




Κι αν ήσουν εσύ;

Θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες
για την ευαισθητοποίηση
στα ανθρώπινα δικαιώματα
και σε θέματα προσφύγων

Επιμέλεια: Νάσια Χολέβα

ISBN: 978-960-9529-04-4

 Πανελλήνιο Δίκτυο για το
Θέατρο στην Εκπαίδευση
μέλος του Διεθνούς Οργανισμού για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (IDEA)

Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση

«Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;»:

Κώστας Μάγος



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

Διαβάστε το άρθρο παρακάτω

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.

«Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε;»: Προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά

Κώστας Μάγος

Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

*It is only in a world of objects
that we have time and space and selves*
(Eliot, 1964, 16)

Εισαγωγή

Η διαπολιτισμική διάσταση αποτελεί πλέον μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές βαθμίδες. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Rolland-Ricci, 1996), η έννοια της διαπολιτισμικότητας εστιάζει στην αλληλεπίδραση και την πολιτισμική ανταλλαγή τόσο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών και κοινωνικών ομάδων όσο και μεταξύ των ατόμων. Αφορά την αμοιβαία αναγνώριση, αποδοχή και σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών κωδίκων και την υποστήριξη των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα σε άτομα και ομάδες τα οποία ανήκουν σε διαφορετικούς πολιτισμούς όσο και στα μέλη του ίδιου πολιτισμού.

Οι Hohmann et al (1996) υπογραμμίζουν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με τα εκπαιδευτικά προβλήματα της μετανάστευσης, αναζητώντας αποτελεσματικές λύσεις, χωρίς όμως να αφορά αποκλειστικά τους μετανάστες και τη μετανάστευση, αφού αναφέρεται στον καθένα, πλειονότητες και μειονότητες, μετανάστες και μη. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργεί συνθήκες για πολυπολιτισμική ανταλλαγή ανάμεσα στους ανθρώπους, αναγνωρίζοντας και κάνοντας αποδεκτές τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς και τους τρόπους ζωής. Οδηγεί σε εμπλουτισμό της σχολικής ζωής, με την προϋπόθεση ότι η εκάστοτε γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική δημιουργεί συνθήκες που επιτρέπουν στο σχολείο και στο κοινωνικό του περιβάλλον να αναπτύξουν αποδοχή και κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών.

Πέρα από την αναγκαιότητα υιοθέτησης μια γενικότερης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, η οποία θα υποστηρίζει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η επιτυχία της εφαρμογής της στις σχολικές τάξεις εξαρτάται και από μια σειρά άλλων παραμέτρων. Ανάμεσα σε αυτούς ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να διαθέτουν καταρχάς οι ίδιοι τη διαπολιτισμική ικανότητα που χρειάζεται να μεταφέρουν στους μαθητές τους, η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος, που θα δίνει ουσιαστικές ευκαιρίες για γνωριμία, αποδοχή και ανάπτυξη αλληλεπίδρασης με την ετερότητα, καθώς και η αξιοποίηση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, που μπορεί να υποστηρίξει τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης σχετικά με διαπολιτισμικά θέματα.



Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά

Ο όρος «εκπαιδευτικό υλικό» αναφέρεται σε υλικά διαφόρων τύπων, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την υποστήριξη της διδασκαλίας. Συνηθέστεροι τύποι εκπαιδευτικών υλικών αποτελούν τα λογοτεχνικά και άλλα βιβλία, διάφορα κείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, εκπαιδευτικό λογισμικό, κινηματογραφικές ταινίες, μουσικά CD, παζλ, παιχνίδια, καθώς και διάφορα αντικείμενα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, αφού καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και τον τύπο της διδασκαλίας. Οι μαθητές ασχολούνται ένα μεγάλο μέρος του διδακτικού χρόνου με το παραπάνω υλικό, ενώ μέσα από αυτό ανατροφοδοτούν τις γνώσεις τους και κινητοποιούνται για τη συνέχεια της μάθησης.

Σύμφωνα με τον Μάγο (2010), προκειμένου κάποιο υλικό να μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται σε έναν αριθμό κριτηρίων. Ανάμεσα στα κριτήρια αυτά είναι η συμβατότητα του υλικού με την εκάστοτε νοητική ηλικία των μαθητών, η αξιοποίηση των αρχών του εποικοδομητισμού για τη γνωστική εξέλιξη, η προώθηση της κριτικής σκέψης, καθώς και η δυνατότητα που προσφέρει ένα υλικό για γενίκευση και πολλαπλή ερμηνευτική προσέγγιση. Η πρωτοτυπία και η ελκυστικότητα του υλικού, καθώς και η δυνατότητα να ανταποκριθεί σε διαφορετικά γνωστικά επίπεδα και τρόπους μάθησης αποτελούν επίσης σημαντικά πλεονεκτήματά του.

Με τον όρο «διαπολιτισμικό» μπορεί να χαρακτηριστεί το εκπαιδευτικό υλικό που αξιοποιείται για την προώθηση του σκοπού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δηλαδή για τη γνωριμία, αποδοχή και ανάπτυξη σεβασμού και αλληλεπίδρασης απέναντι στην ετερότητα. Στόχος της όλης διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας είναι, με αφορμή το υλικό και τις δραστηριότητες που το συνοδεύουν, οι μαθητές να κατανοήσουν ότι η πολιτισμική ποικιλία και η ετερότητα γενικότερα αποτελεί κοινωνικό πλούτο και όχι απειλή. Να αναστοχαστούν πάνω στις στερεοτυπικές και προκατειλημμένες απόψεις και στάσεις που συχνά έχουν ενστερνιστεί και οι ίδιοι, θεωρώντας ότι αποτελούν κοινωνικές και πολιτισμικές «αλήθειες» και σταδιακά να μετασχηματίσουν τις αρνητικές απέναντι στην ετερότητα αντιλήψεις και συμπεριφορές. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι μαθητές θα επιτύχουν εντέλει να αφήσουν πίσω τους συνήθεις ξενοφοβικές απόψεις και να γίνουν πιο ανοιχτοί απέναντι στο διαφορετικό, με μακροπρόθεσμο στόχο την απόκτηση ενσυναίσθησης, μια δεξιότητα ιδιαίτερα σημαντική τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.



Τα αντικείμενα ως διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά

Ανάμεσα στα υλικά που μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών σημαντική θέση κατέχουν τα αντικείμενα. Το παρόν άρθρο δεν εστιάζει στα πολιτισμικά αντικείμενα τα οποία εκτίθενται στα διάφορα μουσεία και τα οποία προφανώς αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές πηγές γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς. Υπάρχει εκτενέστατη βιβλιογραφία, που ανήκει στο ευρύτερο πεδίο της μουσειοπαιδαγωγικής (Νάκου, 2001· Νικονάνου, 2005) και η οποία, μεταξύ άλλων, εστιάζει στην αποτελεσματική διαδικασία αξιοποίησης των μουσείων και των μουσειακών υλικών στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στα προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα τα οποία μπορούν να μεταφέρουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί στην τάξη και να αξιοποιηθούν ως κίνητρο για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου. Τα αντικείμενα αυτά συνήθως ανήκουν σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη περιλαμβάνει αντικείμενα που έχουν μια άμεση πολιτισμική αναφορά, παραδείγματος χάριν, ένα θρησκευτικό αντικείμενο, όπως ένας χριστιανικός σταυρός ή μια θρησκευτική εικόνα, ένα χαλάκι μουσουλμανικής προσευχής ή ένα μικρό βουδιστικό αγαλματίδιο. Τέτοιου τύπου αντικείμενα συνήθως εκπροσωπούν τις πολιτισμικές αξίες όχι μόνο του κατόχου και της οικογένειάς του, αλλά μιας ολόκληρης πολιτισμικής κοινότητας ή παράδοσης.

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει αντικείμενα που αφορούν περισσότερο την προσωπική ή οικογενειακή ταυτότητα ή ετερότητα του κατόχου τους και έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην προσωπική ή στην οικογενειακή ιστορία. Στα αντικείμενα αυτά μπορεί να μην υπάρχουν άμεσες ή φανερές με την πρώτη ματιά πολιτισμικές αναφορές, όμως συνήθως υπάρχουν έμμεσες ή «καλυμμένες» αναφορές. Παραδείγματα αντικειμένων αυτής της κατηγορίας θα μπορούσαν να είναι μια οικογενειακή βαλίτσα, η οποία συνδέεται με μια μεταναστευτική μετακίνηση της οικογένειας ή ένα καπέλο-οικογενειακό κειμήλιο, που μεταφέρει πληροφορίες της οικογενειακής ιστορίας.

Αντικείμενα και των δύο παραπάνω κατηγοριών, εφόσον μεταφέρονται στην τάξη με σκοπό να λειτουργήσουν ως εναύσματα διαπολιτισμικής γνωριμίας και αλληλεπίδρασης, μπορούν να χαρακτηριστούν ως «διαπολιτισμικά αντικείμενα». Σύμφωνα με τους Hennig & Kirona (2012:229), «δεν υπάρχουν πολιτισμικά ουδέτερα αντικείμενα και κάθε αντικείμενο που έρχεται στην τάξη μεταφέρει συγχρόνως κάποιο επιμέρους πολιτισμικό μήνυμα και έναν πολιτισμικό τρόπο χρήσης του». Με την παραπάνω έννοια, κάθε αντικείμενο που υπάρχει στην τάξη αποτελεί και μια μορφή διαπολιτισμικού αντικειμένου. Εξάλλου, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, κάθε πράγμα μπορεί να αποτελέσει «πολιτισμικό αντικείμενο» εφόσον υπάρχει μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και η χρήση και η λειτουργία του συνδέονται άμεσα με το πλαίσιο αυτό (Vygotsky, 1997).

Τα διαπολιτισμικά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για τη γνωριμία με διαφορετικές από τις κυρίαρχες πολιτισμικές αναφορές και ταυτότητες, να δημιουργήσουν σκέψεις και προβληματισμούς ικανούς να οδηγήσουν σε επαναπροσδιορισμό προηγούμενων αντιλήψεων και μετασχηματισμό δυσλειτουργικών νοητικών συνθηγιών (Mezirow και συν. 2007). Με τον τρόπο αυτό, η λειτουργία των παραπάνω



αντικειμένων στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας και στη γνωστική εξέλιξη των μαθητών μπορεί να παρομοιαστεί με τους συνεχείς ομόκεντρους κύκλους που δημιουργεί ένα βότσαλο καθώς πέφτει στην επιφάνεια της ήρεμης θάλασσας. Οι αρχικές έντονες κυματικές αναταράξεις θα μπορούσαν να σηματοδοτούν την αρχική έκπληξη των μαθητών, τις πιθανές αντιστάσεις τους απέναντι σε ό,τι πρέσβευαν μέχρι τη στιγμή της πτώσης του «βότσαλου» στη νοητική επικράτειά τους. Οι τελικοί, όλο και πιο ήρεμοι, κύκλοι που δημιουργεί η πτώση στην επιφάνεια της θάλασσας αντιστοιχούν με τις νοητικές διεργασίες που σταδιακά αναπτύσσονται και τους μετασχηματισμούς που εντέλει δημιουργούνται σε προηγούμενες αντιλήψεις τους, με αφορμή το αντικείμενο-βότσαλο που έπεσε στη θάλασσα της τάξης.

Σύμφωνα με τη Wood (2009), κάθε αντικείμενο έχει ταυτόχρονα πολλές αλληλοσχετιζόμενες μεταξύ τους διαστάσεις και αξίες. Επομένως, η μελέτη ενός αντικειμένου χρειάζεται να συμπεριλαμβάνει τόσο την υλική όσο και την πολιτισμική και προσωπική διάστασή του. Η ίδια υπογραμμίζει τρεις διαφορετικές διαστάσεις των αντικειμένων, που όλες τους συνδέονται με την εμπειρία. Η πρώτη αφορά την πλαισίωση και νοηματοδότηση της εμπειρίας, καθώς αυτή δημιουργείται τόσο μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το αντικείμενο που το αξιοποιεί όσο και με τα άλλα άτομα που συνδέονται με αυτό.

Η δεύτερη διάσταση αφορά τη δυνατότητα των αντικειμένων να δημιουργούν εμπειρίες και μέσω αυτών να δομούν την προσωπικότητα και τη ζωή του ατόμου. Τη διάσταση αυτή επισημαίνουν και οι Hennig & Kirona (2012: 229), υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των αντικειμένων στο «ποιοι είμαστε ως ανθρώπινες υπάρξεις». Τέλος, η τρίτη διάσταση αφορά την ανάπτυξη μιας «βιωματικής συναλλαγής» (Wood, 2009: 155) μεταξύ του ατόμου και του αντικειμένου και τη δυνατότητα του ατόμου να κατανοήσει τόσο τα εξωτερικά όσο και τα εσωτερικά νοήματα του αντικειμένου. Τα εξωτερικά νοήματα συνδέονται με τη συνήθη υλική και χρηστική διάσταση ενός πράγματος, ενώ τα εσωτερικά εστιάζουν στο βαθύτερο νόημα της σχέσης ανάμεσα στο αντικείμενο και στον ιδιοκτήτη του.

Η ανακάλυψη του εσωτερικού «κρυμμένου» νοήματος ενός αντικειμένου και της ιστορίας που μεταφέρει είναι το στοιχείο που αναδεικνύει τη δυνατότητά του να λειτουργήσει ως διαπολιτισμικό υλικό, αφού μέσα από μια τέτοια ανακάλυψη θα μπορούσαν να έρθουν στο φως προσωπικές ή γενικότερες πολιτισμικές αναφορές, ικανές να κινητοποιήσουν τον προβληματισμό των μαθητών σχετικά με ζητήματα ταυτότητας-ετερότητας. Εξάλλου, όπως υποστηρίζει η Pahl (2012:303), «κάθε αντικείμενο αφηγείται μια ιστορία», άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένη με τις ιστορίες ζωής των τωρινών, αλλά και των προηγούμενων κατόχων του.

Ο Hoskins (1998) χρησιμοποιεί τον όρο «βιογραφικά αντικείμενα» περιγράφοντας εκείνα τα αντικείμενα που συνδέονται άμεσα με την πολιτισμική ή άλλη ταυτότητα του ιδιοκτήτη τους και τα οποία έχουν συμβάλει στη δημιουργία διαστάσεων της προσωπικής ταυτότητας. Η Tollia-Kelly (2004) αντίστοιχα, αναφερόμενη στα ίδια αντικείμενα, τα ονομάζει «βαλίτσες αναμνήσεων», καθώς λειτουργούν καταλυτικά στην αναπαραγωγή προσωπικών και οικογενειακών αφηγήσεων. Τέλος, οι Akkerman & Bakker (2011) χρη-

σιμοποιούν τον όρο «οριακά αντικείμενα» για εκείνα τα αντικείμενα που λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα σε πολιτισμικά διαφορετικούς κόσμους και, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, συμβάλλουν στην υπέρβαση των ορίων αυτών. Οι Williams & Wake (2007), μιλώντας για τα «οριακά αντικείμενα», τα περιγράφουν ως «μαύρα κουτιά», γιατί όσο είναι κλειστά, το περιεχόμενό τους είναι αθέατο ή θεωρείται γνωστό, όταν όμως «ανοιχτούν», παρέχουν ευκαιρίες μάθησης.

Μια τέτοια προσέγγιση των «οριακών αντικειμένων» ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά ενός μαθησιακού ερεθίσματος να λειτουργήσει ως «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» (Mezizow, 2003), δηλαδή να δημιουργήσει συνθήκες γνωστικής σύγκρουσης ανάμεσα σε παλαιότερη και νέα γνώση. Μια τέτοια προοπτική παρέχει στα αντικείμενα αυτά τη δυνατότητα να αποτελέσουν πηγές ανάπτυξης αναστοχασμού και μετασχηματίζουσας μάθησης, διαδικασίες ικανές να αλλάξουν προηγούμενες νοητικές οπτικές και συνθήκες των ατόμων. Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι αλλαγές αυτές συνδέονται με την αμφισβήτηση και την υπέρβαση προηγούμενων αρνητικών απέναντι στην ετερότητα αντιλήψεων και στάσεων, στην αναγνώριση και την αλληλεπίδραση με νέους πολιτισμικούς κώδικες και τη σταδιακή ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Η αξιοποίηση των διαπολιτισμικών αντικειμένων στη σχολική τάξη

Προκειμένου τα αντικείμενα να αποτελέσουν αποτελεσματικά διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά υλικά, είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας κατάλληλης διδακτικής διαδικασίας, σύμφωνης με τις αρχές και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είναι προφανές ότι μια τέτοια διαδικασία δεν είναι συμβατή με την απλή παρουσία των αντικειμένων στη σχολική τάξη μέσα σε μια κλειστή βιτρίνα ή στην παρουσίασή τους με τη μορφή απλής ή εμπλουτισμένης εισήγησης από τον εκπαιδευτικό. Όπως υποστηρίζουν οι Hennig & Kirona (2012:228), τα αντικείμενα δεν θα πρέπει να παραμείνουν ως «έξωτερικοί παράγοντες» της σχολικής τάξης, κατάσταση που υποβαθμίζει τη σημασία τους και εμποδίζει τα παιδιά να αναπτύξουν τα σχετικά νοήματα μέσα από μια αυθεντική αλληλεπίδραση μαζί τους. Αντιθέτως, η διδακτική διαδικασία χρειάζεται να προωθεί μια σε βάθος διερεύνηση της σχέσης τόσο μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων όσο και μεταξύ των αντικειμένων και των προσώπων της τάξης, μαθητών και εκπαιδευτικών. Προκειμένου τα αντικείμενα να λειτουργήσουν ως μέσα κοινωνικοποίησης των μαθητών, οι παραπάνω ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η διδακτική διαδικασία χρειάζεται «να προχωρήσει πέρα από την απλή παρουσία των αντικειμένων αυτών σε ένα περιβάλλον όπου το κάθε πράγμα είναι σχεδιασμένο για να είναι εκπαιδευτικό, κατασκευασμένο στο μέγεθος του παιδιού και ασφαλές, και επομένως να αντιπροσωπεύει μόνο μια κουλτούρα: τη σχολική κουλτούρα. [...] Χρειάζεται να σκεφτούμε πώς τα αντικείμενα στην τάξη συνδέονται με καθεμιά από τις ζωές μας έξω από την τάξη και τι αντιπροσωπεύει η πολιτισμική σπουδαιότητα των αντικειμένων αυτών στα μέλη της σχολικής κοινότητας». Η παραπάνω αλληλεπίδραση με τα αντικείμενα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από κατάλληλες δραστηριότητες, οι οποίες θα προκαλούν και θα οδηγούν τον προβληματισμό των μαθητών.



Υπάρχουν πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν την αξιοποίηση των αντικειμένων ως διαπολιτισμικών μέσων σε ένα διδακτικό και μαθησιακό πλαίσιο που παρουσιάστηκε παραπάνω. Η αφήγηση της ιστορίας του αντικειμένου από τους ίδιους τους κατόχους τους, οι οποίοι μπορεί να είναι είτε μέλη της σχολικής κοινότητας –μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί– είτε μέλη της ευρύτερης κοινότητας αποτελεί συνήθως το πρώτο στάδιο της διαδικασίας, εκείνο της γνωριμίας με το αντικείμενο και του ρόλου του στη ζωή των κατόχων του.

Σύμφωνα με την Pahl (2012), η αφήγηση της ιστορίας των αντικειμένων αποτελεί μια σημαντική διαδικασία, η οποία δεν δίνει απλώς πληροφορίες για το ίδιο το αντικείμενο, αλλά συγχρόνως παρουσιάζει τις προσωπικές και οικογενειακές ιστορίες ζωής που το συνοδεύουν. Εξάλλου, η αξιοποίηση της αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, και ιδιαίτερα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης ως μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής τεχνικής, έχει υπογραμμιστεί από έναν σημαντικό αριθμό ερευνητών (McEwan & Egan, 1995· Elbaz-Luwisch, 2001).

Ως εξέλιξη της αφήγησης μπορεί να αποτελέσει η παρατήρηση και η απτική επαφή του αντικειμένου από το σύνολο των μαθητών της τάξης, ενώ μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της αφήγησης, καθώς και τα επιμέρους εκείνα στοιχεία που φάνηκε να προξένησαν ιδιαίτερη εντύπωση και να προβλημάτισαν τους συμμετέχοντες. Άλλες δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή, με αφορμή το συγκεκριμένο αντικείμενο, είναι η αξιοποίηση των ποικίλων τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Η συμβολή των τεχνικών της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει επανειλημμένως υπογραμμιστεί τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Wright, 2006· Κοντογιάννη, 2012· Tsiaras, 2016).

Μέσα από τη δυνατότητα ανάληψης διαφορετικών ρόλων και αξιοποίησης ποικίλων πολιτισμικών κωδίκων, η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί ένα ιδιαίτερα αποτελεσματικό μέσο για την προώθηση των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Εξάλλου, η συναισθηματική ταύτιση με ρόλους που εκπροσωπούν την πολιτισμική ή άλλου τύπου ετερότητα συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης.

Πέραν των τεχνικών της δραματικής τέχνης, οι δραστηριότητες για την ανάπτυξη διαπολιτισμικού διαλόγου με αφορμή τα αντικείμενα που έρχονται στην τάξη μπορούν να περιλαμβάνουν την αξιοποίηση και άλλων τεχνών, όπως της λογοτεχνίας, της ζωγραφικής, των κατασκευών, της μουσικής, της σωματικής έκφρασης. Η ηλικία των παιδιών και η σύνθεση της ομάδας, ο διαθέσιμος χρόνος και ο κατάλληλος χώρος αποτελούν μερικά από τα κριτήρια για την επιλογή και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

Αν και οι μεμονωμένες δραστηριότητες με αφορμή ένα διαπολιτισμικό αντικείμενο μπορεί να είναι αποτελεσματικές, μια διδακτική προσέγγιση που θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η μέθοδος project. Οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη μέθοδο project (Χρυσafiδης, 1994· Μάγος, 2003) υπογραμμίζουν την αποτελεσματικότητά της για μια σειρά σημαντικών λόγων, μεταξύ των

οποίων ξεχωρίζει το γεγονός ότι χρησιμοποιεί ως αφετηρία τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών, αξιοποιεί τη διαθεματική προσέγγιση, προωθεί τη δουλειά σε ομάδες και εστιάζει στην απόκτηση της γνώσης με ερευνητικές-ανακαλυπτικές μεθόδους.

Βασικά στοιχεία για την επιτυχία ενός διαπολιτισμικού project, είτε με αφετηρία ένα διαπολιτισμικό αντικείμενο είτε κάποιο άλλο ερέθισμα, αποτελεί η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αμοιβαιότητας, όπου τα παιδιά μπορούν χωρίς αναστολές να εκφράσουν τα βιώματα, τις εμπειρίες και τον προβληματισμό τους. Ένα τέτοιο κλίμα μπορεί σταδιακά να δημιουργηθεί μέσα από τη συλλογικότητα και τη συνεργασία, όπως αυτές καλλιεργούνται μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, βασικό χαρακτηριστικό της μεθόδου project.

Παράλληλα με τη γνώση των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για την αξιοποίηση των αντικειμένων ως διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών υλικών, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ενήμεροι για τις «παγίδες» (Μάγος, 2010) οι οποίες συχνά ελλοχεύουν στη διδακτική αξιοποίηση των αντικειμένων που έρχονται στην τάξη. Ανάμεσα στις παγίδες αυτές συνηθέστερη είναι εκείνη της εξωτικοποίησης, σύμφωνα με την οποία το εκάστοτε αντικείμενο δεν προσεγγίζεται μέσα από το σύνολο των πολιτισμικών διαστάσεων και αξιών του, αλλά περιθωριοποιείται μόνο σε μερικές από αυτές, που συνδέονται συνήθως με κάποια εξωτικά-φολκλόρ χαρακτηριστικά του. Έτσι, παραδείγματος χάριν, ένα αφρικανικό μουσικό όργανο δεν μελετάται στο πλαίσιο της γενικότερης σχέσης του με τους πολιτισμούς και τον πλούτο των καθημερινών δραστηριοτήτων των αφρικανικών λαών, καθώς και τις αλληλεπιδράσεις του με τους πολιτισμούς άλλων χωρών, αλλά περιθωριοποιείται στην εικόνα ενός εξωτικού οργάνου, που χρησιμοποιείται σε παράξενες τελετές, πολύ διαφορετικές από εκείνες του κυρίαρχου πολιτισμού. Είναι προφανές ότι η παγίδα της εξωτικοποίησης όχι μόνο δεν προωθεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία και ανταλλαγή, αλλά αντιθέτως αναπαράγει πολιτισμικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, δημιουργώντας «πολιτισμικό χάος» ανάμεσα στον κυρίαρχο και στους «άλλους» πολιτισμούς.

Παρόμοια παγίδα είναι η ιεράρχηση των πολιτισμών μέσω των αντικειμένων τους, δίνοντας συνήθως σημαντικότερη θέση όσον αφορά τη λειτουργία ή την αξία σε εκείνα τα αντικείμενα που προέρχονται ή συνδέονται με τον δυτικό πολιτισμό. Μια τέτοια ιεράρχηση αφενός αντιτίθεται απολύτως στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες υποστηρίζουν την ισοτιμία των πολιτισμών, ενώ αφετέρου προωθεί τις ρατσιστικές ιδεολογίες του πολιτισμικού ελλείμματος, σύμφωνα με τις οποίες οι «άλλοι» πολιτισμοί αξιολογούνται ως ελλειμματικοί, και επομένως κατώτεροι από τον κυρίαρχο πολιτισμό.

Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τις παραπάνω παγίδες προκειμένου η αξιοποίηση των αντικειμένων να οδηγήσει σε πραγματική διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Η γνώση των παγίδων, καθώς και η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να προωθείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, συνδέεται με τη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τελικός σκοπός της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας και ενσυναίσθησης. Είναι προφανές ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποκτήσει οι ίδιοι την παραπάνω ικανότητα μπορούν να τη μεταφέρουν και στους μαθητές τους, αξιοποιώντας τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Οι προσεγγίσεις χρειάζεται να υποστηριχθούν



από τα κατάλληλα εκπαιδευτικά υλικά, ανάμεσα στα οποία ανήκουν και τα προσωπικά και οικογενειακά αντικείμενα, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως ερεθίσματα για την ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής.

Ενδεικτικά παραδείγματα δράσεων με χρήση διαπολιτισμικών αντικειμένων

Μελετώντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία, συναντά διάφορα projects και δράσεις που πραγματοποιούνται τόσο μέσα όσο και έξω από τη σχολική τάξη και συνδέονται με την αξιοποίηση προσωπικών και οικογενειακών αντικειμένων ως διαπολιτισμικών υλικών. Οι Μάγος & Νικολούδη (2001) αναφέρονται σε μια διαπολιτισμική δράση όπου με αφορμή ένα συνηθισμένο καθημερινό αντικείμενο, το καπέλο, γίνεται προσπάθεια ευαισθητοποίησης μαθητών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας. Στόχος του project, το οποίο περιλάμβανε μια σειρά διαφορετικών δραστηριοτήτων, ήταν η αξιοποίηση ενός απλού, καθημερινού αντικειμένου ως ερεθίσματος για παρατήρηση της πολυμορφίας και της διαφορετικότητας, αλλά και μέσου αλληλογνωριμίας, συζήτησης και ανταλλαγής προσωπικών και οικογενειακών βιωμάτων. Τα καπέλα που έφτασαν στην τάξη προέρχονταν από τις οικογένειες των παιδιών που ήταν τόσο Έλληνες όσο και μετανάστες, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και τους εμψυχωτές του εργαστηρίου. Οι τελευταίοι ήταν μέλη ενός πανεπιστημιακού προγράμματος για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και την προώθηση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής γενικότερα.

Η ποικιλία των καπέλων που συγκεντρώθηκαν ήταν πλούσια. Υπήρχαν καπέλα αντρικά και γυναικεία, μεγάλα και μικρά, καπέλα από διαφορετικά υλικά και χρώματα, χειμωνιάτικα και καλοκαιρινά, καπέλα από διαφορετικές χρονικές περιόδους, αλλά και από διαφορετικούς τόπους, καπέλα από διαφορετικά επαγγέλματα. Οι εμψυχωτές ζήτησαν καταρχάς από τα παιδιά να αναγνωρίσουν τα καπέλα, να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες, να τα αγγίξουν, να τα μυρίσουν, να τα φορέσουν. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκε η ιστορία κάθε καπέλου από τον ιδιοκτήτη του. Μέσα από την αφήγηση αναδείχθηκαν επιμέρους προσωπικές και οικογενειακές ιστορίες των κατόχων των καπέλων, ιστορίες που σχετίζονταν με οικογενειακές καταστάσεις, επαγγελματικές διαδρομές, φιλικές συναντήσεις και άλλες περιστάσεις. Από τη συζήτηση, καθώς και από τις δραστηριότητες που έγιναν κατά τη διάρκεια του project, οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν πολλές ευκαιρίες να γνωρίσουν το πώς το ίδιο καθημερινό αντικείμενο μπορεί να σηματοδοτεί διαφορετικές προσωπικές, οικογενειακές και γενικότερες πολιτισμικές αναφορές. Οι αναφορές αυτές αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων μέσα από τις προσεγγίσεις της δραματοποίησης, της ζωγραφικής και των κατασκευών. Τα καπέλα παρέμειναν στον σχολικό χώρο για μεγάλο διάστημα, αφήνοντας όλα τα παιδιά να εξοικειωθούν τόσο με αυτά καθαυτά τα υλικά αντικείμενα όσο και με τις ιστορίες που τα ίδια μετέφεραν. Μέσα από τις ιστορίες των καπέλων και τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν καλύτερα με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, αλλά και να έχουν ερεθίσματα σχετικά με την ευρύτερη πολιτισμική ποικιλία που τους περιβάλλει.

Δραστηριότητες ενός project με σκοπό τη ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας περιγράφουν οι Hennig & Kirona (2012). Σκοπός του project ήταν η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας των παιδιών, σε συνδυασμό με την εκμάθηση της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας, καθώς και η ευρύτερη διαπολιτισμική ευαισθητοποίησή τους, κάνοντας χρήση αντικειμένων με ποικίλες πολιτισμικές αναφορές. Σχολιάζουν το πώς αξιοποιώντας ένα γουδί και ένα γουδοχέρι βοήθησαν τη Nansi, μια μικρή μαθήτρια με καταγωγή από το Σουδάν, να μοιραστεί με τους συμμαθητές της, μέσω ενός αυτοσχέδιου τραγουδιού που δημιούργησε παίζοντας, στοιχεία της πολιτισμικής της παράδοσης. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονταν αφενός με το άλεσμα των σιτηρών και αφετέρου με το τραγούδι ως μια συνοδευτική ενέργεια για τις δουλειές του νοικοκυριού στο πλαίσιο της κουλτούρας της. Τα παραπάνω στοιχεία, που η Nansi γνώριζε από την κουλτούρα του σπιτιού της, κάνοντας χρήση των αντικειμένων και της δραματοποίησης, μπόρεσε να τα μεταφέρει στη σχολική κουλτούρα. Με τον τρόπο αυτό τα αντικείμενα, το γουδί και το γουδοχέρι, λειτούργησαν ως πολιτισμικοί διαμεσολαβητές ανάμεσα στην οικογενειακή και τη σχολική κουλτούρα και γλώσσα. Σύμφωνα με τους Hennig & Kirona (2012: 236), «η προσεκτική, σκόπιμη εισαγωγή ενός αντικειμένου και της αξιοποίησής του μέσω της δραματοποίησης επέτρεψε στη Nansi να λειτουργήσει ως πολιτισμική εμπειρογνώμονας [...]. Το πολιτισμικό αντικείμενο εισήγαγε [στη σχολική τάξη] τη δραστηριότητα της Nansi ως μια διάσταση της δικής της πραγματικότητας, της πραγματικότητας του σπιτιού και όχι του σχολείου». Ουσιαστικά το γουδί και το γουδοχέρι μέσα από το δραματοποιημένο παιχνίδι της Nansi γεφύρωσε το πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας με εκείνο της σχολικής τάξης και βοήθησε αφενός τη μαθήτρια να εκφράσει ελεύθερα στοιχεία της οικογενειακής και πολιτισμικής της ταυτότητας, αλλά και τους συμμαθητές της να αλληλεπιδράσουν μαζί της, κάνοντας χρήση των αντικειμένων και του παιχνιδιού, εισάγοντας παράλληλα και στοιχεία των δικών τους πολιτισμικών ταυτοτήτων.

Οι Βλαχάκη & Μάγος (2015) αναφέρουν ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης γηγενών και αλλοδαπών μαθητών Νηπιαγωγείου και Δημοτικού Σχολείου σε ζητήματα μετανάστευσης, που πραγματοποιήθηκε στον χώρο του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών εργαστηρίων «Παίζω – Μαθαίνω – Δημιουργώ». Στο πλαίσιο του προγράμματος, οι μαθητές, αξιοποιώντας τον ρόλο του συνερευνητή, συγκέντρωσαν αφενός αφηγήσεις και αφετέρου υλικά αντικείμενα από το οικογενειακό αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που σχετίζονταν με το θέμα της μετανάστευσης. Τα υλικά αυτά λειτούργησαν ως ερεθίσματα για να μελετήσουν τις αιτίες της μετανάστευσης, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες, τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που συχνά εκφράζουν γι' αυτούς τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας, αλλά και να ανακαλύψουν τα στοιχεία της μεταναστευτικής ταυτότητας που υπήρχαν στις δικές τους οικογενειακές ιστορίες. Η τελευταία δράση του προγράμματος περιελάμβανε τη δημιουργία από τα ίδια παιδιά, με την υποστήριξη των εμψυχωτών του εργαστηρίου, μιας μουσειακής έκθεσης των υλικών και άυλων μαρτυριών, αντικειμένων και αφηγήσεων, σχετικών με τη μετανάστευση που είχαν συγκεντρωθεί. Οι συμμετέχοντες μαθητές, αφού κατηγοριοποίησαν τα εκθέματα σε κατηγορίες και αφού γνώρισαν τις

διαδικασίες οργάνωσης μιας μουσειακής έκθεσης, πραγματοποίησαν την έκθεση, ενώ ανέλαβαν οι ίδιοι τον ρόλο του ξεναγού σε ομάδες άλλων παιδιών, αλλά και ενηλίκων επισκεπτών. Η ξενάγηση περιελάμβανε και βιωματικές δραστηριότητες, που σχετίζονταν με τα εκθέματα, όπως δραματοποίηση, πραγματοποίηση συνεντεύξεων, εικονική αναπαράσταση αντικειμένων και άλλες. Αν και το παραπάνω πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε έναν μουσειακό χώρο, η Βλαχάκη (2013) περιγράφει παρόμοιο project που πραγματοποίησε με μαθητές Δημοτικού και με αντίστοιχα επιτυχή αποτελέσματα σε σχολείο μικρής επαρχιακής πόλης με αυξημένο αριθμό μεταναστών μαθητών.

Η Pahl (2012) περιγράφει ένα παρόμοιο project με τίτλο «Every object tells a story», το οποίο πραγματοποιήθηκε με συνεργασία σχολείου, πανεπιστημίου, μουσείου και άλλων κοινοτικών φορέων. Στο πλαίσιο του project, αξιοποιήθηκαν μαρτυρίες και αντικείμενα σχετικά με τη μετανάστευση οικογενειών που μετακινήθηκαν από το Πακιστάν στην Αγγλία. Τα αντικείμενα αποτέλεσαν και εδώ το θέμα σχετικής μουσειακής έκθεσης, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των επισκεπτών σε θέματα μετανάστευσης, ενώ συγχρόνως δημιούργησαν και τον πυρήνα για την παραγωγή ενός σχετικού εκπαιδευτικού πακέτου, που μπορούσε να αξιοποιηθεί στο σχολείο ή στο σπίτι. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η έκθεση έδωσε αφορμή στους επισκέπτες να κατανοήσουν τα στοιχεία μετακίνησης που διατρέχουν την πλειονότητα των οικογενειών, ενώ τα αντίστοιχα αντικείμενα λειτούργησαν ως «πρισματικές συσκευές» (ό.π., 325), που αναδεικνύουν με διάφορους τρόπους τα στοιχεία των παραπάνω μετακινήσεων.

Οι Gondwe & Longnecker (2015) αναφέρουν μια δραστηριότητα με μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 12-16 ετών, με ποικίλες εθνοπολιτισμικές ταυτότητες, που είχε σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με την επιστημονική και πολιτισμική γνώση μέσω της φωτογραφικής αναπαράστασης αντικειμένων, γεγονότων και διαδικασιών. Οι μαθητές ζητήθηκε να κατηγοριοποιήσουν τα παραπάνω στοιχεία σε τρεις ξεχωριστές κατηγορίες. Στην πρώτη αντιστοιχούσαν εκείνα που σχετίζονταν με την επιστημονική γνώση, στη δεύτερη όσα σχετίζονταν με την πολιτισμική γνώση και στην τρίτη αυτά που σχετίζονταν τόσο με επιστημονική όσο και με πολιτισμική γνώση. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι συμμετέχοντες μαθητές συνέδεσαν την τεχνολογία με τις ηλεκτρονικές συσκευές και την επιστημονική γνώση, αλλά όχι με την πολιτισμική γνώση. Στην πλειονότητά τους, εξέφρασαν την άποψη ότι η επιστήμη εκφράζει κάτι το νέο και το προοδευτικό, ενώ ο πολιτισμός κάτι παλιό και στοιχειώδες, το οποίο δεν μπορεί να παράγει επιστήμη. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι παραπάνω απόψεις συχνά δημιουργούνται στους μαθητές μέσα από τα αναλυτικά σχολικά προγράμματα, τα ΜΜΕ και κάποιες άτυπες μορφές εκπαίδευσης, που προβάλλουν την επιστημονική γνώση ως ανώτερη της πολιτισμικής. Μια τέτοια διχαστική ανάμεσα στην επιστημονική και την πολιτισμική γνώση αντίληψη είναι επικίνδυνη, καθώς φαίνεται να εξυψώνει τον δυτικό πολιτισμό σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, αλλά και να αγνοεί τη συμβολή των «άλλων» πολιτισμών στη σύγχρονη επιστημονική γνώση. Αν και η συγκεκριμένη δραστηριότητα είχε κυρίως ερευνητικό χαρακτήρα, παρείχε πολλές ευκαιρίες στους συμμετέχοντες να αναπτύξουν διαπολιτισμικό διάλογο, με αφορμή την ιστορία των αντικειμένων και των γεγονότων που χρειάστηκε να κατηγοριοποιήσουν. Τα αντικείμενα και οι αφηγήσεις που ακολούθησαν κινητοποιήσαν

τα υποκείμενα της έρευνας να σκεφτούν βαθύτερα σχετικά με τη σχέση της επιστημονικής και πολιτισμικής γνώσης. Οι ερευνητές προτείνουν την αναγκαιότητα προώθησης της σύνδεσης επιστημονικής και πολιτισμικής γνώσης στο πλαίσιο διαφορετικών επιστημονικών πεδίων, όπως στα μαθηματικά, στην αρχιτεκτονική, στη μηχανική, στην ιατρική, αλλά και στις κοινωνικές επιστήμες, καθώς και την ανάπτυξη του σεβασμού απέναντι σε λιγότερο ορθολογιστικές προσεγγίσεις. Μέσα από μια τέτοια διαδικασία, οι ερευνητές πιστεύουν ότι τα διάφορα αντικείμενα και οι αφηγήσεις σχετικά με αυτά μπορούν να δημιουργήσουν ένα μονοπάτι διαπολιτισμικής κατανόησης.

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτελεί μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής και βασικό σκοπό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ανάμεσα στις πολλές και διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική τάξη, σημαντική θέση μπορεί να έχει και η αξιοποίηση προσωπικών και οικογενειακών αντικειμένων. Τα αντικείμενα, σε συνδυασμό με τις αφηγήσεις των κατόχων τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως ερέθισμα για γνωριμία και αλληλεπίδραση του εαυτού με τους «άλλους», του οικείου με τους μη οικείους πολιτισμούς. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αξιοποίησης, τα διαφορετικά αντικείμενα έχουν τη διπλή λειτουργία του «καθρέφτη και παράθυρου» (Bishop, 1990), μια ιδιαίτερη σημαντική λειτουργία για κάθε υλικό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως διαπολιτισμικό. Ως «καθρέφτης» το υλικό βοηθά τον κάτοχό του να διερευνήσει βαθύτερα τις διαστάσεις της δικής του ταυτότητας, ενώ ως «παράθυρο» επιτρέπει τη γνωριμία και την ανταλλαγή με τις ταυτότητες των άλλων, άρα τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας. Η διπλή αυτή λειτουργία των διαπολιτισμικών υλικών, άρα και των διαπολιτισμικών αντικειμένων, συμβάλλει στην ανάπτυξη του αναστοχασμού πάνω σε θέματα που αφορούν τη διαχείριση της πολιτισμικής, αλλά και κάθε μορφής ετερότητας. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση στερεοτυπικών και ξενοφοβικών απόψεων και στην επιλογή νέων νοητικών οπτικών θέασης και προσέγγισης του εαυτού και του άλλου.

Προκειμένου τα διάφορα αντικείμενα να λειτουργήσουν ως διαπολιτισμικά υλικά, χρειάζεται η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών για την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη. Οι μέθοδοι αυτές εστιάζουν στην προώθηση βιωματικών προσεγγίσεων των αντικειμένων και τη σύνδεσή τους με τα μαθήματα και τη σχολική καθημερινότητα. Η συζήτηση, η έρευνα, η δραματοποίηση, οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες αποτελούν μερικούς από τους τρόπους ένταξης των αντικειμένων και των ιστοριών τους στο σχολικό πρόγραμμα. Ο σχεδιασμός και η πραγματοποίηση ενός project με πυρήνα τα συγκεκριμένα αντικείμενα είναι επίσης μια ιδιαίτερα αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για όλες τις σχολικές βαθμίδες. Η αποφυγή συνήθων παγίδων, όπως της εξωτικοποίησης ή του πολιτισμικού ελλείμματος, χρειάζεται να αποτελεί μια σημαντική έγνοια των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη θεωρία και την πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, άρα και των αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων για την εφαρμογή της, είναι απαραίτητη προϋπόθεση. Προφανώς, η εξα-



σφάλιση ενός κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη και στο σχολείο, όπου όλοι οι μαθητές θα έχουν την άνεση να εκφράσουν ελεύθερα τόσο την πολιτισμική όσο και τις υπόλοιπες ταυτότητές τους, είναι επίσης μια απαραίτητη συνθήκη για την πραγματοποίηση διαπολιτισμικών δράσεων, με ή χωρίς την αξιοποίηση των διαπολιτισμικών αντικειμένων.

Επίλογος

Στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού εργαστηρίου όπου πήραν μέρος φοιτητές και συνολομήλικοι νεαροί πρόσφυγες, ο γράφων ζήτησε από τους συμμετέχοντες να φέρουν ένα προσωπικό αντικείμενο και μέσω αυτού να αφηγηθούν ένα περιστατικό της προσωπικής τους ιστορίας. Τόσο οι φοιτητές όσο και οι πρόσφυγες έφεραν διάφορα αντικείμενα που σηματοδοτούσαν σημαντικά περιστατικά και περιόδους της ζωής τους. Ο Αμίρ, ένας ανήλικος ασυνόδευτος αιτών άσυλο από το Πακιστάν, ο οποίος ήρθε στην Ελλάδα πριν από μερικούς μήνες και φιλοξενούνταν σε μια δομή φιλοξενίας προσφύγων στον Βόλο, όταν ήρθε η σειρά του να μιλήσει, έβγαλε από μια πλαστική σακούλα ένα σκισμένο πορτοκαλί σωσίβιο, το φόρεσε και με τα λίγα ελληνικά που ήξερε είπε: «σωσίβιο, θάλασσα, κύματα, φοβάμαι, πεθάνω». Συγχρόνως, με τα χέρια του έκανε κινήσεις έντονης κολύμβησης, ενώ τα μάτια του είχαν δακρύσει.

Τι λένε τα πράγματα όταν μιλάνε; Τι είπαν τα αντικείμενα που έφεραν οι συμμετέχοντες στο παραπάνω εργαστήριο; Είπαν πολλά: μίλησαν για τον εαυτό και τους φίλους, για τον έρωτα και τη μοναξιά, για τη δουλειά και τον ελεύθερο χρόνο, για χαρές και για λύπες, για τη ζωή και τον θάνατο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βλαχάκη, Μ. (2013). *Μουσεία, Προφορική Ιστορία και Διαπολιτισμική Αγωγή: Η χρήση των ιστοριών ζωής στο μουσειακό περιβάλλον για την προσέγγιση της σύγχρονης μετανάστευσης από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Βλαχάκη, Μ. & Μάγος, Κ. (2015). «Η συμβολή της έρευνας δράσης σε μια μουσειακή έκθεση για τη μετανάστευση με συνερευνητές παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας». *Action Research in Education*, 6, 25-47.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μάγος, Κ., Νικολοΐδη, Φ. (2001). «Μου λες, σου λέω, λέμε...». Η διαπολιτισμική διάσταση σ' ένα πιλοτικό πρόγραμμα επιμόρφωσης». *Γέφυρες*, 5, 16-27.
- Μάγος, Κ. (2003). *Η μέθοδος project*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά (επιστημονική υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου).
- Μάγος, Κ. (2010). «Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια». Αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση». Στα Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα» (Πάτρα, 7-9/5/2010), Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, 298-309.
- Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Νάκου, Ε. (2001) *Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2005). «Ο ρόλος της μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Χρυσαιφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). "Boundary Crossing and Boundary Objects". *Review of Educational Research*, 81 (2), 132-169.
- Bishop, R.S. (1990). "Mirrors, Windows, and Sliding Glass Doors". *Perspectives*, 6 (3), pp. ix-xi.
- Elbaz-Luwisch, F. (2001). "Personal Story as Passport. Storytelling in border pedagogy". *Teacher Education*, 21 (1), 81-101
- Eliot, T.S. 1964. *Knowledge and Experience in the Philosophy of F. H. Bradley*. New York: Farrar, Straus.
- Gondwe, M. & Longnecker, N. (2015). "Objects as Stimuli for Exploring Young People's Views about Cultural and Scientific Knowledge". *Science, Technology & Human Values*, 40 (5), 766-792.
- Hennig, K., Kirova, A. (2012). "The Role of Cultural Artefacts in Play as Tools to Mediate Learning in an Intercultural Preschool Programme". *Contemporary Issues in Early Childhood* 13 (3), 226-241.
- Hohmann, M., Luchtenberg, S., Nieke, W. (1996). *Intercultural education in action*. Strasbourg: Council of Europe.
- Hoskins, J. 1998. *Biographical Objects: How things tell the stories of people's lives*. London: Routledge.
- McEwan, H. & Egan, K. (eds) (1995). *Narrative in teaching, learning and research* NY: Teachers College Press.
- Mezirow, J. (2003). "Transformative Learning as Discourse". *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Pahl, K. (2012). "Every object tells a story. International stories and objects in the homes of Pakistani heritage families in south Yorkshire, UK". *Home cultures*, 9 (3), 303-328.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). "Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe". Στο Dragonas, T., Frangoudaki, A. & Inglessi, C. (eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Athens: Nissos.
- Tolia-Kelly, D. (2004). "Landscape, Race and Memory: Biographical Mapping of the Routes of British Asian landscape Values". *Landscape Research* 29(3): 277-292.
- Wood, E. (2009). "Saving childhood in everyday objects". *Childhood in the Past*, 2, 151-162.
- Tsiaras, A. (2016). "Improving Peer Relations through Dramatic Play in Primary School Pupils". *International Journal of Education & Arts*, 17 (18), 1-21.
- Vygotsky, L.S. (1977). "Play and Its Role in the Mental Development of the Child". Στο Bruner, J.S., Jolly, A. & Sylva, K. (eds), *Play: its role in development and evolution*, pp. 537-554. New York: Basic Books.
- Williams, J. & Wake, G. (2007). "Black boxes in workplace mathematics". *Educational Studies in Mathematics*, 64, 317-343.
- Wright, P. R. (2006). "Drama Education and Development of Self: Myth or Reality". *Social Psychology of Education*, 9 (1), 43-65.