβαια το πρόβλημα δεν αφορούσε την εφαρμογή του προγράμματος στην περιοχή-κι αυτό αποδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα των δέκα εφαρμογών που έγιναν αργότερα- αλλά την έρευνα και τα ερωτηματολόγια που έπρεπε να απαντήσουν οι μαθητές. Τελικά το πρόγραμμα και η έρευνα πραγματοποιήθηκαν χωρίς προβλήματα, αλλά όλη η διαδικασία δεν άφησε περιθώρια για δημιουργία focus group, μια και δεν προβλεπόταν στην άδεια. Τέλος πρέπει να σημειωθεί ότι ο διευθυντής του σχολείου συνεργάστηκε σε ότι διαδικαστικό και οργανωτικό του ζητήθηκε και διαπίστωσε και ο ίδιος ότι το πρόγραμμα δε διατάραξε καθόλου το πρόγραμμα του σχολείου, όπως φοβόταν. Άψογη ήταν και η συνεργασία ομάδας και εκπαιδευτικού, η οποία δηλώνει ότι θα ενδιαφερθεί για το Θέατρο στην Εκπαίδευση κι επιθυμεί να επιμορφωθεί για αυτό

Αξίζει ακόμη να σημειωθεί το σχόλιο της εκπαιδευτικού για τη σχέση μαθητών και θεάτρου: «Το ότι γούρλωσαν τα μάτια για παράδειγμα, γιατί έβλεπαν τους ηθοποιούς μπροστά τους, μια και η εμπειρία τους είναι τηλεοπτική ή κινηματογραφική, αυτό και μόνο έδειξε ότι τα παιδιά τα ταρακούνησε και τα επηρέασε»[114]. Η γνωριμία με το θέατρο και την τέχνη σε μια ακριτική περιοχή, όπως είναι η Θράκη έχει την αξία της. Όταν μάλιστα αυτή η γνωριμία επιτυγχάνεται στο περιβάλλον του σχολείου, τότε σημαντικός γίνεται και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το σχολείο. Αυτό το ρόλο τον διέκριναν και τα ίδια τα παιδιά τα οποία στην πλειονότητά τους κρίνουν ότι το Θ.Π. τους έφερε σε επαφή με τις τέχνες και τους ανθρώπους της[115].

Η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα σημείωσε τη βαθμιαία αλλαγή των παιδιών του τμήματος κατά τη διάρκεια της εφαρμογής, όπως και στην Αν.Θεσσαλονίκη. Μιλούν για ένα «ζωντάνεμα», κάτι που σημειώνει και η εκπαιδευτικός σε σχέση με τη γενικότερη εικόνα του τμήματος. Δεν είναι τυχαίο ότι τα δύο τμήματα περιγράφονται «πειθαρχημένα» και «υποτονικά».

Τέλος πρέπει να αναφερθεί ότι η συνεργασία με το χορηγό και τον σύνδεσμό του στην περιοχή, τη διευθύντρια του γραφείου της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς ήταν πολύ καλή[116] και αφήνει περιθώρια να συμπεράνει κανείς ότι μπορούν να

114. Βλ. Παράρτημα, σσ 498.

115. Βλ. Παράρτημα, σσ 490, Πίνακας 29.

116. Σημείωση από το ερευνητικό ημερολόγιο.

οργανωθούν και να χρηματοδοτηθούν ακώλυτα δράσεις και μακριά από το κέντρο, σε ακριτικές περιοχές, αν και η συνεργασία διαφόρων θεσμικών παραγόντων απαιτεί, απ' ότι έδειξε χρόνο και επιμονή.

συμπέρασμα

Στην περίπτωση λοιπόν αυτή η υπόθεση που αφορά την ελληνική εκπαιδευτική, θεατρική πραγματικότητα, ως ανεξάρτητη μεταβλητή και τη σχέση της με την πραγματοποίηση ενός Θ.Π., ως εξαρτημένη μεταβλητή, παρουσιάζει ένα νέο στοιχείο. Δείχνει ότι εξαρτάται και από προσωπικούς χειρισμούς των ανθρώπων που έχουν την ευθύνη και από την αντίληψη αυτών. Αποδεικνύεται όμως ότι τα εμπόδια δεν αλλάζουν τίποτε από την ουσία του τελικού στόχου του εγχειρήματος. Ίσως μόνο προκαλεί κάποιες τροποποιήσεις στη διαδικασία οι οποίες σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης αυτές δεν ήταν καθοριστικές.

δ. 2ο Γενικό Λύκειο πόλης της Θράκης-Η Ταυτότητα της έρευνας

Σύνολο Μαθητών : 16 (αγόρια- κορίτσια)

Εκπαιδευτικός : άντρας/φιλόλογος

Χρόνος υλοποίησης : 9/02/07 – 13/05/07

Χρονικό διάγραμμα των τεχνικών μεθοδολογίας :

9/02/07 -ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

15/02/07- πρώτη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

16/02/07- συμμετοχική παρατήρηση των μαθητών από δύο ερευνητές, κατά τη διάρκεια του προγράμματος (βιντεοσκόπηση).

19/2/07-δεύτερη συνέντευξη του εκπαιδευτικού (βιντεοσκόπηση).

26/03/07-πρώτη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στη τάξη.

25/04/07- δεύτερη δραστηριότητα από το εκπαιδευτικό υλικό, που πραγματοποιήθηκε μέσα στη τάξη.

13/05/07- ανώνυμο ερωτηματολόγιο στους μαθητές που απαντήθηκε μέσα στην τάξη.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο

Το τμήμα του 2ου Λυκείου, στην πόλη της Θράκης, είναι ένα τμήμα με μαθητές και μαθήτριες Έλληνες, Χριστιανούς Ορθόδοξους. Στην πλειοψηφία τους, κατά 94,7% ζουν σε οικογένεια με δύο γονείς και το 5,3% σε μονογονεϊκή οικογένεια. Αδελφό ή αδελφή έχει το 58%. Με τη γιαγιά ζει στο ίδιο σπίτι μόνο το 15, 8% (πιν 39).

Οικογενειακό περιβάλλον	Ναι	΄Οχι
1 Ζεις στο ίδιο σπίτι με πατέρα	94,7%	5,3%
2 Ζεις στο ίδιο σπίτι με μητέρα	94,7%	5,3%
3 Ζεις στο ίδιο σπίτι με παππού	5,3%	94,7%
4 Ζεις στο ίδιο σπίτι με γιαγιά	15,8%	84,2%
5 Ζεις στο ίδιο με αδελφό	52,6%	47,4%
6 Ζεις στο ίδιο με αδελφή	5,3%	94,7%
7 Ζεις στο ίδιο με άλλον		

Πίνακας 39

Μόρφωση γονέων	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Τεχνική Σχολή/ ΤΕΕ	Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ
Μόρφωση πατέρα	10,5%	5,3%	31,6%	21,1%	31,6%
Μόρφωση μητέρας	10,5%	15,8%	36,8%	15,8%	21,1%

Πίνακας 40

Ανώτερο ή ανώτατο μορφωτικό επίπεδο έχει μόνο το 21,1% των μητέρων (το διπλάσιο σχεδόν από το 1ο σχολείο της πόλης) και το 31,6% των πατέρων. Υπάρχει ένα 10,5% και των δύο γονιών με κατώτερη μόρφωση (πιν. 40). Το μορφωτικό επίπεδο είναι και σε αυτή την περίπτωση μέτριο καθώς περισσότεροι από το 65% έχουν λάβει την εγκύκλιο παιδεία ή την υποχρεωτική και συνέχισαν στην τεχνολογική εκπαίδευση (πιν 40).

	Σχέση με τη θρησκεία	Καθόλου ευλαβής/ θρήσκος	Πολύ καθόλου ευλαβής/θρήσκος	Σχεδόν καθόλου ευλαβής/ θρήσκος	Εν μέρει ευλαβής/ θρήσκος	Πολύ ευλαβής/ θρήσκος	ευλαβής/ θρήσκος
1	Η σχέση του ερωτώμενου με τη δική του θρησκεία		5,3%	26,3%	15,8%	47,4%	5,3%
2	Η σχέση του πατέρα του με τη δική του θρησκεία		10,5%	5,3%	31,6%	47,4%	5,3%
3	Η σχέση της μητέρας του με τη δική της θρησκεία			10,5%	36,8%	47,4%	5,3%

Πίνακας 41

Οι ίδιοι οι μαθητές δηλώνουν κατά 47,4% ότι είναι πολύ ευλαβείς/θρήσκοι και 5,3% απόλυτα ευλαβείς/θρήσκοι. Οι ίδιοι τοποθετούν και τους δύο γονείς με τα ίδια ποσοστά στις δύο αυτές βαθμίδες. Υπάρχει δηλαδή 100% συμφωνία μεταξύ τους στα ποσοστά πίστης και ευλάβειας. Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχει κανένα από τα παιδιά και τους γονείς στην ομάδα των καθόλου ευλαβών/θρήσκων (πιν 41). Η σχέση αυτή με τη θρησκεία παίζει το ρόλο της στη γνώμη για τους μουσουλμάνους και στις στάσεις απέναντι τους, όπως θα εκτεθεί παρακάτω. Ακόμη στην πληροφόρηση για τη θρησκεία τους διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο και η οικογένεια και το σχολείο και η Εκκλησία. Υπάρχει ένα μεγάλο ποσοστό (76,9%) που απ' ό,τι φαίνεται λαμβάνει θρησκευτική αγωγή και πληροφορίες κυρίως από το σχολείο[117]. Η πληροφόρηση που έχουν για τις άλλες θρησκείες προέρχεται από όλες τις δυνατές πηγές, την οικογένεια, το σχολείο, την Εκκλησία και τα Μ.Μ.Ε., με την ίδια βαρύτητα.[118] Σημαντικό στοιχείο είναι ότι 100% των παιδιών γνωρίζουν προσωπικά

117. Βλ. Παράρτημα., σσ 499, Πίνακας 32.

118. Βλ. Παράρτημα., σσ 499, Πίνακας 33.

μουσουλμάνο[119], αφού ζουν σε μεγαλούπολη της Θράκης. Όσον αφορά τη σχέση και την άποψη για αυτόν, θεωρούν κατά πλειοψηφία ότι δεν είναι και τόσο γνωστός, είναι πολύ ευλαβής και αρκετά ωραίος, πιστός, καλός, ευγενικός και γενναίος[120].

Στο 2ο Λύκειο οι αριθμοί στην άποψη και στις στάσεις δείχνουν μια πιο σαφή κατηγοριοποίηση απ' ότι στο 1ο. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 21,1% δηλώνει ότι έχει εντελώς αρνητική εντύπωση από τις εικόνες των μουσουλμάνων, πριν την εφαρμογή (πιν 42). Υπάρχει, επίσης πριν, ένα 10,5% που έχει εντελώς θετική άποψη για τους πιστούς του Ισλάμ, ενώ το 58% έχει θετική έως εντελώς θετική γνώμη. Υπάρχει όμως και ένα 42% που έχει αρνητική έως πολύ αρνητική άποψη για αυτούς (πιν 43). Και αυτό το ποσοστό έχει ιδιαίτερη σημασία για την παρέμβαση, που πραγματοποιήθηκε.

Πριν την εφαρμογή :

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	4	21,1
2	1	5,3
3	4	21,1
4	5	26,3
5	3	15,8
6 εντελώς θετική	2	10,5
ΣΥΝΟΛΟ	19	100,0

Πίνακας 42

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	2	10,5
2	2	10,5
3	4	21,1
4	5	26,3
5	4	21,1
6 εντελώς θετική	2	10,5
ΣΥΝΟΛΟ	19	100,0

Πίνακας 43

Μετά την εφαρμογή :

119. Βλ. Παράρτημα, σσ 499, Πίνακας 34.

120. Βλ. Παράρτημα, σσ 499, Πίνακας 35.

Εντύπωση από εικόνες	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	1	5,3
2	1	5,3
3	4	21,1
4	6	31,6
5	6	31,6
6 εντελώς θετική	1	5,3
ΣΥΝΟΛΟ	19	100,0

Πίνακας 44

Είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
1 εντελώς αρνητική	1	5,3
2	1	5,3
3	3	15,8
4	5	26,3
5	6	31,6
6 εντελώς θετική	3	15,8
ΣΥΝΟΛΟ	19	100,0

Πίνακας 45

Στις ομάδες μέτρησης απομάκρυνσης από το διαφορετικό[121], σύμφωνα με τις στάσεις που διατύπωσαν απέναντι σε αυτούς[122] φαίνεται ότι μη ανεκτικοί στις πιθανές περιπτώσεις σχέσης με μουσουλμάνο είναι το 47%. Βέβαια το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών εμφανίζονται ανεκτικοί. Όμως η διαφορά φαίνεται στη μετακίνηση των αρνητικών στάσεων σε λιγότερο αρνητικές ή πιο θετικές, σύμφωνα με τις συγκρίσεις που παρουσιάζονται σε πίνακες πριν και μετά την εφαρμογή[123]. Δώδεκα με δεκατρείς πάντως απαντούν, πριν την εφαρμογή, μάλλον ναι και ναι στην ερώτηση, αν θα κάθονταν στο ίδιο θρανίο με μουσουλμάνο και αν θα γνώριζαν τα σχετικά με την πίστη τους, ότι δεν είναι διαφορετικός. Βέβαια υπάρχουν και αρνητικές απαντήσεις, οι οποίες μειώνονται μετά το Θ.Π. (πιν 46).

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
πριν	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία, δεν	3	2	1	1	12

121. Βλ.κατ., σσ 379 κ.ε. Παρουσιάζονται αναλυτικά και συγκριτικά για κάθε σχολείο

122. Βλ. Παράρτημα, σσ 500-501.

123. Βλ. Παράρτημα, σσ 500-501.

	είναι διαφορετικός.					
μετά	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία, δεν είναι διαφορετικός.	1	0	4	3	11
πριν	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	3	1	3	3	9
μετά	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	0	0	1	4	14

Πίνακας 46

Η παρέμβαση του Θ.Π. στην περίπτωση του 2ου Λυκείου της πόλης της Θράκης έδειξε σαφέστερα αποτελέσματα απ' ότι το 1οΛύκειο, αν και τα αποτελέσματα μετά την εφαρμογή στη σύγκριση των δύο σχολείων δείχνει παρόμοια κατάσταση. Η διαφορά βρίσκεται στην ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, πριν την εφαρμογή. Διαπιστώνονται μετακινήσεις σε πιο θετικές. Αν και παραμένει ο μουσουλμάνος όχι και τόσο γνωστός[124], αρνητικές απόψεις για αυτούς έχουν πλέον το 26% και εντελώς θετική το 15,8% (πιν 45). Η αρνητική εντύπωση από τις εικόνες γίνεται τώρα 5,3%, από 21,1% (πιν 44). Η ευαισθητοποίηση για την ετερότητα άμεσα και ο προβληματισμός για αυτήν άμεσα και έμμεσα φαίνεται ότι επιτεύχθηκε από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Αν μελετήσει κανείς τις απαντήσεις που δόθηκαν στη δραστηριότητα του προγράμματος «αναζήτηση του προβλήματος»[125] θα διαπιστώσει ότι και οι τέσσερις απαντήσεις αναφέρονται στο θέμα της θρησκείας. Επίσης αν εξετάσει κάποιος τις απόψεις που ακούστηκαν στον κύκλο στο τέλος του προγράμματος θα συμπεράνει ότι το θέμα άγγιξε, προβλημάτισε και προκάλεσε σε ένα βαθμό την αυτοκριτική: «Αν προσέχουμε πώς λέμε κάτι το αποτέλεσμα μπορεί να είναι διαφορετικό./ Ο κάθε άνθρωπος σκέφτεται αλλιώς, δε θα μπορούσε όλοι να είναι ίδιοι./ Να αφήσουμε τα παιδιά από μόνα τους να βρουν το μέλλον τους./ Αν γίνουν υποχωρήσεις όλα γίνονται./ Είναι δύσκολο να είσαι διαφορετικός, αλλά για το Θεό είμαστε όλοι ίδιοι./ Κατανόηση». Να σημειωθούν, επιπλέον, και οι δύο παρακάτω φράσεις που δείχνουν και το σκοπό του προγράμματος και το βαθμό κατανόησης και ενσυναίσθησης και την υψηλής ποιότητας έκφραση: «Είδα πώς είναι να είσαι κάποιος άλλος και μάλιστα αυτός που δε θέλεις να είσαι.» και «Δεν υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι, υπάρχουν

124. Βλ. Παράρτημα , σσ 499-500, Πίνακας 36.

125. Βλ. Παράρτημα, σσ 503-504, Πίνακας 43.

διαφορετικές ιδέες.»[126]. Ακόμη σημαντικές για την έρευνα είναι οι παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού μετά την εφαρμογή: «Παρουσίασαν σημαντική διαφορά», «Νομίζω ότι η αντίδραση των παιδιών ήταν πάρα πολύ καλή»[127]. Τέλος οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά για το θέμα του προγράμματος και το σχόλιο για αυτό τρεις μήνες μετά αφήνουν τα περιθώρια να πει κανείς ότι ενισχύθηκε η κριτική των στάσεων και η πιθανή αλλαγή αυτών, επιτυγχάνοντας μία διαδικασία μετασχηματισμών, όπως λέει ο Vygotsky[128]. Σημείωσαν τα παιδιά για το πρόγραμμα: «Να μας περάσει το μήνυμα του αντιρατσισμού και το πώς νιώθει κάποιος διαφορετικής θρησκείας./ Να μας κάνει να καταλάβουμε ότι όλοι είμαστε ίσοι./ Καταλαβαίνοντας τη διαφορά την εξαλείφεις./ Να μας δείξει ότι παρόλο που οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά πιστεύω δεν παύουν να είναι σαν κι εμάς./ Ο σεβασμός στους άλλους./ Να μας μάθει να είμαστε ανεκτικοί με τις άλλες θρησκείες./ Να δούμε ότι και οι άλλοι είναι ίδιοι με μας. Πρέπει να σημειωθεί ότι έξι από τις δέκα εννέα απαντήσεις αναφέρονται απλώς στην ετερότητα πληροφοριακά, ως σκοπό του προγράμματος»[129].

Εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά τα αποτελέσματα είναι σαφή και διερευνώνται από τις αξιολογήσεις εκπαιδευτικού και μαθητών, την παρατήρηση της ερευνητικής ομάδας στη διάρκεια του προγράμματος και τα κείμενα των δραστηριοτήτων του τμήματος. Σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης πρέπει να αναφερθεί εξαρχής η περιγραφή του τμήματος από την εκπαιδευτικό. «Το τμήμα είναι ατίθασο»[130]. Αυτό παρατηρήθηκε και από τη θεατροπαιδαγωγική ομάδα, η οποία δυσκολεύτηκε κατά τη διαδικασία με την επικοινωνία με τα παιδιά και τον έλεγχό τους. Βέβαια, όπως αναφέρθηκε στην αξιολόγηση των παιδαγωγικών αποτελεσμάτων έδειξε ότι αυτό το τμήμα πέτυχε τους αρχικούς στόχους του προγράμματος, αποδεικνύοντας αυτό που λέει ο Bruner[131] για το ρόλο του δασκάλου, των εμψυχωτών σε αυτή την περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός σημείωσε στη συνέντευξή : «Νομίζω ότι η αντίδραση των παιδιών ήταν πάρα πολύ καλή. Δηλαδή αυτό που περιμένει κάποιος που ξεκινάει κάτι τέτοιο νομίζω ότι είναι ακριβώς αυτό. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν όπως πρέπει./ Στα

126. Βλ. Παράρτημα, σσ 505.

127. Βλ. Παράρτημα, σσ 510.

128. Βλ.αν., σσ 46.

129. Βλ. Παράρτημα, σσ 501-502, Πίνακας 39.

130. Βλ. Παράρτημα, σσ 508.

131. Βλ.αν., σσ 47-48

μαθήματα είναι λίγο πιο πειθαρχημένοι από την αρχή, αλλά νομίζω ότι κατά βάθος έχουν λιγότερο ενδιαφέρον από ό,τι χθες στο πρόγραμμα./ Το πρόγραμμα ήταν κάτι πολύ διαφορετικό από αυτό που κάνουμε κάθε μέρα με τα παιδιά και παρουσίασαν σημαντική διαφορά. Ένας μαθητής που δε συμμετέχει στο μάθημα, είναι πλήρως αδιάφορος εδώ συμμετείχε. Κι αυτός είναι τρανταχτό παράδειγμα. Υπάρχουν κι άλλα παιδιά με διαφορά από ότι στο μάθημα.»[132]. Τα σχόλια για την ενεργοποίηση του αδιάφορου μαθητή, που πρώτη φορά τον άκουσε να μιλάει, αλλά και η συνολική παρατήρηση[133] αυτού του ατίθασου τμήματος οδηγούν στην εκτίμηση για πλήρη ενεργοποίηση του συνόλου των παιδιών, η οποία δεν ήταν αυτονόητη. Αν παρακολουθήσει κανείς τη διαδικασία της δραστηριότητας των Παγωμένων Εικόνων θα διακρίνει με ποιους χειρισμούς η χαλαρότητα των παιδιών μετατρέπεται σε σοβαρότητα, ενεργοποιούνται ευαισθησίες και εκφράζονται αισθήματα. Η περιγραφή των εικόνων καθώς και οι φράσεις που ειπώθηκαν επιβεβαιώνουν του λόγου του αληθές, αφού δεν υπάρχει καμία διαφορά στην ποιότητα τους σε σχέση τις προηγούμενες μελέτες περίπτωσης[134]. Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού για την επιτυχία των παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος είναι και σε αυτή την περίπτωση κυρίως πολύ θετική[135].

Τα ίδια τα παιδιά φαίνεται να εκφράζονται θετικά έως πολύ θετικά στην αξιολόγηση τους για το πρόγραμμα και στην έκφραση μιας κρίσης μετά από τρεις μήνες: «Με έκανε να σκεφτώ./ Εξαιρετική εμπειρία./ Αρκετά καλή εμπειρία./ Καινοτόμο./ Σου ανοίγει τα μάτια./ Ψυχαγωγική./ Ενημερωτική./ Πρωτότυπο./ Μοναδική-ανεπανάληπτη εμπειρία»[136]. Η φράση «σου ανοίγει τα μάτια» θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από το πρόγραμμα για να εκφράσει τους σκοπούς του. Όταν μάλιστα ερωτώνται αν και γιατί πρέπει να γίνονται Θ.Π. στα σχολεία απαντούν κατά 94,7%[137] θετικά και επιχειρηματολογούν ως εξής: γιατί μιλούν για ευαίσθητα θέματα που σπάνια θίγονται στο σχολείο και για τα οποία λαμβάνουμε συνήθως παραπληροφόρηση από «ποικίλες πηγές»/ γιατί μέσα από αυτά μπορεί να αλλάξουν

132. Βλ. Παράρτημα., σσ 509-510.

133. Βλ. Παράρτημα, σσ 503, Πίνακας 42.

134. Βλ. Παράρτημα, σσ 504-505.

135. Βλ. Παράρτημα, σσ 509.

136. Βλ.Παράρτημα, σσ 502-503, Πίνακας 42.

137. Βλ. Παράρτημα, σσ 503, Πίνακας 41.

γνώμες και ιδέες και να σταματήσουν να υπάρχουν κάποια ταμπού/γιατί αποτελούν μία μορφή διδασκαλίας που ενώ στηρίζεται στο συναίσθημα, αφυπνίζει την κριτική σκέψη και τη λογική/ γιατί είναι εναλλακτικός και βιωματικός τρόπος μάθησης/ γιατί σε αυτό το μάθημα μπορούν να συμμετέχουν όλοι/ γιατί με αυτά αποκτούμε εμπειρίες για τη ζωή. Τέτοια παιδαγωγική ανάλυση, χωρίς καμία διδασκαλική παρέμβαση κάνουν παιδιά της Α' Λυκείου και μάλιστα τρεις μήνες μετά από την εμπειρία τους. Η δραματική τέχνη, όπως θέλει και ο Winnicot, λειτουργεί μέσα από την εμπειρία τη συσχέτιση του εσωτερικού με τον εξωτερικό κόσμο[138]. Σε αυτή την ενεργό μάθηση αναφέρονται οι μαθητές. Επίσης το σχόλιο του εκπαιδευτικού επιβεβαιώνει τη θετική αξιολόγηση: τα «θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα είναι δυναμική προσέγγιση». Ακόμη από την παρατήρηση της τάξης μέσω της βιντεοσκόπησης (συμμετοχή λεκτική και δραστική στις δραστηριότητες) σε συνδυασμό με τα σχόλια του εκπαιδευτικού[139] προκύπτει η εκτίμηση ότι οι μαθητές συμμετείχαν συνολικά σε όλες τις παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες, αν και ο έλεγχος από τους εμψυχωτές ήταν δύσκολος. Αποδεικνύεται όμως από την προσήλωση στο παραστατικό μέρος και από τα ερευνητικά ευρήματα ότι οι στόχοι επιτεύχθηκαν και σε αυτή την κατάσταση, που επικράτησε. Άλλωστε όλες οι τάξεις δεν είναι ίδιες και αυτή είναι η πρόκληση μίας μεθόδου διδασκαλίας, να επιτυγχάνει σε όλες τις πιθανές συνθήκες το σύνολο των στόχων της. Επιπλέον οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού που έκαναν τα παιδιά σε ομάδες καλλιέργησαν την ομαδικότητα, τη συνεργασία, το διάλογο και συνέτειναν στην καλλιέργεια της φαντασίας. Χαρακτηριστική είναι η κατανόηση που δείχνουν για τους άλλους και η ανεύρεση αρκετών θετικών στοιχείων από τις ζωές τους, στα κείμενα[140] που συνέθεσαν: για παράδειγμα όταν σχολιάζουν τη ζωή ενός άστεγου Αμερικανού, διακρίνουν όλα αυτά που στερείται, γράφοντας, «Έχουμε όνειρα και μπορούμε να τα πετύχουμε αν προσπαθήσουμε, ενώ αυτός όχι», αλλά βλέπουν και θετικά όπως ότι είναι «ελεύθερος χωρίς υποχρεώσεις».

Τέλος σε αυτή τη μελέτη περίπτωσης και στο ερωτηματολόγιο ο προβληματισμός για τη θρησκευτική ετερότητα φαίνεται να γενικεύεται και να

138. Βλ.αν., σσ 49

139. Για την παρατήρηση βλ. Παράρτημα, σσς 503, Πίνακς 42 και για τα σχόλια του εκπαιδευτικού βλ.Παράρτημα, σσ 509-510.

140. Βλ. Παράρτημα, σσ 506-508.

υπερβαίνει τον αρχικό προσδιορισμό της ως μουσουλμανικής. Μάλιστα κατά τη διάρκεια του προγράμματος, καθώς δεν αναφέρεται η θρησκεία του ήρωα και των υπολοίπων, στο παραστατικό μέρος, στη διαδικασία της ανακριτικής καρέκλας, όταν οι μαθητές ανακρίνουν τους πρωταγωνιστές, τα παιδιά ρώτησαν τον ήρωα, ποια είναι η θρησκεία του. Και αυτός απάντησε «είναι διαφορετική από των φίλων μου», έτσι ώστε οι μαθητές να γενικεύουν την ετερότητα και να μην τη συνδυάζουν μόνο με τη μουσουλμανική θρησκεία. Τα σχόλια τους για τη φράση «όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι» αναδεικνύουν τα παραπάνω. Διαφορετικός είναι, στα σχόλια, «αυτός με το διαφορετικό ντύσιμο», «με άλλο επίπεδο μόρφωσης», «με άλλα πιστεύω», «άλλο χρώμα», «διαφορετική θρησκεία». Το περιεχόμενο των περισσοτέρων αναφέρεται στην «ισότητα» και «τα ίδια δικαιώματα».

συμπέρασμα

Η υπόθεση της έρευνας, η οποία αφορά στην παρέμβαση του Θ.Π., που είναι η ανεξάρτητη μεταβλητή σε σχέση με τις στάσεις απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, που είναι η εξαρτημένη μεταβλητή, φαίνεται να επιβεβαιώνεται, από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση και συνεκτίμηση των δεδομένων.

ανάλυση ερευνητικών δεδομένων

καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο

Ισχύουν οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν για το 1ο Γενικό Λύκειο της πόλης της Θράκης και για τη συνεργασία με τις αρχές για την άδεια εισόδου. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η διεύθυνση σε αυτή την περίπτωση ήταν ιδιαίτερα συνεργάσιμη, αφήνοντας όλα τα περιθώρια που μπορούσε στην θεατροπαιδαγωγική ομάδα και στους ερευνητές για να λειτουργήσουν, όπως προγραμμάτισαν. Συνεργάστηκε σε ό,τι διαδικαστικό και οργανωτικό ανέκυπτε δίνοντας άμεσα και ανεπιφύλακτα λύσεις.

Ο εκπαιδευτικός του τμήματος συνεργάστηκε σε όλη τη διάρκεια της, ενώ στο τέλος δηλώνει ότι θα ενδιαφερθεί για το Θέατρο στην Εκπαίδευση κι ότι επιθυμεί να επιμορφωθεί για αυτό.

Η Θεατροπαιδαγωγική Ομάδα σημείωσε τη δυσκολία ελέγχου του τμήματος, η οποία οφείλεται στα παιδιά, αλλά και στις ώρες που πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα, καθώς ήταν οι δύο τελευταίες ώρες, και στο χώρο, αφού δεν έγινε στην

αίθουσα του τμήματος. Πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, όπου λόγω μεγέθους υπήρχε ευκολότερα απόσπαση της προσοχής και χαλάρωση. Όμως όπως λέει και ο Boal η δύναμη του θεάτρου δρα παντού, αρκεί αυτό που παρουσιάζεται να αφορά την πραγματικότητα των θεατών.

συμπέρασμα

Στη μελέτη αυτής της περίπτωσης η υπόθεση που αφορά την ελληνική εκπαιδευτική, θεατρική πραγματικότητα, ως ανεξάρτητη μεταβλητή και τη σχέση της με την πραγματοποίηση ενός Θ.Π., ως εξαρτημένη μεταβλητή, αναδεικνύει εκείνα τα στοιχεία που δείχνουν ότι μπορούν να πραγματοποιούνται τέτοιου είδους προγράμματα, με την καλή θέληση των εκπαιδευτικών, αφού βέβαια φτάσουν πια στην είσοδο του σχολείου. Τα πράγματα ίσως θα ήταν διαφορετικά σε όλες τις περιπτώσεις αν ξεκινούσε το πρόγραμμα μέσα από το ίδιο το σχολείο ή τουλάχιστον από την ίδια την περιοχή.

4.2 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΟΥΣ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΥΣ

α. Ανάλυση και ερμηνεία ερευνητικών ευρημάτων

Αυτό που ουσιαστικά μετράται, ως εξαρτημένη μεταβλητή, για να στηρίξει τις υποθέσεις της εργασίας παράλληλα με την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που καταγράφηκαν είναι οι στάσεις των ερωτώμενων απέναντι στους θρησκευτικά διαφορετικούς και ειδικά τους μουσουλμάνους, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Αποτελεί η καταγραφή αυτή επιμέρους στόχο της έρευνας και παρουσιάζεται εδώ για να στηρίξει τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας-δράσης, καθώς διακρίνονται οι τυχόν μετακινήσεις στις στάσεις που μπορεί να προκάλεσε το Θ.Π.

Ερωτηματολόγια

Η καταγραφή των στάσεων έγινε με διάφορες τεχνικές, όπως και με το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές πριν και μετά από την εφαρμογή του

προγράμματος. Οι ερωτήσεις 16, 17, 18, 19, 20, 21 και 22[141] αφορούν τη μέτρηση των στάσεων και έγιναν, η κάθε μία για διαφορετικό σκοπό. Η ερώτηση 22 είναι η ερώτηση που διερευνά το θέμα και για αυτό ήταν τελευταία στη σειρά, ώστε να υπάρχει εκτόνωση των ερωτώμενων στις προηγούμενες ερωτήσεις και στην τελευταία, η οποία περιέχει και πολλά ευαίσθητα δεδομένα να απαντήσουν όσο πιο ειλικρινά γίνεται[142]. Αποτελεί συνδυασμό προτάσεων για την περισυλλογή γνωμών και στάσεων με απαντήσεις διαβαθμισμένες σε κλίμακα, και της κλίμακας κοινωνικής απόστασης του Bogardus[143]. Οι προτάσεις δηλαδή βοηθούν σε μία ορθολογική ταξινόμηση των στάσεων απέναντι στους μουσουλμάνους. Πρόκειται για μια κλίμακα απόστασης, όσον αφορά τον ερωτώμενο απέναντι σε ένα διαφορετικό που περιγράφει διαβαθμισμένα την ανεκτικότητα του ερωτώμενου. Ερωτώνται δηλαδή ποια στάση είναι διατεθειμένοι να υιοθετήσουν απέναντι σε ένα άτομο με διαφορετική θρησκεία, που είναι μουσουλμάνος. Οι στάσεις χωρίζονται σε επτά ομάδες, στις οποίες κατανέμονται αθροίσματα στάσεων που χρησιμοποιήθηκαν, όχι σε σειρά, μέσα στην ερώτηση, που περιελάμβανε δεκαπέντε προτάσεις-στάσεις. Κάποιες από αυτές χρησιμοποιήθηκαν για επαλήθευση των απαντήσεων, κυρίως για αυτές που περιέγραφαν πολύ ανεκτική στάση και ίσως τις προτιμούσαν οι ερωτώμενοι για να δείξουν μία πιο θετική και αναμενόμενη στάση.

Μετά τη κωδικοποίηση των ερωτηματολογίων, με βάση και τις διαβαθμισμένους άξονες κλιμάκων από 1 έως 5, προέκυψαν οι επτά ομάδες που περιγράφουν την ανεκτικότητα απέναντι στους μουσουλμάνους. Εδώ παρουσιάζονται οι μετρήσεις για να συγκριθούν πριν και μετά την εφαρμογή.

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_1					ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
1. 1^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	0	2	4	3	9	18
2. 2^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	1	0	3	2	13	19
3. Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	3	0	3	10	11	27
4. Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	4	3	1	10	8	26
ΣΥΝΟΛΟ	8	5	11	25	41	90

142. Javeau, C., 2000, *ό.π.*, σσ 130-140.

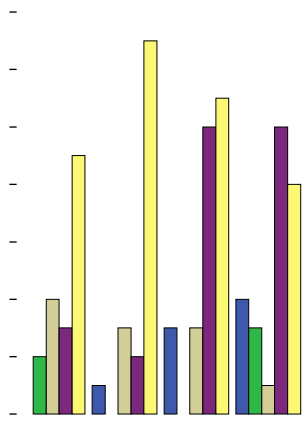
143. Javeau, C., 2000, *ό.π.*, σσ 201.

(Πιν 47)

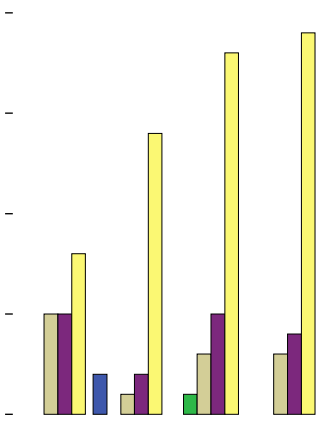
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_1					ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	
1. 1^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	0	0	5	5	8	18
2. 2^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	2	0	1	2	14	19
3. Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	1	3	5	18	27
4. Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	0	3	4	19	26
ΣΥΝΟΛΟ	2	1	12	16	59	90

(Πιν 48)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ



ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ



(Εικ2) (Εικ3)

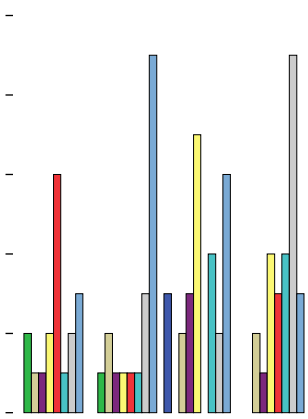
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ Σχολείο	Ομάδα_2_									ΣΥΝΟΝΟ
	0,50	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	2	1	1	2	6	1	2	3	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	0	1	2	1	1	1	1	3	9	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	3	0	2	3	7	0	4	2	6	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	0	2	1	4	3	4	9	3	26
ΣΥΝΟΛΟ	3	3	7	6	14	10	10	16	21	90

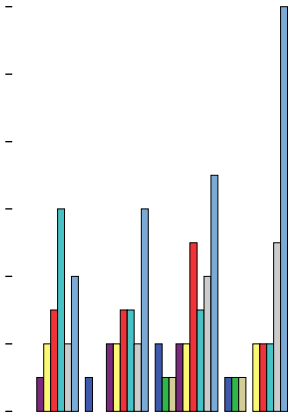
(Πιν 49)

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ Σχολείο	Ομάδα_2_									ΣΥΝΟΝΟ
	0,50	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	0	1	2	3	6	2	4	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	1	0	0	2	2	3	3	2	6	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	2	1	1	2	2	5	3	4	7	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1	1	1	0	2	2	2	5	12	26
ΣΥΝΟΛΟ	4	2	2	5	8	13	14	13	29	90

(Πιν 50)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ **ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**





(Εικ 4) **(Εικ 5)**

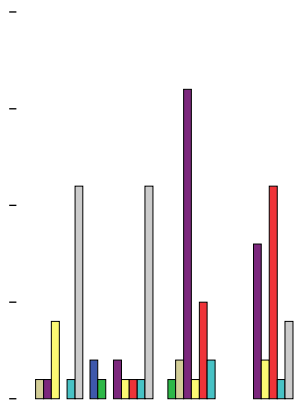
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ Σχολείο	Ομάδα_3_								ΣΥΝ ΟΛΟ
	1,00	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	1	1	4	0	1	11	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	2	1	0	2	1	1	1	11	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	1	2	16	1	5	2	0	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	0	0	8	2	11	1	4	26
ΣΥΝΟΛΟ	2	2	3	27	8	17	5	26	90

(Πιν 51)

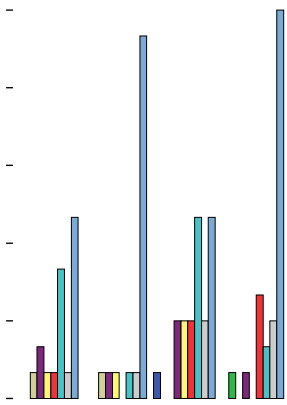
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΡΜΟΓΗ Σχολείο	Ομάδα_3:									ΣΥΝ ΟΛΟ
	1,00	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	1	2	1	1	5	1	7	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	1	1	1	0	1	1	14	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1	0	0	3	3	3	7	3	7	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	1	0	1	0	4	2	3	15	26
ΣΥΝΟΛΟ	1	1	2	7	5	8	15	8	43	90

(Πιν 52)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ **ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**



(Εικ 6)



(Εικ 7)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_4											ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,67	2,00	2,33	2,67	3,00	3,33	3,67	4,00	4,33	4,67	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	0	3	2	2	5	2	3	1	0	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	1	0	3	0	2	2	2	2	3	0	4	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	2	2	0	5	2	0	6	1	2	3	4	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1	0	0	0	1	2	5	3	0	6	8	26
ΣΥΝΟΛΟ	4	2	3	8	7	6	18	8	8	10	16	90

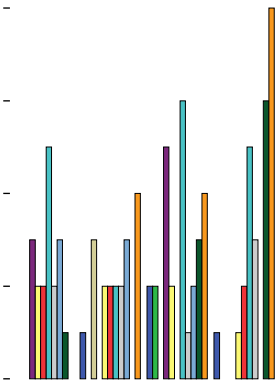
(Πιν 53)

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΟΓΗ	Ομάδα_4:											ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,00	1,67	2,00	2,33	2,67	3,00	3,33	3,67	4,00	4,33	4,67	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	0	0	1	1	1	5	1	5	3	1	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	0	1	0	1	0	1	0	2	5	3	3	3	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1	0	3	1	3	4	3	3	3	2	0	4	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙ	0	0	0	1	4	2	2	3	5	3	2	4	26

ΚΗΣ ΣΥΝΟΛΟ	1	1	3	3	8	8	6	13	14	13	8	12	90

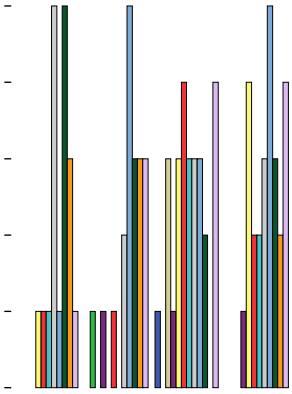
(Πιν 54)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ



(Εικ 8)

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ



(Εικ 9)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_5_								ΣΥΝ ΟΛΟ
Σχολείο	1,00	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	2	0	2	1	5	1	1	6	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	0	3	2	2	3	4	0	5	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	6	5	6	2	2	0	6	0	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	3	5	3	4	0	4	4	3	26
ΣΥΝΟΛΟ	11	13	13	9	10	9	11	14	90

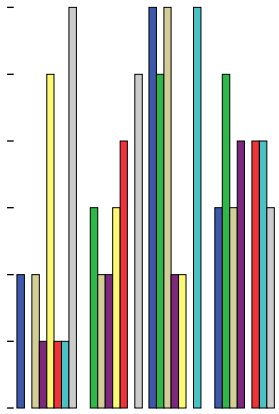
(Πιν 55)

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_5:								ΣΥΝ ΟΛΟ
Σχολείο	1,00	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	0	1	3	1	4	3	6	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	0	1	2	2	4	3	7	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	5	0	2	5	6	5	1	2	1	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	1	2	3	3	5	4	5	2	1	26
ΣΥΝΟΛΟ	6	2	5	10	16	12	14	10	15	90

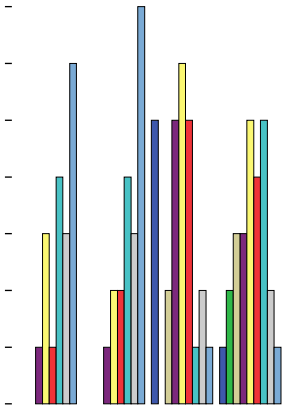
(Πιν 56)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ



(Εικ 10)



(Εικ 11)

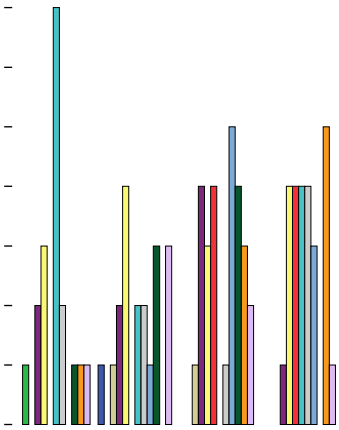
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_6_												ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,33	1,67	2,00	2,33	2,67	3,00	3,33	3,67	4,00	4,33	4,67	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	1	0	2	3	0	7	2	0	1	1	1	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	1	0	1	2	4	0	2	2	1	3	0	3	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	0	1	4	3	4	0	1	5	4	3	2	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	0	0	1	4	4	4	4	3	0	5	1	26
ΣΥΝΟΛΟ	1	1	2	9	14	8	13	9	9	8	9	7	90

(Πιν 57)

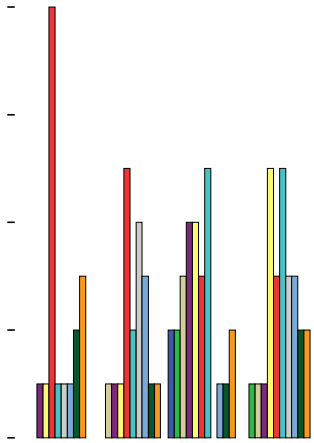
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_6:											ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,00	1,67	2,00	2,67	3,00	3,33	3,67	4,00	4,33	4,67	5,00	
1 1ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	0	1	1	8	1	1	1	2	3	18
2 2ο ΘΡΑΚΗΣ	0	0	1	1	1	5	2	4	3	1	1	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	2	2	3	4	4	3	5	0	1	1	2	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	1	1	1	5	3	5	3	3	2	2	26
ΣΥΝΟΛΟ	2	3	5	7	11	19	13	8	8	6	8	90

(Πιν 58)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ **ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**



(Εικ 12)



(Εικ 13)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_7									ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,00	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	3	1	4	4	1	3	0	2	0	18
2 2^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	2	2	2	2	2	4	3	1	1	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	0	0	0	8	6	1	4	8	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	0	0	0	2	5	3	11	5	0	26
ΣΥΝΟΛΟ	5	3	6	8	16	16	15	12	9	90

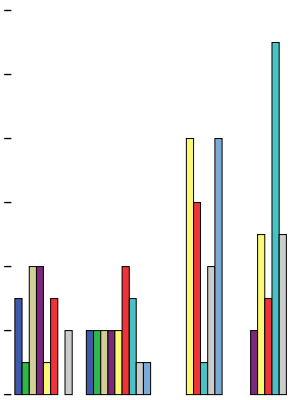
(Πιν 59)

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Ομάδα_7:									ΣΥΝΟΛΟ
Σχολείο	1,00	1,50	2,00	2,50	3,00	3,50	4,00	4,50	5,00	
1 1^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	2	3	3	2	4	2	1	1	0	18
2 2^{Ο} ΘΡΑΚΗΣ	2	2	5	2	4	3	1	0	0	19
3 Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	4	0	6	4	8	2	0	1	2	27
4 Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	3	1	7	2	8	1	2	1	1	26
ΣΥΝΟΛΟ	11	6	21	10	24	8	4	3	3	90

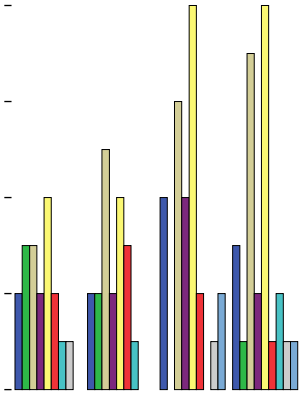
(Πιν 60)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ



(Εικ 14)



(Εικ 15)

Σε μία κλίμακα, οι βαθμίδες απομάκρυνσης είναι :

α) καθόλου ανεκτικοί, β) σχεδόν καθόλου ανεκτικοί, γ) σχεδόν ανεκτικοί, δ) ανεκτικοί, ε) αρκετά ανεκτικοί, στ) πολύ ανεκτικοί, και ζ) πάρα πολύ ανεκτικοί.[144]

Η κατηγοριοποίηση των στάσεων προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων και τη συσχέτιση των απαντήσεων όλων των ομάδων. Για παράδειγμα οι καθόλου ανεκτικοί προκύπτουν από τις συσχετίσεις των απαντήσεων που δόθηκαν και στην Ομάδα 1 (στήλες 1-3) και στην Ομάδα 7 (στήλες 6-9). υπάρχουν και ενδιάμεσες μεταβλητές που προκύπτουν από τις διαβαθμισμένες απαντήσεις των άλλων ομάδων που ελέγχουν ή αναιρούν κάποιες απαντήσεις των ερωτώμενων. Ο έλεγχος αυτός είχε προβλεφθεί κατά τη σύνταξη των ερωτηματολογίων.

Από τη μελέτη και τη σύγκριση των παραπάνω πινάκων προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

α) Η διαφορά πριν και μετά το Θ.Π. είναι διακριτή στους καθόλου ανεκτικούς. Καθόλου ανεκτικοί σε απόλυτο βαθμό είναι αυτοί που παρουσιάζονται στην πρώτη ομάδα, στις τρεις πρώτες στήλες με βάση τις απαντήσεις τους (πιν 47,48 και εικ 2,3) και στις στήλες έξι έως εννέα στην έβδομη ομάδα (πιν 59,60 και εικ 14,15). Η σύγκριση δείχνει ότι υπάρχει σαφής μείωση των ακραίων απαντήσεων της πρώτης ομάδας, η οποία αφορά καθαρά στα δύο σχολεία της Θεσσαλονίκης. Στα

144. Βλ.αν., σσ 306-307

σχολεία της Θράκης δεν υπάρχουν ακραίοι μη ανεκτικοί σε ικανό ποσοστό και πριν την εφαρμογή. Η διαφορά πριν και μετά την εφαρμογή είναι μεγάλη στην έβδομη ομάδα, η οποία δείχνει ουσιαστικά και το βαθμό ανεκτικότητας. Οι μη ανεκτικοί (οι σχεδόν καθόλου και οι σχεδόν ανεκτικοί δηλαδή), που είναι 57%, πριν την εφαρμογή, γίνονται 20%, μετά την παρέμβαση του Θ.Π. Και πάλι οι μη ανεκτικοί στη Θεσσαλονίκη, πριν την εφαρμογή, είναι περισσότεροι σε ποσοστό (Ανατολική: 70% Δυτική: 73%) από ό,τι στην Θράκη (1ο Λύκειο: 27,7% 2ο Λύκειο: 47%). Η διαφορά μεταξύ των τμημάτων εκτιμάται ότι οφείλεται στην ενδιάμεση μεταβλητή, που είναι ότι στη Θεσσαλονίκη οι μαθητές δε γνωρίζουν προσωπικά μουσουλμάνους σε αντίθεση με τους μαθητές της πόλης της Θράκης. Άρα, τελικά, οι καθόλου ανεκτικοί γίνονται λιγότεροι κατά 60% και οι μη ανεκτικοί μειώνονται κατά 70%. Η μετακίνηση μάλιστα των μη ανεκτικών στους σχεδόν ανεκτικούς και ανεκτικούς αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο για το πιθανό μέγεθος της παρέμβασης του Θ.Π. στις στάσεις ανεκτικότητας των συγκεκριμένων μαθητών.

β) Πάρα πολύ ανεκτική στάση σε απόλυτο βαθμό παρουσιάζει το 24,4% των ερωτώμενων, πριν την εφαρμογή. Αυτοί φαίνονται στην έβδομη ομάδα στις τέσσερις πρώτες στήλες (πιν 59, και εικ 14,). Μετά το Θ.Π. το ποσοστό των πάρα πολύ ανεκτικών γίνεται 53,3% (πιν 60 και εικ 15), αυξάνεται δηλαδή, κυρίως από τις απαντήσεις των δύο σχολείων της Θράκης. Στη Θεσσαλονίκη παρουσιάζουν σχετική μείωση οι πάρα πολύ ανεκτικοί.

γ) Στις ενδιάμεσες βαθμίδες φαίνεται ότι οι σχεδόν καθόλου ανεκτικοί, οι οποίοι παρουσιάζονται στις στήλες 1-3 της ομάδας 2 (πιν 49,50 και εικ 4,5) και στις στήλες 6-9 της ομάδας 3 (πιν 51,52 και εικ 6,7), μετακινήθηκαν μετά την εφαρμογή στην επόμενη βαθμίδα στους σχεδόν ανεκτικούς.

δ) Τα ποσοστά των εν μέρει ανεκτικών και ανεκτικών στις περιπτώσεις που τους ζητήθηκαν να πάρουν θέσεις, δε φαίνονται να αλλάζουν από το Θ.Π.

Συμπερασματικά οι στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους αλλάζουν, μετά το πρόγραμμα, από πιο αρνητικές σε λιγότερο αρνητικές ή πιο θετικές.

Εικόνες-ερωτηματολόγια

Ερευνάται ακόμη η εντύπωση των εικόνων των μουσουλμάνων, πριν και μετά την εφαρμογή, κάτι που για ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα έχει ιδιαίτερη

αξία, μια και η εκτίμηση της επίδρασής του είναι στα αλήθεια κάτι πολύ δύσκολο. Για αυτό και η άμεση αντίδραση σε εικόνες μπορεί να δώσει ένα μετρήσιμο και δυνατό να εκτιμηθεί αποτέλεσμα. Υπενθυμίζεται ότι δόθηκαν εικόνες[145] χωρίς να αναφέρεται το θρήσκευμα ή κάποιο άλλο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό και ζητήθηκε να καταγράψουν την πρώτη τους εντύπωση σε κλίμακα.

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Σχολείο				ΣΥΝΟΛΟ
Εντύπωση από εικόνες μουσουλμάνων	1ο ΘΡΑΚΗΣ	2ο ΘΡΑΚΗΣ	Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	
1 εντελώς αρνητική	0	4	2	1	7
2	2	1	3	1	7
3	7	4	7	5	23
4	3	5	10	11	29
5	5	3	4	5	17
6 εντελώς θετική	1	2	1	3	7
ΣΥΝΟΛΟ	18	19	27	26	90

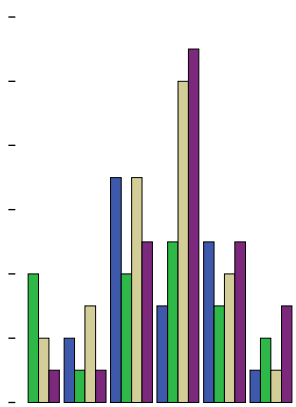
(Πιν 61)

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Σχολείο				ΣΥΝΟΛΟ
Εντύπωση από εικόνες μουσουλμάνων	1ο ΘΡΑΚΗΣ	2ο ΘΡΑΚΗΣ	Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	
1 εντελώς αρνητική	0	1	5	2	8
2	2	1	1	4	8
3	4	4	3	2	13
4	9	6	6	9	30
5	1	6	6	8	21
6 εντελώς θετική	2	1	6	1	10
ΣΥΝΟΛΟ	18	19	27	26	90

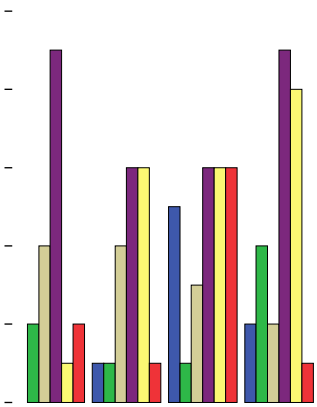
(Πιν 62)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ **ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ**

145. Βλ. Παράρτημα, σσ 445.



(Εικ 16)



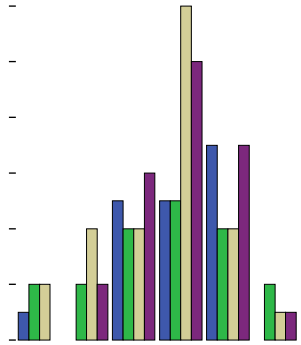
(Εικ 17)

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Σχολείο				ΣΥΝΟΛΟ
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	1ο ΘΡΑΚΗΣ	2ο ΘΡΑΚΗΣ	Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	
1 εντελώς αρνητική	1	2	2	0	5
2 2	0	2	4	2	8
3 3	5	4	4	6	19
4 4	5	5	12	10	32
5 5	7	4	4	7	22
6 εντελώς θετική	0	2	1	1	4
ΣΥΝΟΛΟ	18	19	27	26	90

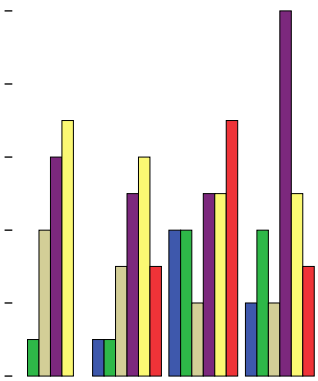
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	Σχολείο				ΣΥΝΟΛΟ
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς;	1ο ΘΡΑΚΗΣ	2ο ΘΡΑΚΗΣ	Αν.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	Δυτ.ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ	
1 εντελώς αρνητική	0	1	4	2	7
2 2	1	1	4	4	10
3 3	4	3	2	2	11
4 4	6	5	5	10	26
5 5	7	6	5	5	23
6 εντελώς θετική	0	3	7	3	13
ΣΥΝΟΛΟ	18	19	27	26	90

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ



(Εικ 18)



(Εικ 19)

Η σύγκριση των δεδομένων δείχνει ότι υπάρχει σαφής μετακίνηση των θετικών στάσεων απέναντι στους μουσουλμάνους. Από την πρώτη εντύπωση στις εικόνες συνάγεται ότι, πριν το Θ.Π., θετική έως εντελώς θετική εντύπωση έχουν το 58,8% (πιν 61) και μετά την πειραματική εφαρμογή το 67% (πιν 62). Ακόμη αυτοί που έχουν αρνητική έως εντελώς αρνητική εντύπωση ενώ, πριν, είναι 52,2% (πιν 61 και εικ 17) μετά το Θ.Π. μειώνονται και το ποσοστό τους είναι 32,2% (πιν 62 και εκι 18). Αλλάζουν όμως τα δεδομένα, όταν τους δηλώνεται το θρήσκευμα των εικονιζόμενων. Αυτοί που απαντούν πολύ έως εντελώς θετικά για τους μουσουλμάνους είναι πλέον το 28,8% (πιν 63 και εικ 18)) του συνόλου, πριν την εφαρμογή. Γίνονται όμως 40,00% (πιν 63 και εικ 19) μετά το πρόγραμμα. Σε αυτή την ερώτηση υπάρχει σαφής μετακίνηση σε πιο θετική άποψη. Πρέπει να σημειωθεί και η μερική αναδίπλωση προς την εντελώς αρνητική στάση, αυτών που εκφράστηκαν κάπως αρνητικά εξ αρχής. Η μετακίνηση προήλθε προφανώς από αυτούς που ήταν λίγο αρνητικοί. Αυτή η αναδίπλωση δεν υφίσταται στο δείγμα της Θράκης, στο οποίο μειώνονται όλες οι πιθανές αρνητικές στάσεις. Η ενδιάμεση μεταβλητή της υπόθεσης (η γνωριμία με μουσουλμάνο) φαίνεται να λειτουργεί και σε αυτή την περίπτωση.

Συμπερασματικά η καταγραφή των εντυπώσεων και των γνωμών για τους μουσουλμάνους του συνόλου των ερωτώμενων αποδεικνύει ότι η παρέμβαση του Θ.Π. προκάλεσε μία τάση μετακίνησης σε λιγότερο αρνητικές εντυπώσεις και σε περισσότερο θετικές εντυπώσεις και γνώμες.

β. Στατιστικός έλεγχος ερευνητικών δεδομένων

Για την αξιοπιστία των παραπάνω αποτελεσμάτων, παρ' όλο που το δείγμα είναι μικρό (n=90) έγινε σύγκριση μέσων με το κριτήριο t (t, significant <0,05). Η στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου ήταν 0,00 πράγμα που δείχνει ότι το κριτήριο δίνει το ασφαλές συμπέρασμα ότι οι μέσοι όροι των δύο εφαρμογών είναι σημαντικά διαφορετικοί. Άρα η εφαρμογή του προγράμματος έχει σαφές αποτέλεσμα. Όπου η σύγκριση είναι > 0,05 δε συνάγονται στατιστικά ασφαλή συμπεράσματα, σε πειραματικό επίπεδο.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	t-test (significant <0.05)
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	
Μπορείς να τοποθετήσεις τον εαυτό σου σε σχέση με τη δική σου θρησκεία; (12)	,639
Μπορείς να τοποθετήσεις τους γονείς σου σε σχέση με τη δική τους θρησκεία;(13^{α}-πατέρας)	,592
Μπορείς να τοποθετήσεις τους γονείς σου σε σχέση με τη δική τους θρησκεία;(13β-μητέρα)	,019
Εντύπωση από εικόνες μουσουλμάνων (16)	,411
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς; (18)	,000
Ομάδα_1 (22)	,004
Ομάδα_2 (22)	,132
Ομάδα_3 (22)	,009
Ομάδα_4 (22)	,936
Ομάδα_5 (22)	,163
Ομάδα_6 (22)	,935
Ομάδα_7 (22)	,000

(Πιν 64)

Η διαπίστωση που προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η θετική επίδραση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος είναι σημαντική καθώς δίνει αξιόπιστα 100% στοιχεία στην ερώτηση με τις εικόνες των μουσουλμάνων, καθώς και στις δύο ακραίες ομάδες ανεκτικότητας, τους καθόλου ανεκτικούς και τους πάρα πολύ ανεκτικούς, που προκύπτουν από την πρώτη και την έβδομη ομάδα. Κατά συνέπεια η εξαρτημένη μεταβλητή (στάσεις των μαθητών απέναντι στους μουσουλμάνους) δείχνει να επηρεάζεται σημαντικά στατιστικά και θετικά από την ανεξάρτητη μεταβλητή (Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα). Η ενδιάμεση μεταβλητή (γνωρίζουν ή δε γνωρίζουν μουσουλμάνους) φαίνεται να παίζει

ρόλο σε σύγκριση μεταξύ σχολείων Κομοτηνής και Θεσσαλονίκης, όπως έχει διαπιστωθεί και παραπάνω.

γ. Το πείραμα

Τα δεδομένα που μπορούν να αποδείξουν την αξιοπιστία του οιωνεί πειράματος[146], που συντελέστηκε, είναι αυτά που αναφέρονται στις μετρήσιμες στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους έτσι όπως προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια και τις ερωτήσεις 18 και 22 και όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Μετρήθηκαν δύο πειραματικές ομάδες της Αν.Θεσσαλονίκης και του 1ου Λυκείου της πόλης της Θράκης και οι δύο Ομάδες Ελέγχου αντίστοιχα της Δυτ.Θεσσαλονίκης και του 2ου Λυκείου της πόλης της Θράκης. Τα δύο πειραματικά τμήματα διέφεραν στο ότι στην Θράκη οι μαθητές ζουν σε περιβάλλον με εμφανή θρησκευτική ετερότητα, μουσουλμάνους, ενώ στη Θεσσαλονίκη όχι. Το Θ.Π. αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή και οι στάσεις που μετρήθηκαν την εξαρτημένη. Όπως αναφέρθηκε[147] τα δεδομένα ερευνήθηκαν για την αξιοπιστία τους με τη σύγκριση μέσων με το κριτήριο t (t, significant <0,05). Η στατιστική σημαντικότητα του ελέγχου ήταν 0,00 πράγμα που δείχνει ότι το κριτήριο δίνει το ασφαλές συμπέρασμα ότι οι μέσοι όροι των δύο εφαρμογών είναι σημαντικά διαφορετικοί. Μάλιστα για την ερώτηση 18 και τις στάσεις των καθόλου ανεκτικών και πάρα πολύ ανεκτικών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα η σύγκριση είναι < 0,05 κι έτσι συνάγονται στατιστικά ασφαλή συμπεράσματα.

Αποδεικνύεται δηλαδή ότι σε αυτές τις περιπτώσεις το πείραμα είχε επιτυχία και αποτέλεσμα που δείχνει τη σαφή θετική επίδραση του Θεατροπαιδαγωγικού Προγράμματος με βάση τους σκοπούς του και τις υποθέσεις της έρευνας. Η αξία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν επιβεβαιώνονται από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων στις ομάδες ελέγχου. Διαπιστώνεται από τον έλεγχο ότι η μεταβολή στις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, στις πειραματικές τάξεις δεν οφείλεται στην επενέργεια απροσδιόριστων τυχαίων ανεξάρτητων μεταβλητών. Αυτό έγινε πρόδηλο με τη στατιστικά ασήμαντη τιμή των πιθανοτήτων (>0,05) στις

146. Βλ.αν., σσ 243-244.

147. Βλ.αν., σσ 391.

απόλυτες t-τιμές των ίδιων εξαρτημένων μεταβλητών. Από άλλα δεδομένα δε συνάγεται.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	t-test (significant <0.05)
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΛΕΓΧΟΥ	
έστω ότι οι πιστοί στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας γι'αυτούς; (18)	,000
Ομάδα_1 (22)	,004
Ομάδα_7 (22)	,000

(Πιν 65)

4.3 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

α. Οι δέκα εφαρμογές της πόλης της Θράκης.

Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας δράσης πραγματοποιήθηκαν δέκα εφαρμογές σε δέκα τμήματα διαφορετικών σχολείων, ώστε να αντιπροσωπεύονται όλα τα είδη των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτού του σταδίου στηρίζονται στο ημερολόγιο αναφορών που διατήρησε ο ερευνητής καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής, στην παρατήρηση των μαθητών κατά τη διαδικασία και στα ερωτηματολόγια που απάντησαν επώνυμα οι εκπαιδευτικοί που συνόδευαν τις μαθητικές ομάδες.

Ημερολόγιο αναφορών

Οι δέκα εφαρμογές αποτέλεσαν την τελική εφαρμογή του προγράμματος. Πραγματοποιήθηκαν σε σταθερό χώρο όπου έρχονταν τα σχολεία κάθε φορά, χωρίς να σημειωθεί κανένα πρόβλημα, είτε στη μετακίνησή τους είτε στην προσέλευσή

τους είτε στη διάρκεια της παρακολούθησης. Η συνεργασία των διευθυντών όλων των σχολείων ήταν άψογη, αφού οι εφαρμογές του προγράμματος πραγματοποιούνταν ως πρακτική του επιμορφωτικού σεμιναρίου που πραγματοποιήθηκε στις 6 Μαΐου 2007 με θέμα «Θέατρο στην Εκπαίδευση: θεωρία και εφαρμογές». Την ημερίδα παρακολούθησαν 93 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και από αυτούς ζητήθηκε να συνοδεύσουν ένα τμήμα του σχολείου τους τις επόμενες ημέρες. Η Διεύθυνση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στήριξε την όλη εκδήλωση κι έτσι καθημερινά, 7 με 11 Μαΐου, πραγματοποιούνταν δύο εφαρμογές. Τα σχολεία που παρακολουθήσαν το πρόγραμμα είναι τα εξής.

ΕΠΑΛ-ΤΕΕ, ένα ΓΕΛ, δεύτερο ΓΕΛ, ένα Γυμνάσιο, δεύτερο Γυμνάσιο, Μειονοτικό Λύκειο, Μουσικό Λύκειο.

Υπήρξε, λοιπόν, ιδιαίτερη φροντίδα ώστε να υπάρχουν όλα τα είδη σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης , ως αντιπροσωπευτικό δείγμα. Συνολικά παρακολούθησαν 210 μαθητές και 15 εκπαιδευτικοί. Ανάμεσα στους μαθητές αυτή τη φορά φυσικά υπήρχαν και μαθητές της μουσουλμανικής μειονότητας, ενώ μία εφαρμογή παρακολούθησε και τμήμα του Μειονοτικού Λυκείου, με αριθμό μαθητών αμιγώς μουσουλμανικό.

Σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής ήταν παρόντες και οι σχεδιαστές του προγράμματος, Σοφία Λαμπρίδου και Δαβίδ Άντζελ οι οποίοι παρακολουθούσαν και ανατροφοδοτούσαν τους εμψυχωτές και τον joker, έτσι ώστε τα αποτελέσματα του προγράμματος να είναι τα επιθυμητά. Οι ίδιοι σημείωσαν, στο τέλος, σε άρθρο τους στο Διαδίκτυο [148] :

«Επιστρέψαμε από την πόλη της Θράκης έχοντας νέο υλικό στις αποσκευές μας… Το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «5 μουντζουρωμένα απογεύματα» παρουσιάστηκε σε 10 σχολικά τμήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιοχής και η ανταπόκριση των μαθητών και των καθηγητών-συνοδών ήταν πολύ θετική. Στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό.

Οι μαθητές παρακολούθησαν ένα μικρής διάρκειας παραστατικό μέρος και στην συνέχεια κλήθηκαν να συμμετάσχουν βιωματικά σε δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος. Πολλές οπτικές του ίδιου προβλήματος, η αλήθεια

148.URL:http//www.theatroedu.gr/main/old_pages/Programs/PenteMoutzouromena/

μοιρασμένη σε όλους τους ήρωες του έργου, το αδιέξοδο επιβλητικό. Οι ισορροπίες που έπρεπε να κρατηθούν, αναλογιζόμενοι το θέμα του προγράμματος που «καίει» στην περιοχή, ήταν εξαιρετικά λεπτές. Ποτέ, ούτε κατά την διάρκεια της έρευνας, ούτε στο σχεδιασμό ή τις πρόβες δε λησμονήσαμε το στοιχείο αυτό, πράγμα που είχε ως αποτέλεσμα τη συγγραφή ενός σεναρίου μοιρασμένου ουσιαστικά σε πέντε κέντρα βάρους -τα οποία αντιπροσωπεύουν οι πέντε ήρωες του έργου- και τα οποία συναντιούνται/τέμνονται στο πρόσωπο του πρωταγωνιστή. Έτσι, αποφύγαμε την όποια μονομέρεια θα μπορούσε να προκύψει στην εξέταση του θέματος της διαφορετικότητας. Σαν ασφαλιστική δικλείδα, η σκιαγράφηση των χαρακτήρων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε από μόνοι τους αυτοί να μπορούν να σταθούν στα πόδια τους με την αλήθεια τους, το δίκιο των απόψεων και των θέσεών τους, την ευθύνη των πράξεών τους. Τέλος, η συνολική φόρμα που διατηρήσαμε στο κείμενο, στηρίχθηκε σε βασικές μπρεχτικές αρχές αποστασιοποίησης, όπως είναι οι σύντομες κινηματογραφικές σκηνές ή η εισαγωγή των σκηνών με ένα σύντομο ποιητικό απόσπασμα, το όποιο προετοίμαζε το θεατή γι' αυτό που επρόκειτο να επακολουθήσει, υπογραμμίζοντας χωρίς διδακτισμό την ανάγκη για κριτική στάση απέναντι στα πράγματα. Όλα τα παραπάνω συζητήθηκαν, σχεδιάστηκαν, δοκιμάστηκαν στις πρόβες, αλλά το ζήτημα της εφαρμογής τους ήταν ένα καθημερινό στοίχημα για τους εμψυχωτές. Με την ψευδαίσθηση, λοιπόν, ενός διχτυού ασφαλείας, οι εμψυχωτές από τη μια και οι μαθητές από την άλλη πορεύθηκαν πάνω στο τεντωμένο σχοινί που τους οδήγησε στην άλλη μεριά, όπου συναντήθηκαν με τον Άλλον.

Πόσο εύκολο είναι να αλλάξει μία κατάσταση; Οι ήρωες είναι αυτοί που είναι και οι απόψεις τους δύσκολα αλλάζουν. Αν όμως χειρίζονταν τα πράγματα λίγο διαφορετικά, μήπως το μέλλον διαγραφόταν λιγότερο ζοφερό; Τα παιδιά ταυτίστηκαν με τον πρωταγωνιστή του έργου, έναν έφηβο που του αρέσει η σύγχρονη μουσική και τρελαίνεται για το ποδόσφαιρο και προσπάθησαν να τον βοηθήσουν στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει. «Το μόνο που θέλω είναι να σέβεστε τις επιλογές μου» φωνάζει στα κοντινά του πρόσωπα. «Εγώ με ακούω. Εσείς ακούτε εσάς;» ρωτάει διεκδικώντας επικοινωνία.

Τα σχόλια των μαθητών στο τέλος κάθε εφαρμογής του προγράμματος έρχονταν να αποφορτίσουν τη γεμάτη ένταση ατμόσφαιρα. «Επηρεάστηκα», «Σήμερα έμαθα κάποια πράγματα που δε θα μπορούσα να τα μάθω με άλλο τρόπο»,

«Παίξαμε ρόλους, βιώσαμε καταστάσεις», «Το έζησα», «Δείξατε τη ζωή μου», «Δεν είχα σκεφτεί πιο πριν όλα αυτά», «Πότε θα ξαναέρθετε;», μερικές κουβέντες τους που παίρνουμε μαζί μας για να συνεχίσουμε την προσπάθεια για αυτό τον εναλλακτικό τρόπο μάθησης μέσω θεάτρου και δράματος, που για άλλη μια φορά μας έκανε να αισθανθούμε τη δύναμή του και ενίοτε τη μαγεία του. Οι μαγικές στιγμές, λοιπόν, δεν έλειψαν και άλλοτε έβρισκαν αντανάκλαση στα χαμόγελα των μαθητών κι άλλοτε στα υγρά από συγκίνηση μάτια των εμψυχωτών…»

Όλη η διαδικασία, του σεμιναρίου-ημερίδας και των εφαρμογών φιλοξενήθηκε και στα τοπικά μέσα μαζικής ενημέρωσης, εφημερίδες και ραδιόφωνα, αποσπώντας θετικά μόνο σχόλια[149].

Παρατήρηση μαθητών

Οι δέκα εφαρμογές δε βιντεοσκοπήθηκαν, γιατί δεν υπήρχε σχετική άδεια. Για αυτό πραγματοποιήθηκε παρατήρηση από δύο ερευνητές με σκοπό να προκύψουν ποικίλα στοιχεία για τη μετέπειτα επιστημονική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται εκείνα τα στοιχεία που είναι χρήσιμα και σχετίζονται με την έρευνα. Ακολουθούν σε πίνακες τα στοιχεία από δύο δραστηριότητες του προγράμματος και η καταγραφή εντυπώσεων από τον τελικό κύκλο κάθε σχολείου, ώστε να αξιολογηθούν ανάλογα στη συνέχεια.

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		**Αιτία του προβλήματος**
		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
1	Διαφορετική θρησκεία	17
2	Καταπίεση από γονείς	12
3	Διαφορετικότητα γενικώς	10
4	Απόρριψη από φίλους	8
5	Κοινωνική τάξη	8
6	Κλειστός χαρακτήρας	6
7	Κλειστή κοινωνία-Στερεότυπα	5

149. Δύο συνεντεύξεις δόθηκαν στο ραδιόφωνο, μία στην ΕΡΤ και μία στο Ράδιο Παρατηρητής, στις 7 Μαΐου. Άρθρα φιλοξένησαν οι εφημερίδες Χρόνος και Παρατηρητής της Θράκης.

8	Εφηβεία	4
9	Φτώχεια	3
10	Ναρκωτικά	1
11	Ρατσισμός	1
12	Άγχος εξετάσεων	1

Πίνακας 66

Ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί, που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, συμπλήρωσαν επώνυμα ερωτηματολόγιο με σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος. Για το σκοπό αυτό τους δόθηκαν ανάλογα κριτήρια και κλιμακωτές απαντήσεις που χαρακτηρίζουν την άμεση εντύπωση που σχημάτισαν για το πρόγραμμα, μετά την παρακολούθησή του. Ακόμη τους ζητήθηκε μία λέξη που εκφράζει την εντύπωση τους και ένα σχόλιο για την εμπειρία τους. Αξίζει αυτά τα σχόλια να σημειωθούν σε συνδυασμό με τον κάθε εκπαιδευτικό και το σχολείο του.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΝΤΥΠΩΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ		πολύ κακή	κακή	μέτρια	καλή	πολύ καλή
1	Βιωματική μάθηση.	0,0%	0,0%	0,0%	20,0 %	80,0%
2	Αισθητική μάθηση.	0,0%	0,0%	6,6%	40,0 %	53,3%
3	Ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων.	0,0%	0,0%	0,0%	33,3 %	66,6 %
4	Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.	0,0%	0,0%	13,3 %	33,3 %	60,0%
5	Λήψη αποφάσεων	0,0%	0,0%	0,0%	60,0 %	40,0%
6	Έκθεση απόψεων.	0,0%	0,0%	6,6%	73,4 %	20,0%
7	Χειρισμό προφορικού λόγου.	0,0%	0,0%	0,0%	80,0 %	20,0%
8	Συμμετοχή των παιδιών.	0,0%	0,0%	0,0%	26,6 %	73,4%
9	Δεκτικότητα των παιδιών, όσον αφορά το στόχο.	0,0%	0,0%	6,6%	33,3 %	60,0%
10	Ενδιαφέρον του θέματος.	0,0%	0,0%	6,6%	20,0 %	73,4%
11	Καταλληλότητα για την ηλικία των παιδιών.	0,0%	0,0%	13,3 %	0,0%	86,6%

Πίνακας 67

Απαντήσεις εκπαιδευτικών :

1)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα: φιλόλογος, προϋπηρεσία: 23 έτη
Σχολείο: Γυμνάσιο
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: πρωτοποριακό.
Σχόλιο για την εμπειρία: Μου άρεσε ο τρόπος προσέγγισης ενός τέτοιου θέματος που για την περιοχή μας είναι «ταμπού». Μόνο που ο χρόνος-ως γνωστόν- δε μας επιτρέπει περαιτέρω ενασχόληση, δηλαδή είναι τέλος σχολικού έτους

2)

Εκπαιδευτικός: (Α), ειδικότητα: φιλόλογος, προϋπηρεσία: 6 έτη
Σχολείο: ΓΕΛ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: καινοτόμο
Σχόλιο για την εμπειρία: Κατ' αρχάς την ευχαριστήθηκα. Κατά δεύτερον μου όξυνε την περιέργεια για την εύρεση ενός τρόπου εφαρμογής στη σχολική πράξη/περιβάλλον/χώρο και προσαρμογής στο πλαίσιο του όποιου μαθήματος

3)

Εκπαιδευτικός: (Α), ειδικότητα: μαθηματικός, προϋπηρεσία: 4 έτη
Σχολείο: Μειονοτικό Λύκειο
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: καλά
Σχόλιο για την εμπειρία:

4)

Εκπαιδευτικός: (Α), ειδικότητα:φιλόλογος, προϋπηρεσία: 13 έτη
Σχολείο: Μειονοτικό Λύκειο
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: χαλαρωτική
Σχόλιο για την εμπειρία: Χρήσιμη, εποικοδομητική, ουσιαστική αναφορά στη «βαθεία» καθημερινότητα

5)

Εκπαιδευτικός: (Α), ειδικότητα: μαθηματικός, προϋπηρεσία: 3 έτη
Σχολείο: Μουσικό Λύκειο
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: πρωτότυπο
Σχόλιο για την εμπειρία: Αξιόλογη προσπάθεια. Τα παιδιά έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον. Προσωπικά θα επιθυμούσα κάποια στιγμή να έβλεπα κάτι περισσότερο εξειδικευμένο. Θα με ενδιέφερε να δω τη σχέση ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τα μαθηματικά.

6)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα: φιλόλογος, προϋπηρεσία: 7 έτη

Σχολείο: ΓΕΛ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: έξυπνο
Σχόλιο για την εμπειρία: Το θέατρο και η βιωματική μάθηση δίνουν τη δυνατότητα προβληματισμού, κριτικής σκέψης και έκφρασης στους μαθητές. Θεωρώ ότι η ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα θα είναι δημιουργική και αποτελεσματική πολλαπλά.

7)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα: φιλόλογος, προϋπηρεσία: 3 έτη
Σχολείο: Μουσικό Λύκειο
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: πρωτοπορία
Σχόλιο για την εμπειρία: Σήμερα θα ήθελα να είμαι μαθήτρια να πάρω και εγώ μέρος στις δραστηριότητες.

8)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα: βρεφονηπιοκόμος, προϋπηρεσία: 19 έτη
Σχολείο: ΕΠΑΛ-ΤΕΕ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: τρυφερό, απαλό
Σχόλιο για την εμπειρία: Πρωτότυπη, ευχάριστη και συμμετοχική. Γνώρισα λίγα περισσότερα για τις μαθήτριές μου, για τις σκέψεις τους, το χαρακτήρα τους και τις ιδέες τους. Θα ήθελα να παρακολουθούν όλα τα παιδιά, από μικρότερη ηλικία, τέτοια προγράμματα, ώστε να λύνουν τα πολλά προβλήματα σχέσεων, φίλων, οικογένειας κ.λ.π. νωρίτερα. (από το δημοτικό)

9)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα: βρεφονηπιοκόμος, προϋπηρεσία: 2 έτη
Σχολείο: ΕΠΑΛ-ΤΕΕ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: ενδιαφέρουσα
Σχόλιο για την εμπειρία: Μια ευκαιρία να εισχωρήσουμε στον κόσμο της τέχνης και αρχή για προβληματισμό.

10)

Εκπαιδευτικός:(Θ), ειδικότητα: βρεφονηπιοκόμος, προϋπηρεσία: 4 έτη
Σχολείο: ΕΠΑΛ-ΤΕΕ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: δημιουργικό, ευαίσθητο, ρεαλιστικό
Σχόλιο για την εμπειρία: Ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε τις στάσεις μας, να «ξαναδούμε» τον «άλλον». Πολύ δημιουργικός τρόπος να σκεφτούμε την πλευρά των άλλων. Πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία! Πολύ καλή δουλειά!

11)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα:φιλόλογος, προϋπηρεσία: 14 έτη
Σχολείο: ΓΕΛ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: πρωτοτυπία
Σχόλιο για την εμπειρία: Με έκπληξη και χαρά διαπιστώνω πόσο δεκτικά είναι τα παιδιά στο να αποδέχονται και να συμμετέχουν σε διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας.

12)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα:φιλόλογος, προϋπηρεσία: 9 έτη

Σχολείο: ΓΕΛ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: πρωτότυπο
Σχόλιο για την εμπειρία: Πρωτότυπη και εντυπωσιακή η εμπειρία. Έδειξαν ενδιαφέρον όλα τα παιδιά!

13)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα:νομικός, προϋπηρεσία: 15 έτη
Σχολείο: ΓΕΛ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: πρωτότυπο
Σχόλιο για την εμπειρία: Πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία και χρήσιμη.

14)

Εκπαιδευτικός:(Θ), ειδικότητα:φιλόλογος, προϋπηρεσία: 15 έτη
Σχολείο: Γυμνάσιο
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: ευχάριστη έκπληξη
Σχόλιο για την εμπειρία: Πρωτόγνωρη και πολύ ενδιαφέρουσα εμπειρία. Σίγουρα θα συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση-κατανόηση των παιδιών γύρω από τη διαφορετικότητα θρησκευτική-πολιτιστική

15)

Εκπαιδευτικός: (Θ), ειδικότητα: θεολόγος, προϋπηρεσία: 3 έτη
Σχολείο: ΓΕΛ
Λέξη για την πρώτη εντύπωση: πρωτοποριακό, αξιόλογο, ευρηματικό
Σχόλιο για την εμπειρία: Αρκετά πρωτοποριακό πρόγραμμα, αν και δύσκολα υλοποιήσιμο από έναν καθηγητή σε μία τάξη 20-25 ατόμων. Τονίστηκε περισσότερο η πλευρά του μειονοτικού ενώ η πλευρά της πλειονότητας είχε κενά (λίγα). Ίσως θα ήταν προτιμότερη μία πιο ώριμη προσέγγιση της σύγκρουσης (πολιτισμικής) του άθρησκου Δυτικοευρωπαϊκού πολιτισμού με τον έντονα θρησκευτικό Ισλαμικό πολιτισμό.

Θ-θήλυ Α-άρρεν

Τα συμπεράσματα που μπορεί να βγάλει κάποιος από τις δέκα εφαρμογές αφορούν κυρίως το καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο έρευνας. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο βρέθηκε ο τρόπος να ξεπεραστούν τα προβλήματα και να εφαρμοσθεί το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα κανονικά και μάλιστα σε δέκα διαφορετικά σχολεία. Μόνο που η εφαρμογή έγινε εκτός του χώρου του σχολείου και αίθουσας κι έτσι χάθηκε αυτή η πολύτιμη ευκαιρία αλλαγής της σχολικής αίθουσας και της εξοικείωσης των μαθητών με το περιβάλλον τους[150]. Οι μαθητές αρχικά το αντιμετώπισαν ως θέαμα που δεν έχει σχέση με τα μαθήματά τους και το σχολικό πρόγραμμα. Βέβαια αυτά τα τμήματα δε συνέχισαν το πρόγραμμα με τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού, οπότε δεν είναι βέβαιο αν τα παιδιά

150. Βλ.αν., σσ 251-252 και σσ 297-301.

εμπέδωσαν το σκοπό του προγράμματος. Η αλήθεια είναι ότι εκτυλίχθηκαν μοναδικές στιγμές, ιδιαίτερης συναισθηματικής κορύφωσης, γιατί τώρα παρακολούθησαν το πρόγραμμα και μαθητές, μαθήτριες μουσουλμάνοι και μουσουλμάνες, όπως και ένα καθηγητής μουσουλμάνος. Μάλιστα το ότι παρακολούθησε το μειονοτικό Λύκειο και πραγματοποιήθηκε μία εφαρμογή μοναδικής παιδαγωγικής και κοινωνικής επιτυχίας, σύμφωνα με το ερευνητικό ημερολόγιο και τις συνεντεύξεις της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας, θεωρείται ερευνητικά και εκπαιδευτικά πολύ σημαντικό. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη διάρκεια των εφαρμογών και άλλοι μουσουλμάνοι ήταν παρόντες και εργάσθηκαν στις ομάδες με τους εμψυχωτές με τους υπόλοιπους χριστιανούς κανονικά και ελεύθερα. Ακούσθηκαν μοναδικές φράσεις στο τέλος των εφαρμογών που δεν καταγράφηκαν, αλλά σημειώθηκε από τον ερευνητή μία γενική διάθεση ευχαριστίας για την εμπειρία, από μέρους των παιδιών. Σημειώνεται η ιδιαίτερη προσοχή που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτικό στοιχείο (λόγω ηλικίας και ταύτισης με τους ήρωες) και στη θρησκευτική ετερότητα, η οποία δεν κατονομάστηκε[151], με σκοπό να θεωρεί ο καθένας διαφορετικό αυτό που εκείνο έχει ως διαφορετικό. Οι μαθητές προβληματίστηκαν ιδιαίτερα και έτσι προέκυψαν πολλά θέματα (πιν 66) τα οποία επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Αξίζει να αναφερθεί η εκτίμηση ότι όλα τα τμήματα όλων των σχολείων έδειξαν πολύ υψηλό επίπεδο σεβασμού στην καλλιτεχνική εργασία, στο δρώμενο, στους εμψυχωτές και επέδειξαν καλό επίπεδο συμμετοχής και έκφρασης. Ισχύει αυτό ιδιαίτερα για τα γυμνασιακά τμήματα και το τμήμα του ΕΠΑΛ για τα οποία δεν ήταν αναμενόμενο.

Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πολύ θετικά, με παιδαγωγικά και κοινωνικά κριτήρια, το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα, όπως δείχνει ο πίνακας 68 και τα σχόλια που σημείωσαν. Σε αυτά επικρατεί το επίθετο πρωτοποριακό, αν και σημειωτέα είναι και σχόλια όπως: «Μου άρεσε ο τρόπος προσέγγισης ενός τέτοιου θέματος που για την περιοχή μας είναι «ταμπού». /…μου όξυνε την περιέργεια για την εύρεση ενός τρόπου εφαρμογής στη σχολική πράξη/περιβάλλον/χώρο και προσαρμογής στο πλαίσιο του όποιου μαθήματος./ Θα με ενδιέφερε να δω τη σχέση ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος με τα μαθηματικά./ Το θέατρο και η βιωματική μάθηση δίνουν τη δυνατότητα προβληματισμού, κριτικής σκέψης και έκφρασης στους μαθητές./ Θεωρώ ότι η ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα θα είναι

151. Βλ.αν., σσ 396-397, Πίνακας 66.

δημιουργική και αποτελεσματική πολλαπλά./ Σήμερα θα ήθελα να είμαι μαθήτρια / Γνώρισα λίγα περισσότερα για τις μαθήτριές μου, για τις σκέψεις τους, το χαρακτήρα τους και τις ιδέες τους./ Ευκαιρία να επαναπροσδιορίσουμε τις στάσεις μας, να «ξαναδούμε» τον «άλλον»./ Έδειξαν ενδιαφέρον όλα τα παιδιά!/…θα συμβάλει στην ευαισθητοποίηση-κατανόηση των παιδιών γύρω από τη διαφορετικότητα θρησκευτική-πολιτιστική» Όλα τα παραπάνω δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποκόμισαν από τις εφαρμογές του προγράμματος το σκοπό του, θεώρησαν ότι παιδαγωγικά το πρόγραμμα πέτυχε κι έδειξαν ενδιαφέρον για ενημέρωση και επιμόρφωση.

Όπως αναφέρθηκε τέλος και σε προηγούμενο κεφάλαιο[152], ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (πάνω από 100 συνολικά μαζί με τους εκπαιδευτικούς των δέκα εφαρμογών) που συμμετείχε στη σεμιναριακή και εργαστηριακή επιμόρφωση που οργανώθηκε με το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, ο μεγάλος αριθμός μαθητών που παρακολούθησε συνολικά το πρόγραμμα στην πόλη της Θράκης (πάνω από 300), η δημοσιότητα που δόθηκε από τους οργανωτές, αλλά και τα τοπικά Μ.Μ.Ε, θεωρούνται ότι δημιούργησαν ένα διαπιστωμένο κοινωνικό υπόβαθρο, θετικό για τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα[153].

Από τις δέκα εφαρμογές δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τις υποθέσεις της έρευνας. Μόνο ενδεικτικά συμπεράσματα που με συνεκτίμηση και άλλων ερευνητικών δεδομένων, μπορούν να συντείνουν στη γενική διαπίστωση επιτυχίας καλλιτεχνικής και κοινωνικής του προγράμματος.

152. Βλ.αν., σσ 397-398, Πίνακας 67.

153. Για παράδειγμα σε πανεπιστημιακή σχολή της περιοχής αναφέρθηκε, ένα χρόνο μετά, το συγκεκριμένο πρόγραμμα, υπάρχει πλέον θεατροπαιδαγωγική ομάδα που δραστηριοποιείται στην περιοχή, δημιουργήθηκε στη συνέχεια πρόγραμμα με Forum Theatre, που εργάσθηκε την επόμενη χρονιά, ενώ το ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ βρίσκεται σε συζητήσεις με ειδικούς για τη δημιουργία ενός θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος για τη σχολική χρονιά 2008-2009.

5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική ετερότητα» είναι μία εκπαιδευτική/παιδαγωγική και κοινωνική έρευνα[1], που έγινε με βάση δύο μοντέλα έρευνας, το κανονιστικό και ερμηνευτικό σε μία σχέση συμπληρωματικότητας, όπως αυτή παρουσιάζεται από τους Louis Cohen και Lawrence Manion[2]. Γι' αυτό και τα πεδία των δύο υποθέσεων της έρευνας διαχωρίστηκαν θεωρητικά και πρακτικά από την αρχή σε εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό και καλλιτεχνικό-κοινωνικό. Με αυτά τα κριτήρια έγινε και η επιλογή της έρευνας δράσης ως μεθόδου έρευνας και ενός οιωνεί πειράματος.

Έτσι λοιπόν αν μελετήσει κανείς την παραπάνω επιστημονική βάση της έρευνας, όπως παρουσιάζεται στο τρίτο κεφάλαιο, και το θεωρητικό της υπόβαθρο, που διαμορφώθηκε με βάση: α) την επιλογή των θεατροαπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ως ένα πολιτιστικό προϊόν-μέσο παρέμβασης[3] σε σχολικό επίπεδο, για να επικοινωνήσουν ευαίσθητα θέματα, όπως ο σεβασμός στη θρησκευτική ετερότητα, η οποία παρουσιάστηκε στο πρώτο κεφάλαιο[4], β) τα δυνατά περιθώρια

1. Επεξηγούνται οι όροι για την παρούσα έρευνα στις σελίδες 222-223.

2. Cohen, L & Manion, L., *ό.π.*, σσ 10. Αναφέρονται αναλυτικά παραπάνω στο Κεφάλαιο 3. Βλ.αν., σσ 220 κ.ε.

3. Το Θ.Π. είναι ένα πολιτιστικό προϊόν, το οποίο αποτελεί και το ίδιο παράγωγο των κοινωνικών σχέσεων και συγκρούσεων, και στοχεύει στην πιθανότητα ουσιαστικής κοινωνικής παρέμβασης στην κοινωνική εκπαίδευση, την πολιτική παιδεία και την ηθική ανάπτυξη. Πρόκειται για μία μεταδομιστική άποψη για το ρόλο του πολιτισμού στην κοινωνία. Βλ.αν., σσ 112 κ.έ, κυρίως τις απόψεις των Bourdieu και Elias.

4. Βλ.αν., σσ 63 κ.έ, για τις σχέσεις Θ.Π., Παιδαγωγικής και κοινωνικής κριτικής.

που έχει το υποκείμενο, με τις επιλογές του[5], να διαμορφώσει τον πολιτισμό, με μια αμοιβαία σχέση[6], με αυτόν και να προκαλέσει αλλαγές, στον εαυτό του και τον κόσμο[7] (πολιτισμός και κοινωνική θεωρία παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο), γ) τα δεδομένα και τα αναλυτικά αποτελέσματα της έρευνας δράσης και του οιωνεί πειράματος (παρουσιάζονται στο τρίτο κεφάλαιο) μπορεί να καταλήξει στα ακόλουθα γενικά συμπεράσματα.

εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό-κοινωνικό επίπεδο

Τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα χρησιμοποιώντας ενδεδειγμένες παιδαγωγικές μεθόδους και τεχνικές του θεάτρου και του δράματος προσφέρουν το κατάλληλο «πλαίσιο στήριξης», των Wood, Bruner και Ross[8] για να ενισχυθούν θετικές αλλαγές στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, είτε οι μαθητές γνωρίζουν προσωπικά ανθρώπους θρησκευτικά διαφορετικούς είτε όχι, και να αναπτυχθούν κοινωνικό-ηθικές αξίες και στάσεις που εμπνέονται από τον σεβασμό της ετερότητας και του «άλλου». Γενικότερα μπορούν να συμβάλλουν στην ηθική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, όπως αυτό της θρησκευτικής ετερότητας και της ετερότητας γενικά. Κι αυτό έχει πολύ μεγάλη αξία, γιατί γίνεται σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο, όπως το ορίζει το Forum Theatre του Boal και η παιδαγωγική του Freire[9], χωρίς καθοδήγηση και έτοιμες λύσεις, χωρίς συνταγές και ηθικά διδάγματα. Αυτό συνέβη και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας. Όλες οι απόψεις έγιναν σεβαστές. Δεν υπήρξαν «σωστά» και «λάθος». Δεν έγινε από την ομάδα ή τον ερευνητή καμία κριτική. Δεν προτάθηκε καμία σωστή στάση απέναντι στην ετερότητα, που έπρεπε να ακολουθηθεί ή να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας. Οι στόχοι υπήρχαν, αλλά η επίτευξή τους έγιναν θησαυρός προς ανακάλυψη, όχι έτοιμη προσφορά και γνώση για εκμάθηση. Σημασία είχε να προβληματιστούν και να ανακαλύψουν πρώτα τον εαυτό τους, τις συμφωνίες ή τις διαφωνίες τους με τις κοινωνικές συμπεριφορές, που παρακολουθούσαν, και χωρίς

5. Ο ρόλος της βούλησης και των επιλογών του υποκειμένου είναι σημαντικός. Βλ.αν., σσ 116 κ.ε. Το ίδιο και το οικονομικό, πολιτισμικό κεφάλαιο του καθένα, αλλά και αυτό που ονομάζει η Lamont ηθική αξία, η οποία δεν μπορεί να παραγνωρίζεται. Βλ.αν, σσ 118.

6. Βλ. τις απόψεις του Giddens, αν, σσ 133.

7. Ο Elias αναφέρεται σε αυτή την περίπλοκη διαδικασία. Βλ.αν., σσ 114.

8. Βλ.αν., σσ 44 κ.ε.

9. Για τον Boal βλ.αν., σσ 36 κ.ε. και για τον Freire βλ.αν., σσ 64 κ.ε.

ηθική καθοδήγηση να ορίσουν τι είναι γι' αυτούς «σωστό» και «λάθος»[10]. Με αυτές τις συνθήκες έχει ιδιαίτερη αξία οποιαδήποτε κριτική των στάσεων τους και οποιαδήποτε αλλαγή σε αυτές, διότι επιβεβαιώνει η δυνατότητα του υποκειμένου να διαμορφώνει την ηθική και τον πολιτισμό του, σε αμοιβαία σχέση με τους γύρω του και την κοινωνία που ζει. Κι αυτό μάλιστα μπορεί να λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να λειτουργεί πράγματι με όρους δημοκρατικούς και ισότιμα συμμετοχικούς για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Η έρευνα λοιπόν έδειξε ότι τα παιδιά, παρ' όλο που εμφάνιζαν διάφορες στάσεις απέναντι στο διαφορετικό έδειξαν στην τρίμηνη εφαρμογή του προγράμματος να επηρεάστηκαν θετικά σε κάποιο βαθμό και να ανέπτυξαν σχετικό προβληματισμό που ενισχύει την αλλαγή των στάσεων. Το πρόγραμμα στηριζόμενο στις παιδαγωγικές θεωρίες[11] του Dewey (αυτενέργεια), του Vygotsky (κοινωνιοπολιτισμική επίδραση, ρόλος δασκάλου), του Bruner (αυτογνωσία), του Cagne (πλάγια και κάθετη μεταβίβαση εννοιών), του Piaget και του Kohlberg (στάδια ηθικής ανάπτυξης) και φυσικά του Freire (κοινωνική διάσταση αγωγής-απελευθερωτική δύναμη της αγωγής) δημιούργησε το κατάλληλο παιδαγωγικό και κοινωνικό πλαίσιο για να αρχίσει μια διαδικασία μετασχηματισμού. Αυτές οι μικρές αλλαγές έχουν πολύ μεγάλη αξία για το σύνολο, γιατί το υποκείμενο ελεύθερα, στα κοινωνικά όρια του μπορεί να προκαλέσει με τις μικρές προσωπικές αλλαγές τις ακόμη μεγαλύτερες αλλαγές. Αυτή είναι η αυξανόμενη δύναμη του πολιτισμού στην κοινωνική κριτική και παρέμβαση[12]. Και σε αυτές τις αλλαγές μπορεί να συντελέσει και η εκπαίδευση, πάλι μέσα στα όρια της, αρκεί να είναι ανοιχτή στις παρεμβάσεις και στις σύγχρονες ιδέες. Τότε, όπως έγινε στην παρούσα έρευνα η ετερότητα μπορεί να γίνει οικεία, να αποκτήσει λόγο και σεβασμό. Τότε το προσωπικό γίνεται γενικό, όπως λέει ο Boal για το «Θέατρο του Καταπιεσμένου» και μπορεί να διεγείρεται η

---

10. Για το δημοκρατικό κλίμα των Θ.Π. και την ηθική παρέμβαση τους χωρίς να διδάσκουν και να καθοδηγούν βλ.αν., σσ 53 κ.ε., 59, υποσ.104 και 67-68. Επίσης καλό είναι να επαναληφθούν οι στόχοι του θεατροπαιδαγωγικού προγράμματος βλ.αν., σσ 293-294 και να γίνει υπενθύμιση του κειμένου του προγράμματος, όπου φαίνεται ο αυστηρά εκπαιδευτικός τρόπος που λειτουργεί. Στο κείμενο καταγράφονται όλες οι λεκτικές επικοινωνίες του Joker-εκπαιδευτικού και παρωθητικός ρόλος των εμψυχωτών. Βλ.αν., σσ 255 κ.ε.

11. Βλ. αν., σσ 44 κ.ε.

12. Βλ.αν., σσ 134. Ο Bell μιλά για τη δύναμη του πολιτισμού στη μεταβιομηχανική κοινωνία. Και όχι μόνο. Βλ ακόμη σσ 108 κ.ε.

κοινή συνείδηση, όπως ήλπιζε ο Gramci[13].Η ισοτιμία βέβαια της ετερότητας κοινωνικά και εκπαιδευτικά είναι ακόμη ευκταία σε αυτή την περίπτωση. Αλλά στην Ευρώπη μπορεί να συμβεί η υπέρβαση των συνόρων και να καλλιεργηθεί μία οικουμενική κοινωνική ηθική[14]. Αυτό θα συμβεί αν ψάξει ο καθένας στον εαυτό του και αν αλλάξει πρώτα ο ίδιος για χάρη του άλλου και για χάρη όλου του κόσμου[15]. Οι μικρές αλλαγές μπορεί να φέρουν και τις μεγάλες αλλαγές.

καλλιτεχνικό-κοινωνικό επίπεδο

Όλη η διαδικασία της παραγωγής και της εφαρμογής έδειξε ότι μπορεί θεατροπαιδαγωγική ομάδα σήμερα να δημιουργηθεί και να εργαστεί στην Ελλάδα, αλλά δεν υπάρχει το κατάλληλο πλαίσιο, για να συνεργαστεί εύκολα με τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό οφείλεται: α) στην έλλειψη νομικού πλαισίου για αυτές τις συνεργασίες (παραμένει ανενεργή η καλλιτεχνική παιδεία στο Γυμνάσιο), β) στην παρεξηγημένη έννοια του θεάτρου στην Εκπαίδευση (θεωρούν ότι είναι η σχολική παράσταση), γ) στην έλλειψη δομών που μπορούν να στηρίξουν τέτοιες συνεργασίες (δομές του ΥΠΕΠΘ). Έτσι μπορεί να μιλά κανείς για προσωπικές και ιδιωτικές πρωτοβουλίες που αποτελούν εξαίρεση στον κανόνα. Αυτές όμως οι πρωτοβουλίες βρίσκουν συμπαραστάτες και στήριξη από κρατικούς και επιστημονικούς φορείς, όπως έδειξε η έρευνα, με αποτέλεσμα να υπάρχουν περιθώρια να συμπεράνει κανείς ότι: μπορούν να πραγματοποιηθούν στο ελληνικό σχολείο, παρόλο που υπάρχει έλλειψη πλαισίου, Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα, είτε σε περιβάλλοντα με θρησκευτική ετερότητα είτε χωρίς, με τις ανάλογες δυσκολίες.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα είναι καινοτόμες δράσεις που λειτουργούν ως εργαλεία μάθησης στην τάξη και στοχεύουν στην κοινωνική αγωγή. Μπορούν να επικοινωνήσουν με επιτυχία ευαίσθητα κοινωνικά θέματα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και να ενισχύσουν σε ένα γενικό πλαίσιο την αλλαγή των στάσεων και την καλλιέργεια αξιών. Ειδικά για θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης[16] όπως είναι η ετερότητα φαίνεται ότι τέτοια προγράμματα μπορούν να επιτύχουν, διότι έχουν τον τρόπο και

13. Βλ.αν., 124.

14. Οικουμενική με την έννοια της διασύνδεσης του τοπικού με το γενικό, όπως λέει ο Robertson. Βλ.αν., σσ 145.

15. Βλ. Marx, Elias και Bourdieu.

την τεχνική να επεξεργαστούν ευαίσθητα κοινωνικά θέματα, σέβονται τις τοπικές συνθήκες και το κοινωνικό πλαίσιο των ομάδων που παρουσιάζονται (πάντα προηγείται έρευνα), δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές ανεξαιρέτως ταυτότητας, εστιάζουν στη βιωματική μάθηση και στον εργαστηριακό χαρακτήρα του δράματος, χρησιμοποιούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Το κυριότερο είναι ότι τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα δε διδάσκουν και δεν προσφέρουν έτοιμες λύσεις, ούτε βέβαια προτείνουν την α ή β ή γ λύση αφήνοντας στους μαθητές την επιλογή. Δεν σκοπεύουν στην καθοδήγηση. Αντίθετα μέσα από ενδιαφέροντες και πρωτότυπους για τους μαθητές τρόπους γίνονται αφορμές για προβληματισμό και κριτική γνώση των κοινωνικών προβλημάτων, σε ένα προσωπικό κατ' αρχάς επίπεδο, στο οποίο αναζητείται και η λύση, ασκώντας ο καθένας ιδιαίτερα την κριτική του ικανότητα. Περιλαμβάνουν λοιπόν στο σχεδιασμό τους όλες τις παιδαγωγικές θεωρίες που αναφέρθηκαν και παραπάνω σε μία διαλεκτική σχέση, όπως την αναπτύσσει στο παιδαγωγικό του συμβόλαιο ο Neelands[17].

Όπως αναφέρθηκε σήμερα υπάρχουν και στην Ελλάδα άνθρωποι που γνωρίζουν τι είναι το Θέατρο-στην-Εκπαίδευση και έχουν γίνει προσπάθειες δημιουργίας θεατροπαιδαγωγικών ομάδων και προγραμμάτων, όπως έχουν γίνει και εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση και κάποιες πιλοτικές απόπειρες στη Δευτεροβάθμια. Ακόμη, ερευνητικά δεδομένα, παλαιότερα, αλλά και της παρούσας έρευνας, δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να φιλοξενήσουν τέτοια προγράμματα στις τάξεις τους και να επιμορφωθούν σχετικά. Μεγάλοι θεατρικοί οργανισμοί, όπως το Κ.Θ.Β.Ε δείχνουν να ενδιαφέρονται για αυτά τα προγράμματα, όπως και κάποια ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. (Κομοτηνής, Χίου, Κοζάνης), τα οποία δείχνουν ότι μπορούν να αναλάβουν οργανωτικά τέτοιες πρωτοβουλίες[18]. Οι οικονομικοί παράγοντες δυσκολεύουν πάντα τέτοιους σχεδιασμούς, οι οποίοι φαίνεται ότι βρίσκουν σχεδόν όλοι την ίδια υποστήριξη, τη Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και τα πολιτιστικά και εκπαιδευτικά κονδύλιά της. Το Υπουργείο Πολιτισμού μπορεί να στηριχθεί στα συμπεράσματα από το πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ[19], τα οποία

16. Για τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, σύμφωνα με τις οποίες προτείνονται τα Θ.Π. βλ. αν., σσ 80-81 και 157-158.

17. Βλ.αν., σσ 71-72.

18. Αναφέρονται στο πρώτο κεφάλαιο τα Θ.Π. που έχουν πραγματοποιηθεί σε συνεργασίες με ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Βλ.αν., σσ 88 κ.ε.

19. Βλ.αν., σσ 11, υποσ 9 και 10

μπορούν να επιφέρουν έναν νέο προγραμματισμό για τη σχέση θεάτρου και εκπαίδευσης, θεάτρου και αναλυτικών προγραμμάτων. Το ίδιο μπορεί να κάνει και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Μία ρεαλιστική και βιώσιμη πρόταση για την εφαρμογή Θεατροπαιδαγωγικών Προγραμμάτων περιλαμβάνει την αντιμετώπισή τους ως εργαλείο μάθησης που συνδέεται με τη σχολική εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και το σκοπό του σχολείου. Ειδικότερα σε ένα νέο ελληνικό σχολείο τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αποτελούν το καταλληλότερο μέσο για τη διαπαιδαγώγηση των μελλοντικών πολιτών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Ειδικά όμως προτείνονται συνδυασμένα με την υποχρεωτική θρησκευτική αγωγή. Μπορεί να ισχυριστεί κανείς, στηριζόμενος στη σχέση γνώσης, ηθικής και θρησκείας, όπως ο Kohlberg και ο Fowler επεξεργάστηκαν[20], ότι τα Θ.Π. μπορούν να συνδυαστούν, με εκπαιδευτική και παιδαγωγική επιτυχία, όπως απέδειξε και η έρευνα, με τους σκοπούς και τους ειδικότερούς στόχους της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτής, η οποία είναι απαραίτητη και υποχρεωτική για κάθε Ευρωπαίο πολίτη[21], τα προγράμματα αυτά μπορούν να επομιστούν κυρίως το βάρος της μελέτης της θρησκείας ως πολιτιστικού φαινομένου και της διαθρησκειακής επικοινωνίας ειδικά. Δε θα αντικαταστήσουν το μάθημα των θρησκευτικών, το οποίο μπορεί να είναι σχετικό με τη γενικότερη πολιτισμική παράδοση του κάθε τόπου, αλλά θα συμβάλλουν συμπληρωματικά, στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης και στη γενική πολιτισμική-θρησκευτική και πολιτική διαπαιδαγώγηση, και κυρίως διαθεματικά σε συνδυασμό με πολλά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και κυρίως με την Αγωγή του Πολίτη, τα Θρησκευτικά και τα Φιλολογικά μαθήματα. Προτείνονται δηλαδή ως μία μέθοδος, με αποδεδειγμένα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα, για τη διδασκαλία ευαίσθητων κοινωνικών θεμάτων, όπως είναι αυτά της θρησκευτικής αγωγής. Βέβαια όπως τονίστηκε στο πρώτο κεφάλαιο[22], στα Θ.Π., στα οποία όλοι οι μαθητές έχουν λόγο, επιτελείται αυθεντική διαπολιτισμική επικοινωνία, που είναι προϋπόθεση μιας δημοκρατικής τάξης και μιας αντιρατσιστικής και πάνω απ' όλα ανθρωπιστικής διδασκαλίας. Σε αυτή την επικοινωνία δε χωρά κανένας ηθικισμός ή μύηση σε οποιαδήποτε θρησκεία, αντίθετα

---

20. Βλ.αν., σσ 60-63.

21. Σύσταση 1720/2005 του Συμβουλίου της Ευρώπης. Βλ.αν., σσ 198 κ.ε.

22. Βλ.αν., σσ 80-85

έχει έννοια ηθικής αλληλο- και δια- δρασης. Έτσι, όταν μιλά κανείς για Θ.Π. και θρησκευτική αγωγή προϋποθέτει ότι αυτή[23] θα είναι μη ομολογιακή, με την έννοια της κατήχησης και της μύησης σε μία θρησκεία, δεν θα υπεισέρχεται σε θρησκευτικές διαιρέσεις και τέλος θα έχει χαρακτήρα γνωσιακό και πολιτιστικό. Όσον αφορά ειδικά τη συμβολή τους στο μάθημα των Θρησκευτικών, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτή είναι εφικτή και σήμερα, διότι έχουν γίνει πολλά βήματα στο «άνοιγμα» του μαθήματος. Η σημαντική αλλαγή των εγχειριδίων του Γυμνασίου και οι προτεινόμενες μέθοδοι διδασκαλίας τους συμβάλλουν στην εφαρμογή και τέτοιων προγραμμάτων σε συνδυασμό με το μάθημα. Βέβαια το μάθημα στο Λύκειο δεν έχει αλλάξει και σίγουρα θα μπορούσαν να προταθούν ακόμη μεγαλύτερες αλλαγές σε όλη τη θρησκευτική εκπαίδευση, με βάση τα παραπάνω, τα οποία θα διασφάλιζαν μία πιο αντικειμενική αντιμετώπιση του θρησκευτικού φαινομένου παγκοσμίως, αλλά η έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν και σήμερα τα περιθώρια για εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων στο πλαίσιο του θρησκευτικού μαθήματος.

Σε μία επιχειρούμενη αλλαγή[24] πάντως για να μπορεί το μάθημα να συνδυάζεται με δημοκρατικές μεθόδους και να έχει στόχο τη διαπολιτισμική επικοινωνία και γενικά να αφορά όλους τους μαθητές θα μπορούσε να γίνει : α) στο δημοτικό και γυμνάσιο ένα μάθημα κοινό για όλους, με γνωσιακό και πολιτιστικό χαρακτήρα. Να κάνει γνωστή κυρίως τη θρησκεία που σχετίζεται με την πολιτιστική παράδοση του τόπου και να δίνει πληροφορίες για τις άλλες θρησκείες, καλλιεργώντας την ανεκτικότητα και καταπολεμώντας το φανατισμό και β) στο λύκειο να έχει δύο κατευθύνσεις, από τις οποίες μπορούν να επιλέξουν οι μαθητές ποια επιθυμούν να παρακολουθήσουν. Η μία κατεύθυνση να είναι σχετική με τη Χριστιανική θρησκεία, με σαφή πολιτιστικό χαρακτήρα και παροχή γνώσεων για τις άλλες θρησκείες και η δεύτερη σχετική με το θρησκευτικό φαινόμενο γενικά και τις θρησκείες του κόσμου, με καθαρά γνωσιακό χαρακτήρα και σκοπό να αντιμετωπίσει είτε θεματικά είτε κοινωνικο-ηθικά είτε πολιτισμικά όλες τις θρησκείες.

Όπως είναι κατανοητό από όλα τα παραπάνω γίνεται λόγος για μία εκπαίδευση του πολίτη που σέβεται την ταυτότητα και την ετερότητα επί ίσοις όροις,

23. Αν όχι εξολοκλήρου τουλάχιστον τα θέματα της θρησκευτικής αγωγής που πρόκειται να συνδυαστούν με τα Θ.Π.. Για παράδειγμα το Θ.Π. της έρευνας μπορούσε να συνδυαστεί και σήμερα, με τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, με κεφάλαια των Θρησκευτικών, Βλ. αν., σσ 287-288.

24. Πρέπει να τονιστεί ότι το μάθημα το θρησκευτικών και οι τυχόν αλλαγές σε αυτό είναι θέμα της Πολιτείας και μόνο. Οι Εκκλησίες και οι θρησκευτικές κοινότητες μπορούν να έχουν μόνο συμβουλευτικό χαρακτήρα.

χωρίς αυτό να σημαίνει ότι σκοπεύει στη διατήρηση της διαφοράς. Κι αυτό πρέπει να υπογραμμισθεί. Δεν υπάρχει κανένας λόγος να θεοποιείται η ετερότητα και να αποτελεί καθοριστικό κοινωνικό παράγοντα. Αντιμετωπίζεται ως φυσική επιλογή, που καθορίζει τον εαυτό και μπορεί να προσδιορίζεται διαφορετικά στη διάρκεια της ζωής ενός ανθρώπου. Σε αυτήν την αγωγή λοιπόν συμβάλλουν εναλλακτικές λύσεις εκπαίδευσης και προτείνονται τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα ως φορείς πολιτισμού που προσεγγίζουν δυναμικά τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Αποτελούν συγχρόνως φορείς πολιτισμού και εκπαίδευσης, που αναδεικνύουν νέες συνθήκες στο σχολείο για τη διαπαιδαγώγηση «έξυπνων» πολιτών, ανθρώπων στοχαστών, ατόμων δράσης. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί κάποια κοινωνική αλλαγή, από το υποκείμενο-διαμορφωτή του πολιτισμού, που μπορεί να από τη σκέψη να περνά στη δράση, από την κριτική στην βιώσιμη πρόταση. Για να πραγματοποιηθεί αυτό στις σημερινές πολυπολιτισμικές συνθήκες ο «άλλος», δε φτάνει να γίνει μόνο γνωστός, πρέπει να γίνει ο δρόμος της αυτογνωσίας. Ένας μαθητής στη Θράκη σημείωσε για την επικοινωνία με τον άλλον: «Δεν υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι, υπάρχουν διαφορετικές ιδέες». Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία και η γνωριμία με την ετερότητα δεν μπορεί να αλλάξει τίποτα από την ταυτοποίηση του εαυτού, αλλά αντίθετα να τον προσδιορίσει και να τον κάνει καλύτερο, ανοιχτό προς τον άλλον. Έτσι ο έτερος γίνεται μέρος του εαυτού, χωρίς να γίνεται όμοιος.

Υπό αυτό το πλαίσιο τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα μπορούν συμπληρωματικά, να αποτελέσουν μέρος του προγραμματισμού μιας εκπαίδευσης με σκοπό τη διαπολιτισμική επικοινωνία γιατί μπορούν α) να ενθαρρύνουν την αμοιβαία κατανόηση και το σεβασμό ανάμεσα σε ομάδες νέων με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και να τονώσουν το αίσθημα της αλληλεγγύης μεταξύ αυτών των ομάδων, στα πλαίσια μιας «ανοιχτής κοινωνίας», μέσα από την άμεση επαφή και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες, την απλή αποδοχή του «άλλου», χωρίς να τονίζεται η ετερότητά του και με τη χρήση των προσωπικών δυνατοτήτων κάθε παιδιού, οι οποίες συνδέονται με διαπολιτισμικά σχήματα και δεδομένα. Ακόμη μπορούν να τονώνουν τα στοιχεία που ενώνουν και τις ιδέες που βοηθούν την αλληλοκατανόηση σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, β) να αναπτύσσουν τη διευρυμένη σκέψη και θεώρηση των νέων και τη δυνατότητα του καθένα να βλέπει τον εαυτό του σε συνάρτηση με όλους τους άλλους, δηλαδή την ενσυναίσθηση, τονίζοντας συγχρόνως τη χειραφέτηση της τοπικής κοινωνίας, μέσα από την εμπέδωση του

βαθύτερου νοήματος της έννοιας της ετερότητας και της διαφοράς, την επισήμανση της ποικιλίας και της πολλαπλότητας των ταυτοτήτων, την αποφυγή οποιασδήποτε αξιολογικής σύγκρισης μεταξύ τους, και την τόνωση της τοπικής δραστηριότητας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, γ) να αναδεικνύουν τον παιδαγωγικό ρόλο της τέχνης του θεάτρου για τη δημοκρατία, την ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον πλουραλισμό. Ακόμη στοχεύουν στην ανάπτυξη του προβληματισμού για τα τοπικά θέματα και τα ζητήματα της καθημερινότητας, την ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων αντιμετωπίζοντας ισότιμα όλους τους μαθητές ως ικανούς να παίρνουν αποφάσεις, προσφέροντάς τους ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, και στην καλλιέργεια της έμφυτης δυνατότητας του κάθε ανθρώπου να συμβάλει στη διαμόρφωση του κόσμου. Μπορούν να δηλαδή να καλλιεργήσουν τον διαπολιτισμό[25].

Εκτός από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα προσφέρουν ιδανικές ενναλλακτικές συνθήκες μάθησης και για την Εκπαίδευση Ενηλίκων και την Ειδική Αγωγή. Μάλιστα τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας προβλέπουν στα προγράμματά τους τη χρήση της τέχνης ως εργαλείου μάθησης και προχωρούν σε προσλήψεις ωρομισθίων θεατρολόγων. Η κοινωνική μάθηση που μπορούν να προσφέρουν και η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση είναι πολύτιμα στοιχεία για τέτοια σχολεία. Πολύ περισσότερο, όταν αυτά λειτουργούν στο περιβάλλον των Σωφρονιστικών Ιδρυμάτων της Ελλάδας. Όσο για την Ειδική Αγωγή υπάρχουν ερευνητικά στοιχεία που συνδέουν άμεσα την εκπαίδευση και τις καλύτερες συνθήκες διαβίωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες με το Θέατρο-στην-Εκπαίδευση. Αυτό σημαίνει ότι και στην Ελλάδα πρέπει να επανεκτιμηθεί η σχέση και η αξία της.

Το Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μπορεί με τις δομές του και ανάλογες ρυθμίσεις να υιοθετήσει τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα στο σχεδιασμό των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στοιχεία της παρούσας έρευνας, αλλά και σχεδιασμός νέων ερευνών με θέμα το Θέατρο στην Εκπαίδευση μπορούν να δώσουν τη βάση επαναδιαπραγμάτευσης της σχέσης σχολείου, θεάτρου, κοινωνίας. Μία τέτοια προσπάθεια συνδυασμού πολιτισμού και εκπαίδευσης καλό είναι να εμπλέκει και τους φορείς του Υπουργείου Πολιτισμού, είτε μέσω των ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ., που μπορούν να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, είτε μέσω της μουσειακής

25. Όπως αναλύεται στο δεύτερο κεφάλαιο, βλ.αν.,σσ 157-158.

αγωγής, είτε μέσω των εκδόσεων, είτε μέσω των χώρων που διαθέτει, ακόμη και σε οργανωτικό επίπεδο σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ. Η υλοποίηση των προτάσεων απαιτεί περαιτέρω έρευνα σε διεπιστημονικό πλαίσιο και ενεργοποίηση. Είναι λοιπόν θέμα πολιτισμού, εκπαίδευσης και πολιτικής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Alexander, V., «Pictures and Exhibition», *American Journal of Sociology,* 101, 4, 1996, σσ 797-839.

Allen, G., Allen, I. & Darymple, L., «Ideology, Practice and Evaluation: developing the effectiveness of Theatre in Education», *Research in Drama Education,* 4, 1, 1999, σσ 21-36.

Althusser, L., *Lenin and Philosophy and Other Essays,* Monthly Review Press, New York 1971.

Anderson, B., *Imagined Communities,* Verso, London 1991b.

Arts Council, *Drama in Schools,* Arts Council, London 1992.

Bales, R. F., *Interaction process anlysis: A method for the study of small groups,* Addison-Wesley, Cambridge, Mass 1950.

Ballard, R., *Desh Pardesh: the South Asian presence in Britain,* Hurst and Co., London 1994.

Banks, J. A., *An introduction to multicultural education,* Allyn & Bacon.Needham Heights, MA 19992.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M., *Handbook of research on multicultural education,* Macmillan, New York 1995.

Banos, S. H., «International NGOs and impact assessment. Can we know we are making a difference?», *Research in Drama Education,* 11, 2, June 2006, σσ 157-174.

Barth, F., *Ethnic groups and boundaries,* Allen and Unwin, London 1969.

Baudrillard, J., *The Consumer Society,* Sage, London 1998.

Bauman, Z., *Modernity and Ambivalence,* Polity Press, Cambridge 1991.

Bauman, Z., «Modernity and Ambivalence» στο Featherstone, M. (επιμ), *Global Culture,* Sage, London 1990, σσ 143-169.

Baumann, G., *Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic London,* Cambridge University Press, Cambridge 1996.

Bayart J.F., *L' illusion identitaire,* Fayard, Paris 1996.

Beck, R. N., *Handbook in Social Philosophy,* Macmillan, New York 1979.

Beck, U., Giddens, A. & Lash, S., *Reflexive Modernization, Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order,* Polity Press, Cambridge 1994.

Becker, H., *Art Worlds*, University of California Press, Berkley 2000.

Bell, D., *The Cultural Contradictions of Capitalism,* Basic Books, New York 1976.

-*The Coming of Post-Industrial Society,* Basic Books, New York 1973.

Bellah, R., *Beyond Belief,* Harper and Row, New York 1970.

Benedict, R., *Patterns of Culture,* Houghton Mifflin, New York 1934.

Benjamin, W., «The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction» στο Arendt, H. (επιμ), *Illuminations,* Fontana, London 1973, σσ 57-74.

Berger, P., *The Social reality of religion,* Penguin University Books, Middlesex 1973.

Berque, J., «Identites collectives et sujets de l'histoire» , *Identites collectives et relations inter-culturelles, sous la direction de Guy Michaud, editions complexe,* SPRL, Bruxelles 1978, σσ 11-18.

Bhabba, H., «Introduction: Narrating the Nation» στο Bhabba, H. (επιμ), *Nation and Narration,* Routledge, London 1990, σσ 1-7.

Bloom, B. S., The search for methods of instruction στο Ornstein, A.C & Behar-Horenstein, L.S. (επιμ), *Contemporary issues in curriculum,* Allyn & Bacon, Needham Heights, MA 1999, σσ 209-226.

Boal, A., *Hamlet and the Baker's Son,* Routledge, London 2001.

----*Legislative Theatre,* Routledge, London 1998.

----*The Rainbow of Desire,* Routledge, London 1995.

----*Games for Actors and Non-Actors,* Routledge, London 1992.

----*Theatre of Oppressed.,* Pluto Press, London 1979.

Bond, E., *The Hidden Plot,* Methuen, London 2000.

Bonner, H., *Group dynamics: Principles and applications,* Ronald Press, New York 1959.

Borg, W. R., *Educational Research: An Introduction,* Longman, London 1963.

Bourdieu, P., *Homo Academicus,* Polity Press, Cambridge 1998.

----*The Field of Cultural Production,* Polity Press, Cambridge 1993.

----*Distinction,* MA Harvard University Press, Cambridge 1984.

----*Outline of a Theory of Practice,* Cambridge University Press, Cambridge 1977.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C., *The Inheritors,* University of Chicago Press, Chicago 1979.

Brandt, G., *The realization of Anti-racist Teaching,* The Palmer Press, London 1986.

Bruner, J., *Child's talk,* Norton, New York 1983.

----*On knowing-Essays for the left hand,* Harvard University, χ.τ. 1962.

Brunstad, P. O., *Ungdom og livstolkning: en studie av unge menneskers tro og fremtidsforventninger,* Tapir, Trondheim 1998.

Caine, R. & Caine, G., *Teaching and the Human Brain,* ASCD, Alexandria 1991.

Calhoun, C., *Critical Social Theory,* MA Blackwell, Cambridge 1995.

----*Habermas and the Public Sphere,* MA, MIT Press, Cambridge 1992.

Cattanach, A., *Drama for People with special needs,* A&C Black, London 1996b.

Cattell, R., *Description and measurement of personality,* Harrap, London 1946.

Catwright, D. & Zander, A., *Group dynamics,* Tavistock, London 1968.

Cherniss, C. &. G.,D., *The Emotionally Intelligent Workplace,* John Wiley and Son, New York 2001.

Coben, D., *Radical heroes: Gramsci, Freire, and the politics of adult education,* Garland Publishing, Inc, New York 1998.

Cockpit TIE Team, Marches: from Jarrow to Cable Street, a casebook στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through theatre,* Manchester University Press, Manchester 1980, σσ 183-207.

Comte, A., *Cours de philosophie positive, χ.ε,* Paris 1839.

Council of Europe, *Bulletin d'Information du Centre du Documentation pour l'Education en Europe,* 1974.

Council of Europe-Ecumenical Youth Council in Europe., *Religious Rights-Human Rights? Developing an inter-religious concept of Human Rights and Human Rights Education, Report of the study session held by Ecumenical Youth Council in Europe in co-operation with the European Youth Centre Strasbourg of the Council of Europe,* Ecumenical Youth Council in Europe, European Youth Centre Strasbourg of the Council of Europe, Strasbourg 11th – 18th march 2007.

Crool, P., & Moses, D., *One in Five: The Assessment and Incidence of Special Educational Needs,* Routledge & Kegan Paul, London 1985.

Dalrymple, L., «Has it made a difference? Understanding and measuring the impact of applied theatre with young people in South Africa context», *Research in Drama Education,* 11, 2, 2006, σσ 201-218.

De Bono, E., *Teaching Thinking,* Temple Smith, London 1976.

Debray, R., *L' enseignement du fait religieux dans l' ecole laique, Rapport au Ministre de la France,* Paris 2002.

Department for Education and Employment (DfEE), *Blunkett Welcomes Initial Report of Advisory Group on Citizenship Education in Schools,* DfEE, London 1998.

Department for Education and Employment/Qualifications and Curriculum authority (DfEE/QCA), , *The National Curriculum: a handbook for secondary teachers in England—Key Stages 3 & 4,* (DfEE/QCA), London 1999.

Derrida, J., *Of Grammatology,* Johns Hopkins University Press, Baltimore 1976.

Devon County Council, *Moral Values and the curriculum,* Devon County Council, Exeter 1996.

Dewey, J., *Experience and Nature,* Dover Publications, New York 1925.

----*Democracy and Education,* McMillan, New York 1916.

Dixon, K., *Sociological Theory: Pretence and Possibility,* Routledge&Kegan Paul, London 1973.

Du Gay, P., Evans, J. & Redman, P., *Identity: A reader,* Sage, London 2000.

Durkheim, E., *The Division of Labor in Society (1893),* Free Press, New York 1984.

----*Suicide (1897),* Free Press, New York 1966.

----*The Elementary Forms of Religious Life (1915),* Allen and Unwin, London 1968.

Eggen, P. & Kauchack, D., *Educational Psychology, Classroom connections,* Macmillan, New York 1994.

Eisner, E., *Instructional and Expressive Objectives: Their Formulation and Use on Curriculum,* Rand McNally, Chicago 1969.

Erikson, E., *Identity: Youth and Crisis,* Norton, New York 1968.

Etherton, M. & Prentki, T., «Edtitorial», *Research in Drama Education, Special Issue: Impact Assessment and Applied Drama,* 11, 2, June 2006,σσ 143.

Featherstone, M., *Undoing Culture* , Sage, London 1995.

Febvre, L. & Mauss, M. κ.ά., *Civilisation. Le mot et l' idee, Centre International de Synthese,* La Rennaissance du Livre, Paris 1929.

Foucault, M., *Discipline and Punish,* Penguin, London 1991.

----*The History of Sexuality,* Vintage Books, New York 1990.

----*The Archaeology of Knowledge,* Tavistock, London 1972.

----*The Order of Things,* Tavistock, London 1970.

----*Madness and Civilization,* Tavistock, London 1967.

Fountain, S., *It' s only rights,* UNISEF, χ.τ. 1993.

Fowler, J., *Stages of Faith: The Psychology of human development and the quest for meaning,* Harper & Row, San Francisco 1981.

----«Faith and the Structuring of meaning» στο Brusselmans, C. & O' Donahue, J. (επιμ), *Toward moral and religious maturity,* Silver Burdett, Morristown NJ 1980, σσ 51-83.

Fox, J., *The Essential Moreno,* Springler, New York 1987.

Freire, P., *Pedagogy of Oppressed,* Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970.

Freud, S., «Obsessive Acts and Religious Practices», *Collected Papers by S.Freud, v.II,* Hogarth Press, London 1942, σσ 25-35.

----*Jenseits des Lustprinzips,* Vienna 1920.

Fromm, E., *The Sane Society,* Routledge and Kegan Paul, London 1968.

Gadotti, M., *Reading Paulo Freire: His Life and Work,* SUNY Press, New York 1994.

Gagne, R. M., *The Conditions of Learning and Theory of Instuction,* Holt, Rinehart and Winston, New York 1977.

Gardner, H., *Multiple Inelligences, the Theory in Practice,* Basic Books, New York 1993.

----*Frames of Mind,* Basic Books, New York 1983.

Giddens, A., *Mondernity and Self-Indetity,* Stanford University Press, Stanford 1991.

----*The Constitution of Society,* Cambridge University Press, Cambridge 1984.

----*New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociologies,* Hutchinson, London 1976.

Gills, B. K., «Introduction: Globalization and the Politics of Resistance» στο Gills, B. K. (επιμ), *Globalization and the Politics of Resistance,* Palgrave, New York 2001.

Goethe, *Werke, Festausgebe,* v.R.Petsch, Berlin 1932.

Goffman, E., *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience,* NY:Harper and Row, New York 1974.

----*Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity,* Pentice Hall, Englewood Cliffs 1963.

Goorney, H., *Agit-prop to Theatre Workshop: political play scripts 1930-50,* Manchester University Press, Manchester 1986c.

Gramci, A., *Prison Notebooks Volume 1 (1929-1933),* Columbia University Press, New York 1992.

Grimmitt, M., «Religious education and the ideology of pluralism», *British Journal of Religious Education,* 163, 1994,σσ133-147.

Gutmann, A., «Why should Schools Care about Civic Education?» στο McDonnell, L., Timpane, P.M. & Benjamin, R. (επιμ) *Rediscovering the Democratic Purposes of Education,* University Press of Kansas, Kansas 2000, σσ 73-90.

Habermas, J., *The Structural Transformation of the Public Sphere,* MA, MIT Press, Cambridge 1989.

----*The Theory of Communicative Action,* Beacon Press, Boston 1984.

----*Knowledge and Human Interests,* Heineman, London 1978.

----*Faith and knowledge, opening speech at the presentation of the peace price of the German Book Trade Association,* 14 Oct. 2001.

Habermas, J., Bouchindhomme, C., *Morales et communication;Conscience morale et activite communitionnelle,* Cerf, Paris 1983.

Hall, S., «The Great Moving Right Show» στο Hall, S.& Jacques, M. (επιμ), *The Politics of Thatcherism,* Lawrence and Wishart, London 1983, σσ 19-39.

Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., κ.ά., *Policing the Crisis,* Macmillan, London 1978.

Halsey, A. H., *Educational priority: volume 1: E.P.A. Problems and Politics,* HMSO, London 1972.

Hanley, D., *Christian Democracy in Europe. A comparative perspective,* Pinter Publishers, London 1996 .

Harre, R. & Gillet, G., *The Discursive Mind,* Sage Publications, London 1994.

Harvey, D., *The Condition of Postmodernity,* Blackwell, Oxford 1989.

Haste, H. & Bruner, J., *Morality in the Making: Thought, Action and the social context* , Methuen, London 1987.

Heathcote, D., *Drama as a Learning Medium,* National Education Association, Washington 1985.

Heathcote, D. & Bolton, G., *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education,* Heinemann, Portsmouth USA 1995.

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J., *Global Transformations. Politics, Economics and Culture,* Polity Press, Cambridge 1997.

Hennesy, J., «The winning Postgraduate short article: The Theatre in Education Actor as Researcher», *Research in Drama Education,* 3, 1, 1998, σσ 85-89.

Hick, J., *An interpretation on religion,* Macmillan, London 1985.

Hobsbawm, E. & Ranger, T., *The invention of Tradition,* Cambridge University Press, 1983.

Hobsbawm, E. J., *Nations and Nationalism since 1780. Programme, Myth, Reality,* Cambridge University Press, Cambridge 1990.

Holbrook, D., *Education, Nihilism and Survival,* Darton, Longman & Todd, London 1977.

Honwana, A & De Boeck, *Makers and breakers,* James Currey, Oxford 2005.

Horkheimer, M. & Adorno, T., *Dialectic of the Enlightenment (1947),* Allen Lane, London 1972.

Huntington, S. P., *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order,* Simon & Schuster, New York 1996.

Hutchinson, J. & Smith, A.D., *Ethnicity,* Oxford UP, Oxford 1996.

Ions, E., *Against Behaviouralism: A Critique of Behevioural Science,* Basil Blackwell, Oxford 1977.

Jackson, R., *Rethinking religious education and plurality: issues in diversity and pedagogy,* Routledge Falmer, London 2004.

----«L'éducation interculturelle et la diversité religieuse: les approches interprétatives et dialogiques en Angleterre» στο Ouellet, F. (επιμ), *Quelle formation pour l'éducation à la religion?* Les Presses de l'Université Laval, Quebec 2005, σσ 105-118b Jackson, R. & Nesbitt, E.M., *Hindu children in Britain,* Stoke on Trent, Trentham 1993.

Jackson, T., *Learning through Theatre,* Routhledge, London 1993 2nd.

----«Education or theatre? The development of TIE in Britain» στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through Theatre,* Routledge, London 1993b, σσ17-37.

Jacobson, J., «Religion and ethnicity: dual and alternative sources of identity among young British Pakistanis», *Ethnic and Racial Studies,* 20, 2, 1997,σσ 238-256.

Jennings, W., Kilkeney, R. & Kohlberg, L., «Moral development theory for youthful and adult offenders» στο Laufer. W.& Day, J. (επιμ), *Personality theory, moral development and criminal behavior,* DC Health-Lexington Books, Lexington MA, χ.χ., σσ 381-357.

Kalyvas, S., *The Rise of Christian Democracy in Europe,* Cornell University Press, Ithaca-London 1996.

Kardiner, A., *The individual and his society,* Columbia University Press, New York 1939.

Kelly, G., *A Theory of Personality,* Norton Library, New York 1993.

Kelpanides, M., *Zur Problematik der logisch-methodologischen Einheit von Natur- und Sozialwissenschaften,* Peter Lang, Frankfurt 1976.

Kerlinger, F. N., *Foundations of Behavioral Research,* Holy, Rinehart and Winston, New York 1970.

Kierkegaard, S., *Concluding Unscientific Postscript,* Princeton University Press, Princeton 1974.

Kliphuis, M., «Creative Proccess Therapy», *Psychotherapy,* 2,3-4,σσ2833-2835.

Kohlberg, L., *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development,* Harper & Row, New York 1981.

----«The Claim to Moral Adequacy of a Highest Stage of Moral Judgment», *Journal of Philosophy,* 70, 1973, σσ 630-646.

----*The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16 Ph. D.* University of Chicago, Chicago 1958.

Kohlberg, L., Charles L., & Hewer, A., *Moral stages : a current formulation and a response to critics,* Karger, Basel, New York 1983.

Kymlicka, W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights,* Clarendon, Oxford 1995.

Lacan, J., *Ecrits: A Selection,* Tavistock, London 1977.

Lamont, M., *Money, Morals and Manners,* University of Chicago Press, Chicago 1992.

Langer, S., *Feeling and Form,* Routledge and Keagen Paul, London 1953.

Lemert, C., *Postmodernism is Not What You Think,* Blackwell, Oxford 1997.

Levis-Strauss, C., *The Elementary Structures of Kinship,* Beacon Press, Boston 1969.

----*Structural Anthropology,* Boston, Basic Books 1963.

Likert, R., A technique for the measurement of attitudes, *Archives of Psychology,* 140, 1932.

Linton, R., *The Study of Man,* Appleton-Century, New York 1936.

Luckmann, T., *The invisible religion,* MacMillan, New York-London 1967b.

Luhmann, N., *Funktion der Religion,* Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Frankfurt am Main 1982.

Lyotard, J., *The Postmodern Condition,* Manchester University Press, Manchester 1984.

Malinowski, B., *Magic, Science and Religion and Other Essays,* Garden City, New York 1954b.

Marcuze, M., *One Dimensional Man,* Abacus, London 1972.

Marineau, R. F., *Jacob Levy Moreno 1889 - 1974 Father of psychodrama, sociometry, and group psychotherapy,* Routledge, London & New York 1989.

Markus, H.R. & Kitayama, S. , «Culture and Self: Implications for cognition, emotion and motivation», *Psychological Review,* 98, 1991, σσ 224-253.

Martin, M. & McIntyre, L.C., *Readings in the Philosophy of Social Sciences,* Bradford Books, Cambridge 1994.

Marx, K., *Capital,* Progress Publishers, Moscow 1956.

----«The Economic and Philosophical Manuscripts of 1844» στο Tucker, R.(επιμ), *The Marx-Engels Reader,* Norton, New York, σσ 66-125.

Mead, G. H., *Mind, self and society,* The University of Chicago Press, Chicago 1934.

Mead, M., « Sex and Temperament in Three Primitive Societies» στο Kimmel, M. (επιμ), *The Gendered Reader,* William Morrow & Company, Inc, New York 1935, σσ 279-288.

Mialaret, G., *La Pedagogie experimentale,* Presses Universitaires de France, Paris 1984.

Miles, M.B. & Huberman, A.M., *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods,* CA: Sage Publications, Beverly Hills 1995.

Millward, L. J., Focus Groups ,στο Breakwell, G.M., Hammond, S.& Fife-Shaw, C. (επιμ), *Research Methods in Psychology,* Sage, London 1995.

Mouly, G. J., *Educational Research: the Art and Science of investigation,* Allyn and Bacon, Boston 1978.

Munroe, A. & Pearson, C., «The Munroe multicultural attitude scale questionnaire, a new instrument of multicultural studies», *Educational and Psychological Measurement,* 66, 2006, σσ 819-834.

National Advisory Committee Creative and Cultural Education (NACCCE) & Department of Education and Employment (DfEE), *All our Futures: Creativity, Culture and Education,* NACCCE-DfEE, London 1999.

National Curriculum Council (NCC), *Curriculum Guidance 8: Education for Citizenship,* NCC, York 1990.

Nelson, G., Treicher, P. & Grossberg, L., «Cultural Studies: An Introduction» στο Grossberg, L., Nelson, G. & Treicher, P. (επιμ), *Cultural Studies,* Routledge, London 1992, σσ 1-3.

Nesfield-Cookson, B., *William Blake: Prophet of Universal Brotherhood,* Crusible, London 1987.

Nickolson, H., *Applied Drama,* Palgrave Macmillan, Basingstoke 2005a.

Osgood, C., Suci, G. & Tannenbaum, P., *The Measurement of Meaning,* U. of I.Press, Urbana 1968.

Østberg, S., *The nurture of Pakistani Muslim children in Oslo,* University of Leeds, Leeds, Community Religions Project, Leeds 2003.

Parsons, T., *The System of Modern Societies,* Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1971.

----*The Social System,* Routledge and Kegan Paul, London 1970.

----«Religion in a Modern Pluralistic Society», *Review of Religious Research,* 7, 1966, σσ 23.

----*The Structure of the Social Action (1937),* Free Press, New York 1968.

Parsons, T. & Smelser, N., *Economy and Society,* Routledge, London 1966.

Pearl, A. & Knight, T., *The Democratic Classroom, Theory to Inform Practice,* Hampton Press, Hampton 1999.

Percheron, A., *L'univers politique des enfants,* Presses FNSP, Paris 1974.

Phillips, S., *Cardboard City And other stories. Stories and activities for teaching about world poverty and helping young people care, Key Stages three to five,* χ.ε, χ.τ 2006.

----«Reflections on Classroom Practice: the theatre of learning», *International Journal of Children's Spirituality,* 8, 1, 2003, σσ 55-66.

Piaget, J., *Science of Education and the Psychology of the child* , Longmans, London 1971.

Plano, J. & Olton, R., *The International Relations Dictionary,* Abc-Clio, New York 1969.

Quicke, J., «Prejudice elimination as an educational aim», *British Journal of Educational Studies,* XXXIX, 1, σσ 45-57.

Redington, C., *Can Theatre teach?*, Pergamon Press, Oxford 1983.

Reid, A., *Ways of Understanding and Education,* Heinemann, Singapure 2001.

Rey, M., «Human rights and intercultural education» στο Starkey, H. (επιμ), *The Challenge of Human Rights Education,* Cassell and Council of Europe, London 1991, σσ 135-151.

Rice, E., *The living theatre 1892-1967,* Greenwood Press, Westport 1972.

Riesebrodt, M, *Die Ruckkehr der Religionen. Fundamentalismus und der "Kampf der Kalturen",* Verlag C.h. Beck, Munchen 2000.

Ritzer, G., *The McDonaldization of Society,* Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA 1996.

Robertson, R., *Globalization: Social Theory and Global Culture,* Sage, London 1992.

Rogers, W., «Interdisciplinary Approaches to Moral and Religious Development: A Critical Overview» στο Brusselmans, C. & O' Donahue, J. (επιμ), *Toward moral and religious maturity,* Silver Burdett, Morristown NJ 1980, σσ 12-50.

Roszak, T., *The making of a Counter Culture,* Faber and Faber, London 1972.

Rouquette, M.L. & Guimelli, C., *Methodologie experimentale des sciences humaines,* Nathan, Paris 1979.

Said, E., *Orientalism,* Routledge & Kegan Paul, London 1978.

Salomon, G. & Perkins, D., «Rocky Roads to Transfer», *Educational Psychologist,* 2, 24, 1989,σσ 113-142.

Saussure, F. D., *Course in General Linguistics (1916), La Salle II,* Open Court Publishing Company, χ.τ. 1986.

Schiller, H. L., *Communications and Cultural Domination,* Sharpe, New York 1976.

Schreiner, P., *Religious Education in Europe,* ICCS/Comenius-Institut, Muenster 2000.

Schultze, H., «Christianity in European School Education: national heritage or World Religion?», *British Journal of Religious Education,* 15, 1, σσ 37-42.

Sextou, P., «Drama and Social Inclusion in primary schools with Foreign Population: The Cocoa Smell programme», *National Drama,* 13, 1, Winter 2005, σσ 18-26.

----«A Theatre-in-Education Study of Multicultural Understanding in Hellas», *Youth Theatre Journal,* 20, σσ 77-93.

----*«Theatre in Education and Social/ethnic Integration in Greece; An experience of best practice»,* World Conference on Arts Education & UNESCO & LEA.

Shils, E., «Introduction» ,στο Shils, E. (επιμ), *Centre and Periphery: Essays in Macrosiology,* University of Chicago Press, Chicago 1975, σσ vii-xliii.

----«Centre and Periphery » στο Shils, E. (επιμ), *Centre and Periphery: Essays in Macrosociology,* University of Chicago Press, Chicago 1975, σσ 3-16.

Shweder, R. A., στο, «Cultural psychology - what is it?» ,στοStigler, J. W..,Shweder, R. A & Herdt, G., Ed.; , *Cultural psychology: Essays on comparative human development,* Cambridge University Press, Cambridge, UK 1990, σσ1-43.

Skeie, G., «Plurality and pluralism: a challenge for religious education», *British Journal of Religious Education,* 25, 1, 1995, σσ 47-59.

Sklair, L., «Social Movements and Capitalism» στο Jameson, F. & Miyoshi, M. (επιμ), *The Cultures of Globalization,* Duke University Press, Duke σσ 269.

Slade, P., *«Children's Theatre and Theatre for Young People», A publication of the Educational Drama Association,* Stacey Publications, Kent 1969.

Somers, J., «The Role of Theatre in Education in Health Education», *New England Theatre Journal,* 12, 2001,σσ 97-104.

Standing Conference On Drug Abuse (SCODA), *The Right Choise: Guidance on Selecting Drug Education Materials for Schools,* SCODA, London 1998.

Stiglitz, J. E., *Globalization and Its Discontents,* Norton, New York 2002.

Strauss, A., *Mirrors and Masks. The Search for Identity,* The Sociology Press, San Francisco 1969.

Tajfel, T., *The Social Psychology of Minorities,* Minority Rights Group, χ.τ. 1978.

----*Social Indentity and intergroup relations,* Cambridge University Press, Cambridge 1981.

Taylor, P., *Applied theatre,* Heinemann, New York 2003.

Thomson, J., *Applied Theatre: bewilderment and beyond,* Peter Lang, Oxford 2003.

The Octagon TIE Company, «Poverty Knocks, a casebook» στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through theatre,* Manchester University Press, Manchester 1980, σσ 152-182.

Touraine, A., *Critique of Modernity,* Blackwell, Oxford 1997.

----*The Post-Industrial Society,* Wildwood House, London 1971.

Tryphon, A. & Voneche, J., *PIAGET-VYGOTSKY: The Social Genesis of Thought,* Psychology Press, East Sussex 1996.

Tudge, J. & Rogoff, B., «Peer influences on Cognitive Development» στο Bruner, J. & Bornstein, H. (επιμ), *Interaction in Human Development,* Erlbaum, Hillsdale New Jersey 1989.

Turner, J.C., Brown, R.J. & Tajfel, H., "Social comparison and group interest in ingroup favouritism", *European Journal of Social Psychology,* 9, 1979, σσ 187-204.

Turner, V., *The Anthropology of Performance,* PAJ Publications, New York 1986.

Tylor, E. B., *La Civilisation Primitive,* Reinwald, Paris 1871.

UNESCO, *L' Education, un Tresor est Cache Dedans,* Editios Odile Jacob, Paris 1996.

----*«Education et religion: Les chemins de la tolerance»* UNESCO, Ιούνιος 2003,URL :http://www.ibe.unesco.org/International?Publications/Prospects.

Vallins, G., «The beginnings of TIE» στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through theatre,* Manchester University Press, Manchester 1980, σσ 4.

Vine, C., «TIE and the Theatre of the Oppresed» ,στο Jackson, T. (επιμ), *Learning through Theatre,* Routledge, London 1993b, σσ 109-127.

Vygotsky, L., *Mind in society,* Harvard University Press, χ.τ. 1978.

Vosniadou, S. & Ortony, A., *A Similarity and Analogical Thinking,* Cambridge University Press, New York 1989.

Waters, M., *Globalization,* Routledge, London 1995.

Watson, J., «Educating for citizenship-the emerging relationship between religious education and citizenship education», *British Journal of Religious Education,* 26, 3, 2004, σσ 259-271.

Way, B., *Development through drama,* Longman, London 1975.

Weber, M., «Religionssoziologie» στο Halbband, I. (επιμ), *Wirtschaft und Gesellschaft,* J.C.B.Mohr (Paul Siebeck), Tubingen 1976e.

----*Economy and Society,* Bedminster Press, New York 1968.

----*The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism (1904),* Charles Scribner's Sons, New York 1958.

Wellington, J., *Controversial Issues in the Curriculum,* Oxford Blackwel, Oxford 1986.

Whybrow, N., *The Politics of Contemporary Theatre Production for Educational Contexts,PhD,* Leeds University, 1993.

Wilson, B., «Aspects of secularization in the West», *Japanese Journal of Religious Studies,* 3-4, 1976,σσ 259-276.

----*Religion in Secular Society. A Sociological Comment,* C.A.Watts, London 1966.

Winnicott, D., *Collected Papers, Through Pediatrics to Psycho-Analysis,* Tavistock Publications, New York 1958.

Winston, J., «Drug Education through Creating Theatre in Education», *Research in Drama Education,* 6, 1, 2001, σσ 39-54.

----*Drama, Narrative and Moral Education,* Falmer Press, London 1998.

----«Emotion, reason and moral engagement in drama», *Research in Drama Education,* 1, 2, 1996, σσ 189-200.

Wolff, J., *The Social Production of Art,* Macmillan, London 1993.

Wood, D., Bruner, J. & Ross, G., «The Role of Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology,* 17, 1976, σσ 34-54.

Woods, P., & Hammersley, M., *Gender and Ethnicity in Schools: Ethnographic Accounts,* Routledge, London 1993.

Wuthnow, R., *Communities of Discourse MA,* Harvard University Press, Cambridge 1989.

Χριστόδουλος, Α. Α., *Rooting of Joy and Hope: The Word and the Role of Orthodoxy in the European Union,* Synodal Committee for Matters Pertaining to the Media, Information and Public Relations, Αθήνα 1991.

Yi nger, J. M., *Religion Society and the Individual, an Introduction to the Sociology of Religion,* Macmillan, New York 1968.

---→

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Γ., «Πολιτικές Πρακτικές και Πολυπολιτισμικότητα», *ο Πολίτης,* 107, 2003, σσ 35-43.

Αγραφιώτης, Δ., «Πολιτισμικό/Πολιτιστικό: Το Αβέβαιον της Οριοθέτησης» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 39-46.

----*Πολιτιστικές αναδιπλώσεις,* Θεωρία, Αθήνα 1983.

Αλεξόπουλος, Δ. Σ., *Ψυχομετρία,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

Alrichter, H., Posch, P. & Somekh, B., Δεληγιάννη, Μ. , *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης ,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Αλτουσέρ, Λ., *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, θέσεις,* Θεμέλιο, Αθήνα 1990.

Αμβρόσιος, Μητροπολίτης Σερβίων και Κοζάνης, *Εισήγηση στην τακτική συνέλευση της ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος* (7-11 Οκτωβρίου 2002), Αθήνα 2002.

Αμοιρόπουλος, Κ., «Το θέατρο στην εκπαίδευση: μέθοδος ή μάθημα;» στο Γκόβας Ν. (επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ46-51.

Anderson, Β., μτφ Χαντζαρούλα, Π., *Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού,* Νεφέλη, Αθήνα 1997.

Αργυράκη, Φ., Μιχαλάς, Κ., Ντούσας, Δ., Παπαϊωάννου, Φ. & Σπανός, Π. , «Η στάση των παιδιών απέναντι στο «Διαφορετικό» έθνος, χρώμα, θρήσκευμα», *αντιτετράδια της εκπαίδευσης,* 41, Φθινόπωρο 1996,σσ 34-39.

Αυδή, Α., *Σχολικό θέατρο: καλλιτεχνική δημιουργία και βιωματική μάθηση,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2005.

Bruner, J., μτφ Κληρίδη, Χ. , *Η διαδικασία της Παιδείας,* Καραβίας, Αθήνα 1960.

Βακαλιός, Α., *«Τέχνη και Πολιτική»,* Αυγή, Αθήνα 10-7-2007.

Βακαλόπουλος, Α., *Ο Χαρακτήρας των Ελλήνων,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1983.

Βαλαβάνη, Ν., *Μπέρτολτ Μπρέχτ: Κριτικές προσεγγίσεις,* Στάχυ, Αθήνα 2002.

Βαμβούκας, Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία,* Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2002.

Barber, B. R., μτφ Φιλιππάτος, Α. , *Ο κόσμος των Mac κόντρα στους Τζιχάντ. Η παγκοσμιοποίηση και ο φονταμενταλισμός εχθροί της δημοκρατίας και της ελευθερίας,* Καστανιώτης, Αθήνα 2001.

Barus-Michel, J., «Ταυτοτικές διεργασίες και ψυχοκοινωνιολογία» ,στο Ναυρίδης, Κ. & Χρηστάκης, Ν. (επιμ), μτφ Ζήσιμος, Κ., *Ταυτότητες. Ψυχοκοινωνική συγκρότηση,* Καστανιώτης, Αθήνα 1997, σσ43.

Βασιλειάδης, Π., *Μετανεωτερικότητα και Εκκλησία, Η πρόκληση της Ορθοδοξίας,* Ακρίτας, Αθήνα 2002.

Βασιλόπουλος, Χ., *Παιδαγωγικά Μελετήματα,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2006.

----*Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού,* Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996.

----«Σχεδιασμός και οργάνωση του θρησκευτικού μαθήματος με κριτήριο τα ψυχο-παιδαγωγικά και κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών» στο Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, 2005, σσ 119-125.

Baudrillard, J., *« Το επίπεδο Χεροχ της βίας»,* 8-10-1995.

Bell, J., μτφ Ρήγα, Α Β., *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγίες για φοιτητές και υποψηφίους διδάκτορες,* Gutenberg, Αθήνα 2001.

Βεργίδης, Δ. & Τζαβάρα, Δ., «Οι στρατηγικές των εκπαιδευτικών για την εξέλιξη του καινοτόμου προγράμματος πολιτισμικής αγωγής «ΜΕΛΙΝΑ»» στο Μπαγάκης, Γ (επιμ), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σσ 248-263.

Βεργίδης, Δ., *Αξιολόγηση του προγράμματος «Μελίνα»-Εκπαίδευση και Πολιτισμός,* Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 1996.

Βερναρδάκης, Χ., *Η κοινή γνώμη στην Ελλάδα, Έρευνες-Δημοσκοπήσεις 2002,* Εκδοτικός Οίκος Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα 2002.

Bigge, M. L., μτφ Κάντα, Α & Χαντζή, Α., *Θεωρίες μάθησης,* Πατάκης, Αθήνα 1990.

Bloom, B. S., μτφ Λαμπράκη-Παγανού, Α., *Συναισθηματική ταξινομία,* Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1991.

----μτφ Λαμπράκη-Παγανού, Α., *Γνωστική ταξινομία,* Κώδικας, Θεσσαλονίκη 1986.

Bourdieu, P., μτφ Καψαμπέλη, Κ., *Η Διάκριση. Κοινωνική Κριτική της Καλαισθητικής Κρίσης,* Πατάκης, Αθήνα 2002.

Bouvier, P., μτφ Τσελέντη, Ξ., *Κοινωνιο-ανθρωπολογία ,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

Bria, I. & Βασιλειάδης, Π., *Ορθόδοξη Χριστιανική Μαρτυρία. Εγχειρίδιο Ιεραποστολικής,* Τέρτιος, Κατερίνη 1989.

Βρύζας, Κ., *Παγκόσμια Επικοινωνία. Πολιτισμικές Ταυτότητες,* Gutenberg, Αθήνα 1997.

Γεωργάς, Δ., Χαντζή, Α., Γκάρη, Α., Μυλωνάς, Κ., Ντάλλα, Μ., Ανδρεοπούλου, Σ. & Παναγιωτοπούλου, Π., «Στάσεις απέναντι στη Ευρώπη και εθνική ταυτότητα», *Ψυχολογία,* 11,1, Μάρτιος 2004, σσ 87-105.

Γεωργιάδου, Β., «Θρησκείες και Πολιτική στη Νεωτερικότητα» στο Ζορμπάς, Κ. Β. (επιμ), *Πολιτική και Θρησκείες,* Εκδ.Παπαζήση, Αθήνα 2007, σσ 60.

Γεωργιάδου, Β. & Νικολακόπουλος, Η., «Θρησκευτικότητα, εκκλησιασμός και προσευχή. Μια ασύμπτωτη σχέση» στο Καφετζής, Π., Μαλούτας, Θ. &

Τσίγκανου, Ι. (επιμ), *Πολιτική-Κοινωνία-Πολίτες. Αναλύσεις δεδομένων της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας ESS,* ΕΚΚΕ(υπό έκδοση), Αθήνα 2006.

Γεωργιάδου, Β., Δεμερτζής, Ν. & Λίποβατς, Θ., «Πρόλογος» στο Λίποβατς, Θ., Δεμερτζής, Ν. & Γεωργιάδου, Β. (επιμ), *Θρησκείες και πολιτική στη νεωτερικότητα,* Κριτική, Αθήνα 2002.

Γεωργογιάννης, Π., «Θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Γλώσσας», *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία, Πρακτικά 1ου Διαβαλκανικού Συνεδρίου, Πάτρα 3-5 Μαΐου 1996,* Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ 128-129.

----«Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις Βαλκανικές χώρες», *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία, 1ο Διαβαλκανικό συνέδριο, Πάτρα 3-5 Μαΐου, Πρακτικά,* Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ 119-134.

Γιαγκάζογλου, Σ., «Το μάθημα των θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Φυσιογνωμία, σκοποί, περιεχόμενο, νέα βιβλία. Διαθεματική προσέγγιση, Ευρωπαϊκή Προοπτική, Θεολογία της Ετερότητας», Ιερά Μητροπόλεως Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως, *«Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο απέναντι στις προκλήσεις των καιρών», Επιστημονική Ημερίδα ιερά Μητροπόλεως Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως,* Μητροπόλη Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως, Νεάπολη Θεσσαλονίκης 2007, σσ 34-108.

----«Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Γυμνάσιο», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας,* 37, 2006,σσ 34-37.

Γιακουμάκη, Β., «Προσεγγίζοντας το θέμα των πολιτικών πολυπολιτισμικότητας στην Ελλάδα-ένα παράδειγμα από τη Θράκη», Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών, *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης, Πρακτικά Συνεδρίου 28-29 ιαν. 2005,* Γραφείο-Ιδρύματος Νεότητος Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Αθήνα 2007, σσ 107-118.

Γιανναράς, Χ. , «Εκκλησία και Πολιτισμός», *Σύναξη,* 88, 2003, σσ 11-17.

----*Ενάντια στη θρησκεία,* Ίκαρος, Αθήνα 2006.

----*Πολιτισμός, το κεντρικό πρόβλημα της πολιτικής,* Κάκτος, Αθήνα 2005.

----*Η Νεοελληνική Ταυτότητα,* Γρηγόρης, Αθήνα 1983.

----*Σχεδίασμα εισαγωγής στη φιλοσοφία,* Δόμος, Αθήνα 1981.

----*Το Πρόσωπο και ο Έρως,* Παπαζήσης, Αθήνα 1976.

Γιαννουλάτος, Α., Αρχ. Τιράνων και πάσης Αλβανίας, , *Ιεραποστολή στα ίχνη του Χριστού,* Αποστολική Διακονία, Αθήνα 2007.

----*«Ομιλία κατά την Έκτακτη Συνεδρία της 8ης Νοεμβρίου 2001»,* 2001.

----*Ίχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού,* Ακρίτας, Αθήνα 2004.

----*Παγκοσμιότητα και ορθοδοξία,* Ακρίτας, Αθήνα 2004.

Γιούλτσης, Β. Γ., *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Θρησκείας,* Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 1992b.

Γκόβαρης, Χ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* Ατραπός, Αθήνα 2001.

Γκόβας, Ν., *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο, ασκήσεις παιχνίδια τεχνικές,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Γκότοβος, Α. Ε., *Οικουμενικότητα, Ετερότητα και Ταυτότητα: Η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας,* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 2001.

----*Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο,* Gutenberg, Αθήνα 1990.

Γκότοβος, Α.Ε. & Παπακωνσταντίνου, Π.Δ., *Έκθεση Αξιολόγησης του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ,* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα 1996.

Γκότσης, Γ. Ν., *Θρησκεία, Νεωτερικότητα και Σύγχρονη πολιτισμική ταυτότητα,* Εκδόσεις Αντ.Σάκκουλα, Αθήνα- Κομοτηνή 1996.

Cohen, L.& Manion, L., μτφ Μητσοπούλου Χ.-Φιλοπούλου Μ. , *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας,* Μεταίχμιο, Αθήνα 1993.

Γραμματάς, Θ., *Θέατρο και Παιδεία,* Νηρηίδες, Αθήνα 1998.

----*Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών,* Τυπωθήτω, Αθήνα 1998.

----*Η διδακτική του θεάτρου,* Τυπωθήτω, Αθήνα 1999.

Crawford, R., μτφ Μπλέτας, Μ., *Τι είναι Θρησκεία,* Σαββάλας, Αθήνα 2004.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ. & Λιάμπας, Τ., *Γραμματισμός και Συνειδητοποίηση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

Cuche, D., μτφ Σιατίτσας, Φ., *Η έννοια της Κουλτούρας στις Κοινωνικές Επιστήμες,* Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2001.

Γυιόκα, Λ., «Επεισόδια της ετερότητας» στο Κυριακάκης, Γ. & Μιχαηλίδου, Μ. (επιμ), *Η προσέγγιση του άλλου. Ιδεολογία, Μεθοδολογία και Ερευνητική Πρακτική,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ 257-279.

Cummins, J., μτφ Αργύρη, Σ. , *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας,* Gutenberg, Αθήνα 1999.

Δαγτόγλου, Π., *Συνταγματικό Δίκαιο. Ατομικά δικαιώματα,* Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1991.

Δαμανάκης, Μ., *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση,* Gutenberg, Αθήνα 2005.

----«Η Διαμόρφωση της εθνικής και της πολιτισμικής ταυτότητας των Ελληνοπαίδων εξωτερικού», *Επιστήμες της Αγωγής,* 1, 2001,σσ 7-19.

Δαμασκηνός, Μητροπολίτης Μαρωνείας και Κομοτηνής, *Η Πνευματική δυναμική παρέμβασις της τοπικής Εκκλησίας εις τα προβλήματα της ακριτικής περιοχής της Ροδόπης. Μειονοτικό ζήτημα,* Κομοτηνή 1996.

Δανιηλίδης, Δ., *Η Νεοελληνική Κοινωνία και Οικονομία,* Νέα Σύνορα, Αθήνα 1985.

Davis, D., «Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση» , στο Γκόβας Ν. (επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 29-34.

Δεληθανάση, Μ., *«Θεριεύει η ισλαμοφοβία στην Ευρώπη",* Η Καθημερινή, 14-1-2007.

Derman Sparks, L., μτφ Χουντουμιάδη, Α. & Μόρφη, Ε., *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις,* Σχεδία, Αθήνα 2005.

Δημητρίου, Δ., «Περί δια/πολύ/πολυτισμικότητας και άλλων συναφών», *Εκπαιδευτική Κοινότητα,* 71, Αυγ-Οκτ 2004, σσ 24-28.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ., *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας,* Εκδόσεις «Έλλην», Αθήνα 2001.

Dort, B., μτφ Φραγκουδάκη, Α., *Ανάγνωση του Μπρεχτ,* Κέδρος, Αθήνα 1975.

Δραγώνα, Θ., *Ταυτότητα και εκπαίδευση,* ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα 2003.

Eagleton, T., μτφ Μαγκλίνης, Η., *Η έννοια της κουλτούρας,* Πόλις, Αθήνα 2003.

Εκ, Ν. Λ., «Οι χριστιανικές Εκκλησίες και η πληθυντικότητα των θρησκευτικών κοινοτήτων» στο Κλάψης, Ε. (επιμ), *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε πλουραλιστικό κόσμο,* Καστανιώτης, Αθήνα 2006, σσ 53-67.

Εκκλησία της Ελλάδος., *Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου της Εκκλησίας της Ελλάδος, Αρχές και Αξίες για την Οικοδόμηση της Ευρώπης,* Ιερά Σύνοδος της Εκκλησίας της Ελλάδος, 2003.

Eliade, M., μτφ Δεληβοριάς, Ν., *Το ιερό και το βέβηλο,* Αρσενίδης, Αθήνα 2002.

Elias, N., μτφ Βαϊκούση, Ε., *Η εξέλιξη του πολιτισμού. Ήθη και κοινωνική συμπεριφορά στη Νεώτερη Ευρώπη,* Νεφέλη, Αθήνα 1997.

----μτφ Λουπασάκης, Θ., *Η διαδικασία του Πολιτισμού. Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1996.

Ενρίκες, Ε, «Δρόμοι προς τον άλλον, δρόμοι προς τον εαυτό μας» στο *Φιλοδοξίες και ψευδαισθήσεις της συνεργασίας Ευρώπης και τρίτου Κόσμου: ΛΟΜΕ IV"* , Εξάντας, Αθήνα 1991, σσ 301 κ.ε..

Esslin, M., μτφ Κονδύλης, Φ., *Μπρεχτ: ο άνθρωπος και το έργο του,* Θεωρία, Αθήνα 1984.

Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν., *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός. Σχέδια εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο,* Δίπτυχο, Αθήνα 2005.

Ευσταθίου, Μ., «Εθνική Ομοιογένεια και Πολιτισμικές Διαφορές στην Ελλάδα», *Θέματα Ειδικής Αγωγής,* 25, Μάιος-Ιούλιος 2004,σσ 61-66.

Foucault, M., μτφ Χατζηδήμου, Κ.& Ράλλη, Ι., *Επιτήρηση και Τιμωρία,* Ράππα, Αθήνα 1989.

----μτφ Παπαγιώργης, Κ., *Αρχαιολογία της Γνώσης,* Εξάντας, Αθήνα 1987.

----μτφ Σαρίκας, Ζ., *Εξουσία, Γνώση και Ηθική,* Ύψιλον, Αθήνα 1987.

Frankl, V., μτφ Περσιάνης, Π. & Περσιάνη, Ε., *Ο Θεός του ασυνειδήτου,* Ταμασός, Αθήνα 1980.

Freire, P., μτφ Λιάμπας, Τ., *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν,* Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2006.

----μτφ Κρητικός, Γ., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου,* Κέδρος, Αθήνα 1977.

Freud, S., μτφ Βαμβαλής, Γ., *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας,* Επίκουρος, Αθήνα 1994.

----μτφ Βαρσάνης, Ν., *Πέρα από την αρχή της ηδονής,* Δ.Τσάκος- Α.Καρανικόλας, Αθήνα 1920.

Geertz, G., μτφ Παραδέλλης, Θ., *Η ερμηνεία των πολιτισμών,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2003.

Gellner, E., μτφ Λαφαζάνη, Δ., *Έθνη και Εθνικισμός,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1992.

Giddens, A., μτφ Μερτίκας, Γ., *Οι συνέπειες της Νεοτερικότητας,* Κριτική, Αθήνα 2001.

Habermas, J., μτφ Αναγνώστου, Λ. & Καραστάθη, Α. , *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1993.

Hall, S., Held, D. & Mc Grew, A., μτφ. Τσακίρης, Θ & Τσακίρης, Α., *Η Νεωτερικότητα σήμερα. Οικονομία, κοινωνία, πολιτική, πολιτισμός,* Σαββάλας, Αθήνα 2003.

Held, D. & Mc Grew, A., μτφ Κιτίδη, Κ., *Παγκοσμιοποίηση-Αντί-Παγκοσμιοποίηση,* Πολύτροπον, Αθήνα 2004.

Hervieu-Leger, D. & Willaime, J.-P., μτφ Παπαγεωργίου, Ν., *Κοινωνικές Θεωρίες και Θρησκεία,* Κριτική, Αθήνα 2005.

Θεοδωρίδης, Ν. , *Ετήσια Έκθεση 2007 του Κέντρου Πληροφόρησης και Τεκμηρίωσης για το Ρατσισμό «ΑΝΤΙΓΟΝΗ»:Καταγραφή φαινομένων, ζητημάτων και κρουσμάτων ρατσισμού, διακρίσεων , ξενοφοβίας αλλά και Καλών Πρακτικών της Διοίκησης στους 6κρίσιμους τομείς της Απασχόλησης, της Νομοθεσίας, της Εκπαίδευσης, της Στέγασης, της Ρατσιστικής Βίας και της Υγείας & Πρόνοιας,* ΑΝΤΙΓΟΝΗ, Αθήνα 2007.

Θωμά, Δ., «Ετερότητα: ζητήματα θεωρητικής προσέγγισης. Η περίπτωση της ετερότητας στην εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 140, Ιαν-Μαρ 2005, σσ 31-43.

Javeau, C., μτφ Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ., *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο, το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή,* τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000.

Ιντζεσίλογλου, Ν., «Περί της Κατασκευής Ταυτοτήτων. Το Παράδειγμα της Εθνικής Ταυτότητας» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ) , *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 183-185.

Καθημερινή, εφημερίδα, *«Φρούδες ελπίδες η οικουμενικότητα», Συνέντευξη του Ρίτσαρντ Γουόλιν στον Βασίλη Μουρδουκούτα,* Η Καθημερινή, 18-5-2008.

Κακουδάκη, Τ , «Θέατρο και Εκπαίδευση στα ελληνικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Μια πρώτη ματιά του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και των δραστηριοτήτων των τμημάτων», *Εκπαίδευση και Θέατρο,* 7, 2007, σσ 54-61.

Καλαϊτζίδη, Π., *Ορθοδοξία και Νεωτερικότητα- Προλεγόμενα,* Ίνδικτος, Αθήνα 2007.

----«Επίμετρο» στο Ντεμπρέ, Ρ., *Η Διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο,* Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 2004, σσ 97.

----«Για το διάλογο των θρησκειών και των πολιτισμών στο μάθημα των θρησκευτικών», *Νέα Εστία,* 21, 2007, σσ 121-141.

----«Εναλλακτικές προτάσεις για τη φυσιογνωμία και τη διδακτική των θρησκευτικών. Τα θρησκευτικά ως πολιτιστικό μάθημα: Το παράδειγμα του βιβλίου της γενέσεως και η αφήγηση της δημιουργίας» στο Διακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, 2005, σσ 156-190.

----*«Πολυπολιτισμική πολυθρησκευτική κοινωνία και το κατηχητικό έργο της Εκκλησίας», Εισήγηση στη διημερίδα στελεχών ποιμαντορικού έργου των Ι.Μητροπόλεων,* (υπό δημοσίευση), Θεσσαλονίκη-Αθήνα 2004.

----«Το θρησκευτικό μάθημα στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας», *Καθ'οδόν*, 17, 2001, σσ 39-50.

----«Ορθοδοξία και Πολυπολιτισμικότητα», *Καθ' οδόν,* 91, 2004, σσ 93-97.

Καλαϊτζίδης, Π.& Ντόντος, Ν., *Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, Ιερά Μητρόπολις Δημητριάδος, Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών,* Ίνδικτος, Αθήνα 2007.

Καλλιακμάνης, Β., «Εκκλησία-Κράτος-Κοινωνία» στο Ζορμπάς, Κ. (επιμ), *Πολιτική και Θρησκείες*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2007, σσ 85-100.

Καρακατσάνη, Δ., *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση, γνώσεις, αξίες, πρακτικές,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

Καραμούζης, Π., *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2007.

----*Κριτική φιλοσοφία της θρησκείας. θρησκευτικός αυταρχισμός και ανθρώπινη ελευθερία στο έργο του Έριχ Φρομ,* Επέκταση, Αθήνα 2005.

Karim, K. H., μτφ Ψωμιάδου, Ε., *Η Ισλαμική απειλή. Τα μέσα ενημέρωσης και η παγκόσμια βία,* Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2000.

Κασσωτάκης, Μ. Ι., «Επίμετρο», «Ψυχολογία της Εκπαίδευσης», *Παιδαγωγικές Επιστήμες,* τ.4, Αθήνα, 1985, σσ 404.

Καστοριάδη, Κ., μτφ Κουρεμένος, Κ., *Η άνοδος της ασημαντότητας,* Ύψιλον, Αθήνα 2000.

----μτφ Σαρίκας, Ζ., *Τα σταυροδρόμια του λαβύρινθου,* Ύψιλον, Αθήνα 1991.

Κατσούλης, Η., Ανανιάδης, Μ. & Ιωαννίδης, Σ., *Παγκοσμιοποίηση, Οικονομικές, Πολιτικές, Πολιτισμικές Όψεις,* Ι.Σιδέρης, Αθήνα 2003.

Keast, J. (επιμ), Βαλλιανάτος, Α. (επιμ ελλην.εκδ), μτφ Χαραλαμπίδου, Ν. & Βαλλιανάτος, Α., *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το σχολείο,* Συμβούλιο της Ευρώπης (υπό έκδοση), Αθήνα 2007.

Κελπανίδης, Μ., *Μεθοδολογία της παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία στατιστικής,* Κώδικας, Αθήνα 1999.

Κεφαλίδου, Α., «Διαπολιτισμικό Σχολείο: Σύγχρονη ή παρωχημένη έννοια σε μια εποχή πολυπολιτισμικής συνύπαρξης;», *Μετανάστευση και Μετανάστες,* 4, Ιούλιος 2007, σσ 69-75.

Κλάψης, Ε., «Προσέγγιση στη πρόκληση της Ετερότητας» στο Ιερά Μητρόπολη Δημητριάδος, *Ορθοδοξία και Πολυπολιτισμικότητα,* (υπό δημοσίευση).

----«Η πρόκληση ενός παγκόσμιου κόσμου» ,στο Κλάψης, Ε. (επιμ), *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε έναν πλουραλιστικό κόσμο. Ένας οικουμενικός διάλογος,* Καστανιώτης, Αθήνα 2006, σσ 119-120.

Κοντογιάννη, Α., «Όνειρα, υλικό ζωής, υλικό Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση» στο Γκόβας, Ν. (επιμ), *Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις, 4η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2004, σσ 27.

Κοντογιάννης, Β., «Διαπολιτισμός και Κοινωνικές ενδοομάδες», *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου,* 53, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2004, σσ 28-33.

Κοντογιώργης, Γ., «Πολιτισμός και Πολιτεία: Τα θεμέλια του πολιτικού πολιτισμού» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 61-72.

Κοσμόπουλος, Α., *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου,* Γρηγόρης, Αθήνα 1990.

Κοτζιά, Ν., «Προλεγόμενα» στο Walzer, Μ. (επιμ), μτφ Μανδελάκη, Κ., *Περί ανεκτικότητας,* Καστανιώτης, Αθήνα 2001, σσ 13-48.

Κουκουνάρας Λιάγκης Μ., *Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από το 1923 έως σήμερα.* αδημοσίευτη εργασία, ΠΜΣ τμ.Θεολογίας Α.Π.Θ, Θεσσαλονίκη 2001.

----*Πέντε μουντζουρωμένα απογεύματα. Ένα θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα,* Θεσσαλονίκη-Κομοτηνή 2007 .

Κουτσούρης, Α., «Εκπαίδευση για την Αειφορία», *Θαλλώ,* 1, Ιούλιος 2007, σσ 50-62.

Κρίππα, Γ. Η., *Η Συνταγματική Κατοχύρωσις του μαθήματος των Θρησκευτικών παρ'ημίν και εν τη αλλοδαπή,* χ.ε, Αθήνα 2001.

Κτιστάκις, Γ., *Θρησκευτική Ελευθερία και Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου,* Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 2004.

Κυριαζόπουλος, Κ., «Ελευθερία διάδοσης θρησκείας και επικρατούσα θρησκεία» στο Παπαστάθης, Χ. (επιμ), *Θρησκευτική ελευθερία και επικρατούσα θρησκεία*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2000, σσ 51-66.

Κυρίδης, Α., «Οι μεταλλάξεις της ετερότητας» στο Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ), *Όψεις της ετερότητας,* Gutenberg, Αθήνα 2005, σσ 103-142.

Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ), *Όψεις της ετερότητας,* Gutenberg, Αθήνα 2005.

Κωνσταντόπουλου, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000.

Λεβί-Στρως, Κ, Παπάζογλου, Ε., *Φυλή και Ιστορία,* Γνώση, Αθήνα 1995b.

Levinas, Ε., μτφ Παπαγιώργης, Κ., *Ολότητα και άπειρο,* Εξάντας, Αθήνα 1989.

Λέκκας, Π., *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία,* Κατάρτι, Αθήνα 1996.

Lincoln, Β., «Πολιτισμός» στο Braun, W. & McCutcheron, R. (επιμ), *Εγχειρίδιο θρησκειολογίας,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2003, σσ 640.

Λίποβατς, Θ., «Θέσεις για την πολιτική ψυχολογία των Ελλήνων. Προοπτικές για το 2000» στο Λίποβατς, Θ. (επιμ), *Προβλήματα Πολιτικής Ψυχολογίας,* Εξάντας, Αθήνα 2001, σσ 238-265.

Λούρου, Μ. & Ρεβελάκη, Μ., « «Σε πιστεύω εγώ»-ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα για την έλλειψη επικοινωνίας και στόχων στην εφηβεία» στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν.& Μερκούρη, Α. (επιμ), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα, Πρακτικά 5ης Διεθνούς*

Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2006, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σσ 209-214.

Μααλούφ, Α, μτφ Τραμπούλης, Θ., *Οι φονικές ταυτότητες,* Ωκεανίδα, Αθήνα 1999.

Μακρίδης, Β. Ν., «Μετανάστευση και ανοχή στη σύγχρονη Ευρώπη», *Σύναξη,* 96, Οκτ-Δεκ 2005, σσ 48-5.

Μακρινιώτη, Δ. & Σολωμός, Ι., «Κοινωνική και Πολιτική Γνώση στο Σχολείο και στις Παιδαγωγικές Σπουδές», *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 102-103, 1998, σσ 69.

Μάνεσης, Α., *Συνταγματικά Δικαιώματα Α΄, Ατομικές Ελευθερίες,* Σάκκουλας, Θεσσαλονίκη 1982.

Μανιτάκης, Α., *Οι σχέσεις της Εκκλησίας με το κράτος-έθνος στη σκιά των ταυτοτήτων,* Νεφέλη, Αθήνα 2000.

Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ.& Γαληνού, Π. στο, «Πολιτισμικές Ταυτότητες: από το Τοπικό στο Παγκόσμιο;» στο Κωνσταντόπουλος, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 109-119.

Μάρκαρης, Π., *Ο Μπρεχτ και ο διαλεκτικός λόγος,* Ιθάκη, Αθήνα 1982.

Μάρκου, Γ., *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* Αθήνα 1995.

Μάρκου, Γ. & Βασιλειάδου, Μ., *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, Δημιουργία και Αντιμετώπιση,* ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1998b.

----*Ρατσισμός, Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής,* ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα 1996.

Μαρούδα, Η., «Θεατρικό Παιχνίδι-Δραματοποίηση και (sic) διδασκαλίας", *τα εκπαιδευτικά,* 53-54, σσ 73-89.

Μασάλη, Ζ., ««Συμμαθητεία» γλωσσών και θρησκειών», *Νέα Παιδεία,* 112, 2004, σσ 120-128.

Ματάλας, Π., *Έθνος και Ορθοδοξία. Οι περιπέτειες μιας σχέσης,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2002.

Ματσαγγούρας, Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη,* Gutenberg, Αθήνα 2001e.

----*Η σχολική τάξη,* Γρηγόρης, Αθήνα 1999.

----*Θεωρία της Διδασκαλίας: Η Προσωπική Θεωρία ως πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης,* Gutenberg, Αθήνα 1998.

Ματσούκας, Ν., *Οικουμενική Κίνηση. Ιστορία-θεολογία,* Εκδόσεις Π.Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1991.

----«Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος», *Καθ' οδόν,* 17, 2000,σσ15-20.

----*Δογματική και Συμβολική Θεολογία Β,* Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Π.Πουρναρά 1992b.

----«Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος. Μια πρόταση για το πώς θα αλλάξει η διδασκαλία του μαθήματος θρησκευτικών στα σχολεία», *Σύναξη,* 1, 1982,σσ35-41.

Μαφεζόλι, Μ., «Οι φυλές επί σκηνής» στο Συλλογικό έργο, *Ατομικισμός: η μεγάλη επιστροφή,* Ροές, Αθήνα 1990, σσ 64-71.

Mc Donald, S. & Rachel, D., «Το θέατρο Forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς» στο Γκόβα, Ν. & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ), *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2000, σσ 155-156.

Mc Grew, A., «A Global Society» στο Hall, S., Held, D. & McGrew, T. (επιμ), *Modernity and Its Future,* Polity, Cambridge 1996, σσ 66.

McAfee, W., μτφ Αγουρίδης, Σ., *Τα πέντε μεγάλα ζωντανά θρησκεύματα,* Άρτος Ζωής, Αθήνα 2001.

Μήλιος, Γ., «Η διαμόρφωση του νεοελληνικού έθνους και κράτους ως διαδικασία οικονομικής και πληθυσμιακής ομογενοποίησης» στο Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ), *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα,* Κριτική, Αθήνα 1997, σσ 281-314.

Μόσχος, Γ, «Το δράμα ως μέσο επικοινωνίας για την εκπαίδευση στα δικαιώματα του παιδιού» στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν.& Μερκούρη, Α. (επιμ), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα, Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2006,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σσ 365-371.

Μπακαλάκη, Α., «Εκδοχές της έννοιας Πολιτισμού στην Ανθρωπολογία», *Σύγχρονα Θέματα,* 62, σσ 55-68.

Μπαλασσά-Φλέγκα, Ε., *Η Συμβολή της UNESCO και των άλλων Διεθνών Οργανισμών στη διαμόρφωση της Διαπολιτισμικής Διάστασης της Ελληνικής Παιδείας, Μέθοδοι και Προοπτικές,* Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη 2002.

Μπαλιμπάρ, Ε. & Βαλλερστάιν, Ι., Ελεφάντης, Α. & Καλαφάτη, Ε., *"Φυλή, Έθνος, Τάξη, Οι διφορούμενες ταυτότητες,* ο Πολίτης, Αθήνα 1991.

Μπαμπινιώτης, Γ., Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα 2002, σσ 1441b.

Μπέγζος, Μ. Π., *Ορθοδοξία ή Μισαλλοδοξία,* Παρουσία, Αθήνα 1996.

Μπέης, Κ, *Η θρησκευτική ελευθερία. Θεωρία και πράξη στην Ελληνική κοινωνία και έννομη τάξη,* Ευνομία Verlag, Αθήνα 1997.

Μπουμπάρης, Ν., «Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση» ,στο Smith, P., μτφ Μπουμπάρης, Ν., *Πολιτισμική Θεωρία,* Κριτική, Αθήνα 2006, σσ 12.

Μπρεχτ, Μ., μτφ Βεργώτης, Β., *Για τη φιλοσοφία και το μαρξισμό,* Στοχαστής, Αθήνα 2006.

Μπρεχτ, Μ., μτφ Κουντή, Λ., *Για το ρεαλισμό,* Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1990.

Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ., *Μετανάστες και Μετανάστευση. Οικονομικές, Πολιτικές και Κοινωνικές πτυχές,* Πατάκης, Αθήνα 2001.

Neelands, J., «11/9-Ένα κενό στην καρδιά μας» ,στο Γκόβας Ν. (επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 56-65.

Νικολαΐδης, Α., *Η διαλεκτική ιερότητας και κοινωνικότητας στο έργο του Emile Durkheim,* Γρηγόρης, Αθήνα 2002.

Νικολάου, Γ., *Ένταξη και Εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο, Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Ξωχέλλης, Π., *Παιδαγωγική του Σχολείου,* Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1986.

Ο.Ε.Δ.Β., *Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,* Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 1999.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* 2001.

Pammender, D., «Εγείροντας ερωτήματα: η όξυνση των αντιθέσεων και η πολιτισμική δράση ως μετασχηματισμός», *Εκπαίδευση & Θέατρο,* ειδική έκδοση, 2008, σσ 21-32.

Παπαγεωργίου, Δ., «Παραστάσεις και αναπαραστάσεις: η επιτέλεση (performance) του «πολιτισμού» και του «πολιτιστικού θεάματος» στο Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ., Μπαντιμαρούδης, Φ., Μπουμπάρης, Ν. & Παπαγεωργίου, Δ. (επιμ), *Πολιτιστικές Βιομηχανίες,* Κριτική, Αθήνα 2005, σσ 101.

Παπαγιωτοπούλου, Π., «Οι κοινωνικές διαστάσεις της εικόνας του εαυτού», *Ψυχολογία,* 6, 2, 1999, σσ 159-164.

Παπαθανασίου, Θ., *Ο Θεός μου ο αλλοδαπός. Κείμενα για μιαν αλήθεια που είναι «του δρόμου»,* Ακρίτας, Αθήνα 2004.

----«Κατήχηση αλλοδαπών», *εισήγηση στο Πανελλήνιο συνέδριο του «Συνδέσμου»: Προοπτικές του νεανικού έργου της Εκκλησίας σήμερα,* Αθήνα-Πειραιάς 2002.

Παπαθανασίου, Ο , «Όψεις του ρατσισμού στην εκπαίδευση», *Τα εκπαιδευτικά,* 63-64, σσ 101-102.

Παπαϊωάννου, Σ., «Για μια κοινωνική οικονομία και κοινωνική πολιτική της αλληλεγγύης και της ενδυνάμωσης ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό», *Θεματική Ενότητα: Κοινωνικός Αποκλεισμός,* 1, Οκτώβριος 2006, σσ 10-31.

Παπαντωνίου, Α., «Παγκοσμιοποίηση, Μετανεωτερικότητα, Πολυπολιτισμικότητα», Ιερά Αρχιεπισκοπή Αθηνών, *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης, Πρακτικά Συνεδρίου 28-29 ιαν. 2005,* Γραφείο-Ιδρύματος Νεότητος Ιεράς Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Αθήνα 2007, σσ 48-49.

----«Η μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης», *Σύναξη,* 96, Οκτ-Δεκ 2005, σσ 18-35.

Παπαρίζος, Α., «Θρησκεία και Πολιτική- Εκκλησία και κράτος στην Σύγχρονη Ελλάδα (Βασικές διαπιστώσεις και Υποθέσεις Εργασίας)» στο Ζορμπάς, Κ. (επιμ), Πολιτική και Θρησκείες, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2007, σσ101-102.

----*Θεός, εξουσία και θρησκευτική συνείδηση,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.

----«Η Ταυτότητα των Ελλήνων, Τρόποι Αυτοπροσδιορισμού και η Επίδραση της Ελληνικής Ορθοδοξίας» στο Κωνσταντόπουλος, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 135-151.

----«Διαφωτισμός, Θρησκεία και Παράδοση στην σύγχρονη Ελληνική Κοινωνία» στο Δεμερτζής, Ν. (επιμ), *Η Ελληνική Πολιτική Κουλτούρα σήμερα,* Οδυσσέας, Αθήνα 1994, σσ 75-133.

Παπάς, Α., *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και διδακτική,* Αθήνα 1998.

Παπαστάθης, Χ., (επιμ), *Θρησκευτική ελευθερία και επικρατούσα θρησκεία*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2000.

----«Ελευθερία της λατρείας και επικρατούσα θρησκεία» στο Παπαστάθης, Χ., (επιμ), *Θρησκευτική ελευθερία και επικρατούσα θρησκεία*, Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2000, σσ23-50.

Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006.

----«Το καθεστώς της διαφορετικότητας στην ελληνική κοινωνία: Υποθέσεις Εργασίας» στο Παπαταξιάρχης, Ε. (επιμ), *Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2006, σσ 407-470.

Παπούλια-Τζελέπη, Π, «Ηθική Αγωγή και Εκπαίδευση» στο *Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια,* τ.4 Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1990, σσ 2255

Παππάς, Θ. Γ., *Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας στις ανθρωπιστικές επιστήμες,* Εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 2002.

Παρασκευόπουλος, Ι., *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1993.

Πασχαλίδης, Γ., « Η πολιτισμική Ταυτότητα ως δικαίωμα και ως Απειλή. Η Διαλεκτική της Ταυτότητας και η Αμφιθυμία της κριτικής» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 73-81.

----«Η Πολιτιστική Ταυτότητα ως Δικαίωμα και ως Απειλή», στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 73-82.

Parsons, T., *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives,* Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1966.

Παυλίδης, Π., «Θρησκεία και εκπαίδευση», *Θέματα Παιδείας,* 4, Χειμώνας 2000, σσ 36-42.

Περσέλης, Ε., «Η θρησκευτική αγωγή στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, προβλήματα και προοπτικές» ,στοΔιακοινοβουλευτική Συνέλευση Ορθοδοξίας, Ed.; , *Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, Βόλος 15-17 Μαΐου του 2004,* Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2005, σσ56-65.

Πέτρου, Ι., *Κοινωνιολογία*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2007.

----*Κοινωνική Θεωρία και Σύγχρονος Πολιτισμός,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005.

----*Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005b.

----«Το μάθημα των θρησκευτικών και η κοινωνικοποίηση των μαθητών» στο Πέτρου, Ι., *Κοινωνική θεωρία και Σύγχρονος πολιτισμός,* 2005, σσ 297-313.

----«Η Πολυπολιτισμικότητα ως κοινωνικό γεγονός και κοινωνικό αίτημα», *Καθ΄οδόν,* 16, Ιούλιος 2000, σσ 5-18. -*Χριστιανισμός και κοινωνία,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2004.

----«Το μάθημα των θρησκευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα» στο *Πολυπολιτισμικότητα και θρησκευτική ελευθερία,* Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2005b, σσ 257-271.

Piaget, J., μτφ Λογοθέτη, Γ., *Ψυχολογία και επιστήμη,* Υποδομή, Αθήνα 1981.

Πινακούλας, Α, «Εκκλησία και κράτος στην Ελλάδα» στο Καλαϊτζίδης, Π.& Ντόντος, Ν., *Ορθοδοξία και νεωτερικότητα, Ιερά Μητρόπολις Δημητριάδος, Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών,* Ίνδικτος, Αθήνα 2007, σσ 323-336.

Πιτούλη, Γ., Γιαννούλη, Μ. & Γκόβας, Ν., «Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα «ΔΙΑ-ΦΥΓΕΣ» «Όχι με λόγια…».Παρουσίαση μιας πιλοτικής εφαρμογής» στο Γκόβας, Ν. (επιμ), *Το θέατρο στη Εκπαίδευση: Χτίζοντας Γέφυρες,* Δίκτυο Θέατρο στην Εκπαίδευση, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σσ 142-155.

Πνευματικός, Δ., «Η σχέση μεταξύ ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης σύμφωνα με τους Kohlberg και Fowler», *Μακεδνόν,* 8, 2001, σσ 205-218.

Πολίτης, Α., *Υποσημειώσεις και παραπομπές,* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1999.

Pollis, Α., «Ελλάδα: Ένα προβληματικό κοσμικό κράτος» στο Χριστόπουλος, Δ. (επιμ)*, Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα,* Κριτική-ΚΕΜΟ, Αθήνα 1999, σσ 165-198.

Πουρκός, Μ., *Ο ρόλος του πλαισίου στην Ανθρώπινη Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και την Κοινωνικο-ηθική Μάθηση,* Gutenberg, Αθήνα 1997.

Πρυνεντυ, Ζ., «Πολιτισμική Ταυτότητα: Μεταξύ Μύθου και Πραγματικότητας» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 49-60.

Raiser, Κ., μτφ Μπιτσάνη-Πέτρου, Α., *Το μέλλον του οικουμενισμού,* Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1995.

Ράμφος, Σ., *Χρονικό ενός καινούριου χρόνου,* Ίνδικτος, Αθήνα 1996.

Ρηγόπουλος, Γ. Χ., *Το μάθημα των θρησκευτικών στην Α/θμιο εκπαίδευσι (Διαπιστώσεις-πρότασις),* Αθήνα 1990.

Ρήγου, Μ., *Η Ετερότητα του Άλλου, δοκίμιο για μια τρέχουσα μεταηθική,* Πλέθρον, Αθήνα 1995.

Ρούσσα, Α. Δ., *Εκκλησία και Νέος Ελληνισμός (Απόψεις για την γενική κρίση),* Γνωριμία, Αλεξανδρούπολη 1990.

Said, E. W., «Σύγκρουση λόγω άγνοιας» στο Δερμεντόπουλος, Χ. & Σπυριδάκης, Μ., Μιχαηλίδου, Μ., Ετερότητες1: Ανθρωπολογία, κουλτούρα και πολιτική, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004, σσ 129-138.

Σαπουντζή, Ε., «Αουγκούστο Μπόαλ, Spect-actors όλων των χωρών, ενωθείτε! Καταπίεση είναι όταν ο ένας από τους δύο συνομιλητές χάνει τη δύναμή του, δεν μιλάει και πρέπει μόνο να ακούει», *Το Βήμα*, 19/07/1998, σσ C09.

Σέξτου, Π., *Ογδόντα οχτώ βελανιδιές και μύριες ανεμώνες,* Κ.Θ.Β.Ε, Θεσσαλονίκη 2006.

----*Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

Σκορδούλης, Κ., «Περιβαλλοντικές Επιστήμες, Μετακλασσική σκέψη και Πολιτισμική Θεωρία», Θαλλώ, 1, Ιούλιος 2007, σσ 41-49.

Smith, P., μτφ Κατσίκερος, Α., Πολιτισμική Θεωρία, Κριτική, Αθήνα 2006.

Σολομός, Α., *Θεατρικό Λεξικό*, Κέδρος, Αθήνα 1989.

Somers, J., «Το ζήτημα της Πράξης και της Έρευνας», *Εκπαίδευση και Θέατρο,* 2, Ιούνιος 2002, σσ 5-11.

----«Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία» στο Γκόβας Ν. (επιμ), *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης, Πρακτικά από τη 2η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση,* Μεταίχμιο, Αθήνα 2002, σσ 77.

----«Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές.», *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Πρακτικά από την 1η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2000, σσ 76-80.

Σουλιώτης, Μ, «Περί ετερότητας φιλολογικό σημείωμα» στο Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ), *Όψεις της ετερότητας,* Gutenberg, Αθήνα 2005, σσ 17-22.

Σπυρόπουλος, Κ., «Πίστευε, αν θέλεις, αλλά και ερεύνα. Η αλήθεια για τη διδασκαλία των θρησκευτικών στις χώρες της Ε.Ε. και στις Η.Π.Α. και οι σύγχρονες τάσεις γύρω από τις σχέσεις σχολείου, εκκλησίας και θρησκείας», *Σύγχρονα Θέματα,* 57, Οκτ-Δεκ 1995, σσ 17-25.

Στάγκος, Α., *Η κοινοτική αρμοδιότητα στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Η πολιτική επιχειρηματολογία και τα νομικά προβλήματα που ανακύπτουν από πρόσφατες προτάσεις για τη θεσμοθέτησή τους,* Αρμενόπουλος, Αθήνα 1996.

Σταθόπουλος, Μ., «Η συνταγματική κατοχύρωση της θρησκευτικής ελευθερίας και οι σχέσεις Πολιτείας-Εκκλησίας», *Καθ'οδόν,* 15, 1999, σσ 41-54.

----*Σχέσεις πολιτείας και εκκλησίας,* Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα 1993.

Σταθοπούλου, Θ., «Θρησκευτικότητα και εμπιστοσύνη στους θεσμούς. Διαφαινόμενες τάσεις στην Ελλάδα και την Ευρώπη» , στο Ζορμπάς, Κ. Β. (επιμ), Πολιτική και Θρησκείες 2007, σσ 161-186.

Σταμούλης, Χ. Α., *Άσκηση Αυτοσυνειδησίας,* Το Παλίμψηστον, Θεσσαλονίκη 2004.

----«Ώσπερ ξένος και αλήτης ή Σάρκωση: η μετανάστευση της αγάπης», *Σύναξη, Μετανάστευση και προσφυγιά,* 2005, σσ 8-17.

----*Περί Φωτός,. Προσωπικές ή φυσικές ενέργειες; Συμβολή στη σύγχρονη περί Αγίας Τριάδος προβληματική στον Ορθόδοξο χώρο,* Το Παλίμψηστον, Θεσσαλονίκη 1999.

Σταυρίδου, Α., Η σημασία της ποιοτικής έρευνας στο γενικό σχεδιασμό δημοσκοπήσεων-ερευνών πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου στο Βερναρδάκης, Χ. (επιμ), *Ινστιτούτο VPRC, Η κοινή γνώμη στην Ελλάδα, έρευνες-δημοσκοπήσεις 2002,* Εκδοτικός Οίκος Α.Α.Λιβάνη, Αθήνα 2002, σσ 289-314.

Σωτηρέλλης, Γ. Χ., *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον Κατηχητισμό στην Πολυφωνία,* Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1998c.

Ταίηλορ, Τ, μτφ Παιονίδης, Φ., *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης,* Πόλις, Αθήνα 2000c.

Τερζάκης, Φ., «Φονταμενταλισμός και Ετερότητα», *Ίνδικτος, Για την ετερότητα,* 21, Νοέμβριος 2006, σσ 75-86.

Τζήκας, Γ., «Ξενοφοβία, ρατσισμός και σχολείο-ένα «διαφορετικό» παιδί στην τάξη μας (Εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Ν.Ιωνίας Μαγνησίας τα σχολικά έτη 2001-03)», *Τα εκπαιδευτικά,* 75-76, Απρ-Ιουν 2005, σσ 124-141.

Tocqueville, Α, μτφ Λυκούδη, Μ., *Η δημοκρατία στην Αμερική,* Στοχαστής, Αθήνα 2001b.

Τοντόροβ, Τ., «Οικουμενικότητα και εθνισμός», *Ο Πολίτης,* 12, 1995, σσ 5.

Τρωιάνου, Σ., *Οργάνωση των Εκκλησιών και διεθνείς σχέσεις,* Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1997b.

----«Ελευθερία Θρησκευτικής συνείδησης και επικρατούσα θρησκεία» στο Εταιρία Νομικών Βορείου Ελλάδος, Παπαστάθης, Χ. (επιμ), *Θρησκευτική ελευθερία και επικρατούσα θρησκεία,* Σάκκουλας, Αθήνα-Θεσσαλονίκη 2000.

Τσάτσος, Δ. Θ., *Συνταγματικό Δίκαιο, τ.Β' Οργάνωση και λειτουργία της πολιτείας,* Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα- Κομοτηνή 1993.

Τσιάκαλος, Γ., *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Τσιάρας, Α., «Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών του δημοτικού σχολείου μέσα από θεατρικό παιχνίδι» στο Γιαννούλη, Μ., Γκόβας, Ν.& Μερκούρη, Α. (επιμ), *Θέατρο στην Εκπαίδευση: δημιουργώντας νέους ρόλους στον 21ο αιώνα, Πρακτικά 5ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο στην Εκπαίδευση 2006,* Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2006, σσ 258-267.

Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ., *Η ετερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής εμπειρίας,* Κριτική & ΚΕΜΟ, Αθήνα 2002.

----*Το μειονοτικό φαινόμενο στη Ελλάδα,* Κριτική, Αθήνα 1997 .

Φοκ, Ρ, «Θρησκεία και παγκοσμιοποίηση» στο Κλάψης, Ε. (επιμ), *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε πλουραλιστικό κόσμο,* Καστανιώτης, Αθήνα 2006, σσ 135-148.

Φουντεδάκη, Π., «Θρησκεία και κράτος στην Ευρώπη: Εκκοσμίκευση και λειτουργική διαφοροποίηση» στο Λίποβατς, Θ., Δεμερτζής, Ν. & Γεωργιάδου, Β. (επιμ), 2002, σσ 183-210.

----«Σχέσεις κράτους και εκκλησίας στον ευρωπαϊκό χώρο», *Το Σύνταγμα,* 26, 4-5, σσ 647-673.

Φραγκουδάκη, Α., *«Τι είν' η πατρίδα μας;" Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997.

Χαρίτου-Φατούρου, Μ., *Τελική έκθεση της αξιολόγησης του προγράμματος ΄ΜΕΛΙΝΑ-Εκπαίδευση και Πολιτισμός»,* Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 1996.

Χιωτάκης, Σ., «Θρησκεία και το μάθημα των θρησκευτικών σε συνθήκες «πολιτισμικού πλουραλισμού»: Προς αναζήτηση ενός νέου παραδείγματος», *Επιστήμες Αγωγής, Σχολείο και Ζωή, Θεματικό τεύχος,* 2002,σσ103-116.

Χλέπας, Ν. & Δημητρόπουλος, Κ., *Ζητήματα θρησκευτικής ελευθερίας στο χώρο της εκπαίδευσης,* Αντ.Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή 1997.

Χριστόπουλος, Δ., *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα,* Κριτική-ΚΕΜΟ, Αθήνα 1999.

Ψημίτης, Μ., «Η Ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης» στο Κωνσταντόπουλου, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 85-108.

----«Η ατομική επιλογή ως παράγοντας πολιτισμικής ταυτότητας σε συνθήκες πολυπλοκότητας: Η περίπτωση της αλληλεγγύης» στο Κωνσταντόπουλου, Χ, Μαράτου-Αλιμπράντου, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ. (επιμ), *«εμείς» και οι «άλλοι» αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα,* ΕΚΚΕ, τυπωθύτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα 2000, σσ 89-90.

Vandenbroeck, Μ., μτφ Βογιατζής, Γ& Γεμελιάρης, Χ., *Με τη ματιά του Γέτι,* Νήσος, Αθήνα 2004.

Vygotsky, L., μτφ Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Σ., *Νους στην Κοινωνία,* Gutenberg, Αθήνα 1997.

Walter, Β., μτφ Κολοβός, Ν., *Δοκίμια για τον Μπρεχτ,* Πύλη, Αθήνα 1972.

----μτφ Βουτσάκης, Β. , *Η ηθική εντός και εκτός συνόρων,* Πόλις, Αθήνα 2003.

----μτφ Μανδελάκη, Κ. , *Περί ανεκτικότητας,* Καστανιώτης, Αθήνα 2001.

Ζαμπέτα, Ε., *Σχολείο και Θρησκεία,* Θεμέλιο, Αθήνα 2003.

Ζηζιούλα, Ι., Μητροπολίτη Περγάμου, , «Κοινωνία και ετερότητα», *Σύναξη,* 76, 2000, σσ 9-10.

Ζορμπάς, Κ. (επιμ), *Πολιτική και Θρησκείες*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2007.

----«΄Οψεις των σχέσεων κράτους και εκκλησίας στην Ελλάδα» στο Ζορμπάς, Κ. (επιμ), *Πολιτική και Θρησκείες*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 2007, σσ 187-237.

----*Το θρησκευτικό φαινόμενο και το μάθημα των Θρησκευτικών στην προοπτική του ευρωπαϊκού μέλλοντος,* Τέρτιος, Βόλος 2006.

Ζουμπουλάκης, Σ., *Ο Θεός στην Πόλη,* Εστία, Αθήνα 2002.

----«Τα θρησκευτικά ως βιβλικό μάθημα», *Νέα Εστία,* 1729, 2000,σσ1020-1026.

Ζώνιου, Χ., «Το θέατρο του Καταπιεσμένου», *Θέατρο και Εκπαίδευση,* 4, Αθήνα, Δεκ. 2003, URL: www.**theatro**edu.gr/main/images/stories/files/Magazine/EandT_e-mag_Dec2003_GR_06.pdf -

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΑΤΡΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

«Α΄ μέρος

1. μαθητής/τρια: Α ☐ Β ☐ Γ ☐ - Γυμνασίου ☐ Λυκείου ☐

2. φύλο : αγόρι ☐ κορίτσι ☐

3. έτος γέννησης : 19 _____

4. πόλη/χωριό γέννησης : _____

5. πόλη/χωριό κατοικίας : _____

6. χώρα καταγωγής : _____

(αν έχεις έλθει από άλλη χώρα)

7. θρησκεία : _____»

«Β΄ μέρος-οικογένεια/σπίτι

8. Ζεις στο ίδιο σπίτι με τους : πατέρα ☐ μητέρα ☐ παππού ☐ γιαγιά ☐

(παρακαλείστε να βάζετε Χ στα αδελφό ☐ → 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ άλλο_____

σχετικά τετράγωνα-μπορείτε να αδελφή ☐ → 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ άλλο_____

σημειώσετε παραπάνω από ένα) άλλους _____

9. Ο πατέρας σου είναι απόφοιτος : Δημοτικού ☐

(παρακαλείστε να βάζετε Χ Γυμνασίου ☐

στο σχετικό τετράγωνο) Λυκείου ☐

Τεχνικής σχολής/ΤΕΕ ☐

Πανεπιστημίου/ΤΕΙ ☐

άλλο_____

10. Η μητέρα σου είναι απόφοιτος : Δημοτικού ☐

(παρακαλείστε να βάζετε Χ Γυμνασίου ☐

στο σχετικό τετράγωνο) Λυκείου ☐

Τεχνικής σχολής/ΤΕΕ ☐

Πανεπιστημίου/ΤΕΙ ☐

άλλο_____

11. Στο σπίτι εργάζεται : μόνο ο πατέρας ☐

(παρακαλείστε να βάζετε Χ μόνο η μητέρα ☐

στο σχετικό τετράγωνο) και ο πατέρας και η μητέρα ☐

μόνο άλλος ☐

(παρακαλείστε να προχωρήσετε στην επόμενη σελίδα)

«Γ΄ μέρος- θρησκεία

Κάποιοι άνθρωποι είναι ευλαβείς/θρήσκοι, δηλαδή προσπαθούν να ακολουθήσουν απόλυτα αυτά που ορίζει η θρησκεία, στην οποία πιστεύουν, κάποιοι δεν είναι ευλαβείς/θρήσκοι, δεν προσπαθούν καθόλου να ακολουθήσουν αυτά που ορίζει η θρησκεία, στην οποία τυπικά πιστεύουν και κάποιοι βρίσκονται σε ενδιάμεσες βαθμίδες ευλάβειας/θρησκευτικότητας, είναι δηλαδή πολύ ή εν μέρει ευλαβείς/θρήσκοι ή πολύ ή εν μέρει καθόλου ευλαβείς/θρήσκοι.

12. Μπορείς να τοποθετήσεις επακριβώς τον εαυτό σου σε σχέση με τη δική σου θρησκεία; (παρακαλείστε να βάζετε ένα Χ στο σημείο της παρακάτω κλίμακας, το οποίο θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στη σχέση αυτή)

καθόλου ευλαβής/ θρήσκος 0 ευλαβής/ θρήσκος

13. Μπορείς να τοποθετήσεις επακριβώς τους γονείς σου σε σχέση με τη δική τους θρησκεία; (παρακαλείστε να βάζετε ένα Χ στο σημείο της παρακάτω κλίμακας, το οποίο θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στη σχέση αυτή)

Πατέρας

καθόλο

υευλαβής/θρήσκος 0 ευλαβής/θρήσκος

Μητέρα

καθόλου ευλαβής/ θρήσκα 0 ευλαβής/θρήσκα

14. Ποια είναι η κύρια πηγή πληροφόρησης σου σχετικά με τα πιστεύω της δικής σου θρησκείας;

(παρακαλείστε να βάζετε Χ στα σχετικά τετράγωνα-μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από ένα)

οικογένεια ☐

σχολείο ☐

θρησκευτική κοινότητα ☐

(π.χ εκκλησία)

ΜΜΕ ☐

(π.χ τηλεόραση)

άλλος-ο/άλλοι ☐ ποιος/α;_____

(παρακαλείστε να προχωρήσετε στην επόμενη σελίδα)

Στον κόσμο υπάρχουν πολλές θρησκείες, όπως ο Ιουδαϊσμός, ο Βουδισμός, ο Χριστιανισμός, το Ισλάμ, ο Ινδουισμός, οι Αφρικανικές θρησκείες και άλλες. Παρ' όλο που κάποιος μπορεί να πιστεύει σε μία από αυτές, συγχρόνως μπορεί να γνωρίζει καλά στοιχεία μίας ή περισσοτέρων άλλων θρησκειών.

15. Ποια είναι η κύρια πηγή πληροφόρησης σου σχετικά με τα πιστεύω άλλων θρησκειών;

(παρακαλείστε να βάζετε Χ στα σχετικά τετράγωνα-μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από ένα)

οικογένεια ☐

σχολείο ☐

θρησκευτική κοινότητα ☐

(π.χ εκκλησία)

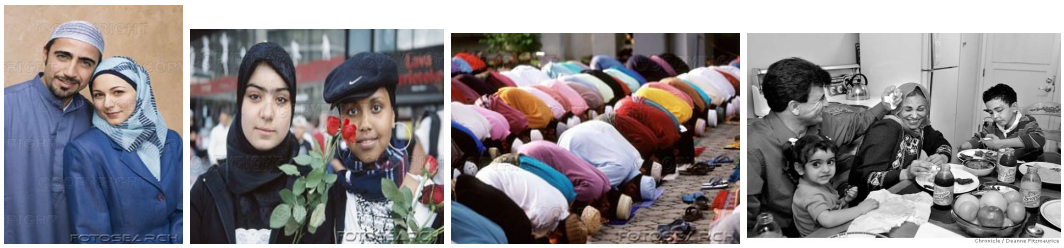
ΜΜΕ ☐

(π.χ τηλεόραση)

άλλο/άλλοι ☐

ποιος/α;_____

κανένας/καμία ☐



16. Παρατήρησε τις παραπάνω εικόνες και προσπάθησε να σημειώσεις με Χ, στην παρακάτω κλίμακα, την πρώτη εντύπωση που σου σχηματίζεται;

εντελώς αρνητική 0 εντελώς θετική

17. Πρόκειται να γράψεις ένα άρθρο στην τοπική εφημερίδα για τις παραπάνω εικόνες. Γράψε παρακάτω τον τίτλο του άρθρου σου.

---

18. Έστω ότι οι εικονιζόμενοι στις φωτογραφίες είναι πιστοί του Ισλάμ. Ποια είναι η γνώμη σας για αυτούς; (παρακαλείστε να βάζετε ένα Χ στο σημείο της παρακάτω κλίμακας, το οποίο θεωρείτε ότι ανταποκρίνεται στη γνώμη σας

εντελώς αρνητική 0 εντελώς θετική

19. Έχεις γνωρίσει προσωπικά κάποιον/α πιστό/η του Ισλάμ,μουσουλμάνο;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐ »

Δ΄ μέρος - Ισλάμ-Μουσουλμάνοι

20. Όταν ακούς ότι κάποιος είναι μουσουλμάνος ποιους χαρακτηρισμούς θα έδινες σε αυτόν; (Παρακαλείσθε να επιλέξετε ανάμεσα στα παρακάτω ζεύγη βάζοντας Χ στο σχετικό τετράγωνο)

ωραίοι ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ άσχημοι

πιστοί ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ άπιστοι

γνωστοί ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ άγνωστοι

φίλοι ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ εχθροί

καλοί ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ κακοί

γενναίοι ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ δειλοί

ευγενικοί ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ αγενείς

ευλαβείς ⌊⌊⌊⌊⌋⌋⌋⌋ μη ευλαβείς

21. Από όσα γνωρίζεις ποιες από τις παρακάτω «αλήθειες» αφορούν μόνο τους πιστούς του Ισλάμ, ποιες μόνο τους πιστούς του Χριστιανισμού και ποιες τους πιστούς και των δύο θρησκειών. (Παρακαλείσθε να βάζετε Χ στα αντίστοιχα πλαίσια)

	Μόνο μουσουλ-μάνοι	Μόνο χριστιανοί	Και μουσουλ-μάνοι και χριστιανοί	Δε γνωρίζω
Πιστεύουν σε ένα Θεό				
Νηστεύουν τουλάχιστον 2 περιόδους το χρόνο				
Πιστεύουν στην Αγία Τριάδα				
Πιστεύουν στην ύπαρξη των Αγγέλων				
Πιστεύουν στους Προφήτες				
Σέβονται το πρόσωπο του Ιησού				
Βασική τους διδασκαλία είναι η παγκόσμια ειρήνη και δικαιοσύνη				
Προσεύχονται κάθε μέρα				

Πιστεύουν ότι ο Ιησούς δεν αναστήθηκε				

22. Απαντήστε ευθέως στις παρακάτω ερωτήσεις κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό(λάβετε υπόψη ότι οι αριθμοί σημαίνουν 1=Όχι 2=Μάλλον Όχι 3=ούτε ναι ούτε όχι 4=Μάλλον Ναι 5=Ναι)

1. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	1 2 3 4 5
2. Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	1 2 3 4 5
3. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	1 2 3 4 5
4. Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	1 2 3 4 5
5. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	1 2 3 4 5
6. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	1 2 3 4 5
7. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	1 2 3 4 5
8. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	1 2 3 4 5
9. Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	1 2 3 4 5
10. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	1 2 3 4 5
11. Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του	1 2 3 4 5

είναι η «αληθινή πίστη».	
12. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	1 2 3 4 5
13. Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5
14. Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	1 2 3 4 5
15. Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	

Ε΄ μέρος – θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα

21. Παρακαλώ αφηγηθείτε στις παρακάτω σειρές την ιστορία που παρακολουθήσατε κατά τη διάρκεια του Θ.Π., που εφαρμόστηκε στην τάξη σας.

22.Ποιο ήταν το θέμα-στόχος του Θ.Π.;

23.Σημείωσε μία λέξη ή μία φράση που εκφράζει την εμπειρία σου από το Θ.Π.

---

1. Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα.	1 2 3 4 5
2. Επιτυχία του στόχου του μαθήματος.	1 2 3 4 5
3. Κατανόηση των ζητουμένων κατά τη διάρκεια του Θ.Π.	1 2 3 4 5
4. Επαφή με τις τέχνες.	
5. Επικοινωνία με τους άλλους (συμμαθητές).	1 2 3 4 5
6. Ανάληψη πρωτοβουλιών.	1 2 3 4 5
7. Επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης.	1 2 3 4 5
8. Συμμετοχή στις δραστηριότητες του Θ.Π.	1 2 3 4 5
9 . Κριτική της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλον».	
10. Γνωριμία με ανθρώπους των τεχνών.	1 2 3 4 5
12. Δημιουργικότητα κατά τις δραστηριότητες του Θ.Π.	1 2 3 4 5
13. Επικοινωνία με τους εμψυχωτές.	
14. Ψυχαγωγία.	1 2 3 4 5
1=πολύ κακή	1 2 3 4 5
2=κακή	1 2 3 4 5
3= μέτρια	
4=καλή	
5=πολύ καλή	
(παρακαλείστε να προχωρήσετε στην επόμενη σελίδα)	

24. Κρίνε σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια την εντύπωση που σου άφησε το Θ.Π. που παρακολούθησες, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό (λάβε υπόψη ότι οι αριθμοί σημαίνουν 1=πολύ κακή 2=κακή 3= μέτρια 4=καλή 5=πολύ καλή)

25. α. Πρέπει να γίνονται θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα στα ελληνικά σχολεία.

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

β. Για ποιους λόγους;

---

26. Μία εφημερίδα της περιοχής σου είχε στο πρωτοσέλιδο ένα άρθρο με βασικό τίτλο τον εξής «Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι»

Γράψε στο παρακάτω πλαίσιο τις πρώτες σκέψεις που σου έρχονται στο μυαλό, ως σχόλιο αυτού του τίτλου.

Ευχαριστώ για την τόσο ευγενική συνεργασία!»

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ-ΠΙΝΑΚΕΣ

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Ερωτηματολόγιο :

Έχετε γνωρίσει κάποιον μουσουλμάνο;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	2	7,5
ΟΧΙ	25	92,5
ΣΥΝΟΛΟ	27	100,0

Πίνακας 1

	Στόχος του Θ.Π.	**Μία λέξη ή φράση για το Θ.Π.**
1	Να δούμε και την πλευρά των μουσουλμάνων. Να αλλάξουμε γνώμη, αν πιστεύαμε κάτι αρνητικό για αυτούς.	Πιστεύω πως δεν άλλαξα γνώμη.
2	Μουσουλμανισμός-άλλες θρησκείες.	Πολύ καλή δουλειά.
3	Να μας ευαισθητοποιήσει ως προς το θέμα της διαφορετικότητας της θρησκείας ενός άλλου ανθρώπου.	Διαφωτιστική εμπειρία.
4	Να γνωρίσουμε ότι στην κοινωνία δεν είμαστε μόνοι μας, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι.	Καλό
5	Να δείξει τις διαφορές που βλέπει ο κόσμος ανάμεσα στους χριστιανούς και μουσουλμάνους.	Η θρησκεία και τα πιστεύω.
6	Ο ρατσισμός και η αντιμετώπισή του.	Ο έρωτας ήρθε από μακριά (δε συμβιβάζομαι με αλλόθρησκους)
7	Να αποδεχόμαστε τις θρησκείες όλων χωρίς να έχουμε ρατσιστική στάση απέναντί τους.	
8	Να δούμε με διαφορετικό και πιο αποδεκτικό(sic) «μάτι» τους ανθρώπους που έχουν διαφορετική θρησκεία ή καθόλου.	Φανταστική, απερίγραπτη εμπειρία.
9	Να μας κάνει να καταλάβουμε ότι όλες οι θρησκείες είναι το ίδιο.	Χάσαμε μάθημα.
10	Να διώξουμε την προκατάληψη που νιώθουμε για ανθρώπους διαφορετικής θρησκείας.	Ηθικό δίδαγμα.
11	Να μας διδάξει ότι σε όποια θρησκεία και να πιστεύει κάποιος είναι ίσος με εμάς και για αυτό αυτές οι προκαταλήψεις και τα ταμπού πρέπει να πάψουν να υπάρχουν και να δυσκολεύουν τις σχέσεις μας με τους άλλους.	Το ηθικά σωστό.
12	Να μας κάνει μέσα από αυτή την ιστορία να καταλάβουμε ότι όλοι είμαστε ίδιοι, ανεξαιρέτως των πιστεύω μας.	Καλή, αξέχαστη και απερίγραπτη εμπειρία.
13	Οι θρησκείες ενώνουν και δε χωρίζουν.	Μαρία με αποφεύγεις επειδή είμαι μουσουλμάνος.
14	Να μας ευαισθητοποιήσει για το θέμα της θρησκείας και να μην υπάρχει πια αυτός ο ρατσισμός.	Οι διαφορετικές θρησκείες δεν αποτελούν πρόβλημα.
15	Οι θρησκείες.	Πρωτότυπο.
16	Δεν ξέρω.	Πολύ καλή εμπειρία.
17	Ο ρατσισμός και η αντιμετώπισή του. Αποδοχή των άλλων.	Δεν άλλαξε η γνώμη μου για τους αλλόθρησκους.
18	Να βγάλουμε τις προκαταλήψεις που έχουμε για τους αλλόθρησκους.	Ηθικό δίδαγμα.
19	Η ευαισθητοποίηση των παιδιών ώστε να κατανοήσουν τους μουσουλμάνους.	Φανταστικό.
20	Να μας δώσει να καταλάβουμε πως όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι μεταξύ τους και πρέπει να τους φερόμαστε με τον ίδιο τρόπο χωρίς να λαμβάνουμε υπόψη τη θρησκεία που αυτοί πιστεύουν.	Παγκόσμια ισότητα.
21	Να μας ενημερώσει για θέματα ρατσισμού απέναντι σε διαφορετικές θρησκείες και να εξετάσει τις	Ενδιαφέρουσα εμπειρία.

Πίνακας 2

	η εντύπωση που άφησε το Θ.Π.	πολύ κακή	κακή	μέτρια	καλή	πολύ καλή
1	Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα.	0	1	4	13	9
2	Επιτυχία του στόχου του μαθήματος.	0	3	7	7	10
3	Κατανόηση των ζητουμένων κατά τη διάρκεια του Θ.Π.	0	2	3	9	13
4	Επαφή με τις τέχνες.	0	0	4	18	5
5	Επικοινωνία με τους άλλους (συμμαθητές).	1	1	9	7	7
6	Ανάληψη πρωτοβουλιών.	0	1	8	10	8
7	Επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης.	1	2	6	6	12
8	Συμμετοχή στις δραστηριότητες του Θ.Π.	0	2	7	9	9
9	Κριτική της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλον».	0	2	7	8	10
10	Γνωριμία με ανθρώπους των τεχνών.	0	3	6	11	7
11	Δημιουργικότητα κατά τις δραστηριότητες του Θ.Π.	0	3	5	8	11
12	Επικοινωνία με τους εμψυχωτές.	2	2	3	7	13
13	Ψυχαγωγία.	1	0	7	8	11

Πίνακας 3

πρέπει να γίνονται Θ.Π. στα ελληνικά σχολεία;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	25	92,5
ΟΧΙ	2	7,5
ΣΥΝΟΛΟ	27	100,0

Πίνακας 4

Η παρατήρηση.

Τα άτομα που παρατηρήθηκαν είναι πέντε και είναι τα εξής:

1) ο Φώτης

2) η Φανή

3) η Φωτεινή

4) ο Φωκίωνας

5) η Φαίδρα[1]

1. Κατά τη διάρκεια της τρίμηνης έρευνας τα ονόματα των παιδιών δεν ήταν γνωστά στους ερευνητές. Τα ονόματα έγιναν γνωστά από το ημερολόγιο που διατηρούσε η εκπαιδευτικός και το οποίο παραδόθηκε μετά το τέλος της τρίμηνης έρευνας. Εδώ και σε όλες τις μελέτες περίπτωσης δεν παρουσιάζονται τα πραγματικά ονόματα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΦΩΤΗΣ 1	ΦΑΝΗ 2	ΦΩΤΕΙΝΗ 3	ΦΩΚΙΩΝΑΣ 4	ΦΑΙΔΡΑ 5
Εισαγωγή-γνωριμία μιλά ο Joker	-αφαιρείται λίγο -σχολιάζει κάπως -χαμογελάει λίγο	-γελάει λίγο	-σχολιάζει κάπως -χαμογελάει αρκετά -σχολιάζει αρκετά -γελάει λίγο	-σχολιάζει αρκετά -σχολιάζει φωναχτά	-γελάει λίγο -απαντά στον Joker
Παράσταση-1η σκηνή	-αφαιρείται κάπως -δείχνει ενδιαφέρον	-χαμογελάει λίγο -σχολιάζει λίγο -γελάει λίγο	-σχολιάζει λίγο -δείχνει ενδιαφέρον -γελάει λίγο	-σχολιάζει φωναχτά -δείχνει ενδιαφέρον	-χαμογελάει λίγο -δείχνει ενδιαφέρον
1η παράβαση-ερωτήσεις Joker	-αφαιρείται κάπως -δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει αρκετά	-σχολιάζει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο -σχολιάζει κάπως	-σχολιάζει φωναχτά -δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει κάπως
Πολλαπλό ερέθισμα	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο -απαντά στον Joker -αφαιρείται λίγο	-σχολιάζει φωναχτά -χαμογελάει πολύ -σχολιάζει φωναχτά -γελάει πολύ	-απαντά στον Joker -χαμογελάει πολύ -σχολιάζει κάπως -χαμογελάει αρκετά	-χαμογελάει λίγο -αφαιρείται λίγο -δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο	-σχολιάζει φωναχτά -σχολιάζει αρκετά -δείχνει ενδιαφέρον
Χωρισμός σε ομάδες	-σχολιάζει κάπως	-δείχνει ενδιαφέρον	-γελάει κάπως -χαμογελάει λίγο	-γελάει πολύ -σχολιάζει αρκετά	-χαμογελάει αρκετά -σχολιάζει κάπως
Ρόλος στον τοίχο-ανακοίνωση	-σχολιάζει κάπως -χαμογελάει λίγο -δείχνει ενδιαφέρον	-σχολιάζει πολύ	-δείχνει ενδιαφέρον	-σχολιάζει φωναχτά -χαμογελάει λίγο -σχολιάζει φωναχτά	αφαιρείται λίγο -απαντά στον Joker -σχολιάζει αρκετά
Παράσταση 2η σκηνή	-δείχνει ενδιαφέρον -αφαιρείται πολύ -χαμογελάει λίγο -σχολιάζει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον -γελάει κάπως -χαμογελάει αρκετά -σχολιάζει λίγο -σχολιάζει αρκετά	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει λίγο -δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει λίγο -γελάει κάπως	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει λίγο -χαμογελάει λίγο	-σχολιάζει λίγο -χαμογελάει λίγο -σχολιάζει λίγο
3η σκηνή	-αφαιρείται πολύ -χαμογελάει λίγο -αφαιρείται λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο	-σχολιάζει φωναχτά -σχολιάζει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον
4η σκηνή	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει λίγο -σχολιάζει πολύ	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει λίγο -χαμογελάει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον -γελάει αρκετά -σχολιάζει πολύ

Πίνακας 5

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΦΩΤΗΣ 1	ΦΑΝΗ 2	ΦΩΤΕΙΝΗ 3	ΦΩΚΙΩΝΑΣ 4	ΦΑΙΔΡΑ 5
Δραστηριότητα Ρόλος στον τοίχο	-συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ δ -εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ δ -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ β	-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ β -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ β	-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ γ -ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ δ	-συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ δ -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ γ -ζητά την γνώμη των άλλων-ισχύ δ	-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ α -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ δ
Δραστηριότητα Καρτέλες	-εκφράζει αλληλεγγύη στον εμψυχωτή-ισχύ δ	-κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ β -εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ β -εκφράζει αλληλεγγύη στον εμψυχωτή-ισχύ β -συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ γ		-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ δ -ζητά την γνώμη των άλλων στην ομάδα-ισχύ γ -εκφράζει αλληλεγγύη στον εμψυχωτή-ισχύ δ -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ α	-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ δ -ζητά την γνώμη των άλλων στην ομάδα-ισχύ γ
Δραστηριότητα Ανακριτική καρέκλα	-συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ γ -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ δ	-κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ γ -μειώνει την ένταση στην ομάδα-ισχύ γ -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ β -διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ β	-ζητά πληροφορίες από την ομάδα-ισχύ δ -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ δ -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ γ -διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ δ	-ζητά πληροφορίες από την ομάδα-ισχύ δ -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ γ -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ δ -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ δ	-ζητά την γνώμη των άλλων στην ομάδα-ισχύ γ -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ δ -ζητά πληροφορίες από την ομάδα-ισχύ γ -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ δ
Δραστηριότητα Παγωμένες εικόνες	-κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ δ -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α	-κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ δ -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ β -διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ δ -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ β -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α	-συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ δ -διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ β	-συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ α -διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ γ -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ δ -διαφωνεί με τον εμψυχωτή-ισχύ	-ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ γ -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ β -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ δ -διαφωνεί με τον εμψυχωτή-ισχύ γ

Πίνακας 6

η παρατήρηση όλης της τάξης

Η συμμετοχή των παιδιών	στην ομάδα με τον Joker			στην υποομάδα με τον εμψυχωτή		
στην προεργασία	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική
καμία	2	8	0	0	0	0
1-2	4	5	15	1	0	0
3-5	4	8	5	4	0	9
5-8	13	4	5	12	19	12
>10	4	2	2	10	8	6
στη δραστηριότητα						
καμία	0	2	0	0	0	0
1-2	3	2	0	0	2	4
3-5	3	4	10	8	9	7
5-8	16	9	12	11	8	11
>10	5	10	5	8	8	5

Πίνακας 7

Αναφορές από τις δραστηριότητες

Αιτία του	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα
προ-βλήμα τος	Ο ρατσισμός που δείχνει ο κοινωνικός περίγυρος στους ανθρώπους από άλλες θρησκείες έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργεί προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις.	Η πηγή του προβλήματος είναι ότι λόγω της θρησκείας και της καταγωγής του αντιμετωπίζεται ρατσιστικά.	Στερεότυπα που έχουν καθιερωθεί στην κοινωνία για τους Μουσουλμάνους. Αρνητική αντιμετώπιση, διάκριση λόγω θρησκευτικών συνηθειών. Δυσκολία στην ειρηνική συμβίωση μιας μειονότητας με μια πλειοψηφία θρησκευτική.	Η κοινωνία που δεν αποδέχεται τους Μουσουλμάνους. Η οικογένεια. Ο τρόπος ζωής των Μουσουλμάνων.

Πίνακας 8

Παγωμένες εικόνες

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Ορέστη/φίλων – ήρωα

Συμμετέχουν δύο αγόρια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον Ορέστη να κρατά «από το γιακά» τον ήρωα έχοντας άγρια έκφραση. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα είναι :

«Παράτησε την αδερφή μου, γιατί εμείς είμαστε χριστιανοί». Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

θα κάνω ότι μ' αρέσει./ την αγαπάω./ την αγαπάω και δεν πρόκειται να την αφήσω./ υπάρχουν κι αλλού πορτοκαλιές./ η θρησκεία μας δεν παίζει κανένα ρόλο./ εσύ τι πρόβλημα έχεις ρε;

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης πατέρα - ήρωα

Συμμετέχουν δύο αγόρια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα με τα χέρια σε κάποια στάση ικεσίας προς τον πατέρα που στέκεται απέναντί του. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα ο πατέρας είναι : «Χωρίς κουβέντα, εδώ θα μείνεις». Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

εγώ θα διαλέξω./ δικιά μου είναι η ζωή και μην ανακατεύεσαι./ σήκω και φύγε ρε./ πατέρα δεν είναι αυτό που ήθελα.

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης ς μητέρας – ήρωα

Συμμετέχουν ένα αγόρι/ήρωας και ένα κορίτσι/μητέρα. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα με το κεφάλι σκυμμένο απέναντι από τη μητέρα και μετά τη φράση της βάζει τα χέρια στο πρόσωπό του. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα η μητέρα είναι : «Έμαθα πού ήσουν, αυτήν να την ξεχάσεις». Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

την αγαπώ και θέλω να είμαι μαζί της./ μητέρα δεν μπορείς να καταλάβεις πως είμαι ερωτευμένος;/ θα κάνω αυτό που μου αρέσει./ εντάξει μητέρα πάει την ξέχασα αυτομάτως.

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Μαρίας-φίλη - ήρωα

Συμμετέχουν ένα αγόρι/ήρωας και ένα κορίτσι/Μαρία. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα με το κεφάλι σκυμμένο απέναντι από τη Μαρία και το χέρι στο πρόσωπό του σε στάση λυπημένη. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα η Μαρία είναι : «Τελειώσαμε, εμένα να με ξεχάσεις». Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

μη μου λες αντίο./ μα σ' αγαπάω γιατί να μου φύγεις;/ τι κακό έκανα;/ πολύ καλά, θα το μετανιώσεις.

Forum Theatre

Ορέστης/φίλοι: πως ξεχνάς τόσα χρόνια φιλίας;/ πρέπει να μείνουμε φίλοι και να το ξεπεράσουμε./ γιατί να μην κάνουμε μια καινούρια αρχή; να τα ξεχάσουμε όλα και να ξαναγίνουμε φίλοι./ δεν καταλάβαμε ότι σε πείραξαν όλα αυτά./ σε παρακαλώ πρέπει να βρούμε μία λύση.

Μητέρα:μα τι πραγματικά σου συμβαίνει;/ σκέψου τα έθιμα και τις παραδόσεις μας./ μόνο το καλό σου θέλουμε, να μείνεις κοντά μας και σπούδασε σε κάποια σχολή εδώ./ σκέφτεσαι σε τι μπελάδες θα μπεις;, σκέψου και τον πατέρα σου.

Πατέρας:είσαι αρκετά ώριμος για να αποφασίσεις αυτό που θέλεις;/ μα εμείς θέλουμε το καλό σου./ αγόρι μου άκουσε με είμαι μεγαλύτερος σου./ μπορείς να σπουδάσεις και δε χρειάζεται να φύγεις./ σκέψου ότι σε αγαπάμε./ όταν μεγαλώσεις θα καταλάβεις. Σπούδασε εδώ.

*Μαρία:*συγνώμη, αλλά έτσι πρέπει να γίνει./ ούτε κι εγώ θέλω να σε ξαναδώ./ ας μείνουμε φίλοι./ εντάξει, ξέχνα τα παλιά, ας κάνουμε μια νέα αρχή./ ας δούμε μόνο αυτά που μας ενώνουν.

Τελικά οι συμμετέχοντες σε ένα κύκλο εξέφρασαν τη γνώμη τους για το αν μπορεί να αλλάξει μια τέτοια κατάσταση. Οι γνώμες που εκφράσθηκαν είναι:

είναι μια άλυτη κατάσταση ή έστω πολύ δύσκολη. Δεν μπορεί να βρει λύση έχοντας τα καλά και με τις δύο μεριές./ πρέπει να κάνουν υποχωρήσεις και να μη σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους και ειδικά οι γονείς./ να καταλάβουν οι γονείς τι πραγματικά θέλει./ να καταλάβουν όλοι ότι το να είσαι μουσουλμάνος δε σε κάνει διαφορετικό από τους υπόλοιπους ανθρώπους. Είσαι άνθρωπος./ να δουν τα θέλω του πρωταγωνιστή οι υπόλοιποι και να τον κρίνουν όχι με το δικό τους θέλω.

Στο κλείσιμο τους ζητήθηκε με μία λέξη ή φράση ή ένα συναίσθημα να περιγράψουν την εμπειρία τους, χωρίς να ζητηθεί από όλους με τη σειρά να απαντήσουν. Αυτά που ακούσθηκαν είναι:

όλοι είμαστε ίδιοι./ ωραία εμπειρία./ φιλία./ η αγάπη ενώνει./ ο έρωτας δεν έχει θρησκεία./ να ζήσουμε με τους άλλους ανθρώπους./ στον κόσμο είναι όλοι ίσοι./ πρέπει να συμπεριφερόμαστε σε όλους με τον ίδιο τρόπο, ανεξάρτητα από τη θρησκεία./ όποιος πιστεύει πραγματικά στο Θεό, αγαπά τους άλλους, χωρίς να τον νοιάζει που πιστεύουν.

Οι δραστηριότητες από το εκπαιδευτικού υλικού-αναφορές ημερολογίων

-συνέντευξη εκπαιδευτικού

οι δραστηριότητες από το εκπαιδευτικού υλικού

Δραστηριότητα 1: Παροτρύνουμε τα παιδιά να φανταστούν ότι είναι συμμαθητές του ήρωα. Έχουν μέρες να τον δουν στο σχολείο. Γνωρίζουν ότι δεν είναι καλά τελευταία και ότι αντιμετωπίζει προβλήματα. Τον ξέρουν ήδη αρκετά χρόνια και έτσι υποψιάζονται τι μπορεί να του συμβαίνει. Άλλωστε τα νέα στο σχολείο μαθαίνονται γρήγορα... Έχουν παρατηρήσει ότι έχει κόψει επαφή με άτομα που έκανε παρέα. Μπορούν να κάνουν κάτι για να τον στηρίξουν; Αποφασίζουν να του στείλουν ένα e-mail για να δουν πώς τα πάει και για να του δώσουν κάποιες συμβουλές. Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 5 ατόμων. Η κάθε ομάδα σκέφτεται και γράφει στον υπολογιστή ένα ηλεκτρονικό γράμμα. Στην συνέχεια, το στέλνει στη διεύθυνση του ήρωα που είναι halilsos@yahoo.gr. (ίσχυε την περίοδο της έρευνας)

Τα μηνύματα που έφτασαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση του ήρωα είναι:

«Γεια σου, Σου στέλνουμε αυτό το e-mail γιατί ανησυχήσαμε τόσες μέρες που έχουμε να σε δούμε και θέλουμε να μάθουμε νέα σου, τι κάνεις και πώς περνάς. Λοιπόν, πού χάθηκες τόσον καιρό; Τόσα χρόνια φίλοι και τώρα ξαφνικά αποκόπηκες και δε μαθαίνουμε τίποτα για σένα. Ανησυχήσαμε πάρα πολύ όλοι. Εμείς στη θέση σου θα καθόμασταν με όλους εμάς και θα συζητούσαμε ό, τι πρόβλημα μας ανησυχούσε. Σίγουρα σε φέραμε σε δύσκολη θέση μερικές φορές και ίσως είναι ένας λόγος της απομάκρυνσης σου από εμάς. Αλλά όλα λέγονταν πάνω στην πλάκα και χωρίς κανένα σκοπό να σε πληγώσουμε συναισθηματικά. Σου ζητάμε όλοι ταπεινά συγγνώμη και θέλουμε να ξαναγυρίσεις πίσω στην παρέα. Σε χρειαζόμαστε! Ίσως είχες δίκιο ότι δεν σε καταλαβαίναμε, αλλά τώρα ήρθαμε στη θέση σου και καταλάβαμε πόσο δύσκολο είναι. Ελπίζουμε να μας απαντήσεις σύντομα. Περιμένουμε νέα σου. Η παρέα σου, Χ+Μ».

«Γεια σου, τι κάνεις; Έχουμε καιρό να σε δούμε και ανησυχούμε για σένα. Θέλουμε να σου πούμε να μη στεναχωριέσαι γιατί πολλά παιδιά της ηλικίας μας αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα στον τόπο μας. Είμαστε πρόθυμοι να σε βοηθήσουμε με όποιο τρόπο μπορούμε. Ίσως και να ήθελες να το συζητήσουμε. Προσπάθησε να σβήσεις το παρελθόν και να κάνεις αυτό που πραγματικά θέλεις. Να μη σε νοιάζει η γνώμη του κόσμου. Ξέχνα τη Μαρία, δεν ήταν για σένα, πέρασε εκεί που θέλεις, γιατί η ζωή σου ανήκει. Να έχεις θάρρος και υπομονή και να υποστηρίζεις τα πιστεύω σου. Συζήτησε με τους γονείς σου πόσο σημαντικό είναι το

σχολείο για σένα. Η Ζωή δε θα στα φέρνει όπως τα θες, γι' αυτό στηρίξου στα πόδια σου.»

«Γεια, δεν μπορούμε να καταλάβουμε τι έχεις πάθει και έχεις απομακρυνθεί. Πρέπει να το ξαναδείς το θέμα. Τι μπορεί να σου έχουμε κάνει και δεν έρχεσαι στο σχολείο. Πάντως κακό στον εαυτό σου κάνεις. Πού πήγανε τα όνειρα σου για σπουδές; Μάθαμε το πρόβλημα με τους γονείς σου, αλλά δεν τρέχει τίποτα. Εσύ κάνε αυτό που θέλεις και αυτοί σίγουρα θα καταλάβουν. Εμείς είμαστε εδώ και στα δύσκολα, κι ας έχεις παρεξηγηθεί χωρίς λόγο. Φίλοι ήμασταν και φίλοι θα μείνουμε. Για αυτό πάρε τηλέφωνο να βγούμε καμιά βόλτα και να τα πούμε αναλυτικά. Όσο για τη Μαρία. Ξέχνα την. Η Θεσσαλονίκη έχει πολύ πιο ωραία κορίτσια…»

«Είμαστε οι φίλες σου από το σχολείο. Τι κάνεις; Μας έλειψες. Έχεις μέρες να φανείς στο σχολείο και για αυτό αποφασίσαμε να σου στείλουμε αυτό το μήνυμα, μήπως επικοινωνήσεις μαζί μας. Η Μαρία μας είπε για τους γονείς σου και για το πρόβλημα που έχεις που δε σε αφήνουν να σπουδάσεις σε άλλη πόλη. Εμείς συμφωνούμε με σένα και σε στηρίζουμε σε ο τι αποφασίσεις. Πρέπει να κάνεις αυτό που θέλεις πραγματικά. Οι γονείς μπορεί να θέλουν το καλό σου αλλά πάνω από όλα εσύ ξέρεις πραγματικά τι θέλεις για τον μέλλον σου. Εμείς θα είμαστε κοντά σου. Μην τα παίρνεις όλα τόσο κατάκαρδα. Κι ο χωρισμός αυτός με τη Μαρία δεν είναι και τόσο σημαντικός. Άλλωστε φίλοι ήσασταν δεν είχατε και τίποτε σοβαρό. Κοίταξε μόνο το μέλλον σου και εμείς είμαστε μαζί σου σε αυτό. Πολλά φιλιά»

Δραστηριότητα 2: Μοιράζουμε σε κάθε παιδί μία εικόνα από περιοδικό ή από τις φωτογραφίες, που θα βρείτε στο φάκελο, που απεικονίζει ένα πρόσωπο διαφορετικής κουλτούρας από την δική του. Τους ζητάμε να φανταστούν ότι είναι αυτά τα πρόσωπα και ζουν την δική τους ζωή. Τους δίνουμε 10 λεπτά να φτιάξουν την ταυτότητά τους κρατώντας σημειώσεις (όνομα, ηλικία, καταγωγή, οικογενειακή, επαγγελματική και οικονομική κατάσταση, ιδέες, χόμπυ). Στην συνέχεια, ζητάμε από κάθε παιδί να περιγράψει μια καθημερινή του μέρα από την 'νέα' του ζωή και να την μοιραστεί με τα υπόλοιπα παιδιά. Ρωτάμε τα παιδιά πως ένιωσαν που για λίγη ώρα ήταν κάποιοι άλλοι. Τους άρεσε η διαφορετική ζωή τους; Ποιες οι ομοιότητες και ποιες οι διαφορές με την πραγματική ζωή τους; Αν μπορούσαν να πάρουν μαζί τους δύο στοιχεία από την ζωή του ήρωα που υποδύθηκαν, ποια θα ήταν αυτά;

ΟΜΑΔΑ Α : Είμαι η Μελέκ. Η ηλικία μου είναι 45 χρόνων. Γεννήθηκα και ζω στην Κομοτηνή. Είμαι παντρεμένη και έχω δύο παιδιά. Εγώ δεν εργάζομαι λόγω του ότι διαφέρουν οι δικές μου θρησκευτικές αντιλήψεις από αυτές των εργοδοτών μου. Ο άνδρας μου κάνει χειρωνακτική εργασία και γι' αυτό το εισόδημά μας δεν επαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες μας. Τις ώρες μου ασχολούμαι με τα παιδιά μου, ενώ επίσης φροντίζω για τις δουλειές του σπιτιού. Επίσης πηγαίνω να ψωνίσω και τις ελεύθερες μου ώρες ασχολούμαι με το πλέξιμο, ώστε να πουλήσω στη συνέχεια αυτά που πλέκω.

ΟΜΑΔΑ Β : Το όνομά μου είναι Γιάννης, είμαι 13 χρονών και είμαι από την Κωνσταντινούπολη. Ζω με τους γονείς μου και τους παππούδες μου σε μια φτωχή γειτονιά μακριά από την πολυτελή ζωή. Έχω τελειώσει το δημοτικό, αλλά δυστυχώς δεν μπόρεσα να συνεχίσω στο γυμνάσιο και εξαιτίας της οικονομικής κατάστασης μας δουλεύω στο μανάβικο του μπαμπά μου. Η μητέρα μου ξενοπλένει στα ξένα σπίτια. Παρ' όλ' αυτά αν και δεν έχουμε υλικά αγαθά είμαι ευτυχισμένος που ο Θεός είναι κοντά μας και έχουμε ένα πιάτο φαγητό.

ΟΜΑΔΑ Γ : Με λένε Σεχραζάτ Αμπντουλαχίμ και είμαι 18 χρονών. ήρθα απ' τις Ασιατικές Στέπες. ο πατέρας μου πέθανε σε βεντέτα και θάψανε ζωντανή τη μητέρα μου μαζί του. Τώρα ζω με τη μητριά μου και τις 12 κόρες της. Η μητριά μου με κακομεταχειρίζεται και μου έκοψε το χέρι και με βάζει να δουλεύω στα χωράφια άλλων. Κοιμάμαι πάνω σε λίγα άχυρα σε ένα μικρό στάβλο. Η οικονομική μας κατάσταση είναι άθλια. Ένας πλούσιος με ξεγέλασε, μου είπε πως θα με βοηθήσει αλλά με βίασε και με πέταξε στο δρόμο με δίδυμα. Κάτι που συνηθίζεται στη χώρα μου. Είμαι μουσουλμάνα και προστάτης μου είναι ο Αλλάχ.

ΟΜΑΔΑ Δ : Με λένε Agabowa. Είμαι 17 ετών και κατάγομαι από την Κένυα. έχω άλλα 8 αδέρφια. εξαιτίας του εμφυλίου πολέμου έχασα τα χέρια μου. Δεν προέρχομαι από εύπορη οικογένεια γι' αυτό καθημερινά αντιμετωπίζω πολλές δυσκολίες, επειδή πρέπει να εργάζομαι. Πριν το ατύχημα εργαζόμουν ως γεωργός αλλά τώρα είμαι ανήμπορος και δεν μπορώ να τα βγάλω πέρα. Η καθημερινότητά μου είναι δύσκολη καθώς άλλες φορές έχω λίγο νερό και ψωμί και άλλες όχι. Μακάρι να' χα τα χέρια μου για να εργαστώ και να συντηρήσω τα αδέρφια μου.

ΟΜΑΔΑ Ε : Με λένε Didie Drogba…ζω στη Ντιριντάννα της Αφρικής. Έχω 20 αδέρφια και είμαι της φυλής των μασάι. Είμαι 15 χρονών και το χόμπι μου είναι να κυνηγάω πολικές αρκούδες και να κάνω chat. Είμαι ανθρωποφάγος και μου αρέσει το μπαλέτο. Δεν έχουμε καλή οικονομική κατάσταση, γι' αυτό και η βίλα δεν έχει χτιστεί. Μου αρέσει να κάνω βουντού. Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω κλόουν. Είδωλό μου είναι να γίνω σαν τον Μιχάλη Jackson και να χορεύω break dance. Ξυπνάω τα χαράματα, αρμέγω τις αρκούδες και ψαρεύω αετούς. μετά πηγαίνω σχολείο, το οποίο είναι ιδιωτικό. Μετά πηγαίνω στο Αμεταπί και ψωνίζω και μετά πίνουμε καφέ με τις κοπελιές. Κατά το βραδάκι πάω για ποτάκι με τα κορίτσια. Όταν γυρνάω τα ξημερώματα, κοιμάμαι. όνειρό μου είναι να παίξω στη Liverpool…και όχι στη Chelsi.

συνέντευξη εκπαιδευτικού

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1 ***σχέση της εκπαιδευτικού με το Θέατρο στην Εκπαίδευση***

- Έχει παρακολουθήσει πάνω από δέκα σχετικά σεμινάρια.
- Θεωρεί ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι χρήσιμο γιατί:

Προκαλεί ευχαρίστηση, έχει βιωματικό χαρακτήρα, δημιουργεί αισθήματα παιδικότητας και χαράς, βοηθά τον εκπαιδευτικό στην τάξη, τονίζει τον αυθορμητισμό και την επικοινωνία, ξεφεύγει από τα συνηθισμένα.

- Έχει ανεβάσει παραστάσεις στο σχολείο.
- Έχει χρησιμοποιήσει τεχνικές στη διδασκαλία στα μαθήματα των Αρχαίων, Νεοελληνικών Κειμένων και Ιστορίας, Γυμνασίου και Λυκείου.

- Έχει εμψυχώσει θεατρικό εργαστήρι με αυτοσχεδιασμούς και σκοπό τη σύνθεση θέματος στο σχολείο.
- Για τη σχέση θεάτρου και σχολείου λέει: «ισχύει σε πολλά επίπεδα και μπορείς να βρεις σχέσεις. Για παράδειγμα κι εδώ υπηρετούμε κάποιους κοινωνικούς ρόλους ο καθένας από τη μεριά του, εμείς, οι μαθητές. Η ίδια η τάξη μοιάζει λίγο με θεατρικό χώρο, δηλαδή υπάρχει μια σκηνή που υποτίθεται πρέπει να δώσεις μια παράσταση, να παρουσιάσεις κάτι σε ένα κοινό, ακροατήριο και θεατές…και μακάρι ο στόχος να είναι πάντα να γίνει πιο διαδραστικό αυτό το θέατρο, δηλαδή το μάθημα. Να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή από όλες τις πλευρές και ανταλλαγή. Σ' αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι θεατρικές τέχνες.»

2 ***τα παιδιά του τμήματος που θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα***

- συντονισμός τάξης: Είναι παιδιά με πολύ αυθορμητισμό και ζωηράδα, αλλά καλοπροαίρετη και υγιή ζωηράδα.
- σχολική επίδοση: Ο μέσος όρος είναι στο 16, είναι καλό τμήμα.
- κοινωνικότητα και μεταξύ τους επικοινωνία: Υπάρχει καλή επικοινωνία. Δεν υπάρχει συνεκτική ομάδας. Δεν υπάρχουν αρνητικά φαινόμενα, όπως της απομόνωσης. Όλοι συμμετέχουν σε κάποια ομάδα.
- πιθανή αντίδραση στο πρόγραμμα: προσοχή, σεβασμός, όχι καλή συνεργασία στις δραστηριότητες, θα φανούν δημιουργικοί, ίσως δείξουν αδιαφορία.
- στοιχεία ετερότητας στην τάξη: ένα άτομο με διαφορετικές σεξουαλικές προτιμήσεις, ένα με υπερκινητικότητα.
- φαινόμενα ρατσισμού: λεκτικό εναντίον των Αλβανών, λεκτικό εναντίον των Εβραίων.

3 ***η στάση της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα.***

- Για το θέμα του προγράμματος λέει: « Νομίζω ότι πρέπει κάθε άνθρωπος να κάνει τις επιλογές του και να τις σέβομαι. Νομίζω ότι δεν πρέπει να επηρεάζουν αυτές οι επιλογές τις σχέσεις μας σε ανθρώπινο επίπεδο. Ο κάθε άνθρωπος είναι μία ξεχωριστή προσωπικότητα και τον επιλέγεις ή όχι σαν φίλο σου ως ολότητα. Και νομίζω ότι δεν είναι μόνο η θρησκεία που καθορίζει την προσωπικότητά μας, μπορεί να είναι κάποιος άλλος παράγοντας πιο σημαντικός, όπως η ανθρωπιά, η τιμιότητα, ευθύτητα, συμπαράσταση, αλληλεγγύη, που είναι ξέχωρα από τη θρησκεία.»
- έχει γνωρίσει δύο μουσουλμάνους
- θεωρεί τους μουσουλμάνους θρησκευόμενους, φανατισμένους, πιστούς στην παράδοση.
- Για την πολυπολιτισμικότητα λέει (Ερωτηματολόγιο MASQUE):

Συνειδητοποιώ ότι υπάρχει ο ρατσισμός/ Συμφωνώ απόλυτα.

Γνωρίζω ότι υπάρχουν κοινωνικοί περιορισμοί./ Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι διαφέρουν τα θρησκευτικά πιστεύω. /Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι μπορεί να διαφέρουν οι σεξουαλικές προτιμήσεις. /Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων./Το ζούμε.

Αποδέχομαι το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται και άλλες γλώσσες, εκτός από τη δική μου./ Φυσικά.

Δεν καταλαβαίνω γιατί άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς δρουν διαφορετικά. /Συμφωνώ απόλυτα.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα θρησκευτικής διαφορετικότητας./Είμαι ευαίσθητη.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα έκφρασης της διαφορετικής εθνότητας. /Συμφωνώ απόλυτα.Είναι υγιές να υπάρχει ποικιλία έκφρασης σε μια κοινωνία.

Με απασχολεί βαθιά η «φυλετική»/πολιτιστική ανισότητα./Εντάξει όχι τόσο βαθιά.

Είμαι ευαίσθητος προς τους ανθρώπους όλων των οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων./Αρκετά, ίσως όχι όσο θα έπρεπε.

Δεν είμαι ευαίσθητος απέναντι σε άλλες γλώσσες που χρησιμοποιούνται, εκτός από τη δική

μου./Θεωρητικά είμαι ευαίσθητη, αλλά δεν κάνω κάτι.

Η κοινωνική θέση του καθενός δεν επηρεάζει πόσο ενδιαφέρομαι για αυτόν. /Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν κάνω τίποτα να σταματήσει ο ρατσισμός./Λίγα πράγματα.

Αντιδρώ στις ανισότητες των δύο φύλων./Ναι σ' αυτές αντιδρώ πιο δυναμικά.

Δεν απαντώ δραστικά σε συγκρούσεις που οφείλονται στη θρησκευτική προκατάληψη. /Συμφωνώ απόλυτα.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ:

1 ***Η γνώμη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση***

- Θετική γνώμη για τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα.
- Θα εφάρμοζε θεατρικές τεχνικές τώρα με περισσότερη διάθεση.
- Θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί περισσότερο στο Θέατρο στην Εκπαίδευση

2 ***Η αξιολόγηση του Προγράμματος***

Αξιολογεί ως:

- Θετικά όσον αφορά την αντίδραση των παιδιών στο πρόγραμμα ως μέσο μάθησης που χρησιμοποιεί τον θεατρικό τρόπο.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την ενεργοποίηση των μαθητών που δε συμμετέχουν πολύ στο μάθημα.
- Πολύ θετικά τη θετική έκφραση παιδιών που είναι πιο χαμηλών τόνων.
- Πολύ θετικά όσον αφορά τη δεκτικότητα των παιδιών όσον αφορά το στόχο του προγράμματος
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη βιωματική μάθηση.
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την αισθητική μάθηση.
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων.
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το χειρισμό του προφορικού λόγου.

- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ τους , με την ομάδα.

Παρατηρεί τα εξής:

- «Υπήρξε πρόοδος. Είδα ότι ήταν συνεργάσιμοι και μάλιστα μου έκανε εντύπωση μια μαθήτρια που σε συζήτηση μέσα στην τάξη είχε εκφραστεί αρνητικά για τους αλλοδαπούς, την ώρα που ζήτησε ο εμψυχωτής να μοιραστούν μία σκέψη είπε «Είμαστε όλοι ίδιοι»
- Υπήρχε ένα παιδί με σταθερή στάση αδιαφορίας. Είναι βέβαια γενικώς αυτή η στάση του…ο συγκεκριμένος, είδα, εκφράστηκε κάποια στιγμή πολύ έντονα σε ό,τι αφορούσε σε σχέση με τους γονείς την παρεμβατικότητα των γονιών. Αυτός, επειδή περνά και ο ίδιος την ίδια κατάσταση ταυτίστηκε. Αφού στη διάρκεια του παραστατικού μέρους τον είδα να παρακολουθεί με πολύ προσοχή, έμεινε αποσβολωμένος, ενώ μασούσε μαστίχα.»
- «...μια μαθήτρια που έχει έλθει από το εξωτερικό, πριν από τρία χρόνια και είναι πολύ διστακτική, πήρε το λόγο και μίλησε.»
- «Μία άλλη κοπέλα, παρόμοια περίπτωση, σηκωνόταν, έκλεινε τον κύκλο, ήθελε να μπει στην ομάδα.»
- «Είδα με χαρά μου ένα παιδί που είναι πολύ καλή μαθήτρια και πάντα άψογα προετοιμασμένη, αλλά πολύ τυπική, που προθυμοποιήθηκε να συμμετάσχει και δραστηριοποιήθηκε.»
- «ένα κορίτσι που έχει μιλήσει αρνητικά για τους αλλοδαπούς ήταν πολύ πρόθυμο να δουλέψει, ειδικά στις ομάδες.»

Σχολιάζει την εμπειρία:

- «Πάρα πολύ θετική. Θα δουλέψει σε βάθος χρόνου, δηλαδή είναι ο σπόρος που θα δώσει κάποια στιγμή καρπούς που δε θα τους δούμε εμείς, αλλά έχω την πεποίθηση ότι θα υπάρχουν αποτελέσματα μακροπρόθεσμα.»

Οι συνεντεύξεις του focus group. [2]

2. Πρέπει να τονιστεί ότι ερωτήσεις που έθιγαν ευαίσθητα δεδομένα ήταν διαφορετικά διατυπωμένες από ότι παρουσιάζονται στον πίνακα. Στον πίνακα αναφέρονται με βάση τον πραγματικό σκοπό τους. Για παράδειγμα, για να διαπιστωθεί αν συμμετέχουν, την Κυριακή στη θ.Λειτουργία ρωτήθηκαν «τι κάνουν τα πρωινά της Κυριακής, από το πρωί ως το μεσημέρι»

η σχέση με την εκκλησία, την πίστη , το μάθημα των θρησκευτικών.					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΘΕΜΑΤΑ	ΦΩΤΗΣ 1	ΦΑΝΗ 2	ΦΩΤΕΙΝΗ 3	ΦΩΚΙΩΝΑΣ 4	ΦΑΙΔΡΑ 5
-Τις Κυριακές το πρωί πηγαίνετε στην εκκλησία;	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι
-Με άριστα το 10 τι θα βάζατε στο μάθημα των θρησκευτικών, όσον αφορά το ενδιαφέρον που παρουσιάζει για εσάς ως αντικείμενο;	Εφτά	Δύο	Πέντε	Πέντε	Τρία
-Ποιός πιστεύετε έφτιαξε τον άνθρωπο;	ο Θεός	Δεν ξέρω	ο Θεός	ο Θεός	Δεν ξέρω
Αν ο θεός είναι ένας, άλλος δημιούργησε τους Χριστιανούς και άλλος τους Μουσουλμάνους;	Ο ίδιος Θεός	Δε μας έφτιαξε Ο Θεός.	Δεν ξέρω.	Ο ίδιος Θεός	Ο ίδιος Θεός
Αν κάποιος δεν πιστεύει ή πιστεύει σε άλλο θεό είναι διαφορετικός ως άνθρωπος;	όχι	όχι	όχι	όχι	Μάλλον ναι
Αν κάποιος πιστεύει πολύ στο Θεό του και αυτός είναι διαφορετικός από το θεό που πιστεύετε εσείς δικαιούται να πιστεύει ότι μόνο η δική του πίστη είναι η αληθινή;	όχι	ναι	Ούτε ναι ούτε όχι	ναι	ναι
-Έχετε γνωρίσει κάποιον από διαφορετική θρησκεία σε σχέση με τη δική σας;	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι
-Έχετε γνωρίσει κάποιον ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟ;	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι

Πίνακας 9

η αξιολόγηση του Προγράμματος					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΘΕΜΑΤΑ	ΓΙΩΡΓΟΣ 1	ΜΑΡΙΑ 2	ΕΛΕΝΑ 3	ΑΠΟΣΤΟΛΗΣ 4	ΕΥΔΟΚΙΑ 5
-Πέστε μία λέξη ή μία φράση που θα εξέφραζε την εμπειρία σας από το πρόγραμμα.	Ωραία	Ωραία	Ωραία	Ωραία	Ωραία
- Τι ήταν αυτό που θεωρείτε διαφορετικό από το συνήθη τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος;	Η έλλειψη θρανίων.	Ήταν όλα διαφορετικά. Καλύτερα από το μάθημα	Δεν υπήρχε εξέταση	Η δραματοποίηση, το θέατρο που ήταν και μάθημα. Καλύτερα από το μάθημα.	Καμιά σχέση με το μάθημα. Ήμασταν όλοι σε ομάδες
-Τι σας άρεσε (πρόσωπα, διαδικασίες, δραστηριότητες, ιδέες);	Η πρωταγωνίστρια	Οι εικόνες που προβάλλονταν στο τοίχο. Η ζωντάνια.	Η παράσταση. Οι ομάδες, χωρίς θρανία.	Ο πρωταγωγιστής Η πειστικότητα των ηθοποιών. Η παράσταση που μετέτρεψε την τάξη σε θέατρο.	Η παραστατικότητα
-τι δε σας άρεσε;		Η συμπεριφορά της μητέρας.	Η καταπίεση του πατέρα προς το γιο.		
-Πιστεύετε ότι πέτυχε το Πρόγραμμα το σκοπό του;	Να σκεφτούμε για λίγο.	Να σκεφτούμε Να το επεξεργαστούμε να κρίνουμε τη στάση μας απέναντι στους μουσουλμάνους.	Να σκεφτούμε.	Να δούμε τα προβλήματα των μουσουλμάνων. Να προβληματιστούμε	Να σκεφτούμε.
-Αν βάζατε βαθμό για τη συμμετοχή της τάξης σας, των συμμαθητών σας τι βαθμό θα βάζατε;	9,9	9.5	9,5	9	9

Πίνακας 10

ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Ερωτηματολόγιο:

Έχετε γνωρίσει κάποιον μουσουλμάνο;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	11	42,3
ΟΧΙ	15	57,7
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0

ΠΡΙΝ ΤΗΝ

Πίνακας 11

ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	2	6	9	7	2
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	1	2	0	3	20
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	3	8	4	4	7
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	0	6	6	3	11
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	1	4	10	3	8
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	0	3	1	2	20
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	7	4	10	1	4
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	0	2	9	5	10
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	0	1	6	5	14
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	4	5	9	3	5
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	1	1	10	6	8
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	4	3	1	10	8
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου,όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	9	3	4	4	6
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	2	2	3	6	13
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	0	2	0	9	15

Πίνακας 12

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	3	4	10	6	3
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	3	3	0	3	17
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	3	5	7	8	3
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	3	1	1	9	12
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	0	1	5	12	8
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	0	1	4	2	19
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	1	1	2	7	15
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	1	2	2	8	13
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	3	5	6	8	4
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	1	5	11	5	4
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	3	2	6	7	8
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	0	0	3	4	19
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	2	3	8	3	10
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	1	1	2	1	21
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	13	4	3	3	3

Πίνακας 13

	η εντύπωση που άφησε το Θ.Π.	πολύ κακή	κακή	μέτρια	καλή	πολύ καλή
1	Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα.	2	1	4	8	11
2	Επιτυχία του στόχου του μαθήματος.	2	1	3	9	11
3	Κατανόηση των ζητουμένων κατά τη διάρκεια του Θ.Π.	2	0	4	6	14
4	Επαφή με τις τέχνες.	0	1	9	10	6
5	Επικοινωνία με τους άλλους (συμμαθητές).	1	1	9	8	7
6	Ανάληψη πρωτοβουλιών.	0	4	2	8	11
7	Επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης.	3	3	6	4	10
8	Συμμετοχή στις δραστηριότητες του Θ.Π.	1	1	4	9	11
9	Κριτική της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλον».	0	1	11	4	10
10	Γνωριμία με ανθρώπους των τεχνών.	1	1	9	8	7
11	Δημιουργικότητα κατά τις δραστηριότητες του Θ.Π.	0	2	6	4	14
12	Επικοινωνία με τους εμψυχωτές.	0	2	6	8	10
13	Ψυχαγωγία.	3	0	5	2	16

Πίνακας 14

πρέπει να γίνονται Θ.Π. στα ελληνικά σχολεία;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	25	96,2
ΟΧΙ	1	3,8
ΣΥΝΟΛΟ	26	100,0

Πίνακας 15

Η παρατήρηση

η παρατήρηση του focus group

Τα άτομα που παρατηρήθηκαν είναι πέντε και είναι τα εξής:

1) η Χριστίνα
2) η Χρύσα

3) η Χαρά

4) ο Χρήστος

5) ο Χριστόφορος

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ 1	ΧΡΥΣΑ 2	ΧΑΡΑ 3	ΧΡΗΣΤΟΣ 4	ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ 5
Εισαγωγή-γνωριμία μιλά ο Joker	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο	-σχολιάζει λίγο -χαμογελάει αρκετά -σχολιάζει αρκετά -γελάει λίγο		-χαμογελάει αρκετά
Παράσταση-1η σκηνή	-δείχνει ενδιαφέρον	-χαμογελάει λίγο	-σχολιάζει λίγο -γελάει λίγο -γελάει αρκετά	-δείχνει ενδιαφέρον	-χαμογελάει λίγο -δείχνει ενδιαφέρον
1η παράβαση-ερωτήσεις Joker	-απαντά στον Joker -δείχνει ενδιαφέρον πολύ -σχολιάζει αρκετά -δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει κάπως	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει πολύ -σχολιάζει αρκετά -χαμογελάει πολύ	-σχολιάζει λίγο -γελάει λίγο	-χαμογελάει πολύ	
Πολλαπλό ερέθισμα	-δείχνει ενδιαφέρον πολύ -χαμογελάει αρκετά -απαντά στον Joker -σχολιάζει πολύ	--σχολιάζει αρκετά -χαμογελάει πολύ	-χαμογελάει λίγο -σχολιάζει κάπως -χαμογελάει πολύ -σχολιάζει λίγο -χαμογελάει αρκετά -σχολιάζει αρκετά	-χαμογελάει κάπως -δείχνει ενδιαφέρον -γελάει αρκετά -απαντά στον Joker -χαμογελάει λίγο	-γελάει αρκετά -χαμογελάει λίγο
Χωρισμός σε ομάδες	-σχολιάζει πολύ		-σχολιάζει πολύ -δείχνει ενδιαφέρον	-σχολιάζει πολύ	-χαμογελάει πολύ
Ρόλος στον τοίχο-ανακοίνωση	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο	-αφαιρείται λίγο -χαμογελάει λίγο	-απαντά στον Joker -σχολιάζει αρκετά
Παράσταση 2η σκηνή	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει αρκετά	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει αρκετά -σχολιάζει λίγο -δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει κάπως -χαμογελάει πολύ	-χαμογελάει λίγο -δείχνει ενδιαφέρον
3η σκηνή	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει αρκετά -χαμογελάει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον
4η σκηνή	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει αρκετά -χαμογελάει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει λίγο	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον
5η σκηνή	-δείχνει ενδιαφέρον -χαμογελάει λίγο -σχολιάζει φωναχτά αρκετά -χαμογελάει αρκετά	-δείχνει ενδιαφέρον	-χαμογελάει λίγο -χαμογελάει πολύ	-χαμογελάει λίγο -αφαιρείται λίγο	
6η σκηνή	-σχολιάζει αρκετά -δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον	-αφαιρείται λίγο	
2η παράβαση-ερωτήσεις Joker	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον	-χαμογελάει λίγο	-χαμογελάει λίγο -σχολιάζει λίγο	-απαντά στον Joker
Καρτέλες-ανακοίνωση	-δείχνει ενδιαφέρον πολύ	-δείχνει ενδιαφέρον	-δείχνει ενδιαφέρον πολύ	-δείχνει ενδιαφέρον	-απαντά στον Joker -δείχνει ενδιαφέρον πολύ
Ανακριτική καρέκλα-Ορέστης	-δείχνει ενδιαφέρον πολύ -απαντά στον	-δείχνει ενδιαφέρον -σχολιάζει	-δείχνει ενδιαφέρον -γελάει αρκετά	-γελάει αρκετά -χαμογελάει λίγο	-χαμογελάει λίγο

Πίνακας 16

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ 1	ΧΡΥΣΑ 2	ΧΑΡΑ 3	ΧΡΗΣΤΟΣ 4	ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ 5
Δραστηριότητα Ρόλος στον τοίχο	-ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή -ισχύ α -εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ δ -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ β	-ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ α -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α	-κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ β -εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ δ		-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ β -εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ γ -εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ β
Δραστηριότητα Καρτέλες	-εκφράζει αλληλεγγύη στον εμψυχωτή-ισχύ β -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ β -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ β -ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ γ	-κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α -εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ β -ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ γ εκφράζει αλληλεγγύη στον εμψυχωτή-ισχύ β	-ζητά πληροφορίες από την ομάδα-ισχύ δ	-πληροφορεί, συμβουλεύει τον εμψυχωτή-ισχύ β -συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ δ -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ α -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ γ -ζητά πληροφορίες από την ομάδα-ισχύ δ	-κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ γ -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ γ -ζητά προτάσεις από την ομάδα-ισχύ α
Δραστηριότητα Ανακριτική καρέκλα	-ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ β -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ γ -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ γ -ζητά τη γνώμη των άλλων-ισχύ β -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ β	-κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ α -διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ β -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ α	-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ α -κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ α -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α	-διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ δ	-εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ α -πληροφορεί, συμβουλεύει την ομάδα-ισχύ β --εκφράζει γνώμη στον εμψυχωτή-ισχύ β
Δραστηριότητα Παγωμένες εικόνες	-κάνει προτάσεις στον εμψυχωτή-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ α -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ α -ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ γ	-συμφωνεί-αποδέχεται με τον εμψυχωτή-ισχύ α -εκφράζει αλληλεγγύη στην ομάδα-ισχύ γ -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ β -κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ α	-κάνει προτάσεις στην ομάδα-ισχύ δ -ζητά πληροφορίες από τον εμψυχωτή-ισχύ α -εκφράζει γνώμη στην ομάδα-ισχύ α	-διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ β	-συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ α -διαφωνεί στην ομάδα-ισχύ α -διαφωνεί με τον εμψυχωτή-ισχύ α -συμφωνεί-αποδέχεται στην ομάδα-ισχύ γ

Πίνακας 17

η παρατήρηση όλης της τάξης

Η συμμετοχή των παιδιών	**στην ομάδα με τον Joker**			**στην υποομάδα με τον εμψυχωτή**		
	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική
στην προεργασία						
καμία	0	1	0	0	0	0
1-2	1	2	3	0	0	0
3-5	4	5	3	2	0	6
5-8	18	8	10	15	9	12
>10	3	10	10	9	17	8
στη δραστηριότητα						
καμία	0	0	0	0	0	0
1-2	1	2	0	0	1	3
3-5	3	4	5	6	9	7
5-8	13	3	11	12	8	10
>10	9	17	10	8	8	6

Πίνακας 18

Οι αναφορές από τις δραστηριότητες

Αιτία του προ-βλήμα τος	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα
	Είναι δύσκολο να ισορροπήσει κανείς ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς κόσμους. Η πηγή του προβλήματος είναι ότι οι άνθρωποι δεν μπορούν να δεχτούν τη διαφορετικότητα κάποιου άλλου.	Η προσπάθεια ενός Μουσουλμάνου μαθημένου σε μια συντηρητική κοινωνία, να εξελιχθεί σε μια χριστιανική πρωτοποριακή κοινωνία.	Ο κοινωνικός ρατσισμός Η οικογένεια του Η ιδιαιτερότητά του η θρησκευτική. Τα παίρνει όλα πολύ σοβαρά.	Η διαφορετική θρησκεία αποτελεί μέσο κοινωνικού ρατσισμού με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση.

Πίνακας 19

Παγωμένες εικόνες

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης πατέρα - ήρωα

Συμμετέχουν δύο αγόρια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα καθισμένο και με τα χέρια στα γόνατα να στηρίζουν οι παλάμες το πρόσωπο, καλύπτοντάς το. Δίπλα ο πατέρας όρθιος

με το χέρι τεταμένο δείχνοντας τον ήρωα. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα είναι : «Δε θα πας πουθενά, εδώ θα μείνεις». Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

είναι δικιά μου η ζωή./ δε με σκέφτεσαι ποτέ./ έλα στη θέση μου λίγο./ δε σέβεσαι τα θέλω μου./ θα κάνω ότι γουστάρω./ να σέβεσαι τα θέλω μου.

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Ορέστη/φίλων – ήρωα

Συμμετέχουν δύο κορίτσια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα όρθιο και τον Ορέστη να τον απειλεί με το χέρι και να του λέει «τελικά δεν αξίζεις τη φιλία μας έτσι όπως είσαι» Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

έτσι είμαι και σε όποιον αρέσω./ δε μου έδωσες την ευκαιρία να σου δείξω τι αξίζω./ έκανα κι εγώ λάθος για εσάς.

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Μαρίας-φίλη - ήρωα

Συμμετέχουν δύο κορίτσια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα να πιάνει τη Μαρία από τον καρπό του αριστερού χεριού και τη Μαρία να προσπαθεί να ξεφύγει. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα η Μαρία είναι : « Δε με νοιάζει τι λες, παράτα με ήσυχη». Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

αν μ' αγαπάς θα σκεφτόσουν και μένα./ ποτέ δε δέχτηκες αυτό που είμαι./ το ξέρεις ότι πάντα με νοιάζει και με ενδιαφέρει τι κάνεις./ τελικά δεν έχουν μόνο οι άλλοι πρόβλημα μαζί μου αλλά και εσύ./ ποτέ δε σε ένοιαξε τίποτα για μένα. *Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης ς μητέρας – ήρωα*

Συμμετέχουν δύο κορίτσια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα όρθιο και τη μητέρα στο πλάι του να τον συγκρατεί από τον αγκώνα. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα η μητέρα είναι : «Στάσου, μήπως πρέπει να ξανασκεφτείς αυτά που σου λέει ο πατέρας σου;». Οι πιθανές απαντήσεις του ήρωα που προτάθηκαν είναι :

αυτός σκέφτηκε τι λέω εγώ./ νομίζω ότι με πιέζετε αρκετά./ ποτέ δεν ακούτε τα δικά μου θέλω.

Οι φράσεις που ειπώθηκαν στο Forum Theatre είναι οι εξής.

Ορέστης/φίλοι: δε μου ανοίχτηκες ποτέ για να καταλάβω τι πραγματικά ζητάς. Εγώ σου έδωσα την ευκαιρία. Συζητήσαμε και δε δέχεσαι τίποτα./ ίσως πρέπει να γνωρίσουμε ο ένας τα όρια του άλλου, τα όρια που βάζουμε στη φιλία μας. Είσαι περιορισμένος μέσα σε ένα τετράγωνο./ πρέπει να κάνουμε μια νέα αρχή και να καταλάβεις τι συμβαίνει./ είμαστε φίλοι και δεν προσπάθησες να μας καταλάβεις. Έλα μαζί μας για μπύρα κι εσύ.

Μητέρα: κατάλαβέ μας και εμάς λίγο./ ξέρεις ότι σε αγαπάμε για σένα το κάνουμε, θέλουμε να είσαι ασφαλής, θέλουμε να σπουδάσεις, αλλά υπάρχουν και εδώ σχολές, μακριά θα δυσκολευτείς./

Πατέρας: αν πραγματικά αυτό που θέλεις είναι να φύγεις κάντο./ κάτσε ρε παιδί μου./ κάτσε να το συζητήσουμε και να σπουδάσεις και να δουλεύεις να βοηθάς το σπίτι σου. Εδώ είσαι και ασφαλής κοντά σε ανθρώπους που σε αγαπάνε και σε νοιάζονται

Μαρία: πρέπει να σου πω τι πραγματικά αισθάνομαι για σένα, σε νοιάζομαι./ δεν μπαίνεις ποτέ στη θέση τη δικιά μας. Εγώ τις φίλες μου τις ξέρω χρόνια./ δεν έχεις μόνο εσύ δίκιο, μπορεί να έχω κι εγώ. Καταλαβαίνω ότι είσαι κάπως διαφορετικός, αλλά και οι φίλες μου προσπαθούν να μου ανοίξουν τα μάτια. Εγώ θέλω να τα βρούμε.

Τελικά οι συμμετέχοντες σε ένα κύκλο εξέφρασαν τη γνώμη τους για το αν μπορεί να αλλάξει μια τέτοια κατάσταση. Οι γνώμες που εκφράσθηκαν είναι:

Αν κάποιος πραγματικά θέλει μπορεί να αλλάξει αυτό που του συμβαίνει. Χρειάζονται αμοιβαίες υποχωρήσεις./ Πιστεύω πως όλα είναι θέμα εγωισμού./ Αν δεν κάνει τουλάχιστον μία πλευρά πίσω, δεν μπορούν να βρεθούν κοινές λύσεις./ Πρέπει ο ένας να μπει στη θέση του άλλου./ Όλα είναι στη θέληση

Στο κλείσιμο τους ζητήθηκε με μία λέξη ή φράση ή ένα συναίσθημα να περιγράψουν την εμπειρία τους, χωρίς να ζητηθεί από όλους με τη σειρά να απαντήσουν. Αυτά που ακούσθηκαν είναι:

τέλειο/ με τη θέληση όλα αλλάζουν./ οι μουσουλμάνοι δε διαφέρουν από εμάς και μπορούμε να βρούμε κοινά πράγματα για να συνυπάρξουμε./ μέσα από όλο αυτό έχουμε πάρει πολλά θετικά και έχουμε μάθει να αγαπάμε τους γύρω μας έτσι όπως είναι./ ίσως πρέπει να μάθουμε να συμβιώνουμε με αλλόθρησκους ανθρώπους, γιατί όλοι είμαστε ίδιοι, βρισκόμαστε όλοι στον ίδιο πλανήτη./ ο ρατσισμός./ όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι./ πρέπει να γίνονται υποχωρήσεις από όλες τις πλευρές./ πρέπει να βάζουμε σωστές προτεραιότητες και να παλεύουμε για τους στόχους μας./ δεν πρέπει να βάζουμε τον εαυτό μας πάνω από όλους./ πήραμε ένα μάθημα μέσα από όλο αυτό και δε θα το ξεχάσουμε ποτέ αυτό που ζήσαμε σήμερα./ δεν υπάρχει περίπτωση να συμβιώσει ένας μουσουλμάνος και ένας χριστιανός εφόσον και οι δύο είναι άκρως πιστοί./ σεβασμός στα πιστεύω του άλλου./ να προσπαθούμε να καταλαβαίνουμε τον άλλον./ σεβασμός για ειρηνική συμβίωση./ όλοι είμαστε ίδιοι./ τα πιστεύω κάποιον δεν πρέπει να επηρεάζουν τις σχέσεις.

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού-αναφορές ημερολογίων

-συνέντευξη εκπαιδευτικού

οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού

Δραστηριότητα 1:

«Ελα φίλε, πού χάθηκες, τι έπαθες. Έχεις εξαφανιστεί τον τελευταίο καιρό και από το ποδόσφαιρο. Ελπίζουμε να ‘ναι όλα καλά με σένα και να μην έχεις τίποτα μαζί μας. Κι εσύ ρε παιδάκι μου μην τα παίρνεις όλα τόσα σοβαρά. Εντάξει οι γονείς σου το έχουν παρακάνει, αλλά όλα αλλάζουν με τον καιρό. Όσο για τη Μαρία, γνωρίζεις ότι υπάρχουν κι άλλες κοπέλες. Μην σκας λοιπόν, δεν έγινε και τίποτα. Σε περιμένουμε στη προπόνηση. Οι φίλοι σου.»

«Γεια σου. Έχουμε καιρό να σε δούμε και θέλουμε να σου πούμε να σε βρούμε για να μιλήσουμε και μάλιστα άμεσα, γιατί πιστεύουμε ότι έχεις παρεξηγήσει μερικά πράγματα. Ούτε ο Ορέστης, ούτε κάποιος άλλος είχε σκοπό να σε κοροϊδέψει, όπως νόμιζες. Το πήρες λάθος και για αυτό θέλουμε να σου πούμε ότι όλα αυτά τελειώνουν εδώ. Για τους γονείς σου τώρα πιστεύουμε έχεις δίκιο και θέλουμε να σου πούμε ότι σε στηρίζουμε στις αποφάσεις σου και αν χρειαστεί μπορούμε να σε βοηθήσουμε να σπουδάσεις. Εμείς είμαστε εδώ για σένα και αυτό πρέπει να το ξέρεις. Περιμένουμε νέα σου σύντομα και τις αποφάσεις σου. Πολλά φιλιά.»

«Πού χάθηκες ρε συ; Ανησυχούμε όλοι μας, γιατί δεν έρχεσαι στο σχολείο. Εντάξει ρε φίλε, ο τι και να έγινε δεν είναι λόγος να παρατήσεις τα όνειρά σου, το μέλλον σου. δεν ξέρω τι πιστεύεις για εμάς, εμείς πάντως σε θεωρούμε φίλο μας και κομμάτι της ομάδας μας. Μην ξεχνάς πως είμαστε όλοι άνθρωποι και έχουμε τις ίδιες ανάγκες, Εμείς λοιπόν έχουμε ανάγκη την παρέα σου ανεξάρτητα από το τι λένε οι άλλοι. Να ξέρεις πως όταν χρειαστείς κάτι ή αποφασίσεις να γυρίσεις στο σχολείο εμείς θα σε στηρίξουμε.»

«Γεια σου, σου στέλνουμε e mail γιατί δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε μαζί σου διαφορετικά. Που βρίσκεσαι και τι πραγματικά σου συμβαίνει; Μάθαμε ότι αντιμετωπίζεις σοβαρά προβλήματα με την οικογένεια σου και ότι δε σ’ αφήνουν να πας για σπουδές σε άλλη πόλη, εκεί που λέγαμε να περάσουμε όλοι μαζί. Μη σε νοιάζει και αυτό τελικά θα γίνει. Θα σπουδάσουμε όλοι μαζί και όλα θα πάνε όπως πρέπει. Θα βρεις στήριγμα σε μας στις αποφάσεις σου, ακόμη κι αν επιμένουν οι γονείς. Μπορούμε αν θέλεις να τους μιλήσουμε και εμείς και μπορεί να αλλάξουν. Για τον Ορέστη και τη Μαρία κατάλαβες πιστεύουμε τι συμβαίνει, ότι δεν το χειριστήκατε σωστά και οι τρεις. Τώρα τέλειωσε. Θέλουμε πολύ να σε δούμε πάλι στο θρανίο σου. Χαιρετισμούς πολλούς και στείλε και καμιά απάντηση.»

«Σου γράφουμε αυτό το μήνυμα για να σε βοηθήσουμε σε αυτό που σου συμβαίνει. Είμαστε οι φίλοι σου, η παρέα σου και πρέπει να μας εμπιστεύεσαι, όχι να χάνεσαι και να μην ξέρουμε τι σου συμβαίνει. Δεν είναι σωστό, Χαλήλ. Τα παίρνεις όλα κατάκαρδα, επειδή είσαι ευαίσθητος. Δεν είναι κακό, αλλά δεν κερδίζεις ουσιαστικά. Χρειάζεται υπομονή και όλα θα γίνουν όπως εσύ θέλεις. Και θα σπουδάσεις αυτό που θέλεις και θα τα βρεις με τους γονείς

σου. Μην παίρνεις αποφάσεις σε βάρος σου, γύρνα στο σχολείο και δες ξανά τα όνειρά σου. Αυτά έχουν σημασία. Στείλε e mail να μάθουμε τα νέα σου.»

Δραστηριότητα 2:

ΟΜΑΔΑ Α : Είμαι η Μαρτίνα, 17 χρονών, από την Αλβανία. Είμαι ορφανή, άνεργη, σε άσημη οικονομική κατάσταση και μετανάστης. Θέλω να βρω ένα σπίτι και να αποκτήσω φίλους. Κάθε μέρα αφού έχω περάσει το βράδυ μου σε ένα παγκάκι της πλατείας προσπαθώντας να βρω ένα τρόπο να ζεσταθώ σηκώνομαι και παίρνω τους δρόμους ψάχνοντας μια καλή γωνιά όπου θα περνάει κόσμος και θα μπορεί να μου δώσει έστω και μια μικρή βοήθεια. Αν καταφέρω να μαζέψω κάτι, το μεσημέρι αγοράζω κάτι για να φάω! Μετά το φαγητό συνεχίζω να περιπλανιέμαι ώσπου να νυχτώσει και να γυρίσω πάλι στο συνηθισμένο παγκάκι. Κάθε βράδυ παρακαλάω να ξημερώσει μια καλύτερη μέρα… Δεν μπορούμε να πούμε ότι μας άρεσε η ζωή της Μαρτίνας. Έστω και για λίγο που μπήκαμε στη θέση της νιώσαμε έντονα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει καθημερινά! Και ειλικρινά εκτιμήσαμε τη δική μας ζωή που είναι καλύτερη από τη δική της. Είμαστε βέβαια στην ίδια ηλικία, αλλά έχουμε πολλές διαφορές. Έχουμε σπίτι και οικογένεια, έχουμε φίλους, πηγαίνουμε σχολείο, είμαστε σε καλύτερη οικονομική κατάσταση. Τα δύο στοιχεία από τη ζωή της που θα παίρναμε είναι η υπομονή και η ελπίδα.

ΟΜΑΔΑ Β : Το όνομά μου είναι Μοχάμεντ Ραούφ, είμαι 20 χρονών και είμαι από την Αίγυπτο. Ζω με τους γονείς μου και τα πολλά αδέρφια μου. Είμαι βοηθός του πατέρα μου, που είναι έμπορος. Βγάζουμε με το ζόρι τα προς το ζην, αλλά ονειρεύομαι κάτι καλύτερο για μένα και την οικογένειά μου. Μ’ αρέσει η ποδηλασία, το ποδόσφαιρο και το διάβασμα. Η μέρα μου ξεκινάει νωρίς, πηγαίνοντας στη δουλειά του πατέρα μέχρι το μεσημέρι. Κάνω ένα διάλειμμα και μετά συνεχίζω ως αργά το βράδυ. Ψόφιος από την κούραση γυρνάω σπίτι και κοιμάμαι.

Νιώσαμε περίεργα, πιο άσχημα, όταν μπήκαμε στη θέση του. Νιώσαμε αισθήματα πίεσης, άγχους, φρίκης, συμπόνιας και λύπης. Έχουμε πολλές διαφορές. Η εργατικότητα και η υπομονή είναι δύο στοιχεία από τη ζωή του που θα παίρναμε.

ΟΜΑΔΑ Γ : Όνομα: Μελέκ Σουλεϊμάνογλου, χρονών, είμαι 20 χρονών και έχω ήδη πέντε παιδιά. Δε δουλεύω και η οικογένεια μου είναι σε μέτρια οικονομική κατάσταση. Μου αρέσει η μαγειρική και το κέντημα και ονειρεύομαι μια καλύτερη ζωή με περισσότερη ελευθερία. Καθημερινά ξυπνάω στις 6 και ετοιμάζω πρωινό για μένα, τα παιδιά μου και τον άντρα μου. Μετά όταν φεύγουν τα παιδιά για το σχολείο και ο άντρας μου για τη δουλειά, κάνω τις δουλειές του σπιτιού. Μετά, αφού τελειώσω τις δουλειές, φοράω τη μπούργκα μου και πάω για ψώνια. Εκεί συναντώ κάποιες γνωστές και κανονίζουμε για τον απογευματινό μας καφέ. Μια ώρα πριν γυρίσουν τα παιδιά από το σχολείο, στρώνω το τραπέζι για το μεσημεριανό φαγητό. Αφού φάνε, τακτοποιώ το τραπέζι και τους βοηθάω στα μαθήματα. Κατά τις πέντε το απόγευμα, γυρίζει ο άντρας μου από τη δουλειά, του βάζω να φάει και μετά βλέπει τηλεόραση. Αφού τακτοποιήσω πάλι το τραπέζι του ζητώ την άδεια να πάω αν μπορώ να πιω καφέ σε ένα σπίτι μιας γνωστής μου. Αν είναι στις καλές του θα μ' αφήσει αλλά μόνο μια ώρα. Όταν γυρίζω βάζω τα παιδιά για ύπνο, φροντίζω και για τις τελευταίες λεπτομέρειες και πάω στο δωμάτιο μου. Εκεί χαλαρώνω και αρχίζω να κεντάω μέχρι να νυστάξω. Ως Μελέκ δε νιώσαμε και πολύ ωραία. Δε νιώθαμε ελεύθεροι και δε μας άρεσε ο τρόπος ζωής της. Δεν έχουμε μάθει να μας καταπιέζουν. Στην πραγματική μας ζωή είναι πιο καλά τα πράγματα ευτυχώς. Ομοιότητα με μας είναι η αγάπη και η φροντίδα προς τα παιδιά της. Υπάρχουν πολλές διαφορές. Εμείς έχουμε μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων. Τα στοιχεία που θα παίρναμε από τη ζωή του ήρωα είναι η αγάπη και η αφοσίωση της προς την οικογένεια και η υπακοή στους κανόνες που τους επιβάλλουν.

ΟΜΑΔΑ Δ : Το όνομά της είναι Ναζιρέ Μπατσκά και κατάγεται από το Κουρδιστάν. Η γυναίκα είναι μια μουσουλμάνα μητέρα (λόγω μαντίλας), σεμνή, αλλά η καρδιά της είναι ραγισμένη από πόνο. Ετών 45-50, έγγαμη με δύο παιδιά τουλάχιστον. Είναι σε άθλια οικονομική κατάσταση και έχασε λογικά τον άντρα της ή κάποιο άλλο παιδί. Αυτή η οικογένεια ίσως βρίσκεται στο νοσοκομείο. Τα παιδιά της, 11 και 2 ετών, είναι φτωχά και πεινάνε. Δεν έχουν λεφτά για να αγοράσουν παιχνίδια για να παίξουν. το μοναδικό παιχνίδι τους είναι τα διάφορα λόγια και τραγουδάκια με την παρέα τους. Μένουν στην Τουρκία. Αυτά τα πρόσωπα που είμαστε εμείς, για 10 λεπτά, νιώσαμε πόνο για το χαμό του συγγενικού μας προσώπου, που ίσως να τον σκοτώσανε σε οδομαχίες μεταξύ Κούρδων και Τούρκων. Δεν μας άρεσε αυτή η ζωή, γιατί σε αυτή τη ζωή επικρατεί το μίσος και ο πόνος. Οι

ομοιότητες με την πραγματική ζωή μας είναι ότι κι εμείς νιώθουμε πόνο για το χαμό ενός συγγενικού προσώπου. Αν μπορούσαμε να πάρουμε μαζί μας δύο στοιχεία απ' τη ζωή των ηρώων θα ήταν η δύναμη για τη ζωή και η μη εμπιστοσύνη προς τους άλλους. Ακόμα αυτά τα παιδιά και η μάνα τους σκέφτηκαν να μεταναστεύσουν σε άλλη χώρα για να μην τους συμπεριφέρονται με μίσος. Η αν θέλει να προστατεύσει τα παιδιά της από το θάνατο. Δε μπορεί να βρει δικαιοσύνη στον τόπο της.

ΟΜΑΔΑ Ε : Το όνομά μου είναι Fabia και είμαι 17 ετών, Κατάγομαι από μια αρχαία φυλή της Αφρικής που ονομάζεται Κάνγκα. Έχω δύο αδερφούς μικρότερους από μένα, τον Gido και τον Gas. Η μητέρα μου μας αγαπάει πολύ και μας προστατεύει ενώ ο πατέρας μου είναι πολύ αυστηρός και άδικος μαζί μας. Πολλές φορές μας χτυπάει και μας βάζει να δουλεύουμε σκληρά και για πολλές ώρες συνήθως στα χωράφια. Όταν είμαστε κουρασμένοι και θέλουμε να σταματήσουμε να δουλεύουμε μας βάζει τις φωνές και μας χτυπάει με ένα καλάμι στην πλάτη. Εγώ πάντα προσπαθώ να προστατέψω τα αδέρφια μου με αποτέλεσμα να τρώω το περισσότερο ξύλο εγώ. Ο πατέρας μας βγάζει λεφτά πουλώντας παράνομα μαριχουάνα, αλλά με αυτά τα χρήματα δε βοηθάει στα οικονομικά της οικογένειας, αλλά τα χρησιμοποιεί για το δικό του όφελος. Χαίρομαι πολύ όταν φεύγω από το σπίτι γιατί συναντώ τους φίλους μου και παίζουμε κάνοντας διάφορες δραστηριότητες. Από την ημέρα που ήρθε όμως ο αδερφός της μητέρας μου και είδε την άθλια κατάστασή μας έδιωξε τον πατέρα μας από το σπίτι. Τώρα είμαστε υπό την προστασία του. Η ζωή μας έχει αλλάξει προς το καλύτερο. Τώρα η ζωή μας μπορεί να γίνει φυσιολογική.

συνέντευξη εκπαιδευτικού

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1 ***σχέση της εκπαιδευτικού με το Θέατρο στην Εκπαίδευση***

- Έχει ανεβάσει παραστάσεις στο σχολείο.
- Έχει χρησιμοποιήσει τεχνικές στη διδασκαλία στο μάθημα των Αρχαίων, Νεοελληνικών Κειμένων και Ιστορίας, Γυμνασίου και Λυκείου.
- Έχει παρακολουθήσει τρία σεμινάρια για το θέατρο στο σχολείο.
- Θεωρεί ότι το Θέατρο στην Εκπαίδευση είναι χρήσιμο γιατί:
- ο δάσκαλος μπορεί να 'ρθει πιο κοντά στα παιδιά, να τους κερδίσει το ενδιαφέρον, να τους ανοίξει τους ορίζοντες. Είναι πιο αποδοτικός τρόπος από ότι ο δασκαλοκεντρικός.
- Για τη σχέση θεάτρου και σχολείου λέει: « Πάρα πολύ σημαντική βέβαια. Τώρα αν πάρουμε υπόψη μας ότι για τους αρχαίους ήταν διδασκαλία το θέατρο, είχαν καθιερώσει τα θεωρικά,

για αυτούς που δυσκολεύονταν οικονομικά να πάνε, βοηθάει πάρα πολύ. Η δική μου η ένσταση βέβαια είναι ότι δε δίνεται η κατάλληλη αγωγή στα παιδιά ώστε να παρακολουθούν το κατάλληλο θέατρο. Εξακολουθεί το θέατρο να είναι διδασκαλία, μπορεί να βοηθήσει, ζωντανεύει. Την Αντιγόνη, ας πούμε που κάνουμε ή τον Οιδίποδα, στο γυμνάσιο και στο λύκειο, πρέπει απαραιτήτως να δουλεύουμε και παράσταση, για να ζωντανεύει και να τους μένει.

2 ***τα παιδιά του τμήματος που θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα***

- συντονισμός τάξης: Είναι πολύ πειθαρχημένα παιδιά. Κοντά στο 100%.
- σχολική επίδοση: Ο μέσος όρος είναι γύρω στο 15
- κοινωνικότητα και μεταξύ τους επικοινωνία: Ένα 60% δείχνει συνδεδεμένο και να επικοινωνεί.
- πιθανή αντίδραση στο πρόγραμμα: Πάρα πολύ θετική, το περιμένουν πως και πως
- στοιχεία ετερότητας στην τάξη: ένα αγόρι και δύο κορίτσια πολύ απομονωμένα, ένα κορίτσι μάρτυρας του Ιεχωβά
- φαινόμενα ρατσισμού: λεκτικό και δραστικό εναντίον των Εβραίων.
- Για το θέμα του προγράμματος λέει: « Το θεωρώ πάρα πολύ σημαντικό, γιατί τα παιδιά πολλές φορές είναι αντίθετα με κάτι γιατί δεν το ξέρουν. Οπότε αν ενημερωθούν θα άρουν τις οποιεσδήποτε αντιρρήσεις τους για την ύπαρξη άλλων με άλλο θρήσκευμα.»

3 ***η στάση της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα.***

- Δεν έχει γνωρίσει μουσουλμάνους
- θεωρεί τους μουσουλμάνους πολύ κοντά στο Χριστιανισμό, μονοθεϊστές, πιστούς και κάπως φανατικούς.
- Για την πολυπολιτισμικότητα λέει (Ερωτηματολόγιο MASQUE):

Συνειδητοποιώ ότι υπάρχει ο ρατσισμός/ Συμφωνώ εν μέρει.

Γνωρίζω ότι υπάρχουν κοινωνικοί περιορισμοί./ Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι διαφέρουν τα θρησκευτικά πιστεύω. /Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι μπορεί να διαφέρουν οι σεξουαλικές προτιμήσεις. /Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων./ Συμφωνώ απόλυτα.

Αποδέχομαι το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται και άλλες γλώσσες, εκτός από τη δική μου./ Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν καταλαβαίνω γιατί άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς δρουν διαφορετικά. /Συμφωνώ απόλυτα.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα θρησκευτικής διαφορετικότητας./. Συμφωνώ απόλυτα, σέβομαι τα πιστεύω όλων των ανθρώπων.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα έκφρασης της διαφορετικής εθνότητας. /Συμφωνώ απόλυτα. Δε θα αφομοιώσουμε τις διαφορετικές εθνότητες.

Με απασχολεί βαθιά η «φυλετική»/πολιτιστική ανισότητα./ Συμφωνώ απόλυτα.

Είμαι ευαίσθητος προς τους ανθρώπους όλων των οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων./ Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν είμαι ευαίσθητος απέναντι σε άλλες γλώσσες που χρησιμοποιούνται, εκτός από τη δική μου./ Διαφωνώ απόλυτα.

Η κοινωνική θέση του καθενός δεν επηρεάζει πόσο ενδιαφέρομαι για αυτόν. /Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν κάνω τίποτα να σταματήσει ο ρατσισμός./ Διαφωνώ κάνω λίγα πράγματα.

Αντιδρώ στις ανισότητες των δύο φύλων./ Ναι αντιδρώ.

Δεν απαντώ δραστικά σε συγκρούσεις που οφείλονται στη θρησκευτική προκατάληψη. /Διαφωνώ.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1 ***Η γνώμη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση***

- Πάρα πολύ θετική γνώμη για τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Τα θεωρεί σπουδαία και αποτελεσματικά.
- Θα εφάρμοζε θεατρικές τεχνικές τώρα με περισσότερη διάθεση.
- Θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί περισσότερο στο Θέατρο στην Εκπαίδευση

2 ***Η αξιολόγηση του Προγράμματος***

Αξιολογεί ως:

- Πολύ θετικά όσον αφορά την αντίδραση των παιδιών στο πρόγραμμα ως μέσο μάθησης που χρησιμοποιεί τον θεατρικό τρόπο.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την ενεργοποίηση των μαθητών που δε συμμετέχουν πολύ στο μάθημα.
- Πολύ θετικά τη θετική έκφραση παιδιών που είναι πιο χαμηλών τόνων.
- Πολύ θετικά όσον αφορά τη δεκτικότητα των παιδιών όσον αφορά το στόχο του προγράμματος
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη βιωματική μάθηση.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την αισθητική μάθηση.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων.
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το χειρισμό του προφορικού λόγου.
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ τους , με την ομάδα.

Παρατηρεί τα εξής:

- «η πρώτη κουβέντα των παιδιών στη τάξη ήταν ότι θα το θυμούνται μια ζωή.»
- «Υπήρχαν παιδιά που στη διάρκεια των μαθημάτων δε συμμετέχουν κι εκεί τα άκουσα να μιλούν, να συμμετέχουν. Αντέδρασαν πολύ θετικά Κι αυτό αφορά 5 παιδιά που δε συμμετέχουν, δεν εκφράζονται. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν και μιλούσαν, ελεύθερα μέσα στην ομάδα και με τον εμψυχωτή»
- «Τους είδα αλλαγμένους προς το καλύτερο. Εξέφρασαν μια πολύ θετική στάση και απέναντι στο σχολείο. Δηλαδή είπαν ότι αν τα μαθήματα είναι έτσι θα έρχονταν στο σχολείο με πολύ περισσότερο ενδιαφέρον και με πολύ πιο μεγάλη χαρά.»
- «...ανοίχτηκαν, μιλούσαν, αντιδρούσαν. Το γενικότερο είναι ότι παρακολουθούσαν όλα τα δρώμενα μέχρι να κληθούν να συμμετάσχουν με πολύ ενδιαφέρον και δε μιλούσαν καθόλου μεταξύ τους. Ήταν ανοιχτοί πολύ. Και εδώ συμφωνώ με τα παιδιά, ότι αν ήταν έτσι τα μαθήματα τα παιδιά θα παρακολουθούσαν με πολύ ενδιαφέρον»

- «Ιδίως αυτός ο μαθητής, οποίος μέχρι και την τελευταία εντύπωση είπε πως ότι και να γίνει αυτοί που είναι πιστοί στο δόγμα τους δεν μπορούν να αλλάξουν, τον είδα ότι ήταν ανέκφραστος σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Κι έτσι είναι και στη τάξη. Ακόμη, παρακολουθώντας τις ομάδες με τον εμψυχωτή έκανα κάποιες σκέψεις και σχόλια, γιατί είναι κάτι που αντιμετωπίζουμε κι εμείς οι δάσκαλοι. Υπήρχαν ομάδες οι οποίες ήταν πολύ πιο εκδηλωτικές στη συζήτηση με το εμψυχωτή και άλλες που ήταν τα παιδιά λίγο πιο ψυχρά. Μία ομάδα που ήταν ψυχρή και δεν πολύ μιλούσε και χρειάστηκε μεγάλη προσπάθεια να καταβάλλει ο εμψυχωτής ήταν η ομάδα που ήταν όλα κορίτσια, εκεί στον τοίχο, με εμψυχωτή αυτόν που έκανε τον Ορέστη. Βέβαια κάποια στιγμή κι εκείνος κατάφερε να τις κάνει να μιλούν, να γελούν και να λυθούν. Και αναρωτήθηκα πως νιώθει ο εμψυχωτής σε μια τέτοια ομάδα που δεν έχει αντίδραση στη δική του δραστηριότητα. Τι έργο έχει να κάνει, ποιος είναι ο ρόλος του ώστε να είναι αποτελεσματικός Είδα αλλαγή. Και μέσα στην τάξη δεν έχουν ιδιαίτερη συμμετοχή τα ίδια παιδιά, όμως δύο από αυτές μετά στη συζήτηση που είχαμε στην τάξη πήρε μέρος και συμμετείχαν με ενθουσιασμό και ιδιαίτερα εκδηλωτικά»
- «Ηταν πάρα πολύ ενδιαφέρον και τα παιδιά εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να γίνει κι άλλες φορές. Σχολίασαν πολύ και ήθελαν να μάθουν πολλά. Τους άρεσε και το παίξιμο πάρα πολύ και τους συντάραξε όταν τα ίδια πρόσωπα τους είχανε και εμψυχωτές. Εκεί που πήγαινε μπροστά τους ήταν η στιγμή τόσο έντονη. Σχολίασαν και τον πρωταγωνιστή. Ένας από τους πέντε είπε «δεν τους ρωτήσαμε οι ίδιοι αυτοί στην προσωπική τους ζωή πως χειρίστηκαν το θέμα με τους γονείς τους», αν είχανε τη συγκατάθεση των γονιών τους να κάνουν αυτό που θέλουν.»

Σχολιάζει την εμπειρία:

- «Ηταν πάρα πολύ ενδιαφέρον και τα παιδιά εκδήλωσαν το ενδιαφέρον να γίνει κι άλλες φορές. Το σχολίασαν πολύ και ήθελαν να μάθουν πολλά.»

Οι συνεντεύξεις του focus group.

η σχέση με την εκκλησία, την πίστη , το μάθημα των θρησκευτικών.					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΘΕΜΑΤΑ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ 1	ΧΡΥΣΑ 2	ΧΑΡΑ 3	ΧΡΗΣΤΟΣ 4	ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ 5
-Τις Κυριακές το πρωί πηγαίνετε στην εκκλησία;	όχι	όχι	όχι	όχι	όχι
-Με άριστα το 10 τι θα βάζατε στο μάθημα των θρησκευτικών, όσον αφορά το ενδιαφέρον που παρουσιάζει για εσάς ως αντικείμενο;	Επτά	Έξι	Οκτώ	Δέκα	Οκτώμισι
-Ποιός πιστεύετε έφτιαξε τον άνθρωπο;	ο Θεός	Δεν ξέρω	ο Θεός	Εμείς. Αν είσαι ακραίος δαρβινιστής καταλύεις το θεό και αν είσαι ακραίος με το θεό καταλύεις την επιστήμη.	ο Θεός
Αν ο θεός είναι ένας, άλλος δημιούργησε τους Χριστιανούς και άλλος τους Μουσουλμάνους;	Ο ίδιος Θεός	Ο ίδιος Θεός.	Ο ίδιος Θεός.	Ο ίδιος Θεός.	Ο Θεός έφτιαξε όλους τους ανθρώπους χωρίς εξαιρέσεις, δε διαφοροποιείται και δεν κάνει διαφοροποιήσεις σε κανένα.
Αν κάποιος δεν πιστεύει ή πιστεύει σε άλλο θεό είναι διαφορετικός ως άνθρωπος;	ναι	όχι	Ίσως ναι	Ναι κοινωνικά	Μάλλον ναι
Αν κάποιος πιστεύει πολύ στο Θεό του και αυτός είναι διαφορετικός από το θεό που πιστεύετε εσείς δικαιούται να πιστεύει ότι μόνο η δική του πίστη είναι η αληθινή;	ναι	ναι	ναι	ναι	ναι
-Έχετε γνωρίσει κάποιον από διαφορετική θρησκεία σε σχέση με τη δική σας;	Ναι	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι

Πίνακας 20

η αξιολόγηση του Προγράμματος					
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ-ΘΕΜΑΤΑ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ 1	ΧΡΥΣΑ 2	ΧΑΡΑ 3	ΧΡΗΣΤΟΣ 4	ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΣ 5
-Πέστε μία λέξη ή μία φράση που θα εξέφραζε την εμπειρία σας από το πρόγραμμα.	Μου άρεσε	Ένα πολύ όμορφο πρόγραμμα	Μ' άρεσε πάρα πάρα πολύ.	Ψιλοβαρετό	Ενδιαφέρον
- Τι ήταν αυτό που θεωρείτε διαφορετικό από το συνήθη τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος;	-τράβηξε την προσοχή όλων	-η ελευθερία να πεις αυτά που σκέπτεσαι.	-Δεθήκαμε περισσότερο με τους άλλους συμμαθητές μας και μοιραστήκαμε στιγμές και ιδέες.	-Ήταν πιο μεγάλο , πιο κουραστικό. – η συμμετοχή	–η συμμετοχή
-Τι σας άρεσε (πρόσωπα, διαδικασίες, δραστηριότητες, ιδέες);	-η ανακριτική καρέκλα	-το πολλαπλό ερέθισμα	-ο πρωταγωνιστής . -το πολλαπλό ερέθισμα	-το πολλαπλό ερέθισμα	-το πολλαπλό ερέθισμα
-τι δε σας άρεσε;		Ο χαρακτήρας του πρωταγωνιστή. Ήταν πολύ απόλυτος.			
-Πιστεύετε ότι πέτυχε το Πρόγραμμα το σκοπό του;	Μας έδειξε αυτό που συμβαίνει, ότι οι άνθρωποι είναι αντίθετοι στο να κάνουν σχέση με αλλόθρησκους. Έδειξε την πραγματικότητα.	Προβληματιστήκαμε	Πέτυχε να δούμε πως νιώθουν οι μουσουλμάνοι, πως σκέφτονται		Να ευαισθητοποιηθούμε σε κάποια θέματα και να γνωρίσουμε καλύτερα το χαρακτήρα αυτών των θεμάτων.
- Αν βάζατε βαθμό για τη συμμετοχή της τάξης σας, των συμμαθητών σας τι βαθμό θα βάζατε;	10	10	10	8	8,5

Πίνακας 21

1Ο ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΠΟΛΗΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Ερωτηματολόγιο:

Πηγές πληροφόρησης για τη δική τους θρησκεία	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	72,2%	27,8%			
		75,5%	25,5%		
			83,3%	16,7%	

Πίνακας 22

Πηγές πληροφόρησης για τις άλλες θρησκείες	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	16,7%	72,2%		11,1%	
		20%	40%	40%	

Πίνακας 23

Έχετε γνωρίσει κάποιον μουσουλμάνο;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	18	100,0
ΟΧΙ	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	18	100,0

Πίνακας 24

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

Χαρακτηρισμοί	πολύ	αρκετά	όχι τόσο	καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ
ωραίος	4	6	4	4	18
γνωστός	0	8	8	2	18
καλός	3	8	7	0	18
ευγενικός	1	11	5	0	18
ευλαβής	4	11	2	1	18
γενναίος	0	13	5	0	18
φίλος	3	9	6	0	18
πιστός	7	9	2	0	18

Πίνακας 25

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

Χαρακτηρισμοί	πολύ	αρκετά	όχι τόσο	καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ
ωραίος	4	2	9	3	18
γνωστός	3	7	8	0	18
καλός	3	9	6	0	18
ευγενικός	3	10	5	0	18
ευλαβής	3	10	4	1	18
γενναίος	1	11	5	1	18
φίλος	2	13	3	0	18
πιστός	7	5	4	2	18

Πίνακας 26

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	6	4	4	4	0
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	2	6	4	4	2
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	3	2	3	3	7
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	3	5	1	3	6
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	1	2	3	2	10
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	0	0	2	2	14
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	0	3	3	1	11
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	0	0	3	3	12
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	2	3	3	4	6
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	2	1	2	6	7
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	1	5	3	4	5
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	0	2	4	3	9
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου,όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	8	2	3	4	1
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	0	2	6	5	5
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	6	4	3	4	1

Πίνακας 27

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	4	5	5	3	1
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	0	2	2	8	6
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	0	3	4	4	7
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	0	4	4	4	6
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	0	0	3	3	12
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	0	3	2	5	8
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	1	0	4	4	9
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	0	0	1	4	13
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	2	0	5	8	3
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	0	0	3	4	11
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	2	4	4	2	6
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	0	0	5	5	8
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	2	2	6	3	5
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	0	1	3	3	11
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	4	5	7	1	1

Πίνακας 28

	η εντύπωση που άφησε το Θ.Π.	πολύ κακή	κακή	μέτρια	καλή	πολύ καλή
1	Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα.	2	1	7	5	3
2	Επιτυχία του στόχου του μαθήματος.	1	1	5	6	5
3	Κατανόηση των ζητουμένων κατά τη διάρκεια του Θ.Π.	1	2	7	7	1
4	Επαφή με τις τέχνες.	0	4	7	5	2
5	Επικοινωνία με τους άλλους (συμμαθητές).	1	3	3	8	3
6	Ανάληψη πρωτοβουλιών.	0	1	5	9	3
7	Επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης.	1	3	5	7	2
8	Συμμετοχή στις δραστηριότητες του Θ.Π.	0	3	3	7	5
9	Κριτική της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλον».	0	1	2	10	5
10	Γνωριμία με ανθρώπους των τεχνών.	0	0	5	8	5
11	Δημιουργικότητα κατά τις δραστηριότητες του Θ.Π.	0	1	8	5	4
12	Επικοινωνία με τους εμψυχωτές.	1	1	7	7	2
13	Ψυχαγωγία.	0	1	1	4	12

Πίνακας 29

πρέπει να γίνονται Θ.Π. στα ελληνικά σχολεία;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	18	100,0
ΟΧΙ	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	18	100,0

Πίνακας 30

Οι αναφορές από τις δραστηριότητες

Αιτία του προ-βλήμα τος	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα
	Έχει διαφορετική καταγωγή/ θρησκεία. Είναι κλειστός χαρακτήρας και καταπιεσμένος.	Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις της κλειστής κοινωνίας δεν τον αφήνουν να εκφραστεί.	Η διαφορετικότητά του, ως προς τη θρησκεία, τον απομονώνει από τους φίλους τις σπουδές του και την προσωπική του ζωή.	Το πρόβλημα είναι οι γονείς επειδή τον διατάζουν λόγω των θρησκευτικών τους πιστεύω.

Πίνακας 31

Παγωμένες εικόνες

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Μαρίας-φίλη - ήρωα

Συμμετέχουν ένα κορίτσι/ Μαρία και ένα αγόρι/ ήρωας. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα να πιάνει τη Μαρία από τον καρπό του αριστερού χεριού και τη Μαρία να προσπαθεί να ξεφύγει. Η φράση που απευθύνει ο ήρωας στη Μαρία είναι : «Μη φεύγεις».

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Ορέστη/ φίλων – ήρωα

Συμμετέχουν ένα αγόρι/ Ορέστης και ένα κορίτσι/ ήρωας. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα όρθιο και τον Ορέστη μέτωπο με μέτωπο να του λέει «μην ξαναδείς την αδερφή μου»

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης μητέρας – ήρωα

Συμμετέχουν ένα κορίτσι/ μητέρα και ένα αγόρι/ ήρωας. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα καθιστό και με τα χέρια στα γόνατα να στηρίζουν οι παλάμες το πρόσωπο, καλύπτοντάς το. Τη μητέρα στο πλάι με το χέρι τεταμένο δείχνοντας τον ήρωα. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα η μητέρα είναι : «Να μη σε ξαναδώ με αυτούς».

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης πατέρα - ήρωα

Συμμετέχουν δύο κορίτσια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα καθισμένο. Δίπλα ο πατέρας όρθιος. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα είναι : «Δε θα πας πουθενά, κατάλαβες;».

Οι φράσεις που ειπώθηκαν στο Forum Theatre είναι οι εξής.

Ορέστης/ φίλοι: μα δεν καταλαβαίνεις, τίποτα δεν έγινε./ κάτσε να το συζητήσουμε./ ξέχνα τα όλα και ξεκόλλα.

Μητέρα: μα παιδί μου το καλό σου θέλουμε./ μπορείς να φύγεις και για τους φίλους σου θα το συζητήσουμε./ εμείς σου δίνουμε συμβουλές από ενδιαφέρον

Πατέρας: εντάξει να φύγεις, αλλά να έρχεσαι πολύ συχνά./ εγώ ανησυχώ για σένα, είμαστε μια ομάδα και δεν πρέπει να παρεκκλίνεις./ σε κατανοώ αλλά σεβάσου και τις επιλογές μου

Μαρία: θέλω να μιλήσουμε./ θέλω να σε ξαναδώ να τα βρούμε./ ακούω και τις φίλες μου αλλά ακούω και εσένα

Τελικά οι συμμετέχοντες σε ένα κύκλο εξέφρασαν τη γνώμη τους για το αν μπορεί να αλλάξει μια τέτοια κατάσταση. Οι γνώμες που εκφράσθηκαν είναι:

Αλλάζει αν υπάρχει θέληση./ όλα είναι στη θέληση και στη διάθεση./ Αν προσέχουμε πώς λέμε κάτι το αποτέλεσμα μπορεί να είναι διαφορετικό./

Στο κλείσιμο τους ζητήθηκε με μία λέξη ή φράση ή ένα συναίσθημα να περιγράψουν την εμπειρία τους, χωρίς να ζητηθεί από όλους με τη σειρά να απαντήσουν. Αυτά που ακούσθηκαν είναι:

Ανεξάρτητα από τη θρησκεία και τα πιστεύω όλοι είμαστε άνθρωποι ενός Θεού, όποιο κι αν είναι το όνομα αυτού./ όλοι έχουμε δικαίωμα στη ζωή./ όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι./ όλα λύνονται με αμοιβαίες υποχωρήσεις./ αποδοχή του πολιτισμού των άλλων, χωρίς προκαταλήψεις./ να σεβόμαστε στην παρέα όλες τις παραδόσεις./ σημασία έχει να έχεις καλούς φίλους./ όλοι είμαστε δημιουργήματα του Θεού/ Δεν έχει σημασία που πιστεύεις, όλοι είναι άνθρωπο./ αξίζει να αγαπάς όλους τους ανθρώπους./ σεβασμός στον διαφορετικό./ τέλειο μάθημα που σε κάνει να σκέφτεσαι./ να αποδεχόμαστε τους άλλους όπου κι αν πιστεύουν.

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού-συνέντευξη εκπαιδευτικού

οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού

Δραστηριότητα 1:

Τα μηνύματα που έφτασαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση του ήρωα είναι:

«Γεια σου, τι κάνεις; Πολλές μέρες έχουμε να σε δούμε στο σχολείο και πραγματικά ανησυχήσαμε. Βέβαια ξέρουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζεις τώρα τελευταία και λυπόμαστε πολύ που έχεις απομονωθεί. Θα πρέπει λοιπόν να ξέρεις ότι δεν είσαι και τόσο διαφορετικός, είσαι φίλος μας και σε αγαπάμε γι' αυτό που είσαι. Στη φιλία δεν έχει εμείς και εσείς. Η διαφορετική θρησκεία σου δεν είναι το πρόβλημα, αλλά φταίξαμε εμείς που δε σε σεβαστήκαμε σε κάποια θέματα. Σου ζητάμε όμως να μη θυμώσεις μαζί μας, γιατί ειλικρινά δεν το κάνουμε επίτηδες. Σε θέλουμε στην παρέα μας, όποια κι αν είναι η θρησκεία σου. Όσο για τη μητέρα και τον πατέρα σου, που δε θέλουν να φύγεις για να σπουδάσεις, μπορούμε να σου δώσουμε μερικές συμβουλές. Θα πρέπει να τους εξηγήσεις πόσο σημαντικές είναι οι σπουδές για εσένα και πόσα αποκτά κανείς μέσα από τη μόρφωση. Υποσχέσου τους ακόμα,

ότι θα προσπαθήσεις να τηρήσεις τις παραδόσεις τους. Αυτά για σήμερα. Σε παρακαλούμε, αν θέλεις μπορείς να στηριχτείς πάνω μου. Ανυπομονούμε να σε ξαναδούμε. Οι φίλες σου.»

«Γεια σου, τι κάνεις; Έχεις μέρες να έρθεις στο σχολείο και ούτε έξω δε βγαίνεις! Τι γίνεται; Τι έχεις πάθει; Βασικά υποψιάζομαι τι έχει συμβεί και μας αποφεύγεις. Πάντως να ξέρεις πως μας έχεις λείψει πολύ και κάθε μέρα περιμένουμε να σε δούμε στην τάξη. Αν θέλεις να βρεθούμε να μιλήσουμε ή ακόμη και αν δε θες απάντησε μας με e mail στο τι σε έχει ενοχλήσει. Α! και μην ξεχνάς πως ακόμα μας χρωστάς ένα παιχνίδι μπόουλινγκ. Άντε ελπίζουμε να σε δούμε τη Δευτέρα!»

«Φίλε, σε αγαπάμε, σε λατρεύουμε, σε σκεφτόμαστε, μας λείπεις αφάνταστα και ανυπομονούμε να σε ξαναδούμε να κάθεσαι στο θρανίο μαζί με μας, να συζητάμε στα διαλείμματα σαν μια παρέα. Μην ανησυχείς, ο,τιδήποτε κι αν σου συμβαίνει θα είναι παροδικό και είμαστε σίγουροι ότι σύντομα θα ξαναγελάσεις και θα νοσταλγήσεις τους φίλους σου και τα παιχνίδια μας. Να ξέρεις πως ότι πρόβλημα και να έχεις θα είμαστε πάντα κοντά στο πρόθυμοι να συζητήσουμε τα προβλήματα σου να τα κατανοήσουμε, να σε στηρίξουμε και να δώσουμε κάποια λύση.»

«Αγαπητέ φίλε, έχουν περάσει αρκετές εβδομάδες από τότε που ήρθες για τελευταία φορά στο σχολείο. Αρχικά σκεφτήκαμε πως ίσως σε διακατέχει κάποια ίωση αλλά φαίνεται πως δεν ισχύει κάτι τέτοιο. Καλό θα είναι να ξαναέρθεις στο σχολείο και να μην νιώθεις απομονωμένος από τους φίλους σου. Θα πρέπει να καταλάβεις ότι όλοι σε αγαπάμε, σε σεβόμαστε και δεν είμαστε εμείς αυτοί που θέλουμε να σε διώξουμε από την παρέα. Μόνο σου το επέλεξες αυτό καθώς νομίζεις πως δεν σε υπολογίζουμε. Να ξέρεις πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει. Προσπάθησε να το καταλάβεις και ξαναγύρνα, σε περιμένουμε. Φιλιά.»

«Που χάθηκες; Έχεις μέρες να φανείς, ξέρουμε ότι τελευταία δεν είσαι και πολύ καλά. Θέλουμε όποτε μπορείς να βρεθούμε για να μιλήσουμε. Εδώ έχουν αρχίσει να ακούγονται διάφορα. Θέλω να ξέρεις ότι μπορείς να βασίζεσαι πάνω μας για ο τι κι αν χρειαστείς! Περιμένουμε σύντομα νέα σου.»

«Αγαπημένε μας φίλε, Όπως και συ ο ίδιος ξέρεις τα νέα μαθαίνονται γρήγορα. Ακούστηκε ότι έχεις κάποια προβλήματα. Αν και δεν ξέρουμε τι ακριβώς αντιμετωπίζεις, αποφασίσαμε να σου στείλουμε ένα e-mail για να καταλάβεις ότι νοιαζόμαστε για σένα και θέλουμε να σε βοηθήσουμε. Ελπίζουμε να είσαι καλά και να μη σε πήρε από κάτω, Προσπάθησε να ξεχάσεις ο τι σε βασανίζει και όταν μπορέσεις επικοινώνησε μαζί μας για να βρεθούμε, αν θέλεις. Πολλά φιλιά»

Δραστηριότητα 2:

ΟΜΑΔΑ Α : Είμαι η Σάντυ, 16 χρονών, από τη Σουηδία. Μπορεί κανείς να φανταστεί κανείς πώς είναι η ζωή να κοιμάσαι πάνω σε ένα παγκάκι; να μην είναι σίγουρος για το πότε θα φάει και τι; Αν τα ρούχα του είναι φθαρμένα και βρώμικα; Νομίζω πως όχι. Εγώ όμως μπορώ. Αυτή είναι η ζωή μου και είναι πολύ χειρότερη απ' ό,τι είναι όταν την περιγράψεις, γιατί τα λόγια δεν μπορούν να σε κάνουν να νιώσεις και εσύ τον κρύο αέρα να σου τρυπάει τα κόκαλα. Μόνο έτσι όμως θα μπορούσες να καταλάβεις πραγματικά. Ο ύπνος λιγοστός και πάνω σε χαρτόκουτα. Η μέρα μου λοιπά ξεκινάει νωρίς το πρωί και μέλημά μου μέχρι το μεσημέρι είναι να βγάλω λεφτά για να βρω κάτι να φάω. Έτσι ξεκινάω το καθιερωμένο μου δρομολόγιο ζητιανεύοντας. Όταν κατά τις δύο η ώρα επιστρέφω πάλι στο «σπίτι» μου μετράω όσα έχω μαζέψει. Αν μου φτάνουν αγοράζω φαγητό, αλλά αν όχι μένω νηστικιά ή ψάχνω μήπως βρω κάτι σε κανένα κάδο. Η μέρα άλλες φορές κυλάει γρήγορα και άλλες όχι. Πολλές φορές έχω να αντιμετωπίσω τους χλευασμούς ορισμένων που δεν έχουν συνηθίσει τέτοιου είδους ζωή. Το βράδυ είναι δυσκολότερο. Φωνές, μεθυσμένοι, φασαρία κι εγώ να πρέπει να μπορέσω να κοιμηθώ, είτε κάνει ζέστη είτα κρύο, ακόμα και δεν έχω κάτι να σκεπαστώ, ακόμα κι αν δεν έχω φάει τίποτα όλη μέρα.

ΟΜΑΔΑ Β : Το όνομά μου είναι Ιμπραήμ, είμαι 25 χρονών και ζω τώρα στο Ιράκ. Περνάω δύσκολες και μοναχικές στιγμές. Δεν έχω φίλους και προσπαθώ να κάνω ό,τι μπορώ για να καλύψω τις ανάγκες μου. Σήμερα καθώς περπατούσα ψάχνοντας να φάω, βρήκα ένα παραμελημένο ποδήλατο. Έτσι σκέφτηκα ότι αυτό θα μπορούσε να με εξυπηρετήσει. Κατάφερα να φτάσω σε ένα κτήριο που αν και δεν κατάλαβα τι ακριβώς ήταν έκατσα λίγο να ξεκουραστώ. Όση ώρα καθόμουν μου ερχόταν στο μυαλό σκηνές από τον τόπο καταγωγής μου, το Πακιστάν. Σκηνές βίας και απανθρωπιάς, πόνου και θανάτου. Είδα πολλούς να πεθαίνουν, άλλοι από την πείνα και άλλοι να αυτοκτονούν ή να τους σκοτώνει κάποιος άλλος. Είδα με τα ίδια μου τα μάτια να σκοτώνουν τους γονείς μου και τα μικρά αδέρφια μου. Το δεύτερο μετά από την οικογένεια που είχε αξία για μένα ήταν ο καλύτερος μου φίλος που δυστυχώς τον έχασα και αυτόν. Όλη αυτή η κατάσταση με έχει απομονώσει και δεν μιλάω σε κανέναν…δε θέλω να μιλήσω σε κανένα γιατί φοβάμαι. Θα συνεχίσω και θα προσπαθήσω να ξεχάσω όσα πέρασα. Θα κάνω μια καινούρια αρχή όσο μόνος και να νιώθω.

ΟΜΑΔΑ Γ : Όνομα:Γιού Κιό, χρονών, είμαι 29 και είμαι από το χωριό Μιγιάκι της Ιαπωνίας. Κάθε πρωί που ξυπνάω στις 5, ετοιμάζομαι για την πρωινή βόλτα στο βάλτο, ψάχνοντας για ρύζι. Μου αρέσει πολύ αυτή η διαδικασία ανεύρεσης ρυζιού. Ύστερα από 6 ώρες περίπου επιστρέφω στο χωριό όπου συναντώ όλες μου τις φίλες και πηγαίνω στο σπίτι για να καθαρίσω το ρύζι και να ετοιμάσω φαγητό μαζί με τη μητέρα μου. Το μεσημέρι έρχεται και τα αδέρφια μου γυρίζουν από το σχολείο, ενώ σε 15 λεπτά έρχεται και ο πατέρας μου και καθόμαστε όλοι να φάμε. Το απόγευμα πηγαίνω μαζί με όλες μου τις φίλες στο ποτάμι να πλύνουμε τα ρούχα, όπου παράλληλα συζητάμε, γελάμε και η δουλειά γίνεται ευχάριστα. Μετά έρχεται το βράδυ και πηγαίνουμε όλοι στα σπίτια μας, όπου κοιμόμαστε νωρίς, για να είμαστε ξεκούραστοι την επόμενη μέρα. Αυτή είναι η ζωή μου, μπορεί να μην έχω τις ανέσεις που έχουν στις μεγαλουπόλεις αλλά είμαι ελεύθερη και απολαμβάνω τη ζωή κάνοντας όχι μόνο δουλειές αλλά και κολυμπώντας στο ποτάμι, περπατώντας στο δάσος και πηγαίνοντας βόλτα με τον Κεραυνό, το άλογό μου. Είναι τέλεια εδώ στο χωριό. Αυτή τη ζωή δεν την αλλάζω με τίποτα!

ΟΜΑΔΑ Δ : Τα όνομά μου είναι Σέιχ μπιν Μουταλίπ, είμαι 15 και μένω στη Συρία. Έχω άλλα 3 αδέρφια. Είμαι το μεγαλύτερο παιδί στην οικογένεια. Ο πατέρας έχει πεθάνει και εργάζομαι για να συντηρήσω την οικογένειά μου. Εργάζομαι ως βοηθός στο μανάβικο του θείου μου. Ξυπνάω γύρω στις 7 το πρωί. Τρώω το πρωινό μου που αποτελείται από μερικές φέτες ψωμιού και τσάι. Έπειτα ετοιμάζομαι για τη δουλειά και πηγαίνω με τα πόδια στο οπωροπωλείο. Εργάζομαι ως βοηθός και δουλειά μου είναι να κουβαλάω τα προϊόντα, να ζυγίζω τα φρούτα και να κάνω διανομές σε πελάτες στα σπίτια τους. Εργάζομαι από τις 8 έως τις 4 το απόγευμα και στο τέλος της δουλειάς μου παίρνω το ημερομίσθιό μου που αντιστοιχεί στα 8 με 10 ευρώ. Πριν πάω στο σπίτι, ψωνίζω στο παντοπωλείο της γειτονιάς τρόφιμα και άλλα αναγκαία. Γυρνάω τελικά σπίτι στις 8 το βράδυ. Τρώω το δείπνο μου και κοιμάμαι.

ΟΜΑΔΑ Ε : Εγώ ο Σουλεϊμάν κατάγομαι από τη Νιγηρία και έχω 6 παιδιά μαζί με τη γυναίκα μου την Αζιζέ. Είμαι 21 και η γυναίκα μου 18. Η καθημερινή μέρα για μένα είναι αρκετά δύσκολη επειδή χρειάζεται να δουλεύω συνέχεια για να μπορέσω να βγάλω κάποια χρήματα για να συντηρήσω την οικογένειά μου. Ξεκινάω νωρίς το πρωί τη δουλειά, από τις 7 μέχρι τις 15, όπου κάνω ένα διάλειμμα. Μέχρι τις 17 κάνω άλλες δουλειές του σπιτιού και μετά τις 17 δουλεύω πάλι ως μάγειρας μέχρι τις 23. Βλέπω λίγο τα παιδιά μου και με αυτό είμαι λίγο δυστυχισμένος. Ελπίζω να βρω κάποια άλλη δουλειά που να με συμφέρει περισσότερο οικονομικά και θα με αφήνει να βλέπω περισσότερο την οικογένειά μου πιο πολύ.

συνέντευξη εκπαιδευτικού

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1 ***σχέση της εκπαιδευτικού με το Θέατρο στην Εκπαίδευση***

- Δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Για τη σχέση θεάτρου και σχολείου λέει: «Δεν υπάρχει στο σημερινό σχολείο. Το μόνο που παρέχονται βασικές γνώσεις για το θέατρο και αυτές όχι σε ικανοποιητικό βαθμό.»

2 ***τα παιδιά του τμήματος που θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα***

- συντονισμός τάξης: Είναι πειθαρχημένα, με άριστα το 10, 7
- σχολική επίδοση: Ο μέσος όρος είναι γύρω στο 15
- συμμετοχής κοινωνικότητας, ενδιαφερόντων. Πολύ μέτρια κατάσταση. Αδιάφοροι.
- κοινωνικότητα και μεταξύ τους επικοινωνία: Δείχνουν να είναι καλά μεταξύ τους με άριστα το 10, 7.
- πιθανή αντίδραση στο πρόγραμμα: περιέργεια, ενδιαφέρον.
- στοιχεία ετερότητας στην τάξη: ένα αγόρι με δυσλεξία και δύο κορίτσια με δυσκολίες προσαρμογής.
- αρνητική στάση απέναντι στο διαφορετικό: 1-2 εναντίον των μουσουλμάνων.

3 ***η στάση της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα.***

- Για το θέμα του προγράμματος λέει: « Το θεωρώ σημαντικό και ενδιαφέρον.» Έχει γνωρίσει μουσουλμάνους
- θεωρεί τους μουσουλμάνους ανθρώπους, όπως είμαστε όλοι.
- Για την πολυπολιτισμικότητα λέει (Ερωτηματολόγιο MASQUE):

Συνειδητοποιώ ότι υπάρχει ο ρατσισμός/ Συμφωνώ απόλυτα.

Γνωρίζω ότι υπάρχουν κοινωνικοί περιορισμοί./ Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι διαφέρουν τα θρησκευτικά πιστεύω. /Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι μπορεί να διαφέρουν οι σεξουαλικές προτιμήσεις. /Συμφωνώ εν μέρει.

Καταλαβαίνω ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων./ Συμφωνώ εν μέρει.

Αποδέχομαι το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται και άλλες γλώσσες, εκτός από τη δική μου./ Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν καταλαβαίνω γιατί άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς δρουν διαφορετικά. /Συμφωνώ απόλυτα.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα θρησκευτικής διαφορετικότητας./. Συμφωνώ απόλυτα, σέβομαι τα πιστεύω όλων των ανθρώπων.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα έκφρασης της διαφορετικής εθνότητας. /Συμφωνώ απόλυτα. Δε θα αφομοιώσουμε τις διαφορετικές εθνότητες.

Με απασχολεί βαθιά η «φυλετική»/πολιτιστική ανισότητα./ Συμφωνώ απόλυτα.

Είμαι ευαίσθητος προς τους ανθρώπους όλων των οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων./ Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν είμαι ευαίσθητος απέναντι σε άλλες γλώσσες που χρησιμοποιούνται, εκτός από τη δική μου./ Διαφωνώ απόλυτα.

Η κοινωνική θέση του καθενός δεν επηρεάζει πόσο ενδιαφέρομαι για αυτόν. /Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν κάνω τίποτα να σταματήσει ο ρατσισμός./ Διαφωνώ.

Αντιδρώ στις ανισότητες των δύο φύλων./ Ναι.

Δεν απαντώ δραστικά σε συγκρούσεις που οφείλονται στη θρησκευτική προκατάληψη. /Διαφωνώ.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1 ***Η γνώμη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση***

- Πάρα πολύ θετική γνώμη για τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Τα θεωρεί αξιόλογα, ενδιαφέροντα, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Σε κάποιες περιπτώσεις και ως εναλλακτική μέθοδος μπορεί να χρησιμοποιείτε για να δώσουν ενδιαφέρον και ουσία στη διδασκαλία.
- Θα εφάρμοζε θεατρικές τεχνικές τώρα με περισσότερη διάθεση γιατί είδε ότι και στα παιδιά άρεσε και είδε αρκετό ενθουσιασμό και εκδήλωση ενδιαφέροντος.
- Θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί περισσότερο στο Θέατρο στην Εκπαίδευση

2 ***Η αξιολόγηση του Προγράμματος***

Αξιολογεί ως:

- Πολύ θετικά όσον αφορά την αντίδραση των παιδιών στο πρόγραμμα ως μέσο μάθησης που χρησιμοποιεί τον θεατρικό τρόπο.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την ενεργοποίηση των μαθητών που δε συμμετέχουν πολύ στο μάθημα.
- Πολύ θετικά τη θετική έκφραση παιδιών που είναι πιο χαμηλών τόνων.
- Πολύ θετικά όσον αφορά τη δεκτικότητα των παιδιών όσον αφορά το στόχο του προγράμματος
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη βιωματική μάθηση.

- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την αισθητική μάθηση.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- Θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων.
- Εν μέρει θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το χειρισμό του προφορικού λόγου.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ τους , με την ομάδα.

Παρατηρεί τα εξής:

- «…άκουσα από το άλλο τμήμα σχόλια. Ζήλεψαν πραγματικά και περίμεναν να μου πουν «ότι είστε υπεύθυνη στο άλλο τμήμα και για αυτό το κάνατε σε αυτούς και όχι με μας», νόμιζαν ότι το κάνω επίτηδες. Από αυτά που άκουσαν κατάλαβαν ότι είναι κάτι με πολύ ενδιαφέρον και περιμένουν, θα ήθελαν να γίνει και στους ίδιους.»
- «…μου φάνηκε ότι τα παιδιά, επειδή ακριβώς μπήκανε στο πνεύμα και σε όλη την κατάσταση μάλλον επηρεάστηκαν λιγάκι. Κάποιοι φάνηκαν ότι δεν επηρεάστηκαν καθόλου, όπως ξεκίνησαν έτσι και κατέληξαν. Δηλαδή περισσότερο νομίζω το είδαν σαν ένα παιχνίδι, στο οποίο έπαιζαν ρόλους, χωρίς όμως να έχουν σκεφτεί με τον εαυτό τους τις αντιλήψεις που είχαν. Απλώς συμμετείχαν σε ένα παιχνίδι. Κάποιοι όμως που το είδαν λίγο πιο προσεκτικά, νομίζω ότι επηρεάστηκαν, γιατί ακριβώς από το ρόλο τον οποίο υιοθετούσαν που ήταν αντίθετος από αυτόν που θα ήθελαν, π.χ. ο ρόλος της μάνας -πρόσεξα κάποια στιγμή σε μία μαθήτρια ή στο πόλο του πατέρα κάποιος άλλος- έκαναν αυτά τα οποία δε θα ήθελαν να τους συμβούν. Εκεί το βίωσαν περισσότερο»
- «Το πρόγραμμα ήταν πάρα πολύ αποτελεσματικό και φάνηκε, γιατί αυτό το τμήμα είναι ένα πολύ υποτονικό τμήμα και δεν περίμενα να επιτύχει καν. Το τμήμα είναι μετριότατο. Οπότε δεν περίμενα να καταφέρει και πολλά πράγματα και να λειτουργήσει ιδιαιτέρως. Κι όμως είδα τελικά ότι μέσα από αυτό το πρόγραμμα αυτά τα ίδια παιδιά είχαν αποτέλεσμα»
- «Το ότι γούρλωσαν τα μάτια για παράδειγμα, γιατί έβλεπαν τους ηθοποιούς μπροστά τους, μια και η εμπειρία τους είναι τηλεοπτική ή κινηματογραφική, αυτό και μόνο έδειξε ότι τα παιδιά τα τάραξε και τα επηρέασε»
- «…το όλο πρόγραμμα στόχευε στο να δημιουργήσει έντονα μηνύματα, να προβάλει έντονα μηνύματα και να προκαλέσει στα παιδιά σκέψη και προβληματισμό. Δεν ήταν δηλαδή κάτι ανάλαφρο, που άφηνε το παιδί απλώς να προχωρήσει. Έπρεπε να είναι συνεχώς εκεί, προσηλωμένο, να προβληματίζεται συνεχώς και να παρακολουθεί κάθε λεπτομέρεια. Αυτό μου έκανε πολύ εντύπωση σε ορισμένους περιπτώσεις. Είδα παιδιά που γενικά δεν έχουν αναπτύξει μεταξύ τους έντονη κοινωνικότητα και είδα ότι εδώ συνεργαστήκανε και απέδωσαν αρκετά καλά. Και μέσα από τους ρόλους που έπαιξαν η συνεργασία τους φάνηκε πολύ αρμονική.»
- «Είδα μία εξέλιξη, η οποία είναι παρατηρήσιμη, στα παιδιά. Μία διαφοροποίηση, γιατί από ένα σημείο και μετά ανοίχτηκαν περισσότερο και ένιωσα, τέλος πάντων ότι μπορούν να εκφραστούν αρκετά ελεύθερα. Απλώς να πω το εξής ότι σε αυτό το τμήμα μπαίνω αρκετές ώρες με αποτέλεσμα τα παιδιά να τα ξέρω αρκετά καλά …Είδα το δυσλεξικό παιδί να συμμετέχει. Επειδή έχει τη συγκεκριμένη δυσκολία, στο μάθημα δε συμμετέχει ιδιαίτερα. Εκεί του δόθηκε η δυνατότητα να γίνει λιγάκι το κέντρο και να τον προσέξει όλη η ομάδα, να τον ακούσει τέλος πάντων.»
- «Βελτιώθηκε η εικόνα που είχα για τα παιδιά, γιατί τα είδα με περισσότερο αυθορμητισμό και πιο ελεύθερα. Και αυτό μας κάνει να ερχόμαστε πιο κοντά στον άλλον»
- «Χαρακτηριστικό είναι ότι ένιωσαν κοντά στον ήρωα και ένιωσαν να πονάνε και να συμπαρίστανται. Ταυτίστηκαν, παρ' όλο που είναι ο διαφορετικός.»

Σχολιάζει την εμπειρία:

- «Αξιόλογη, ενδιαφέρουσα και αξίζει τον κόπο να συνεχιστεί αυτή η προσπάθεια

2Ο ΓΕΝΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ ΠΟΛΗΣ ΤΗΣ ΘΡΑΚΗΣ

Ερωτηματολόγιο:

Πηγές πληροφόρησης για τη δική τους θρησκεία	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	68,4%	15,8%	10,5%		5,3%
		76,9%	15,4%	7,7%	
			57,1%	28,6%	14,3%

Πίνακας 32

Πηγές πληροφόρησης για τις άλλες θρησκείες	1 οικογένεια	2 σχολείο	3 θρησκευτική κοινότητα	4 ΜΜΕ	5 Άλλος
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	47,4%	42,1%	10,5%		
		40,5%	12,1%	47,4%	
		50,0%	50,0%		

Πίνακας 33

Έχετε γνωρίσει κάποιον μουσουλμάνο;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	19	100,0
ΟΧΙ	0	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	19	100,0

Πίνακας 34

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

ωραίος	3	4	6	6	19
γνωστός	0	5	11	3	19
καλός	5	5	6	3	19
ευγενικός	4	4	8	3	19
ευλαβής	9	4	5	1	19
γενναίος	4	1	9	5	19
φίλος	2	6	9	2	19
πιστός	4	10	4	1	19

Πίνακας 35

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

Χαρακτηρισμοί	πολύ	αρκετά	όχι τόσο	καθόλου	ΣΥΝΟΛΟ
ωραίος	1	5	11	0	19
γνωστός	1	4	12	0	19
καλός	3	9	4	1	19
ευγενικός	2	6	8	1	19
ευλαβής	11	2	3	1	19
γενναίος	1	5	9	2	19
φίλος	4	7	5	1	19
πιστός	10	4	2	1	19

Πίνακας 36

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	3	4	4	5	3
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	3	2	1	1	12
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	3	1	6	2	7
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	2	1	2	4	10
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	2	0	2	2	13
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	3	0	1	2	13
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	3	0	4	0	12
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	2	0	3	0	13
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	5	4	5	0	5
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	3	1	3	3	9
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	6	1	7	0	5
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	1	0	3	2	13
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου,όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	5	2	3	3	6
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	1	2	3	1	12
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	7	1	5	1	5

Πίνακας 37

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ :

	στάσεις απέναντι στους μουσουλμάνους.	Όχι	Μάλλον Όχι	ούτε ναι ούτε όχι	Μάλλον Ναι	Ναι
1	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι άμεσο συγγενικό σου πρόσωπο εξ αγχιστείας(όχι εξ αίματος).	4	6	5	1	3
2	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία,δεν είναι διαφορετικός.	1	0	4	3	11
3	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συγκάτοικός σου στο ίδιο δωμάτιο σε σχολική εκδρομή.	0	4	4	4	7
4	Θα δεχόσουν ότι ένας Έλληνας μπορεί να μην είναι χριστιανός.	3	2	3	3	8
5	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι προσωπικό σου φίλος στην ομάδα σου.	0	0	2	6	11
6	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι γείτονάς σου στην οδό που μένεις.	0	0	3	1	15
7	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μετακομίσει στο διπλανό διαμέρισμα/σπίτι με το δικό σου.	1	1	1	2	14
8	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι συμμαθητής σου στην τάξη σου.	1	0	0	3	15
9	Θα δεχόσουν ο/η φίλος/η σου να είναι θρησκευτικά φανερώς ενταγμένος/η (ενδυμασία, μαντήλα,σταυρός).	3	1	1	5	9
10	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να κάθεται στο ίδιο θρανίο με σένα.	0	0	1	4	14
11	Θα δεχόσουν ότι ο συμμαθητής σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία, μπορεί να θεωρεί ότι η θρησκεία του είναι η «αληθινή πίστη».	3	2	4	6	4
12	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να είναι ένας τουρίστας στη χώρα σου.	2	0	1	2	14
13	Θα δεχόσουν ότι πρέπει να γνωρίζεις τα πιστεύω του φίλου/η σου, όταν έχει διαφορετική θρησκεία ή καθόλου θρησκεία.	4	3	8	1	3
14	Θα δεχόσουν ένας/μία μουσουλμάνος/α να μένει στη χώρα σου.	1	2	1	4	11
15	Θα δεχόσουν ότι ο γάμος δύο ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες δεν επηρεάζει την πίστη τους.	8	2	7	0	2

Πίνακας 38

	Στόχος του Θ.Π.	**Μία λέξη ή φράση για το Θ.Π.**
1	Η διαφορά των θρησκειών	ανεξιθρησκία
2	Να μας περάσει το μήνυμα του ρατσισμού και το πώς νιώθει κάποιος διαφορετικής θρησκείας.	Με έκανε να σκεφτώ.
3	Να διδάξει την αντιπαλότητα των θρησκειών	Καλό
4	Να μας κάνει να καταλάβουμε ότι όλοι είμαστε ίσοι	Εξαιρετική εμπειρία
5	Οι διαφορές μεταξύ των θρησκειών	Αρκετά καλή εμπειρία
6	Ο στόχος ήταν να μάθουμε τη διαφορά των θρησκειών;;;;	Αρκετά καλή εμπειρία
7	Να μας μιλήσει για το ρατσισμό που υπάρχει απέναντι σε αλλόθρησκους	Ισότητα ανεξαρτήτως θρησκείας.
8	Καταλαβαίνοντας τη διαφορά την εξαλείφεις	Καινοτόμο
9	Να μας δείξει ότι παρόλο που οι άνθρωποι έχουν διαφορετικά πιστεύω δεν παύουν να είναι σαν κι εμάς.	«σου ανοίγει τα μάτια»
10	Εκπαίδευση μέσω του Θεάτρου	Διασκέδαση με χαρακτήρα εκπαιδευτικό
11	Να προσπαθήσουμε όλοι να είμαστε ρατσιστές	Βαρετή εμπειρία.
12	Να μην είμαστε ρατσιστές σε ένα τέτοιο θέμα έτσι ώστε με τη συμπεριφορά μας να κάνουμε κάτι που μπορεί να προσβάλει τον άλλον	Πολύ ωραία
13	Να μας δείξει ότι δεν παίζουν ρόλο οι θρησκείες ανάλογα με αυτό που επιθυμείς να κάνεις	
14	Οι διαφορετικές θρησκείες	Ψυχαγωγική
15	Να μας δείξει ότι κανένας άνθρωπος δεν είναι διαφορετικός από κάποιον άλλο εξαιτίας της θρησκείας.	Ενημερωτική για θέματα θρησκείας.
16	Η διαφορετικότητα από τις θρησκείες	Μοναδική-ανεπανάληπτη εμπειρία
17	Να δούμε ότι και οι άλλοι είναι ίδιοι με μας	Ψυχαγωγική εμπειρία
18	Να μας μάθει να είμαστε ανεκτικοί με τις άλλες θρησκείες	Fantastic, amazing
19	Ο σεβασμός στους άλλους	Πρωτότυπο

Πίνακας 39

	η εντύπωση που άφησε το Θ.Π.	πολύ κακή	κακή	μέτρια	καλή	πολύ καλή
1	Ευαισθητοποίηση για κοινωνικά θέματα.	0	0	6	9	4
2	Επιτυχία του στόχου του μαθήματος.	0	1	5	9	4
3	Κατανόηση των ζητουμένων κατά τη διάρκεια του Θ.Π.	0	0	2	12	5
4	Επαφή με τις τέχνες.	1	1	8	5	4
5	Επικοινωνία με τους άλλους (συμμαθητές).	1	0	2	8	8
6	Ανάληψη πρωτοβουλιών.	0	0	6	8	5
7	Επικοινωνία με τον/την καθηγητή/τρια της τάξης.	4	2	5	3	5
8	Συμμετοχή στις δραστηριότητες του Θ.Π.	0	1	4	8	6
9	Κριτική της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλον».	1	0	7	8	3
10	Γνωριμία με ανθρώπους των τεχνών.	1	1	2	7	8
11	Δημιουργικότητα κατά τις δραστηριότητες του Θ.Π.	1	0	7	7	4
12	Επικοινωνία με τους εμψυχωτές.	0	1	4	7	7
13	Ψυχαγωγία.	0	1	1	5	12

Πίνακας 40

πρέπει να γίνονται Θ.Π. στα ελληνικά σχολεία;	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΝΑΙ	18	94,7
ΟΧΙ	1	5,3
ΣΥΝΟΛΟ	19	100,0

Πίνακας 41

Η παρατήρηση

η παρατήρηση όλης της τάξης

Η συμμετοχή των παιδιών	στην ομάδα με τον Joker			στην υποομάδα με τον εμψυχωτή		
	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική	λεκτική δραστική	λεκτική	δραστική
στην προεργασία						
καμία	0	0	0	0	0	0
1-2	0	1	0	0	0	1
3-5	8	6	7	1	2	4
5-8	8	6	6	8	6	5
>10	3	6	6	10	11	9
στη δραστηριότητα						
καμία	0	0	0	0	0	0
1-2	2	1	1	0	0	1
3-5	4	3	4	2	4	4
5-8	6	3	3	7	5	6
>10	7	12	11	10	10	8

Πίνακας 42

Οι αναφορές από τις δραστηριότητες

Αιτία του προ-βλήματος τους	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα	Ομάδα
	Πιέζεται από τη θρησκεία και το περιβάλλον του και τη διαφορετική κουλτούρα του. Πιέζεται από τους γονείς του αλλά και οι φίλοι του δεν τον βοηθάνε. Βρίσκεται σε αδιέξοδο. Είναι ανάμεσα στη θρησκεία του και στα όνειρά του.	Δύο αλλόθρησκοι είναι ερωτευμένοι ενώ δέχονται πίεση από τους γονείς και φίλους.	Το χάσμα των γενεών σε συνδυασμό με τις διαφορετικές αντιλήψεις ανάμεσα στις θρησκείες.	Εξαιτίας της διαφορετικής θρησκείας και της κοινωνικής τάξης υπάρχουν συγκρούσεις με τους γύρω του.

Πίνακας 43

Παγωμένες εικόνες

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης πατέρα - ήρωα

Συμμετέχουν δύο αγόρια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα όρθιο να στέκεται μπροστά στον πατέρα. Ο πατέρας όρθιος και αυτός έχει προτεταμένο το χέρι του και δείχνει με το δείκτη τον ήρωα . Η φράση που απευθύνει στον ήρωα είναι : «Θα κάνεις ότι σου λέω εγώ».

Οι απαντήσεις που προτάθηκαν είναι: με έχεις πια κουράσει./ είμαι πια μεγάλος./ πότε θα με καταλάβεις;

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης ς μητέρας – ήρωα

Συμμετέχουν ένα κορίτσι/ μητέρα και ένα αγόρι/ ήρωας. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα καθιστό και σκυμμένο στο πλάι εκφράζοντας λύπη. Τη μητέρα δίπλα με το χέρι τεταμένο δείχνοντας τον ήρωα. Η φράση που απευθύνει στον ήρωα η μητέρα είναι : «Φτάνει πια». Οι απαντήσεις που προτάθηκαν είναι: παρατήστε με ήσυχο.

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Ορέστη/ φίλων – ήρωα

Συμμετέχουν δύο αγόρια. Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τον ήρωα όρθιο και τον Ορέστη μέτωπο με μέτωπο να του λέει «Θέλω να αφήσεις την αδερφή μου ήσυχη». Οι απαντήσεις που προτάθηκαν είναι: την αγαπώ κατάλαβέ το.

Περιγραφή εικόνας της ομάδας σχέσης Μαρίας-φίλη - ήρωα

Συμμετέχουν δύο κορίτσια . Η παγωμένη εικόνα βρίσκει τη Μαρία να προσπαθεί να χτυπήσει τον ήρωα και αυτός να προσπαθεί να τον εμποδίσει πιάνοντάς του το χέρι. Η φράση που απευθύνει ο ήρωας στη Μαρία είναι : «Σταμάτα είμαστε φίλοι». Οι απαντήσεις που προτάθηκαν είναι: Σταμάτα εσύ./ Σκέφτηκες καλά αυτό που κάνεις;

Οι φράσεις που ειπώθηκαν στο Forum Theatre είναι οι εξής.

Ορέστης/ φίλοι: Ε, καλά μην κάνεις έτσι./ σε κοροϊδεύουμε λίγο και τι έγινε./ Πως κάνεις έτσι; Τι κάναμε και κατάλαβες ότι δε σε σεβαστήκαμε./ εσύ έχεις το πρόβλημα. Εσύ πρέπει να πλησιάσεις.

Μητέρα: Φύγε παιδί μου, αν το θέλεις δε σε κρατάμε./ Κάτσε λίγο να το συζητήσουμε.

Πατέρας: να μιλάς πιο όμορφα./ θα σε χτυπήσω./ μη νευριάζεις, κάτσε να συζητήσουμε, να δούμε τι θα γίνει.

Μαρία: Θα το μετανιώσεις./ θέλω να ξαναβρεθούμε./ κάνε ο τι θέλεις./ καταστρέφεις αυτό το όμορφο που έχουμε./ Ας κάνουμε μια νέα αρχή./ Ας κάνουμε υποχωρήσεις και θα τα βρούμε.

Τελικά οι συμμετέχοντες σε ένα κύκλο εξέφρασαν τη γνώμη τους για το αν μπορεί να αλλάξει μια τέτοια κατάσταση. Οι γνώμες που εκφράσθηκαν είναι:

Αλλάζει αν υπάρχει θέληση./ όλα είναι στη θέληση και στη διάθεση./ Αν προσέχουμε πως λέμε κάτι το αποτέλεσμα μπορεί να είναι διαφορετικό./

Στο κλείσιμο τους ζητήθηκε με μία λέξη ή φράση ή ένα συναίσθημα να περιγράψουν την εμπειρία τους, χωρίς να ζητηθεί από όλους με τη σειρά να απαντήσουν. Αυτά που ακούσθηκαν είναι:

Ωραία εμπειρία./ Ο κάθε άνθρωπος σκέφτεται αλλιώς, δε θα μπορούσε όλοι να είναι ίδιοι./ να αφήσουμε τα παιδιά από μόνα τους να βρουν το μέλλον τους./ Αν γίνουν υποχωρήσεις όλα γίνονται./ Είδα πως είναι να είσαι κάποιος άλλος και μάλιστα αυτός που δε θέλεις να είσαι./

Είναι δύσκολο να είσαι διαφορετικός, αλλά για το Θεό είμαστε όλοι ίδιοι./ κατανόηση./ Δεν υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι, υπάρχουν διαφορετικές ιδέες.

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού-συνέντευξη εκπαιδευτικού

οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού

Δραστηριότητα 1:

Τα μηνύματα που έφτασαν στην ηλεκτρονική διεύθυνση του ήρωα είναι:

«Χαλήλ, εγώ και οι συμμαθητές μας αποφασίσαμε να σου πούμε ότι θέλουμε και μπορούμε να σε βοηθήσουμε. Πρώτα θα μιλήσουμε με τους γονείς σου και πιστεύουμε ότι μπορούμε να τους πείσουμε να σε αφήσουν να πας στη σχολή που θέλεις στην Αθήνα. Μετά θα πιάσουμε τον Ορέστη και θα του μιλήσουμε σχετικά με αυτά που πιστεύεις και δεν μπορείς να κάνεις. Με τη Μαρία όμως δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα. Αν θες όμως μπορούμε να την πείσουμε να μιλήσετε. Είδες ότι δεν είναι όλα μαύρα όπως νομίζεις. Υπάρχουμε κι εμείς στη ζωή σου. Σε περιμένουμε να σε δούμε με χαμόγελα.»

«Γεια σου Χαλήλ, πήραμε την απόφαση να σου στείλουμε το e-mail αυτό για να δούμε τι κάνεις και πως περνάς, γιατί έχουμε να σε δούμε πολλές μέρες στο σχολείο. Ξέρουμε ότι αυτό που περνάς είναι πολύ δύσκολο μα θέλουμε να σου πούμε πως από εμάς δε θα έχεις κανένα πρόβλημα. Σε θεωρούμε φίλο μας, άσχετα αν είσαι από μια άλλη θρησκεία. Δεν έχει σημασία.»

«έλα ρε που χάθηκες; Γιατί δεν εμφανίζεσαι καθόλου; Έχεις κάτι; Εμείς αρχίσαμε να ανησυχούμε. Άμα συνεχίσεις με αυτή τη συμπεριφορά σου να χαλάς όλες τις φιλίες σου θα χάσεις τους πάντες. Γι' αυτό λογικέψου λίγο και έλα πίσω. Μην κάνεις σαν να είσαι 6 χρονών παιδάκι. Περιμένουμε απάντηση.»

«Γεια σου Χαλήλ, τι κάνεις; Έχουμε μέρες να σε δούμε και γι' αυτό σου στέλνω αυτό το e-mail. Έχουμε καταλάβει όλοι το πρόβλημα σου και αποφασίσαμε να σε βοηθήσουμε. Θέλουμε να ξέρεις ότι όλα αυτά που έχουν συμβεί όλο αυτό τον καιρό θα αλλάξουν. Φτάνει αυτό νομίζουμε για να σε κάνει να έρθεις ξανά στο σχολείο. Περιμένουμε να σε δούμε!»

Δραστηριότητα 2:

ΟΜΑΔΑ Α : Είμαι 24 χρονών, Αμερικανός. Είμαι άνεργος, άγαμος και άπορος. Θα χαρακτήριζα τον εαυτό μου ασυμβίβαστο. Κάθε μέρα περιπλανιέμαι, ψάχνω για φαγητό και για ένα μέρος απ' το οποίο περνάν οι άνθρωποι με οικονομική άνεση, μια

πλούσια γειτονιά για να μαζέψω χρήματα και πολλές φορές αντιμετωπίζω την απάθεια και την αδιαφορία τους.

Η ζωή του είναι απελπιστική, ζει κάτω από άθλιες συνθήκες. Δύσκολη, γιατί δεν έχει να φάει, δεν έχει χρήματα, βαρετή γιατί κάθε μέρα περιπλανιέται χωρίς στόχους, ανούσια γιατί δεν έχει όνειρα και επιδιώξεις, ούτε θα κάνει κάτι στη ζωή του. Μειονεκτική διότι διαφέρει από τους υπόλοιπους. Ομοιότητες με τη δική μας ζωή δε βρίσκουμε. Οι διαφορές είναι ότι εμείς ζούμε σε καλύτερες συνθήκες, έχουμε μια στέγη, ένα πιάτο φαΐ. Έχουμε όνειρα και μπορούμε να τα πετύχουμε αν προσπαθήσουμε, ενώ αυτός όχι. Απ' τη ζωή του θα θέλαμε να είχαμε τα εξής: να είμαστε ελεύθεροι χωρίς υποχρεώσεις, να γυρνούσαμε σε πολλά μέρη, χωρίς όμως αυτές τις συνθήκες ζωής.

ΟΜΑΔΑ Β : Είμαι Ιρακινός και είμαι 25 χρονών. Είμαι ελεύθερος, άνεργος και φτωχός. Σηκώνομαι το πρωί νωρίς, πηγαίνω στο τζαμί, γυρνάω στο σπίτι για φαγητό, το απόγευμα πάλι στο τζαμί και μετά πάω στο καφενείο. Το μόνο που σκέφτομαι είναι τι θα κάνω στη ζωή μου για να λύσω όλα τα προβλήματά μου.

Η ζωή του είναι πληκτική και δεν έχει καμιά ομοιότητα με τη δική μας. Έχει όμως πολλές διαφορές. Δεν πηγαίνουμε συχνά στην εκκλησία, φοράμε παπούτσια, δεν κυκλοφορούμε συχνά με ποδήλατο, πηγαίνουμε σχολείο και γενικότερα είμαστε άτομα ανώτερης τάξης. Από τη ζωή του μας αρέσει ότι πολύ ελεύθερο χρόνο και ότι κάνει ποδήλατο και γενικά γυμνάζεται.

ΟΜΑΔΑ Γ : Είμαι από την Αιθιοπία και είμαι 30 χρονών. Είμαι φτωχή και παντρεμένη με παιδιά. Δουλεύω στο παζάρι. Ξυπνάω από τα χαράματα για να ετοιμάσω τα εμπορεύματα για τη δουλειά. Ξυπνάω τα παιδιά και τα στέλνω στο σχολείο για να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Έπειτα κάνω μερικές δουλειές στο σπίτι και φεύγω για το παζάρι. Εκεί δουλεύω μέχρι αργά το μεσημέρι, μέχρι να με αντικαταστήσουν τα παιδιά μου. Τότε πηγαίνω στο σπίτι να ετοιμάσω φαγητά για την υπόλοιπη οικογένεια. Νωρίς το απόγευμα περνώ ώρα με την οικογένειά μου, και λίγο αργότερα πέφτω για ύπνο, περιμένοντας μια ακόμη εξουθενωτική ημέρα να ξημερώσει.

Η ζωή αυτής της γυναίκας είναι εξουθενωτική. Κάθε μέρα είναι μια μάχη επιβίωσης στις σκληρές συνθήκες της περιοχής και της κοινωνίας αυτής. Ομοιότητες με μας είναι ότι τον

ελεύθερο χρόνο της τον περνάει μαζί με τη οικογένεια. Είναι εργατική και παλεύει για το εισόδημά της. Οι διαφορές με μας είναι η εθνικότητα, το χρώμα και η φυλή, στην οποία ανήκει. Η ζωή της είναι πιο δύσκολη. Η οικονομική κατάσταση και η δουλειά της δεν είναι καλές. Δύο στοιχεία που θα κρατούσαμε από τη ζωή της είναι η ελευθερία στη ζωή της, χωρίς υποχρεώσεις προς την υπόλοιπη κοινωνία και το χαμόγελο με το οποίο αντιμετωπίζει τις δυσκολίες.

ΟΜΑΔΑ Δ : Είμαι 29 χρονών. Έχω χάσει τα χέρια μου και γι' αυτό το λόγο δεν μπορώ να δουλεύω Η κατάστασή μου δεν είναι καλή. Νιώθω δυστυχισμένος, γιατί είμαι ένας μισός άνθρωπος. Λυπάμαι γιατί διαφέρω από τους άλλους. Κάθε μέρα περνάω το χρόνο μου στο σπίτι βλέποντας τηλεόραση και βγαίνοντας στην εξοχή για να μείνω μόνος και να απομακρύνομαι από τους ανθρώπους που όταν τους βλέπω στεναχωριέμαι.

Η ζωή του είναι δύσκολη και τραγική. Έχουμε μόνο διαφορές. Κατ' αρχήν αυτός δεν έχει χέρια και αυτό επηρεάζει όλη του τη ζωή. Νιώθει διαφορετικός και ανίκανος και γι' αυτό η ζωή του είναι πάντα μέσα στη στεναχώρια, ενώ εμείς σε σχέση με αυτόν είμαστε τυχεροί. Δε θα θέλαμε να είχαμε κανένα στοιχείο από τη ζωή του.

συνέντευξη εκπαιδευτικού
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

1 ***σχέση της εκπαιδευτικού με το Θέατρο στην Εκπαίδευση***

- Δεν έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για το θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Για τη σχέση θεάτρου και σχολείου λέει: «Το θέατρο στη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι παραμελημένο. Η σχέση θεάτρου και σχολείου θα έπρεπε να είναι στενότερη.»

2 ***τα παιδιά του τμήματος που θα παρακολουθούσαν το πρόγραμμα***

- συντονισμός τάξης: Είναι ατίθασο τμήμα
- σχολική επίδοση: Ο μέσος όρος είναι γύρω στο 15
- συμμετοχής κοινωνικότητας, ενδιαφερόντων. Μέτριο τμήμα..
- κοινωνικότητα και μεταξύ τους επικοινωνία: Εν μέρει είναι δεμένοι.
- πιθανή αντίδραση στο πρόγραμμα: θα συνεργαστούν με προθυμία.
- στοιχεία ετερότητας στην τάξη: δύο αγόρια με δυσλεξία και τέσσερα άτομα με δυσκολίες προσαρμογής και τρία περιθωριοποιημένα.
- φαινόμενα ρατσισμού: κανένα.

3 ***η στάση της εκπαιδευτικού σε σχέση με τη θρησκευτική ετερότητα και την πολυπολιτισμικότητα.***

- Για το θέμα του προγράμματος λέει: « Συμφωνώ απόλυτα με το ότι πρέπει να επιδεικνύεται σεβασμός στις θρησκευτικές επιλογές.»
- Η γνώμη του για τους μουσουλμάνους είναι θετική. Έχει προσωπικό φίλο μουσουλμάνο.

- Για την πολυπολιτισμικότητα λέει (Ερωτηματολόγιο MASQUE):

Συνειδητοποιώ ότι υπάρχει ο ρατσισμός/ Συμφωνώ απόλυτα.

Γνωρίζω ότι υπάρχουν κοινωνικοί περιορισμοί./ Διαφωνώ εν μέρει.

Καταλαβαίνω ότι διαφέρουν τα θρησκευτικά πιστεύω. /Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι μπορεί να διαφέρουν οι σεξουαλικές προτιμήσεις. /Συμφωνώ απόλυτα.

Καταλαβαίνω ότι υπάρχουν ανισότητες μεταξύ των δύο φύλων./ Συμφωνώ εν μέρει.

Αποδέχομαι το γεγονός ότι χρησιμοποιούνται και άλλες γλώσσες, εκτός από τη δική μου./ Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν καταλαβαίνω γιατί άνθρωποι από άλλους πολιτισμούς δρουν διαφορετικά. /Διαφωνώ απόλυτα, αυτό σημαίνει πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα θρησκευτικής διαφορετικότητας./. Συμφωνώ απόλυτα.

Είμαι ευαίσθητος σε θέματα έκφρασης της διαφορετικής εθνότητας. /Συμφωνώ απόλυτα. Οι μουσουλμάνοι της Θράκης δεν αποτελούν διαφορετική εθνότητα.

Με απασχολεί βαθιά η «φυλετική»/πολιτιστική ανισότητα./ Συμφωνώ εν μέρει.

Είμαι ευαίσθητος προς τους ανθρώπους όλων των οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων./ Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν είμαι ευαίσθητος απέναντι σε άλλες γλώσσες που χρησιμοποιούνται, εκτός από τη δική μου./ Διαφωνώ απόλυτα.

Η κοινωνική θέση του καθενός δεν επηρεάζει πόσο ενδιαφέρομαι για αυτόν. /Συμφωνώ απόλυτα.

Δεν κάνω τίποτα να σταματήσει ο ρατσισμός./Συμφωνώ εν μέρει. Στο σχολείο προσπαθώ να δημιουργώ συνθήκες συνεργασίας μεταξύ όλων των μαθητών και να συμπεριφέρομαι σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο.

Αντιδρώ στις ανισότητες των δύο φύλων./Οι ανισότητες αυτές είναι πια ανύπαρκτες.

Δεν απαντώ δραστικά σε συγκρούσεις που οφείλονται στη θρησκευτική προκατάληψη. /Δεν υπήρξα ποτέ μάρτυρας συγκρούσεων λόγω θρησκευτικής προκατάληψης.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Η γνώμη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

- Πάρα πολύ θετική γνώμη για τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Θεωρεί ότι αξίζει να ενσωματωθούν μέσα στη σχολική ζωή, γιατί πιστεύει ότι θα φέρουν αποτέλεσμα. Θεωρεί ότι είναι μια πολύ δυναμική προσέγγιση.
- Θα εφάρμοζε θεατρικές τεχνικές τώρα με περισσότερη διάθεση γιατί είδε ότι και στα παιδιά άρεσε και είδε αρκετό ενθουσιασμό και εκδήλωση ενδιαφέροντος.
- Θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί περισσότερο στο Θέατρο στην Εκπαίδευση.

2 ***Η αξιολόγηση του Προγράμματος***

Αξιολογεί :

- Πολύ θετικά όσον αφορά την αντίδραση των παιδιών στο πρόγραμμα ως μέσο μάθησης που χρησιμοποιεί τον θεατρικό τρόπο.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την ενεργοποίηση των μαθητών που δε συμμετέχουν πολύ στο μάθημα.
- Πολύ θετικά τη θετική έκφραση παιδιών που είναι πιο χαμηλών τόνων.
- Πολύ θετικά όσον αφορά τη δεκτικότητα των παιδιών όσον αφορά το στόχο του προγράμματος

- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη βιωματική μάθηση.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την αισθητική μάθηση.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας.
- Εν μέρει θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με την καλλιέργεια δεξιοτήτων.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων.
- Εν μέρει θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το χειρισμό του προφορικού λόγου.
- Πολύ θετικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με το διάλογο και τη συνεργασία μεταξύ τους , με την ομάδα.

Παρατηρεί τα εξής:

- «Νομίζω ότι η αντίδραση των παιδιών ήταν πάρα πολύ καλή. Δηλαδή αυτό που περιμένει κάποιος που ξεκινάει κάτι τέτοιο νομίζω ότι είναι ακριβώς αυτό. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν όπως πρέπει.»
- «Στα μαθήματα είναι λίγο πιο πειθαρχημένοι από την αρχή, αλλά νομίζω ότι κατά βάθος έχουν λιγότερο ενδιαφέρον από ότι χθες στο πρόγραμμα.»
- «Το πρόγραμμα ήταν κάτι πολύ διαφορετικό από αυτό που κάνουμε κάθε μέρα τα παιδιά και παρουσίασαν σημαντική διαφορά. Ένας μαθητής που δε συμμετέχει στο μάθημα, είναι πλήρως αδιάφορος εδώ συμμετείχε. Κι αυτός είναι τρανταχτό παράδειγμα. Υπάρχουν κι άλλα παιδιά με διαφορά από ότι στο μάθημα. Σίγουρα πάντως κάποιοι θα έπαιρναν μεγαλύτερο βαθμό μόνο από την επίδοσή τους σε αυτή τη δραστηριότητα.»

Σχολιάζει την εμπειρία:

- Η εμπειρία είναι πάρα πού ωραία για τα παιδιά και για μένα που το παρακολούθησα και είδα μια άλλη δυνατή προσέγγιση. Πάντως τα παιδιά μετά μου είπαν ότι τους άρεσε πολύ