

Εκπαίδευση & Θέατρο

Τόμ. 24 (2023)

Εκπαίδευση & Θέατρο

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

Πάνος Βασιλόπουλος

doi: [10.12681/edth.36245](https://doi.org/10.12681/edth.36245)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βασιλόπουλος Π. (2023). Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 24, 32–43. <https://doi.org/10.12681/edth.36245>

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

Πάνος Βασιλόπουλος (Msc)



Περίληψη

Το άρθρο αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης που σχετίζεται με την επίδραση του θεάτρου-ντοκουμέντο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στις πιθανές επιρροές και αλλαγές στη συμπεριφορά τους, ως αποτέλεσμα της ευαισθητοποίησής τους απέναντι σε ζητήματα ρατσισμού.¹ Στη μελέτη περιλαμβάνεται έρευνα-δράση που πραγματοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2021-2022 σε μια σειρά βιωματικών εργαστηρίων, στα οποία περιλαμβάνονταν αντίστοιχα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούσαν σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Αιγιαλείας Αχαΐας. Τα μέλη της ομάδας, αξιοποίησαν αυθεντικές πηγές, πραγματικά γεγονότα και προσωπικές μαρτυρίες για την προσέγγιση διάφορων μορφών διακρίσεων και ρατσιστικών συμπεριφορών.

Λέξεις-κλειδιά: ταυτότητα, ετερότητα, διάκριση, στίγμα, στερεότυπο, προκατάληψη, ρατσισμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση, θέατρο-ντοκουμέντο

Εισαγωγή

Η έρευνα στηρίχτηκε στην αρχή που θεωρεί πως το θέατρο αποτελεί αξιόλογο εργαλείο σκέψης, δράσης και πραγματοποίησης αλλαγών τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Στις περιπτώσεις που η εκπαίδευση συναντά το θέατρο, επιτυγχάνεται η σύνδεσή της με την πραγματικότητα και την πολιτική και τότε ακριβώς μπορεί να αποτελέσει μοχλό μετασχηματισμού της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η έρευνα επιχείρησε επίσης να αναδείξει τρόπους σύνδεσης του θεάτρου-ντοκουμέντο, ως εκπαιδευτικού εργαλείου και ταυτόχρονα πολιτικού μέσου, με τις απόψεις και τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές. Το εγχείρημα υλοποιήθηκε μέσα από παρεμβάσεις θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων με στόχο την αξιοποίηση των τελικών ευρημάτων στην εκπαιδευτική πράξη.

Το παρόν άρθρο ενστερνίζεται αρχικά την προοπτική του Boal (1992), όταν αυτός υποστηρίζει πως όλοι οι πολίτες πρέπει να κάνουν θέατρο για να βρουν αρχικά ποιοι πραγματικά είναι και να ανακαλύψουν ποιοι μπορεί να γίνουν. Αναγνωρίζει δε πως το Εκπαιδευτικό Δράμα ως παιδαγωγικό μέσο προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες και ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς και σε συνδυασμό με τις αρχές της Απελευθερωτικής Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2009), διαμορφώνει ένα πεδίο δυνατοτήτων αξιοποίησης ποικίλων εκπαιδευτικών εργαλείων.

Κατά συνέπεια, το άρθρο εστιάζει κυρίως στην αξιοποίηση και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που περιγράφονται στις παρεμβάσεις της συγκεκριμένης έρευνας. Ιδιαίτερο σημείο εστίασής του δε αποτελούν τα ευρήματα –κυρίως όσα αναδείχτηκαν από την ανάλογη ποιοτική ανάλυση– που αφορούν τη μετατόπιση του βαθμού ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα και αποτυπώνουν την αξία και τη σημασία τόσο των πηγών και των ντοκουμέντων που επεξεργάστηκαν τα μέλη της ομάδας παρέμβασης όσο και της μεθοδολογίας του θεάτρου-ντοκουμέντο που αξιοποιήθηκε.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στη συνέχεια αναλύονται οι βασικές έννοιες που αναδεικνύουν το πλαίσιο το οποίο αποτελεί πηγή δημιουργίας και ανάπτυξης της ιδέας του θέματος και ταυτόχρονα λειτουργεί ως άξονας σχεδιασμού της θεματολογίας των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Θ.Π.) των εργαστηρίων.

Προσεγγίζεται αρχικά η έννοια της *ταυτότητας*, ατομικής και κοινωνικής, ως διαδικασία εξέλιξης μέσα από διάφορες επιστημονικές θεωρήσεις: Στη φιλοσοφία ορίζεται ως ατομικότητα, στην ψυχολογία ως αφετηρία για τη μελέτη της προσωπικότητας, στην ανθρωπολογία ως πολιτιστική ταυτότητα, ενώ

στην κοινωνιολογία ως κοινωνική ταυτότητα και, τέλος, στην παιδαγωγική ως αυτοαντίληψη (Δραγώνα, 2003). Με τον όρο *ετερότητα* αποτυπώνεται η διαδικασία διαχωρισμού ομάδων με το χαρακτηρισμό «άλλοι» από τον αυτοπροσδιορισμό «εμείς». Ο όρος της *διαφορετικότητας* δε αναγνωρίζει και σέβεται τις διαφορές των «άλλων» στην ηλικία, στο φύλο, στην εθνικότητα, στη φυλή, στη γλώσσα, στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση, στον σεξουαλικό προσανατολισμό, στις σωματικές ικανότητες, στις θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις και άλλες ιδεολογίες (Τσιάκαλος, 2011).

Η αναγωγή διάφορων κοινωνικών κατηγοριών σε κοινωνικές ομάδες οδηγεί σε επικίνδυνες υπεραπλουστεύσεις και ατεκμηρίωτες γενικεύσεις, που χαρακτηρίζονται ως *στερεότυπα*, τα οποία με τη σειρά τους διαμορφώνουν αρνητική –κυρίως– στάση απέναντι στον συλλογικό «άλλο» δημιουργώντας *προκαταλήψεις*. Σε γενικές γραμμές, τα στερεότυπα αναφέρονται ως αποτελέσματα της γνωστικής λειτουργίας του ατόμου, ενώ οι προκαταλήψεις της συναισθηματικής λειτουργίας του. Σε κάθε περίπτωση πάντως, δεν αναγνωρίζονται επιμέρους διακυμάνσεις ή ατομικές διαφορές (Αραμπατζή, 2007). Διατυπώνονται αυθαίρετα απέναντι στο «διαφορετικό» και προκαλούν δυσμενή μεταχείριση συνιστώντας βασικές προϋποθέσεις ρατσισμού (Κοντογιάννη, 2008). Ο φόβος για το διαφορετικό συχνά δημιουργεί την αντίληψη πως ο «άλλος» απειλεί.

Ρατσιστικές αντιδράσεις παρατηρούνται σε διάφορες μορφές και είδη. Καταγράφονται περιπτώσεις φυλετικού (Jacquard, 2010), εθνικού (Πέιν, 2000), θρησκευτικού (Ζαμπέτα, 2003), πολιτισμικού (Γεωργογιάννης, 2009), πολιτικού (Goulbourne, 2001) και κοινωνικοοικονομικού ρατσισμού (Giddens, 2002). Ο *παραδοσιακός ρατσισμός* στην πιο καθαρή μορφή του είναι κυρίως φυλετικός (Καμπαγιάννης, 2012), ενώ ο *μοντέρνος ρατσισμός* αναφέρεται στη «διαφορά» μεταξύ πολιτισμών και στον φόβο πιθανής ανάμειξής τους. Φαντάζει απόμακρη η πολιτισμική κουλτούρα του «άλλου», ενώ οι ρατσιστικές αντιδράσεις παρουσιάζονται ως νόμιμη άμυνα απέναντι σε κάθε επικείμενη εισβολή. Οι θεωρούμενες «απειλές» στοχεύουν στην κοινωνική και την οικονομική θέση, στην ατομική ασφάλεια, στην ιδιοκτησία και τη συνοχή της κοινότητας (Taguief, 2013).

Για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στον χώρο της εκπαίδευσης, δοκιμάστηκαν κατά καιρούς στην Ελλάδα διάφορα μοντέλα. Άλλοτε μονοπολιτισμικά, όπως το αφομοιωτικό και της ενσωμάτωσης, και άλλοτε πλουραλιστικά, όπως το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό (Κεσίδου, 2008). Επιγραμματικά, τα παραπάνω μοντέλα διαχείρισης της διαφορετικότητας παρουσιάζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

Το αφομοιωτικό μοντέλο (assimilation) ορίζεται ως διαδικασία συγχώνευσης πολιτισμών, κατά την οποία η άρχουσα τάξη αποστρέφεται το διαφορετικό και ο «άλλος» δεν έχει το δικαίωμα διατήρησης της πολιτισμικής του ταυτότητας. Οι μαθητές αναγκάζονται να μάθουν τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζουν. Κατά συνέπεια, θεωρούνται «ελλειμματικοί» και συνήθως οδηγούνται σε σχολική αποτυχία.

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης (integration), ο διαφορετικός «άλλος» ενσωματώνει τις αξίες της κυρίαρχης τάξης ως μέρος μια νέας εθνικής ταυτότητας. Η κυρίαρχη ομάδα δέχεται τα πολιτιστικά στοιχεία του «άλλου» και παρόλο που είναι διαφορετικά από τα δικά της, αυτά δεν εκλαμβάνονται ως προσβλητικά. Στόχος ωστόσο του μοντέλου δεν είναι η ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών, αλλά η ενσωμάτωση των αλλοδαπών.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο (multicultural) αναπτύχθηκε επίσης τη δεκαετία του 1970 και υποστηρίζει πως η συνεκτικότητα έρχεται ως αποτέλεσμα μιας ισόρροπης ανάπτυξης μειονοτικών ομάδων. Δίνει βαρύτητα στον σεβασμό των ελευθεριών, της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας και αναπτύσσει ξεχωριστά προγράμματα σπουδών για κάθε σχολική μονάδα. Αρνητικά λειτουργεί όμως η παράλληλη ανάπτυξη των μειονοτικών ομάδων με τη δεσπόμενη ομάδα, χωρίς μεταξύ τους σημεία αλληλεπίδρασης, δημιουργώντας «παράλληλες κοινωνίες» (Κεσίδου, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 και αποσκοπεί στην αποτροπή και την εξαφάνιση του ρατσισμού στο σχολείο και στην κοινωνία.

Η δικαιοσύνη, η ισότητα και η χειραφέτηση αποτελούν βασικούς στόχους της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2009).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει και σέβεται τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά κάθε ομάδας και προϋποθέτει την «επαφή» τους μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Σε αντίθεση με το πολυπολιτισμικό μοντέλο όμως, δεν αρκείται στην περιχαράκωση μιας αμοιβαίας ανεκτικότητας μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Προχωρά πέρα από την αναγνώριση και την αρμονική συνύπαρξη με τον «άλλο», στην αλληλεπίδραση, στην εξέλιξη και την «παραγωγή καινούριων κοινωνικών μορφωμάτων σε συνθήκες ισότητας».²

Είναι λοιπόν προφανές πως το συγκεκριμένο μοντέλο αναγνωρίζει το διαφορετικό στοχεύοντας σε μια συμπεριληπτική κοινωνία, στόχο της οποίας αποτελεί η συνύπαρξη όλων, χωρίς διακρίσεις.

Σήμερα τα ΑΠΣ Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης διακατέχονται από τις αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου. Παράλληλα, η σημερινή ανάγκη

σύνδεσης της εκπαίδευσης με τον ρόλο του ενεργού πολίτη απαιτεί διδακτικές προσεγγίσεις που εκφράζονται ως δύναμη μετασχηματισμού της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

Το θέατρο-ντοκουμέντο ορίζεται ως θεατρικό είδος που βασίζεται στην αυτούσια χρήση αυθεντικών πηγών, χωρίς στοιχεία μυθοπλασίας (Σταμάτη, 2019). Ερμηνεύει τις ιστορικές στιγμές επανεξετάζοντας το παρελθόν και αντανακλά με δημιουργικό τρόπο την αγωνία των πολιτών για φλέγοντα και επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα (Ζώνιου, 2017). Ανακατασκευάζει τα συμβάντα, αναμειγνύει την αυτοβιογραφία με την Ιστορία και αναδεικνύει αληθινά γεγονότα που θεωρούνται σημαντικά: από κυρίαρχα κοινωνικά ζητήματα, όπως το μεταναστευτικό ή πολέμους και γενοκτονίες, μέχρι σκάνδαλα και δίκες που εμφανίζουν κοινωνικό ενδιαφέρον.

Στον χώρο της εκπαίδευσης συγκρίνει, αντιπαραβάλλει και επεκτείνει στοιχεία, αξιοποιώντας μια σειρά θεατρικών μεθόδων και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος (Slade, 1954, Way, 1967 & Bolton, 1979) και του θεάτρου του Καταπιεσμένου (Boal, 1992), ενώ βασίζεται στις αρχές της Απελευθερωτικής Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 2009). Υπό αυτές τις συνθήκες, το θέατρο-ντοκουμέντο αποτελεί σημαντικό εργαλείο, αφού ως πολυφωνικό θέατρο εξασφαλίζει την έκφραση πολλαπλών οπτικών από άτομα που συνήθως δεν έχουν δημόσιο λόγο.

Στη βάση αυτή, το θέατρο-ντοκουμέντο επιχειρεί ρήξη με το κατεστημένο, ανοίγοντας νέους δρόμους επικοινωνίας ανάμεσα στο θέατρο και το κοινό του και ανάμεσα στην εκπαίδευση και στους μαθητές της. Κατά συνέπεια, η επίσημη αφήγηση, τα συστήματα πεποιθήσεων και οι εκπαιδευτικές πολιτικές τίθενται υπό αμφισβήτηση, καθώς κοινωνικός και πολιτικός προσανατολισμός του θεάτρου-ντοκουμέντο είναι η ενόχληση, η επαναδιαπραγμάτευση, η αναθεώρηση και τελικά ο μετασχηματισμός της εκάστοτε παροντικής πραγματικότητας (Ζώνιου, 2017).

Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την αλληλεπίδραση και την αλληλεξάρτηση των τριών βασικών όρων του θέματος –θέατρο-ντοκουμέντο, ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών, ρατσιστικά φαινόμενα– προκύπτουν τα τρία παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Αποτέλεσαν τα αυθεντικά ντοκουμέντα και οι μαρτυρίες κατάλληλα μέσα για την ευαισθητοποίηση και τη διερεύνηση ζητημάτων και περιπτώσεων ρατσισμού;
- Ανέπτυξε η μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο δεξιότητες κριτικού στοχασμού, βιωματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, εκφράζοντας παράλληλα το κοινωνικό και το πολιτικό πρόσωπο των εμπλεκόμενων;

- Πόσο επηρεάστηκαν από τις παρεμβάσεις οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις έννοιες του Παραδοσιακού και του Μοντέρνου Ρατσισμού, καθώς και της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης;

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή ποιοτικών χαρακτηριστικών πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, επίσης πριν και μετά τις παρεμβάσεις. Άλλα μέσα συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν οι καταγραφές αναστοχασμού των μελών της ομάδας (*focus groups*) και το ημερολόγιο δραστηριοτήτων. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση των δεδομένων που ακολούθησε πρόσφερε συμπεράσματα που προέκυψαν με την αξιοποίηση όλων των μεθόδων συλλογής στοιχείων.

Περιγραφή του σχεδιασμού των παρεμβάσεων

Στο διάστημα από 5/12/2021 έως 10/4/2022 πραγματοποιήθηκαν 12 τρίωρα αυτόνομα εργαστήρια, που αναπτύσσονταν σε σπειροειδή ανάπτυξη. Αντικείμενό τους ήταν διάφορες εκφάνσεις ρατσισμού μέσα από αυθεντικά και σύγχρονα περιστατικά βίας. Οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Αιγίου, κάθε Κυριακή στις 5:00 το απόγευμα. Συμμετείχαν 13 γυναίκες εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων, ειδικής και γενικής αγωγής, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, με εμπειρία από 2-32 χρόνια προϋπηρεσίας.

Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων στηρίχτηκε σε θεωρίες και μοντέλα όπως της κοινωνικής αισθητικής και το πολιτικό θέατρο του Brecht (1964), της Κριτικής Παιδαγωγικής του Freire (2009) και το Θέατρο του Καταπιεσμένου του Boal (1992). Η μεγάλη ποικιλία των θεατροπαιδαγωγικών προγραμμάτων, ο συνδυασμός και οι εναλλαγές των θεατρικών τεχνικών που προσφέρθηκαν ως εκπαιδευτικά εργαλεία έδωσαν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν ποικίλα θεατρικά είδη, αλλά και ντοκουμέντα ως ερεθίσματα, σε συνδυασμό με προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες (Πίγκου-Ρεπούση, 2019). Υλικό, ιδέες και εφαρμογές αντλήθηκαν από το πρόγραμμα «Κι αν ήσουν εσύ;» (Χολέβα, 2019), ενώ η ανάπτυξη των εργαστηρίων καθορίστηκε από το μοτίβο: δημιουργία-παρουσίαση-ανατροφοδότηση. Αυτή η ακολουθία, ως διαδικασία αξιοποίησε και ενέπνευσε τις συμμετέχουσες τόσο ως «πρωταγωνίστριες» όσο και ως «κοινό» (Ζώνιου, 2010).

Οι εβδομαδιαίες συναντήσεις των εκπαιδευτικών με το πέρασμα του χρόνου λειτούργησαν σαν εργαστήρια ευαισθητοποίησης απέναντι σε στερεοτυπικές και ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, με απόλυτο σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι συμμετέχουσες είχαν την ευκαιρία να συνδυάσουν

βιωματικά τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τη νοητική επεξεργασία των τεκμηρίων. Από τον αναστοχασμό που προέκυψε ως αποτέλεσμα της ομαδικής ανατροφοδότησης, τα μέλη επιχείρησαν να κατανοήσουν τον εαυτό τους και στη συνέχεια τον κόσμο γύρω τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 19).

Ενότητες παρεμβάσεων

- Η 1η παρέμβαση είχε εισαγωγικό χαρακτήρα και έπειτα από παιχνίδια γνωριμίας και σωματικής έκφρασης, δόθηκε η ευκαιρία για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν ο σκοπός και οι στόχοι των εργαστηρίων και η συνάντηση έκλεισε με προβολή σχετικής παρουσίασης και βίντεο. Στη φάση του αναστοχασμού πραγματοποιήθηκε συζήτηση στην ολομέλεια και δόθηκαν οι απαραίτητες επεξηγήσεις από τον εμπυχωτή, αφού η ομάδα αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς που επρόκειτο να αξιοποιήσουν τις θεατρικές τεχνικές και τα παιχνίδια στην τάξη τους.



- Η 2η παρέμβαση λειτούργησε ως εισαγωγή στις δυναμικές εικόνες. Αξιοποιήθηκαν παιχνίδια σύστασης ομάδας, συνεργασίας, ταυτότητας, ετερότητας και διαφορετικότητας (Γκόβας, 2002). Τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, όπως η ανακριτική καρέκλα, πρόβαλαν και ανέδειξαν προσωπικές μαρτυρίες, ενώ τα μέλη της ομάδας εναλλάσσονταν σε ρόλους «πρωταγωνιστριών» και «κοινού». Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη τεχνική, ένας κεντρικός χαρακτήρας της υπό διαπραγμάτευση ιστορίας δέχεται ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο του, ενεργοποιώντας το κοινό σε μια συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία. Για τις ανάγκες της ενότητας, οι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν άρθρο ηλεκτρονικής εφημερίδας που αναφερόταν σε πραγματικό περιστατικό ρατσιστικής επίθεσης (neolaia.gr - Μαριάνθη Δόβρη, 7-11-2019).²



- ▶ Η 3η παρέμβαση οδηγήθηκε από τα ντοκουμέντα στις δυναμικές εικόνες. Βαδίσεις, παύσεις, θεατρικά παιχνίδια και τεχνικές θεάτρου εικόνων, εκπαιδευτικού δράματος και θεάτρου-ντοκουμέντο μύησαν τις εμπλεκόμενες στις δυναμικές εικόνες. Σχολιάστηκαν τα στοιχεία της θεατρικής φόρμας που αφορούσαν τη χρήση των επιπέδων, τη χωροταξική διάταξη, τα επίπεδα έντασης των σωμάτων και την έκφραση των προσώπων. Αξιοποιήθηκαν αυθεντικά ντοκουμέντα, όπως το ποίημα ενός παιδιού από την Αφρική,⁴ αφίσες με λέξεις-κλειδιά, γελοιογραφίες, φωτογραφίες προσφύγων,⁵ τραγούδι: «Η ιστορία της Μαρίας Νο 2»,⁶ το ποίημα «Πατρίδα», της Ουαρσάν Σάιρ,⁷ πίνακας στατιστικών στοιχείων της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ⁸ για τους πρόσφυγες και φωτογραφίες ρατσιστικών περιστατικών στις ΗΠΑ.⁹



Τα ντοκουμέντα αποτέλεσαν πηγές έμπνευσης και δημιουργίας δυναμικών εικόνων, όπου προσαρμόστηκαν τεχνικές όπως:

- *ανίχνευση σκέψης (thought tracking)*, σύμφωνα με την οποία ο εμπυχωτής ακουμπά τους ήρωες στον ώμο και καθένας τους λέει τη βαθύτερη

σκέψη του. Σε περίπτωση που δεν έχει προχωρήσει πολύ η σκέψη πίσω από την εικόνα, από μεριάς των χαρακτήρων γίνονται ερωτήσεις σχετικά με το ποιο είναι, πού βρίσκονται, τι σκέφτονται εκείνη τη στιγμή.

- *ανακριτική καρέκλα ή καυτό κάθισμα ή καρέκλα της αλήθειας (hotseating)*, η οποία περιγράφεται στην προηγούμενη (3η) παρέμβαση.
- *εσωτερική φωνή*, που αποτελεί παραλλαγή της τεχνικής της ανίχνευσης σκέψης. Κάποιοι από τους θεατές, αν πιστεύουν ότι μπορεί να μαντέψουν τι σκέφτεται ο κάθε ήρωας, στέκονται πίσω του, αντιγράφουν τη στάση τους και μιλάνε σαν να είναι αυτός εκφράζοντας μια βαθύτερη σκέψη του. Με την τεχνική αυτή ενισχύονται οι φωνές των «θεατών» και η δεξιότητα της συνεργασίας.
- *χωροταξική διάταξη των σωμάτων*, όπου ελέγχονται τα σημαντικά στοιχεία της θεατρικής φόρμας και εξασφαλίζεται ο τρόπος που τα μηνύματα είναι ορατά στον θεατή και δίνουν στοιχεία σε αυτό που βλέπει.
- *χρήσεις και συμβολισμοί σκηνικών αντικειμένων*, όπου τελικά αφαιρούνται αντικείμενα τα οποία δεν προσδίδουν κάτι σημαντικό στο συνολικό αποτέλεσμα.
- *οι φωνές μες στο μυαλό (cop in the head)* και μηχανή (Boal, 2013), όπου επιλέγεται ένας πρωταγωνιστής που βρίσκεται σε μια δύσκολη στιγμή κάποιας απόφασης. Με την τεχνική του «ένας τη φορά» διάφοροι παίκτες μπαίνουν στον χώρο κάνοντας μια χαρακτηριστική, επαναλαμβανόμενη (ακόμη και μη ρεαλιστική) κίνηση. Διατυπώνουν μια σημαντική φράση που μπορεί να σκέφτεται ο ίδιος ή κάποιος άλλος ήρωας και ακούγονται διαδοχικά οι φράσεις και οι κινήσεις τους. Στη συνέχεια, ο καθένας επαναλαμβάνει 2-3 φορές τη δική του φράση προτού σιωπήσει. Στο τελικό στάδιο όλοι αρχίζουν να μιλάνε ταυτόχρονα, όλο και πιο δυνατά, μέχρι που στο αποκορύφωμα σταματούν απότομα με το σύνθημα που δίνεται. Ύστερα από λίγες στιγμές παύσης, ο κεντρικός ήρωας καλείται να πει/εκφράσει/φωνάξει οτιδήποτε έχει στο μυαλό του, αυθόρμητα, ή ακόμη και να σιωπήσει.

- ▶ Η 4η παρέμβαση διαπραγματεύτηκε την έννοια ταυτότητας και της ερμηνείας του «εαυτού» μέσα από τα μάτια του «άλλου». Στηρίχτηκε στο ντοκουμέντο της προσωπικής μαρτυρίας του συνθέτη και τραγουδιστή Κωστή Μαραβέγια, την οποία ανάρτησε ο ίδιος στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.¹⁰ Κύρια δράση για την ομάδα αποτέλεσε η δραστηριότητα «ρόλος στον τοίχο», σύμφωνα με την οποία τα μέλη της χωρίστηκαν



σε υποομάδες και μελέτησαν το άρθρο του συνθέτη και τραγουδιστή, επιλέγοντας από έναν χαρακτήρα που πρωταγωνιστούσε στο περιστατικό. Συζήτησαν για τα ιδιαίτερα γνωρίσματα και τις πιθανές συμπεριφορές του ήρωα που εκπροσωπούσαν και στη συνέχεια ένα μέλος της ομάδας υιοθέτησε τη στάση του σώματος τη στιγμή που ο ήρωας βιώνει ρατσιστική συμπεριφορά, ασκεί βία ή απλώς παρίσταται στο περιστατικό. Κάθε υποομάδα αποτύπωσε το περίγραμμά του με μαρκαδόρο. Κατόπιν τα μέλη κάθε υποομάδας κλήθηκαν να σημειώσουν: α) μέσα στο περίγραμμα: σκέψεις, φράσεις και συναισθήματα του ήρωα σε καθεστώς ρατσιστικής βίας που αναφέρονται σε α' πρόσωπο, σαν να τα εκφράζει ο ίδιος και β) έξω από το περίγραμμα: αντίστοιχες σκέψεις, φράσεις και συναισθήματα των παρευρισκομένων στο αεροδρόμιο, που αναφέρονται σε β' πρόσωπο, σαν να απευθύνονται σε αυτόν. Η δράση έκλεισε με συνολική παρουσίαση στην ολομέλεια, όπου μέσα από διαλόγους, οι οποίοι προέκυψαν από τις φράσεις των μελών, αντιπαρατέθηκαν οι «ρόλοι στον τοίχο» των ηρώων του περιστατικού.

- Η 5η παρέμβαση συνδέθηκε με μια σειρά *στερεοτύπων και προκαταλήψεων*. Τα μέλη της ομάδας υποδύθηκαν περιθωριοποιημένα άτομα, ασκήθηκαν σε ομαδικούς ρόλους, συμπλήρωσαν μισοτελειωμένες στερεοτυπικές φράσεις και επιχειρηματολόγησαν για τις θέσεις και τις απόψεις τους. Βίωσαν τις καταστάσεις του «διαφορετικού» μέσα από δραστηριότητες όπως:



- «*Ασπίδες & βόμβες*», όπου κάθε μέλος της ομάδας βαδίζει ελεύθερα και ορίζει νοερά κάποιον άλλο ως βόμβα του και, θεωρώντας τον ως απειλή, προσπαθεί να τον αποφύγει. Σε επόμενη φάση, καθένας ορίζει έναν άλλον παίχτη σαν ασπίδα του, που τον προστατεύει από τη βόμβα. Με το σύνθημα του εμπυχωτή, σταματούν και ελέγχεται κάθε φορά εάν και κατά πόσο η συνθήκη τηρείται! Η συγκεκριμένη συνθήκη λειτουργεί με το σχήμα: Ποιος είμαι; Από τι προσπαθώ να ξεφύγω; Ποιος μπορεί να λειτουργήσει σαν ασπίδα για μένα; Οι ρόλοι αρχικά είναι ρεαλιστικοί και στη συνέχεια αφηρημένες έννοιες.
- «*Ένα βήμα μπροστά*», όπου μοιράζονται τυχαία καρτέλες κοινωνικών ρόλων στις συμμετέχουσες και δίνεται χρόνος ώστε να βιώσουν την καθημερινότητα του ρόλου που θα υποδυθούν. Ερωτήσεις και προτροπές του εμπυχωτή δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα, τη νοερή συνθήκη και το ανάλογο περιβάλλον. Περιπατούν στον χώρο ανάλογα με το status του ρόλου, βιώνοντάς τον σε προσωπικό επίπεδο. Συνήθως υπάρχουν λιγότεροι ρόλοι από τους παίκτες και γι' αυτό κάποιες επιλέγουν όμοιες καρτέλες. Στη συνέχεια, βρέθηκαν όλα τα μέλη της ομάδας σε μια ευθεία και κάνουν, ή όχι, κάποια βήματα μπροστά, ανάλογα με την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν ως ρόλοι στις συνθήκες που υπαγορεύει ο εμπυχωτής σε μια σειρά από δηλώσεις. Ύστερα από αρκετές δηλώσεις οι συμμετέχοντες καλούνται να αναλογιστούν: *Πού έχουν σταθεί; Πόσο έχουν προχωρήσει σε σχέση με άλλους; Πώς αισθάνονται γι' αυτό; Τέλος, όλες αποκαλύπτουν τους ρόλους τους και συζητούν για τις δηλώσεις στις οποίες έκαναν ή όχι βήματα μπροστά. Σχολιάζονται πιθανές διαφορετικές ερμηνείες σε όμοιους ρόλους από διαφορετικούς παίκτες. Η άσκηση συνολικά λειτουργεί ως κοινωνιόγραμμα ή μια κοινωνική χαρτογράφηση και απεικόνιση κοινωνικών ρόλων και ομάδων.*
- «*Πάρε θέση*». Ο χώρος ορίζεται ως ένα φάσμα από το απόλυτο «συμφωνώ» μέχρι το απόλυτο «διαφωνώ». Στο σημείο αφετηρίας, όπου οι συμμετέχουσες στέκονται σε ευθεία γραμμή, με μέτωπο προς τον εμπυχωτή, ακούγεται μια σειρά δηλώσεων, όπως, για παράδειγμα, «*Οι Έλληνες είναι ρατσιστές*», «*Η γυναίκα είναι ο αρχηγός της οικογένειας*», «*Η θρησκεία είναι κάτι με το οποίο γεννιέσαι*». Τα μέλη της ομάδας «παίρνουν θέση» στον χώρο ανάλογα με τις απόψεις τους για κάθε δήλωση. Στη συνέχεια, καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για τις θέσεις που πήραν. Ακούγονται σκέψεις, αλλάζουν πιθανόν

απόψεις και κατά συνέπεια πραγματοποιούν μετατοπίσεις σε ανάλογες θέσεις στον χώρο.

- ▶ Στην 6η παρέμβαση τα μέλη της ομάδας προσέγγισαν την έννοια της διαφορετικότητας και τη διαχείριση της συμπεριφοράς απέναντι στον «άλλο». Χωρίστηκαν σε ομάδες-φυλές και βίωσαν διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες. Συναναστράφηκαν με «άλλους» και τους αντιμετώπισαν άλλοτε ως «ξένους», που απειλούν την κοινωνική τους συνοχή, και άλλοτε ως μέλη μιας μακρινής και διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας, με την οποία ήταν δύσκολο να συναντηθούν. Η συζήτηση που ακολούθησε στη φάση του αναστοχασμού κατέληξε στη διαπίστωση πως πολλές φορές οι παρεξηγήσεις οφείλονται στην έλλειψη γνώσεων για τις συνήθειες άλλων ατόμων ή ομάδων. Αναδείχτηκε επίσης πως, παρόλο που κάποια άτομα έχουν κοινά χαρακτηριστικά με άτομα της ίδιας ομάδας, δεν συμπεριφέρονταν κατ' ανάγκη με τον ίδιο τρόπο, καθώς και το γεγονός πως οι κοινωνικές ταυτότητες επηρεάζονται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες.



- ▶ Στην 7η συνάντηση οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν να πραγματευτούν το ζήτημα των διακρίσεων στο σχολικό περιβάλλον. Δόθηκε από τον εμπνευστή το ίδιο ντοκουμέντο (άρθρο εφημερίδας Έθνος)¹¹ σε υποομάδες που αφορούσε συνέντευξη ενός βασικού μάρτυρα-καθηγητή στη δίκη της υπόθεσης του Μονομελούς Πλημμελειοδικείου Ιωαννίνων για τον θάνατο του Βαγγέλη Γιακουμάκη, φοιτητή της Γαλακτοκομικής Σχολής Ιωαννίνων. Κατά την παρουσίαση αξιοποιήθηκαν:



- η καταγραφή ημερολογίου, όπου οι ομάδες επιλέγουν από μια διαφορετική εκδοχή του περιστατικού σχολικού εκφοβισμού και την παρουσιάζουν με δυναμική εικόνα. Κάθε ομάδα προβάλλει ένα κεντρικό πρόσωπο της ιστορίας: θύμα, θύτης, γονιός, μάρτυρας. Στη συνέχεια, καταγράφει στο ημερολόγιό της σε διαφορετικό πρόσωπο (α' /θύμα, β' /θύτης, β/γονιός γ/μάρτυρας), την εμπειρία και τα συναισθήματα μιας ημέρας για το περιστατικό.
- ο διάδρομος συνείδησης, που αφορά κάποιο χαρακτήρα ο οποίος αντιμετωπίζει ένα πραγματικό δίλημμα και η ομάδα του προσφέρει επιλογές. Σχηματίζεται ένας στενός διάδρομος σε δύο αντικριστές γραμμές ανθρώπων. Ο κεντρικός ήρωας πρέπει να τον διασχίσει ακούγοντας αντίθετες προτροπές, ώσπου να πάρει την τελική του απόφαση. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται όταν ο διάδρομος στενεύει περισσότερο και οι φωνές της συνείδησης γίνονται εντονότερες, ώστε να ασκήσουν μεγαλύτερη πίεση στον ήρωα-θύμα.
- η «μηχανή» και οι «φωνές στο μυαλό» του Boal, των οποίων η περιγραφή προηγείται στην 3η παρέμβαση.
- ▶ Το 8ο εργαστήριο ήταν αφιερωμένο στον φυλετικό ρατσισμό και προσεγγίστηκε με τη ματιά ενός λογοτεχνικού αποσπάσματος. Το κείμενο «Οι πρόσφυγες»¹² της Διδώς Σωτηρίου έδωσε



την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή με προσωπικά αντικείμενα μεταναστών και προσφύγων. Στη φάση των παρουσιάσεων, οι εκπαιδευτικοί συνδύασαν αφηγηματικά τις σχετικές προσωπικές τους εμπειρίες, ως μαρτυρίες και συγκεκριμένα τμήματα του λογοτεχνικού αποσπάσματος. Το αποτέλεσμα προέκυψε μέσα από ένα εργαστήριο αυτοσχεδιασμών.

- ▶ Στην 9η συνάντηση αντλήθηκαν θέματα από την Ιστορία και τη σύγχρονη πραγματικότητα. Με τα θέματα αυτά τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκαν χαρακτηριστικές περιπτώσεις *εθνικού ρατσισμού*. Αρχικά, συμμετείχαν σε δραστηριότητες (παιχνίδια, ιστορίες αυτοσχεδιασμούς και προσωπικές μαρτυρίες) που σχετίζονταν με το κύρος (status) σε κοινωνικό, εθνικό και πολιτικό επίπεδο. Στη συνέχεια, αξιοποίησαν ποικίλες και διαφορετικές θεατρικές τεχνικές. Τελικά, συνδυάζοντας όλα τα προηγούμενα, η ομάδα παρουσίασε μια σειρά από δυναμικές εικόνες. Συγκεκριμένα, η ομάδα διαχειρίστηκε περιπτώσεις αυθεντικών ντοκουμέντων, όπως οι δηλώσεις των πρωταγωνιστών (αστυνομικών, δικηγόρων, γονέων, εκπροσώπων τύπου κ.ά.) στην περίπτωση της δολοφονίας του 18χρονου Ρομά¹³ στο Πέραμα από αστυνομικούς της ομάδας Δίας. Μια άλλη περίπτωση ντοκουμέντων υπήρξε η αγόρευση στη δίκη της Χρυσής Αυγής του δικηγόρου Θανάση Καμπαγιάννη, έτσι όπως καταγράφεται στο βιβλίο του με τίτλο *Με τις μέλισσες ή με τους λύκους;* (Καμπαγιάννης, 2020).



- ▶ Στην 10η παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να διαπραγματευτούν, ύστερα από επιλογή, μορφές *κοινωνικού ρατσισμού*. Πιο συγκεκριμένα, χωρίστηκαν σε υποομάδες και στη συνέχεια κάθε υποομάδα επέλεξε μία διάκριση από τις παρακάτω περιπτώσεις: την κατανομή του πλούτου (πλούσιοι-φτωχοί), το μορφωτικό επίπεδο (μορφωμένοι-αμόρφωτοι), το φύλο (γυναίκες-άνδρες), το επάγγελμα (πνευματικοί άνθρωποι-χειρώνακτες), την αρτιμέλεια ή τη νοητική ικανότητα (αρτιμελείς-ΑΜΕΑ), την υγεία (υγιείς-φορείς AIDS ή Covid-19), τις συνήθειες/εξαρτήσεις (ναρκωτικά, αλκοόλ, κάπνισμα κ.ά.), τη σεξουαλική συμπεριφορά (ετεροφυλόφιλοι-ομοφυλόφιλοι), την εξωτερική εμφάνιση (όμορφοι-άσχημοι), την παχυσαρκία (χοντροιάδυνατοι).



Κατόπιν, τα μέλη κάθε υποομάδας μοιράστηκαν καρτέλες ρόλων (*Δημοσιογράφος, Ερευνητής, Μουσικός, Λογοτέχνης, Σκηνοθέτης, Φωτογράφος*) και προχώρησαν στη συλλογή ντοκουμέντων-πηγών οποιασδήποτε μορφής (έντυπης-ηλεκτρονικής), με βάση τον ρόλο τους. Κάθε υποομάδα συνδύασε τα ντοκουμέντα που συγκέντρωσε δημιουργώντας τη δομή μιας μικρής παράστασης. Προσπάθησε να εναλλάσσει θερμά (ποιήματα, τραγούδια, θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς κ.ά.) με ψυχρά (στατιστικούς πίνακες, αριθμητικά δελτία, οικονομικούς απολογισμούς, ισολογισμούς, αριθμητικά δεδομένα κ.ά.) ντοκουμέντα, να διακόπτει/να παρεμβάλλει/να συνθέτει τη δράση ή την αφήγηση και να αξιοποιεί τεχνολογικά ή άλλα μέσα που χρειάζεται για την παρουσίασή της.

- ▶ Οι 11η & 12η παρεμβάσεις αποτέλεσαν ξεχωριστή ενότητα με τίτλο: «*Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο*» (Κακουδάκη, 2019). Η ενότητα καλύφθηκε με δύο συναντήσεις και στόχος ήταν η προετοιμασία, η δημιουργία, η ανατροφοδότηση και η τελική παρουσίαση δρώντων με τη μορφή τελικής παράστασης σε εσωτερικό,

εξωτερικό ή μεικτό χώρο. Η ομάδα κινήθηκε μεταξύ γνωστών ιστορικών γεγονότων και δυναμικών εικόνων και αντίστροφα. Οι αρχικές παρουσιάσεις εμπλουτίστηκαν από προσωπικές ιστορίες αγαπημένων αντικειμένων, βιωματικές μαρτυρίες και θέματα από την τοπική Ιστορία. Το τελικό αποτέλεσμα είχε τη μορφή υπαίθριου δρώμενου, διαδραματίστηκε στους εσωτερικούς και εξωτερικούς χώρους (διαδρόμους, κλιμακοστάσιο, αίθουσες, προαύλιο) μιας τριώροφης σχολικής μονάδας και χαρακτηρίστηκε από την έμπνευση, την πρωτοτυπία και τη χαρά της δημιουργίας όσων συμμετείχαν.



Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Για τις ανάγκες της οργάνωσης και της αξιολόγησης των ποιοτικών δεδομένων, επιλέχθηκε η μέθοδος της Θεματικής Ανάλυσης, η οποία, σύμφωνα με τους Braun & Clarke (2006), περιλαμβάνει τα παρακάτω έξι (6) βήματα: α. Εξοικείωση με τα δεδομένα, β. Κωδικοποίηση, γ. Αναζήτηση θεμάτων, δ. Επανεξέταση των θεμάτων, ε. Ορισμός και ονομασία θεμάτων, στ. Έκθεση των δεδομένων και συγγραφή ευρημάτων.

Μετά την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας, προέκυψαν τα εξής θέματα:

- *Λειτουργία της ομάδας:* Η ομάδα ασκήθηκε συστηματικά στην ιδέα της υποκειμενικής ερμηνείας των πηγών και στον σεβασμό στην προσωπική άποψη του «άλλου», δημιουργώντας γόνιμους διαλόγους, που ασκούσαν τον επιχειρηματικό λόγο. Η διαδικασία ορίστηκε ως απαραίτητη προϋπόθεση για την αποφυγή παρεξηγήσεων μεταξύ μελών με διαφορετικές ή εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις, δημιουργώντας έτσι κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας.
- *Ρόλος του θεάτρου στην εκπαίδευση:* Τα μέλη της ομάδας επιβεβαίωσαν την αποδοχή της ενσωμάτωσης θεατρικών τεχνικών στη διδασκαλία. Θεώρησαν πως τονώνουν το ενδιαφέρον, συντελούν στη βιωματική μάθηση και αποτελούν άριστο μέσο ευαισθητοποίησης μαθητών και εκπαιδευτικών.
- *Δεξιότητες μάθησης και ζωής:* Τα εργαστήρια αποτέλεσαν πηγές έμπνευσης και αφορμές ανακατασκευής της γνώσης. Πέτυχαν την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας, της διάδρασης, της δημιουργικότητας, της διαπολιτισμικής συμπεριφοράς. Ενίσχυσαν τις έννοιες της αυτοαντίληψης, της ομαδικότητας, της φαντασίας και της κατανόησης του διαφορετικού.
- *Είδη και μορφές ρατσισμού:* Τα θέματα προς διαπραγμάτευση ήταν ιδιαίτερα λεπτά. Οι συμμετέχουσες ανακάλεσαν βιώματα και προσωπικές αντιδράσεις, ενώ οι δραστηριότητες συνδέθηκαν με προκαταλήψεις και στερεότυπα που ουσιαστικά ρύθμιζαν τη στάση τους απέναντι σε διάφορες μορφές ρατσισμού.
- *Ρόλος του θεάτρου-ντοκουμέντο:* Σε ό,τι αφορά το θέατρο-ντοκουμέντο, εκφράστηκε η βεβαιότητα πως αναπτύσσει την αισθητική εμπειρία και τη δημιουργική σκέψη μαθητών και εκπαιδευτικών.
- *Μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο:* Η μεγάλη ποικιλία των θεατρικών τεχνικών που συνδυάστηκαν ώστε να αναδειχθούν τα ντοκουμέντα προκάλεσε θαυμασμό και έκπληξη, ενώ έδωσε τη δυνατότητα πολλαπλών τρόπων έκφρασης, επιλογών και ευκαιριών στις συμμετέχουσες.
- *Χρήση και αξιοποίηση των ντοκουμέντων:* Η ενσωμάτωση και η ανάλογη αξιοποίηση ντοκουμέντων στη διδασκαλία χαρακτηρίστηκε ως ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία για την κατανόηση κοινωνικών ζητημάτων και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας.
- *Εμπόδια κατά την υλοποίηση στη σχολική πραγματικότητα:* Δυσκολίες εντοπίστηκαν ωστόσο σε προσεγγίσεις που προϋποθέτουν απόκλιση από το τυπικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ειδικά στην περίπτωση της Β/θμιας Εκπαίδευσης, αφού τα ντοκουμέντα «δεν είναι μέρος της ύλης», όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε.

- *Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των μελών της ομάδας:* Οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία, στο πλαίσιο της έρευνας, αφορούσαν παραμέτρους που σχετίζονταν με την ενθάρρυνση της ψυχοσυναισθηματικής διέγερσης, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, τη συμβολή της ενεργού πολιτειότητας, την αυτογνωσία, την ομαδικότητα, τις αντιρατσιστικές συμπεριφορές ως τρόπο ζωής, την απελευθερωτική παιδαγωγική ως προοπτική εκπαίδευσης και την απόφαση τελικά για μετασχηματισμό της κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Οι συμμετέχουσες συνέδεσαν βιωματικά τη συναισθηματική τους εμπλοκή με τη νοητική επεξεργασία των πηγών. Στις φάσεις του αναστοχασμού δε επιχείρησαν τη βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και του άμεσου περιβάλλοντός τους (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Οι παρεμβάσεις λειτούργησαν ως πλαίσιο αλλαγών παγιωμένων θέσεων απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές.

Ενισχύθηκαν με τον τρόπο αυτό έρευνες που αποτυπώνουν την αξία ανάλογων εργαστηρίων ως διαδικασία αλλαγών των απόψεων των εκπαιδευτικών, ανάληψης ρίσκου, αναπροσαρμογής της σχέσης με τον εαυτό και αποδοχής της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Dawson, Cawthon & Baker, 2011· Λενακάκης & Παρούση, 2019). Οι τεχνικές που επιλέχθηκαν έφεραν τις συμμετέχουσες σε επαφή με το δημιουργικό θέατρο, την ερευνητική εργασία και την ενεργή συμμετοχή. Αποτέλεσαν ουσιαστικά μέσα διδασκαλίας και όχι απαραίτητα μέσα για την επιδίωξη ενός τελικού αποτελέσματος, όπως, π.χ., μια θεατρική παράσταση (Γκόβας, 2002).

Άρα, σε μια προσπάθεια ευθείας απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα:

- Η χρήση και η αξιοποίηση αυθεντικών ντοκουμέντων αναγνωρίστηκε ως σημαντική προσφορά σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όσον αφορά την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας. Ο συνδυασμός και η ποικιλία των τεχνικών του θεάτρου-ντοκουμέντο έδωσαν τη δυνατότητα αξιοποίησης ποικίλων ερεθισμάτων, σε συνδυασμό με προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες.
- Η μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο ως προσέγγιση ανέπτυξε δεξιότητες κριτικού στοχασμού, βιωματικής έκφρασης και ενσυναίσθησης, καλύπτοντας ατομικές, κοινωνικές και πολιτικές ανάγκες.
- Η έρευνα κατέδειξε πως το θέατρο-ντοκουμέντο, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επηρέασε σε μικρό βαθμό τις ήδη διαμορφωμένες συμπαγείς απόψεις τους σε

ζητήματα παραδοσιακού ρατσισμού. Σημαντική στατιστικά διαφορά πάντως, πριν και μετά τις παρεμβάσεις, παρατηρήθηκε ως προς την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον μοντέρνο ρατσισμό, η οποία ερμηνεύεται μέσα από τη συσχέτιση της χρήσης αυθεντικών πηγών και τη μεθοδολογία του θεάτρου-ντοκουμέντο. Σε ό,τι αφορά τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση τέλος, επικυρώθηκε η ανάγκη σχεδιασμού επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τρόπους παρέμβασης σε περιπτώσεις κοινωνικών διακρίσεων (Βασιλόπουλος, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί αιτιολόγησαν τη διαφορά που καταγράφεται σχετικά με τη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών απέναντι στον μοντέρνο ρατσισμό ως αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης και της ενασχόλησής τους με σύγχρονα, επίκαιρα και αυθεντικά ντοκουμέντα. Εξάλλου, οι πηγές αναφέρονταν σε πραγματικά και σύγχρονα περιστατικά ρατσισμού, τα οποία αποτύπωναν το «οτιδήποτε συμβαίνει τώρα...», και αυτό συμβαίνει γύρω μας» (Βασιλόπουλος, 2020).

Περιορισμοί της έρευνας

- Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχετικά μικρό αριθμό εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό καθιστά ανέφικτη τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, το δείγμα ήταν ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό και μπορεί να δώσει την εικόνα ομάδων με ανάλογα χαρακτηριστικά.
- Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης έπειτα από δύο (2) χρόνια αναστολής ανάλογων δραστηριοτήτων, εξαιτίας του Covid-19. Πληρούσαν τα πρωτόκολλα και τις προδιαγραφές για την αντιμετώπιση της πανδημίας, γι' αυτό αντιμετωπίστηκαν κάποιες δυσκολίες σε περιπτώσεις επαφών και άλλων βιωματικών προσεγγίσεων.
- Τα μέλη της ομάδας που σχηματίστηκε ήταν αποκλειστικά γυναίκες. Διαπιστώθηκε γενικότερα απροθυμία του αντρικού πληθυσμού σχετικά με τη συμμετοχή του σε ανάλογα βιωματικά σεμινάρια και εργαστήρια (Βασιλόπουλος, 2020).

Πρόταση για μελλοντική έρευνα

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής που κατατέθηκε στη φάση του αναστοχασμού των μελών της ομάδας και αφορά τους μαθητές με μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως οι συγκεκριμένοι μαθητές, αν και δυσκολεύονται να εστιάσουν σε γνωστικά αντικείμενα, έδειξαν να ενισχύονται σημαντικά από την αξιοποίηση ντοκουμέντων και προσωπικών μαρτυριών. Συνεπώς, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση για τον βαθμό ενίσχυσής τους κατά

τη γνωστική διαδικασία, μέσα από θεατρικές τεχνικές που αξιοποιούν προσωπικά αντικείμενα, οικεία ερεθίσματα και προσωπικά βιώματα και μαρτυρίες (Βασιλόπουλος, 2020).

Σημειώσεις

1. Βασιλόπουλος, Π. (2022). *Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα*. Διπλωματική μεταπτυχιακή Διατριβή. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Επιβλέπων καθηγητής Λενακάκης Αντώνιος. Η εργασία βρίσκεται στο Ιδρυματικό Αποθετήριο του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Αμητός» <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6935>
 2. UNESCO, (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. http://www.un.org/en/events/cultural-diversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf
 3. <https://www.neolaia.gr/2019/11/07/peristatika-ratsistikis-epithesis-stin-thessaloniki>
 4. <https://www.facebook.com/actionaidhellas/>
 5. <https://www.facebook.com/platamonas.tote.tora/posts/1690830201205480>
 6. <https://www.youtube.com/watch?v=GzINro2ISWA>
 7. <https://tvxs.gr/news/biblio/ena-poiima-gia-toys-prosfyges>
 8. <https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>
 9. <https://tinyurl.com/3x454erm>
 10. «Αισθάνθηκα ντροπή» Κ. Μαραβέγιας <https://www.lifo.gr/lifoland/its-viral/aisthanthika-ntropi-o-kostis-marabegias-einai-exorgismenos-me-ayto-poy-egine-sto>
 11. <https://www.ethnos.gr/archive/28-06-2019>
 12. (Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Ε' & ΣΤ' Δημοτικού, ΟΕΔΒ, σ. 207) http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index08_10.html
 13. <https://www.aftodioikisi.gr/koinonia/kampagiannis-giathanato-sampani-oi-fotografies-poy-apodeiknyoynti-dolofoniki-prothesi-ton-astynomikon/>
- Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς* (μτφρ. Μ. Παπαδήμα). Θεσσαλονίκη: Σοφία.
- Bolton, G. (1979). *Toward a theory of drama education*. London: Longman.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qr0630a
- Brecht, B. (1964). A short organum for the theatre. In J. Willett (Ed.), *Brecht on theatre: The Development of an Aesthetic* (pp. 179-205). New York: Hilland Wang.
- Γεωργγιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Γκόβας, Ν. (2002). *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Ανάκτηση 25/12/2022 από τον διαδικτυακό τόπο <http://www.kleidiakaitikleidia.net/book19/book19.pdf>
- Dawson, K., Cawthon, S. W. & Baker, S. (2011). Revisiting, monitoring and evaluation strategies for applied drama and theatre practice in African contexts. *Research in Drama Education*, 16(3), 337-356.
- Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεσμένου*. (Γ. Κρητικός μτφρ., Αλ. Σταύρου επιμ.). Αθήνα: Κέδρος
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζώνιου, Χ. (2010). Augusto Boal 1931-2009. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (11), 71- 80.
- Ζώνιου, Χ. (2017). Παραστάσεις θεάτρου-ντοκουμέντο με νέους, εφήβους, παιδιά και μη επαγγελματίες ενήλικες: ένας πρακτικός οδηγός για εμψυχωτές. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, (18), 42-49.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (Δ. Γ. Τσαούσης, μτφρ., Δ. Γ. Τσαούσης, επιμ.), σ. 342. Αθήνα: Gutenberg.
- Goulbourne, H. (2001). *Race and Ethnicity: Critical Concepts in Sociology*, Vol. 2. London: Routledge
- Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Κακουδάκη, Τ. (2019). *Θέατρο ντοκουμέντο: Ο εαυτός μου ως ντοκουμέντο*. Ανάκτηση Ιανουάριος 12, 2022 από: <http://theatroedu.gr>
- Καμπαγιάννης, Α. (2012). *Η πάλη ενάντια στο ρατσισμό σήμερα*. Αθήνα: Μαρξιστικό Βιβλιοπωλείο.
- Καμπαγιάννης, Α. (2020). *Με τις μέλισσες ή με τους λύκους; (Σπαθαράκης Κώστας, επιμ.)*. Αθήνα: Αντίποδες.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Οδηγός επιμόρφωσης: Ένταξη παιδιών παλινοστούτων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Γυμνάσιο) (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα, άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Λενακάκης, Α. & Παρούση, Α. (2019). *Η τέχνη του κουκλοθέατρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πέιν Στάνλεϊ, (2000). *Η Ιστορία του Φασισμού, (1914-1945)*. Αθήνα: Φιλίστωρ.
- Πίγκου-Ρεπούση, Μ. (2019). *Εκπαιδευτικό δράμα: Από το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σταμάτη, Ε. (2019). *Το θέατρο ντοκουμέντο ως θεατρικό είδος. Το θέατρο ντοκουμέντο ως εκπαιδευτικό εργαλείο*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Θεάτρου, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
- Slade, P. (1954). *Child drama*. (B. Way, Ed.). London: University of London Press Ltd.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αραμπατζή, Χ. (2007). Πολιτισμικές διαφορές κοινωνικοοικονομικές ανισότητες. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιστ. επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (τόμ. Α') (σσ. 355-370). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλόπουλος, Π. (2022). *Το θέατρο-ντοκουμέντο ως μέσο ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών απέναντι σε ρατσιστικά φαινόμενα*. Μεταπτυχιακή διατριβή, ΠΜΣ «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση». Τμήμα Θεατρικών Σπουδών. Σχολή Καλών Τεχνών. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Boal, A. (1992). *Games of actors and non actors*. London: Routledge.

- Taguieff, P. A. (2013). *Ο νέος εθνικολαϊκισμός* (Α. Ηλιαδέλη & Α. Πανταζόπουλος, μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Τσατάκος, Γ. (2011). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Way, B. (1967). *Development through Drama*. London: Longman.
- Χολέβα, Ν. (επιμ.). (2019). *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση - UNHCR.

Δικτυογραφία

- «Αισθάνθηκα ντροπή» Κ. Μαραβέγιας
<https://www.lifo.gr/lifoland/its-viral/aisthanthika-ntropi-okostis-marabegias-einai-exorgismenos-me-ayto-poy-egine-sto-anthologio-logotechnikwn-keimwnon-e-amp-sit-dimotikou-oeab-seleida-207>
 ΟΕΔΒ, Σελίδα 207
http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2003/Anthologio_E-ST-Dimotikou_html-empl/index08_10.html
 Αποθετήριο Πανεπιστημίου Πελοποννήσου «Αμητός»
<https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6935>
 Action Aid Hellas <https://www.facebook.com/actionaidhellas/>
 Εφημερίδα Έθνος - Άρθρο για τον Βαγγέλη Γιακουμάκη
<https://www.ethnos.gr/archive/28-06-2019>
 Η ιστορία της Μαρίας Νο 2», Βασίλης Νικολαΐδης - Ατασθαλίες
<https://www.youtube.com/watch?v=GzINro2IswA>
 Καμπανιάνης Α. Δηλώσεις για τη δολοφονία του 18χρονου ρομά Νίκου Σαμπάνη <https://www.aftodioikisi.gr/koinonia/kampagiannis-gia-thanato-sampani-oi-fotografies-poy-aporeiknyoyn-ti-dolofoniki-prothesi-ton-astynomikon-neolaia.gr> (Μαριάνθη Δόβρη, 07-11-2019):
<https://www.neolaia.gr/2019/11/07/peristatika-ratsistikis-epithesis-stin-thessaloniki>
 Περιστατικά ρατσιστικής βίας
<https://tinyurl.com/3x454erm>
 Ποίημα «Πατρίδα», Ουαρσάν Σάιρ
<https://tvxs.gr/news/biblio/ena-poiima-gia-toys-prosfyges>
 Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, Στατιστικά στοιχεία:
<https://www.unhcr.org/gr/%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC>
 UNESCO. (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2021, από
http://www.un.org/en/events/culturaldiversityday/pdf/Investing_in_cultural_diversity.pdf
 Φωτογραφίες προσφύγων
<https://www.facebook.com/platamonas.tote.tora/posts/1690830201205480>

Ο **Πάνος Βασιλόπουλος** είναι εκπαιδευτικός και υπηρέτει ως δάσκαλος στο 2ο Δημοτικό Σχολείο της Ακράτας Αχαΐας, όπου ζει μόνιμα με την οικογένειά του. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Τρίπολης (1986-1988), του Διδασκαλείου «Ευάγγελος Παπανούτσος» (2005-2007), του Πανεπιστημίου Πατρών και του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου με τίτλο: «Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» (2021-2022). Είναι μέλος της Πανελληνίας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και του Πανελληνίου Δικτύου για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Συμμετέχει ως εισηγητής σε συνέδρια που αφορούν θέματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Καινοτόμων Δράσεων και Θεατρικής Παιδείας. Οργανώνει βιωματικά εργαστήρια στα οποία εμπυχώνει μαθητές, εφήβους και ενήλικες. Συντονίζει μαθητικά φεστιβάλ που αφορούν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα, ενώ δραστηριοποιείται σε προγράμματα επιμόρφωσης εγκλείστων στα Σωφρονιστικά Καταστήματα Τίρυνθας, Ναυπλίου, Κορυδαλλού και Τρίπολης. Ασχολείται ερασιτεχνικά με το θέατρο συμμετέχοντας ως ηθοποιός, σκηνοθέτης και εμπυχωτής θεατρικών ομάδων.