

3

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ ΖΩΗΣ
ΣΤΟΝ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΣ
/
THE IMPACT OF LIFE HISTORIES
ON THE TRANSFORMATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS
ABOUT IMMIGRANTS

Μαρία Βλαχάκη / Maria Vlachaki*

ABSTRACT

Oral history is an eminently dialectic, research and pedagogical process, which can promote the aspirations of a 'new' museum, open to diverse audiences. It can contribute to the emergence of stories narrated by people of different ethno-cultural backgrounds and to their integration in the official history, supporting the diversity of interpretations and the constant renewal of knowledge produced. Oral history even encourages transformative learning, since it encompasses critical reflection that enables significant changes in the views and initial schemata and values of subjects who participate in relevant educational processes. This paper examines the use of oral history in educational programs carried out in schools and museums which aimed at the emergence challenge of the stereotypes that school-age children have towards

*Η Δρ. Μαρία Βλαχάκη είναι εκπαιδευτικός και ιστορικός, με μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (MSc) στη Μουσειολογία και διδακτορικό τίτλο στη Μουσειακή εκπαίδευση. mariavlachaki@yahoo.gr

immigrants. Groups of children of native and diverse ethno-cultural origin and their parents, as a form of history "from below", gathered life stories of modern immigrants and descendants of earlier immigrants from Greece and creatively contributed to the presentation of museum exhibitions organized at the end of the educational programs. They actively participate in the negotiation of the migration issue in their area, in the construction of cultural identity and local social history. Through critical reflection, patterns and stereotypical perceptions of participants were transformed. Their self-esteem was strengthened and cooperative relations and equal communication developed.

Dr Maria Vlachaki is educationist and historian, specialised in the field of Museology (MSc) with a doctorate title in Museum Education. mariavlachaki@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προφορική ιστορία συνιστά μία κατεξοχήν διαλεκτική, ερευνητική διαδικασία, η οποία μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη και στην ένταξη στην επίσημη ιστορία των ιστοριών όσων φέρουν μία διαφορετική από την κυρίαρχη εθνοπολιτισμική ταυτότητα, διασφαλίζοντας τον πλουραλισμό των ερμηνειών και τη συνεχή ανανέωση της παραγόμενης γνώσης. Η προφορική ιστορία ενθαρρύνει ακόμη τη μετασχηματιστική μάθηση, καθώς εμπερικλείει τον κριτικό στοχασμό και είναι δυνατό να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις και στα αρχικά νοητικά σχήματα και τις αξίες των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα δημοσίευση εξετάζεται η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας για την ανάδειξη και την πρόκληση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που φέρουν παιδιά σχολικής ηλικίας για τους μετανάστες στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων προφορικής ιστορίας που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικό και μουσειακό περιβάλλον. Παιδιά με γηγενή και διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή και οι γονείς τους, ως ένα εγχείρημα αναπαράστασης της ιστορίας «από τα κάτω», συνέλεξαν ομαδικά ιστορίες ζωής σύγχρονων μεταναστών και απόγονων προγενέστερων μεταναστών από την Ελλάδα και συνέβαλαν δημιουργικά στην παρουσίασή τους σε μουσειακές εκθέσεις που διοργανώθηκαν στο τέλος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Συμμετείχαν ενεργά στη διαπραγμάτευση του ζητήματος της μετανάστευσης στην περιοχή τους, στην κατασκευή της πολιτισμικής τους ταυτότητας και της τοπικής κοινωνικής ιστορίας. Μέσω της πρόκλησης του κριτικού στοχασμού, τα πρότυπα καθώς και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων στα προγράμματα προφορικής ιστορίας μετασχηματίστηκαν. Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση και αναπτύχθηκαν σχέσεις συνεργασίας και ισότιμης επικοινωνίας.

Εισαγωγή: Προφορική ιστορία, μία μετασχηματιστική μαθησιακή διαδικασία

Η προφορική ιστορία συνιστά μία κατεξοχήν διαλεκτική ερευνητική και παιδαγωγική διαδικασία. Αντλεί το περιεχόμενό της από τις εμπειρίες ζωής ή τις ιστορίες ζωής των ανθρώπων. Είναι η ιστορία «γύρω μας, στην οικογένεια και στην τοπική κοινότητα, στη ζωντανή μνήμη και στα βιώματα των μεγαλύτερων ανθρώπων» (Perks 2009:1). Τόσο ως μέθοδος συγκρότησης μίας συλλογής όσο και ως εκπαιδευτικό υλικό ή μουσειακό έκθεμα η προφορική ιστορία προϋποθέτει την αποδοχή της δημοκρατικής κατασκευής του παρελθόντος, καθώς είναι αποτέλεσμα μίας πολυ-οπτικής και πολυφωνικής αναπαράστασής του. Σε ένα μετανεωτερικό πλαίσιο σκέψης και δράσης που προβάλλει ως αξίες την πολλαπλότητα και τη σχετικότητα της αλήθειας, η προφορική ιστορία διασφαλίζει τον πλουραλισμό των ερμηνειών αμφισβητώντας τον «αυθεντικό» ιστορικό λόγο. Ειδικότερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η προφορική ιστορία μπορεί να προκαλέσει τους σημαντικότερους μύθους της νεωτερικότητας, που σύμφωνα με τη Hooper-Greenhill (2007:368) είναι οι γενικευμένες προσεγγίσεις της πραγματικότητας, το σταθερά αναπαραγόμενο σώμα γνώσης και μάθησης και η μονοδιάστατη αντίληψη της οικείας ταυτότητας στο χώρο και στο χρόνο.

Η προφορική ιστορία συνιστά μία μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία. Ο όρος «μετασχηματιστική» αναφέρεται στο είδος της μάθησης, που εμπερικλείει τον κριτικό σταχασμό και είναι δυνατό να επηρεάσει το σύστημα των αξιών, των πεποιθήσεων, των παραδοχών που δυσχεραίνουν την ένταξή μας στην κοινωνική πραγματικότητα. Κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί ο διάλογος. Πρόκειται ωστόσο για έναν ειδικό διάλογο, που επικεντρώνεται στην αναζήτηση της κοινής κατανόησης και εκτίμησης. Δεν είναι ο διάλογος των επιχειρημάτων για την απόδειξη της εγκυρότητας της μίας ή της άλλης θέσης. Δεν έχει ως στόχο, όπως έχουμε συνηθίσει στον «πολιτισμό των ισχυρισμών» (Tannen 1998), να καταρρίψουμε έναν ισχυρισμό, αλλά να κατανοήσουμε διαφορετικούς τρόπους σκέψης και πεδία αναφοράς. Ο διάλογος αποτελεί ακόμη τη βάση για τη διαμόρφωση μίας περισσότερο επικοινωνιακής, αλληλεπιδραστικής, μαθησιακής διαδικασίας κατά την οποία «με την εκούσια και διαρκή συμμετοχή όλων καταλήγουμε σε περισσότερο θεμελιωμένες πεποιθήσεις» (Mezirow 2009:128).

Αντίστοιχα η προφορική ιστορία εμπλέκει δυναμικά περισσότερους και διαφορετικούς ανθρώπους, καθιστώντας τους κοινωνούς στη διαδικασία συγκρότησης του παρελθόντος. Συνιστά ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο δίνεται φωνή σε όλους, ακόμη και σε όσους παρέμεναν μέχρι σήμερα «κρυμμένοι και αθέατοι» από την ιστορία (Rowbotham 1973). Στην προφορική ιστορία, μέσω μίας διαλεκτικής διαδικασίας, επιδιώκεται η ανάδειξη εναλλακτικών εκδοχών και πολλαπλών αληθειών, αντίθετα προς τις συνήθεις εκπαιδευτικές πρακτικές προσέγγισης του παρελθόντος, που

περιορίζονται στην αξιοποίηση μεμονωμένων ιστορικών πηγών ή κυρίως γραπτών και υλικών μαρτυριών. Κοινό γνώρισμα τόσο της μετασχηματίζουσας μάθησης όσο και της προφορικής ιστορίας αποτελεί ο κοινωνικός τους προσανατολισμός. Η μετασχηματιστική μάθηση επιδιώκει την πρόκληση των κοινωνικών κανόνων, των πρακτικών και των δομών που δεν επιτρέπουν σε όλους την ελεύθερη συμμετοχή και έκφραση. Στοχεύει στη δημιουργία αξιών, αρχών, νοητικών συνηθειών που θα ενθαρρύνουν τον κριτικό διάλογο και την ανάληψη κοινωνικής δράσης (Kitchenham 2008). Η προφορική ιστορία, αντίστοιχα, ασχολείται με τα υποκείμενα στα κοινωνικά και ιστορικά τους συμφραζόμενα, διερευνώντας την απόσταση αλλά και τους δεσμούς μεταξύ τους (Portelli 1999). Ως μία συλλογική, δημοκρατική και πλουραλιστική διαδικασία κατασκευής γνώσης για το παρελθόν, αναδεικνύει τις ατομικές διαδρομές ζωής των συμμετεχόντων πληροφορητών σε συνάρτηση και ισότιμη αλληλεπίδραση με τα σημαντικά ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα. Δίνει κεντρική θέση στους ανθρώπους που βίωσαν την ιστορία (Thompson 2002:31).

Ένα ακόμη κύριο χαρακτηριστικό της μετασχηματιστικής μαθησιακής διαδικασίας είναι η πρόκληση κριτικού στοχασμού ως προς τις πηγές, τις συνέπειες των προβαλλόμενων ως σημαντικών απόψεων, καθώς και ως προς τις κοινωνικές πρακτικές, τους κανόνες και τους θεσμούς. Ο κριτικός στοχασμός βρίσκεται σε διαλεκτική θέση με τη δράση (Mezirow 1990). Προάγεται μάλιστα μέσω της δυνατότητας ανάληψης ενός νέου ρόλου, την εμπλοκή σε μία άλλη δράση που επιτρέπει μία διαφορετική οπτική και προσέγγιση της πραγματικότητας (Mezirow 2003).

Αντίστοιχα, η προφορική ιστορία επιφυλάσσει ιδιαίτερα ενεργό ρόλο στους συμμετέχοντες. Εμπρικλείει τη δράση μετά από κριτικό στοχασμό, την αμφισβήτηση και την αλλαγή των αρχικών απόψεων και των οικείων ερμηνευτικών σχημάτων. Η συγκεκριμένη αλλαγή πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός τύπου επικοινωνιακής μάθησης που εστιάζει στην κατανόηση μίας μη οικείας κατάστασης. Οφείλεται στην προσπάθεια ερμηνείας της ζωής των πληροφορητών, των προσωπικών κινήτρων, των επιλογών, της συναισθηματικής τους κατάστασης. Η ενσυναισθητική κατανόηση μίας κατάστασης, ακόμη και μέσω της διαισθητικής σκέψης (Mezirow 2009), είναι δυνατό να υποκινήσει τη μη επιφανειακή γνώση του «άλλου» και τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων.

Περιγραφή της έρευνας

Το συγκεκριμένο άρθρο βασίζεται σε δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 2005-2008 σε τρία διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Πρόκειται για προγράμματα προφορικής ιστορίας που υλοποιήθηκαν στη Σκιάθο το εαρινό εξάμηνο του 2006, στη Νέα Μηχανιώνα το εαρινό εξάμηνο του 2007 και στη Θεσσαλονίκη κατά το διάστημα Ιανουαρίου-Μαΐου του 2008. Κοινό

χαρακτηριστικό των τριών περιοχών αποτέλεσε η μεταναστευτική ιστορία των γηγενών κατοίκων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και η πολυπολιτισμική σύνθεση των τοπικών κοινωνιών λόγω της υποδοχής μεταναστών κυρίως κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες.

Ο στόχος της έρευνας ήταν διττός:

α. Η συλλογή ιστοριών ζωής σύγχρονων μεταναστών από παιδιά σχολικής και προσχολικής ηλικίας και τους γονείς τους.

β. Η αξιοποίηση των μεταναστευτικών ιστοριών ως εκπαιδευτικό υλικό και εκθέματα για την πρόκληση και την αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα παιδιών, προσχολικής και σχολικής ηλικίας και τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των παιδιών με διαφορετική και όσων είχαν γηγενή εθνοπολιτισμική καταγωγή.

Στα όρια της συγκεκριμένης δημοσίευσης παρουσιάζονται ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν στην ανάλυση της συμπεριφοράς παιδιών ηλικίας 11 έως 12 ετών ως προς:

- α) την αλλαγή των στάσεών τους για τους μετανάστες προς την Ελλάδα
- β) την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης
- γ) την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης
- δ) την ανάπτυξη συνεργασίας και ενδο-ομαδικής ταυτότητας
- ε) την πρόκληση του κριτικού στοχασμού για τις κυρίαρχες αντιλήψεις σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά «άλλους».

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 49 παιδιά σχολικής ηλικίας (11-12 ετών), τα οποία στο πλαίσιο και των τριών προγραμμάτων, ανέλαβαν το ρόλο συνερευνητών, συμβάλλοντας στη συλλογή ιστοριών ζωής μεταναστών πρώτης και δεύτερης γενιάς στην Ελλάδα αλλά και Ελλήνων απόγονων μεταναστών. Επιπρόσθετα, συμμετείχαν στη δημιουργία μουσειακών εκθέσεων και στην επιλογή των τρόπων παρουσίασης των

Στα δύο πρώτα προγράμματα τα παιδιά αποτέλεσαν μαθητές δημόσιων σχολείων. Τα παιδιά που συμμετείχαν στο τρίτο πρόγραμμα παρακολουθούσαν τον κύκλο συναντήσεων των εκπαιδευτικών εργαστηρίων «Παίζω - Μαθαίνω - Δημιουργώ» του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης. Και στις τρεις ομάδες παιδιών η ερευνήτρια ήταν και η υπεύθυνη παιδαγωγός, συνθήκη που διασφάλισε τόσο την οικειότητα και την καλύτερη επικοινωνία με τα συμμετέχοντα στην έρευνα παιδιά όσο και τη δυνατότητα προσαρμογής των επιμέρους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών. Επιπρόσθετα διευκόλυνε τη συνεχή παρατήρηση, την άμεση ανατροφοδότηση και τον αναστοχασμό της ερευνήτριας παιδαγωγού ως προς την ακολουθούμενη εκπαιδευτική διαδικασία, τις δραστηριότητες αλλά και το ρόλο της ίδιας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Ως προς την καταγωγή τους, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα παιδιά διακρίθηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα περιλάμβανε παιδιά με ελληνική

καταγωγή. Τη δεύτερη ομάδα αποτέλεσαν παιδιά τα οποία ήταν μετανάστες πρώτης γενιάς ή είχαν γονείς μετανάστες από χώρες της Βαλκανικής και της ανατολικής Ευρώπης ή προέρχονταν από χώρες της δυτικής Ευρώπης και είχαν εγκατασταθεί στις περιοχές όπου διεξήχθη η έρευνα κατά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Στην τρίτη ομάδα εντάχθηκαν γηγενή παιδιά, τα οποία μέσω της διερεύνησης της οικογενειακής και τοπικής ιστορίας κατά τη διάρκεια καθενός από τα τρία προγράμματα, ανακάλυψαν ότι είχαν μεταναστευτικό παρελθόν, δηλαδή ότι οι παππούδες ή οι προπάπποι τους είχαν αναγκαστεί να μεταναστεύσουν και οι ίδιοι από την ιδιαίτερη πατρίδα τους.

Ειδικότερα τα παιδιά που ανήκαν στην τρίτη ομάδα του δείγματος είχαν προγόνους οι οποίοι μετανάστευσαν είτε κατά την πρώτη υπερατλαντική μετανάστευση μεταξύ των δεκαετιών 1890-1910 στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Α΄ Ερευνητικό Πρόγραμμα, Σκιάθος), είτε κατά τη δεκαετία του 1970 σε κάποια δυτικοευρωπαϊκή χώρα, ιδιαίτερα στη Γερμανία ως βιομηχανικοί εργάτες (Β΄ Ερευνητικό Πρόγραμμα, Νέα Μηχανιώνα). Ακόμη συγγενικά πρόσωπα των παιδιών που συμμετείχαν στο Γ΄ Ερευνητικό Πρόγραμμα (Θεσσαλονίκη) είχαν μεταναστεύσει πρόσφατα λόγω της ανεργίας σε χώρες της δυτικής και της βόρειας Ευρώπης.

Κύρια ερευνητική μέθοδος αποτέλεσε η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης προήγαγε τη διερεύνηση της οικογενειακής και της τοπικής ιστορίας διευκολύνοντας το συνεχή αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση της ερευνητικής διαδικασίας σε άμεση σύνδεση με την κοινότητα, τα μέλη της και τους προβληματισμούς της για το ζήτημα της μετανάστευσης. Επιπρόσθετα λόγω του ανοιχτού, διαλεκτικού χαρακτήρα της ερευνητικής διαδικασίας, αρκετά μέλη διαφορετικών εθνοτικών και πολιτισμικών κοινοτήτων κάθε περιοχής συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων τόσο για τους επιμέρους στόχους της έρευνας όσο και για την αναπαράσταση του πολιτισμού τους.

Ειδικότερα κάθε ερευνητικό πρόγραμμα περιλάμβανε τους ακόλουθους πέντε κύριους, αλληλοσυνδεόμενους και ανατροφοδοτούμενους ερευνητικούς κύκλους:

Α΄ κύκλος: Διερεύνηση των προηγούμενων αντιλήψεων και στάσεων των συμμετεχόντων παιδιών για τη μετανάστευση. Ανάδειξη στερεοτυπικών αντιλήψεων που συνδέονται με το οικογενειακό περιβάλλον και την τοπική κοινότητα.

Β΄ κύκλος: Συγκρότηση της συλλογής ιστοριών ζωής μεταναστών με τη συμμετοχή των παιδιών, των γονέων τους, αλλά και μελών της τοπικής κοινότητας ως πληροφορητών.

Γ΄ κύκλος: Επιλογή υλικών και άυλων μαρτυριών και διατύπωση προτάσεων για τον τρόπο παρουσίασής τους στη μουσειακή έκθεση από τα συμμετέχοντα παιδιά και τους γονείς τους. Συζήτηση με πληροφορητές που είχαν μεταναστευτική εμπειρία.

Δ΄ κύκλος: Δημιουργία μουσειακής έκθεσης με θέμα τη μετανάστευση αξιοποιώντας τις επιλεγμένες υλικές και άυλες μαρτυρίες. Διαμορφωτική αξιολόγηση της έκθεσης και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την αλληλεπίδραση των παιδιών, των γονέων και

των πληροφορητών γηγενών και όσων ανήκαν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές κοινότητες.

Ε΄ κύκλος: Συνεχής εμπλουτισμός της μουσειακής συλλογής και της έκθεσης για τη μετανάστευση με νέα υλικές και άυλες μαρτυρίες. Συνολική αποτίμηση του προγράμματος.

Για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η κατηγοριοποίηση των Βασικών Μαθησιακών Αποτελεσμάτων (Generic Learning Outcomes-GLOs) της Hooper-Greenhill (2007), με εστίαση στην αλλαγή των στάσεων και των αξιών και στην επεξεργασία, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα (βλ. και Dodd & Jones 2009) (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Αναπαράσταση των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της έρευνας με έμφαση στις κατηγορίες «Στάσεις και αξίες» και «Επεξεργασία, έμπνευση και δημιουργικότητα», σύμφωνα με την διάκριση των Generic Learning Outcomes (GLOs) της Hooper-Greenhill.

Η καταγραφή των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε συνδυαστικά μέσω της ανάλυσης περιεχομένου τόσο των απαντήσεων των παιδιών σε δύο ερωτηματολόγια στην αρχή και στο τέλος κάθε προγράμματος όσο και του υλικού που παρήγαγαν τα παιδιά αξιοποιώντας δημιουργικά τις ιστορίες των μεταναστών πληροφορητών. Ειδικότερα τα συμμετέχοντα στην έρευνα παιδιά ανέλαβαν τη δημιουργία οδηγών συνέντευξης και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων, τη συγγραφή λεζαντών και περιλήψεων, τη διασκευή διαλόγων και τη δραματοποίηση ρόλων, την κατασκευή ατομικών και συλλογικών σχεδίων και μακετών. Επιπρόσθετα σημαντικές πληροφορίες καταγράφηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και των συζητήσεων στο τέλος κάθε κύκλου της έρευνας δράσης.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποσκοπούσαν διττά:

α. Στην επίτευξη παιδαγωγικών στόχων, όπως την ανάδειξη των στερεοτυπικών αντιλήψεων των παιδιών για τους μετανάστες και την αλλαγή τους.

β. Στη διερεύνηση της τοπικής μεταναστευτικής ιστορίας μέσω της καταγραφής του οικογενειακού παρελθόντος των παιδιών και στην παρουσίαση των άυλων και υλικών μαρτυριών που αποτελούσαν τις μουσειακές συλλογές.

Οι δραστηριότητες λόγω της ποικιλομορφίας τους ανταποκρίθηκαν στις ικανότητες όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα παιδιών και ενθάρρυναν την ελεύθερη έκφραση. Ειδικότερα τα παιδιά συμπλήρωσαν στην αρχή του Α΄ κύκλου της έρευνας ερωτηματολόγιο που αποσκοπούσε στην ανάδειξη των αρχικών αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών για τους μετανάστες, των προηγούμενων γνώσεων για τη μετανάστευση αλλά των σχέσεων μεταξύ των παιδιών, γηγενών και μεταναστών α΄ και β΄ γενιάς. Επιπρόσθετα στο ίδιο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τα παιδιά να δηλώσουν εάν είχαν συγγενικά πρόσωπα πρώτου βαθμού ή πιο μακρινά που αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν κι ακόμη εάν και οι δύο γονείς, ή ο πατέρας ή η μητέρα τους μόνο είχαν μεταναστεύσει στην Ελλάδα.

Το Β΄ ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στο τέλος του Δ΄ κύκλου της έρευνας. Τα παιδιά κατέγραψαν τις παρατηρήσεις τους για τις στάσεις τους απέναντι στους μετανάστες και τη συγκρότηση της μουσειακής συλλογής και την οργάνωση της αντίστοιχης έκθεσης και τις εντυπώσεις τους για τις μεταναστευτικές ιστορίες που άκουσαν. Επιπρόσθετα τα παιδιά σημείωσαν στοιχεία για το οικογενειακό και τοπικό μεταναστευτικό παρελθόν σε κάθε περιοχή.

Στις δραστηριότητες περιλαμβάνονταν οι συνεντεύξεις με οδηγούς ερωτήσεων που δημιούργησαν ομαδικά τα παιδιά ως συνερευνητές κατά τη διάρκεια του Β΄ κύκλου διεξαγωγής της έρευνας δράσης. Οι ερωτήσεις ανέδειξαν το ενδιαφέρον και τις προηγούμενες γνώσεις τους των παιδιών για το θέμα της μετανάστευσης καθώς επίσης και τη στάση τους απέναντι στους μετανάστες.

Οι περιλήψεις που συνόδευαν τις ιστορίες ζωής στις εκθέσεις δημιουργήθηκαν από τα παιδιά επίσης κατά τον Β΄ κύκλο της έρευνας μετά το άκουσμα αντίστοιχων ιστοριών ζωής. Δεν εξετάστηκε η πιστότητα ανάκλησης του περιεχομένου της αφήγησης, αλλά η ανάδειξη των πτυχών της μετανάστευσης που επέλεξαν τα συμμετέχοντα στην έρευνα παιδιά να προβάλουν, δηλώνοντας παράλληλα τόσο τις αρχικές αντιλήψεις τους για τους μετανάστες όσο και τον αναστοχασμό τους ως προς αυτές. Επίσης καθώς αρκετές περιλήψεις συντάσσονταν ομαδικά αποτέλεσαν ευκαιρία ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ των παιδιών.

Στα σχέδια που δημιούργησαν τα παιδιά κατά το Β΄ κύκλο της έρευνας, μετά τη συγκρότηση της συλλογής ιστοριών ζωής, αναπαρέστησαν τη μετανάστευση δηλώνοντας τόσο την κατανόηση των γενικών αλλά και των πιο ειδικών για κάθε πληροφορητή μετανάστη λόγων μετανάστευσης, των δυσκολιών που αντιμετώπισε τόσο

κατά τη διάρκεια της διαδρομής από τη χώρα καταγωγής όσο και της προσαρμογής του στη χώρα υποδοχής. Το περιεχόμενο κάθε σχεδίου, τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, οι σκηνές της ιστορίας ζωής που επιλέχθηκαν αποτέλεσαν ένα είδος ερμηνείας της αφηγημένης ιστορίας από τα παιδιά. Παράλληλα συνεξετάστηκαν οι ερμηνείες που σημειώθηκαν γραπτά από τα παιδιά στα σχέδιά τους κατά τη δημιουργία τους (αυτοεπίγνωση).

Οι λεζάντες συντάχθηκαν από τα παιδιά κατά τον Γ΄ κύκλο της έρευνας στο πλαίσιο της οργάνωσης της έκθεσης. Με την ανάλυση περιεχομένου των λεζαντών εξετάστηκε η επίδραση που είχαν οι αφηγημένες ιστορίες ζωής στα παιδιά. Ειδικότερα αναδείχθηκε εάν κατανόησαν τα συναισθήματα που προκαλούν στους πληροφορητές με μεταναστευτική εμπειρία οι ιστορίες και τα αντικείμενα από την ιδιαίτερη πατρίδα τους, η ανάκληση εμπειριών με συγγενικά ή φιλικά τους πρόσωπα κι ακόμη τα ενθύμια που συνδέονται με σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους (συναισθηματική ενσυναίσθηση). Η ενσυναίσθηση αφορούσε ακόμη την κατανόηση από τα παιδιά συνηθειών ή πράξεων ενός πληροφορητή σε ένα διαφορετικό από το οικείο πολιτισμικό περιβάλλον, στο πολιτισμικό πλαίσιο της εποχής που ο ίδιος είχε ζήσει κι ακόμη την αναγνώριση της οικογενειακής ή ατομικής του κουλτούρας. Με την ανάλυση των λεζαντών καταγράφηκε επίσης η αναγνώριση του οικείου μεταναστευτικού παρελθόντος και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους για όσα παιδιά είχαν διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή.

Η δημιουργία διαλόγων με αφορμή τις αφηγημένες ιστορίες ζωής πραγματοποιήθηκε σε ομάδες των 4-5 παιδιών. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη χρήση των λέξεων, των εκφράσεων και των εννοιών που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή κάθε κατάστασης και στη δυνατότητα κατανόησης της ιδιαίτερης θέσης του κάθε πληροφορητή, που συχνά ήταν και ο ήρωας της αφηγημένης ιστορίας. Σημαντική παράμετρος αποτέλεσε και η «ένταξη» κάθε υλικού εκθέματος στην εξέλιξη της ιστορίας, ώστε να εκτιμηθεί εάν κατανοείται η χρηστική και η συναισθηματική αξία του για τον ήρωα κάθε ιστορίας. Οι διάλογοι αξιοποιήθηκαν για την ανάδειξη των στάσεων των παιδιών για τους μετανάστες και την κριτική τους για τις κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις για αυτούς. Επίσης η δραματοποίησή τους αποτέλεσε έναν από τους τρόπους παρουσίασης των μεταναστευτικών ιστοριών κατά τον Δ΄ κύκλο της έρευνας (διεξαγωγή έκθεσης).

Σημαντικές πληροφορίες για τις στάσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα παιδιών για τους μετανάστες αντλήθηκαν και από τα ημερολόγια που τηρούσαν τα ίδια. Τα ημερολόγια ενημερώνονταν ομαδικά ενισχύοντας τη συνεργατική διάθεση των παιδιών αλλά και το συλλογικό αναστοχασμό για το παραγόμενο έργο και την επίδρασή του.

Ο σχεδιασμός της συλλογής των δεδομένων που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της περιγραφόμενης έρευνας και η αλληλο-συμπληρωματικότητά τους παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Ο σχεδιασμός της συλλογής των δεδομένων.

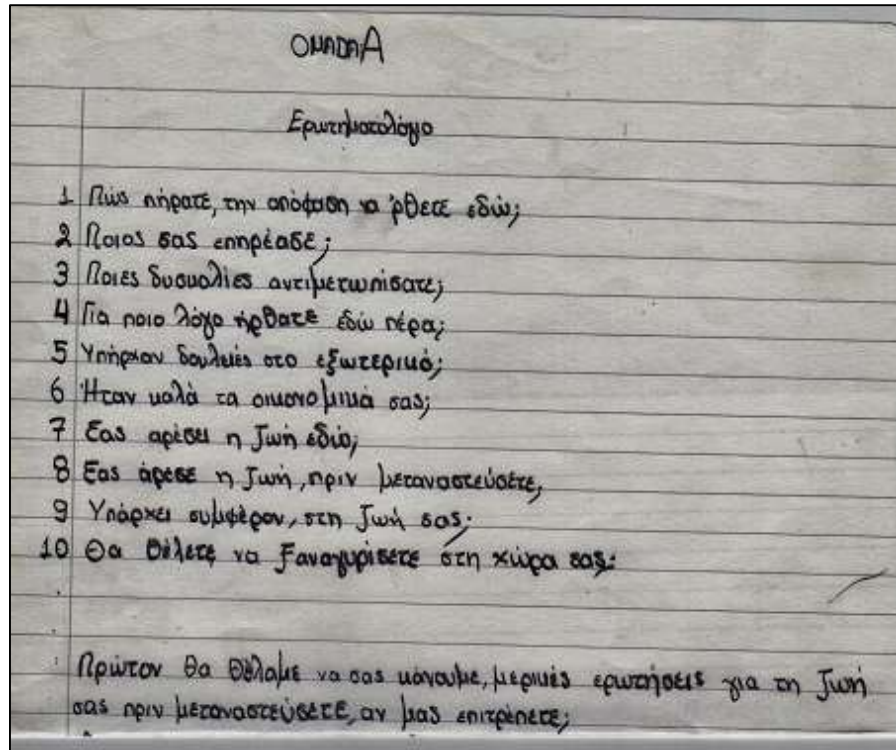
	Η στάση απέναντι στον μετανάστη	Η ενουναϊσθηση	Η αυτοεκτίμηση	Η ανάπτυξη συνεργασιών και ενδο-ομαδικής ταυτότητας	Η πρόκληση του κριτικού στοχασμού για τις κυρίαρχες αντιλήψεις σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά «άλλους»
Ερωτηματολόγια	X	X	X	X	
Συνεντεύξεις	X	X		X	
Λεζάντες		X	X		
Περιλήψεις		X			X
Διάλογοι - Δραματοποίηση	X	X			X
Σχέδια - Μακέτες		X			
Ημερολόγιο παιδιών	X			X	X

Τα αποτελέσματα των τριών ερευνητικών προγραμμάτων

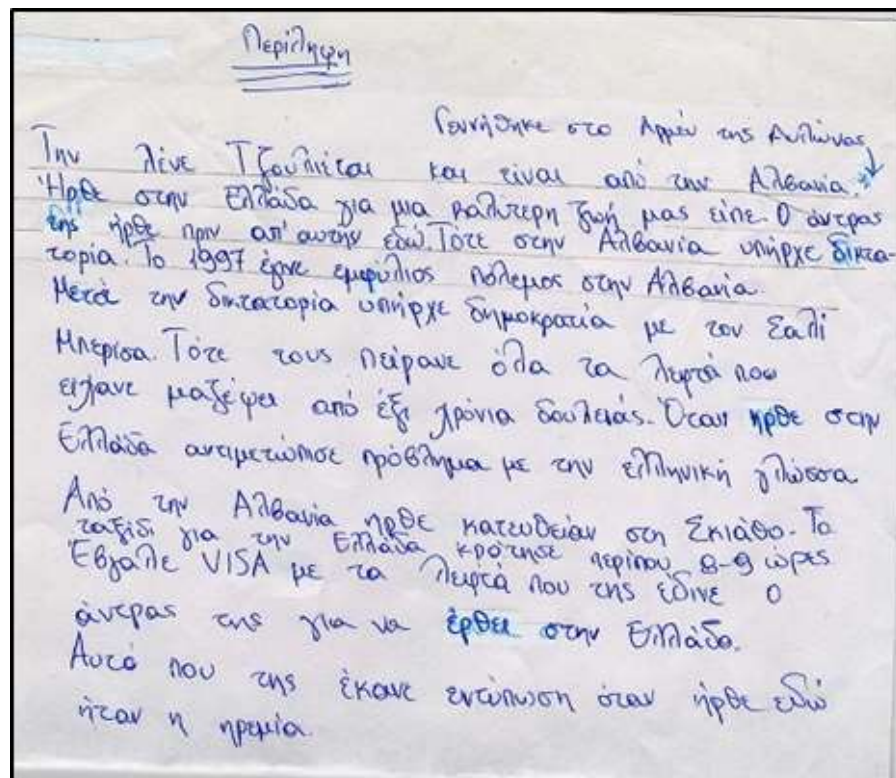
Η αλλαγή των στάσεων για τους μετανάστες

Η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της συνέντευξης και η ενεργητική ακρόαση των αφηγημένων ιστοριών επέτρεψαν την ουσιαστική προσέγγιση των πληροφορητών, ενηλίκων και παιδιών, που είχαν μεταναστευτικό παρελθόν και την πρόκληση των αρνητικών στερεοτυπικών αντιλήψεων για αυτούς. Οι ερωτήσεις που υπέβαλαν τα παιδιά στους πληροφορητές και οι παρατηρήσεις τους στις περιλήψεις που συνέταξαν μετά τις συνεντεύξεις δήλωναν την αναγνώριση των πληροφορητών ως φορέων σημαντικών γνώσεων και εμπειριών (βλ. Εικόνα 1).

Επιπρόσθετα, στις περιλήψεις που συνέταξαν μετά το τέλος κάθε συνέντευξης διαπιστώθηκε ότι κατανόησαν τους λόγους για τους οποίους οι μετανάστες πληροφορητές ήρθαν στην Ελλάδα, τις πολιτικές και οικονομικές συνθήκες στη χώρα καταγωγής τους και τις δυσκολίες στη χώρα υποδοχής (βλ. Εικόνα 2).

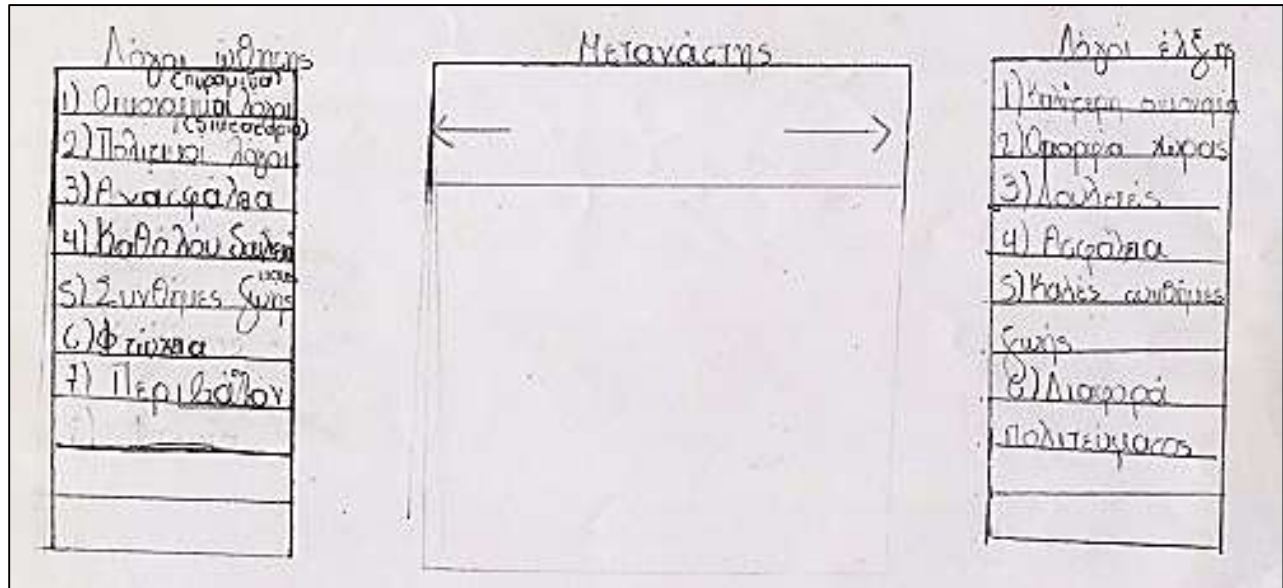


Εικόνα 1. Ο οδηγός των συνεντεύξεων ομάδας παιδιών-συνερευνητών.



Εικόνα 2. Περίληψη μεταναστευτικής ιστορίας στην οποία αναδεικνύονται οι λόγοι μετανάστευσης της πληροφορήτριας.

Στο τέλος του Ε΄ κύκλου της έρευνας στο ομαδικό ημερολόγιο που τηρούνταν για κάθε πρόγραμμα τα παιδιά-συνερευνητές σημείωσαν με σαφήνεια τους λόγους ώθησης και τους λόγους έλξης των μεταναστών στην Ελλάδα (βλ. Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Οι λόγοι μετανάστευσης από το ομαδικό ημερολόγιο των παιδιών.

Η αρχική αποστασιοποίηση και η εχθρότητα απέναντι στους μετανάστες, η άγνοια ή η αδιαφορία των γηγενών παιδιών για το θέμα της μετανάστευσης και ακόμη ο επιτοπισμός των διαφορών μεταξύ γηγενών και μεταναστών μετατράπηκαν στο τέλος των τριών ερευνητικών προγραμμάτων σε διάθεση προσέγγισης των μεταναστών ως προσώπων που έχουν ανάγκες, επιθυμίες και αντιμετωπίζουν δυσκολίες κυρίως επικοινωνίας και φιλίας. Παράλληλα τα παιδιά άσκησαν κριτική για την οικεία αρνητική στάση απέναντί τους. Στο Β΄ ερωτηματολόγιο και μετά τη συζήτηση με τους πληροφορητές και τους γονείς τους στο τέλος του Δ΄ κύκλου της έρευνας δρᾶσης απάντησαν για τους μετανάστες:

Οι μετανάστες δεν έχουν τη βοήθεια και το ενδιαφέρον μας, γιατί δεν τους ξέρουμε. Χρειάζεται να τους γνωρίσουμε. Να έχουμε εμπιστοσύνη και όχι να νομίζουμε ότι θα μας φερθούν ύπουλα.

Άμα ήμουν μετανάστης, θα χρειαζόταν να μάθω άλλη γλώσσα. Θα έπρεπε να μάθω να ζω αλλιώς και θα δυσκολευόμουν.

Μέσω της διαδικασίας συλλογής ιστοριών ζωής και της διερεύνησης της οικογενειακής ιστορίας, τα συμμετέχοντα στην έρευνα παιδιά με γηγενή καταγωγή ανακάλυψαν, αποδέχτηκαν και παρουσίασαν το απώτερο και πρόσφατο μεταναστευτικό παρελθόν της οικογένειάς τους ή του τόπου τους. Επρόκειτο για μία πτυχή του εαυτού η οποία πριν από τη συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν άγνωστη, αγνοημένη ή υποτιμημένη, αν και

σε διαφορετικό βαθμό στις τρεις περιοχές διεξαγωγής της έρευνας. Ένα παιδί στο Β΄ ερωτηματολόγιο στο τέλος του Δ΄ κύκλου αναφέρει:

Μου έκανε εντύπωση η ιστορία της θείας μου που έφυγε στην Αγγλία να δουλέψει εκεί, είναι κι αυτή μετανάστης. Δεν το ήξερα.

Η μετανάστευση αναγνωρίστηκε ως σημαντικό μέρος της τοπικής ιστορίας και «εντάχθηκε» στο ιστορικό αφήγημα κάθε περιοχής. Στο Β΄ ερωτηματολόγιο ένα παιδί-συνερευνητής στο πλαίσιο του Α΄ προγράμματος γράφει:

Η ιστορία της κ. Μαρίας μου άρεσε πιο πολύ, γιατί δείχνει ότι παλιότερα και αρκετοί από το νησί έγιναν μετανάστες.

Επιπρόσθετα, η ταυτόχρονη έκθεση μεταναστευτικών ιστοριών γηγενών και μεταναστών πληροφορητών συνέβαλε, αφενός, στη διεύρυνση της έννοιας του μετανάστη, προβάλλοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές των αιτιών μετανάστευσης και, αφετέρου, στην «απενοχοποίηση» της ιδιότητας του μετανάστη, ή ακόμη και στην ταύτιση με αυτόν. Στο πλαίσιο της συζήτησης μετά τον Δ΄ κύκλο της έρευνας δράσης ένα παιδί-συνερευνητής στο πλαίσιο του Γ΄ προγράμματος παρατηρεί:

Υπάρχουν δύο ειδών μετανάστες: οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί. Οι εσωτερικοί μπορούν να αλλάξουν τόπο για λόγους δουλειάς, για οικογενειακούς λόγους, για λόγους υγείας (π.χ. από ένα χωριό σε μία πόλη). Έτσι μετανάστευσαν εδώ οι γονείς μου. Οι εξωτερικοί μετανάστες είναι άνθρωποι από άλλη χώρα που είναι άνεργοι, είναι φτωχοί και ψάχνουν καλύτερες συνθήκες ζωής.

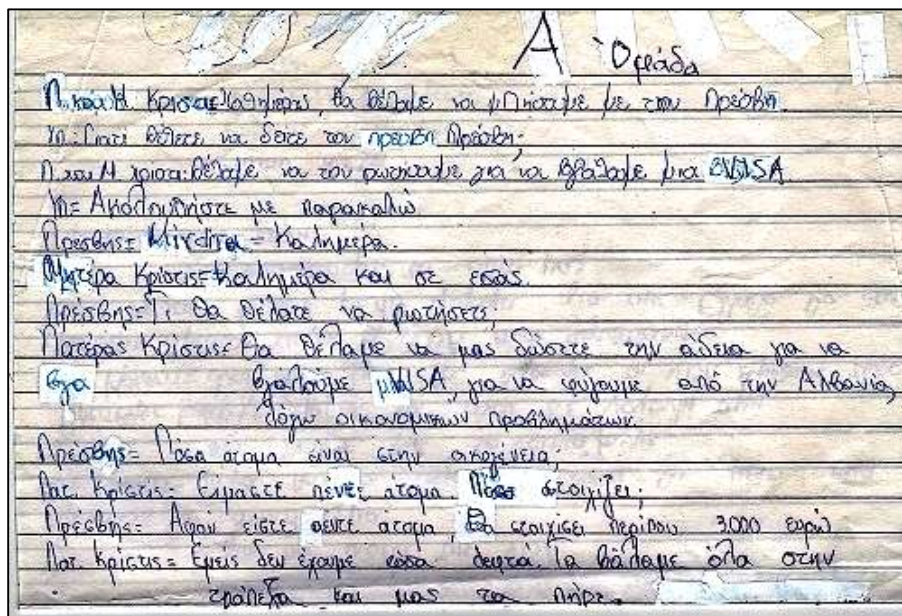
Η σύνδεση των μεταναστών με τη βία και την παραβατικότητα, η έλλειψη καθαριότητας, το πολιτισμικό έλλειμμα, η μη γνώση της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας αποτέλεσαν συνήθη στερεότυπα στην ελληνική κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα, που επιβεβαιώνονται και από άλλες σχετικές έρευνες (Bombas 2001, Hantzi 2001, Dimakos & Tasiopoulou 2003). Ωστόσο οι συζητήσεις με τους γονείς και τους πληροφορητές στο πλαίσιο του Β΄ και του Γ΄ κύκλου της έρευνας δράσης με αφορμή τις καταγεγραμμένες μεταναστευτικές ιστορίες και ιδιαίτερα τις γνώσεις, τα ενθύμια και τα ενδιαφέροντα των αφηγητών συνέβαλαν «εστιασμένα» στην ανάδειξη και την αντιμετώπιση των ειδικών σε κάθε περιοχή στερεοτυπικών αντιλήψεων για τους μετανάστες, κάνοντας ευδιάκριτη την καταλυτική επίδραση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσονται (Vygotsky 1996) και αντίστοιχα την ανάγκη κριτικού στοχασμού και ριζικής αλλαγής.

Ειδικότερα σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών στο Α΄ ερωτηματολόγιο, στην Α΄ περιοχή διεξαγωγής της έρευνας οι μετανάστες θεωρούνταν απειλή για την τάξη και την ομοιογένεια της τοπικής κοινωνίας. Ήταν οι «ξένοι» που είχαν διαφορετική και μη σημαντική κουλτούρα και ιστορία και επεδίωκαν να επιβάλουν τις δικές τους συνήθειες.

Στο πλαίσιο της συζήτησης στο τέλος του Β΄ κύκλου ένα παιδί παρατηρεί:

Δεν είναι ότι έρχονται από αλλού και δεν έχουν τίποτα στο μυαλό τους ή θέλουν να κάνουν τα δικά τους. Έχουν μάθει αλλιώς και εδώ δυσκολεύονται.

Αντίστοιχα στη Β΄ περιοχή υλοποίησης της έρευνας οι μετανάστες θεωρούνταν ότι έπαιρναν τις δουλειές από τους ντόπιους, δεν βοηθούσαν στην τοπική οικονομία, στερούνταν πολιτισμού και ηθικών αρχών. Στους διαλόγους που δημιούργησαν τα παιδιά με ερέθισμα τις μεταναστευτικές ιστορίες που άκουσαν επιτόνισαν τους οικονομικούς λόγους, τα προβλήματα, που εξώθησαν τους μετανάστες να φύγουν από τη χώρα τους (βλ. Εικόνα 4). Επίσης, στο Β΄ ερωτηματολόγιο μετά το τέλος του Δ΄ κύκλου της έρευνας αρκετά παιδιά ανέφεραν ότι οι μετανάστες βοηθούν στις δύσκολες, χειρονακτικές δουλειές που δεν θα μπορούσαν να τις κάνουν οι ντόπιοι.



Εικόνα 4. Διάλογος με αφορμή μία μεταναστευτική ιστορία.

Στην Γ΄ περιοχή διεξαγωγής της έρευνας τα συμμετέχοντα στην έρευνα παιδιά υποστήριζαν ότι οι μετανάστες διέφεραν ως προς την εξωτερική εμφάνιση, το χρώμα, τη γλώσσα. Ασχολούνταν κυρίως με το παράνομο πλανόδιο εμπόριο. Επιπρόσθετα οι μετανάστες ήταν οι «μακρινοί άλλοι». Δεν έμεναν στην ίδια περιοχή, δεν τους γνώριζαν άμεσα. Είχαν ως εκ τούτου διαμορφώσει μία μάλλον φαντασική εικόνα για αυτούς, που βασιζόταν στην αντίληψη του εξαιρετικά διαφορετικού σε σχέση με το οικείο. Στο Β΄ ερωτηματολόγιο επίσης ένα παιδί απαντά για τους μετανάστες:

Δεν μπορούμε να μιλήσουμε ότι είναι καλοί ή κακοί οι μετανάστες, γιατί δεν ξέρουμε παιδιά από άλλες χώρες. Πρέπει να τους δούμε από κοντά και να μιλήσουμε.

Επιπρόσθετα, η συμμετοχή των ενηλίκων γονέων και πληροφορητών των παιδιών, η ισότιμη επικοινωνία και η ανταλλαγή απόψεων στο τέλος κάθε κύκλου της έρευνας ενίσχυσε την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού για τις αντίστοιχες κοινωνικές στερεοτυπικές παραδοχές και ανέδειξε ότι ο μετασχηματισμός τους είναι δυνατό να επιτευχθεί με τη δημιουργία διευρυμένων «ζωνών επαφής» που προάγουν την αλληλεπίδραση, το διάλογο και την κοινωνική διασύνδεση (Lidchi, 2007:37).

Η ανάπτυξη ενσυναίσθησης

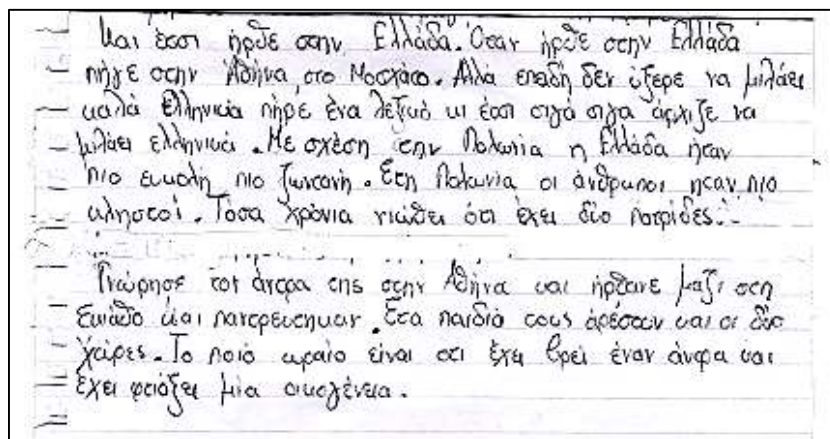
Ακούγοντας τις μεταναστευτικές ιστορίες και συζητώντας με τους πληροφορητές τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα διέκριναν την ιδιαίτερη διαδρομή ζωής που είχε ακολουθήσει ο κάθε μετανάστης. Η ταυτότητά του ήταν αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στο Β΄ ερευνητικό πρόγραμμα σημειώνει στο Β΄ ερωτηματολόγιο:

Ο κ. Στυλιάν πίστευε ότι η πατρίδα του είναι όπου υπάρχει δουλειά, γιατί άλλαξε πολλά μέρη.

Η συνέκθεση μεταναστευτικών εμπειριών ανθρώπων που έζησαν στις ίδιες αλλά και σε διαφορετικές χρονικές περιόδους σε κάθε περιοχή συντέινε σε μία πιο «ανοιχτή» προσέγγιση της ταυτότητας. Ενθαρρύνθηκε η αμφισβήτηση «σταθερών κατηγοριών και προτύπων» (Boumanckhar 2011:68). Ένα παιδί που προερχόταν από μικτή οικογένεια συμπληρώνοντας στο Β΄ ερωτηματολόγιο στο τέλος του Δ΄ κύκλου του Α΄ προγράμματος της έρευνας επεσήμανε:

Εγώ είμαι μισή Ελληνίδα, μισή Ρωσίδα και μιλάω δύο γλώσσες αλλά και άλλες που μαθαίνω τώρα.

Αντίστοιχα το ίδιο παιδί στην περίληψη της ιστορίας μίας μετανάστριας από την Πολωνία τόνισε ότι η πληροφορήτρια έχει δύο πατρίδες και μία διαφορετική ζωή δημιουργώντας τη δική της οικογένεια (βλ. Εικόνα 5).



Εικόνα 5. Με δύο πατρίδες και μία άλλη ζωή.

Παράλληλα μέσω της ενεργητικής ακρόασης μεταναστευτικών ιστοριών που έζησαν σε διαφορετικές περιοχές και χρονικές περιόδους προήχθη η καλύτερη κατανόηση του «άλλου» και η ανάπτυξη περισσότερο κριτικής γνώσης για τον εαυτό. Ένα κορίτσι που είχε μεταναστεύσει από την Αλβανία κατά τη διάρκεια της συζήτησης στο τέλος του Β΄ κύκλου στο πλαίσιο του Α΄ προγράμματος παρατηρεί για την απόφαση της μετανάστευσης:

Παλιά μετανάστευαν τα αγόρια σε μία οικογένεια που ήταν φτωχιά, για να παντρέψουν τις αδερφές τους. Εμείς μετανάστευσε πρώτα ο πατέρας μου και ο θείος μου και μετά ήρθαμε εμείς εδώ.

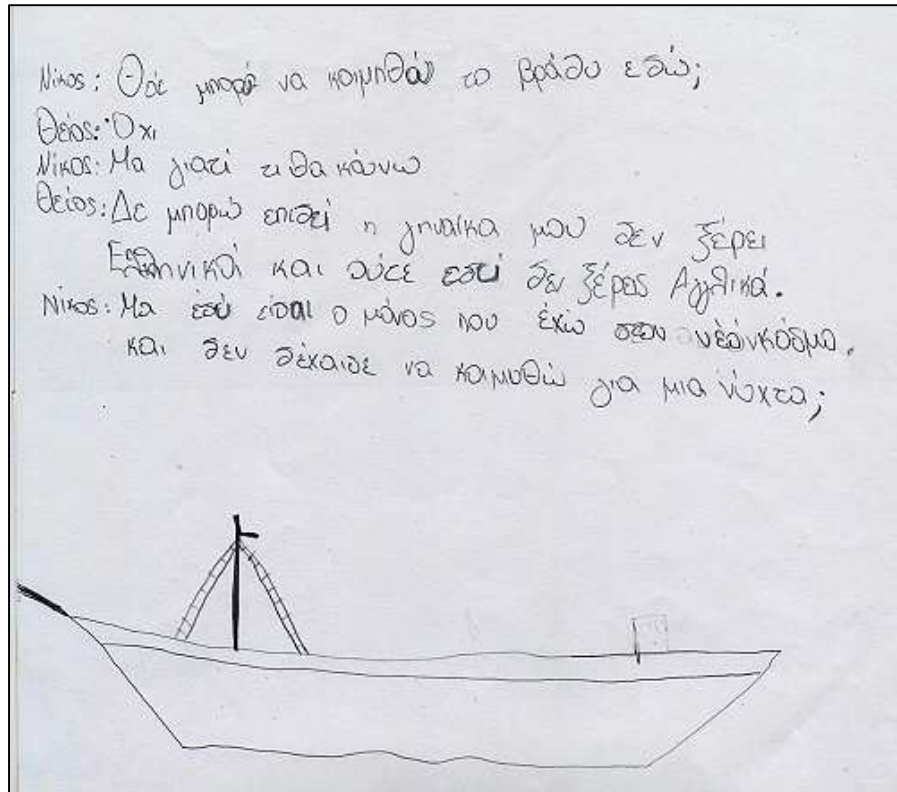
Μεγαλύτερη ικανότητα στην κατανόηση πράξεων, αξιών και συνηθειών που συνδέονται με ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον ή με το πολιτισμικό πλαίσιο μίας άλλης εποχής παρουσίασαν παιδιά μετανάστες πρώτης γενιάς σε σύγκριση με τα γηγενή παιδιά. Η χρήση ενός διπλού πολιτισμικού κώδικα -διαφορετικού στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον- αποδείχθηκε ότι βοηθά τα παιδιά με μεταναστευτικό παρελθόν στην κατανόηση της οπτικής ενός «άλλου» με διαφορετική πολιτισμική εμπειρία. Τα παιδιά α΄ αλλά και β΄ μεταναστευτικής γενιάς πρότειναν πιο καίριες λύσεις συγκριτικά με τα συνομήλικα γηγενή παιδιά, σε διλημματικές, προβληματικές καταστάσεις, ακόμη και όταν αυτές δεν παρουσίαζαν κοινά στοιχεία με τις δικές τους μεταναστευτικές εμπειρίες. Η δυνατότητα ερμηνείας της συμπεριφοράς και των προθέσεων των πληροφορητών και η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων συνιστούν σημαντικές ενδείξεις ενσυναίσθησης (Strayer 1987).

Ένα παιδί μετανάστης β΄ μεταναστευτικής γενιάς που η οικογένειά του είχε μεταναστεύσει από την Αλβανία τού προκαλεί εντύπωση όταν ακούει από έναν πληροφορητή ότι ο θείος του δεν τον δέχτηκε στο σπίτι του στην Αμερική όταν πήγε να εργαστεί εκεί ως μετανάστης το 1937. Στο διάλογο, που διασκευάζει το παιδί, παρουσιάζει τη συγκεκριμένη δυσκολία (βλ. Εικόνα 6).

Στη συζήτηση που ακολούθησε της συνέντευξης το ίδιο παιδί-συνερευνητής σχολίασε:

Δεν συμβαίνει έτσι με τους συγγενείς. Φοβόταν για τη γυναίκα του. Εγώ θα ζητούσα βοήθεια από άλλο συγγενή ή κάποιο φίλο.

Υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης παρουσίασαν επίσης και τα «γγενή» παιδιά που στη βάση κριτικού στοχασμού, δε δίστασαν να αποδώσουν ευθύνες για τα αισθήματα της απομόνωσης, της μειονεξίας, της αδικίας που περιέγραψαν οι μετανάστες πληροφορητές αναφερόμενοι στη ρατσιστική συμπεριφορά ατόμων ελληνικής καταγωγής. Μάλιστα, αναγνώρισαν ότι φέρουν και τα ίδια ευθύνες για τα αρνητικά συναισθήματα και, ιδιαίτερα, για την έλλειψη φίλων που νιώθουν τα παιδιά μετανάστες στην περιοχή τους. Η αναγνώριση των ευθυνών συνιστά έκφραση υψηλής ενσυναίσθησης (Findlay, Girard & Coplan 2006).



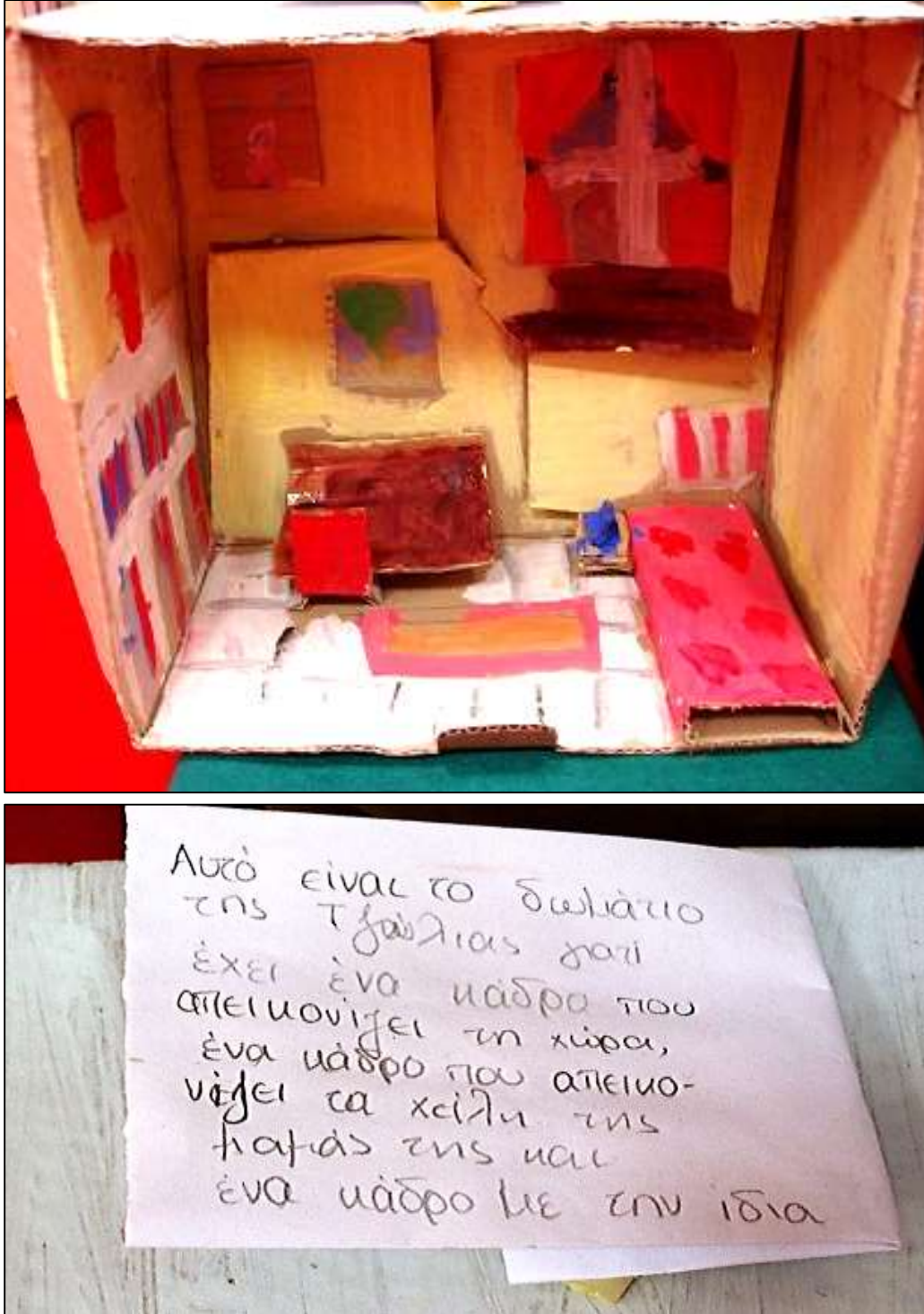
Εικόνα 6. Μπαίνοντας στη θέση ενός μετανάστη.

Επιπρόσθετα αρκετά παιδιά γηγενή που συμμετείχαν στην έρευνα, ακούγοντας τις ιστορίες των αφηγητών και κατανοώντας τις δυσκολίες προσαρμογής που βιώνουν οι μετανάστες κατά τον ερχομό τους στη χώρα υποδοχής, δεν περιορίστηκαν στην εκδήλωση συμπάθειας προς τους πληροφορητές, αλλά θέλησαν να βοηθήσουν έμπρακτα τους «άλλους» εκδηλώνοντας ενεργητική ενσυναίσθηση (reactive empathy) (Finlay & Stephan 2000). Πρότειναν τρόπους υποστήριξής τους, τόσο υλικής όσο και ψυχολογικής, ξεκινώντας από τις ομάδες εργασίας της τάξης τους. Η διάθεση των παιδιών για δράση ήταν δηλωτική του μετασχηματισμού των αρχικών τους παραδοχών.

Τα παιδιά-συνερευνητές συμμετείχαν ενεργά στη παρουσίαση ιστοριών ζωής στις περιπτώσεις που οι πληροφορητές δεν μπορούσαν να παρευρίσκονται στις μουσειακές εκθέσεις. Λειτουργήσαν ως διαμεσολαβητές μεταξύ των πληροφορητών και των επισκεπτών. Προσπάθησαν να αναδείξουν τη φωνή των ανθρώπων που μεταναστεύουν, να κατανοήσουν τη δική τους οπτική και τις αξίες που φέρουν. Τόσο η φαντασία όσο και η διαισθητική σκέψη, ως επιμέρους διαστάσεις της ενσυναίσθησης (Davis 1983), διευκόλυναν την κατανόηση των συναισθημάτων των πληροφορητών κι ακόμη εναλλακτικών εκδοχών και των αντίστοιχων συνεπειών τους.

Τα παιδιά διέκριναν την ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα των πληροφορητών και αναγνώρισαν την ξεχωριστή αξία των προσωπικών τους ενθυμίων. Λειτουργήσαν με διακριτικότητα και γλωσσική ευαισθησία ως προς τις ιδιαίτερες πτυχές της ζωής τους.

Επιδεικνύοντας την «ευελιξία» που εκδηλώνει ένα άτομο όταν έρχεται αντιμέτωπο με το άγνωστο, με διαφορετικές από τις οικείες σκέψεις, πράξεις, συνήθειες (Byram, Nichols & Stevens 2001:146), χρησιμοποίησαν ακόμη εκφράσεις των πληροφορητών και έκαναν παραλληλισμούς με δικές τους εμπειρίες και γνώσεις (βλ. Εικόνες 7 & 8).



Εικόνες 7 & 8. Μακέτα: Δωμάτιο αναμνήσεων μετανάστριας.

Η συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία των γονέων ως πληροφορητών, ιδιαίτερα των μητέρων όσων παιδιών είχαν μεταναστεύσει ή είχαν πρόγονο μετανάστη, ενίσχυσε την εκδήλωση συμπάθειας από τα παιδιά προς όλους τους πληροφορητές. Η διερεύνηση του οικογενειακού παρελθόντος υπήρξε μία διαδικασία αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους γονείς τους, η οποία θεωρείται καταλυτική στην εκδήλωση ενσυναισθητικής διάθεσης προς άλλα πρόσωπα (Eisenberg 1991).

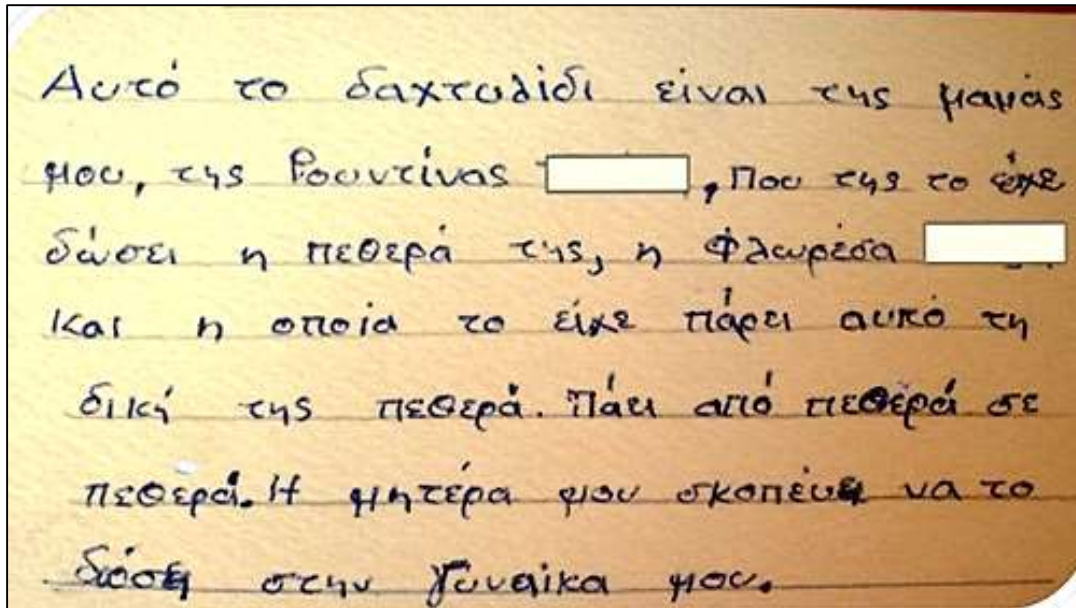
Η αξιοποίηση διαφορετικών πρωτοπρόσωπων αφηγήσεων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως η διασκευή διαλόγων και η δραματοποίηση, η απεικόνιση σκηνών από τις παρουσιαζόμενες εμπειρίες και η επίλυση διλημματικών καταστάσεων, ενίσχυσαν την ανάπτυξη της ενσυναισθητικής κατανόησης και αφετέρου την ικανότητα εκτίμησης εναλλακτικών εκδοχών και ερμηνειών, επιβεβαιώνοντας ότι η πρόκληση της ενσυναίσθησης είναι αποτέλεσμα μίας κατάλληλα διαμορφωμένης σχετικής παιδαγωγικής συνθήκης (Eisenberg 2000).

Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης

Η συμμετοχή των παιδιών μετά το τέλος του Β΄ κύκλου της έρευνας στη διαδικασία της συζήτησης με θέματα την παρουσίαση των αιτιών της μετανάστευσης καθώς και των προσδοκιών και των εναλλακτικών επιλογών ζωής με ειδικές αναφορές και επιχειρήματα προϋπέθετε σαφή γνώση του οικογενειακού παρελθόντος. Τα παιδιά μετανάστες δεύτερης γενιάς αναγνώρισαν και πρόβαλαν το δικό τους μεταναστευτικό τους παρελθόν μιλώντας για την οικογενειακή τους ιστορία. Παράλληλα παρουσίασαν περιστατικά που δήλωναν διαφορετικές πτυχές του εαυτού τους τους. Η μοναδικότητα της ιστορίας που αφηγήθηκαν αναδείχθηκε ως σημαντική αξία. Ένα παιδί αλβανικής καταγωγής έγραψε σε δική του λεζάντα στο πλαίσιο του Α΄ προγράμματος:

Αυτά τα χρήματα είναι λεκ (αλβανικό νόμισμα). Μου τα έδωσε ο παππούς μου να πάρω ποδήλατο, όταν φύγαμε για την Ελλάδα. Δεν τα ξόδεψα. Ήταν και λίγα. Θυμάμαι τον παππού μου που μετά πέθανε. Δεν τον ξανάδα.

Αρκετά επίσης παιδιά-συνερευνητές με μεταναστευτικό παρελθόν πρόβαλαν στις λεζάντες τους τη σημασία των κειμηλίων που κατέχουν ως μαρτυριών που επιβεβαιώνουν την οικογενειακή τους ιστορία. Προσπάθησαν να καταρρίψουν το επιχείρημα του ελλείμματος ως προς την ιστορία ή τον πολιτισμό. Έδωσαν έμφαση στη μακρά ιστορία και τη διαδοχή κτήσης των αντικειμένων, είτε είναι αντικείμενα που τώρα τα παιδιά κατέχουν ή που θα έχουν στο μέλλον. Θα αναλάμβαναν μάλιστα το ρόλο του «συνεχιστή» της οικογενειακής ιστορίας αποδεχόμενα αυτή τη σύνδεση. Ένα παιδί σε λεζάντα που γράφει για τις ανάγκες της έκθεσης στο πλαίσιο του Α΄ προγράμματος γράφει: (βλ. Εικόνα 9).



Εικόνα 9. Λεζάντα για ένα οικογενειακό κειμήλιο.

Αρκετά παιδιά είτε γηγενή είτε με μεταναστευτικό παρελθόν ενίσχυσαν τη θετική αυτοεικόνα τους, τονίζοντας στις λεζάντες τους τη σπανιότητα ενός οικογενειακού κειμηλίου. Ένα παιδί που καταγόταν από τη Γεωργία περιγράφει το δικό του οικογενειακό κειμήλιο στο πλαίσιο του Β' προγράμματος ως εξής:

Αυτή η εικόνα έγινε από ένα κομμάτι ασήμι που βρήκε ο παππούς μου στο χωράφι του. Το 'δωσε και το χάραξαν και έγινε η εικόνα. Είμαι τυχερός που το έχω τώρα.

Ακόμη, τα γηγενή παιδιά με πρόγονο μετανάστη, που έως τότε αγνοούσαν ή απέκρυπταν το μεταναστευτικό οικογενειακό παρελθόν, εστίασαν τόσο στη διαφορετικότητα των ιστοριών και των αντίστοιχων υλικών εκθεμάτων όσο και στη διαφορετικότητα των συναισθημάτων και των σκέψεων που αυτά τους προκαλούν. Η αποκάλυψη και η ανάδειξη του οικογενειακού μεταναστευτικού παρελθόντος συντέλεσε επίσης στην προβολή μίας πλευράς του εαυτού ως «άλλου». Χαρακτηριστικά γηγενή παιδιά με πρόγονο μετανάστη αναφέρουν:

Αυτό το ρολόι ανήκε στον προπάππο μου, Κ.Κ., ο οποίος ήταν έμπορος στο Πορτ Σάιτ της Αιγύπτου. Αποκτήθηκε περίπου το 1920.

Η ανάδειξη του «κρυμμένου» οικογενειακού μεταναστευτικού παρελθόντος των παιδιών με πρόγονο μετανάστη ενίσχυσε την αίσθηση της διαπραγμάτευσης της αυτοεικόνας τους, μίας ταυτότητας περισσότερο ρευστής, μη στατικής αλλά «διαρκώς εξελισσόμενης» (Blumer 1986:62).

Η αναφορά σε αντικείμενα που συνδέονταν με το πρόσωπο της μητέρας και τον πολιτισμό καταγωγής της αποδείχθηκε ότι είχε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ενίσχυση του

αυτοσυναισθήματος ιδιαίτερα για τα παιδιά που μεγάλωσαν σε μικτές οικογένειες. Δύο κορίτσια αναφέρουν σχετικά:

Αυτό το βιβλιαράκι, όταν το ξεφυλλίζω νιώθω πολύ ωραία, γιατί το διάβαζε η μητέρα μου, όταν ήταν μικρή στη Ρουμανία.

Αυτό το βιβλίο με συνταγές το έδωσε η γιαγιά στη μαμά μου και μετά θα το έχω εγώ. Μου αρέσει που θα έχω κάτι σημαντικό.

Τα παιδιά-συνερευνητές, αλληλεπιδρώντας με τους γονείς τους στο πλαίσιο της συζήτησης και του κριτικού στοχασμού για τις στερεοτυπικές αντιλήψεις απέναντι στους μετανάστες στο τέλος του Β΄ κύκλου της έρευνας, επανανοηματοδότησαν στοιχεία της ταυτότητάς τους που πριν θεωρούνταν αρνητικά. Έγινε αποδεκτή η ιδιότητα του μετανάστη. Δεν προβάλλονταν σε αυτόν, ως ξένο, ό,τι θεωρούνταν ότι απειλητικό (Γιούκα 2006:276). Στο Β΄ ερωτηματολόγιο στο τέλος του Δ΄ κύκλου της έρευνας στο πλαίσιο του Α΄ προγράμματος ένα κορίτσι σημειώνει:

Όπως είδαμε πολλοί άνθρωποι έτυχε να μεταναστεύσουν. Και η μητέρα μου μετανάστευσε. Έτσι κι εγώ θα γράψω για τη μητέρα μου.

Η δυνατότητα διαπραγμάτευσης της αυτοεικόνας τους και η ανάληψη ρόλων ευθύνης τόσο κατά τη διαδικασία συλλογής των ιστοριών ζωής όσο και κατά την οργάνωση των μουσειακών εκθέσεων προήγαγαν την αυτονομία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Δημιουργήθηκε η αίσθηση της «αυτοαποτελεσματικότητας» και η αυτοεκτίμηση ενισχύθηκε.

Η ανάπτυξη συνεργασίας και ενδο-ομαδικής ταυτότητας

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων προφορικής ιστορίας τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να συνεισφέρουν από το δικό τους απόθεμα προσωπικών βιωμάτων και γνώσεων. Απαντώντας στο Β΄ ερωτηματολόγιο κατά την αποτίμηση του συνολικού έργου τα παιδιά υποστηρίζουν: «Φέραμε και μεις δικά μας πράγματα». «Βρήκαμε και είπαμε δικές μας ιστορίες».

Η μεγάλης διάρκειας συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου -τη συγκρότηση της συλλογής μεταναστευτικών ιστοριών και τη διοργάνωση μίας μουσειακής έκθεσης με θέμα τη μετανάστευση- συντέλεσε στον αυτοπροσδιορισμό των παιδιών ως ισότιμων μελών της ομάδας παραγωγής του συγκεκριμένου έργου. Ανέπτυξαν μία κοινή «ενδο-ομαδική» ταυτότητα (Gonzales & Brown 2003). Στο ομαδικό ημερολόγιο τα παιδιά που συμμετείχαν στο Α΄ πρόγραμμα γράφουν: «Ήταν ωραίο, γιατί κάναμε τη δική μας έκθεση». «Ήμασταν υπεύθυνοι για τις ιστορίες που παρουσιάσαμε».

Αναπτύχθηκε σταδιακά η συλλογικότητα και η αλληλεξάρτηση. Στο ομαδικό ημερολόγιο των παιδιών-συνερευνητών στο Β΄ πρόγραμμα σημειώνεται για τις συνεντεύξεις σε α΄ πληθυντικό πρόσωπο:

Εμείς την ρωτήσαμε και όταν μας απάντησε ότι δεν ήξερε σκεφτήκαμε να ρωτήσουμε κάποιον άλλο. Είπε τότε ο Έριν να ρωτήσει έναν φίλο του πατέρα του που ήταν από την ίδια χώρα μήπως ήξερε περισσότερα.

Τα συμμετέχοντα παιδιά στο τέλος κάθε κύκλου της έρευνας δράσης αναστοχάζονταν με κριτική διάθεση ως προς τις οικείες παραδοχές για το ζήτημα της μετανάστευσης. Ως αποτέλεσμα κριτικού αυτοστοχασμού, τα παιδιά-συνερευνητές σε ισότιμη επικοινωνία και αλληλεπίδραση τόσο με τους συνομηλίκους τους όσο και με τους γονείς και τους άλλους πληροφορητές και την ερευνήτρια, συμφώνησαν και από κοινού καθόρισαν τους στόχους της ερευνητικής διαδικασίας και των μουσειακών εκθέσεων.

Η μη επιφανειακή γνώση του μετανάστη «άλλου» τέθηκε ως ένας πρωταρχικός στόχος. Στο τέλος του Α΄ κύκλου της έρευνας στο πλαίσιο του Α΄ προγράμματος ένα παιδί αναφέρει:

Η γιαγιά μου μού λέει να μην εμπιστεύομαι τους ξένους. Δεν σημαίνει ότι όλοι οι ξένοι είναι καλοί ούτε και όλοι οι ντόπιοι είναι καλοί. Πρέπει να γνωρίσεις καλύτερα κάποιον για να πεις.

Ως μία «κοινότητα πρακτικής» τα παιδιά-συνερευνητές συναποφάσισαν για τις επιμέρους θεματικές κατηγορίες οργάνωσης των μεταναστευτικών ιστοριών. Στο τέλος του Β΄ κύκλου, μετά την καταγραφή των μεταναστευτικών ιστοριών, ένα από τα συμμετέχοντα στην έρευνα παιδιά παρατηρεί:

Δεν είχαν όλοι όσοι μίλησαν κάποιο ενθύμιο, γιατί δεν έφεραν κάτι από την πατρίδα τους. Είχαν όμως να πουν περισσότερες ιστορίες για τις φιλίες που είχαν εκεί, πώς περνούσαν, τις δυσκολίες που είχαν.

Τα παιδιά συμμετείχαν επίσης ενεργά στη διαδικασία παρουσίασης των αφηγημένων ιστοριών. Αναδεικνύεται η ιδέα της «διαμεσολάβησης». Δύο παιδιά στο τέλος του Β΄ κύκλου παρατηρούν:

Δεν είναι ότι δεν ξέρουν οι μετανάστες, αλλά δεν μπορούν εύκολα να μιλήσουν στα ελληνικά. Εμείς νομίζουμε ότι δεν ξέρουν τίποτα ή δεν θέλουν να μιλήσουν.

Κάποιοι ντρέπονται να μιλήσουν για όσα πέρασαν. Η ιστορία τους καλό είναι να ακούγεται. Μπορούμε άμα θέλουν να την αφηγηθούμε εμείς.

Η εμπειρία της συμμετοχής, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης εντός της ομάδας επέτρεψε την υποχώρηση των στερεοτυπικών αντιλήψεων ως προς την εθνοπολιτισμική καταγωγή, όπως επιβεβαιώνεται και από άλλες ομαδικές δράσεις (Hitti, Mulvey & Killen 2011:597, Zirkel 2004, Pettigrew & Troop 2000).

Η πρόκληση κριτικού στοχασμού για τις κυρίαρχες αντιλήψεις σε σχέση με τους εθνοπολιτισμικά «άλλους»

Ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός των αρχικών αρνητικών προτύπων και αντιλήψεων προωθήθηκε κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων προφορικής ιστορίας ειδικότερα με δραστηριότητες όπως η ομαδική τήρηση του ημερολογίου ιδιαίτερα μετά το τέλος κάθε κύκλου της έρευνας, οι περιλήψεις των αφηγημένων μεταναστευτικών ιστοριών, η διασκευή και η δραματοποίηση διαλόγων. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες ενθάρρυναν το διάλογο και την αντιπαραβολή αιτιολογημένων απόψεων, την ενσυναίσθηση, τη διατύπωση ερμηνειών για κρίσιμα περιστατικά στη ζωή κάθε πληροφορητή και την επίλυση διλημματικών καταστάσεων.

Τα παιδιά σε ισότιμη επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους γονείς τους και τους πληροφορητές που συμμετείχαν στους κύκλους συζητήσεων διαπίστωσαν τις λανθασμένες ή μονομερείς παραδοχές τους. Σε ένα πρώτο επίπεδο κριτικού αυτοστοχασμού επανεκτίμησαν τις προκαταλήψεις που έφεραν από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους για τους «άλλους». Διέκριναν μάλιστα ότι ορισμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους «ξένους» ήταν ριζωμένες για χρόνια στην παράδοση της περιοχής τους. Σε ομαδικό ημερολόγιο παιδιών στο πλαίσιο του Α΄ ερευνητικού προγράμματος αναφέρεται:

Όποιος έφευγε από το νησί έριχνε μαύρη πέτρα πίσω του, έλεγαν οι παλιοί. Τους ξεχνούσε όλους και κοίταζε την καλοπέρασή του. Τό 'λεγε και στον Αμερικάνο [διήγημα του Αλ. Παπαδιαμάντη]. Υπήρχαν και τέτοιοι μετανάστες. Όμως μπορούσε να μην μπορεί να γράψει, να αρρώστει και να πέθανε.

Στη συνέχεια στο ημερολόγιο σημειώνεται: «Κάνανε όμως και οι μετανάστες καλά, εκκλησίες, μνημεία».

Οι αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις καταρρίπτονται. Στο ομαδικό ημερολόγιο των παιδιών στο πλαίσιο του Β΄ ερευνητικού προγράμματος αναφέρεται:

Μάθαμε πολλά για τα βιβλία κι από άλλες χώρες.

Όσοι ήρθαν εδώ δουλεύουν πολλές ώρες και δεν μπορούν να μας πουν πολλές φορές πόσα ωραία πράγματα ξέρουν. Και μεις δεν τους ακούμε.

Αντίστοιχα στο ομαδικό ημερολόγιο τα παιδιά που πήραν μέρος στο Γ΄ ερευνητικό πρόγραμμα γράφουν:

Δεν ξέραμε ότι έχουμε και μεις μετανάστες συγγενείς. Η αλήθεια είναι ότι μπορεί κάποιος να γίνει μετανάστης, άμα δεν βρίσκει καλή δουλειά εδώ. Δεν σημαίνει ότι περνάς φτωχά. Κάπως στην αρχή μόνο.

Η ανάδειξη του τοπικού ή του οικογενειακού μεταναστευτικού παρελθόντος, η προβολή άγνωστων πτυχών της προσωπικότητας των πληροφορητών, η παρουσίαση

περισσότερων ομοιοτήτων μεταξύ της κυρίαρχης και της ιδιαίτερης κουλτούρας κάθε μετανάστη συντέλεσαν σε ένα δεύτερο επίπεδο κριτικού αυτοστοχασμού, στην αναθεώρηση συνολικά του προηγούμενου τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των παιδιών. Μάλιστα τα ίδια τα παιδιά, αναλαμβάνοντας δράση, επανεξέτασαν και διαφοροποίησαν τις σχέσεις τους με όσους συνομηλικούς τους είχαν διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα στο πλαίσιο των ομάδων εργασίας. Επιπρόσθετα τα παιδιά-συνερευνητές κατά την παρουσίαση των ιστοριών ζωής των πληροφορητών στους επισκέπτες των μουσειακών εκθέσεων ως διαμεσολαβητές επιχείρησαν περισσότερο συνειδητά να καταρρίψουν τις κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους εθνοπολιτισμικά «άλλους».

Η εμπλοκή στα εκπαιδευτικά προγράμματα προφορικής ιστορίας γονέων και παππούδων, δηλαδή «των σημαντικών άλλων», διευκόλυνε τον κριτικό στοχασμό των παιδιών ως προς τις σχέσεις τους με συνομηλικούς μετανάστες και τις αντίστοιχες κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις. Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τις διαφορετικές οπτικές και τα πλαίσια αναφοράς τους έγιναν πιο «ανοιχτά, περιεκτικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή» (Mezirow 2009:129).

Συμπεράσματα - Προοπτικές

Τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της περιγραφόμενης έρευνας είχαν ως ειδικό κοινωνικό σκοπό την πρόκληση της αντίληψης ότι τα διαφορετικά εθνοπολιτισμικά άτομα είναι ξένα σε μία ομοιογενή κοινωνία. Ανέδειξαν τη διαχρονικότητα φαινομένων όπως η μετανάστευση και η πολυπολιτισμικότητα στο ιστορικό παρελθόν των περιοχών της έρευνας. Επιπρόσθετα, προήγαγαν μέσω του ισότιμου διαλόγου την ουσιαστική -μη επιφανειακή- γνώση του «άλλου» αλλά και του εαυτού, προβάλλοντας ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών συμμετεχόντων.

Η αμφίδρομη επικοινωνία των παιδιών με ενήλικα συγγενικά πρόσωπα όπως οι γονείς τους καθώς επίσης και άλλους ενήλικες πληροφορητές, μέλη των τοπικών κοινωνιών, όπου υλοποιήθηκαν τα επιμέρους ερευνητικά προγράμματα ανέδειξε τις οικείες στάσεις και τις κυρίαρχες σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον αντιλήψεις για τους μετανάστες. Επιπρόσθετα διευκόλυνε τον κριτικό στοχασμό για το είδος και την πηγή τους των στερεοτυπικών αντιλήψεων αλλά και για τις συνέπειές τους στους μετανάστες και συνέβαλε στη βαθύτερη αλλαγή και στο μετασχηματισμό τους.

Η αλλαγή των στάσεων για όσους είχαν διαφορετική εθνοπολιτισμική καταγωγή ήταν επίσης αποτέλεσμα συμμετοχής των παιδιών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στηρίχθηκαν σε μία μη γνωσιοκεντρική ή στοχοκεντρική προσέγγιση της μάθησης. Προήγαγαν μία πολύπλευρη, ανοιχτή σε όλους και σε διαφορετικά αποτελέσματα μαθησιακή διαδικασία. Κινητοποίησαν το ενδιαφέρον και παρέιχαν τη δυνατότητα

στους συμμετέχοντες για δημιουργική δράση. Ως μία έμπρακτη απόδειξη αποδοχής και αναγνώρισης των παιδιών που έφεραν μία διαφορετική κουλτούρα ενεργοποίησαν τη δυνατότητα άσκησης κριτικής και εμπλουτισμού της παιδαγωγικής διαδικασίας με νέες οπτικές ενισχύοντας τη δημοκρατικότητά της.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της περιγραφόμενης έρευνας ανέδειξαν ότι η παιδαγωγική αξία της προφορικής ιστορίας είναι πολλαπλή, όταν δεν περιορίζεται μόνο στη διαδικασία της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, αλλά ενθαρρύνεται η εμπλοκή των παιδιών στη νοηματική επεξεργασία των συλλεγόμενων προφορικών μαρτυριών. Οι δραστηριότητες συνέβαλαν στην ανάπτυξη γενικών κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η οργανωτικότητα, αλλά και πιο ειδικών, όπως η διαλεκτική επικοινωνία, ο αναστοχασμός και η επίλυση πραγματικών προβληματικών καταστάσεων, η πολιτισμική επίγνωση και η ενσυναίσθηση.

Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν για τη νοηματική προσέγγιση των αφηγημένων ιστοριών ζωής διευκόλυναν την ανταλλαγή, την ανάδυση διαφορετικών ερμηνειών και «αληθειών» αλλά και την αυτοσυνειδησία και την αυτοεπίγνωση των συμμετεχόντων παιδιών και των ενηλίκων. Επέτρεψαν ώστε τόσο το σχολικό όσο και το μουσειακό περιβάλλον να λειτουργήσουν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων ως πλαίσια επαφής διαφορετικών ανθρώπων, ιστοριών και των πολιτισμικών στοιχείων. Επιβεβαίωσαν ακόμη ότι η προφορική ιστορία ως πολυσυμμετοχική και πλουραλιστική παιδαγωγική κι ερευνητική διαδικασία έχει σαφή κοινωνικό προσανατολισμό και είναι δυνατό να προκαλέσει κυρίαρχες στερεοτυπικές αντιλήψεις, πρακτικές και δομές και να υποκινήσει την κοινωνική αλλαγή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Andrews, C., Viejo-Rose, D., Baillie, B. & Morris, B. (2007). Tangible-intangible cultural heritage: A sustainable dichotomy?, *The 7th Annual Cambridge Heritage Seminar Conference Report* (Cambridge, 13/5/2006).
- Beitl, M. (2005). Report on the ICME 2005 Conference “*Can oral history make objects speak*”, ICOM-ICME, *ICME Newsletter*, 42. Ανακτήθηκε 20 Ιουλίου 2015, από <http://icme.icom.museum/index.php?id=37>.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism. Perspective and method*. Berkley: University of California Press.
- Bombas, L. (2001). Language and non-language issues of “our immigrant students”. The opinion of school principals as a tool of reflection and dialogue. *4th Annual convention of Intercultural Education*, Patra.

- Bodo, S., Gibbs, K., & Sani, M. (Eds.) (2009). *Museums as places for intercultural dialogue: Selected practices from Europe*. Ανακτήθηκε 23 Ιουλίου 2015, από: http://www.mapforid.it/Handbook_MAPforID_EN.pdf
- Boumankhar, I. (2011). Immigrant communities, cultural institutions and political space: “The success of the Immigration Museum in Melbourne, Australia, Human Architecture”, *Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, 9(4), 61-92.
- Byram, M., Nichols, A. & Stevens, D. (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chew, R. (2002). Collected stories: The rise of oral history in museums exhibitions, *Museums News*, 81(6), 30-37.
- Γυιόκα, Λ. (2006). Επεισόδια της ετερότητας. Στο Γ. Κυριακάκης & Μ. Μιχαηλίδου, Μ. (Επιμ.). *Η Προσέγγιση του Άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 257-280.
- Davies, S. (1993). “Taking the community to heart”, *Museum Journal*, 23.
- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). “Attitudes Towards Migrants: What do Greek students think about their immigrant classmates?”, *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Dodd, J., & Jones, C. (2009). Τα «Γενικά Αποτελέσματα της Μάθησης»: Ένα εννοιακό πλαίσιο για την κατάδειξη της επίδρασης της μάθησης στα μουσεία», *Τετράδια Μουσειολογίας*, 6, 11-19.
- Eisenberg, N., Fabes R.A., Schaller M., Carlo G. & Miller P.A. (1991). “The relations of parental characteristics and practices to children’s vicarious emotional responding”, *Child Development*, 62, 1393-1408.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and Sympathy. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*, pp. 677-691. N.Y.: The Guilford Press.
- Findlay, L.C., Girardi, A. & Coplan R.J. (2006). “Links between empathy, social behavior, and social understanding in early childhood”, *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 347-359.
- Finlay, K. & Stephan, W. (2000). “Improving intergroup relations: The effects of empathy on racial attitudes”, *Journal of Applied Social Psychology*, 30(8), 1720-1737.
- Golding, V. (2009). *Learning at the Museum Frontiers. Identity, race and power*. Surrey: Ashgate.
- Gonzales, R. & Brown, R. (2003). “Generalization of positive attitude as a function of subgroup and superordinate group identification in intergroup contact”, *European Journal of Social Psychology*, 33, 195-214.
- Hantzi, A. (2001). Xenophobia: The role of status of target groups and the relation of Greece and countries of origin. Report at the 8th Annual Convention of *Psychological Research*. Alexandroupoli.
- Hein, G.E. (2006). Museum Education. In Macdonald, S. (Ed.), *A companion to Museum*

- Studies*, pp. 340-352. Oxford: Blackwell Publishing.
- Hitti, A., Mulvey, K.L., Killen, M., (2011). "Social exclusion and culture: The role of group norms, identity and fairness", *Anales de Psychologia*, 27(3), 587-599.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). Education, Postmodernity and the Museum. In S.J. Knell, S. MacLeod & S. Watson, S. (Eds.), *Museum Revolutions. How Museums change and are changed* (pp. 367-377). London & New York: Routledge.
- ICOM, (1997) *Museums and Cultural Diversity, Policy Statement, Report of the Working Group on Cross Cultural Issues*. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου 2015, από <http://icom.museum/diversity.html>
- ICOM, (2006) *Mission Statement for ICOM-Europe*. Ανακτήθηκε 5 Ιουνίου 2015, από <http://www.icom-europe.org/>
- ICOM, (2008) International Conference *Migration in Museums: Narratives of Diversity in Europe* (Berlin, 23-25/10/ 2008). Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου 2015, από <http://www.network-migration.org/workshop2008/>
- Kitchenham, A. (2008). "The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory", *Journal of Transformative Education*, 6(2), 104-123.
- Lidchi, H. (2007). "Eyes grown far sighted with the passage of time: Reflections on the globalising tendencies of museums", *Journal of Education in Museums*, 28, 31-43.
- Μαυροσκούφης, Δ. & Μυρογιάννη, Ε. (2011). Διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης στα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων (Υποδράση 9.5^α) Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (2011-2013)», (Α.Π.Θ.-Ε.Σ.Π.Α). Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2012, από <http://www.diapolis.auth.gr/surveys/index.php?sid=73418&lang=el>
- Μαυροσκούφης, Δ. & Μυρογιάννη, Ε. (2011). Διερεύνηση της διαπολιτισμικής διάστασης στις σχολικές επισκέψεις σε μουσεία από την πλευρά των σχολείων (Υποδράση 9.5.β), Πρόγραμμα «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (2011-2013)», (Α.Π.Θ.-Ε.Σ.Π.Α). Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2012, από <http://www.diapolis.auth.gr/surveys/index.php?sid=73418&lang=el>
- Mälkki, K. (2010). "Building on Mezirow's theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection", *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42-62.
- Merriman, N. (1997). The peopling of London project. In E. Hooper-Greenhill (Ed.), *Cultural Diversity: Developing museum audiences in Britain* (pp. 119-148). London: Leicester University Press.
- Message, K. (2006). *New Museums and the Making of Culture*. New York: Berg.
- Mezirow, J. (2009). *Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris, Σύγχρονες θεωρίες μάθησης* (σ. 126-146). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2003). "Transformative learning as discourse", *Journal of Transformative Education*, January 2003, 1, 58-63.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Νάκου, Ει. (2009). *Μουσεία, Ιστορίες και Ιστορία*. Αθήνα: νήσος.
- Network of European Museum Organisations, Deutscher Museumsbund - NEMO, (2015). 4 Values for Museums, Berlin, 9, Ανακτήθηκε 25 Ιουλίου 2015, από http://www.nemo.org/fileadmin/Dateien/public/NEMO_documents/NEMO_four_values_2015.pdf
- Ogbu, J.U. (1997). Speech community, language identity and language boundaries. In A. Sjogren (Ed.). *Language and Environment. A cultural approach to education for minority and migrant children* (pp. 17-37). Botkyrka, Sweden: Multicultural Center.
- Perks, R. (2009). “Practical Advice: Getting Started ‘What is Oral History?’”, *British Library -Oral History Society*, June 2009, Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2016, από <http://www.ohs.org.uk>.
- Pes, J. (2004). “Oral history: Introduction”, *Museum Practice*, 43.
- Pettigrew, T. & Tropp, L. (2000). Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. In: S. Oskamp (Ed.). *The Claremont symposium on Applied Social Psychology* (pp. 93-114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Strayer, J. (1987). Picture-story indices of empathy. In N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.), *Empathy and Its Development* (pp. 351-355). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1998). “Oh talking voice that is so sweet: The poetic nature of conversation”, *Social Research: An International Quarterly Conversation*, 65(3), 631-651.
- Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Vygotsky, L. (1996). *Thought and Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Walker, S. (1997). Black culture museums in Britain. In Ei. Hooper-Greenhill (Ed.), *Cultural Diversity: Developing Museum Audiences in Britain* (pp. 33-49). London: Leicester University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whincop, A. (1986). “Using Oral History in Museums Displays”, *Oral History*, 14(2), 46-50.
- Zirkel, S. (2004). “What will you think of me? Racial integration, peer relationships and achievement among white students and students of color”, *Journal of Social Psychology*, 60(1), 57-74.