

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/369944369>

# Η θεατροπαιδαγωγική εμπύχωση υπό το πρίσμα της κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: εντοπίζοντας παγίδες και λάθη

Article · December 2022

DOI: 10.26262/skene.v1i14.9402

CITATIONS

0

READS

125

1 author:



Nassia Choleva

University of Peloponnese - Theatre Studies dpt

20 PUBLICATIONS 30 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Erasmus+ GCAO Project: "Get Creative with Art Online". United Kingdom (Global Learning Association), Greece (Aristotle University of Thessaloniki – Antonis Lenakakis), Italy (Crewative) and Sweden (CEE AUTO-LEARN). <https://www.getcreativewithart.org/> [View project](#)



Erasmus+ GCAO Project: "Get Creative with Art Online". United Kingdom (Global Learning Association), Greece (Aristotle University of Thessaloniki), Italy (Crewative) and Sweden (CEE AUTO-LEARN). <https://www.getcreativewithart.org/> [View project](#)

ΝΑΣΙΑ ΧΟΛΕΒΑ

## Η θεατροπαιδαγωγική εμφύχωση υπό το πρίσμα της κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης: εντοπίζοντας παγίδες και λάθη

<https://doi.org/10.26262/skene.v1i14.9402>

### Εισαγωγή

Στο θεατροπαιδαγωγικό πεδίο, έναν χώρο μαθητοκεντρικό και συμμετοχικό, η ουσιαστική και δημιουργική συμπερίληψη όλων των μελών της ομάδας αποτελεί θεμελιώδη αξία και καθημερινή πρακτική. Πλούσια βιβλιογραφία στρέφεται προς πρακτικές οδηγίες για μεθόδους και στρατηγικές επιτυχούς διαχείρισης της ομάδας και ουσιαστικής συμπερίληψης όλων των μελών της. Αρκετές πηγές επίσης, στην ελληνική βιβλιογραφία μάλιστα, πιο πρόσφατα εστιάζουν στον κοινό τόπο που δημιουργείται μεταξύ θεατροπαιδαγωγικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στρέφονται στη θεωρητική διασύνδεση της κριτικής διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης με τη θεατροπαιδαγωγική εμφύχωση.<sup>1</sup>

Ταυτόχρονα, παρατηρείται πιο περιορισμένη διαθέσιμη βιβλιογραφία που να συνδέει τη θεωρία με την πρακτική της εμφύχωσης, όσον αφορά τη διαπολιτισμική της διάσταση. Ευελπιστώντας να συνεισφέρει στον διάλογο αυτό, το παρόν άρθρο ασχολείται με εκείνες τις αρχές της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης που έχουν απευθείας σύνδεση με την εμφύχωση ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Πιο συγκεκριμένα, σε μια απόπειρα διασύνδεσης της πρακτικής της εμφύχωσης με βασικές διαπολιτισμικές αρχές, εξετάζει ζητήματα διαχείρισης της ομάδας και των μελών της, αλλά και διαχείρισης της δομής, του περιεχομένου και του χρόνου ενός εργαστηρίου. Για τη συζήτηση αυτή παρατίθενται μερικές περιπτώσεις εμπυχωτικών παγίδων και λαθών που συμβαίνουν συχνά και που έχουν διαπιστωθεί από τη γράφουσα κατά τα έτη της ενασχόλησής της στο πεδίο.

<sup>1</sup> Μερικά παραδείγματα πρόσφατης ελληνικής βιβλιογραφίας για τη σύνδεση της θεατροπαιδαγωγικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Χριστίνα Ζώνιου, «Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμφύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων», στον τόμο: Νάσια Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2019, σ. 78-91 [<https://bit.ly/3yutiyr> (1/4/2023)]. Αντώνης Λενακάκης, «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα», στον τόμο: Κωνσταντίνος Μπίκος και Ελένη Ταρατόρη (επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 347-364. Κώστας Μάγος, *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Gutenberg, Αθήνα 2022.

### Διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης

Στις σημερινές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι συναντήσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, τρόπων ζωής και συνηθειών είναι συχνότερες. Πολλαπλές διαφοροποιήσεις ακόμα και εντός μιας φαινομενικά μονοπολιτισμικής ομάδας είναι το μόνιμο φαινόμενο, εφόσον πλέον οι άνθρωποι χαρακτηρίζονται όχι μόνο από μία αλλά πολλαπλές ιδιότητες, οι οποίες συνθέτουν τις πολλές ταυτότητές τους. Η Ζώνιου<sup>2</sup> συγκεντρώνει στη μελέτη της διαφορετικά μοντέλα και κατηγοριοποιήσεις των διαστάσεων της πολιτισμικής ετερότητας από τη διεθνή βιβλιογραφία, μεταξύ των οποίων εντοπίζονται η φυλή, η εθνότητα, η θρησκεία, η ηλικία, το φύλο, η μόρφωση, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η σωματική ικανότητα, αλλά και πιο διακριτικά, αόρατα στοιχεία, όπως η αντίληψη για τον προσωπικό χώρο και η αντίληψη του χρόνου («πώς αντιλαμβάνεται ο καθένας τον χρόνο, πώς δομεί τον χρόνο του και τι αξία δίνει κανείς στην τήρηση του προγράμματος»). Για την ακρίβεια οι ταυτότητές μας δεν είναι στατικές, αλλά μια δυναμική, εν εξελίξει διαδικασία, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται συνεχώς από τις αλληλεπιδράσεις μας εντός των κοινωνικών χώρων στους οποίους κινούμαστε.<sup>3</sup> Για τον μεγάλο παιδαγωγό Freire μάλιστα, η ταυτότητά μας είναι η συνεχής διαπραγμάτευση της κληρονομιάς μας και αυτών των ιδιοτήτων που αποκτούμε μεγαλώνοντας, αλλά και η διαρκής ιδιότητα του να «γινόμαστε».<sup>4</sup>

Ειδικότερα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ο Cummins τονίζει πως αφενός η ενθάρρυνση των μαθητών, από πλευράς των εκπαιδευτικών, στον αυτοπροσδιορισμό της ταυτότητάς τους, αφετέρου οι διαπροσωπικές σχέσεις αποδοχής που δημιουργούνται μεταξύ τους αποτελούν προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και την επιτυχία στην εκπαίδευση των μαθητών:

Όταν η αναπτυσσόμενη αυτεπίγνωση (sense of self) των μαθητών επιβεβαιώνεται και διευρύνεται μέσα από τις σχέσεις τους με τους δασκάλους, οι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να καταβάλλουν προσπάθεια για μάθηση και να συμμετέχουν ενεργά στη διδασκαλία. Η μάθηση που έρχεται ως αποτέλεσμα θα ανατροφοδοτήσει τους μαθητές για ακόμα μεγαλύτερη προσπάθεια. Όσο περισσότερο μαθαίνουμε, τόσο περισσότερο θέλουμε να μάθουμε και τόσο περισσότερη προσπάθεια είμαστε διατεθειμένοι να καταβάλλουμε γι' αυτό το σκοπό.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Ζώνιου, «Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμπύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων», σ. 78-91.

<sup>3</sup> Για την έννοια των δυναμικών ταυτοτήτων βλ. Jim Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφ. Σουζάνα Αργύρη, 2η βελτ. έκδ., Gutenberg, Αθήνα 2005· Μάγος, *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*· Michel Vandembroeck, *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, μτφ. Γιάννης Βογιατζής και Χρήστος Γεμελιάρης, Νήσος, Αθήνα 2004.

<sup>4</sup> Paulo Freire, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφ. Μανώλης Νταμπαράκης, Επίκεντρο, Αθήνα 2006, σ. 40.

<sup>5</sup> Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, σ. 48.

Επιπλέον, η εκπαίδευση, ως απαραίτητος θεσμός-πυλώνας του πολιτισμού μας, αποτελεί ένα ιστορικό γεγονός, συνυφασμένο δηλαδή με τον χώρο και τον χρόνο εντός των οποίων λαμβάνει χώρα.<sup>6</sup> Οφείλει, ως εκ τούτου, η σημερινή εκπαίδευση να ταιριάζει στο πολυπρισματικό πολιτισμικό προφίλ των μαθητικών πληθυσμών, όπως ορίστηκε ανωτέρω, και να δημιουργεί έναν ζωτικό χώρο αυτεπίγνωσης και αυτοπροσδιορισμού, σε μια δυναμική διαδικασία συνεχούς, δημιουργικής επαναδιαπραγμάτευσης των ταυτοτήτων τους και των κοινωνικών τους ρόλων.<sup>7</sup>

Σε μια εποχή τόσο επηρεασμένη από την παγκοσμιοποίηση και τις απεριόριστες δυνατότητες των πολιτισμικών συναντήσεων η σημερινή εκπαίδευση καλείται –ίσως περισσότερο από ποτέ– να ενθαρρύνει την ουσιαστική πολιτισμική ανταλλαγή μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας.<sup>8</sup> Σε παγκόσμιο επίπεδο είναι αναγνωρισμένο πως η ανταλλαγή αυτή μπορεί να επιτευχθεί ενδυναμώνοντας, χειραφετώντας και καλλιεργώντας ενεργούς πολίτες, που αντιλαμβάνονται την αξιοπρέπεια ως θεμελιώδη αρχή, σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα και υπερασπίζονται ενεργά τις δημοκρατικές αξίες.<sup>9</sup> Όπως ορίζεται από την UNESCO<sup>10</sup> στις σχετικές οδηγίες που έχει εκδώσει, η διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει υπόψη της τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας με σκοπό να συνεισφέρει με βιώσιμο τρόπο, ενεργά, στην ειρηνική συνύπαρξη και στη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμικών ομάδων, μέσα από την κατανόηση, τον σεβασμό και τον ειλικρινή διάλογο.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση της ετερότητας στην εκπαίδευση επιτρέπει τις παραπάνω συνθήκες να δημιουργηθούν, καθώς βασίζεται στην ενσυναίσθηση, στον σεβασμό, στην αλληλεγγύη, στην αποδοχή, στην αλληλεπίδραση με την ετερότητα και στη συνεχή μάχη για εξάλειψη των στερεοτύπων.<sup>11</sup> Μάλιστα είναι κρίσιμης σημασίας να υιοθετούνται πρακτικές διαπολιτισμικής προσέγγισης και εκπαίδευσης όχι μόνο σε πολυπολιτισμικά αλλά και, κυρίως, σε μονοπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, αφού οι

<sup>6</sup> Paulo Freire, «Παιδαγωγική της αλληλεγγύης», στον τόμο: Paulo Freire, Ana M.A. Freire και Walter de Oliveira, *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*, επιμ.-μτφ. Σταύρος Τσιάκας, Επίκεντρο, Αθήνα 2021, σ. 41-42

<sup>7</sup> Χρήστος Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2001.

<sup>8</sup> Για τον ρόλο που διαδραματίζει η ευρύτερη κοινότητα στο αίσθημα και τις επιδόσεις των μαθητών βλ. το 1ο κεφάλαιο («Ταυτότητα και ενδυνάμωση») του βιβλίου του Cummins, *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*, σ. 47-74.

<sup>9</sup> Για τη σύνδεση μεταξύ ουσιαστικής διαπολιτισμικής ανταλλαγής, σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα και τις δημοκρατικές αξίες βλ. *White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together as Equals in Dignity»*, Council of Europe Στρασβούργο 2008

[[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper\\_interculturaldialogue\\_2\\_EN.asp#P180\\_5912\\_4](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp#P180_5912_4) (1/4/2023)]. Πλαίσιο αναφοράς ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό, μτφ. Μαρία Παϊζι, Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2018· *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* (A/RES/66/137), UN General Assembly, 2011 [<https://tinyurl.com/3fkju3wm> (1/4/2023)].

<sup>10</sup> UNESCO *Guidelines on Intercultural Education* (ED.2006/WS/59), Παρίσι 2006, σ. 18 [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (1/3/2023)].

<sup>11</sup> Βλ. Μάγος, *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, σ. 49.

μαθητές «έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να συναντήσουν τον πολιτισμικά 'άλλο'» μέσα στη σχολική τους μέρα.<sup>12</sup> Αν και δεν μπορούμε να μιλάμε για μια μονοδιάστατη σχολή σκέψης και πράξης με την οποία συντάσσονται όλοι οι εκπρόσωποι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρ' όλα αυτά υπάρχει ομοφωνία σε ορισμένες θεμελιώδεις παραδοχές και αρχές: ισοτιμία των ανθρώπων και των πολιτισμών οι οποίοι αλληλεπιδρούν, καθώς και του μορφωτικού κεφαλαίου τους, δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στη ζωή και στην εκπαίδευση, αντιμετώπιση των μαθητών (ατομικά και συλλογικά) ως αφετηρίας της παιδαγωγικής πράξης.

### Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα

Το θεατροπαιδαγωγικό πεδίο αποτελεί έναν χώρο πολυφωνίας και διαφορετικών εκφάνσεων, θεωριών και πρακτικών, που δημιουργήθηκε πριν από τα μέσα του εικοστού αιώνα και εξελίσσεται διεθνώς μέχρι σήμερα. Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, οι εκπρόσωποι της θεατροπαιδαγωγικής συμφωνούν σε μία σειρά από αξίες και ποιότητες ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Ανεξαρτήτως των διαφορετικών ποσοστώςσεων των αισθητικών και εκπαιδευτικών τους στόχων, υπάρχει γενική συμφωνία πως πρόκειται για ένα υβριδικό και διακριτό πεδίο που ουσιαστικά συνδυάζει αισθητικά στοιχεία του θεάτρου με παιδαγωγικό πλαίσιο και στοχοθεσία.<sup>13</sup> Η θεατροπαιδαγωγική περιοχή θα μπορούσαμε να πούμε πως βρίσκεται στο ενδιάμεσο μέρος ενός συνεχούς (continuum) που εκκινεί από το παιδικό παιχνίδι και φτάνει μέχρι το επαγγελματικό θέατρο.<sup>14</sup>

Πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση εργαστηριακού χαρακτήρα, μαθητοκεντρική, πειραματική και βασισμένη στις τέχνες, τη διερευνητική και ενεργητική μάθηση και την κριτική σκέψη.<sup>15</sup> Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο

<sup>12</sup> Marion Dowling, *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*, Sage, Λονδίνο 2010.

<sup>13</sup> Βλ. Jonothan Neelands και Tony Goode, *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge University Press, Κέιμπριτζ 2015.

<sup>14</sup> Για αναλυτικότερη περιγραφή της θέσης του ευρύτερου πεδίου (drama, θεατροπαιδαγωγική κ.λπ.) στο συνεχές βλ. Αντώνης Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», στον τόμο: Θεόδωρος Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 172-215· John Somers, «Drama in Schools. Making the Educational and Artistic Argument for its Inclusion, Retention and Development», στον τόμο: Νίκος Γκόβας, Μάρθα Κατσαρίδου και Δημήτρης Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2012, σ. 110-118 [<http://users.sch.gr/~theatro/Praktika2012%20Gr/B12Somers%20nmmn%20En.pdf> (1/3/2023)].

<sup>15</sup> Για περισσότερα σχετικά με τις ψυχοπαιδαγωγικές βάσεις του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου βλ. Μπέττυ Γιαννούλη, «Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής – το πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση σε θέματα προσέγγισης του 'άλλου'», στον τόμο: Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, σ. 68-77· Nassia Choleva, Antonis Lenakakis και Myrto Pigkou-Repousi, «Communicating Vessels: Drama and Human Rights Education in In-Service Teacher Training», *Human Rights Education Review*, τμ. 4, τχ. 3 (2021), σ. 65-88 [<https://doi.org/10.7577/hrer.4186>]

καλλιεργεί την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, καθώς εμπλέκει τους συμμετέχοντες εξίσου πνευματικά, σωματικά και συναισθηματικά.<sup>16</sup> Αξιοποιεί σε πολύ μεγάλο βαθμό το παιχνίδι και η απόλαυση παίζει πολύ σημαντικό ρόλο τόσο για τη δημιουργία μιας δημιουργικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας όσο και για τη βιωσιμότητα κάθε θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου ή προγράμματος.<sup>17</sup>

Το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μπου βαθιά σε φανταστικούς κόσμους και να διερευνήσουν το θέμα τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Σε ένα ασφαλές περιβάλλον πειραματισμού και με πολυ-αισθητηριακό τρόπο οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν ρόλους, επεξεργάζονται και διαπραγματεύονται διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις, αποκαλύπτουν στερεότυπα και φόβους και διατυπώνουν γνώμες σε δοκιμασία. Και όλα αυτά συμβαίνουν ως φυσικό επακόλουθο του ασφαλούς και παιγνιώδους πεδίου που δημιουργεί το εργαστήριο χωρίς λογοκρισία ή τον φόβο να κριθούν αρνητικά: «Η συνειδητοποίηση, οπτικοποίηση και συμβολική παρουσίαση των αντιφάσεων μας συμβαίνει σε ένα ασφαλές πλαίσιο, όπου ο παίχτης μπορεί ελεύθερα να καταθέτει τις δικές τους προτάσεις επίλυσης ενός προβλήματος και να δοκιμάζει την επίδρασή τους».<sup>18</sup> Οι μόνες συνέπειες στην πραγματική ζωή των συμμετεχόντων είναι οι ευκαιρίες που τους δημιουργούνται για κριτικό αναστοχασμό και επαναδιαπραγμάτευση των θέσεων τους.<sup>19</sup>

Έτσι λοιπόν, με το θέατρο ως γλώσσα επικοινωνίας καλλιεργούνται αφενός συγκεκριμένες ατομικές δεξιότητες, όπως είναι μεταξύ άλλων η ενεργός συμμετοχή, η ανάληψη ευθυνών, η ανάληψη ρίσκων, η εξοικείωση με το λάθος, η ενσυναίσθηση, η αντίληψη πως υπάρχουν πολλαπλές οπτικές για ένα θέμα, η έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων· αφετέρου αναπτύσσονται συνεργατικές δεξιότητες, όπως είναι η επικοινωνία, η ενεργητική ακρόαση, ο διάλογος και η διαπραγμάτευση, η συλλογική δημιουργία και η αποδοχή του διαφορετικού. Για να συμβεί αυτό, είναι ουσιώδους σημασίας η επαφή, ανταλλαγή και ώσμωση με στοιχεία έξω από τη φύση, τον

---

(1/4/20230)· Νάσια Χολέβα, Τζένη Καραβίτη και Νίκος Γκόβας, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, εκπαιδευτικού δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων», στον τόμο: Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την εναισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, σ. 130-158.

<sup>16</sup> Πρβλ. Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού»· Michael Fleming, *Teaching Drama in Primary and Secondary School*, Fulton Publishers, Λονδίνο 2001· Joe Winston, «Participatory Drama: A Pedagogy for Integrating Language Learning and Moral Development», *Beijing International Review of Education*, τμ. 3, τχ. 4 (2021), σ. 591-605 [[https://doi.org/10.1163/25902539-03040007\(1/4/2023\)](https://doi.org/10.1163/25902539-03040007(1/4/2023))].

<sup>17</sup> Αντώνης Λενακάκης, «Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη», στον τόμο: Σταυρούλα Τσιπλάκου (επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018, σ. 157-173 [[https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/\\_zapiti.a/Odigos2.pdf](https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/_zapiti.a/Odigos2.pdf) (1/4/2023)]. Jonathan Neelands, «Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής. Μοντέλα και στόχοι», μτφ. Γιάννα Πιτούλη, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 9 (2008), σ. 58-66.

<sup>18</sup> Λενακάκης, «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα», σ. 347-364.

<sup>19</sup> Jonathan Neelands, *Beginning Drama 11-14*, 2η έκδ., David Fulton Publishers, UK 2004.

χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία των συμμετεχόντων, προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική διερεύνηση της θεματολογίας του εργαστηρίου.

Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται αντιληπτό πως πρωταρχικό ρόλο παίζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες με τις απόψεις και τις εμπειρίες που φέρουν. Πρόκειται για μια μορφοπαιδευτική διαδικασία που εξ ορισμού ενθαρρύνει τον διαπολιτισμικό διάλογο και τις διαπολιτισμικές δεξιότητες των συμμετεχόντων, αφού τους προκαλεί σε συνεχείς ανταλλαγές κατά τις οποίες τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία όχι μόνο δεν προκαλούν εμπόδιο, αλλά εντέλει αποτελούν θησαυρό πληροφοριών και εμπειριών, που επιτρέπουν σε ολόκληρη την ομάδα να αναπτυχθεί ατομικά και συλλογικά.<sup>20</sup> Μάλιστα, για τον Λενακάκη η θεατροπαιδαγωγική εστιάζει τόσο στην αποδοχή όσο και στη φροντίδα της συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμών εντός του εργαστηρίου, ούτως ώστε να εξασφαλιστεί αυτή η δυνατότητα ουσιαστικού διαπολιτισμικού διαλόγου.<sup>21</sup> Επισημαίνει μάλιστα πως η ίδια η επιβίωση του θεατροπαιδαγωγικού τοπίου οφείλεται σε αυτόν τον ίδιο τον εργαστηριακό του χαρακτήρα, που προσφέρει το έδαφος για όλην αυτήν τη διαπραγματέυση:

Η πολυπλοκότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που δυσχεραίνει τον διαπολιτισμικό διάλογο βρίσκει πρόσφορο έδαφος θεματοποίησης, συνειδητοποίησης και πολυαισθητηριακής έκφρασης στο θεατροπαιδαγωγικό εργαστήρι. Γιατί, μόνο με τη συνειδητοποίηση των αντιστάσεων μας στο ανοίκειο –ανοίκειο πάντα ως αδιάσπαστο μέρος του ενός– μπορεί να γίνει η επεξεργασία τους και η αξιοποίησή τους κατά το παραστατικό παιχνίδι.<sup>22</sup>

<sup>20</sup> Για τη διαπολιτισμική διάσταση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου και τη σπουδαιότητα της πολυφωνίας εντός του έχουν μιλήσει αρκετοί εκπρόσωποι του χώρου· πρβλ. Ζώνιου, «Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμπύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων», σ. 78-91· Kathleen Gallagher και Burcu Y. Ntelioglou, «On the Pedagogical Importance of (not) Knowing the Other: Listening, Risk, Drama and Difference», στον τόμο: Michael Anderson και Julie Dunn (επιμ.), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice*, Bloomsbury Academic, Λονδίνο 2013, σ. 94-108· Άλκηστις Κοντογιάννη, *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2009· Alkistis Kondoyianni, Antonis Lenakakis και Nikos Tsiotsios, «Intercultural and Lifelong Learning Based on Educational Drama. Propositions for Multidimensional Research Projects», *Scenario*, τμ. 7, τχ. 2 (2013), σ. 27-46 [<https://doi.org/1033178/scenario.7.2.3> (1/4/2023)]· Αντώνης Λενακάκης και Αντιγόνη Παρούση, *Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση. Παιχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*, Gutenberg, Αθήνα 2019· Μάγος, *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία 2022*· Kostas Magos, «'Like Flying Birds': Raising Candidate Teachers' Intercultural Competence of Refugee Identity», *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, τμ. 5, τχ. 2 (2018), σ. 35-42 [<https://doi.org/10.26220/une.2896> (1/4/2023)]· Kostas Magos και Foteini Politi, «The Creative Second Language Lesson: The Contribution of the Role-Play Technique to the Teaching of a Second Language in Immigrant Classes», *RELC Journal*, τμ. 39, τχ. 1 (2008), σ. 96-112 [<https://doi.org/10.1177/0033688208091142> (1/4/2023)]· David Pammenter, «On the Raising of Questions: the Sharpening of Contradictions and Cultural Action as Transformation», *Education & Theatre*, τχ. 9 (2008), σ. 21-32 [<https://tinyurl.com/yc54v2r4> 91/4/2023)].

<sup>21</sup> Λενακάκης, *Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα*, σ. 355.

<sup>22</sup> Στο ίδιο, σ. 357.

## Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού/θεατροπαιδαγωγού

Η απόφαση για την υιοθέτηση συγκεκριμένου μοντέλου διαχείρισης της τάξης, της ομάδας και, εντός αυτής, της ετερότητας είναι πράξη που έχει βαρύτητα και φανερώνει την ευρύτερη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο έργο και τον ρόλο του. Ο Freire επισημαίνει τη σημασία αυτής της επιλογής και κάνει λόγο για τη σπουδαιότητα της αντίληψης όλων των εκφάνσεων του πολιτισμού των μαθητών από τον εκπαιδευτικό:

[...] η παιδεία είναι μια πολιτική πράξη. Ας επαναλάβουμε, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός είναι πολιτικό υποκείμενο. Κατά συνέπεια, είναι απολύτως απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενεργούν με τρόπο που να συμβαδίζει με την επιλογή τους –που είναι πολιτική– και επιπλέον να είναι όσο το δυνατό περισσότερο επιστημονικά καταρτισμένοι. Κάτι τέτοιο τους δείχνει πόσο σημαντικό είναι να γνωρίζουν τον υλικό κόσμο που ζουν οι μαθητές τους, την κουλτούρα μέσα στην οποία λειτουργεί η γλώσσα, η σύνταξη, η σημασιολογία και η προφορά τους. Το χώρο που διαμορφώνονται συγκεκριμένες συνήθειες, προτιμήσεις, φόβοι, επιθυμίες, που ίσως να μη γίνονται εύκολα αποδεκτά από τον κόσμο του δασκάλου.<sup>23</sup>

Στην ίδια κατεύθυνση η UNESCO ορίζει με πιο συγκεκριμένους όρους την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, μεταξύ άλλων ως μιας διαδικασίας «κατανόησης και σεβασμού όλων των λαών, της κουλτούρας τους, των πολιτισμών τους, των αξιών και των τρόπων ζωής». Σε αυτόν τον ορισμό ρητά συμπεριλαμβάνονται οι εγχώριες εθνοτικές κουλτούρες εξίσου με τις κουλτούρες άλλων εθνών, αλλά και ο σεβασμός σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης.<sup>24</sup>

Ο Essinger αναφέρει πως η κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης προϋποθέτει ενσυναίσθηση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, έμπρακτη έκφραση αλληλεγγύης και διαπολιτισμικού σεβασμού, καθώς και εναντίωση σε κάθε είδους υποτιμητικό, εθνικιστικό και ρατσιστικό τρόπο σκέψης.<sup>25</sup> Προκειμένου να ανταποκριθούν στα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και να διακατέχονται από διαπολιτισμική ικανότητα. Για τους Μάγο και Σιμόπουλο αυτή η ικανότητα του εκπαιδευτικού βασίζεται στην ικανότητά του να ξεφεύγει από τα όρια της ατομικότητάς του, ούτως ώστε να είναι σε θέση να κατανοεί τον εαυτό του αλλά και τον άλλον.<sup>26</sup> Πιο συγκεκριμένα, ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακατέχεται μεταξύ άλλων από μια στάση περιέργειας και ετοιμότητας να αποβάλλει την καχυποψία σχετικά με άλλους πολιτισμούς, γνώσεις σχετικά με διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και τον πολιτισμό τους, δεξιότητες

<sup>23</sup> Freire, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, σ. 216-217.

<sup>24</sup> UNESCO *Guidelines on Intercultural Education*, σ. 36-37.

<sup>25</sup> Βλ. Helmut Essinger, «Intercultural Education in Multiethnic Societies», *The Bridge*, τχ. 52 (1990), σ. 22-31.

<sup>26</sup> Κώστας Μάγος και Γιώργος Σιμόπουλος, «Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες», στον τόμο: Δημήτρης Βεργίδης και Αλέξης Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2011, σ. 215.



ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης και άλλα χαρακτηριστικά, τα οποία ουσιαστικά τον οδηγούν στο να μπορεί να διαχειριστεί το άγνωστο.<sup>27</sup> Για τους Στεργίου και Σιμόπουλο ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι ευέλικτος, να μπορεί να διακρίνει τις δικές του προκαταλήψεις και να αντιμετωπίζει την πολυφωνία και τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία για μάθηση.<sup>28</sup>

Ο θεατροπαιδαγωγός-εμπυχωτής χρειάζεται να διατηρεί τη διαπολιτισμική διάσταση του εργαστηρίου, επιτρέποντας στους συμμετέχοντες να αναπτύσσονται στους δικούς τους ρυθμούς, να συνδιαλέγονται, να κατανοούν και να σέβονται ο ένας τον άλλον σε όλο το εύρος των ταυτοτήτων τους.<sup>29</sup> Αρκετές θεμελιώδεις αρχές οι οποίες διέπουν τον επαγγελματισμό του θεατροπαιδαγωγού έχουν συγκεντρωθεί στο κείμενο της Διεθνούς Συμφωνίας για τη Δεοντολογία και τη Συμπεριφορά του Θεατροπαιδαγωγού.<sup>30</sup> Το κείμενο της Διεθνούς Συμφωνίας (ΔΣΔΣΘ) συντάχθηκε λαμβάνοντας υπόψη μία σειρά από Διεθνείς Διακηρύξεις, Συμβάσεις και Σύμφωνα σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου και δίνει στο επάγγελμα, στο ήθος και στη συμπεριφορά του θεατροπαιδαγωγού καταρχάς μαθητοκεντρικά και διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Πιο συγκεκριμένα, με αφετηρία την εξασφάλιση της αξιοπρέπειας όλων των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, ο θεατροπαιδαγωγός οφείλει να δημιουργεί σχέσεις που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη,<sup>31</sup> αμοιβαία εκτίμηση και σεβασμό σε όλα τα μέλη,<sup>32</sup> να αποσκοπεί στην ενδυνάμωση<sup>33</sup> και στη χειραφέτηση των εκπαιδευομένων,<sup>34</sup> να μεταχειρίζεται όλα τα μέλη της ομάδας με σεβασμό και χωρίς διακρίσεις.<sup>35</sup> Σημαντικό σημείο αποτελούν τα άρθρα 16 και 17, που ορίζουν πως ο θεατροπαιδαγωγός οφείλει να εξετάζει την τρέχουσα κατάσταση των εκπαιδευομένων και να προσαρμόζει τις παρεμβάσεις του σύμφωνα με την ηλικία, την εμπειρία καθώς και την τρέχουσα φυσική και ψυχική κατάσταση των μελών της ομάδας. Επιπλέον,

<sup>27</sup> Στο ίδιο, σ. 217-218.

<sup>28</sup> Λήδα Στεργίου και Γιώργος Σιμόπουλος, *Με(τά) το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, Gutenberg, Αθήνα 2019, σ. 110-111.

<sup>29</sup> Πρβλ. Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού» του ίδιου, «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα» του ίδιου, «Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη»· Χολέβα, Καραβίτη και Γκόβας, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, εκπαιδευτικού δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων».

<sup>30</sup> *Διεθνής Συμφωνία για τη Δεοντολογία και τη Συμπεριφορά του Θεατροπαιδαγωγού*, μτφ. Αντώνης Λενακάκης, Γερμανική Ένωση Εκπαιδευτικού Δράματος και Θεάτρου (Bundesarbeitsgemeinschaft – BAG - Spiel und Theater) και Τουρκική Ένωση Σύγχρονου Δράματος (Çağdaş Drama Derneği (ÇDD), Αττάλεια, 2011 [[https://bag-online.de/files/\\_bag/inhalte/uevet/uevet-greek.pdf](https://bag-online.de/files/_bag/inhalte/uevet/uevet-greek.pdf)] (1/3/2023)]. Η Συμφωνία συντάχθηκε και υπογράφηκε μεταξύ θεατροπαιδαγωγικών φορέων από την Τουρκία και τη Γερμανία το 2011, έχει μεταφραστεί έκτοτε σε τουλάχιστον έντεκα γλώσσες και αποτελεί εμβληματικό κείμενο στο πεδίο.

<sup>31</sup> Στο ίδιο, άρθρο 18.

<sup>32</sup> Στο ίδιο, άρθρο 11.

<sup>33</sup> Στο ίδιο, άρθρο 14.

<sup>34</sup> Στο ίδιο, άρθρο 12.

<sup>35</sup> Στο ίδιο, άρθρο 15.

απαιτείται να συνεκτιμά το κοινωνικό περιβάλλον τους και να επιδεικνύει ευαισθησία σε διαπολιτισμικά θέματα, δείχνοντας σεβασμό σε διαφορετικούς τρόπους ζωής και σκέψης. Ο αναστοχασμός και η διάθεση αυτοκριτικής ορίζονται ως εφόδια για τη διαρκή βελτίωση του θεατροπαιδαγωγού.

Η διαπολιτισμική του ικανότητα αποτελείται από ένα σύνολο δεξιοτήτων οι οποίες, όπως ορίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης, δεν αποκτώνται αυτόματα, αντίθετα διδάσκονται και μαθαίνονται, και χρειάζεται συνεχής εξάσκηση σε αυτές προκειμένου κάποιος να τις διατηρήσει.<sup>36</sup> Ο Μάγος μάλιστα τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί –στην περίπτωσή μας οι θεατροπαιδαγωγοί– που θέλουν να υποστηρίξουν μια κριτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρειάζονται να διατηρούν την κριτική διαπολιτισμική τους ικανότητα, δηλαδή να έχουν ολοκληρωμένες γνώσεις, επιθυμία να αντιμετωπίσουν κυρίαρχες –και συχνά αντίθετες– εκπαιδευτικές συμβάσεις, δεξιότητες, επιμονή, αλλά και κουράγιο.<sup>37</sup> Η διατήρηση της διαπολιτισμικής ικανότητας μπορεί να επιτευχθεί με συνεχή εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς και μέσα από υποστηρικτικές κοινότητες και δίκτυα ομοτίμων.<sup>38</sup> Κάτι τέτοιο ορίζεται εξάλλου και στη ΔΣΔΣΘ, η οποία αναφέρει ρητά το καθήκον του θεατροπαιδαγωγού να έχει διαρκή εξοικείωση με την πολυφωνία και τις διαφορετικές προσεγγίσεις στο πεδίο του, να διατηρεί δηλαδή ανοιχτό διάλογο επικοινωνίας με τους συναδέλφους του διεθνώς, προκειμένου να διατηρεί τη διαπολιτισμική και διεπιστημονική του επάρκεια.<sup>39</sup> Επιπλέον, η τακτική ενημέρωση και ανανέωση των εργαλείων του ως μέρος της επαγγελματικής του ανάπτυξης αποτελεί παράμετρο που απομακρύνει τον κίνδυνο να πέσει σε παγίδες στο διαπολιτισμικό του έργο.<sup>40</sup>

<sup>36</sup> *White Paper on Intercultural Dialogue*, 4.3, σ. 93.

<sup>37</sup> Μάγος, *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, σ. 179.

<sup>38</sup> Για την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεχή επιμόρφωση, και μάλιστα μέσα από θεατροπαιδαγωγικές και βιωματικές προσεγγίσεις, πρβλ. Lynn McGregor, Maggie Tate και Ken Robinson, *Learning Through Drama*, Heinemann Educational Books Ltd, GB 1977· Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού»· Αθανασία Χολέβα, Αντώνης Λενακάκης και Ελένη Κρητικού, «Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών», στον τόμο: Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης, Γ. Στριλιγκάς, Ι. Τζωρτζάκης, Π. Σιφακάκης, και Χ. Ντρουμπογιάννης (επιμ.), *Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών*, τμ. 1, ΙΑΚΕ, Ηράκλειο 2019, σ. 387-397 [[https://iake.weebly.com/praktika\\_2018.html](https://iake.weebly.com/praktika_2018.html) (1/4/2023)]· Νάσια Χολέβα, Αντώνης Λενακάκης και Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, «Κίνητρα συμμετοχής και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μια θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 22 (2021), σ. 16-23.

<sup>39</sup> *Διεθνής Συμφωνία για τη Δεοντολογία και τη Συμπεριφορά του Θεατροπαιδαγωγού*, άρθρα 8, 9, 13, 23.

<sup>40</sup> Σε αυτό το σημείο συμφωνούν οι ειδικοί του πεδίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρβλ. Αλεξάνδρα Ανδρούσου και Κώστας Μάγος, «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη», στον τόμο: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, Κώστας Μάγος και Σεβαστή Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τμ. 2 (*Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση*), ΕΑΠ, Πάτρα 2001, σ. 112-164· Μάγος και Σιμόπουλος, «Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις

### Παγίδες και λάθη στην εμφύχωση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου

«Παγίδες» στο διαπολιτισμικό έργο νοούνται κάποια χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά, τις αποφάσεις ή τις ενέργειες του εκπαιδευτικού τα οποία έρχονται σε αντίθεση με τους στόχους της κριτικής διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο Μάγος αναφέρει μερικές παγίδες, οι οποίες θα μας απασχολήσουν και παρακάτω: η «παγίδα των στερεοτύπων» αναφέρεται στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού ή σε ενέργειες του εκπαιδευτικού που εντέλει ενδυναμώνουν τις ήδη υπάρχουσες στερεοτυπικές απόψεις για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και άτομα. Η «παγίδα του πολιτισμικού ελλείμματος» συνδέεται κατά βάση με εθνοκεντρικές αντιλήψεις και αφορά τη θεώρηση ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός εντός μιας ομάδας είναι ανώτερος από τους υπόλοιπους. Άλλες παγίδες που αναφέρει είναι αυτές της εξωτικοποίησης, της ηρωοποίησης κ.ά.<sup>41</sup>

Στην ίδια κατεύθυνση με τα ανωτέρω ο Freire εκφράζει την ασυνέπεια των εκπαιδευτικών μεταξύ πρακτικής και άποψης για τη διδασκαλία, λέγοντας: «Μπορεί να σκέφτομαι δημοκρατικά σχετικά με τη διδασκαλία, αλλά στην πράξη να είμαι αυταρχικός – κάτι που συμβαίνει συχνά».<sup>42</sup> Η Ζώνιου συγκεκριμενοποιεί το σχήμα αυτό, επισημαίνοντας πως παρά τις αρχικές προθέσεις και παραδοχές του διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένου εκπαιδευτικού (ενστερνισμένη θεωρία), ο ίδιος είναι πιθανό να ακολουθεί μια ατομική επιστημολογία στο έργο του που βρίσκεται σε διάσταση με αυτές (θεωρία σε χρήση). Τονίζει μάλιστα πως για να γίνεται λόγος για έναν πραγματικά διαπολιτισμικά ικανό εκπαιδευτικό «είναι σημαντικό η προσωπική θεωρία του, η εκπαιδευτική επιστημολογία του να συμπίπτει κατά το δυνατόν με την επιστημολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να διασφαλίζεται ότι η επιλογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν περιορίζεται μόνο στο επίπεδο της ενστερνισμένης θεωρίας».<sup>43</sup>

Ο θεατροπαιδαγωγός ως εκπαιδευτικός που λειτουργεί στο ανωτέρω ορισμένο πλαίσιο δεν είναι δυνατόν να αποφεύγει διαρκώς ατοπήματα στο έργο του. Στις

---

διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες», σ. 215-240· Magos, «Like Flying Birds: Raising Candidate Teachers' Intercultural Competence of Refugee Identity», σ. 35-42.

<sup>41</sup> Για τις «παγίδες» της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ειδικότερα στη δημιουργία και χρήση εκπαιδευτικού υλικού, βλ.: Μάγος, *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, σ. 297-300. Για την ορθότερη χρήση αντικειμένων ως σημεία διαπολιτισμικής αναφοράς βλ. Κώστας Μάγος, «Τι λένε τα αντικείμενα όταν μιλάνε;»: Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά», στον τόμο: Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, σ. 103-115.

<sup>42</sup> Freire, *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*, σ. 46.

<sup>43</sup> Ζώνιου, «Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμφύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων», σ. 87-88.

συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και σχέσεις<sup>44</sup> που καλείται να διαχειριστεί εντός του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου είναι δυνατό –και ανθρώπινο– να πέσει σε κάποιες παγίδες. Παρά τις αγαθές προθέσεις του να καλλιεργήσει τον σεβασμό, την ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, είναι πιθανό να προχωρήσει σε λανθασμένες ενέργειες σε σχέση με την προσέγγιση των μαθητών και του περιεχομένου του εργαστηρίου. Οι παγίδες αυτές, όπως παρατηρείται σχετίζονται συχνά με την – έστω πρόσκαιρα– παραμέληση του μαθητοκεντρικού και ουσιωδώς διαπολιτισμικού τρόπου αντιμετώπισης της ομάδας του. Μερικές από αυτές θα εξετάσουμε παρακάτω.

## Μελέτη περιπτώσεων – προτάσεις κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης

### Περίπτωση 1: Ασκήσεις προθέρμανσης

*Ο θεατρολόγος του σχολείου μπαίνει στο τμήμα της Γ' δημοτικού, στο οποίο συμμετέχουν μεταξύ άλλων ένας μαθητής στο φάσμα του αυτισμού, μια μαθήτρια που δεν μιλάει καλά ελληνικά και τρεις μαθητές που απολαμβάνουν τον ανταγωνισμό στα παιχνίδια. Σήμερα πρόκειται να τους αποκαλύψει ότι θα αρχίσουν να ετοιμάζουν ένα δρώμενο για τα Χριστούγεννα. Προτού το κάνει, επιλέγει για ζέσταμα της δίωρης συνάντησης με τους μαθητές το παιχνίδι «μαντηλάκι»,<sup>45</sup> που ξέρει ότι ενεργοποιεί και αρέσει στους περισσότερους.*

Στην περίπτωση αυτή ο θεατρολόγος επέλεξε τη συγκεκριμένη οδό για να ξεκινήσει τη συνάντηση, ενδεχομένως βασιζόμενος στο ότι το «μαντηλάκι» είναι αφενός ένα κινητικό παιχνίδι στο οποίο μπορεί να συμμετάσχει και η μαθήτρια που δεν μιλάει καλά ελληνικά, αφετέρου σίγουρα θα κινητοποιήσει τους ανταγωνιστικούς μαθητές ώστε να μην αρνηθούν για άλλη μια φορά συμμετοχή με την πρόφαση ότι βαριούνται. Η αρχική σκέψη του έχει μια σωστή βάση, καθώς πράγματι αυτό συνέβη: οι μαθητές πράγματι συμμετείχαν και μάλιστα η ομάδα τους νίκησε.

Στη συγκεκριμένη επιλογή προθέρμανσης όμως δεν εξασφαλίζονται οι βασικές παιδαγωγικές λειτουργίες που θέλουμε να εγείρει· αντίθετα, υπάρχει σοβαρή

<sup>44</sup> Στο ίδιο, σ. 89.

<sup>45</sup> Το παιχνίδι «μαντηλάκι» είναι ένα παραδοσιακό ομαδικό παιχνίδι που παίζεται σε ανοιχτό χώρο. Οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε δύο ισάριθμες ομάδες, οι οποίες δημιουργούν δύο αντιμετώπες γραμμές. Ο εμπυχωτής αριθμεί τους παίχτες. Κάθε παίχτης της μιας ομάδας θα πρέπει να έχει αντικριστά του έναν παίχτη από την άλλη ομάδα με το ίδιο νούμερο. Ανάμεσα στις δυο ομάδες τοποθετεί κεντρικά ένα μαντηλάκι, το οποίο θα προσπαθήσουν οι παίχτες να κερδίσουν για την ομάδα τους. Όταν ακούν το νούμερό τους, οι παίχτες τρέχουν στο μαντηλάκι και προσπαθούν να το πάρουν από το έδαφος χωρίς να προλάβει ο αντίπαλός τους να τους πιάσει. Αν καταφέρουν να γυρίσουν στη θέση τους χωρίς να τους ακουμπήσουν, έχουν κερδίσει για την ομάδα τους έναν πόντο. Στο τέλος κερδίζει η ομάδα με τους περισσότερους πόντους.

πιθανότητα στο παιχνίδι αυτό να εστιάσουν οι μαθητές στη νίκη, να αντιδράσουν αρνητικά όσοι χάσουν, να διαμαρτυρηθούν για πιθανές αδικίες ή ζαβολιές και τελικά να χαρούν μόνο οι μισοί, που θα ανήκουν στην ομάδα που κέρδισε. Επιπλέον, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ο μαθητής στο φάσμα του αυτισμού να αποσυρθεί ή και να αντιδράσει με την έντονη φασαρία που θα αναπτυχθεί –η οποία, για να είμαστε δίκαιοι, παρουσιάστηκε ως ευπρόσδεκτη από τον ίδιο τον θεατροπαιδαγωγό αφού ο ίδιος πρότεινε το συγκεκριμένο παιχνίδι– και βέβαια είναι εξίσου πιθανό εσωστρεφείς μαθητές και μαθήτριες να παρουσιάσουν μερική απόσυρση ή και απογοήτευση γιατί δεν αισθάνονται ότι έχουν χώρο να συμμετάσχουν. Ο θεατροπαιδαγωγός σε αυτήν την περίπτωση έπεσε στην παγίδα των στερεοτύπων, γιατί αντιμετώπισε τα μέλη της ομάδας τους επιφανειακά, με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους που ταύτισε με την ταυτότητά τους, και μάλιστα στατικά, που δεν αλλάζουν: ανταγωνιστικό παιχνίδι για τους ανταγωνιστικούς μαθητές. Επιπλέον, κατά την ώρα του παιχνιδιού δεν εντοπίζεται καμία ένδειξη για την εισαγωγή στην προετοιμασία του σκηνικού δρώμενου. Αντίθετα, ο θεατροπαιδαγωγός θα πρέπει να γεφυρώσει κάπως αλλιώς τα ανάμεικτα συναισθήματα που προκάλεσε αυτό το παιχνίδι με την επόμενη φάση του εργαστηρίου (ανακοίνωση δρώμενου). Το παιχνίδι λοιπόν που πρότεινε έχει την ίδια χρησιμότητα που θα είχε και ένα παιχνίδι γνωριμίας σε μια ομάδα που τα μέλη της ήδη γνωρίζουν το ένα το άλλο.

Στο σημείο αυτό θα σταθούμε στο συχνό λάθος του θεατροπαιδαγωγού να επιλέγει εισαγωγικές ασκήσεις και παιχνίδια τα οποία δεν συνδέονται με τις ανάγκες και τους στόχους της ομάδας ή με την επόμενη φάση του εργαστηρίου. Όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, σύμφωνα με τη Διεθνή Συμφωνία για τη Συμπεριφορά και τη Δεοντολογία του Θεατροπαιδαγωγού, ο εμπυχωτής απαιτείται να λαμβάνει σοβαρά υπόψη του μεταξύ άλλων την τρέχουσα κατάσταση, τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μελών της ομάδας,<sup>46</sup> και να δημιουργεί τις συνθήκες για ισότιμη συμμετοχή και ουσιαστική ανταλλαγή μεταξύ των μελών. Ένα ανταγωνιστικό παιχνίδι που αναδεικνύει στο τέλος έναν νικητή ή μια νικήτρια ομάδα ίσως δεν είναι η ενδεδειγμένη οδός για μια τέτοια συνθήκη.

Επιπλέον, ο Pascoe επισημαίνει σχετικά με την εστίαση και τον σκοπό των εισαγωγικών δραστηριοτήτων πως πρέπει

να αναγνωρίσουμε ότι είναι κάτι περισσότερο από παιχνίδια και να κατανοήσουμε ότι πρέπει να έχουν ένα σαφή εκπαιδευτικό σκοπό. Λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο έξω από το δράμα και στον ασφαλή χώρο μέσα στο δράμα, που προσφέρεται για

<sup>46</sup> Διεθνής Συμφωνία για τη Δεοντολογία και τη Συμπεριφορά του Θεατροπαιδαγωγού, άρθρα 16-17.

εξερεύνηση. Είναι απαραίτητο να προδιαγράψουν το περιεχόμενο, τις δεξιότητες και τις διαδικασίες του μαθήματος του θεάτρου.<sup>47</sup>

Η εισαγωγική φάση του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου επιτελεί τον στόχο να προθερμάνει τις δεξιότητες στις οποίες θα βασίσουμε ολόκληρο το εργαστήριό μας ή να εισαγάγει σταδιακά και ήπια το θέμα στο οποίο θα εστιάσουμε. Όπως οι αθλητές θα πρέπει να κάνουν προθέρμανση, η οποία θα ζεστάνει τη μυϊκή ομάδα την οποία θα αξιοποιήσουν στο άθλημά τους, έτσι και οι εισαγωγικές ασκήσεις του εργαστηρίου είναι τέτοιες που προϊδεάζουν και προλειαίνουν το έδαφος για το επόμενο στάδιο.

Στην περίπτωση μας, εφόσον ο θεατροπαιδαγωγός σκοπεύει στα επόμενα στάδια να εισαγάγει τους μαθητές και τις μαθήτριές του σε μια διαδικασία κατά την οποία θα δημιουργήσουν οι ίδιοι/ες ένα σκηνικό δρώμενο, είναι θεμελιώδες να δημιουργήσει στην ομάδα ένα αίσθημα ασφάλειας, ώστε οι μαθητές να εκθέσουν τις απόψεις τους, να αυτοσχεδιάσουν και να συνεργαστούν. Ο Burns αναφέρει πως ο θεατροπαιδαγωγός/εμφυχωτής είναι αυτός που θα δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες στο εργαστήριο για να συμβεί κάτι τέτοιο, μέσα από τις επιλογές του. Περιγράφει πως κύρια είναι αυτή τού να καθιερώσει στη συνείδηση των συμμετεχόντων ότι το εργαστήριο είναι ένας «χώρος στον οποίο αισθάνονται άνετα να έρθουν σε μια παιγνιώδη/εύθυμη φιλονικία μεταξύ τους [...] μέχρι το τέλος του ζεστάματος θα πρέπει να νιώθουν άνετα 'να παίζουν' στον χώρο, κάποιες φορές κερδίζοντας, κάποιες φορές χάνοντας, αλλά πάντα απολαμβάνοντας τον 'αγώνα' των παιχνιδιών». Και συνεχίζει τονίζοντας πως «πρέπει να φροντίσουμε να αποφεύγουμε δραστηριότητες που σκόπιμα [ή όχι] πλαισιώνουν την εμπειρία με ανταγωνιστικό τρόπο», ούτως ώστε η συμμετοχή στο εργαστήριο να καθίσταται η πιο εύκολη διαδρομή για όλα τα μέλη, και όχι να αποτελεί εμπόδιο.<sup>48</sup>

**Αντιπρόταση:** Ο θεατροπαιδαγωγός δημιουργεί έναν κύκλο με τις καρέκλες της αίθουσας και προτείνει το παιχνίδι «φρουτοσαλάτα». Το παιχνίδι σταδιακά περνάει στο στάδιο «να σηκωθούν όλοι όσοι».<sup>49</sup> Έπειτα από λίγη ώρα αρχίζει να προτείνει και να ενθαρρύνει δηλώσεις που σχετίζονται με τα Χριστούγεννα, για παράδειγμα να

<sup>47</sup> Pascoe Robin, «Swimming in the Infinity Pool of Drama Education. Reflecting on the Status of Drama Education», *Education & Theatre*, τχ. 23 (2022), σ. 11.

<sup>48</sup> Brendon Burns, «Ο διάλογος είναι θεμελιώδης: η τέχνη της εμφύχωσης ενός θεατρικού εργαστηρίου», στον τόμο: Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, μτφ. Σόνια Μολογούση, σ. 95.

<sup>49</sup> Η «φρουτοσαλάτα» μοιάζει με τις μουσικές καρέκλες. Οι παίχτες κάθονται σε κύκλο και ο παίχτης χωρίς καρέκλα κάθεται στη μέση. Όλοι έχουν αναλάβει ένα από τρία δεδομένα φρούτα. Ο κεντρικός παίχτης αναγκάζει κάποιους να σηκωθούν και να αλλάξουν θέση φωνάζοντας το φρούτο τους, και στο μεταξύ προσπαθεί να πιάσει μία από τις ελεύθερες καρέκλες. Αυτός που μένει στο κέντρο φωνάζει το επόμενο φρούτο. Σε επόμενη εκδοχή ο κεντρικός παίχτης φωνάζει «να σηκωθούν όλοι όσοι...» και ολοκληρώνει τη φράση με κάτι που να ισχύει και για τον ίδιο (π.χ. ένα χρώμα στα ρούχα του, κάτι που του αρέσει κ.λπ.). Για λεπτομερή περιγραφή του παιχνιδιού βλ. Χολέβα, Καραβίτη και Γκόβας, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, εκπαιδευτικού δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων», σ. 165.

σηκωθούν όλοι όσοι «βαριούνται στις διακοπές», «ανυπομονούν να ανοίξουν τα δώρα τους», «ετοίμασαν ένα δώρο για κάποιο αγαπημένο πρόσωπο» κ.ο.κ. Σε κάθε γύρο μπορεί να θέτει εμβόλιμες ερωτήσεις, ώστε όσοι σηκώθηκαν να μοιράζονται λίγες περισσότερες πληροφορίες, π.χ. τι δώρο είναι αυτό που ετοίμασαν, πώς το τύλιξαν, πού το έκρυψαν, ποιο είναι το αγαπημένο πρόσωπο.

Προκειμένου να μη δημιουργηθεί έντονη ηχητική φασαρία που μπορεί να ταραξεί τον μαθητή με τον αυτισμό, μπορούμε να απαγορεύσουμε το τρέξιμο ή το να ακουμπάμε άλλους μαθητές όπως θα αλλάζουμε θέσεις ή ακόμα και να προτείνουμε να μεταφερόμαστε σε αργή κίνηση. Με το παιχνίδι αυτό η μαθήτριά που δεν μιλάει καλά ελληνικά αρχικά χρειάζεται να προφέρει τρεις λέξεις (φρούτα) προκειμένου να συμμετάσχει ισότιμα με τους υπόλοιπους. Στη συνέχεια οι προτάσεις μπορούν να είναι πολύ απλές, ώστε με λίγη βοήθεια από τους γύρω της να τις προφέρει επιτυχώς. Οι ανταγωνιστικοί μαθητές θα μπουν στο παιχνίδι με όρεξη και σταδιακά θα αντιληφθούν ότι δεν υπάρχει μόνο ένας τρόπος να κερδίσεις. Το ενδιαφέρον της ομάδας σταδιακά θα στραφεί –με την ενθάρρυνση του θεατροπαιδαγωγού– στις τόσο ενδιαφέρουσες πληροφορίες που ακούμε από όλα τα μέλη και στους διαφορετικούς αλλά και όμοιους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν κάθε δήλωση.

Ως αποτέλεσμα ο θεατροπαιδαγωγός έχει δημιουργήσει αφενός τις συνθήκες ώστε όλα τα μέλη της ομάδας να απολαύσουν ισότιμα τη συμμετοχή, με τους ατομικούς τους τρόπους. Έχει επίσης καλλιεργήσει έναν βασικό κανόνα, ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι να εκφράσουμε κάτι, μπορεί να έχουμε κοινά ή διαφορές μεταξύ μας, και ότι αυτό είναι αποδεκτό. Αφετέρου έχει προ(σ)καλέσει τα μέλη να καταθέσουν τις πρώτες ιδέες για το δρώμενο, που μπορούν να αποτελέσουν υλικό για το επόμενο στάδιο, αυτό της δημιουργίας: Τι σημαίνει δώρο για τον καθένα; Πώς αισθανόμαστε τα Χριστούγεννα; Πώς περνάμε τις μέρες μας μακριά από το σχολείο; Με άλλα λόγια, ο θεατροπαιδαγωγός έχει ενεργήσει μαθητοκεντρικά και διαπολιτισμικά, με ξεκάθαρο προσανατολισμό σε τρεις διαστάσεις: γνωρίζει την ομάδα του, γνωρίζει το πλαίσιο εργασίας, γνωρίζει τον παιδαγωγικό του στόχο.

## **Περίπτωση 2: Δημιουργία παράστασης**

*Το σχολείο έχει αποφασίσει να οργανώσει μια εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς με θέμα την ειρήνη. Ο θεατροπαιδαγωγός αναλαμβάνει να στήσει μια θεατρική παράσταση με τους μαθητές της Γ' δημοτικού. Προκειμένου να συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες του τμήματος εντοπίζει το έργο της Λυσιστράτης, διασκευασμένο για παιδιά. Με τις*

*κατάλληλες προσαρμογές στο κείμενο δημιουργούνται ρόλοι για όλους, οι οποίοι μοιράζονται. Οι πρόβες αρχίζουν.*

Στην περίπτωση αυτή ο θεατροπαιδαγωγός έρχεται αντιμέτωπος με το στάδιο της δημιουργίας αλλά και της έκθεσης των μαθητών σε κοινό. Εντοπίζει ένα θεατρικό έργο σχετικό με τη θεματολογία που του ανατέθηκε και βρίσκει μια διασκευή που θεωρεί κατάλληλη για την ηλικία και τις δυνατότητες της ομάδας του. Επεξεργάζεται μάλιστα το κείμενο περισσότερο, λαμβάνοντας υπόψη το μαθητικό υλικό της τάξης. Μοιράζει μικρά κείμενα στους μαθητές και τις μαθήτριες, έτσι ώστε και αυτοί που δεν μιλούν καλά τη γλώσσα ή δεν μαθαίνουν εύκολα κείμενα από μνήμης να μη δυσκολευτούν πολύ.

Οι παραπάνω ενέργειες αξιολογούνται αρχικά ως προς μια θετική κατεύθυνση, του να λαμβάνει υπόψη ο θεατροπαιδαγωγός το πολιτισμικό προφίλ –ή, έστω, κάποια στοιχεία του προφίλ– της ομάδας του. Δυστυχώς όμως, αν μείνει μόνο σε αυτές τις ενέργειες, δεν εξασφαλίζει βασικές δεξιότητες και παιδαγωγικούς στόχους που σχετίζονται με το μάθημά του. Πιο συγκεκριμένα, έχει επιλέξει ένα θεατρικό έργο που δημιουργήθηκε από επαγγελματία θεατρικό συγγραφέα με στόχο να παρουσιαστεί από συγκεκριμένο αριθμό ηθοποιών σε ενήλικο κοινό. Αν αντιπαρέλθουμε αυτό το εμπόδιο με τη διασκευή που έχει δημιουργηθεί για παιδιά, το έργο παραμένει κάτι μακρινό για τη συγκεκριμένη τάξη, καθώς δεν μπορεί να θεωρηθεί αυτονόητη η γεφύρωση του έργου και των σκηνών ή των νοημάτων του με τα μέλη της συγκεκριμένης ομάδας. Συνεπακόλουθα, εάν οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν αντιληφθούν στο βάθος τους τα νοήματα του κειμένου και το έργο σε όλο του το εύρος, θα είναι αδύνατον να ενεργήσουν ως δημιουργοί, τόσο στις πρόβες όσο και στην τελική παράσταση. Επιπλέον, οι μαθητές που δυσκολεύονται με τη γλώσσα ή με την πλήρη συμμετοχή στις διεργασίες της ομάδας θα δυσκολεύονται εκθετικά μέχρι το τέλος της χρονιάς, σε μια επίπονη διαδικασία δοκιμών και έκθεσης. Μοιραία, ο θεατροπαιδαγωγός θα οδηγηθεί στο να διανείμει τους κυριότερους ρόλους σε μαθητές και μαθήτριες που μπορούν να τους φέρουν εις πέρας και τους μικρότερους ρόλους σε μαθητές που δυσκολεύονται περισσότερο. Με τον τρόπο αυτό, αντίθετα με τις αγαθές προθέσεις του, ο θεατροπαιδαγωγός έχει πέσει στην παγίδα των στερεοτύπων, καθώς αναπαράγει τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις για τους μαθητές του και δεν τους δίνει την ευκαιρία να επανα-διαπραγματευτούν την ταυτότητά τους μέσα στην ομάδα. Ταυτόχρονα, έχει πέσει και στην παγίδα του πολιτισμικού ελλείμματος, αφού ταυτίζει την επιτυχία και τη βελτίωση των μαθητών με το να σταθούν όρθιοι μπροστά σε θεατές και να αποστηθίσουν επιτυχώς κείμενο από ένα δικής του επιλογής έργο, το οποίο θεωρεί



ανώτερης αξίας από τις φωνές τους και που οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται στο σύνολό του.

Σύμφωνα με την Πίγκου-Ρεπούση, η παιδαγωγική αξία του δράματος –στην περίπτωση μας του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου– έγκειται στις δυνατότητες που προσφέρει στους μαθητές για διεύρυνση της μάθησης και της γνώσης τους αλλά και για κοινωνικοποιητική εκπαίδευση.<sup>50</sup> Στο πλαίσιο εργασίας όπως οριοθετήθηκε ανωτέρω δυστυχώς δεν δημιουργούνται οι συνθήκες για καμιά από αυτές τις παραμέτρους. Οι μαθητές τείνουν να ταυτιστούν με εκτελεστικά όργανα μιας εργασίας που έχει πραγματοποιήσει ουσιαστικά ο θεατροπαιδαγωγός (δραματουργικά, σκηνοθετικά, σκηνογραφικά κ.λπ.), κάτι που απέχει πολύ από τις θεμελιώδεις αξίες του εργαστηρίου, όπως να φέρουν τον κόσμο τους μέσα σε αυτό, να αυτενεργούν, να συνεργάζονται, να διαπραγματεύονται κοινωνικές συνθήκες και καταστάσεις, για να πειραματίζονται με αυτές ως δημιουργοί, και εντέλει να τους ανήκει το τελικό τους δημιούργημα (ownership).

**Αντιπρόταση α΄:** Ο θεατροπαιδαγωγός διερευνά με την ομάδα του τα θέματα της ειρήνης, του πολέμου, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης. Ζητάει από τους μαθητές του να δημιουργήσουν σκηνές, δρώμενα ή απλές εικόνες βασισμένες σε αυτά τα θέματα, θέτοντας ερωτήματα όπως «τι σημαίνει για μένα ειρήνη;», «τι είναι ο πόλεμος;». Η ομάδα επεξεργάζεται τις δημιουργίες και σταδιακά εμβαθύνει στη θεματική. Ο θεατροπαιδαγωγός εισάγει ή προτείνει στα μέλη να φέρουν υποστηρικτικό υλικό σχετικό με τις κεντρικές ιδέες που επεξεργάζονται: φωτογραφίες, κείμενα, ποιήματα, τραγούδια, βίντεο, παραμύθια κ.ά. Σε επόμενη φάση η ομάδα επιλέγει υλικά, δρώμενα, εικόνες, ήχους από αυτά που έφερε και δημιουργήσει και συνθέτει ένα κολάζ από σκηνές προς παρουσίαση σε θεατές. Βασική προϋπόθεση κάθε μαθητής και κάθε μαθήτρια να εξασφαλίσουν πως τουλάχιστον δύο ιδέες ή προτάσεις τους εντάσσονται στην τελική παράσταση.

**Αντιπρόταση β΄:** Ο θεατροπαιδαγωγός επιλέγει ένα θεατρικό έργο, παραμύθι, μύθο ή ιστορία που είναι οικεία στην ομάδα του ή κοντινή με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους, και σχετική με το θέμα της ειρήνης. Διαβάζει με την ομάδα σταδιακά το έργο και σε κάθε ενότητα σταματά. Χωρίζει την ομάδα σε υποομάδες και ζητά να δραματοποιήσουν τη σκηνή που μόλις διάβασαν. Μοιραία, οι υπο-ομάδες παρουσιάζουν την ίδια σκηνή αναδεικνύοντας διαφορετικά στοιχεία ή λεπτομέρειες η καθεμία. Στον κύκλο ανατροφοδότησης ο θεατροπαιδαγωγός ενθαρρύνει την τάξη να καταγράψει και

<sup>50</sup> Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, *Εκπαιδευτικό δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*, Καστανιώτης, Αθήνα 2019, σ. 127-160.

να αναστοχαστεί πάνω στα διαφορετικά στοιχεία που προέκυψαν από κάθε παρουσίαση. Με τον ίδιο τρόπο προχωρά μέχρι την ολοκλήρωση της ιστορίας.

Στη συνέχεια χωρίζει το έργο σε σκηνές, όσες είναι οι υπο-ομάδες της τάξης. Με κλήρωση ανατίθεται μία σκηνή σε κάθε υπο-ομάδα, η οποία μαζί με τη σκηνή της λαμβάνει και το σύνολο των σημειώσεων από τα στοιχεία που προέκυψαν από τους αυτοσχεδιασμούς. Οι μαθητές με τις ομάδες τους αναλαμβάνουν να ανα-συνθέσουν τη σκηνή που ανέλαβαν, συμπεριλαμβάνοντας όσο περισσότερα στοιχεία γίνεται από αυτά που τους δόθηκαν. Τις παρουσιάζουν στην τάξη και λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Επιστρέφουν στις ομάδες τους για να βελτιώσουν ακόμη περισσότερο τη δημιουργία τους, αναλογιζόμενοι στοιχεία ενδυμασίας, ήχου, λόγου και κίνησης στον χώρο που θα πρέπει να συμπεριλάβουν, προκειμένου να ολοκληρώσουν. Στο τέλος της διαδικασίας θα πρέπει κάθε ομάδα να είναι σε θέση να εντοπίσει κάθε στοιχείο που της προτάθηκε από τις αρχικές της σημειώσεις και να εξηγήσει πώς το ενέταξε στη δημιουργία της.

Ως αποτέλεσμα μιας από τις παραπάνω διαδικασίες ο θεατροπαιδαγωγός έχει εξασφαλίσει πως οι μαθητές του παραμένουν δημιουργοί μέχρι το τέλος, έχει προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες και τον χώρο για συνεργασία, αυτενέργεια, ενσυναίσθηση, επαναδιαπραγμάτευση των μελών της ομάδας. Έχει καλλιεργήσει μια κουλτούρα πολυφωνίας, κατά την οποία δεν αποφασίζει ένας για όλους αλλά ο στόχος είναι να συντεθούν δημιουργικά και αισθητικά διαφορετικές φωνές και προσεγγίσεις. Έχει δώσει πολλαπλές ευκαιρίες σκηνικής έκθεσης των μαθητών μεταξύ συνομηλίκων, κατά τις οποίες έχουν εξοικειωθεί περισσότερο με την έννοια της ανατροφοδότησης και της δημιουργικής κριτικής, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αίσθηση άγχους κατά τη φάση παρουσίασης σε άλλο κοινό. Τέλος, έχει εξασφαλίσει στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, αφού οι μαθητές έχουν καλλιεργήσει δεξιότητες ενεργού ακρόασης, πολυφωνικής προσέγγισης, ώσμωσης, διαλόγου, αλληλεπίδρασης, αποδοχής, αλληλεγγύης αλλά και ενδυνάμωσης.

### **Περίπτωση 3: Αναστοχασμός και αποφόρτιση**

*Ο θεατροπαιδαγωγός έχει σχεδιάσει ένα εργαστήριο με θέμα τον σχολικό εκφοβισμό. Για τις ανάγκες του έχει προγραμματίσει μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες ακολουθούν την ενδεικτική πορεία ενός θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου: ζέσταμα, εισαγωγή θέματος, επεξεργασία, ανατροφοδότηση, αναστοχασμός, αποφόρτιση. Στη φάση των αυτοσχεδιασμών προκύπτουν κάποιες ενδιαφέρουσες ιδέες που η ομάδα επιθυμεί να επεξεργαστεί περισσότερο, με αποτέλεσμα να μη φτάσει ο χρόνος για όλες τις*

δραστηριότητες. Για να μην ανακόψει τον δημιουργικό οίστρο των μαθητών, ο θεατροπαιδαγωγός δίνει περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία των αυτοσχεδιασμών και ολοκληρώνει τη συνάντηση με την παρουσίασή τους.

Στην εν λόγω περίπτωση ο θεατροπαιδαγωγός επέδειξε ευελιξία και ετοιμότητα, ήταν ανοιχτός σε νέες προτάσεις και ιδέες και τις ενέταξε στη δημιουργική διαδικασία, δίνοντας χώρο στην αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών του. Στο βωμό της δημιουργικότητας όμως θυσίασε δύο από τις σπουδαιότερες ενότητες του εργαστηρίου, αυτές του αναστοχασμού και της αποφόρτισης. Οι μαθητές φεύγουν από το εργαστήριο έχοντας μια αίσθηση ανολοκλήρωτου, δεν έχουν κεφαλαιοποιήσει την εμπειρία τους σε νέα γνώση, δεν έχουν βάλει σε λόγια την αίσθησή τους για αυτό που βίωσαν και καλούνται να αντεπεξέλθουν στις συνθήκες της ζωής έξω από το εργαστήριο αμέσως, χωρίς να έχουν διαχειριστεί τα έντονα συναισθήματα που μπορεί να τους προκάλεσε το εργαστήριο.<sup>51</sup>

Η συνθήκη αυτή δημιουργεί μια σειρά από προβλήματα, καθώς αγνοεί αντίστοιχα μια σειρά από εμψυχωτικές και διαπολιτισμικές αρχές. Όπως αναφέρθηκε και στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης, τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο έχουν ως θεμελιώδη αρχή τη δυνατότητα επαναδιαπραγμάτευσης και του μετασχηματισμού της εικόνας για τον εαυτό και τον κόσμο.<sup>52</sup> Επιπλέον, αναφέρθηκε πως η αντίληψη και η αξιοποίηση του χρόνου διαφέρει μεταξύ πολιτισμών<sup>53</sup> αλλά και μεταξύ μελών της ομάδας, τα οποία αναπτύσσονται σύμφωνα με τους ατομικούς τους ρυθμούς.<sup>54</sup> Ο Λενακάκης σημειώνει χαρακτηριστικά: «Η ατομική και ομαδική δράση, η πειθαρχία στους κανόνες του παιχνιδιού για την επίτευξη ενός κοινού στόχου, αλλά και η ανατροφοδότηση, η ομαδική συζήτηση και η αντανάκλαση πάνω στη βιωμένη εμπειρία διευρύνει τους αντιληπτικούς και εκφραστικούς ορίζοντες με άλλες ματιές, διευκολύνει τη συνεργασία και μπορεί να συμβάλει στην απαλλαγή από τις προκαταλήψεις και τον φόβο στο ανοίκειο».<sup>55</sup> Είναι στον αναστοχαστικό κύκλο που θα ακολουθήσει μετά όλη η σημασία και η ευκαιρία που δίνεται για εκλογίκευση, για έκφραση, για αναστοχασμό, για χώνεψη και μεταβολισμό του βιώματος σε νέα γνώση. Το να παραλείπεται εντελώς η ενότητα που επιτρέπει στα

<sup>51</sup> Στην ίδια κατεύθυνση, σε ευρύτερο πλαίσιο, εντάσσεται και η διαδικασία πραγματοποίησης μιας παράστασης ή ενός δρώμενου με τους μαθητές, η οποία λαμβάνει χώρα στο τέλος της χρονιάς, χωρίς ευκαιρία για αναστοχασμό ή αποφόρτιση μετά το πέρας της.

<sup>52</sup> UNESCO Guidelines on Intercultural Education· Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», Πίγκου-Ρεπούση, *Εκπαιδευτικό δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση· Μάγος, Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.*

<sup>53</sup> Ζώνιου, «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εμψύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων».

<sup>54</sup> Λενακάκης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού».

<sup>55</sup> Λενακάκης, «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα».

μέλη του εργαστηρίου ατομικά και συλλογικά να εκφράζουν αναστοχαστικά σχόλια για τον εαυτό, την εμπειρία της συνάντησης και την ομάδα, και να τη συνδέουν με την πρότερη ή τη νέα γνώση τους, αποτελεί μια χαμένη ευκαιρία για μάθηση, επαναδιαπραγμάτευση, διαπολιτισμική ανάπτυξη και ενδυνάμωση.

Επιπλέον, ο θεατροπαιδαγωγός είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη του το ευρύτερο πλαίσιο εντός του οποίου εργάζεται και να διακατέχεται από ενσυναίσθηση και αντίληψη για την καθημερινότητα των μαθητών του. Είναι αδόκιμο να παραλείπει να αποφορτίζει τα μέλη της ομάδας, ειδικά μετά την επεξεργασία δύσκολων θεμάτων που προκαλούν έντονα συναισθήματα. Όπως χρειάζεται στην αρχή να προτείνει ασκήσεις και παιχνίδια που φέρνουν τα μέλη της ομάδας στο εδώ και το τώρα του εργαστηρίου, οφείλει να δημιουργεί μικρά τελετουργικά που δημιουργούν στα μέλη της ομάδας αισθήματα πληρότητας και ολοκλήρωσης.

**Αντιπρόταση:** Ο θεατροπαιδαγωγός αφιερώνει στην επεξεργασία ενός τόσο πολυσύνθετου ζητήματος περισσότερες ώρες για το θεατροπαιδαγωγικό του εργαστήριο. Με τον τρόπο αυτό προσεγγίζει το θέμα σταδιακά, εξασφαλίζοντας ότι όλα τα μέλη της ομάδας συμμετέχουν ισότιμα σε κάθε φάση και σε κάθε συνάντηση του εργαστηρίου. Μετά από κάθε ενότητα προγραμματίζει και αφιερώνει λίγα λεπτά για κύκλους αναστοχασμού. Οι κύκλοι μπορεί να είναι σύντομοι στην αρχή, προκειμένου να καλλιεργήσει την αρχή του αναστοχασμού, και σταδιακά να διευρύνονται χρονικά με στόχο την εμπάθυνση των σχολίων από τους μαθητές. Ο αναστοχασμός μπορεί να εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους, ατομικά (με ζωγραφική, αναστοχαστικά ημερολόγια, γραφή σε ρόλο) ή στην ομάδα (έκφραση και διατύπωση απόψεων, διάλογο, ομαδική κατασκευή/ζωγραφική κ.ά.). Στο τέλος κάθε συνάντησης ο θεατροπαιδαγωγός προγραμματίζει λίγα λεπτά για την αποφόρτιση της ομάδας και την ολοκλήρωση του εργαστηρίου. Σε περίπτωση που μια δραστηριότητα χρειαστεί περισσότερο χρόνο είναι συνήθως προτιμότερο να τη μοιράσει σε δύο συναντήσεις, προκειμένου να μην παραλειφθούν τα στάδια του αναστοχασμού και της αποφόρτισης.

Με την προσέγγιση αυτή ο θεατροπαιδαγωγός δημιουργεί ικανό χώρο και χρόνο για στοχασμό και αναστοχασμό της ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές χρονικότητες των μαθητών.<sup>56</sup> Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπει σε όλα τα μέλη της ομάδας να βάλουν σε τάξη στο μυαλό τους όσα βίωσαν, να μοιραστούν συναισθήματα και σκέψεις που αναδύθηκαν, να διαπραγματευτούν ιδέες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου, να αξιολογήσουν την εμπειρία τους ως προς τις θέσεις και τις απόψεις τους, να λάβουν και να δώσουν ανατροφοδότηση και να

<sup>56</sup> Ζώνιου, «Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην εμπύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων», σ. 81.

ασκηθούν στον διάλογο, και, βεβαίως, να αποκτήσουν την αίσθηση της ολοκλήρωσης προτού προχωρήσουν στην επόμενη δραστηριότητα της καθημερινότητάς τους. Βασική προϋπόθεση για να πετύχει τα ανωτέρω είναι ο θεατροπαιδαγωγός να αντιληφθεί πόσο σημαντική για τη διαπολιτισμική του προσέγγιση είναι η δεξιότητα διαχείρισης του χρόνου και να ασκηθεί επαρκώς ώστε να την αποκτήσει.

### Επίλογος

Το παρόν άρθρο αποπειράθηκε να εξετάσει τον κοινό τόπο στον οποίο συνυπάρχουν βασικές αρχές διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και θεατροπαιδαγωγική. Η μελέτη συμπεριέλαβε θεωρητικές προσεγγίσεις αλλά και πρακτικά παραδείγματα θεατροπαιδαγωγικής εμπύχωσης, με σκοπό να συζητήσει κάποιες κοινές παγίδες που εντοπίζονται και αντιμετωπίζονται υπό το πρίσμα της καλής θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής, που ακολουθεί τα προτάγματα της σύγχρονης κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Στο πρώτο μέρος της παρούσας μελέτης παρουσιάστηκαν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, συζητήθηκαν τα κοινά στοιχεία που έχει με το θεατροπαιδαγωγικό εργαστήριο και καταγράφηκαν οι βασικές δεξιότητες που συντελούν στη διαπολιτισμική ικανότητα του θεατροπαιδαγωγού. Στη συνέχεια έγινε αναφορά σε κάποιες από τις παγίδες και τα συχνά λάθη στα οποία πέφτουν οι εκπαιδευτικοί, στην περίπτωση μας οι θεατροπαιδαγωγοί.

Στο δεύτερο μέρος εκτέθηκαν κάποιες μελέτες περίπτωσης συχνών λαθών, οι οποίες συνδέθηκαν με τη θεωρητική βάση του πρώτου μέρους και προτάθηκαν εναλλακτικοί τρόποι κριτικής διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εμπύχωση. Πιο συγκεκριμένα, συζητήθηκαν περιπτώσεις κατά τις οποίες ο θεατροπαιδαγωγός, παρά τις αγαθές προθέσεις του, πέφτει σε εμπυχωτικά λάθη, όπως αυτό της λανθασμένης επιλογής εισαγωγικών ασκήσεων, ακατάλληλου υλικού προς επεξεργασία για τη δημιουργία ενός σκηνικού δρώμενου και της αδυναμίας επιτυχούς ολοκλήρωσης όλων των δραστηριοτήτων που είχε σχεδιάσει, με αποτέλεσμα να παραλείψει βασικότερα στάδια αναστοχασμού και αποφόρτισης του εργαστηρίου. Κάθε περίπτωση που παρατέθηκε μελετήθηκε κριτικά και ακολουθήθηκε από εναλλακτικές προτάσεις διαπολιτισμικής προσέγγισης.

Οι περιπτώσεις που παρουσιάστηκαν προέρχονται από πρακτική εμπειρία ετών τόσο της γράφουσας όσο και του κύκλου συναδέλφων της, όπως συζητούνται σε κύκλους αναστοχασμού και ανατροφοδότησης ή όπως διαπιστώνονται στην καθημερινή πρακτική. Είναι ενδεικτικές, προκειμένου να εντοπίσουμε πιθανά

εμφυχωτικά λάθη, αλλά κυρίως για να συζητηθεί μια πιθανή, πιο ολοκληρωμένη κριτική διαπολιτισμική προσέγγιση, σε συμφωνία με τους παιδαγωγικούς στόχους του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Όπως αναφέρθηκε, η διαχείριση του λάθους είναι ένα από τα χαρακτηριστικά και ζητούμενα του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου. Ο θεατροπαιδαγωγός δεν μπορεί να (θεωρείται ότι) εξαιρείται από αυτό το δικαίωμα, κυρίως λαμβανομένου υπόψη ότι αναλαμβάνει συνεχώς ρίσκα στο πλαίσιο της εργασίας του. Είναι δεδομένο ότι θα προβεί σε λάθος χειρισμούς, που τον απομακρύνουν για λίγο από τον διαπολιτισμικό του χαρακτήρα. Ως άτομο με μια ταυτότητα σε διαρκή εξέλιξη όμως και ο ίδιος ο θεατροπαιδαγωγός αναπτύσσεται μέσα από τα εργαστήρια και δημιουργεί σχέσεις με τους μαθητές του, οι οποίες επίσης συνεχώς εξελίσσονται. Αυτό το ίδιο πλαίσιο είναι που του επιτρέπει –αλλά και του επιβάλλει– να αναστοχάζεται διαρκώς, να προσεγγίζει το έργο του κριτικά και να ελέγχει διαρκώς εάν το μονοπάτι που χαράσσει συνεχίζει να προσανατολίζεται σε έναν κριτικό διαπολιτισμικό προορισμό. Η μελέτη αυτή ευελπιστεί πως θα συμβάλει σε αυτήν την κατεύθυνση.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδρούσου Αλεξάνδρα και Κώστας Μάγος, «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη», στον τόμο: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Νέλλη Ασκούνη, Κώστας Μάγος και Σεβαστή Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τμ. 2 (*Εθνοπολιτισμικές διαφορές στην εκπαίδευση*), ΕΑΠ, Πάτρα 2001, σ. 112-164.
- Burns Brendon, «Ο διάλογος είναι θεμελιώδης: η τέχνη της εμπύχωσης ενός θεατρικού εργαστηρίου», στον τόμο: Νάσια Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, μτφ. Σόνια Μολογούση, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2019, σ. 92-102 [<https://tinyurl.com/3dr8nx5m> (1/4/2023)].
- Γιαννούλη Μπέττυ, «Θέατρο στην Εκπαίδευση και αρχές βιωματικής μάθησης και κριτικής παιδαγωγικής – το πλαίσιο προγράμματος εκπαίδευσης για την ευαισθητοποίηση σε θέματα προσέγγισης του ‘άλλου’», στον τόμο: Νάσια Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2019, σ. 68-77 [<https://bit.ly/3nny9er> (1/4/2023)].
- Γκόβαρης Χρήστος, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα 2001.
- Choleva Nassia, Antonis Lenakakis και Myrto Pigkou-Repousi, «Communicating Vessels: Drama and Human Rights Education in In-Service Teacher Training», *Human Rights Education Review*, τμ. 4, τχ. 3 (2021), σ. 65-88 [<https://doi.org/10.7577/hrer.4186> (1/4/2023)].
- Cummins Jim, *Ταυτότητα υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, μτφ. Σουζάνα Αργύρη, 2η βελτ. έκδ., Gutenberg, Αθήνα 2005.
- Διεθνής Συμφωνία για τη Δεοντολογία και τη Συμπεριφορά του Θεατροπαιδαγωγού*, μτφ. Αντώνης Λενακάκης, Γερμανική Ένωση Εκπαιδευτικού Δράματος και Θεάτρου (Bundesarbeitsgemeinschaft – BAG – Spiel und Theater) και Τουρκική Ένωση Σύγχρονου Δράματος (Çağdaş Drama Derneği (ÇDD), Αττάλεια, 2011 [<https://bag-online.de/files/bag/inhalte/uevet/uevet-greek.pdf> (1/4/2023)].
- Dowling Marion, *Young Children's Personal, Social and Emotional Development*, Sage, Λονδίνο 2010.

- Essinger Helmut, «Intercultural Education in Multiethnic Societies», *The Bridge*, τχ. 52 (1990), σ. 22-31.
- Ζώνιου Χριστίνα, «Αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην εμφύχωση θεατρικών/θεατροπαιδαγωγικών εργαστηρίων», στον τόμο: Νάσια Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2019, σ. 78-91 [<https://bit.ly/3yutiyr> (1/4/2023)].
- Fleming Michael, *Teaching Drama in Primary and Secondary School*, Fulton Publishers, Λονδίνο 2001.
- Freire Paulo, *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, μτφ. Μανώλης Νταμπαράκης, Επίκεντρο, Αθήνα 2006.
- \_\_\_\_\_, «Παιδαγωγική της αλληλεγγύης» στον τόμο: Paulo Freire, Ana M.A Freire και Walter de Oliveira *Παιδαγωγική της αλληλεγγύης*, επιμ.-μτφ. Γιώργος Τσιάκαλος, Επίκεντρο, Αθήνα, 2021.
- Gallagher Kathleen και Burcu Y. Ntelioglou, «On the Pedagogical Importance of (not) Knowing the Other: Listening, Risk, Drama and Difference», στον τόμο: Michael Anderson και Julie Dunn (επιμ.), *How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice*, Bloomsbury Academic, Λονδίνο 2013, σ. 94-108.
- Κοντογιάννη Άλκηστις, *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα. Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*, Τόπος, Αθήνα 2009.
- Kondoyianni Alkistis, Antonis Lenakakis και Nikos Tsiotsios, «Intercultural and Lifelong Learning Based on Educational Drama. Prepositions for Multidimensional Research Projects», *Scenario*, τμ. 7, τχ. 2 (2013), σ. 27-46 [<https://doi.org/1033178/scenario.7.2.3> (1/4/2023)].
- Λενακάκης Αντώνης, «Ο θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού», στον τόμο: Θεόδωρος Γραμματάς (επιμ.), *Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία*, Διάδραση, Αθήνα 2014, σ. 172-215.
- \_\_\_\_\_, «Θεατροπαιδαγωγική και διαπολιτισμικότητα», στον τόμο: Κωνσταντίνος Μπίκος και Ελένη Ταρατόρη (επιμ.), *Μελετήματα και ερωτήματα της παιδαγωγικής επιστήμης. Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Δημήτρη Χρ. Χατζηδήμου*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2015, σ. 347-364.
- \_\_\_\_\_, «Θεατροπαιδαγωγική και ετερότητα κάτω από την ίδια στέγη», στον τόμο: Σταυρούλα Τσιπλάκου (επιμ.), *Οδηγός διαχείρισης κοινωνικοπολιτισμικής ετερότητας στο σχολείο*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κύπρος 2018, σ. 157-173 [<https://mefesi.pi.ac.cy/files/docs/users/zapiti.a/Odigos2.pdf> (1/4/2023)].
- Λενακάκης Αντώνης και Αντιγόνη Παρούση, *Η τέχνη του κουκλοθεάτρου στην εκπαίδευση. Παχνίδι συγκλίσεων και αποκλίσεων*, Gutenberg, Αθήνα 2019.
- Μάγος Κώστας, «'Τι λένε τα αντικείμενα όταν μιλάνε;': Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά», στον τόμο: Νάσια Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2019, σ. 103-115 [<https://bit.ly/3a4fXmW> (1/4/2023)].
- \_\_\_\_\_, *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Gutenberg, Αθήνα 2022.
- Μάγος Κώστας και Γιώργος Σιμόπουλος, «Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες», στον τόμο: Δημήτρης Βεργίδης και Αλέξης Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2011, σ. 215-240.
- Magos Kostas, «'Like Flying Birds': Raising Candidate Teachers' Intercultural Competence of Refugee Identity», *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, τμ. 5, τχ. 2 (2018), σ. 35-42 [<https://doi.org/10.26220/une.2896> (1/4/2023)].
- Magos Kostas και Foteini Politi, «The Creative Second Language Lesson: The Contribution of the Role-Play Technique to the Teaching of a Second Language in Immigrant Classes», *RELC Journal*, τμ. 39, τχ. 1 (2008), σ. 96-112 [<https://doi.org/10.1177/0033688208091142> (1/4/2023)].
- McGregor Lynn, Maggie Tate και Ken Robinson, *Learning Through Drama*, Heinemann Educational Books Ltd, GB 1977.
- Neelands Jonothan, *Beginning Drama 11-14*, 2η έκδ., David Fulton Publishers, UK 2004.

- \_\_\_\_\_, «Η πολυμορφία της δραματικής/θεατρικής αγωγής. Μοντέλα και στόχοι», μτφ. Γιάννα Πιτούλη, *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 9 (2008), σ. 58-66.
- Neelands Jonathan και Tony Goode, *Structuring Drama Work. A Handbook of Available Forms in Theatre and Drama*, Cambridge University Press, Κέμπριτζ 2015.
- Πίγκου-Ρεπούση Μυρτώ, *Εκπαιδευτικό δράμα: από το θέατρο στην εκπαίδευση. Θεωρητική χαρτογράφηση του πεδίου*, Καστανιώτης, Αθήνα 2019.
- Πλαίσιο αναφοράς για το δημοκρατικό πολιτισμό, μτφ. Μαρία Παΐζη, Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης, 2018.
- Pammenter David, «On the Raising of Questions: the Sharpening of Contradictions and Cultural Action as Transformation», *Education & Theatre*, τχ. 9 (2008), σ. 21-32 [<https://tinyurl.com/yc54v2r4> 91/4/2023]].
- Pascoe Robin, «Swimming in the Infinity Pool of Drama Education. Reflecting on the Status of Drama Education», *Education & Theatre*, τχ. 23 (2022), σ. 8-13.
- Στεργίου Λήδα και Γιώργος Σιμόπουλος, *Με(τά) το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*, Gutenberg, Αθήνα 2019.
- Somers John, «Drama in Schools. Making the Educational and Artistic Argument for its Inclusion, Retention and Development», στον τόμο: Νίκος Γκόβας, Μάρθα Κατσαρίδου και Δημήτρης Μαυρέας (επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2012, σ. 110-118 [<http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/B12Somers%20nnmn%20En.pdf> (1/3/2023)].
- UNESCO *Guidelines on Intercultural Education* (ED.2006/WS/59), Παρίσι 2006 [<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878> (1/3/2023)].
- United Nations *Declaration on Human Rights Education and Training* (A/RES/66/137), UN General Assembly, 2011 [<https://tinyurl.com/3fkju3wm> (1/4/2023)].
- Vandenbroeck Michel, *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, μτφ. Γιάννης Βογιατζής και Χρήστος Γεμελιάρης, Νήσος, Αθήνα 2004.
- Χολέβα Αθανασία, Αντώνης Λενακάκης και Ελένη Κρητικού, «Η συμβολή του θεατροπαιδαγωγικού εργαστηρίου στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής δεξιότητας των εκπαιδευτικών», στον τόμο: Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης, Γ. Στριλιγκάς, Ι. Τζωρτζάκης, Π. Σιφακάκης, και Χ. Ντρουμπογιάννης (επιμ.), *Δημοκρατία, δικαιώματα και ανισότητες στην εποχή της κρίσης. Προκλήσεις στον χώρο της έρευνας και της εκπαίδευσης*, Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, τμ. 1, ΙΑΚΕ, Ηράκλειο 2019, σ. 387-397 [<https://iake.weebly.com/praktika2018.html> (1/4/2023)].
- Χολέβα Νάσια, Αντώνης Λενακάκης και Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, «Κίνητρα συμμετοχής και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε μια θεατροπαιδαγωγική επιμόρφωση», *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 22 (2021), σ. 16-23.
- Χολέβα Νάσια, Τζένη Καραβίτη και Νίκος Γκόβας, «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τεχνικές θεάτρου, εκπαιδευτικού δράματος και βιωματικής μάθησης σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων», στον τόμο: Νάσια Χολέβα (επιμ.), *Κι αν ήσουν εσύ; Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες για την ευαισθητοποίηση στα ανθρώπινα δικαιώματα και σε θέματα προσφύγων*, Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, Αθήνα 2019, σ. 130-158 [<https://tinyurl.com/yzx7ar5p> (1/3/2023)].
- White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together as Equals in Dignity», Council of Europe, Στρασβούργο 2008 [[https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper\\_interculturaldialogue\\_2\\_EN.asp#P180\\_59\\_124](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/whitepaper_interculturaldialogue_2_EN.asp#P180_59_124)(1/4/2023)].
- Winston Joe, «Participatory Drama: A Pedagogy for Integrating Language Learning and Moral Development», *Beijing International Review of Education*, τμ. 3, τχ. 4 (2021), σ. 591-605 [<https://doi.org/10.1163/25902539-03040007> (1/4/2023)].