Διαπολιτισμικότητα
στον
ΜΙΚΡΟ
ΝΤΟΥΝΙΑ

Εικονογράφηση: @aspalaxcomix

Σελιδοποίηση: Κατερίνα Καρβουνάρη

Επικοινωνία σχετικά με το κείμενο: katerina.varella@gmail.com

Καλωσορίζουμε την ελεύθερη κυκλοφορία ή αναπαραγωγή (τμημάτων) του κειμένου, με την παράκληση να συνοδεύονται από αναφορά της πηγής.

Με την υποστήριξη:

European Forum for Freedom in Education
Europäisches Forum für Freiheit im Bildungswesen

BFAS
Bundesverband der Freien Alternativschulen e.V.

Επικοινωνία με τον Μικρό Ντουνιά

Ιστοσελίδα: https://mikrosdounias.zohosites.eu **(ΕΛΛ)**
https://www.mikrosdounias.eu **(ΑΓΓ)**

E-mail: mikrosdounias@gmail.com

Facebook: Μικρός Ντουνιάς Mikros Dounias

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ

ΣΤΟΝ ΜΙΚΡΟ ΝΤΟΥΝΙΑ

Περιεχόμενα

1. Το κείμενο 5

2. Πλαίσιο & ορολογία 6

3. Διαπολιτισμική συνάντηση στον ελλαδικό χώρο και ο ρόλος του σχολείου 9

4. Διαπολιτισμική συνάντηση στον Μικρό Ντουνιά 11

5. Περί διαπολιτισμικής ικανότητας 13

6. Διαπολιτισμικά ικανός/-ή παιδαγωγός 16

6.1. (Ανα)θεώρηση προσωπικών πολιτισμικών ταυτοτήτων 16

6.2. Φροντίδα στη συνάντηση με τους γονείς 17

6.3. Παρατήρηση, αναστοχασμός, παιδαγωγική καταγραφή 18

6.4. Συνεργασία με επαγγελματίες και ομάδες 19

6.4.1. Διερμηνεία 20

6.4.2. Άνθρωποι που μιλούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας 20

6.4.3. Μελλοντικοί/-ές παιδαγωγοί των παιδιών 20

6.4.4. Εποπτεία και επιμορφώσεις 21

6.4.5. Δικτύωση και ανοιχτός διάλογος 21

7. Γλώσσες & επικοινωνία 23

7.1. Επικοινωνία πέρα από τη γλώσσα 23

7.2. Δίνοντας αξία σε κάθε μητρική γλώσσα 24

7.3. Διαχείριση ενός πολυγλωσσικού περιβάλλοντος 26

7.4. Εκμάθηση γλωσσών με φυσικό τρόπο 26

7.5. Ο κύκλος ως τόπος εκμάθησης 28

8. Μαθαίνοντας στη φύση 29

8.1. Μη αναπαραγωγή στερεοτύπων 30

8.2. Κοινά βιώματα 31

8.3. Συνεργασία και αλληλεγγύη 31

8.4. Ελευθερία κίνησης και επιλογής 32

8.5. Σεβασμός στη διαφορετικότητα 33

9. Παιχνίδι & χιούμορ 35

9.1. Ελεύθερο παιχνίδι και διαπολιτισμική συνάντηση 35

9.1.1. Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων 35

9.1.2. Δικαιοσύνη 36

9.2. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό μας αναστοχασμό 37

9.3. Το χιούμορ στην παιδαγωγική καθημερινότητα 39

10. Συνοψίζοντας 41

11. Πηγές & βιβλιογραφικές προτάσεις 42

1. Το κείμενο

Στις 30 Οκτωβρίου 2020 έλαβε χώρα η εκκένωση της ανοιχτής δομής φιλοξενίας προσφύγων πρώην ΠΙΚΠΑ (εφεξής ΠΙΚΠΑ), όπου το παιδαγωγικό εγχείρημα Μικρός Ντουνιάς (εφεξής ΜΝ) στεγαζόταν κατά τα τρία πρώτα χρόνια λειτουργίας του. Από το 2012, το ΠΙΚΠΑ φιλοξένησε χιλιάδες ευάλωτους/-ες πρόσφυγες και αιτούσες άσυλο, με φροντίδα και διαρκή αγώνα από πολλά άτομα, συλλογικότητες, οργανώσεις και κυρίως την «Αλληλεγγύη Λέσβου»[1].

Το Δεκέμβριο του 2020, η παιδαγωγική και διαχειριστική ομάδα του ΜΝ για τη σχολική χρονιά 2020-1 ήρθε σε επαφή με το *Ευρωπαϊκό Φόρουμ για την Ελευθερία στην Εκπαίδευση (EFFE, European Forum for Freedom in Education*) και τον *Σύλλογο Ελεύθερων Εναλλακτικών Σχολείων της Γερμανίας (BFAS, National Association of Free Alternative Schools of Germany*), προτείνοντάς τους να υποστηρίξουν την καταγραφή και διάχυση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής δράσης του ΜΝ, όπως αυτή εξελίχθηκε μέσα στον χώρο του ΠΙΚΠΑ. Ευχαριστούμε τις δύο οργανώσεις για τη θερμή ανταπόκρισή τους. Μετά από σχετικό διαδικτυακό εργαστήρι που πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2020, προχωράμε σε αυτό το κείμενο περί *Διαπολιτισμικής Συνάντησης*, το οποίο διατίθεται στα ελληνικά, τα αγγλικά και τα γερμανικά.

Πρόκειται για μια απόπειρα να αποτυπώσουμε κάποιες παραμέτρους ενός συλλογικού παιδαγωγικού βιώματος, το οποίο επιχειρούμε να πλαισιώσουμε θεωρητικά, δεσμευόμενες πάντα από την υποκειμενικότητά μας. (Επεξ)εργαστήκαμε με τους παρακάτω τρόπους: Αφού συγκεντρώσαμε ιδέες και άξονες, η Νεφέλη Μπ., κοινωνική ανθρωπολόγος και υπεύθυνη για διαχειριστικά ζητήματα του ΜΝ, οργάνωσε έναν κύκλο συνεντεύξεων με τον Γιάννη Κλ., παιδαγωγό δημοτικής εκπαίδευσης και συνοδοιπόρο[2] στον ΜΝ, την

[1] Μάθετε περισσότερα στο βίντεο «Οκτώ χρόνια ΠΙΚΠΑ, οκτώ χρόνια αλληλεγγύη».

[2] «Συνοδοιπόρος/-ισσα» είναι η λέξη που προτιμούμε έναντι των κλασικών «δασκάλα», «νηπιαγωγός», «εκπαιδευτικός», κλπ., αναγνωρίζοντας ότι συνοδεύουμε το παιδί σε μια πορεία εξερεύνησης και μάθησης, που το ίδιο ορίζει ενεργά, και επισημαίνοντας ότι, ως ενήλικες, μαθαίνουμε διαρκώς από τα παιδιά.

Κατερίνα Β., εξειδικευμένη στα δικαιώματα των παιδιών και συνοδοιπόρισσα στον ΜΝ, την Κυβέλη Κ., παιδαγωγό προσχολικής εκπαίδευσης και συνοδοιπόρισσα στον ΜΝ και την Κωνσταντίνα Π., ψυχοπαιδαγωγό, ψυχολόγο της «Αλληλεγγύης Λέσβου» και μέλος της ομάδας του ΜΝ. *Στο κείμενο που ακολουθεί θα βρείτε διάσπαρτα χωρία από τις παραπάνω συνεντεύξεις, σε πλάγια γράμματα.* Στη συνέχεια, αντλήσαμε περιεχόμενο από τα τετράδια καθημερινής καταγραφής της παιδαγωγικής πράξης στον ΜΝ. Τέλος, παραθέτουμε βιβλιογραφία που μας ενέπνευσε και μας βοήθησε να επεξεργαστούμε τους προβληματισμούς μας. Ευχαριστούμε από καρδιάς όλους, όλες, όλα όσα συμμετείχαν σε αυτή τη διαδρομή.

2. Πλαίσιο & ορολογία

Βρισκόμαστε στο νησί της Λέσβου, το 2017. Γύρω από ένα πάρκο της Μυτιλήνης, γονείς συναντιούνται, συζητούν και οραματίζονται μια κοινότητα μάθησης στη φύση, που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ανεξαρτήτως εθνοτικής καταγωγής, κοινωνικής τάξης και άλλων διακρίσεων. Οι άτυπες συζητήσεις παίρνουν τη μορφή εβδομαδιαίας συνέλευσης με τη συμμετοχή παιδαγωγών.

Η ομάδα έρχεται σε επαφή με την «Αλληλεγγύη Λέσβου», τοπική οργάνωση που δίνει ιδιαίτερη βάση στη συνδιαμόρφωση μεταξύ ντόπιων και προσφύγων/-ισσών. Στο πλαίσιο αυτής της καίριας αλληλεπίδρασης λαμβάνουν χώρα γόνιμες ζυμώσεις με ανθρώπους και ιδέες από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Μία από αυτές είναι και η συνάντηση με τη Μάριτ Χ., καθηγήτρια Παιδαγωγικής από τη Νορβηγία και εθελόντρια στο ΠΙΚΠΑ, η οποία σταδιακά δημιουργεί ένα υποστηρικτικό δίκτυο για το εγχείρημα. Τον Ιούνιο του 2017, στη διάρκεια *Εργαστηρίου για την Υπαίθρια Μάθηση* με καθηγητές/-τριες από το Πανεπιστήμιο Προσχολικής Αγωγής Queen Maud του Trondheim, όλα όσα σχεδιάζουμε μοιάζουν εφικτά.

Την ίδια περίοδο, στο πλαίσιο μιας δράσης γνωριμίας με τις οικογένειες που κατοικούν στο ΠΙΚΠΑ κι έπειτα από πρόταση ενός Αφγανού πατέρα, γεννιέται το όνομα του εγχειρήματος: «Ντουνιάς» σημαίνει «κόσμος» σε όλες τις γλώσσες των παραβρισκόμενων: τα

φαρσί, τα κουρδικά, τα αραβικά, τα ελληνικά. «Μικρός», όπως μικρός είναι κι ο κόσμος.

Τον Οκτώβρη του 2017, ο Μικρός Ντουνιάς υποδέχεται τα πρώτα παιδιά από ντόπιες και προσφυγικές οικογένειες στο μικρό πευκοδάσος του ΠΙΚΠΑ. Μέχρι την εκκένωση του καταυλισμού τον Οκτώβρη του 2020, θα παράσχει σταθερή, υπαίθρια, ελεύθερη βιωματική μάθηση σε 31 παιδιά-κατοίκους του ΠΙΚΠΑ και 18 παιδιά από την πόλη της Μυτιλήνης.

Γιατί όμως το παραπάνω συμβαίνει εκεί, τότε και με αυτόν τον τρόπο; Ήδη από το καλοκαίρι του 2015, η Λέσβος έχει γίνει ένα σταυροδρόμι πολιτισμών, γλωσσών, θρησκειών, διαφορετικών πραγματικοτήτων. Μια νέα κοινότητα, αυτή των προσφύγων/-ισσών, είναι μέρος της καθημερινότητας των κατοίκων του νησιού. Οι τελευταίοι/-ες έχουν ιστορικά γνωρίσει προσφυγιά (διωγμοί και ανταλλαγή πληθυσμών του ΄23) και μετανάστευση (προς Αμερική, Αυστραλία, κράτη της Αφρικής και Γερμανία), κάποιοι/-ες όμως διατηρούν μια εθνοκεντρική αντίληψη για τον κόσμο. Βέβαια, πρόσφυγες/-ισσες - ή μάλλον μετανάστες/-τριες, όπως ονομάζονταν τότε - κατέφθαναν στο νησί καθ' όλη την προηγούμενη δεκαετία. Όχι όμως στον βαθμό που συμβαίνει από το 2015: Το καλοκαίρι εκείνο, εκατοντάδες άνθρωποι φτάνουν καθημερινά, ενώ κάποιες μέρες του φθινοπώρου οι αφίξεις ξεπερνούν τα χίλια άτομα την ημέρα.

Παράλληλα, ο δημόσιος λόγος αρχίζει να αλλάζει. Αυτοί/-ες που φτάνουν αποκαλούνται τώρα «πρόσφυγες» και είναι ξεκάθαρα ορατοί/-ές. Φτάνουν με τις βάρκες από τις τουρκικές ακτές, περπατούν στους δρόμους ανά ομάδες, ψάχνουν νερό, τρόφιμα, μεταφορικό μέσο, κατακλύζουν το κέντρο της πόλης. Σωσίβια και ελαστικά από βάρκες γεμίζουν τις παραλίες. Λόγοι φιλανθρωπίας αλλά και αλληλεγγύης ακούγονται όλο και περισσότερο και η Λέσβος βρίσκεται συχνά στα διεθνή Μ.Μ.Ε. Εθελοντές/-τριες από όλο τον κόσμο καταφτάνουν στο νησί, τα ξενοδοχεία γεμίζουν ακόμα και στις «νεκρές περιόδους». Σιγά σιγά αρχίζει να οργανώνεται η ανθρωπιστική υποδοχή και διαχείριση σε τεχνοκρατικό επίπεδο. Η «ελληνική φιλοξενία» επιτελείται σε όλες τις βαθμίδες.

Μέχρι το 2017, ένα παγκόσμιο κίνημα αλληλεγγύης έχει αφήσει τα ίχνη του στο νησί. Η συνάντηση του παγκόσμιου με το τοπικό και η ζύμωση

των αναγκών και εμπειριών, που πρόσφυγες/-ισσες, εθελοντές/-τριες, ντόπιοι/-ες φέρνουν σε αυτή, δημιουργούν ένα μοναδικό χαρμάνι που επηρεάζει όλες όσες έχουν μια έγνοια για το παρόν και το μέλλον αυτού του κόσμου. Στο νησί αναπτύσσονται όλο και περισσότερες κοινοτικές δράσεις, πολιτικές και πολιτιστικές, που δημιουργούν ή ενισχύουν κοινότητες αλληλεγγύης αλλά και τον δημόσιο διάλογο. Σε αυτήν την κινηματική, θα μπορούσαμε να πούμε, πραγματικότητα συμμετέχουν «ντόπιοι/-ες» από τη Λέσβο και τον ελλαδικό χώρο, «ξένοι/-ες» εθελοντές/-τριες και επαγγελματίες στον ανθρωπιστικό τομέα και κάποιοι/-ες πρόσφυγες/-ισσες.

Ο ΜΝ γεννιέται μέσα σε αυτό το περιβάλλον πολιτισμικής ετερότητας και κινηματικής εγρήγορσης. Και γεννιέται με φροντίδα κοινωνική αλλά και γονική, αφού ο πρώτος σπόρος φυτεύτηκε από νέους γονείς που θέλησαν να αλληλεπιδράσουν για να δημιουργήσουν έναν καλύτερο κόσμο για τα παιδιά τους αλλά και τα παιδιά όλου του κόσμου.

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε χρήσιμο να διευκρινίσουμε πώς αντιλαμβανόμαστε κάποιες έννοιες, οι οποίες και παίρνουν διαφορετική χροιά ανάλογα με το ποιος/-α και γιατί τις χρησιμοποιεί. Η **αλληλεγγύη** σχετίζεται με το ιδανικό της κοινωνικής δικαιοσύνης κι έρχεται σε αντίθεση με την έννοια της φιλανθρωπίας, η οποία επιβεβαιώνει την κοινωνική ιεραρχία. Δεν μπορούμε να εθελοτυφλούμε μπροστά στην ύπαρξη διαφορετικών θέσεων εξουσίας. Δεν έχουμε όλοι/-ες τα ίδια δικαιώματα, την ίδια κοινωνική, οικονομική, πολιτική δύναμη. Ωστόσο, οφείλουμε να είμαστε ενήμεροι/-ες σχετικά με τις ιεραρχίες αυτές, να αναγνωρίζουμε τη θέση μας και να προσπαθούμε να δημιουργούμε κοινότητες ισοτιμίας και δικαιοσύνης. Η αλληλεγγύη αποκτά το νόημά της έμπρακτα, στο επίπεδο της συνδημιουργίας και της συμβίωσης.

Όσον αφορά την επιλογή του όρου «**πρόσφυγες/-ισσες»**. Τα τελευταία χρόνια γινόμαστε μάρτυρες μετακινήσεων πληθυσμών που οφείλονται, μεταξύ άλλων, σε πολέμους και συγκρούσεις, φτώχεια, κλιματική αλλαγή. Αντιλαμβανόμαστε το δίλημμα πρόσφυγας-μετανάστης ως έναν ψευδή διαχωρισμό, που υπονομεύει την πραγματική ουσία της ζωής. Τα σύνορα είναι μια ιστορική κατασκευή που μας επηρεάζει με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την εθνική και κοινωνική μας θέση. Οι πιο προνομιούχοι/-ες μπορούμε να

ταξιδεύουμε ελεύθερα για αναψυχή, σπουδές ή εργασία. Άλλοι/-ες βρίσκουν σύνορα κλειστά σε κάθε απόπειρα να αφήσουν τη χώρα τους. Κάθε διαβατήριο έχει διαφορετικό βάρος· κάποια είναι τόσο «άχρηστα», που οι κάτοχοι τους προτιμούν να τα πετούν σε τουαλέτες αστυνομικών τμημάτων και δομών «φιλοξενίας». Οι άνθρωποι στους οποίους αναφερόμαστε χρειάστηκε να αιτηθούν νόμιμα έγγραφα μέσω της διαδικασίας ασύλου, επειδή δεν υπάρχουν για αυτούς νόμιμες οδοί μετανάστευσης. Χρησιμοποιούμε τον όρο «πρόσφυγες/-ισσες», όπως κάναμε από την αρχή του ΜΝ, χωρίς φυσικά να μπαίνουμε στη διαδικασία να αξιολογούμε τις ανάγκες και τα κίνητρα που οδήγησαν την καθεμιά στον δύσκολο δρόμο της μετανάστευσης.

Τέλος, συχνά στο κείμενο, διαχωρίζουμε οι ίδιες σε **«ντόπιους/-ες» και «πρόσφυγες/-ισσες»**, θέλοντας να προσδιορίσουμε τη θέση, από την οποία συμμετείχε ο καθένας και η καθεμιά στο βίωμα του ΜΝ, και τις διαφορετικές ανάγκες και πραγματικότητες, που μια τέτοια προσπάθεια καλείται να γεφυρώσει.

3. Διαπολιτισμική συνάντηση στον ελλαδικό χώρο και ο ρόλος του σχολείου

Στα περισσότερα κοινωνικά πλαίσια, ο ρατσισμός και οι προκαταλήψεις παρουσιάζονται ως ζητήματα προσωπικά και όχι θεσμικά, όπως είναι στην πραγματικότητα. Οι διαχωρισμοί σε «δικούς μας» και «ξένους» σχετίζονται με την εκάστοτε κοινωνική και πολιτισμική οργάνωση. Ο «ξένος» κατασκευάζεται από την κυρίαρχη τάξη πραγμάτων ως προς το ότι δεν ανήκει στην καθιερωμένη πολιτισμική πραγματικότητα. Ως φορέας αμφισβήτησης των αυτονόητων στοιχείων της, θεωρείται δομική απειλή για την κοινωνική ομοιογένεια (Παπαταξιάρχης 2006).

Στον ελλαδικό χώρο, το κυρίαρχο αφήγημα που πλαισιώνει τις διαπολιτισμικές συναντήσεις αντλεί το υλικό του από τις μαύρες σελίδες της ευρωπαϊκής ιστορίας. Η πρακτική του δουλεμπορίου, της αποικιοκρατίας, ακόμα και οι αρχές του διαφωτισμού, είναι οι θεμέλιοι λίθοι της θεώρησης του δυτικού «ορθολογικού» τρόπου σκέψης ως ανώτερου από αυτούς των «αγρίων», «υποανάπτυκτων» κοινωνιών, που μόνο να κερδίσουν έχουν από την επαφή τους με τη «Δύση».

Σε όλη την Ευρώπη, αλλού περισσότερο κι αλλού λιγότερο, η «αλληλεπίδραση» και «επικοινωνία» με το «άλλο» ακολουθεί το αυτονόητο της πολιτισμικής υποταγής, όπως έκανε και η αποικιοκρατία. Λίγος χώρος απομένει για την πραγματική συνάντηση και αποδοχή (Γκόβαρης 2011).

Παρατηρούμε ότι ο τρόπος με τον οποίο ο «ξένος» θα ανταποκριθεί στην πρόσκληση για εξομοίωση καθορίζει τόσο τον βαθμό που θα γίνει κοινωνικά αποδεκτός όσο και το περιεχόμενο της ενσωμάτωσής του. Όποια αδιαφορεί ή αποτυγχάνει στη διαδικασία πολιτισμικής εξομοίωσης, συχνά θεωρείται η μόνη υπεύθυνη για τις συνέπειες της μη ένταξής της. Στη λογική αυτής της πρακτικής, ο «άλλος» γίνεται αποδεκτός όχι ως διαφορετικός, αλλά γιατί δείχνει ότι μπορεί να γίνει όμοιος: η όποια αξία της ταυτότητάς του έγκειται στη μετατρεψιμότητά της. Η φαντασιακή ιεράρχηση των χωρών προέλευσης παίζει κι αυτή τον ρόλο της: Αλλιώς αξιολογούνται οι προσπάθειες ένταξης ενός Δυτικοευρωπαίου κι αλλιώς ενός Βαλκάνιου, πόσο μάλλον ενός Υποσαχάριου.

Γενικά, η δυσανεξία απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα εξακολουθεί να χαρακτηρίζει το ελληνικό κράτος, παρά τα όποια ανοίγματα έφερε η εμπειρία της μετανάστευσης προς την Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990. Παρόμοια δυσανεξία χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό την ελληνική κοινωνία, η οποία φλερτάρει μόνιμα με τον εθνικισμό και την ξενοφοβία.

Δυστυχώς, το σχολείο δεν μένει αμέτοχο σε αυτή την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή. Ανεξάρτητα από την καταγωγή και τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών, το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί μια κατά βάση ομογενοποιητική λογική γύρω από τον άξονα «μία γλώσσα, μία θρησκεία, ένας πολιτισμός». Οι γλώσσες των «άλλων» συνήθως αποσιωπώνται, οι θρησκείες αποκρύπτονται, οι πολιτισμοί σπάνια επιτελούνται σε δημόσια θέα. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών με διαφορετική εθνοτική καταγωγή στο σχολείο εξακολουθεί να γίνεται αντιληπτός ως παροδικό φαινόμενο και εξαίρεση από την κανονική συνθήκη. Αντίθετα προς τον πραγματικό της σκοπό, που είναι η εξοικείωση με την πολιτισμική ετερότητα και ο σεβασμός της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση μοιάζει να αφορά μόνο τους/τις φορείς διαφορετικών πολιτισμών κι όχι τον γενικό μαθητικό πληθυσμό.

4. Διαπολιτισμική συνάντηση στον Μικρό Ντουνιά

Ποια είναι όμως η δική μας θέση σε όλα αυτά; Θέλουμε έναν κόσμο ανοιχτό, με σεβασμό στη διαφορετικότητα και αναγνωρίζουμε την ευθύνη μας για τη δημιουργία του. Επιθυμούμε να συμμετέχουμε στις διαδικασίες πολιτισμικής αλλαγής και πιστεύουμε πως αυτό μπορεί να ξεκινήσει άμεσα, μέσα από τις οικείες μας σχέσεις. Να χαμηλώσουμε τους τοίχους που δεν μας αφήνουν να δούμε και να ζήσουμε μαζί, να χτίσουμε γέφυρες και να περπατήσουμε παρέα. Και να μάθουμε η μία τον άλλον στην πορεία.

Οραματιστήκαμε μια παιδαγωγική κοινότητα που δεν στοχεύει στην ομογενοποίηση ή την ένταξη των πολιτισμικά «άλλων» σε μια κυρίαρχη ελληνική κουλτούρα. Μια παιδαγωγική κοινότητα που θεωρεί το πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε ατόμου ισότιμο με των υπολοίπων και αναγνωρίζει το κάθε υποκείμενο στη συνολική του υπόσταση, όχι μέσω της ταυτότητάς του ως ντόπιου/-ας ή πρόσφυγα/-ισσας. Θελήσαμε να εστιάσουμε στο βίωμα της διαφορετικότητας ως πηγή δύναμης κι εμπλουτισμού για την ομάδα κι όχι ως πρόβλημα προς επίλυση.

Η ιδρυτική και διαχειριστική συνέλευση του ΜΝ, αποτελούμενη από ντόπιους γονείς και συνοδοιπόρους/-ισσες, προσπάθησε έμπρακτα στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής συνάντησης των ενηλίκων. *«Μου άρεσαν ιδιαίτερα οι κοινές μας εκδρομές. Οικογένειες από το καμπ έμπαιναν σε αυτοκίνητα γονέων από την πόλη και συνοδοιπόρων/-ισσών – η ίδια η διαδρομή ήταν ενδιαφέρουσα και ενωτική. Φτάναμε στον προορισμό μας, κάποιο όμορφο φυσικό τοπίο, και οι κοινές δράσεις συνεχίζονταν. Ακολουθούσε πικνίκ, όπου μοιραζόμασταν τα φαγητά που ο καθένας/ η καθεμία είχε ετοιμάσει».* / *«Ξεχωρίζω το εργαστήρι mind mapping με θέμα την προσωπική μας εμπειρία ως παιδιά στο σχολείο ή ως παιδιά που δεν είχαν τη δυνατότητα να πάνε σχολείο. Το οργάνωσε μια έμπειρη εξωτερική συνεργάτιδα, που μας έκανε να αντιληφθούμε ότι ο συντονισμός από ένα κατάλληλο τρίτο άτομο μπορεί να φέρει θαυμάσια αποτελέσματα».* Δράσεις σαν τις παραπάνω μας βοήθησαν να διεισδύσουμε πέρα από την επιφάνεια των πραγμάτων και να

συναισθανθούμε πώς οι διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές μπορούν να χτίσουν διαφορετικές αντιλήψεις - για παράδειγμα σε σχέση με τη διαχείριση του χρόνου ή την εικόνα μας για τον σχολικό θεσμό. Επίσης, να καταλάβουμε ότι οι «αλήθειες» όλων μας είναι ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένες και ότι η αποδόμηση των στερεότυπων και η προσπάθεια εύρεσης κοινών τόπων είναι διαδικασίες όχι απλά μακροχρόνιες αλλά ισόβιες.

Παράλληλα, ήρθαμε έμπρακτα - κι ίσως επίπονα - αντιμέτωποι/-ες με επίμονα, ενοχλητικά ερωτήματα. Κατά πόσο είναι το παιδαγωγικό μοντέλο που προτείνουμε ανοιχτό στη συνδιαμόρφωση με τις πολιτισμικές αντιλήψεις των «άλλων»; Η προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης που επιλέξαμε δεν απορρέει από τις δικές μας προσλαμβάνουσες και κουλτούρα; Η αυθαίρετη υπόθεση ότι πρόσφυγες γονείς θα συμφωνούσαν σε ένα τέτοιο μοντέλο δεν επιβεβαιώνει την πολιτισμική μας κυριαρχία; Πώς μπορούμε να χτίσουμε σχέσεις ισοτιμίας χωρίς να αναπαράξουμε σχέσεις προστασίας ή να γίνουμε διδακτικοί/-ές; Ποιες ανάγκες ώθησαν την κάθε ομάδα, ντόπιων και προσφύγων/-ισσών, να συμμετάσχει στο εγχείρημα;

Η εμβάπτιση σε τέτοιου είδους ερωτήματα είναι ο δρόμος για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και δεν συμβαίνει «αναίμακτα». Επιλέγοντας τη δράση, ήταν φυσικό να κάνουμε λάθη, να μάθουμε από αυτά και να συνεχίσουμε να μαθαίνουμε. Η επίγνωση των προβληματισμών και των εκάστοτε συνθηκών, ο αναστοχασμός των επιλογών, ο ανασχεδιασμός της δράσης αποδείχθηκαν απαραίτητες διεργασίες. Καταλάβαμε ότι η διαπολιτισμική ζύμωση και αλλαγή αφορούν καταρχάς εμάς τις ίδιες και συχνά συμβαίνουν με τη μορφή αμφιβολιών, συγκρούσεων και κραδασμών που οδηγούν σε πολιτισμικές αναθεωρήσεις. Και παρότι άβολο να διαπιστώνουμε πόσο πιο δύσκολα είναι τα πράγματα στην πράξη από ό,τι στη θεωρία, είναι σημαντικό να αντιλαμβανόμαστε αυτή τη δυσκολία ως ευκαιρία για την ανάπτυξη μιας πιο εξωστρεφούς, ανοιχτής στη διαφορετικότητα κοινωνίας.

5. Περί διαπολιτισμικής ικανότητας

Το πρώτο μάθημα που πήραμε είναι ότι η διαπολιτισμική ικανότητα δεν είναι έμφυτη. Στους πολιτισμούς όπου η γλώσσα παίζει κυρίαρχο ρόλο στην επικοινωνία, οι άνθρωποι φτιάχνουν ομάδες με βάση τη γλωσσική κοινότητα, ανεξάρτητα από την ηλικία. Το είδαμε να συμβαίνει με παιδιά προσχολικής ηλικίας και αναρωτηθήκαμε ποιος είναι ο ρόλος μας σε αυτή τη διαδικασία. Το είδαμε να συμβαίνει στις συναντήσεις των «μεγάλων» και συνειδητοποιήσαμε ότι, πέρα από αυτά που πρέπει να μάθουμε για να έρθουμε κοντά, χρειάζεται επίσης να «ξεμάθουμε» αρκετά.

Η διαπολιτισμική ικανότητα είναι, λοιπόν, κάτι που χτίζεται και σχετίζεται αφενός με την εξοικείωση με άλλες κουλτούρες και αφετέρου με την κριτική στάση απέναντι σε όλες τις κουλτούρες - και ειδικά τη δική μας. Όσο πιο πολύ εμβαθύνουμε σε αυτή την κριτική στάση, τόσο πιο οξυδερκείς γινόμαστε στην αναγνώριση των πολιτισμικών στερεοτύπων που αναπαράγουμε. «*Νιώθω ότι όσο περνάει ο καιρός γίνομαι πιο ευαίσθητη πολιτισμικά, γίνεται πιο οξυδερκές το μάτι. Όσο εμβαθύνουμε τόσο αποδομούμε*». Η αναθεώρηση των δικών μας πολιτισμικών στερεοτύπων και η συνήθεια να ρωτάμε για κάθε τι που μας φαίνεται «φυσικό» είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να συντροφεύσουμε τα παιδιά στην καλλιέργεια της δικής τους διαπολιτισμικής ικανότητας.

Η παρακάτω βεβαιότητά μας μπορεί να μοιάζει προβοκατόρικη: **Είμαστε όλοι/-ες ρατσιστές/-στριες.** «*Μετά από τρία χρόνια στον ΜΝ, δεν μπορώ να πω ότι έχω εξαλείψει κάθε στοιχείο ρατσισμού μέσα μου, αλλά συμβαίνει πολλή δουλειά, συναισθηματική και ιδεολογική*». Όσο περισσότερη και ουσιαστικότερη η τριβή μας με το διαφορετικό, τόσο βαθύτερες οι πτυχές του εαυτού μας, με τις οποίες ερχόμαστε αντιμέτωποι/-ες. Στην ουσία, ανακαλύπτουμε λανθάνουσες, βαθιά ριζωμένες προκαταλήψεις μας, τις οποίες συνειδητοποιούμε και επιχειρούμε να υπερβαίνουμε βήμα-βήμα. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι μια διαρκής διαδικασία μάθησης, αναστοχασμού κι επανατοποθέτησης.

Οι παγίδες[3] που χρειάζεται να αποφύγουμε είναι πολλές. Θεωρούμε ότι δεν έχει νόημα να προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε ή να διατυπώσουμε με ακρίβεια πώς κάθε πολιτισμός αντιλαμβάνεται διάφορα ζητήματα· να θεωρητικολογούμε, για παράδειγμα, πάνω στο πώς ο δικός μας ή οι πολιτισμοί των «άλλων» αντιλαμβάνονται το φύλο, τη θρησκευτική πίστη, την πολιτική, κλπ. Χρειάζονται πολλές γενικεύσεις και υποθέσεις για να φτάσουμε σε συμπεράσματα, τα οποία συνήθως μας χωρίζουν αντί να μας φέρνουν κοντά. Αντίθετα, μπορούμε να δούμε τα σημεία συνάντησής μας, να θυμόμαστε ότι φτιάχνουμε πραγματικές σχέσεις με πραγματικούς ανθρώπους κι ότι όλα τίθενται υπό διαπραγμάτευση κάθε στιγμή.

Κρίσιμο είναι να προσπαθούμε να αναγνωρίζουμε τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ και εντός των διαφόρων πολιτισμικών εκφράσεων. Για παράδειγμα: Ιστορικά, ο «δυτικός πολιτισμός» πήρε τον ρόλο του «διαφωτιστή» έναντι των πολιτισμών με τους οποίους ήρθε σε επαφή, αντίληψη που δυστυχώς παραμένει ισχυρή μέχρι σήμερα. Αντίστοιχα, στη δημόσια σφαίρα του, οι φωνές των γυναικών και των παιδιών ακούγονται λιγότερο απ' ό,τι οι φωνές των ανδρών. Με λίγα λόγια, από τη μια, οι πολιτισμοί συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις ιεραρχίας και από την άλλη, μέσα σε κάθε πολιτισμό ενυπάρχουν ποικίλες ιεραρχίες.

Επιπλέον, δεν χρειάζεται να επιλέξουμε έναν απλοϊκό πολιτισμικό σχετικισμό που επικυρώνει ταυτόχρονα κάθε πολιτισμική έκφραση. Μπορούμε να διατηρήσουμε τις προσωπικές μας πεποιθήσεις, αναγνωρίζοντας, όμως, ότι είναι καταρχήν προσωπικές και όχι παγκόσμιες. Επίσης, ότι είναι πεποιθήσεις, δηλαδή κατασκευές που *πιστεύουμε* πως βγάζουν νόημα για εμάς. Όμοια, είναι πολύ σημαντικό για κάθε παιδί να μάθει πως έχει το δικαίωμα να ακολουθεί και να φτιάχνει τον πολιτισμό του, να είναι εξοικειωμένο με την ύπαρξη άλλων πολιτισμών και να μην επιβάλλει ή να μην δέχεται την πολιτισμική επιβολή.

Ούτως ή άλλως, ο πολιτισμός δεν είναι κάτι συμπαγές και στατικό. Πολλά τα περιθώρια ερμηνείας για τον κάθε άνθρωπο, πολλές οι αλλαγές που συμβαίνουν κάθε στιγμή. Κάθε συνάντηση, κάθε σχέση

[3] Για κάποιες άλλες σχετικές με το θέμα μας παγίδες, που έχουν να κάνουν με την πράξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, βλέπε Μάγος 2022, σελ.297-300 και 470-4.

έχει εν τέλει και την κουλτούρα της. Βλέποντας τον εαυτό μας μέσα από τα μάτια των άλλων μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις δικές μας παγιωμένες συνήθειες και συμπεριφορές. Καλλιεργούμε, έτσι, αυτογνωσία και ενσυναίσθηση, βασικά «συστατικά» της διαπολιτισμικής ικανότητας αλλά και απαραίτητες δεξιότητες για κάθε ουσιαστική συσχέτιση.

6. Διαπολιτισμικά ικανός/-ή παιδαγωγός

Ο/η διαπολιτισμικά ικανός/-ή παιδαγωγός συνοδεύει το παιδί στην επαφή του με το(ν) διαφορετικό «άλλο». Για τον Λομπρό, φόβος μπορεί να γεννηθεί και μόνο από το γεγονός ότι κάτι μάς είναι άγνωστο. Το νέο εκτιμάται, εφόσον το παιδί οδηγηθεί να το γνωρίσει μέσα σε ένα θετικό περιβάλλον (2018: 107). «*Νομίζω πως ο βασικότερος ρόλος του ενήλικα είναι να δημιουργήσει ένα περιβάλλον οικείο και ασφαλές, όπου το παιδί να μπορεί να εξερευνά με θάρρος κάθε τι καινούριο*», μας λέει συνοδοιπόρος στον ΜΝ.

Ο/η διαπολιτισμικά ικανός/-ή παιδαγωγός καλείται να προσεγγίζει τους πολιτισμούς των «άλλων» με περιέργεια και διάθεση ανακάλυψης. Να ενεργοποιεί κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία αλλά και τη διαίσθησή του/της, επιδεικνύοντας ευελιξία και ανθεκτικότητα. Να εμπιστεύεται τον εαυτό του ως ικανό παιδαγωγό και τα παιδιά ως ισότιμους συνδιαμορφωτές/-τριες της παιδαγωγικής πραγματικότητας. Να φροντίζει, να αγαπά και να συγχωρεί τον εαυτό του και τους/τις συναδέλφους/-ισσες του. Τι μπορεί να τον/την βοηθήσει στα παραπάνω;

6.1. (Ανα)θεώρηση προσωπικών πολιτισμικών ταυτοτήτων

Όπως προαναφέρθηκε, το ταξίδι ανάπτυξης της διαπολιτισμικής ικανότητας ξεκινά από τον αναστοχασμό των δικών μας πολιτισμικών ταυτοτήτων. Χρειάζεται να πάρουμε μια θέση παρατηρητή/-τριας απέναντι στο δικό μας «δοσμένο», στο δικό μας οικείο. Αν και δύσκολο, είναι εφικτό να ενεργοποιήσουμε μια διαδικασία κριτικής θεώρησης των πολιτισμικών μας δεδομένων.

Όλοι/-ες μας είμαστε φορείς πολλαπλών πολιτισμών σε δυναμική λειτουργία. Το γεγονός της πολιτισμικής πολυφωνίας μέσα στον καθένα και την καθεμιά μας μας κάνει να συνδεόμαστε με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Είμαστε μικροί, μεγάλες, μεγαλύτερα, ντόπιοι, μετανάστριες, μορφωμένοι ή μη, εργαζόμενες ή όχι, κ.ο.κ. Ο πολιτισμός δεν αφορά μόνο την κουλτούρα που σχετίζεται με την εθνοτική μας καταγωγή αλλά και άλλες βασικές κατηγορίες, σαν αυτές που μόλις αναφέρθηκαν. Επίσης, κάθε πολιτισμός αποτελεί ένα

δυναμικό κοινωνικοϊστορικό συγκείμενο με εσωτερικές αντιφάσεις, ιεραρχίες, συνέχειες και ασυνέχειες.

Η ενεργοποίηση μιας κριτικής ματιάς απέναντι στον ή καλύτερα στους πολιτισμούς μας μας απομακρύνει από δογματισμούς και μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη των αξιών της αποδοχής και του σεβασμού προς τον εαυτό μας και τους/τις άλλους/-ες. Αυτή η στάση δεν αφορά απλά μια εξειδικευμένη συνθήκη συνάντησης αλλά τη γενική μας ικανότητα να σχετιζόμαστε ισότιμα.

6.2. Φροντίδα στη συνάντηση με τους γονείς

Μια εμπειρία που επιθυμούμε να καταθέσουμε είναι αυτή της εισαγωγικής συνάντησης με τους γονείς κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τον Μάγο, το κλίμα που δημιουργείται κατά την πρώτη συνάντηση γονέων και παιδαγωγών είναι καθοριστικό, αφού μπορεί να ξεκλειδώσει τις μετέπειτα σχέσεις (2022: 315).

Πριν ξεκινήσει η προσαρμογή ενός παιδιού στην παιδαγωγική καθημερινότητα, η παιδαγωγική ομάδα ζητούσε συνάντηση **και με τους δύο γονείς του** στο χώρο του ΜΝ ή της οικογένειας. Οι γονείς με προσφυγικό υπόβαθρο μας προσκαλούσαν σχεδόν πάντα στο ξύλινο σπιτάκι τους στο ΠΙΚΠΑ. Οι επισκέψεις αυτές αποτέλεσαν για εμάς μία από τις βασικότερες πηγές πληροφόρησης σχετικά με τις πολιτισμικές αναφορές των παιδιών.

Οι συναντήσεις γίνονταν παρουσία διερμηνέα, με τη χρήση από μέρους μας λέξεων στη γλώσσα της οικογένειας να γίνεται δεκτή με θέρμη. Φροντίζαμε να ακολουθούμε τους κανόνες που ρητά ή σιωπηρά μας υποδείκνυαν οι οικοδεσπότες/-ισσες και να ρωτάμε, αν είχαμε οποιαδήποτε αμφιβολία για το τι ήταν αναμενόμενο στον χώρο τους.

Οι γονείς μας πρόσφεραν τσάι και διάφορα σνακ ή φαγητά, τα οποία δεχόμαστε με ευχαρίστηση. Χρειάζεται να είμαστε έτοιμες, όχι μόνο να δώσουμε, αλλά και να πάρουμε. Το αντίθετο φανερώνει κάποιου είδους οίκτο ή ενοχή, που συνδέονται με συγκεκαλυμμένα αισθήματα ανωτερότητας και δεν μπορούν παρά να φρενάρουν τον στόχο μιας ισότιμης συνάντησης.

Μια φόρμα με ερωτήσεις έδινε έναν βασικό σκελετό στη συνάντηση, χωρίς όμως να ακολουθείται ευλαβικά. Στόχος μας ήταν να μάθουμε για το παιδί μέσα από τα μάτια των γονιών του και να έρθουμε πιο κοντά στη φιλοσοφία και τις πρακτικές τους σε σχέση με την ανατροφή του. Δεν θέταμε καμία ερώτηση για τον λόγο ή τον τρόπο που η οικογένεια άφησε τον τόπο και το σπίτι της, μα ακούγαμε προσεκτικά όταν κάποιος γονέας έπαιρνε την πρωτοβουλία να μας μιλήσει σχετικά.

Στο τελευταίο κομμάτι της συνάντησης, ενημερώναμε τους γονείς για διαδικαστικά ζητήματα και για τις βασικές παιδαγωγικές αρχές κι επιλογές μας. Φροντίζαμε ο όγκος της πληροφορίας να μην τους υπερφορτώνει και περισσότερες λεπτομέρειες να δίνονται σε επόμενο χρόνο - σε επόμενη συνάντηση με την οικογένεια, σε κάποια ομαδική συνάντηση γονέων και συνοδοιπόρων/-ισσών, στην καθημερινή μας αλληλεπίδραση κατά την άφιξη ή αναχώρηση του παιδιού[4].

6.3. Παρατήρηση, αναστοχασμός, παιδαγωγική καταγραφή

Πόσο συχνά καταφέρνουμε να κάνουμε ένα βήμα πίσω και να παρατηρήσουμε τα παιδιά που συνοδεύουμε; «*Κατά τη διάρκεια της μέρας, οι συνοδοιπόροι/-ισσες προσπαθούμε να βρίσκουμε ευκαιρίες να παρατηρούμε. Η παρατήρηση μας πληροφορεί τι αρέσει στο παιδί, τι "κάνει τα μάτια του να λάμπουν". Επίσης, μπορεί να παίξει ρόλο αναγνώρισης κι ενδυνάμωσης, εφόσον γίνεται με βλέμμα που μαρτυρά την άνευ όρων αποδοχή και την απουσία επικριτικής διάθεσης».* Μέσα από την παρατήρηση καθημερινών στιγμών μπορούμε να αντιληφθούμε πολλά για τα παιδιά και τη διαπολιτισμική τους συμπεριφορά και ικανότητα. Φυσικά, ως ενήλικες διαθέτουμε την πλήρη ερμηνευτική ευχέρεια των όσων πέφτουν στην αντίληψή μας.

[4] Τα παιδιά που κατοικούσαν στο ΠΙΚΠΑ έμεναν δίπλα στον χώρο του ΜΝ. Έτσι, συχνά έρχονταν μόνα τους το πρωί και επέστρεφαν με κάποιο μέλος της παιδαγωγικής ομάδας το μεσημέρι. Στην πορεία, προσπαθήσαμε να εγκαθιδρύσουμε τη συνήθεια να τα συνοδεύουν στις διαδρομές αυτές οι γονείς τους, καθώς μας έγιναν ξεκάθαρα τα οφέλη της: η οικειότητα και αμεσότητα που επιφέρει η καθημερινή επαφή παιδαγωγού και γονέα, η ευκαιρία τακτικής αλληλεπίδρασης ντόπιων και προσφύγων γονέων, η δημιουργία της σχετικής συνήθειας αναφορικά με τον σχολικό θεσμό.

Βοηθά να μοιραζόμαστε τα προϊόντα της παρατήρησής μας με τους/τις συναδέλφους/-ισσες μας, ώστε αυτά να πληθαίνουν και να φιλτράρονται μέσα από περισσότερα υποκειμενικά πρίσματα. Ένα επόμενο βήμα θα ήταν η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην παραπάνω διαδικασία.

Στον ΜΝ, τα προϊόντα της παρατήρησης αλλά και τα συμβάντα της μέρας αποτυπώνονταν καθημερινά στο κοινό μας τετράδιο. Εκεί κρατούσαμε σημειώσεις, τις οποίες μοιραζόμασταν κι εμπλουτίζαμε στον σύντομο *κύκλο παιδαγωγικής ανταλλαγής,* που ακολουθούσε το «σχόλασμα». Μια φορά την εβδομάδα, ο κύκλος αυτός τρεπόταν στην *εβδομαδιαία συνάντηση της παιδαγωγικής ομάδας*, η οποία λάμβανε χώρα σε τακτή μέρα και ώρα, είχε προσυμφωνημένη διάρκεια, ατζέντα, πρακτικά. Μοιραζόμασταν πώς νιώθουμε ως συνοδοιπόροι/-ισσες στην ομάδα, μιλούσαμε για κάθε παιδί, αξιολογούσαμε τι δούλεψε και τι όχι και σχεδιάζαμε. Λύναμε τυχόν διαφωνίες και εμπνεόμαστε εκατέρωθεν. *«Η καλή επικοινωνία μεταξύ των συνοδοιπόρων/-ισσών είναι από μόνη της ένα πλαίσιο που χαρίζει μια δυνατότητα επεξεργασίας των προβλημάτων. Η κουβέντα που είχαμε μεταξύ μας στο τέλος κάθε μέρας μάς βοηθούσε να διαχωρίζουμε το πώς αισθανόμαστε από το πώς βλέπουμε ένα παιδί, κι αυτό ήταν χρήσιμο όχι μόνο για τη διαχείριση των συναισθημάτων μας αλλά και για την παιδαγωγική μας πρακτική. Και η καταγραφή των περιστατικών ήταν βοηθητική, γιατί σταδιακά κάναμε διαπιστώσεις».*

6.4. Συνεργασία με επαγγελματίες και ομάδες

Θεωρούμε κάποιες συνεργασίες κρίσιμες για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής ικανότητας των παιδαγωγών. Καταθέτουμε μερικά παραδείγματα από την εμπειρία μας:

6.4.1. Διερμηνεία

Παρατηρήσαμε ότι η επικοινωνία με μια οικογένεια παρουσία επαγγελματία διερμηνέα απέχει πάρα πολύ από την αντίστοιχη επικοινωνία στα αγγλικά ή τα ελληνικά. Μάλιστα, όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν το ρόλο του διερμηνέα μεταξύ γονέα και παιδαγωγού, οι ρόλοι περιπλέκονται και οι ισορροπίες διαταράσσονται. Η διερμηνεία είναι μια σύνθετη υπόθεση, που διέπεται από αυστηρούς δεοντολογικούς κανόνες· απαιτεί κατάρτιση κι επαγγελματισμό[5]. Δυνατότητα για επίσημη διερμηνεία, μετάφραση και πολιτισμική διαμεσολάβηση θα έπρεπε να υπάρχει σε όλα ανεξαιρέτως τα θεσμικά πλαίσια όπου κινούνται άνθρωποι με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

6.4.2. Άνθρωποι που μιλούν τη μητρική γλώσσα των παιδιών ως μέλη της παιδαγωγικής ομάδας

Ένα όνειρό μας ανέκαθεν, που μπόρεσε να υλοποιηθεί μόλις δύο μήνες πριν την εκκένωση του ΠΙΚΠΑ. Η φαρσόφωνη Μάριαμ μπήκε στην ομάδα μας το Σεπτέμβριο του 2020. Τα παιδιά την εμπιστεύτηκαν και μας έδειξαν νέες πτυχές του εαυτού τους. Η παιδαγωγική ομάδα εμπλουτίστηκε και πήρε μαθήματα ζωής.

6.4.3. Μελλοντικοί/-ές παιδαγωγοί των παιδιών

Συνοδεύοντας ένα παιδί με προσφυγικό υπόβαθρο με αγάπη, μαθαίνουμε πολλά για το τι έχει ανάγκη, πώς ανοίγεται, πώς μαθαίνει. Όταν το παιδί μετακινηθεί σε επόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο, μπορούμε να επιδιώξουμε μια συνάντηση με τον επόμενο/-η δάσκαλό/-α του και να μεταδώσουμε τις πληροφορίες αυτές - και ίσως μέρος από την αγάπη μας. Επίσης, να διευκολύνουμε τη γνωριμία των γονέων του με το νέο πλαίσιο.

[5] Ενημερωθείτε σχετικά από τα εγχειρίδια της ΒΑΒΕΛ που προτείνονται στη βιβλιογραφία.

6.4.4. Εποπτεία και επιμορφώσεις

Η εποπτεία του παιδαγωγικού έργου από κάποιον/-α ειδικό μας βοηθά να διαχειριζόμαστε τη ματαίωση που ενέχεται στη δουλειά του/της (διαπολιτισμικά ικανού/-ης) παιδαγωγού και να αποφεύγουμε τη στερεοτυπική δράση. Μπορεί να μας βγάλει από τέλματα και να μας ανοίξει νέους ορίζοντες. Το ίδιο ισχύει και για αυτομορφωτικές κι επιμορφωτικές παρεμβάσεις που σχετίζονται άμεσα με το παιδαγωγικό πλαίσιο όπου δραστηριοποιούμαστε.

6.4.5. Δικτύωση και ανοιχτός διάλογος

Η δικτύωση με άλλα παιδαγωγικά εγχειρήματα πάνω σε θέματα οργανωτικά και παιδαγωγικά, που από το 2020 συστηματοποιήθηκε, αποτέλεσε για εμάς πηγή έμπνευσης κι ενδυνάμωσης. Επιπλέον, λάβαμε χρήσιμη ανατροφοδότηση και κριτική από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και καθηγητές/-τριες πανεπιστημιακών σχολών, που επισκεφτήκαμε ή μας επισκέφτηκαν. Βιώσαμε την υποστηρικτική παρουσία μιας καθηγήτριας Παιδαγωγικής, η οποία έπαιξε τον ρόλο της «κριτικού-φίλης[6]». Τέλος, η συνεργασία μας με ομάδα ακαδημαϊκών ερευνητών/-τριών μάς έφερε πιο κοντά στην έρευνα-δράση και το προφίλ της παιδαγωγού-ερευνήτριας (βλ. αναλυτικά Μάγος 2020: 206-13).

Έτσι, επιχειρούμε να συνδέουμε τις προσωπικές μας παιδαγωγικές θεωρίες και πρακτικές με την επιστημονική θεωρία και μας ενδιαφέρει να επικοινωνούμε τις διαδρομές αυτές με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Σε αυτό, καθοριστικό ρόλο έπαιξε το πλούσιο προηγούμενο που εγκαθίδρυσε στον ελλαδικό χώρο η παιδαγωγική κοινότητα του Μικρού Δέντρου στη Θεσσαλονίκη.

[6] Πρόκειται για ένα πρόσωπο εμπιστοσύνης, το οποίο, με φιλικό τρόπο, θέτει στους/στις παιδαγωγούς προκλητικά ερωτήματα, που τους/τις ενθαρρύνουν να αναστοχάζονται και να μοιράζονται τις σκέψεις τους πάνω στην παιδαγωγική δράση. Παράλληλα, μοιράζεται μαζί τους τις δικές του/της «κατανοήσεις και νοηματοδοτήσεις», με σκοπό να ανατροφοδοτήσει και να διευρύνει τον αναστοχασμό τους (Κατσαρού στο Μάγος 2022: 209).

7. Γλώσσες & επικοινωνία

Πριν εξιστορήσουμε πώς διαχειριστήκαμε το ζήτημα των διαφορετικών γλωσσών, έχει νόημα να προβούμε σε μια περιγραφή της «γλωσσικής μας κατάστασης». Τα παιδιά-κάτοικοι του προσφυγικού καταυλισμού πρώην ΠΙΚΠΑ είχαν ως μητρικές γλώσσες τα **αραβικά**, τα **κουρδικά κιρμάντζι**, τα **κουρδικά σοράνι**, τα **φαρσί** ή τα **νταρί**. Κατά κανόνα, έφταναν έχοντας κατακτήσει στο ταξίδι τους ή σε προηγούμενο προσφυγικό καταυλισμό ένα βασικό επίπεδο συνεννόησης στα **αγγλικά**. Συχνά, μπορούσαν να συνεννοούνται και σε κάποια τρίτη γλώσσα που μιλιόταν στο καμπ: *«Η Χ. μιλούσε κουρδικά σοράνι ως μητρική γλώσσα, είχε μάθει καταπληκτικά αγγλικά και πειραματιζόταν με τα φαρσί και τα ελληνικά. Ο αδερφός της μιλούσε σοράνι, τα αγγλικά και τα ελληνικά του εξελίσσονταν, αλλά συνεννοούνταν με τον καλύτερό του φίλο στα κουρδικά κιρμάντζι»*. Τα παιδιά που έρχονταν από την πόλη είχαν συνήθως ως μητρική τους γλώσσα τα **ελληνικά**. Οι συνοδοιπόροι/-ισσες είχαμε ως μητρική γλώσσα τα **ελληνικά**, ενώ άνθρωποι από διάφορα μέρη του πλανήτη που υποστήριξαν εθελοντικά τη δράση του ΜΝ συνεννοούνταν με την ομάδα στα **αγγλικά.**

Μπορούμε να καταθέσουμε τις εξής εμπειρίες σε σχέση με τη μεταξύ μας επικοινωνία και την εκμάθηση γλωσσών:

7.1. Επικοινωνία πέρα από τη γλώσσα

Στα πρώτα βήματα του ΜΝ έγινε ξεκάθαρο ότι δεν θα μπορούσαμε να βασιστούμε σε κάποιου είδους διερμηνεία για την καθημερινή μας επικοινωνία, αφού στην ομάδα μιλιούνταν πάνω από πέντε γλώσσες. Η συνθήκη αυτή γρήγορα μας οδήγησε στο πρώτο συμπέρασμα: **Η βασική επικοινωνία είναι εφικτή πέραν των κοινών γλωσσικών κωδίκων. Οι ασφαλείς σχέσεις αγάπης βοηθούν.** «*Θυμάμαι έναν έρωτα που έφερε κοντά δύο παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Θυμάμαι τις ματιές τους, τις αγκαλιές, την αμηχανία τους. Είχαν βρει το δικό τους τρόπο να επικοινωνούν. Αντάλλασσαν κάποιες λέξεις στα αγγλικά, άλλες στα ελληνικά και κάποιες στα κουρδικά. Μα η βαθύτερη επικοινωνία τους δεν ήταν λεκτική*».

Μάθαμε να μη βασιζόμαστε στις λέξεις, να μη λέμε πολλά. Σταδιακά, αναπτύξαμε εργαλεία που διευκόλυναν τη μεταξύ μας επικοινωνία: εικόνες και φωτογραφίες, εικονογραφημένες «συμφωνίες» όπως το ημερήσιο πρόγραμμα, μυστικούς κώδικες. *«Η γλώσσα του σώματος, οι χειρονομίες, οι μορφασμοί του προσώπου, η παντομίμα, το να δείχνεις. Υπάρχουν τρόποι, και τους χρησιμοποιούσαμε συνέχεια. Υπήρχαν παιδιά που με το βλέμμα τελείωνε, σου έλεγε και του έλεγες».*

«*Η τέχνη, και σαν μέσο έκφρασης και σαν μέσο επικοινωνίας, είναι βασικό συστατικό της ζωής στον ΜΝ*». Μουσική, τραγούδι και χορός έπαιξαν κομβικό ρόλο στην επικοινωνία· το ίδιο και οι οργανωμένες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, το Εργαστήρι Διαισθητικής Ζωγραφικής (βλ. σχετικό τευχάκι ΜΝ), η γωνιά με τα εικαστικά υλικά. Για τον Μάγο, «Η εικαστική γλώσσα, μαζί με τη γλώσσα του σώματος, τη γλώσσα των ήχων, τη γλώσσα των συναισθημάτων, μέσω της υπέρβασης του λόγου και των λογοκριτικών μηχανισμών, αποτελούν ισχυρά συνδετικά υλικά στην κατασκευή των επικοινωνιακών γεφυρών. Οι γέφυρες αυτές είναι συγχρόνως και πολιτισμικές, αφού αποτελούν φορείς ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των μαθητών/-τριών». Όπως προσθέτει, ένα παιδί που νιώθει την ασφάλεια να εκφράσει μέσω της τέχνης πτυχές του εαυτού του που δεν είναι άμεσα εμφανείς, είναι και έτοιμο να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και να επικοινωνήσει πέρα από έναν κοινό γλωσσικό κώδικα (2022: 509-10).

7.2. Δίνοντας αξία σε κάθε μητρική γλώσσα

Η γλώσσα διαθέτει τη «μαγευτική ιδιαιτερότητα» να είναι ταυτόχρονα εργαλείο επικοινωνίας και στοιχείο ταυτότητας (Μααλούφ 2000: 174). **Ένα διαπολιτισμικό παιδαγωγικό πλαίσιο αναγνωρίζει το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των παιδιών και στηρίζει την προσπάθεια των οικογενειών τους να το διατηρήσουν.** Δίνει αξία στη διγλωσσία ως στοιχείο περιουσίας των παιδιών και σέβεται, αναπτύσσει και «συντηρεί ενεργά» τη μητρική τους γλώσσα[7]

[7] Όπως εκφράζει ο Αμίν Μααλούφ, «Όταν μπαίνω στον κόπο να μάθω τη γλώσσα κάποιου κι εκείνος δεν σέβεται τη δική μου, τότε το να μιλάω τη

(Μάγος 2022: 226). Ο Cummins παρατηρεί ότι οι μαθητές/-τριες δεν ενδυναμώνονται γλωσσικά μόνο παρακολουθώντας ειδικά προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας: ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσδώσει αξία σε μια γλώσσα μαθαίνοντας μια λέξη σε αυτήν κάθε μέρα (Γκόβαρης 2011: 199).

Μια γενική παρατήρησή μας υπήρξε ότι, όσο πιο «σίγουρο» νιώθει ένα παιδί για την ικανότητά του στη μητρική του γλώσσα, τόσο πιο έτοιμο είναι να εμπλακεί σε κάποιου είδους διαγλωσσική επικοινωνία. Πράγματι, οι γλώσσες που μαθαίνουμε αλληλοσχετίζονται, με τις έννοιες να μεταφέρονται από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλον – πρόκειται για την **αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών**. Ο Cummins δίνει την εικόνα ενός παγόβουνου με δύο κορυφές, που συμβολίζουν τη μητρική γλώσσα και τη δεύτερη γλώσσα που το παιδί καλείται να μάθει. Κάτω από την επιφάνεια της θάλασσας, η βάση του παγόβουνου (η λεγόμενη **υποκείμενη γλωσσική ικανότητα**) είναι κοινή: όσο περισσότερο κατακτώ τη μητρική μου γλώσσα, τόσο αρτιότερες οι βάσεις για την εκμάθηση μιας δεύτερης (Μάγος 2022: 393). Χρειάστηκε, επίσης, να μάθουμε ότι η λεγόμενη «**μεικτή γλώσσα**», η εναλλαγή διαφορετικών γλωσσικών κωδίκων ακόμα και μέσα στην ίδια πρόταση, δεν χρειάζεται να μας ανησυχεί. Πρόκειται για ένα φυσικό στάδιο, το οποίο σταδιακά ξεπερνιέται καθώς το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί τον κάθε κώδικα ξεχωριστά (Μάγος 2022: 395).

Για να υποστηρίξουμε τις μητρικές γλώσσες των παιδιών, μπορέσαμε να κάνουμε τα εξής: Ολόκληρη η στάση μας ως συνοδοιπόρων/-ισσών φανέρωνε ενδιαφέρον και εκτίμηση για κάθε γλώσσα ή διάλεκτο. Φροντίζαμε να καλλιεργούμε ένα κλίμα αγάπης και εμπιστοσύνης, όπου κάθε παιδί νιώθει άνετα να εκφράζεται τόσο στη μητρική όσο και στη γλώσσα ή τις γλώσσες που προσπαθεί να κατακτήσει. Στο πλαίσιο της καθημερινής μας αλληλεπίδρασης, **παιδιά και συνοδοιπόροι/-ισσες μαθαίναμε λέξεις σε διαφορετικές γλώσσες και, με τρόπο φυσικό, επιλέγαμε κάποιες από αυτές για να εκφράζουμε συγκεκριμένες έννοιες**. Έτσι, «πλέναμε τα χέρια» μας στα αγγλικά, ζητούσαμε το «ψωμί» στα ελληνικά, προβλέπαμε τη «βροχή» στα κουρδικά, λέγαμε «ευχαριστώ» στα φαρσί, κ.ο.κ. Τέλος, στην ομάδα

γλώσσα του παύει να είναι μια κίνηση προσέγγισης – φαίνεται μια πράξη απλής διευκόλυνσης, μια πράξη υποταγής» (2000: 60).

μας βρέθηκαν πολιτισμικοί/-ες διαμεσολαβητές/-τριες, γονείς ή μεγαλύτερα αδέρφια που συνόδευσαν την πρωινή καθημερινότητα μιλώντας τη γλώσσα τους.

7.3. Διαχείριση ενός πολυγλωσσικού περιβάλλοντος

Τα μικρά παιδιά δεν είναι πολιτισμικά τυφλά (Μάγος 2022: 73, 97), όπως ρομαντικά υποθέταμε πριν ξεκινήσουμε τη δράση μας στο πεδίο. Τον πρώτο καιρό, το φαινόμενο της δημιουργίας υποομάδων, αποτελούμενων από παιδιά που μιλούσαν την ίδια γλώσσα, ήταν ιδιαίτερα έντονο - και ποτέ δεν εξαλείφθηκε. Ανακαλύψαμε, όχι χωρίς αισθήματα ματαίωσης, ότι η επαφή μεταξύ των παιδιών δεν αρκεί για να δημιουργηθεί ένα συμπεριληπτικό κλίμα· περισσότερο, χρειάζεται να αναπτυχθεί κάποιου είδους φιλία (Μάγος 2022: 48, 75, 86, 101). Γρήγορα μας έγινε ξεκάθαρο ότι, αν θέλουμε να προσδώσουμε κάποια στοιχειώδη συνοχή στην ομάδα μας, οι στοχευμένες παιδαγωγικές παρεμβάσεις κρίνονταν απαραίτητες.

Σε γλωσσικό επίπεδο, δομήθηκαν οι παρακάτω στόχοι, οι οποίοι και αποτελούν εκφάνσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας: Κάθε παιδί αναγνωρίζει ότι το ίδιο ακριβώς νόημα μπορεί να εκφράζεται σε διαφορετικές γλώσσες, ακόμα κι αν το αποτέλεσμα που φτάνει στα αυτιά του είναι εντελώς διαφορετικό. Οι γλώσσες αυτές έχουν την ίδια εγγενή αξία και δεν είναι δυνατόν να ιεραρχηθούν ως ανώτερες ή κατώτερες. Κάθε γλώσσα, όπως και κάθε άνθρωπος, είναι ένας κόσμος - και είναι συναρπαστικό να εξερευνούμε νέους κόσμους.

7.4. Εκμάθηση γλωσσών με φυσικό τρόπο

Το πλαίσιο του ΜΝ μας υπαγόρευσε να δώσουμε βάρος στην εκμάθηση γλωσσών με τρόπο φυσικό. Τα παιδιά εναλλάσσονταν με μεγάλη συχνότητα: καμία προσφυγική οικογένεια δεν ήξερε αν η παραμονή της στη Λέσβο θα διαρκέσει μια εβδομάδα, ένα μήνα ή ένα χρόνο. Η ξαφνική αποχώρηση παιδιών εν μία νυκτί και η συνακόλουθη άφιξη κάποιου άλλου παιδιού καθιστούσε αναποτελεσματικό το σχεδιασμό κάποιας μακροπρόθεσμης παρέμβασης γλωσσικής εκμάθησης. Πάντως, σε καμία περίπτωση δεν αμφισβητούμε την

ανάγκη για στοχευμένη διδασκαλία της «επίσημης» γλώσσας σε παιδιά που καλούνται να προσαρμοστούν σε μια νέα πολιτισμική πραγματικότητα.

Συμφωνούμε με τον Cummins ότι **η διδασκαλία της γλώσσας είναι σημαντικό να νοηματοδοτείται από πλαίσια που συνδέονται με τις ανάγκες, επιθυμίες και απορίες των παιδιών** (Μάγος 2022: 381). «*Όλα μαθαίνονται καλύτερα μέσα από το βίωμα. Δεν είχε καμία σχέση το να προσπαθήσω εγώ να τους μάθω τη λέξη "carrot", επαναλαμβάνοντάς την εκατό φορές, από το να ζητήσει η Κ. "carrot" και η Α. να αντιληφθεί κάποια στιγμή τι ζητάει η φίλη της. Από εκεί και πέρα ήταν κτήμα της*». Μέσα από αυθεντικές συνομιλίες μεταξύ συνοδοιπόρων/-ισσών και παιδιών, είδαμε τα τελευταία να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και να επιχειρούν να περιγράψουν καταστάσεις και συναισθήματα. Παρατηρήσαμε ότι χρειάζεται να περιμένουμε, να σωπαίνουμε λίγο περισσότερο από ό,τι υπολογίζαμε. Πειραματιστήκαμε σχετικά με το πόσο χρειάζεται να «διορθώνουμε» τα παιδιά. Επίσης, με το να μην τα ρωτάμε πράγματα που ήδη γνωρίζουμε, κατά την προσφιλή συνήθεια παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (π.χ. *«Ποιο είναι αυτό το χρώμα;»*). **Αυτά που κουβεντιάζουμε δεν χρειάζεται να είναι βαρετά ούτε για εμάς ούτε για τα παιδιά!**

Ευγενικά και υποστηρικτικά, επιχειρούσαμε να δείχνουμε συνεχώς στα παιδιά ότι η μεταξύ τους επικοινωνία είναι εφικτή. «*Κάτι άλλο που βοηθά, είναι να δείξεις στα παιδιά ότι, ακόμα κι αν ο άλλος δεν καταλαβαίνει, μπορείς να συνεχίσεις να μιλάς δείχνοντας με κινήσεις τι θέλεις. Θυμάμαι τη στεναχώρια του Μ. μια μέρα που έτυχε να είναι το μόνο παιδί με μητρική γλώσσα τα ελληνικά. Μας είπε ότι δεν θέλει να παίζει με τα άλλα παιδιά, γιατί δεν μιλάνε ελληνικά και δεν τον καταλαβαίνουν. "Λοιπόν, έλα να σου δείξω κάτι", του λέω, "Τι θέλεις να παίξεις;" (…) "Ωραία, πάμε να το πούμε στον Ρ". Ο Ρ. το κατάλαβε αμέσως. Ο Μ. γυρνάει, με κοιτάει και μου λέει, "Το κατάλαβε!". "Το ξέρω, γι' αυτό σου λέω, μίλα του και κάποια θα τα καταλαβαίνει, κάποια θα τα καταλάβει αργότερα, όπως κι αυτός μπορεί να σου μιλάει". Τα παιδιά που έμεναν στο καμπ, το έκαναν αυτό χωρίς τη βοήθεια μας, γιατί μέσα στην καθημερινότητά τους έπρεπε να βρουν λύσεις για να συνυπάρχουν*». Με χαρά είδαμε κάποια παιδιά να μαθαίνουν το ένα από το άλλο λόγω μιας διαπολιτισμικής φιλίας. «*Η Α. και η Κ., ελληνικής και αφγανικής καταγωγής αντίστοιχα, ήρθαν*

τελικά πολύ κοντά. Τώρα πια η μία λέει "I am the teacher of A." και η άλλη προσθέτει "Είμαι η δασκάλα της Κ."».

7.5. Ο κύκλος ως τόπος εκμάθησης

Μεγάλο μέρος της γλωσσικής εκμάθησης κι ανταλλαγής λάμβανε χώρα σε κύκλο[8]. Όλα τα μέλη ενός κύκλου έχουν την ίδια απόσταση από το κέντρο του, ενώ τα μάτια τους είναι ορατά από κάθε σημείο του.

Κύκλος μοιράσματος: Η απάντηση από όλους/-ες στα ερωτήματα «*Πώς είμαι σήμερα;*» και «*Τι θέλω να παίξω;*» είναι ό,τι πιο κοντινό σε παιδική συνέλευση κατάφερε η διαπολιτισμική μας ομάδα. Είναι η ώρα να ακούσουμε η μία τον άλλον, να κοιταχτούμε στα μάτια και να ενισχύσουμε την αίσθηση της ομάδας.

Κύκλος πρωινού σνακ: Ένας/μία συνοδοιπόρος/-ισσα, παρέα με τα παιδιά που το επιθυμούν, στρώνουν το τραπέζι, κόβουν τα φρούτα και το ψωμί, ανακατεύουν και αλείφουν - δίνοντας βάση στο σχετικό λεξιλόγιο. Ένα παιδί ειδοποιεί τα υπόλοιπα ότι το πρωινό μας είναι έτοιμο. Καθόμαστε στο κυκλικό μας τραπέζι και τραγουδάμε το αυτοσχέδιο, πολύγλωσσο άσμα «Ευχαριστώ για το φαγητό» σε όποια γλώσσα αποφασίσουμε, μαθαίνοντας ταυτόχρονα να ξεχωρίζουμε ποια η μητρική γλώσσα του καθενός και της καθεμιάς. Μοιραζόμαστε το ίδιο φαγητό, το οποίο και ονοματίζουμε σε όλες τις γλώσσες.

Κύκλος αποχαιρετισμού: Φροντίζαμε κάθε μέλος του κύκλου να μπορεί καθημερινά να πάρει τον χώρο του, να δείξει κάτι που οι άλλοι/-ες θα μιμηθούν, να χαιρετίσει με τον τρόπο του/της. Στο πλαίσιο του αποχαιρετιστήριου τραγουδιού, το όνομα κάθε μέλους ακουγόταν αρκετές φορές από το ίδιο και από ολόκληρη την ομάδα. **Θεωρούμε την ακριβή διατήρηση και τη σωστή προφορά των ονομάτων του παιδιού και των οικείων του καίρια για το αίσθημα αποδοχής και ασφάλειας.**

[8] Οι χώροι που είχαμε στη διάθεσή μας στο ΠΙΚΠΑ είχαν σχήμα κυκλικό: ο πελώριος θόλος-dome του καταυλισμού, το γιούρτ μας, τα τραπέζια του φαγητού, η τοποθέτηση των καβαλέτων στο Εργαστήρι Διαισθητικής Ζωγραφικής και των κορμών όπου συγκεντρωνόμαστε.

8. Μαθαίνοντας στη φύση

Η επιλογή «μάθηση στη φύση» δεν αποτέλεσε προϊόν ισότιμης διαπολιτισμικής συνδιαμόρφωσης αλλά ένα από τα κύρια προτάγματα των ντόπιων γονέων και παιδαγωγών πριν τη συνάντηση με πρόσφυγες γονείς. Γρήγορα παρατηρήσαμε μια διστακτικότητα στους/στις τελευταίους/-ες: Βασιζόμενοι/-ες στις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες, είχαν μια εντελώς διαφορετική αναπαράσταση του «σχολείου». Δεν ήταν διόλου αυτονόητο ότι τα παιδιά δεν θα έρχονταν με τα καλά τους ρούχα ή ότι το παιχνίδι με τη λάσπη αποτελεί ευκαιρία για μάθηση. Συχνά, η μάθηση στη φύση απείχε άρδην από αυτό που επιθυμούσαν για τα παιδιά τους στη νέα ήπειρο που κατέφθασαν.

Στην πρώτη συνάντηση με κάθε οικογένεια μάς ήταν σημαντικό να εξηγούμε ότι πρόκειται για μια συνειδητή παιδαγωγική επιλογή, που δεν σχετίζεται με έλλειψη αρτιότερων εγκαταστάσεων. Δύο παράγοντες εξισορροπούσαν κάπως το δυσάρεστο για εμάς αίσθημα της πολιτισμικής επιβολής, χωρίς φυσικά να γεφυρώνουν το κενό στη συνδιαμόρφωση. Πρώτον, το πλαίσιο του ΜΝ έμοιαζε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις επιθυμίες των ίδιων των παιδιών. Δεύτερον, οι γονείς τελικά μας εμπιστεύονταν, καθώς έβλεπαν τα παιδιά τους πιο ήρεμα κι ευτυχισμένα και με διάθεση να έρθουν στο «σχολείο»[9].

[9] Πώς έμοιαζε αυτό το «σχολείο»; Σε μια γωνιά του προσφυγικού καταυλισμού πρώην ΠΙΚΠΑ, λίγα μέτρα από τη θάλασσα, στέκει το μικρό πευκόδασος που είχαμε στη διάθεσή μας. Ο χώρος του ΜΝ δεν χωριζόταν από τον υπόλοιπο καταυλισμό με κάποια περίφραξη ή σύνορο, πέρα από κατά τόπους χρωματιστές γλάστρες ή γιρλάντες. Ορμητήριό μας ένα φιλόξενο γιούρτ - μια κυκλική μογγολική σκηνή με ξύλινο σκελετό, φυσικό μαλλί για μόνωση, ξυλόσομπα που ανάβαμε μαζί με τα παιδιά. Ξύλινα ράφια φιλοξενούσαν βιβλία και υλικά, χαλιά και μαξιλάρια προσέδιδαν άνεση. Κάθε παιδί μπορούσε ανά πάσα στιγμή να επιλέγει αν θα βρίσκεται μέσα στο γιουρτ ή έξω, στο πευκόδασος. Για τη δεύτερη - και πιο συχνή - επιλογή, είχε στη διάθεση του μια ολόσωμη αδιάβροχη στολή και ρούχα κατάλληλα για το κρύο.

Ποιος, όμως, ο ρόλος του φυσικού περιβάλλοντος στη διαπολιτισμική μας συνάντηση; **Σε σχέση με τη συμπεριληπτική επίδραση της φύσης, παρατηρήσαμε τα ακόλουθα.**

8.1. Μη αναπαραγωγή στερεοτύπων

Είδαμε τη δράση στη φύση να αμβλύνει τις διαφορές και να δίνει απτές δυνατότητες διεξόδου από ταξινομήσεις σαν την εθνοτική καταγωγή, το φύλο, την ανηλικότητα/ενηλικότητα. **Νιώσαμε ότι το φυσικό περιβάλλον δεν αναπαράγει στερεότυπα σε σχέση με…**

…την κουλτούρα: Τα κτίσματα, τα υλικά, τα βιβλία είναι φορείς πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Αντίθετα, τα εναύσματα για ανακαλύψεις και παιχνίδι, καθώς και τα υλικά που συναντούμε στη φύση, είναι απαλλαγμένα από εκφράσεις της κυρίαρχης κουλτούρας. Το φυσικό περιβάλλον είναι πολιτισμικά ουδέτερο.

…το φύλο: Στη φύση δεν υπάρχουν υλικά ή δραστηριότητες που προορίζονται αποκλειστικά για αγόρια ή κορίτσια. Τα κλαδιά δεν είναι ροζ ή μπλε ανάλογα σε ποιον/-α απευθύνονται. Σημαντική εδώ και η συμπεριφορά των παιδαγωγών, οι οποίοι/-ες καλούνται να δρουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους κλίσεις κι όχι τις έμφυλες ταυτότητες που τους έχουν αποδοθεί.

…την ηλικία: Παρατηρήσαμε ότι η συνύπαρξη μικρών και μεγάλων στη φύση δρα εξισορροπητικά σε σχέση με τον ενηλικισμό, τη διάκριση σε βάρος των παιδιών λόγω του νεαρού της ηλικίας τους[10]. Παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις της παιδαγωγικής ομάδας: *«Το παιδί είναι πιο ελεύθερο να κάνει τις δικές του παρεμβάσεις στη φύση παρά σε ένα σπίτι φτιαγμένο και διακοσμημένο από ενήλικες».* / *«Συντροφιά με τα παιδιά στη φύση μαθαίνω, θυμάμαι πως είναι να παρατηρείς, να πειραματίζεσαι, να λερώνεσαι. Ζω τις εποχές, βιώνω τον πραγματικό χρόνο».* / *«Στο φυσικό περιβάλλον, δεν μπορώ να μη θαυμάσω την παρατηρητικότητα των παιδιών. Βλέπουν, ακούν, μυρίζουν πράγματα που εγώ δεν αντιλαμβάνομαι. Ο Α. με ρωτά "Τι είναι αυτό;" κι εγώ φυσικά δεν έχω ακούσει τίποτα. "Άκου, άκου!", μου*

[10] Διαβάστε περισσότερα για το σημαντικό αυτό ζήτημα στο τευχάκι του ΜΝ «Ενηλικισμός».

λέει, και διαπιστώνω πως εγώ χρειάζεται να κάνω προσπάθεια για να καταφέρω να ακούσω, όπως κι αυτός για να μετρήσει μέχρι το πέντε. Τελικά άκουσα και νομίζω πως ήταν τρυποκάρυδος! Αντίστοιχα και με τις μυρωδιές».

8.2. Κοινά βιώματα

Τόσο η διαπολιτισμική όσο και η περιβαλλοντική εκπαίδευση εστιάζουν στα βιώματα των μαθητών/-τριών (Μάγος 2022: 62). *«Στη φύση, η μάθηση συνοδεύει το βίωμα, είναι το βίωμα. Κάθε κοινό βίωμα ενώνει»,* μας λέει συνοδοιπόρισσα στον ΜΝ. Πράγματι, στο φυσικό περιβάλλον, παιδιά που μιλούν διαφορετικές γλώσσες αποκτούν σωματοποιημένες εμπειρίες που, πέρα από κοινό λεξιλόγιο, τους προσφέρουν κώδικες επικοινωνίας: «*Είναι πολύ πιο εύκολο να μιλήσεις για κάτι όταν το βλέπεις, το νιώθεις, το αγγίζεις*».

Νιώθουμε ότι βιώματα σαν τα παρακάτω δρουν ενωτικά: «*Κάθε πρωί, παρατηρώντας τα λουλούδια, βλέπαμε τα περισσότερα με τα πέταλα κλειστά πριν τα χτυπήσει για τα καλά ο ήλιος. Οι μαργαρίτες όμως ήταν πάντα ανοιχτές. Μια μέρα που νωρίς το πρωί έτυχε να κάνουμε τη βόλτα μας με τον Χ. και την Α., τι να δούμε; Κλειστές μαργαρίτες! Συμπεράναμε πως οι μαργαρίτες ανοίγουν με λιγότερο φως από όσα λουλούδια είχαμε παρατηρήσει μέχρι τότε*». / «*Στο φυσικό περιβάλλον δεν σταματάς να ανακαλύπτεις. Πρόσφατα ανακαλύψαμε το κουκούλι από το αλογάκι της παναγίας. Το βρήκαν τα παιδιά, δεν ήξερα κι εγώ περί τίνος πρόκειται, μέχρι που την επόμενη μέρα είδαμε δεκάδες μικροσκοπικά αλογάκια να κρέμονται από αυτό καθώς έβγαιναν*».

8.3. Συνεργασία και αλληλεγγύη

Ένα ακόμη σημείο τομής της διαπολιτισμικής με την περιβαλλοντική εκπαίδευση είναι ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζουν η συνεργασία και οι ομαδικές δραστηριότητες (Μάγος 2022: 65). «**Στο φυσικό περιβάλλον, η *συνεργασία γίνεται αναπόφευκτη κι επιθυμητή από όλους/-ες***, *γιατί εύκολα κουνάς ένα τουβλάκι για να φτιάξεις ένα σπίτι, έναν κορμό όμως; Ή η δημιουργία μιας λακκούβας ή η βοήθεια για να ανέβεις σε ένα ψηλό κλαρί; Τέτοιου είδους ασχολίες θέλουν παρέα!*

Πολλές φορές, οι ιδέες των παιδιών δεν μπορούν να υλοποιηθούν χωρίς τη βοήθεια των άλλων κι έτσι καταλαβαίνουν την αξία της αλληλεγγύης από πρώτο χέρι. Αλληλεγγύη και συνεργασία γίνονται στοιχεία απαραίτητα». Παρατηρήσαμε ότι **η επιδίωξη ενός κοινού στόχου αποδυναμώνει τους διαχωρισμούς.** Έτσι, κατασκευάσαμε στον εξωτερικό μας χώρο παιχνίδια από ξύλο, σχοινί και άλλα υλικά, τα οποία χρειάζονταν δύο ή περισσότερα παιδιά για να τεθούν σε εφαρμογή. Επίσης, καθιερώσαμε μια εκδρομή με τα πόδια σε ένα κοντινό δασάκι. «*Ένας περίπατος στο δάσος βοηθάει την καλλιέργεια της αλληλεγγύης. Όποιος μένει πίσω, τον περιμένουμε. Όποια πέσει, την σηκώνει άλλο παιδί. Αν κάποιο παιδί πάθει κάτι ή χαθεί, όλοι/-ες νιώθουν την ευθύνη να το βοηθήσουν*».

8.4. Ελευθερία κίνησης και επιλογής

Η ελευθερία κίνησης, που προσφέρει το φυσικό περιβάλλον σε συνδυασμό με ένα κατάλληλα διαμορφωμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, κυριολεκτικά «επιτρέπει» την επαφή μεταξύ των παιδιών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η διήγηση της μητέρας ενός παιδιού από τον ΜΝ που ξεκίνησε να φοιτά στο δημόσιο σχολείο. Η μητέρα προσπαθεί να εκμαιεύσει γιατί το παιδί δεν έχει επαφή με το μοναδικό παιδί με προσφυγικό υπόβαθρο στην τάξη του. Το μυστήριο λύνεται: «Μα, μαμά, πώς να κάνουμε παρέα, αφού κάθεται δέκα θρανία μακριά!».

Ως πλαίσιο, το φυσικό περιβάλλον επιτρέπει σε κάθε παιδί να επιλέγει αν θέλει να είναι μόνο του ή με άλλους/-ες κάθε δεδομένη στιγμή. «*Ένας παράγοντας που βοηθάει είναι ο άπλετος χώρος. Στη φύση ένα παιδί μπορεί να τρέξει, να φωνάξει, να απομακρυνθεί από τα άλλα παιδιά. Η δυνατότητα αυτή αποφορτίζει αλλά και σε κάνει να εμβαθύνεις στο είναι σου. Βλέπουμε παιδιά να επιλέγουν να μείνουν μόνα τους στο φυσικό περιβάλλον για να ηρεμήσουν, να σκεφτούν ή να παίξουν. Θυμάμαι τον Ε. να ξαπλώνει στο χορτάρι, να τον ζεσταίνει ο ήλιος και να ταξιδεύει. Αφού του μιλούσα και δεν με άκουγε! Αν αυτό δεν είναι διαλογισμός, τότε τι είναι;*» **Νιώθουμε ότι η πραγματική διαπολιτισμική συνάντηση μπορεί να συμβεί όταν το παιδί είναι συναισθηματικά σε θέση να συναντηθεί, όταν το επιλέγει το ίδιο.**

8.5. Σεβασμός στη διαφορετικότητα

Πρωτοερχόμενα στον ΜΝ, πολλά παιδιά επιδεικνύουν βίαιες συμπεριφορές απέναντι σε άλλα έμβια όντα - πετούν πέτρες σε σκυλιά, σκοτώνουν χωρίς δεύτερη σκέψη σκουλήκια κι αράχνες, ξεριζώνουν φυτά. Οι συμπεριφορές αυτές μειώνονται καθώς τα παιδιά γίνονται μέρος της ομάδας. Πώς; Ξανά και ξανά, ανακαλύψαμε τις ομορφιές του κόσμου των μυρμηγκιών κι άλλων πλασμάτων με πρωταρχική μέθοδο την παρατήρηση. Για ένα μεγάλο διάστημα, φροντίζαμε το αδέσποτο σκυλί που κάποιο παιδί ονόμασε Κουλούκι. Επιπλέον, «*Όταν τα παιδιά άρχισαν να κόβουν λουλούδια για να μου τα φέρουν δώρο, τους είπα πως τα ευχαριστώ που με σκέφτηκαν, αλλά νομίζω ότι πρέπει να σκεφτούμε και τα λουλούδια, γιατί αυτά τώρα θα μαραθούν. Πήραμε, λοιπόν, τα λουλούδια και τα βάλαμε μέσα στο γιουρτ για να τα δούμε την επόμενη μέρα. Έτυχε εκείνες τις μέρες να παρατηρούμε καθημερινά ένα λουλούδι για να δούμε τι ώρα ανοίγει τα πέταλα του - αυτό ευτυχώς την είχε γλιτώσει. Την επομένη μέρα, πήγαμε να μυρίσουμε το λουλούδι αυτό και τα παιδιά πρότειναν να δούμε κι αυτά που έκοψαν. Όταν είδαν πώς είχαν καταντήσει, συζητήσαμε ότι αυτά που κόψαμε δεν θα τα ξαναδούμε όπως τα βλέπαμε κάθε μέρα, γιατί είναι νεκρά. Αποφασίσαμε ότι είναι καλύτερο και για εμάς και για αυτά να τα αφήνουμε στην ησυχία τους*».

Ο παιδαγωγικός αναστοχασμός γρήγορα μας απομάκρυνε από ανθρωπομορφικές προσεγγίσεις, που θέλουν το μυρμήγκι να έχει παιδιά και τα παιδιά του να κλαίνε στο σπίτι αν το σκοτώσουμε. Επίσης, η ιδέα της βαθιάς οικολογίας, που μια μητέρα εισήγαγε στην ομάδα, μας επέτρεψε να αντιμετωπίζουμε κριτικά ανθρωποκεντρικές προσεγγίσεις του τύπου «προστατεύουμε τα δέντρα, γιατί/ώστε να μας δίνουν οξυγόνο». Το φυσικό περιβάλλον αξίζει αυτοτελώς, όχι για ό,τι προσφέρει στον άνθρωπο ή για να συντηρεί τον κύκλο της ανθρώπινης επιβίωσης.

Τελικά, **η καλλιέργεια του σεβασμού για τα πλάσματα της φύσης επιφέρει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης,** θεμέλιας λίθου της διαπολιτισμικής ικανότητας. «*Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τον χρόνο που χρειάζεται ένα φύλλο για να μεγαλώσει κι ένα μπουμπούκι για να ανθίσει κι αυτό τα κάνει να σέβονται την προσπάθεια αυτή*». Επίσης, «*Ένα παράδειγμα είναι αυτό της προσέγγισής άγριων ζώων, πουλιών, σαυρών, κλπ. Χρειάζεται το παιδί να αισθανθεί τον φόβο και την επιφυλακτικότητα του ζώου για να καταφέρει να το πλησιάσει, χρειάζεται να ηρεμήσει το ίδιο και να αφιερώσει χρόνο για να κάνει το ζώο να νιώσει ασφαλές. Αυτό όχι μόνο βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση απέναντι στα ζώα αλλά και τα ωθεί και να μπουν στη θέση του άλλου, όταν επιχειρούν τη σύνδεση με ανθρώπους. Ουσιαστικά, καταλαβαίνουν την ευθύνη που έχουν απέναντι σε οποιοδήποτε άλλο πλάσμα*».

9. Παιχνίδι & χιούμορ

«Το παιχνίδι μπορεί να προσφέρει ένα αποτελεσματικό περιβάλλον για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής γνωριμίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης» (Μάγος 2022: 127). Πώς όμως;

9.1. Ελεύθερο παιχνίδι και διαπολιτισμική συνάντηση

Πριν συνεχίσουμε, χρειάζεται να ορίσουμε συνοπτικά το ελεύθερο παιχνίδι, πράγμα διόλου απλό. Επιλέγουμε εδώ τον περιγραφικό ορισμό του Roger Caillois: Το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη, οικειοθελής δραστηριότητα, που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο χωροχρόνο. Πρόκειται για μια δραστηριότητα μη παραγωγική, η εξέλιξη και το αποτέλεσμα της οποίας είναι αδύνατον να προβλεφθούν. Το παιχνίδι διέπεται πάντα από κανόνες αλλά και τη συνείδηση μιας παράλληλης πραγματικότητας, ξέχωρης από την πραγματική ζωή (2001).

Ποιες είναι κάποιες από τις ιδιότητες του ελεύθερου παιχνιδιού που προωθούν τη διαπολιτισμική συνάντηση;

9.1.1. Καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων

Το ελεύθερο παιχνίδι προσφέρει γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων**.** Δίνει στους/στις παίκτες/-τριες τη δυνατότητα να χτίσουν πρωτότυπες γέφυρες επικοινωνίας και να εξασκηθούν στη συνεργασία, την έκφραση συναισθημάτων, τη διαχείριση συγκρούσεων. Σύμφωνα με συνοδοιπόρους/-ισσες στον ΜΝ: «*Για να μπορέσεις να παίξεις με άλλους/-ες, τις περισσότερες φορές δημιουργούνται σχέσεις, πάνω στις οποίες βασίζεται το παιχνίδι. Χρειάζεται, για παράδειγμα, να μάθεις να δίνεις χώρο, να περιμένεις τη σειρά σου, να μοιράζεσαι αντικείμενα, να βγαίνεις μπροστά και να πέφτει η προσοχή των άλλων πάνω σου - κι άλλα πολλά. Το παιχνίδι συνδέεται με την ενσυναίσθηση και το συναισθηματικό μοίρασμα*». / «*Να βλέπεις γύρω γύρω ανθρώπους να κινούνται, να είναι ζωντανοί, να είναι συνδεδεμένοι με τη στιγμή, με τον άλλο, με τον χώρο. Αυτό που*

λέμε ότι στο παιχνίδι φτιάχνεις μια άλλη διάσταση, αυτό έβλεπες στον ΜΝ, έβλεπες τις διαφορετικές διαστάσεις του παιχνιδιού στον ίδιο χώρο. Ήταν μαγικό».

9.1.2. Δικαιοσύνη

Για τον ερευνητή Hans Furth, ο κανόνας της δικαιοσύνης είναι ο πρωτεύον μετα-κανόνας που διέπει το ελεύθερο παιχνίδι. Σύμφωνα με τον καθηγητή ψυχολογίας Peter Gray, **τα παιδιά που παίζουν πραγματεύονται συνεχώς το ζήτημα της δικαιοσύνης**, σε μια πολύ άμεση και ουσιαστική του μορφή. Ο Gray παρατηρεί ότι η φράση «Δεν είναι δίκαιο!» (είτε για εμένα είτε για οποιαδήποτε άλλη παίκτρια) είναι η πλέον συχνή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Υποστηρίζει, επίσης, ότι η γνωστή ρήση «Να φέρεσαι στους άλλους όπως θα ήθελες (εσύ) να σου φέρονται» δεν επαρκεί στο πλαίσιό του. Ο χρυσός κανόνας του παιχνιδιού, όπως τον ονομάζει, είναι το «Να φέρεσαι στους άλλους όπως θα ήθελαν (αυτοί οι ίδιοι) να τους φέρεσαι». Εκτός από την αυτογνωσία (τι χρειάζομαι εγώ), η παίκτρια είναι απαραίτητο να επιστρατεύσει και την ενσυναίσθησή της (τι χρειάζεσαι εσύ). Γιατί όμως;

Τα παιδιά που παίζουν διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη σωματική διάπλαση, τις ικανότητες, τις αντοχές, τις προτιμήσεις και άλλα χαρακτηριστικά. Σε αυτό το πλαίσιο, για να είμαι δίκαιη απέναντι στη συμπαίκτριά μου, χρειάζεται να μπω στη θέση της, να της φερθώ σύμφωνα με τις δικές της - κι όχι τις δικές μου - ανάγκες κι επιθυμίες. Για παράδειγμα, όταν δύο παιδιά παλεύουν εν είδει παιχνιδιού, μπορεί το πιο αδύναμο σωματικά παιδί να χτυπά με όλη του τη δύναμη το πιο δυνατό, κι αυτό να είναι απόλυτα αποδεκτό· το αντίστροφο δεν θα ήταν.

Και γιατί να θέλω να είμαι δίκαιη απέναντι στη συμπαίκτριά μου; Εφόσον το παιχνίδι είναι μια εξ ορισμού ελεύθερη και οικειοθελής δραστηριότητα, κάθε παίκτης/-τρια έχει ανά πάσα στιγμή το δικαίωμα να αποχωρήσει. Αν εσύ κι εγώ παίζουμε, κι εγώ δεν λαμβάνω υπόψη μου τις επιθυμίες και τις ανάγκες σου, είναι πολύ πιθανόν να εγκαταλείψεις το παιχνίδι. Κι εγώ είμαι εδώ για να παίξω, δεν θέλω το παιχνίδι να διακοπεί! Συνοδοιπόρος στον ΜΝ μας εξιστορεί:

«Τα παιδιά σε ένα νησιωτικό δημοτικό σχολείο, όπου ήμουν δάσκαλος, έπαιζαν τζαμί στο προαύλιο. Στο παιχνίδι τους δεν χωρίζονταν σε ηλικιακές ομάδες. Παρατηρώντας ότι οι κανόνες άλλαζαν κάπως για ένα-δύο πρωτάκια, ρώτησα μια μαθήτρια της έκτης: "Στον Γιάννη γιατί δεν λέτε να βγει; Αφού τον χτύπησε η μπάλα!". Η απάντησή της άνοιξε ένα παράθυρο στον τρόπο που σκέφτομαι: "Για τον Γιάννη δεν πειράζει, είναι 'μέλι γάλα'". Εκείνη, λοιπόν, τη στιγμή, είχε μεγαλύτερη σημασία να συνεχίσει να παίζει ο Γιάννης, πάρα οι κανόνες να είναι απαρέγκλιτοι για όλους/-ες. Και η αντιμετώπιση αυτή δεν ήταν άδικη για κανέναν: Όταν ο Γιάννης θα ήταν έτοιμος, θα άρχιζε να παίζει με τους ίδιους κανόνες - θα το αναζητούσε μάλιστα ο ίδιος. Για την ώρα, το να συνεχίζεται το παιχνίδι ήταν πιο σημαντικό».

Για τον Peter Gray, **στο ελεύθερο παιχνίδι, η δικαιοσύνη δεν απορρέει από το σκεπτικό ότι όλοι/-ες είμαστε ίδιοι/-ες αλλά από την αναγνώριση και τον σεβασμό των διαφορών μας. Παίζοντας, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τη διαφορετικότητα.**

9.2. Στοιχεία από τον παιδαγωγικό μας αναστοχασμό

Ξεκινήσαμε την πορεία μας στον ΜΝ ως φανατικές υποστηρίκτριες του ελεύθερου παιχνιδιού. Εικάζαμε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που θα συνοδεύαμε, θα σύναπταν αυτόματα σχέσεις μεταξύ τους παίζοντας. Αν και παραμένουμε φανατικές υποστηρίκτριες του ελεύθερου παιχνιδιού, παρατηρήσαμε ότι παιδιά από διαφορετικά υπόβαθρα, που απλώς συναντιούνται σε ένα κοινό πλαίσιο, δεν είναι καθόλου απαραίτητο ότι θα προτιμήσουν να παίξουν μεταξύ τους.

Ενδεικτικό το παρακάτω «περιστατικό» που εκτυλίχθηκε στη διάρκεια αρκετών μηνών: Μία ομάδα «ντόπιων» παιδιών είχε την έντονη τάση να διοργανώνει αυτοσχέδια παιχνίδια ρόλων, που χαρακτηρίζονταν από μεγάλες δόσεις φαντασίας. Μέσα από διάλογο στα ελληνικά, τα παιδιά δημιουργούσαν συνεχώς νέες συνθήκες που εξέλισσαν την πλοκή. Ως παιδαγωγική ομάδα θαυμάζαμε το παιχνίδι τους, αλλά προβληματιζόμασταν για τη μη συμμετοχή σε αυτό παιδιών με άλλη μητρική γλώσσα - επιχειρήσαμε, λοιπόν, να εντάξουμε κάποια μη ελληνόφωνα παιδιά. Δοκιμάσαμε διαφορετικούς τρόπους, όπως το να

συμμετέχουμε κι εμείς ως παίκτες/-τριες, καθοδηγώντας το παιχνίδι σε μια πιο διαγλωσσική κατεύθυνση, ή το να «συνοδεύουμε» το παιχνίδι, φροντίζοντας τα νέα παιδιά να καταλαβαίνουν και να επικοινωνούν.

Κατά τον αναστοχασμό των παρεμβάσεων αυτών, δεν είμαστε ποτέ ευχαριστημένοι/-ες. Αντιληφθήκαμε ότι, τη στιγμή που παρεμβαίνουμε στο παιχνίδι, τα παιδιά καταλαβαίνουν τι περιμένουμε από αυτά. Κι επειδή, σε γενικές γραμμές, τους είναι σημαντικό να μας αρέσουν, μας αφήνουν να τροποποιούμε το παιχνίδι τους. Το κάνουν, όμως, με την ψυχή τους; Το νέο μόρφωμα είναι για αυτά παιχνίδι ή το παιχνίδι καταστρέφεται, αφού δεν μπορεί πια να εξελιχθεί με τον τρόπο που επιθυμούν οι παίκτες/-τριες; Μπαίνουν τα παιδιά σε ανάλογες διαδικασίες συμπερίληψης όταν δεν είμαστε μπροστά; Μήπως φέρνουμε το εντελώς αντίθετο αποτέλεσμα, για παράδειγμα την επιβεβαίωση του στερεοτύπου ότι το νεοφερμένο παιδί «δεν καταλαβαίνει»[11];

[11] Σε έρευνά τους, οι Van Audade και Feagin (Μάγος 2022: 69) παρατηρούν ότι τα μικρά σε ηλικία παιδιά συχνά αποκρύπτουν τις πραγματικές τους απόψεις από τους/τις ενήλικες, αν εκτιμούν ότι θα τους/τις δυσαρεστήσουν. Περιγράφουν ότι στο νηπιαγωγείο λειτουργούν τρεις παράλληλοι κόσμοι όσον αφορά την πραγμάτευση ζητημάτων ετερότητας:

α) **Ο κόσμος των ενηλίκων**, που περιλαμβάνει τις σχετικές με το θέμα αλληλεπιδράσεις των «μεγάλων».

β) **Ο κοινός κόσμος ενηλίκων και παιδιών.** Οι ενήλικες μεταδίδουμε συνεχώς μηνύματα σε σχέση με τη διαχείριση της ετερότητας, χωρίς απαραίτητα να το αντιλαμβανόμαστε.

γ) **Ο κόσμος των παιδιών**. Τα παιδιά, χωρίς την επίβλεψη ενηλίκων, διαχειρίζονται ζητήματα ετερότητας με τον τρόπο που επιθυμούν τα ίδια.

Θα θέλαμε να «ελέγχουμε» και αυτόν τον τρίτο κόσμο; Και να θέλαμε (εμείς δεν θέλουμε), δεν μπορούμε! Μπορούμε πάντως να είμαστε σίγουρες ότι οι αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα εκεί συνδέονται άμεσα με τα όσα διαδραματίζονται στους δύο προηγούμενους κόσμους.

Έκτοτε, επιχειρήσαμε να αφήνουμε το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών να εξελίσσεται, εμπιστευόμενοι/-ες ότι μέσα από αυτό τα παιδιά δοκιμάζουν, μαθαίνουν και επεξεργάζονται τον εαυτό και τις σχέσεις τους. Παράλληλα, ξεκινήσαμε να «προσφέρουμε» καθημερινές, οργανωμένες δραστηριότητες με προαιρετική συμμετοχή[12], που έδιναν ευκαιρίες για κοινά βιώματα. Μακροπρόθεσμα, παρατηρήσαμε περισσότερες διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο του ελεύθερου παιχνιδιού.

Έτσι, δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα και επιτραπέζια παιχνίδια χρησιμοποιήθηκαν, επινοήθηκαν ή κόφτηκαν και ράφτηκαν στα μέτρα της πολυπολιτισμικής μας ομάδας[13]. Απαραίτητες προδιαγραφές: να «παίζονται» ανεξαρτήτως μητρικής γλώσσας**,** να διέπονται από κανόνες κατανοητούς για όλα τα παιδιά**,** να μην αναπαράγουν στερεότυπα και να μην καλλιεργούν τον ανταγωνισμό.

Το τελευταίο αποκτά επιπρόσθετο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής συνάντησης. **Μπορώ να διαμορφώσω ισότιμη σχέση με το διαφορετικό, όταν με προγραμματίζουν να το ανταγωνίζομαι;** Ας μην ξεχνάμε ότι ο ανταγωνισμός, βασικό στοιχείο του «δυτικού πολιτισμού», δεν απαντάται εξίσου σε όλες τις κουλτούρες, με κάποιες να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη συλλογικότητα και τη συνεργασία (Μάγος 2022: 75-6, 469).

9.3. Το χιούμορ στην παιδαγωγική καθημερινότητα

Αναφερόμαστε στο χιούμορ, γιατί το είδαμε να λειτουργεί ως ισχυρός συνδετικός κρίκος τόσο ανάμεσα σε εμάς και τα παιδιά όσο και ανάμεσα σε παιδιά μεταξύ τους - συχνά σε διαπολιτισμικό επίπεδο. Σύμφωνα με τους Jiang et al. (2019: 5), **το χιούμορ έχει την ιδιότητα να δημιουργεί οικειότητα και χαλάρωση:** «*Το βασικό εργαλείο που χρησιμοποιώ για να μπορέσουν τα παιδιά να νιώσουν οικεία είναι το χιούμορ. Αν καταφέρεις τα παιδιά να γελάσουν, έχεις καταφέρει να*

[12] *«Το παιδί, όντας ελεύθερο να επιλέξει τι θέλει να κάνει, είναι και ελεύθερο, έχει τον χώρο και τον χρόνο, να δει την ανάγκη του»*.

[13] Μια απόπειρα καταγραφής μπορείτε να βρείτε στο τευχάκι του ΜΝ «Περιπέτειες στο Δάσος».

αποφορτιστούν», μας λέει συνοδοιπόρος στον ΜΝ. Επίσης, **να μειώνει το άγχος και την ένταση:** *«Είμαστε γενικά σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, με πολλές δυσκολίες, και το χιούμορ πάντα βοηθούσε. Δηλαδή δεν παίρναμε συνέχεια την ένταση, σε πολλές δυνατές στιγμές υπήρχε το χιούμορ για αποσυμπίεση».* Τέλος, **να βελτιώνει την αυτοεικόνα και τη σχέση μας με τους/τις άλλους/-ες και να αυξάνει την αίσθηση του ανήκειν:** «*Τη στιγμή του γέλιου, δύο ή περισσότεροι άνθρωποι εκφράζουν ένα κοινό αίσθημα. Το να αναγνωρίζουμε στον εαυτό μας ένα συναίσθημα και να αντιλαμβανόμαστε ότι το ίδιο μοιράζονται κι άλλοι/-ες, όπως συμβαίνει όταν γελάμε ταυτόχρονα ή είμαστε χαρούμενοι/-ες για τον ίδιο λόγο, δημιουργεί αυτομάτως μια σύνδεση*».

Ο Peter Gray βλέπει το χιούμορ και το παιχνίδι ως δυνάμεις που μπορούν να υπερνικήσουν την επιθετικότητα, την κυριαρχία και την ιεραρχία. «*Το χιούμορ είναι βασικό συστατικό της συνταγής μας στον ΜΝ. Να γελάμε, να κάνουμε αστεία, να πειράζουμε καλοπροαίρετα ο ένας την άλλη. Στα σχολεία αυτό συχνά λείπει. Υπάρχει μία σοβαροφάνεια που εμείς οι ενήλικες έχουμε συνήθως ενσωματώσει στην καθημερινή μας ζωή και την οποία θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά. Το χιούμορ είναι πολύ ωραίο εργαλείο. Είναι ένα ωραίο συναίσθημα, ένας τρόπος σκέψης για να αντιμετωπίσεις μια δύσκολη ή αμήχανη κατάσταση. Είναι και το χιούμορ μια μεταμόρφωση, μια οπτική γωνία από την οποία επιλέγεις κάποιες φορές να δεις τη ζωή*».

Αναγνωρίζουμε ότι **το χιούμορ δεν λειτουργεί πάντα ευεργετικά**[14]. Ο Μάγος καλεί τους/τις εκπαιδευτικούς να παρεμβαίνουν άμεσα όποτε τα παιδιά το χρησιμοποιούν ως μέσο εξουσίας, προσβολής ή υποτίμησης (2022: 198). Άλλωστε, **το χιούμορ έχει σαφή πολιτισμική διάσταση**, την οποία καλούμαστε να διερευνούμε με οδηγό τη διαπολιτισμική μας ικανότητα. Χιούμορ, λοιπόν, μα με ενσυναίσθηση!

[14] Ευρέως διαδεδομένος στη θεωρία είναι ο τετραμερής διαχωρισμός σε φιλικό (affiliative), αυτοβελτιωτικό (self-enhancing), επιθετικό (aggressive) και αυτοσαρκαστικό (self-defeating) χιούμορ (Martin et. al. 2003).

10. Συνοψίζοντας

Με το παραπάνω κείμενο επιχειρούμε να μοιραστούμε αξίες και εργαλεία που μας συντρόφευσαν σε μια πορεία ανακάλυψης, παρέα με παιδιά προσχολικής ηλικίας από διαφορετικές εθνότητες και υπόβαθρα. Δεν ισχυριζόμαστε ότι καταφέραμε να δημιουργήσουμε μια συνεκτική διαπολιτισμική ομάδα - κάναμε, ωστόσο, βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Μικρά στοιχεία αυτής της διήγησης ίσως φανούν χρήσιμα σε ομάδες ή άτομα που επιδίδονται σε αντίστοιχες προσπάθειες.

Τι μπορεί να βοηθήσει παιδαγωγούς που συνοδεύουν πολυπολιτισμικές ομάδες παιδιών; Πώς μπορούμε να διαχειριστούμε το ζήτημα των διαφορετικών μητρικών γλωσσών; Πώς συμβάλλουν η φύση, το παιχνίδι και το χιούμορ στη διαπολιτισμική συνάντηση; **Τελικά, πώς καλλιεργούμε τη διαπολιτισμική μας ικανότητα; Ένα είναι σίγουρο: Μην παύοντας τη συνειδητή, από κοινού προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση.**

Κλείνοντας, αφιερώνουμε σε όποιον/-α κατάφερε να φτάσει μέχρι εδώ το εικονογραφημένο, διαπολιτισμικό άλμπουμ του Μικρού Ντουνιά «Νανουρίσματα του κόσμου»[15]. Με τις καλύτερες ευχές μας για ταξιδέματα με το σώμα και τον νου και δημιουργικές, εμπλουτιστικές διαπολιτισμικές διαδρομές.

[15] Ακούστε τη μουσική του στο www.mikrosdounias.bandcamp.com

11. Πηγές & βιβλιογραφικές προτάσεις

Ανδρούσου, Αλεξάνδρα (2005). Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg.

Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν. (2011). Συλλογικός τόμος. Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

ΒΑΒΕΛ (2011). Κατευθυντήριες οδηγίες για την αποτελεσματική συνεργασία με διερμηνείς στις υπηρεσίες ψυχικής υγείας. Έκδοση του Κέντρου Ημέρας Βαβέλ (Συν-ειρμός ΑμΚΕ Κοινωνικής Αλληλεγγύης).

ΒΑΒΕΛ (2019). Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της προσφυγικής συνθήκης: Συνεργική προσέγγιση. Έκδοση του Κέντρου Ημέρας Βαβέλ και του Centre for Trauma, Asylum and Refugees (University of Essex).

Bottrill, Greg (2019). Can I go and play now? Rethinking the Early Years. Εκδόσεις SAGE.

Γκόβαρης, Χρήστος (2011). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκδόσεις Διάδραση.

Caillois, Roger (2001). Τα παιγνίδια και οι άνθρωποι: Η μάσκα και ο ίλιγγος. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου. [Πρώτη έκδοση στα γαλλικά το 1958]

Gray, Peter (2019). When Children Play, They Follow the Golden Rules of Fairness. Άρθρο στο διαδικτυακό περιοδικό *Psychology Today*.

Gray, Peter (2021). Ελευθερία στη μάθηση. Εκδόσεις Αιακιδών.

Heldal M., Hagen T.L., Olaussen I., Haugen G.M. (2021). Social Sustainable Education in a Refugee Camp. Journal *Sustainability* 13 (7).

Jiang T., Li H., Hou Y. (2019): Cultural Differences in Humor Perception, Usage, and Implications. Journal Frontiers in Psychology 10 (123).

Lamb C. (2020) Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: Participatory barriers and enablers for refugee families. European Early Childhood Education Research Journal 28 (1): 129-148.

Λομπρό, Μισέλ (2018). Από την ηδονή στην τρέλα. Εκδόσεις Αρμός.

Μααλούφ, Αμίν (2000). Οι φονικές Ταυτότητες. Εκδόσεις Ωκεανίδα.

Μάγος, Κώστας (2022). Το πέταγμα του Ερόλ: Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία. Εκδόσεις Gutenberg.

Martin R., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being. Journal of Research in Personality 37 (1): 48-75.

Μόσχος Γ., Καλησώρα Α. (2019). Η συνέλευση των παιδιών: Τα πρώτα βήματα άσκησης στη δημοκρατία. Έκδοση της Πρωτοβουλίας για το Άρθρο 12.

Παπαταξιάρχης, Ευθύμιος (2006). Συλλογικός τόμος. Περιπέτειες της ετερότητας: Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα. Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Το Μικρό Δέντρο που θα γίνει Δάσος. Παιδαγωγικές μπροσούρες.

Χαραβιτσίδης, Πέτρος (2013). Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο στην Αθήνα. Εκδόσεις Επίκεντρο.

Περί
διαπολιτισμικών
συναντήσεων