



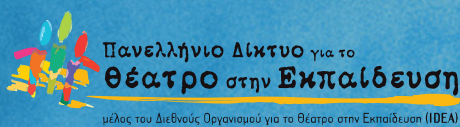
ISBN: 978-960-9529-05-1

Θέατρο & παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;

Theatre/Drama & Performing Arts in Education: Utopia or Necessity?

Επιμέλεια: Μπέττυ Γιαννούλη, Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης
Edited by Betty Giannouli, Marios Koukounaras-Liagkis

Αθήνα, 2019



Εκπαίδευση εκπαιδευτικών με θέμα τη θέση της θρησκείας στο σχολείο – Βιωματικό εργαστήριο για ένα σχολείο με ανθρώπους για ανθρώπους

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης



Το άρθρο αυτό είναι προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ

Το άρθρο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Κάθε αναφορά στο άρθρο ή σε μέρος του άρθρου μπορεί να γίνει με παραπομπή στην παρούσα έκδοση.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών με θέμα τη θέση της θρησκείας στο σχολείο – Βιωματικό εργαστήριο για ένα σχολείο με ανθρώπους για ανθρώπους

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στη διαχείριση επίμαχων ζητημάτων στο σχολείο και εστιάζει στη θρησκευτική ετερότητα στον σύγχρονο κόσμο, και ιδιαίτερα στην ευρωπαϊκή κοινωνία, και κυρίως στην καταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων που ακολουθούν διαφορετικές θρησκείες ή καμία θρησκεία. Με βάση τις βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης, αναπτύσσεται θεωρητικά και πρακτικά ένα εργαστήριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών που συνδυάζει το θέατρο και τη διδασκαλία-διαχείριση επίμαχων ζητημάτων. Η εκπαίδευση στοχεύει στον αναστοχασμό των συμμετεχόντων, ώστε να κατανοούν την ανάγκη του θρησκευτικού γραμματισμού αξιοποιώντας τη θεατροπαιδαγωγική ως μέθοδο, που βοηθά στην έρευνα-δράση για ένα σχολείο ανθρώπινο που εκπαιδεύει ανθρώπους και πολίτες.

Λέξεις-κλειδιά: *Θρησκευτική Εκπαίδευση, Θέατρο στην Εκπαίδευση, επίμαχα ζητήματα*

1. Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να συνδυάσουμε τις αρχές της βιωματικής μάθησης με το Θέατρο στην Εκπαίδευση και τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Είναι αναμφίβολο ότι καθένα από τα παραπάνω πεδία απαιτεί πολυσέλιδη ανάλυση, αλλά εδώ θα γίνουν σύντομες αναφορές στη βιβλιογραφία, με σκοπό να υποστηριχθεί η μεθοδολογική προσέγγιση του εργαστηρίου για εκπαιδευτικούς και επιστήμονες της Εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της 8ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις παραστατικές τέχνες στην Εκπαίδευση, «Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Ουτοπία ή Αναγκαιότητα;».

2. Το πλαίσιο, ο σκοπός και οι στόχοι του εργαστηρίου

Οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές προς την Ευρώπη, οι αλλαγές στην επικοινωνία της παγκόσμιας κοινότητας και η διαφαινόμενη δυσκολία -ας μην πούμε αποτυχία- της Εκπαίδευσης να παρέμβει καθολικά και διαμορφωτικά αναδεικνύουν την αδήριτη ανάγκη να ξανασυζητήσουμε τα ζητήματα της θρησκείας, για τα οποία παρατηρείται στην κοινωνία μας έλλειψη γνώσης και στερεότυπα που δυσκολεύουν την κατανόηση του «άλλου» και την επικοινωνία μαζί του. Γι' αυτό και αυτά τα ζητήματα θεωρούνται επίμαχα.

Το θέμα μας λοιπόν σε αυτό το εγχείρημα είναι η θρησκευτική ετερότητα στον σύγχρονο κόσμο και κυρίως η καταλλαγή μεταξύ των ανθρώπων που ακολουθούν διαφορετικές θρησκείες ή καμία θρησκεία.

Σκοπός είναι να απαντήσουμε στο ερώτημα αν μπορούμε στο σχολείο, και μάλιστα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) να φέρουμε κοντά τους διαφορετικούς κόσμους των ανθρώπων. Επειδή το εργαστήριο απευθύνεται σε ερευνητές και εκπαιδευτικούς, σχεδιάστηκε με στόχο να επιχειρήσουμε στη διάρκειά του τη διερεύνηση του πώς απαντάμε σε αυτό το ερώτημα ως παιδαγωγοί, εκπαιδευτικοί και εμπνευστές, προσεγγίζοντας συγχρόνως τη μεθοδολογία των θεατροπαιδαγωγικών προ-

γραμμάτων. Επιπλέον, στόχος του εργαστηρίου είναι οι συμμετέχοντες να αναστοχαστούν την εκπαιδευτική τους πρακτική και τις δυνατότητες που προσφέρει η βιωματική παιδαγωγική του θεάτρου/δράματος στη διδακτική μεθοδολογία των μαθημάτων του ΑΠΣ. Τέλος, να αντιλαμβάνονται τη θεατροπαιδαγωγική ως εργαλείο που μας βοηθά να ερευνούμε τη δράση μας στο σχολείο και τα αποτελέσματά της και να επανεκτιμήσουμε την αξία της παρεχόμενης στο σχολείο εκπαίδευσης για ένα σχολείο ανθρώπινο.

Οι συμμετέχοντες παίρνουν μέρος σε ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε με βάση προηγούμενη εμπειρία, η οποία είχε ερευνηθεί (Κουκουναράς-Λιαγκίς, 2011). Από αυτή χρησιμοποιείται το παραστατικό μέρος. Η χρήση επιτυχημένου υλικού, με κριτήρια αισθητικής ποιότητας και εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, εξασφαλίζει σε εμάς το εφελτήριο για να επικεντρωθούμε στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, ώστε πράγματι να υπηρετήσουμε την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων προκειμένου να εκφραστούν ελεύθερα, να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και με το υλικό και να επιτύχουμε τους στόχους μας.

3. Η προσέγγιση επίμαχων ζητημάτων στο σχολείο

Επίμαχα ζητήματα, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, είναι τα «ζητήματα που εγείρουν έντονα συναισθήματα και διχάζουν την κοινή γνώμη στις κοινότητες και την κοινωνία» (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 8). Δεν είναι απλώς ένα θέμα που προκαλεί μια διαφωνία. Είναι θέμα: α) που διχάζει, β) προκαλεί έντονα συναισθήματα, γ) δεν μπορεί να αντιβαίνει στη λογική (Dearden, 1981, σ. 38) μιας δεδομένης εποχής και κοινωνίας (π.χ. η θεωρία σήμερα ότι η Γη είναι το κέντρο του σύμπαντος δεν είναι επίμαχο ζήτημα, ενώ σε άλλη εποχή ήταν), δ) προκαλεί την κοινωνική κριτική, ε) το αναδεικνύουν οι αντικρουόμενες εξηγήσεις και οι διαφορετικές αξίες κάθε κοινωνίας και εποχής (Stradling, Noctor & Baines, 1984), στ) ο αριθμός των εμπλεκόμενων ή των ομάδων είναι σημαντικός και ζ) οι αποδείξεις δεν αρκούν για να διευθετηθεί (Levinson, 2006, σ. 1204).

Έχει σημασία να τονίσουμε ότι έχουν μεν δημόσιο χαρακτήρα, αλλά η υποκειμενικότητα στην ερμηνεία του κόσμου και η σημασία της εμπειρίας συντελούν στην ύπαρξη των επίμαχων ζητημάτων (Lynch & McKenna, 1990). Σημασία έχει και το πλαίσιο –ιστορικό, κοινωνικό, πολιτικό και εθνικό– κάθε προσώπου (Misco, 2012). Γι' αυτό τελικά ο παράγοντας των συναισθημάτων αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση στην προσέγγιση των επίμαχων ζητημάτων (Kerr & Huddleston, 2015), κυρίως όταν αυτά γίνονται αντικείμενα διαπραγμάτευσης στην Εκπαίδευση. Φανταστείτε τι συναισθήματα εγείρονται όταν υπάρχουν επίμαχα ζητήματα στο πλαίσιο μιας διχασμένης κοινωνίας (Zembylas & Kambani, 2012) ή εκεί όπου υπάρχουν διαφορετικές ερμηνείες ενός ιστορικού γεγονότος ή διαφορετικές προσεγγίσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε έναν τόπο. Τα συναισθήματα είναι εντονότερα σε σχέση με τα δημόσια επίμαχα ζητήματα, όπως είναι η παιδική εργασία ή η αποπυρηνικοποίηση (Hess, 2002, 2008 McCully, 2005, 2006).

Τα επίμαχα ζητήματα όμως αναφέρονται και στην τάξη, και όχι τυχαία αφού αποτελούν –πέρα από βιωματική πραγματικότητα στις ζωές των μαθητών– θέματα σχολικών μαθημάτων. Υπάρχουν ήδη σε προγράμματα μαθημάτων, π.χ. στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, η οποία «αγκαλιάζει την ουσία των επίμαχων ζητημάτων, καθώς καταπιάνεται τόσο με τις θεμελιώδεις αρχές της ηθικής συμπεριφοράς του ανθρώπου όσο και με τον σκοπό και το νόημα της ζωής» (QCA, 1998, σ. 57· Council of Europe, 2017, σ. 10). Δεν γίνεται να τα αγνοούν επομένως τα υποκείμενα της Εκπαίδευσης. Γι' αυτό υπάρχει ανάγκη προσέγγισης των ζητημάτων αυτών, προκειμένου η διδασκαλία τους να συντελεί στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων.

Έρευνες αποδεικνύουν ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων σχετικά με τη θρησκεία συντελεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως είναι οι γλωσσικές-επικοινωνιακές, οι διαπροσωπικές-διαλογικές, οι νοητικές, καθώς και αυτές που συντελούν στην επεξεργασία πληροφοριών, στη λογική ανάλυση, στη διερεύνηση, στη δημιουργική σκέψη, στη διαχείριση συναισθημάτων, στην προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση, στην ηθική κρίση, στην αξιολόγηση (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 15· CCEA, 2015), καθώς και τη δημοκρατική κουλτούρα (QCA, 1998, σ. 57· Hess, 2008, σ. 124· Kerr & Huddleston, 2015, σ. 15). Σημασία έχει να αναπτυχθεί η εποικοδομητική παράθεση των διαφορετικών απόψεων, με σκοπό οι μαθητές να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη ηθικών δεσμών που προάγουν το κοινό καλό και τις δημοκρατικές αξίες (Johnson & Johnson, 2014), σε ένα ασφαλές περιβάλλον, αυτό της τάξης (Claire & Holden, 2007· Lin, Lawrence, & Snow, 2015). Σε κοινωνικά περιβάλλοντα τα οποία βρίσκονται σε καταστάσεις σύγκρουσης ή διχασμού, η σχολική τάξη μπορεί να μετασχηματιστεί σε ειρηνικό χώρο, ουδέτερο και ασφαλή, όπου οι μαθητές θα προσεγγίζουν τα επίμαχα ζητήματα νηφάλια, θα διατυπώσουν όλοι κρίσεις, θα αναστοχάζονται τις πεποιθήσεις και αξίες και θα αναλάβουν ευθύνες (Citizenship Foundation, 2003, σ. 3· Dewhurst, 1992).

Είναι φανερό ότι αναδύεται μια πρόκληση που η Παιδαγωγική του Θεάτρου την εμπεριέχει. Και αυτό γιατί η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, όπως και η αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν προτείνουν μία συγκεκριμένη λύση και άποψη, το «σωστό» και το «λάθος». Αντίθετα, αυτά αποτελούν το βασικό περιεχόμενο της διδασκαλίας. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί είναι επι-

φυλακτικοί να διαπραγματεύονται, σύμφωνα με έρευνες, ζητήματα που αφορούν τις σεξουαλικές σχέσεις, τον θάνατο, τη θρησκεία, τον ρατσισμό ή την οικονομική κατάσταση (Woolley, 2011· Philpott, Clabough, McConkey & Turner, 2011).

Η Παιδαγωγική του Θεάτρου (Nicholson, 2011· Παπαδόπουλος, 2010· Neelands, 2010) προσφέρει τα κατάλληλα εργαλεία για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων. Όσον αφορά τα θέματα της θρησκείας, οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019) παρέχουν την κατάλληλη εμπειρία για να αναπτυχθεί μεθοδολογικά και πρακτικά η διαχείριση των θρησκευτικών ζητημάτων ως επίμαχων ζητημάτων στην τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση. Μιλάμε βέβαια για μια Θρησκευτική Εκπαίδευση που θεωρείται εκπαιδευτική και κοινωνική πρακτική (Afdal, 2010) και αναπτύσσει τον θρησκευτικό γραμματισμό (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2015, σσ. 195-6), προκειμένου να προάγει τη συνύπαρξη των ανθρώπων και τον σεβασμό της διαφορετικότητας. Αυτό επιχειρείται να αναπτυχθεί στο εργαστήριο, το οποίο προτείνεται να χρησιμοποιείται την εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

3.1. Δομή και δραστηριότητες του εργαστηρίου

Ο χώρος διαμορφώνεται ως εξής: α) μια σειρά με καρέκλες, όσες οι συμμετέχοντες, παραταγμένες η μία δίπλα στην άλλη (γέφυρα), β) καρέκλες σε дуάδες, η μία απέναντι από την άλλη, ώστε να έχουν μετωπική επικοινωνία.

Για την εφαρμογή απαιτούνται ηλεκτρονικός υπολογιστής με ηχεία και βιντεοπροβολέας.

Ο εμπυχωτής βρίσκεται στον χώρο και υποδέχεται τους συμμετέχοντες ζητώντας τους «Να καθίσουν αλφαβητικά στη γέφυρα από καρέκλες και να μοιραστούν μόλις καθίσουν με τους υπόλοιπους μία εμπειρία τους (π.χ. ένα βιωματικό εργαστήριο επιμόρφωσης που θυμούνται). Καθώς έρχονται, έχουν τον χρόνο να παρουσιάσουν και να είναι το κέντρο της προσοχής. Παραμένουν καθιστοί μέχρι να τους υποδεχούμε όλους.

Δραστηριότητα πρώτη: Ο εμπυχωτής ζητά «Να σηκωθούμε όλοι και να παραμείνουμε μπροστά στις καρέκλες μας. Αυτή είναι μία μαγική γέφυρα. Ενεργοποιείται μόνο όταν οι άνθρωποι που επιθυμούν να τη διασχίσουν βρίσκονται σε συγκεκριμένη σειρά. Γι' αυτό αλλάζουμε σειρά ανάλογα με τον τρόπο που ενεργοποιείται».

Σκοπός είναι να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και να συνδεθούν γρήγορα σε ένα πρώτο επίπεδο. Γι' αυτό δίνονται οι παρακάτω οδηγίες:

«Τώρα για να ενεργοποιηθεί θα πρέπει να είμαστε όλοι καθιστοί σε αλφαβητική σειρά

- σύμφωνα με το πρώτο γράμμα του μικρού ονόματός μας.
- σύμφωνα με το δεύτερο γράμμα του ονόματός μας.
- σειρά σύμφωνα με τον δήμο που κατοικούμε».

Κάθε φορά γίνονται ανακοινώσεις των ονομάτων και, αν χρειάζεται, αλλάζουν θέσεις.

Η δραστηριότητα γνωριμίας διαρκεί 8 λεπτά.

Δραστηριότητα δεύτερη: Ο εμπυχωτής ανακοινώνει: «Ωραία. Τώρα θα κάνουμε κάτι διαφορετικό. Παρακαλώ να βάλουμε αυτές τις καρέκλες στην άκρη. Θα χορέψουμε τώρα! Όσο θα ακούγεται η μουσική, παρακαλώ να κινηστείτε στον χώρο. Όταν σταματήσει, καθίστε στην πρώτη καρέκλα δίπλα σας χωρίς να της αλλάξετε θέση. Σημασία έχει να υπάρχει κάποιος απέναντί σας. Στη συνέχεια, θα διαβάσω μια δήλωση και κάθε μέλος της дуάδας θα έχει 30'' να εκφράσει τη συμφωνία ή τη διαφωνία του εξηγώντας τους λόγους. Όσο ο άλλος ακούει, δεν θα πρέπει με κανέναν τρόπο να δείχνει ότι συμφωνεί ή διαφωνεί. Δεν μιλά, δεν γελά, δεν κάνει μορφασμούς, δεν κουνιέται. Μένει σιωπηλός. Μετά θα είναι η σειρά του να εκφράσει τη συμφωνία ή τη διαφωνία του. Παρακαλώ καθένας να ξεκινάει με τη φράση: «Εγώ για αυτό πιστεύω ότι...» Όταν θα ξεκινάει η μουσική, θα σηκωνόμαστε και θα χορεύουμε, μέχρι να ξανασταματήσει και να επαναλάβουμε τη διαδικασία».

Πραγματοποιούμε 4 κύκλους με σκοπό να θέσουμε τα ζητήματα θρησκείας στο ελληνικό σχολείο, που αποτελούν επίμαχα ζητήματα. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ασκούνται στην ενεργό ακρόαση, αλλά και στη διαχείριση του εαυτού σε περιπτώσεις συμφωνίας ή διαφωνίας. Οι φράσεις που ανακοινώνονται είναι με τη σειρά:

1. Είναι καλό να υπάρχει ώρα προσευχής και λατρείας στην αρχή της σχολικής ημέρας για όλες τις αναγνωρισμένες θρησκείες.
2. Είναι σωστό να μην επιτρέπονται γενικά σε πρόσωπα και κτίρια τα θρησκευτικά σύμβολα στο σχολείο.
3. Κάθε πιστός γονέας έχει δικαίωμα να ζητά από το σχολείο να προσφέρει θρησκευτική εκπαίδευση στο παιδί του σύμφωνα με την πίστη του.

4. Η θρησκευτική πίστη είναι προσωπικό δεδομένο και δεν μπορεί να γίνεται θέμα ή σκοπός μαθήματος στο σχολείο.

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με μια σύντομη αναστοχαστική συζήτηση: «Ας καθίσουμε σε κύκλο. Πώς αισθανθήκατε στη διάρκεια της δραστηριότητας; Τα θέματα αυτά σας έχουν απασχολήσει; Είναι εύκολο να τα χειριστείτε αν εκφραστούν από μαθητές στην τάξη; Είναι η θρησκεία και οι θρησκείες ζητήματα που σχετίζονται με τη ζωή του σχολείου;

Η δραστηριότητα διαρκεί περίπου 20 λεπτά

Δραστηριότητα τρίτη: Ο εμπυχωτής δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα ώστε να ενταχθούν ενεργά στη νέα συνθήκη, που αποτελεί τη βασική θεατροπαιδαγωγική δραστηριότητα του εργαστηρίου. Γι' αυτό ζητά: «Ας σκεφτούμε τώρα ότι αυτός ο χώρος εδώ είναι ένα γραφείο καθηγητών Λυκείου. Θα μοιράσω σε όλους έναν ρόλο και παρακαλώ να τον διαβάσετε προσεκτικά, γιατί θα λειτουργήσετε αμέσως μετά με τον νέο σας ρόλο. Θα αναλάβουμε όλοι τον ρόλο μας λέγοντας το νέο μας όνομα και την ιδιότητά μας. Παρακαλώ να υπηρετήσετε τον ρόλο σας κατά βούληση».

Κάρτες ρόλων ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων:

Κάρτα Α: Το όνομά σου είναι Κατερίνα και σου αρέσει πολύ η παραδοσιακή μουσική και οι παραδοσιακοί χοροί. Αγαπάς πολύ την πατρίδα, τη θρησκεία και βλέπεις θετικά τα εθνικιστικά πολιτικά κινήματα. Είσαι η γυμνάστρια του σχολείου.

Κάρτα Β: Το όνομά σου είναι Πέτρος και έχεις μεγαλώσει σε μια πολύ αυστηρή και θρησκόληπτη οικογένεια. Για σένα ό,τι δεν αποδεικνύεται δεν υπάρχει και γι' αυτό δεν ανέχεται την αγραμματοσύνη, τους ευκολόπιστους και τους εχθρούς του λαού. Είσαι μαθηματικός στο σχολείο.

Κάρτα Γ: Το όνομά σου είναι Ρίτα και έχεις έρθει σε αυτή τη χώρα πριν από περίπου τρεις δεκαετίες, όταν διαλύθηκε η Σοβιετική Ένωση. Δεν έχεις ξεχάσει πόσο άσχημα σου συμπεριφέρθηκαν τα πρώτα χρόνια που ήρθες στη χώρα. Είσαι η τεχνολόγος στο σχολείο.

Κάρτα Δ: Το όνομά σου είναι Πώργος και έχεις διοριστεί πριν από δέκα χρόνια, αφού για πολλά χρόνια ήσουν δημόσιος υπάλληλος σε τράπεζα. Για σένα η δουλειά είναι πάνω απ' όλα, γι' αυτό και έχεις ένα επιτυχημένο γραφείο επενδύσεων. Είσαι ο οικονομολόγος στο σχολείο.

Κάρτα Ε: Το όνομά σου είναι Αριστοτέλης και έχεις μια σχέση με άνθρωπο του ίδιου φύλου για αρκετά χρόνια. Νομίζεις ότι κανένας στο σχολείο δεν το ξέρει. Τελευταία ασχολείσαι ανάμεσα σε πολλά και με την πολιτική. Είσαι φιλόλογος στο σχολείο.

Κάρτα Στ: Το όνομά σου είναι Μπέττυ και είσαι υπεύθυνη για τη σχολική εφημερίδα, που εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο. Για σένα ήταν μεγάλη επιτυχία, γιατί μόνο οι φιλόλογοι ασχολούνται με αυτά. Σε ενδιαφέρει πολύ το σχολείο, γιατί σε ενδιαφέρει πολύ η καριέρα. Θέλεις να τα έχεις καλά με όλο τον σύλλογο. Είσαι φυσικός στο σχολείο.

Κάρτα Ζ: Το όνομά σου είναι Έλενα και είσαι εδώ και καιρό ενεργό μέλος σε μια μη κυβερνητική οργάνωση για τους πρόσφυγες. Για σένα ο αγώνας κατά των διακρίσεων και του ρατσισμού είναι όλη σου η ζωή. Είσαι η καθηγήτρια Πληροφορικής στο σχολείο.

Μυστική πληροφορία: Πριν από πέντε ημέρες ένας μαθητής της Γ' Λυκείου, ο Ορέστης, με τον μέχρι τώρα κολλητό του, που παίζουν μαζί ποδόσφαιρο, πιάστηκαν στο διάλειμμα στα χέρια. Τους χώρισες και διαμεσολάβησες να δώσουν τα χέρια. Συμβαίνουν αυτά, δεν χρειάζεται να γίνει θέμα.

Κάρτα Η: Το όνομά σου είναι Χρύσα και είσαι μητέρα τριών πανέμορφων κοριτσιών. Έχεις αφιερώσει τη ζωή σου στο μέγαλωμα των παιδιών και τις Κυριακές τις αφιερώνεις με το σύζυγο σε δραστηριότητες των κοριτσιών και της οικογένειας. Δεν βρίσκεις χρόνο για yoga και διαλογισμό που σου αρέσει και σε στεναχωρεί. Είσαι η θεολόγος στο σχολείο.

Μυστική πληροφορία: Έμαθες από κάποια μαθήτριά σου που σε εμπιστεύεται ότι στο Facebook κάποιοι κορίτσια δεν ανησυχούν για την δημοσίωσή σου, αλλά σου είπαν ονόματα, υπονοώντας ότι αυτοί όλοι μέχρι τώρα ήταν παρέα. Κάπου έχει πάει ο νους σου, αλλά έχουν περάσει τρεις ημέρες και δεν έκανες κάτι.

Οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, αν είναι εκπαιδευτικοί, υπηρετούν την ταυτότητά τους και αν δεν είναι αποφασίζουν οι ίδιοι ποια είναι η ταυτότητά τους.

Ο εμπυχωτής είναι ο διευθυντής του σχολείου.

«Τώρα πάρτε θέσεις και κάνετε ό,τι θα κάνατε σε ένα διάλειμμα. Μπορείτε να κάνετε ό,τι ταιριάζει στον ρόλο σας. Μην ξεχνάτε είμαστε στο γραφείο των καθηγητών».

Αφήνουμε λίγα λεπτά να αναπτυχθούν αυτοσχεδιασμοί και διάλογοι, ώστε να αναπτυχθεί το δραματικό περιβάλλον και την κατάλληλη στιγμή ο διευθυντής αρχίζει λέγοντας: «Συνάδελφοι, παρακαλώ την προσοχή σας. Έχουμε 5 λεπτά στο διάλειμμα να κάνουμε μια μίνι συνεδρίαση. Ας μαζευτούμε παρακαλώ...»

»Ο πατέρας του Χαλίλ Μουρεντίν ζήτησε να διακόψει και να μετεγγραφεί ο γιος τους στο ΕΠΑΛ γιατί αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο. Είμαστε στο τέλος του πρώτου μήνα της χρονιάς και δεν μπορώ

να καταλάβω τι συμβαίνει. Τι να κάνω; Να δώσω το χαρτί και να φύγει; Εγώ δεν τον ξέρω, δεν τον έχω στην τάξη μου; Τι πρόβλημα έχει;»

Πραγματοποιείται η μίνι συνεδρίαση και τη συντονίζει ο διευθυντής. Σημασία έχει να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς σε δύο κύκλους συζήτησης με άξονες: α) Ποιο είναι πρόβλημα του παιδιού / Τι ξέρουμε γι' αυτόν και τη ζωή του; και β) Τι να κάνω/κάνουμε; Σκοπός είναι να δημιουργηθεί μια διλημματική κατάσταση στην οποία θα συμβάλουν με τους ρόλους τους και τις επιλογές τους (Θα αποκαλύψουν όσα ξέρουν; Πότε θα το κάνουν;). Εξαιτίας του περιορισμένου χρόνου του διαλείμματος, η συζήτηση θα ολοκληρωθεί σύντομα και αποδοτικά ή το αντίθετο. Διακόπτεται η ανεξάρτητα από την έκβασή της πάντως από τον διευθυντή:

«...Ας πάμε στις τάξεις μας!»

Στεκόμαστε σε κύκλο όρθιοι και ζητάμε με μία κίνηση «να βγούμε από τον ρόλο μας και χωρίς να αποκαλύψουμε τα στοιχεία του ρόλου μας να πούμε μια λέξη που φανερώνει τα αισθήματά μας για την κατάσταση αυτή που μόλις βιώσαμε».

Δραστηριότητα τέταρτη: Έρχεται η ώρα των αποκαλύψεων. Δίνουμε την ευκαιρία να γνωρίσουν τον Χαλίλ χρησιμοποιώντας την τεχνική «Πακέτο Εξερεύνησης» (Somers, 2008· Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σσ. 146-151).

«Ας καθίσουμε σε ημικόκλιο. Θα έχουμε την ευκαιρία να γνωρίσουμε καλύτερα τον πρωταγωνιστή της ιστορίας μας. Έχουμε σ' αυτό το κουτί όσα αντικείμενα είχε ο πρωταγωνιστής πάνω στο γραφείο του. Μπορεί όποιος θέλει να πάρει ένα, να το περιγράψει και να συνάγει πληροφορίες για τον πρωταγωνιστή και τη ζωή του».

Τα αντικείμενα που περιέχει το «πακέτο εξερεύνησης» είναι: α) ένα μπρελόκ με κλειδί και κρεμασμένη μια χάρτινη καρδιά, στην οποία γράφει «Σου κρέμασα την καρδιά μου να την έχεις. Μαρία», β) ένα CD μουσικής *dear house* με κολλημένο ένα post it που γράφει «Αυτό θα ακούμε όταν θα φύγουμε από δω. Ορέστης», γ) μία σελίδα A4 με πληροφορίες για ένα Τμήμα Πανεπιστημίου της Αθήνας, δ) μία αθλητική εφημερίδα, ε) ένα τσαλακωμένο σημείωμα που γράφει: «Μετά την προπόνηση σε περιμένω στο μαγαζί. Μην ξεχάσεις ότι δεν τρώμε Π.», ε) μία σκισμένη στα δύο σελίδα A4 με ιδιόχειρο σημείωμα με κόκκινο στίλο: «Χαλίλ, έλαβα το άρθρο σου. Καταλαβαίνεις ότι δεν μπορεί να δημοσιευθεί γιατί αναφέρεσαι σε πρόσωπα και γεγονότα που ανήκουν στο σχολείο μας. Παρόλο που με ανησύχησαν όσα έγγραψες, πιστεύω σ' εσένα και όχι μόνο θα το ξεπεράσεις, αλλά θα καταλάβεις πόσο σε προστατεύω με τη μη δημοσίευση του άρθρου. Γράψε για κάτι άλλο, ίσως για το ποδόσφαιρο. Μπ. Τσολάκη»

Δραστηριότητα πέμπτη: Με εφόδιο όσα μάθαμε επιχειρούμε να προσεγγίσουμε περισσότερο τον Χαλίλ και να μάθουμε πώς σκέφτεται, ώστε να πλαισιώσουμε τις πληροφορίες και να σχηματίσουμε ως τρίτοι, ως παρατηρητές, άποψη, την οποία θα χρησιμοποιήσουμε όταν αργότερα θα λειτουργήσουμε στη συνθήκη του σχολείου. Σε ένα μεγάλο χαρτί σχεδιάζουμε το περίγραμμα ενός ανθρώπου και ο εμψυχωτής ζητά:

«Ας γράψουμε μέσα στο σχεδιάγραμμα τι θεωρεί κατά τη γνώμη μας σημαντικό στη ζωή του ο Χαλίλ».

Αφού γράψει ο καθένας, ζητάει να τα διαβάσουμε όλοι όλα. Στο τέλος ρωτά:

«Διαφέρουν από όσα συνήθως θεωρούν σημαντικά οι νέοι της ηλικίας του;»

Κάθονται όλοι και τίθεται το ερώτημα: «Τι λέτε να τον απασχολεί περισσότερο στη ζωή του και να τον προβληματίζει σύμφωνα με τα στοιχεία που έχουμε;»

Ακούγονται και αξιοποιούνται όλες οι απόψεις, αφού δεν υπάρχει σωστό και λάθος, αλλά οι διαφορετικές οπτικές τους, που συνθέτουν το παζλ ή παραθέτουν εκδοχές.

Μετά τη συζήτηση προτείνεται ακόμη μία εκδοχή, είτε με αφήγηση του εμψυχωτή είτε με σχετικό βίντεο είτε με παράσταση. Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι πρόκειται για μία ακόμη εκδοχή, και όχι για την πραγματική ιστορία, ώστε να συνεχίσουν να έχουν εκπαιδευτική αξία όσα μέχρι τώρα έχουν σκεφτεί.

Ο Χαλίλ ζει σε μια επαρχιακή πόλη της Ελλάδας, πηγαίνει στο γενικό λύκειο και τελευταία οι σχέσεις του με τους γύρω του δεν είναι τόσο καλές. Δεν εμφανίζεται στις προπονήσεις του ποδοσφαίρου και ο Ορέστης, που μέχρι τώρα ήταν φίλος του, συγκρούεται μαζί του, γιατί ο Χαλίλ του λέει ότι δεν τον υπερασπίζεται όταν οι άλλοι τον κοροϊδεύουν επειδή δεν πίνει αλκοόλ κ.ά. Ο Ορέστης δεν τον καταλαβαίνει, αφού πάντα έτσι ήταν τα πράγματα, ενώ ο Χαλίλ, από την άλλη, νιώθει ότι όλο αυτό τον ενοχλεί. Είναι και η Μαρία, βέβαια, η αδελφή του Ορέστη, που τελευταία είχε αρχίσει να τη «βλέπει αλλιώς» και να βγαίνουν βόλτες γιατί είχαν τόσα κοινά. Αλλά κι αυτή άλλαξε συμπεριφορά και φαίνεται περίεργη. Ο Χαλίλ αποφάσισε να κρατήσει απόσταση, διότι ένιωσε ότι αυτή η σχέση μπορεί να δημιουργούσε προβλήματα. Είναι βλέψεις και η μαμά του, που τα έχει καταλάβει όλα, και προσπαθεί να σκηνοθετήσει τα πάντα ώστε το παιδί της να καταλάβει ότι οι οικογένειες του Χαλίλ και της Μαρίας διαφέρουν και ότι αυτή η σχέση μπορεί να δημιουργήσει πολλά προβλήματα. Αλλά και ο πατέρας του δεν βλέπει τις δυνατότητες του γιου του και δεν

του αναγνωρίζει το δικαίωμα στην επιλογή να σπουδάσει σε άλλη πόλη. Του επαναλαμβάνει συνεχώς ότι η θέση του είναι στον τόπο αυτό, όπου ζει η κοινότητά τους και υπάρχει το κατάστημα που διατηρούν, για να τον βοηθάει. Όλοι και όλα δημιουργούν ένα ασφυκτικό κλίμα γύρω από τον Χαλίλ.

Αφού ακούσουν ή δουν την ιστορία, ο εμπυχωτής ζητά:

«Έχοντας πληροφορίες από όσα μάθαμε, ας επιχειρήσουμε να βρούμε ποιο μπορεί να είναι το πρόβλημα και η αιτία του. Ας χωριστούμε σε ομάδες και ας σημειώσουμε: Ποιο είναι το πρόβλημα και η αιτία του... Όλες οι ομάδες να γράψουμε αυτό που σκεφτήκαμε έξω από το περίγραμμα και να γυρίσουμε γύρω γύρω να το διαβάσουμε».

Δραστηριότητα έκτη: Κάθε ομάδα ας αναλάβει μία από τις συγκρούσεις που βιώνει ο Χαλίλ στη ζωή του, με τον φίλο του, τη μητέρα του, τον πατέρα του, τη Μαρία. Κάθε ομάδα ας δημιουργήσει με τα σώματα, χωρίς λόγο, μόνο με εκφράσεις και τη στάση του σώματος μία παγωμένη εικόνα που να δείχνει αυτή τη σύγκρουση. Θα συμμετέχουν όλα τα μέλη της ομάδας. Έχετε 8 λεπτά στη διάθεσή σας».

Στην τελευταία φάση ο εμπυχωτής πλησιάζει κάθε ομάδα ξεχωριστά και εξηγεί πώς θα δείξουν την εικόνα τους, πού θα σταθούν, ότι θα μετρήσει από το 3 έως το 1 για να πάρουν τις θέσεις τους, ότι θα πρέπει να μείνουν ακίνητοι για κάποια δευτερόλεπτα και επιπλέον τους ζητά να σκεφτούν μία φράση την οποία λέει το πρόσωπο που έχουν αναλάβει στον Χαλίλ, που να επιδεικνύει το πρόβλημα και την αιτία της σύγκρουσης. Εξηγεί ότι αυτή θα την πουν όταν ο εμπυχωτής θα χτυπήσει παλαμάκια στη διάρκεια της παγωμένης εικόνας.

Βλέπουμε όλες τις «Παγωμένες Εικόνες» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σσ. 84-87) και σε κάθε φράση που ακούγεται ο εμπυχωτής χρησιμοποιώντας Θέατρο Φόρουμ ως τεχνική στη σχολική τάξη (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σσ. 103-105) ζητά πρώτα τι θα απαντούσε ο Χαλίλ και γίνεται ο διάλογος και στη συνέχεια ζητά «Τι θα μπορούσε το πρόσωπο-ανταγωνιστής, π.χ. να πει διαφορετικά ή να κάνει διαφορετικά;» και αντικαθιστά στις εικόνες τα πρόσωπα, ώστε να παριστάνεται κάθε πρόταση και να δοκιμάζουν τις προτάσεις-λύσεις. Σημασία έχει οι προτάσεις να μην αλλάζουν μαγικά όσα χαρακτηρίζουν ένα πρόσωπο, αλλά τους συμπεριφορικούς χειρισμούς αυτού το προσώπου, ώστε να παρατηρούμε δράσεις και αντιδράσεις. Πάντα τίθεται το ερώτημα: «Αλλάζουν εύκολα τα πράγματα για τον Χαλίλ και το περιβάλλον του;»

Δραστηριότητα έβδομη: «Ας περπατήσουμε στον χώρο και ας προσπαθήσουμε να σκεφτούμε όσα μάθαμε για τον Χαλίλ και τη ζωή του. Ας μη μιλάμε μέχρι να ακουστεί στοπ. Στο στοπ ας είμαστε ακίνητοι και όποιον αγγίζουμε ας λέει φωναχτά μία φράση ή μία σκέψη για τον Χαλίλ».

Αφού ακουστούν σκέψεις και εκτονωθούν από τη γρήγορη γνωριμία με τον κόσμο του Χαλίλ, γυρνάμε εκεί που αρχίσαμε.

«Με τις νέες πληροφορίες θα ξαναζήσουμε το τέλος της ιστορίας. Με τους ρόλους που όλοι πήραμε στην αρχή, θα ζήσουμε ξανά τη συνεδρίαση, όπως ήδη το κάναμε, αλλά τώρα έχοντας πολλές νέες πληροφορίες, πάμε να δούμε τι θα γίνει. Μην ξεχνάτε να υπηρετήσουμε τον ρόλο μας. Θα γυρίσουμε όλοι στους ρόλους μας. Έχουμε ένα λεπτό όρθιοι να διαβάσουμε ξανά τον ρόλο που αναλάβαμε στο σχολείο του Χαλίλ και όταν είμαστε έτοιμοι, ας πάρουμε θέση στο γραφείο των καθηγητών, δείχνοντας πια ότι είμαστε άλλοι...»

Τελευταίος εισάγεται στον ρόλο του ο εμπυχωτής:

«Ο πατέρας του Χαλίλ Μουρεντίν ζήτησε να διακόψει και να μετεγγραφεί ο γιος τους στο ΕΠΑΛ, γιατί αντιμετωπίζει προβλήματα στο σχολείο. Είμαστε στο τέλος του πρώτου μήνα της χρονιάς και δεν ξέρω Τι να κάνω; Να δώσω το χαρτί και να φύγει; Τι λέτε, κυρία Τσολάκη, που συνεργάζεστε με το παιδί στην εφημερίδα;»

Επαναλαμβάνεται η συνεδρίαση και παρατηρούνται νέες συμπεριφορές, που αναδεικνύουν θέματα σχέσεων στο σχολείο μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, γονέων-εκπαιδευτικών, διευθυντών-εκπαιδευτικών, θέματα διαχείρισης, ζητήματα αναγνώρισης της ετερότητας, συνύπαρξης, αδυναμίες και επάρκειες στη διαχείριση των επίμαχων ζητημάτων κ.ά.

Αναστοχασμός: Καθόμαστε όλοι σε κύκλο και συζητάμε με τους εξής άξονες: 1) Τι άλλαξε στη δεύτερη συνεδρίαση; Γιατί; 2) Είναι εύκολο να γνωρίζουμε τους μαθητές μας; 3) Είναι η θρησκεία ένα επίμαχο θέμα που μπορεί να μείνει έξω από αυτή τη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή; 4) Είμαστε σε θέση να κατανοούμε τις θρησκευτικές πτυχές της ζωής όλων των ανθρώπων; 5) Τι χρειαζόμαστε για να νιώθουμε επάρκεια στη διαχείριση των επίμαχων ζητημάτων στη διδασκαλία στην τάξη;

Τέλος, για το εργαστήριο επιχειρούμε να δώσουμε προσωπικό και συλλογικό νόημα σε κάθε δράση με τις εξής αναστοχαστικές ερωτήσεις: 1) Τι κάναμε σήμερα; 2) Πατί το κάναμε; 3) Τι παίρνουμε μαζί μας; 4) Σε μία φράση: Τι θα σκεφτούμε ξανά από όσα ακούσαμε και κάναμε;

Ευχαριστούμε όλους για τη συμμετοχή.

3.2. Αξιολόγηση της εφαρμογής

Εφόσον δεν αξιολογήθηκε γραπτά η εφαρμογή από τους συμμετέχοντες, δεν υπάρχουν στοιχεία για να την αξιολογήσουμε ερευνητικά. Από τις απαντήσεις ωστόσο του τελευταίου αναστοχασμού, οι οποίες καταγράφηκαν, διαφαίνεται ότι τα θέματα των θρησκειών είναι κατά βάση επίμαχα ζητήματα, που δεν μπορούν όμως να μένουν έξω από τον δημόσιο χώρο, γιατί ενώ αφορούν την ιδιωτική ζωή, επιδρούν το σύνολο της κοινωνίας. Διαπιστώθηκε έλλειψη θρησκευτικού γραμματισμού και ανάγκη καλλιέργειάς του ως εφόδιο για τη γνωριμία με τον άλλο αλλά και με τον εαυτό. Τέλος, αναφέρθηκε η αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η αποτελεσματικότητα του βιωματικού εργαστηρίου, που είχε σχεδιαστεί κατάλληλα για εκπαιδευτικούς και περιλάμβανε ποικιλία εκπαιδευτικών και θεατρικών δραστηριοτήτων, που υπηρετούσαν και ολοκλήρωσαν τους στόχους του.

Βιβλιογραφία

- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011β). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση, σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Η Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: χ.ε.
- Somers, J. (2008). Αφήγηση, Εκπαιδευτικό Δράμα και το Πακέτο Εξερεύνησης. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9, σσ. 117-128.
- Afdal, G. (2010). *Researching Religious Education as Social Practice*. Munster, New York, Munchen, Berlin: Waxmann.
- CCEA. (2015). *Teaching Controversial Issues at Key Stage 3*. Belfast: Council for the Curriculum Examinations and Assessment.
- Citizenship Foundation. (2003). *Teaching about controversial issues: guidance for schools*. London: Young Citizens.
- Claire, H. & Holden, C. (eds) (2007). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Council of Europe. (2017). *Managing Controversy. Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools: A self-reflection tool for school leaders and senior managers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dearden, R.F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal Of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Dewhurst, D.W. (1992). The Teaching of Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 153-163.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. Στο Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (eds), *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 124-136). New York, NY: Routledge.
- Hess, D.E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D.E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. Στο Levstik, L. S. & Tyson, C. A. (eds), *Handbook of research in social studies education* (pp. 124-136). New York, NY: Routledge.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2014). Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 417-430.
- Kerr, D. & Huddleston, T. (2015). *Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), pp. 75-89.
- Levinson, R. (2006). Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Lin, A.R., Lawrence, J.F. & Snow, C.E. (2015). Teaching urban youth about controversial issues: Pathways to becoming active and informed citizens. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(2), 103-119.
- Lynch, D. & McKenna, M. (1990). Teaching controversial material: new issues for teachers. *Social Education* (54), 317-319.
- McCully, A. (2005). Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11(4), 38-46.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.

- Misco, T. (2012). The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings. *International Education*, 42(1), 69-84.
- Neelands, J. (2010). Learning through the Imagined Experience. Στο O'Connor, P. (ed.), *Creating Democratic Citizenship through Drama Education Education: The Writings of Jonathan Neelands* (pp. 35-48). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Nicholson, H. (2011). *Theatre, education and performance the map and the story*. New York: Palgrave Macmillan.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L. & Turner, T.N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- QCA. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final report of the Advisory Group on Citizenship* (Crick Report). London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Stradling, R., Noctor, M. & Baines, B. (eds). (1984). *Teaching controversial issues*. London: Edward Arnold.
- Woolley, R. (2011). Controversial Issues: identifying the concerns and priorities of student teachers. *Policy Futures in Education*, 9(2), 280-291.
- Zembylas, M. & Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.

