

## **Νασρεντίν Χότζας: Μαθαίνοντας και Δημιουργώντας μέσα από τις ιστορίες του (Nasreddin Hoca: Learning and Creating through his stories)**

**Gkanatsiou Georgia**  
Kindergarten Teacher  
-Mcs Student  
University of Thessaly:  
Department of Preschool Education  
[ganatsiou.georgia@gmail.com](mailto:ganatsiou.georgia@gmail.com)

**Chalatsogianni Athanasia**  
Kindergarten Teacher  
-Mcs Student  
University of Thessaly:  
Department of Preschool Education  
[halatsogianni@uth.gr](mailto:halatsogianni@uth.gr)

**Περίληψη:** Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως πρωταρχικό στόχο, σήμερα, την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των πολιτισμικών διαφορών που εμφανίζονται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Η αξιοποίηση της στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνει όχι μόνο την γνωριμία και τον σεβασμό με άλλους λαούς, αλλά και την αποδοχή και αναγνώριση της διαφορετικότητας του διπλανού μας. Τα βιβλία που αφορούν την πολυπολιτισμική ευαισθησία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με αυτόν τον τρόπο, ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν μια αίσθηση ταυτότητας, να συγκρίνουν το δικό τους πολιτισμό με των άλλων, να αποκτήσουν δεξιότητες με τις οποίες μπορούν να σχετιστούν αποτελεσματικά με άτομα διαφορετικών πολιτιστικών υποβάθρων. Μέσα από τις ιστορίες του Νασρεντίν Χότζα, τα παιδιά έρχονται, αρχικά, σε επαφή με μία διαφορετική κουλτούρα, παράλληλα όμως, διδάσκονται αξίες και αρχές μέσα από τα βαθύτερα νοήματα τους. Ο Νασρεντίν Χότζα θεωρείται μεγάλη μορφή της Οθωμανικής λογοτεχνίας και αποτελεί εμπνευστής και θρυλικός πρωταγωνιστής μιας σειράς ιστοριών, ανεκδότων, μύθων, ποιημάτων και παροιμιών που βρήκαν απήχηση σε όλα τα κοινωνικά στρώματα της Μέσης Ανατολής. Οι ιστορίες του παρουσιάζονται με απλό τρόπο και περιγράφουν καθημερινές καταστάσεις και αντιξοότητες της ζωής. Στην πλειοψηφία τους αποτελούσαν διδακτικές ιστορίες για την μετάδοση βαθύτερων νοημάτων. Τα παιδιά μέσα από την επαφή τους με τις καθημερινές και άμεσες καταστάσεις των ιστοριών του μπορούν να εντοπίσουν κοινά σημεία με τις δικές του ιδέες και αντιλήψεις και να ταυτιστούν ευκολότερα με αυτές, επομένως να συνειδητοποιήσουν ότι οι διαφορετικοί λαοί δεν έχουν μόνο διαφορές αλλά και ομοιότητες. Η παρούσα εργασία περιγράφει μια προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που πραγματοποιήθηκε σε τάξη δημοσίου νηπιαγωγείου, με παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-5 ετών), τα οποία ήρθαν σε επαφή με τις ιστορίες από τις οποίες προέκυψαν δραστηριότητες. Μέσα από την αφήγηση των ιστοριών τα παιδιά προσέγγισαν έννοιες που σχετίζονται με το ανθρωπογενές (όπως: κουλτούρα, ενδυμασία, συνήθειες) και φυσικό περιβάλλον ενός άλλου πολιτισμού (όπως: γεωγραφία, χλωρίδα, πανίδα, διατροφή, κλίμα). Επίσης, εκφράστηκαν δημιουργικά με ποικίλους τρόπους (εικαστικά, δραματοποίηση), και ενθαρρύνθηκαν να διαμορφώσουν υποθέσεις, να κάνουν ταξινομήσεις, συγκρίσεις και καταλόγους.

**Λέξεις Κλειδιά:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Εικονογραφημένα βιβλία, Νασρεντίν Χότζας.

**Abstract:** The intercultural education in our days has as a primary goal: to confront and manage the cultural differences that arise in the multicultural societies. It's exploitation in the educational procedure, is achieved not only with the acquaintance and the respect towards the other nations, but also with the acceptance and the recognition of the diversity of the person that stands next to us. The books that concern the multicultural sensitivity can be used also with this way so that the children can develop a sense of identity, compare their civilization with the others and achieve skills with which they can correlate effectively with persons of different cultural background. Through the stories of Nasreddin Hoca, the children get in touch initially with a different culture, and in the same time they are taught values and principles through their deeper meanings. Nasreddin Hoca is concerned one of the great figures of the ottoman literature and he is the instigator and the protagonist in a series of stories, myths, anecdotes, poetry and proverbs that create a sensation in all the social strata of the Middle East. His stories are presented in a simple way and they describe everyday situations and adversities of life. In their majority, they constitute didactic stories that they convey deeper meanings. Children through their contact with this every day and direct situations (of the stories) can detect common ground with their ideas and beliefs and be identified easier with them. By extension, they can realize that different nations do not have only differences but also similarities. This paper describes a multicultural educational approach that took place in kindergarten class of public school of Greece with children from 4-5 years old, which participated in activities when they came across the stories of Nasreddin Hoca. Through the narration of the stories the children approach concepts that are related with the man-made (such as: culture, habits, dress) and the natural environment of another nation (such as: geography, climate, alimentation, flora, fauna). Also they were expressed creatively through various ways (such as: visual art and dramatization), and they were encouraged to form speculations, to make classifications, comparisons and catalogs.

**Key words:** Intercultural Education, Picture Books, Nasreddin Hoca.

### **1. Η Συμβολή της Λογοτεχνίας στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση**

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται από τον Banks, ως το κίνημα εκείνο του οποίου η βασική επιδίωξη στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη φυλή, την εθνικότητα ή τον πολιτισμό από τον οποίο προέρχονται (Bainbridge, Pantaleo & Ellis, 1999). Οι αξίες και οι αρχές της είναι δημοκρατικές και ενισχύουν τον κοινωνικό πλουραλισμό ανάμεσα στις διάφορες εθνοτικές ομάδες (Bennett, 2007). Για να είναι, όμως, αποτελεσματική, θα πρέπει να υπάρχει μία διάρκεια και μια συνεχής προσπάθεια, έτσι ώστε να επιτευχθεί η ισότητα στην εκπαίδευση όλων των μαθητών. Φυσικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τα λεγόμενα 'διαπολιτισμικά σχολεία', αλλά την εκπαίδευση στο σύνολό της (Banks, 2007).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σύμφωνα με τον Essinger: η *Ενσυναίσθηση* (empathy), η *Αλληλεγγύη*, ο *Διαπολιτισμικός Σεβασμός*, η *Εναντίωση στον Εθνικιστικό Τρόπο Σκέψης* (Νικολάου, 2000). Το άτομο, με λίγα λόγια, θα πρέπει να αποκτήσει τη λεγόμενη *πολυπολιτισμική ευαισθησία*, η οποία μπορεί να οριστεί ως: η ικανότητα του ατόμου να επιδεικνύει σεβασμό και κατανόηση για άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, όπως και το να επικοινωνεί και να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί τους. Σύμφωνα με τους

Gerstein και Weissberg το άτομο θα πρέπει να το διακρίνουν δύο χαρακτηριστικά για να συμβούν τα παραπάνω: *κοινωνικές δεξιότητες και επίλυση κοινωνικών προβλημάτων* (Kim, Greif-Green & Klein, 2006).

Είναι γνωστό ότι η εκπαίδευση θέτει ως πρωταρχικό της στόχο και δίνει ιδιαίτερη σημασία στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Για το λόγο αυτό, κάθε αναλυτικό πρόγραμμα για την προσχολική ηλικία θα πρέπει να ενσωματώσει δραστηριότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν θέματα γύρω από την ενημέρωση των φυλετικών διαφορών. Η παιδοκεντρικότητα, από αυτήν την άποψη, δεν θα εστιάζεται μόνο στην ενδοσκόπηση του ατόμου, αλλά και τον κοινωνικό κόσμο του παιδιού.

Ένας επιπλέον λόγος είναι, αναλογιζόμενοι απλά το γεγονός, ότι τα παιδιά από πολύ μικρά μαθαίνουν και επηρεάζονται από όποιον και ότι βρίσκεται κοντά τους. Η άποψη πως η παιδική ηλικία είναι μία περίοδος αθωότητας έχει πλέον καταρριφθεί (Siraj-Blatchford, 1994). Οι πιο κρίσιμες ηλικίες για τον σχηματισμό αντιλήψεων που αφορούν το φυλετικό διαχωρισμό είναι κυρίως από τα τρία μέχρι τα επτά έτη. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου το παιδί ξεχωρίζει το χρώμα του δέρματος και παρατηρεί ότι δεν αλλάζει με τον καιρό, όπως επίσης μαθαίνει χαρακτηρισμούς και συναισθηματικές αντιδράσεις στους χαρακτηρισμούς αυτούς (Cole & Valentine, 2000).

Το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) αναφέρει στον τομέα «παιδί και περιβάλλον» ότι «μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά τόσο την μοναδικότητα τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται», «παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετική γλώσσα, πολιτισμό και θρησκευτικές καταβολές, να συνεργάζονται και να οικοδομούν δεσμούς φιλίας μαζί τους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, επιδιώκουν μέσα από μαθήματα και δραστηριότητες να καταφέρουν να μειώσουν την υπάρχουσα προκατάληψη και να δημιουργήσουν θετικές στάσεις απέναντι σε φυλετικές, εθνικές και πολιτισμικές ομάδες (Banks & MacGee Banks, 2007).

Ασφαλώς, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την αδυναμία του παιδιού αυτής της ηλικίας *‘να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία του άλλου’* (Ramsey, 1987). Όπως, επίσης, θα ήταν λάθος να παραλειφθεί το γεγονός ότι τα παιδιά είναι πιθανό να προέρχονται από ένα περιβάλλον το οποίο ενισχύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, και ότι οι προσπάθειες που καταβάλλουν να προκαλούνται ή να αμφισβητούνται (Siraj-Blatchford, 1994). Τον ισχυρισμό αυτό υποστηρίζουν έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι ερχόμενα στο σχολείο έχουν ήδη αρκετές αρνητικές συμπεριφορές και λάθος αντιλήψεις για τις διαφορετικές εθνοτικές και φυλετικές ομάδες (Banks, 2007). Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να επικεντρωθούν στο γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να συμπάσχουν στα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων (ενσυναίσθηση). Αν γίνει σωστή εκμετάλλευση αυτού, έτσι ώστε να μην κατασκευάσουν μια στρεβλή εικόνα και κάνουν λάθος συσχετισμούς, θα καταφέρουν να οδηγηθούν στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεσμών με τους ξένους πολιτισμούς (Ramsey, 1987).

Όλα τα παραπάνω, όμως, προϋποθέτουν και την ύπαρξη θετικών εικόνων των ομάδων στα υλικά που χρησιμοποιούνται, καθώς και τα ίδια συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα των προσπαθειών αυτών (Banks & MacGee Banks, 2007). Ένα από αυτά, που χρησιμοποιείται πολλές φορές ως παιδαγωγικό μέσο, είναι η παιδική λογοτεχνία. Καθώς το βιβλίο είναι σε θέση να επηρεάσει το άτομο και να παίξει καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά του ατόμου, γι’ αυτό είναι σημαντική τόσο η μελέτη του όσο και η επιλογή του (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987, Μαραθευτής, 1990).

Αναλύοντας τη φύση της παιδικής λογοτεχνίας βλέπουμε ξεκάθαρα το διττό της ρόλο, καθώς αποτελεί ταυτόχρονα καλλιτεχνικό δημιούργημα αλλά και μέσο αγωγής (Sipe, 1999, Δελώνης, 1991). Τα βιβλία που ενδείκνυται για παιδιά προσχολικής και πρώτης παιδικής ηλικίας είναι τα εικονογραφημένα βιβλία (Αναγνωστόπουλος, 1997). Πολλοί διακεκριμένοι επιστήμονες, όπως ο Φρόιντ, ο Γιούνγκ, ο Φρομμ, κ.α. έχουν κάνει λόγο για την ευεργετική δράση των εικονογραφημένων ιστοριών στην ψυχική υγεία και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987).

Κάποια από κυρίαρχα στοιχεία τους είναι ότι, οδηγούν στην κινητοποίηση και στην ανάπτυξη της φαντασίας, ο αναγνώστης ευαισθητοποιείται, προβάλλονται ιδανικά και αξίες, δίνονται πρότυπα για δράση και συμπεριφορά (Βαλάση, 2001), διαπλάθουν συνειδήσεις και αναπτύσσουν τα αισθητικά μας κριτήρια. Επίσης, δίνουν την ευκαιρία να υπάρξει μια επαφή με άλλους τόπους και εποχές, όπως και μέσα από τις γνώσεις που παρέχουν δημιουργούν απόψεις και διευρύνουν τα συναισθήματά μας. Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι είναι μια μορφή ψυχαγωγίας η οποία προσφέρει στον άνθρωπο μια συμφιλίωση με τον ίδιο του τον εαυτό (Κοντολέων, 1987).

Το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες, μέσα από τον *μηχανισμό της προβολής*, και έτσι αντιμετωπίζει με αισιοδοξία την προσπάθειά του να ξεπεράσει τις δικές του ατέλειες και αδυναμίες (Σακελαρίου, 1995). Θα μπορούσε να υποστηριχτεί, βέβαια, ότι η συμμετοχή του παιδιού γίνεται σε δύο επίπεδα. Κατά το πρώτο, το παιδί αντικρίζει στην ιστορία τα βιώματά του, άρα συμμετέχει άμεσα. Και κατά το δεύτερο, το παιδί κατανοεί, συμπάσχει και συμμετέχει στα βιώματα των ηρώων, άρα η συμμετοχή του είναι έμμεση (Κιτσαράς, 1993). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι γνώσεις του γύρω από τις σχέσεις των ανθρώπων και μπορεί ευκολότερα να προσαρμοστεί, όταν χρειάζεται, και τη δική του συμπεριφορά (Γκρέμμινγκερ, 1979). Μέσω των βιβλίων, πληροφορείται για το τι υπάρχει στον κόσμο, για τα περίεργα που συμβαίνουν σ' αυτόν και τα πιθανά μυστικά του. Καλύπτονται διάφορες πλευρές της ζωής και στιγμές, όπως χαρά, λύπη, κωμικές ή δραματικές καταστάσεις, φανταστικά ή πραγματικά γεγονότα, με τη βοήθεια των οποίων αποκτά τις εμπειρίες για τη ζωή (Κιτσαράς, 1993). Αν τα εικονογραφημένα βιβλία χρησιμοποιηθούν σωστά μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να απαλλαγούν ή να μετριάσουν διάφορους φόβους και εσωτερικές διαμάχες τους (Zeese, 1996).

Η αναγνώριση της σημασίας, που έχει το λογοτεχνικό βιβλίο, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, δικαιολογεί απόλυτα την αναζήτηση των κατάλληλων κριτηρίων με τα οποία θα πρέπει να επιλέγεται. Παράγοντες όπως: η πνευματική ηλικία του αναγνώστη, το θέμα της ιστορίας, η ποιότητα και ο πλούτος της εικονογράφησης και ολόκληρη η εμφάνιση του βιβλίου θα πρέπει να μελετώνται διεξοδικά (Κοντολέων, 1988). Φυσικά, όταν η επιλογή αυτή περιλαμβάνει θέματα διαπολιτισμικότητας θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί μιας και τα μικρά παιδιά είναι ευαίσθητα ως προς τα στερεότυπα και τη βία που εμφανίζεται στα βιβλία, καθώς σε αυτήν την ηλικία σχηματίζουν αντιλήψεις για τον εαυτό τους και για τους άλλους (Siraj-Blatchford, 1994).

Μέσω των εικονογραφημένων βιβλίων το παιδί γνωρίζει οικογένειες, πολιτισμούς και περιβάλλοντα, τα οποία είναι κατά κάποιο τρόπο παρόμοια ή διαφορετικά από τα δικά του (Holland, 2005). Η παρουσίαση άλλων πολιτισμών χρησιμοποιώντας ως μέσο τη λογοτεχνία, συμβάλει στο να μειωθούν πιθανά συναισθήματα άγχους και προκατάληψης προς τους άλλους λαούς (Johns & VanLeirsburg, 1995).

Αν θα θέλαμε να ορίσουμε τη *διαπολιτισμική λογοτεχνία*, θα λέγαμε ότι είναι εκείνη η οποία απεικονίζει και εξερευνά τις ζωές των ατόμων που προέρχονται από

μια μεγάλη ποικιλία ομάδων. Επομένως, για να χαρακτηριστεί ένα βιβλίο ως διαπολιτισμικό, θα πρέπει να περιέχει ένα κεντρικό χαρακτήρα, μία πλοκή, ένα θέμα, ένα σκηνικό ή ένα στυλ του οποίου η φύση είναι πολιτισμικά ή κοινωνικά διαφορετική. Οι Bainbridge, Pantaleo και Ellis (1999), στο άρθρο τους, χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική λογοτεχνία ως 'όχημα', μέσω του οποίου οι δάσκαλοι μπορούν να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν την ανοχή και την κατανόηση ανάμεσα στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, καθώς τα βιβλία αυτά σχετίζονται με την πολυπολιτισμική ευαισθησία, μπορούν να αξιοποιηθούν ούτως ώστε τα παιδιά να αναπτύξουν την αίσθηση της ταυτότητας, κατανοώντας με αυτόν τον τρόπο τις διαφορές τους από τους άλλους, να προσφέρουν γνώσεις για τον δικό τους και για τους άλλους πολιτισμούς και ικανότητες οδηγώντας τα σε μια αποτελεσματική συσχέτιση με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bosma, 1995). Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να μάθει να εκτιμά τη διαφορετικότητα τόσο στη φυλή, στο φύλο όσο και στη θρησκεία (Holland, 2005).

Η «κατάλληλη» πολυπολιτισμική λογοτεχνία, λοιπόν, προσφέρει ένα 'φακό' μέσω του οποίου όλοι μπορούν να αντιληφθούν και να δουν τον εαυτό τους ότι αποτελεί ένα μικρό κομμάτι, το οποίο ανήκει σε κάτι μεγαλύτερο. Παράλληλα, προτρέπει τα παιδιά που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες να δοκιμάσουν να έρθουν σε επαφή με κείμενα και εικόνες που ενθαρρύνουν την πολιτισμική υπερηφάνεια, τον αυτό-σεβασμό του πολιτισμού τους και την αίσθηση του ανήκειν (Levin, 2007). Ακόμη, τα «καλά» βιβλία μπορούν να συμβάλλουν και να κάνουν τη διαφορά κατά τη δημιουργία μιας κοινότητας. Μας επιτρέπουν, δηλαδή, 'να γνωρίσουμε' τους χαρακτήρες ως ξεχωριστές προσωπικότητες με όλες τους τις ιδιαιτερότητες και αντιφάσεις (Bosma, 1995). Το ισχυρότερο πλεονέκτημα τους είναι ότι δίνουν το χώρο για την ανάπτυξη διαφόρων θεμάτων και ότι οι τυχόν λανθασμένες αντιλήψεις μπορούν να αντιμετωπιστούν με ευαισθησία (Siraj-Blatchford, 1994).

Σε αντίθεση έρχεται η άκριτη χρήση της λογοτεχνίας, η οποία οδηγεί στην υιοθέτηση των αντιλήψεων και των αξιών του συγγραφέα χωρίς ιδιαίτερη αμφισβήτηση. Σε ορισμένα βιβλία, η γλώσσα του κειμένου μεταφέρει πολλές φορές υποτιμητικά μηνύματα για ορισμένα άτομα («παράξενος», «εξωτικός», «ασυνήθιστος») (Siraj-Blatchford, 1994). Επίσης, ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί όταν οι χαρακτήρες παρουσιάζονται και τα γεγονότα δραματοποιούνται με τρόπο που δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Ramsey, 1987). Ο έλεγχος αυτός θα πρέπει να αφορά, τόσο το κείμενο της ιστορίας όσο και την εικονογράφηση της. Οι απεικονίσεις των χαρακτήρων, και γενικότερα η εικονογράφηση, θα πρέπει να είναι αυθεντικές και ρεαλιστικές, χωρίς στερεότυπα και υπέρ-απλουστευμένες γενικεύσεις για συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι οι εικονογραφήσεις οι οποίες μειώνουν συγκεκριμένες ομάδες ατόμων και φυλές (Levin, 2007).

Η επιλογή διαπολιτισμικών βιβλίων μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας ορισμένα κριτήρια που έχουν δοθεί κατά καιρούς από διάφορους ερευνητές. Στη συγκεκριμένη παρέμβαση χρησιμοποιήθηκαν τα δέκα κριτήρια της Derman-Sparks, με τα οποία ελέγχουμε:

1. Τις εικόνες: για στερεοτυπίες, υπεραπλουστευμένες γενικεύσεις σε ομάδες, φυλές ή φύλα, στερεοτυπικές απεικονίσεις.
2. Την ιστορία: τον τρόπο περιγραφής της κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας, τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων τους, το ρόλο της γυναίκας.
3. Τον τρόπο ζωής: αν απεικονίζεται η πραγματική ζωή των λαών.
4. Των σχέσεων των ατόμων: αν υπάρχει ισότητα στις μειονοτικές και κυρίαρχες ομάδες.

5. Των ηρώων: για ποιο λόγο αυτοί θαυμάζονται και αναδεικνύονται.
6. Τις επιδράσεις στην αυτοεικόνα του παιδιού: πώς απεικονίζονται οι έγχρωμοι πληθυσμοί, ποια πρότυπα προβάλλονται.
7. Την προέλευση του συγγραφέα και του εικονογράφου.
8. Την οπτική του συγγραφέα: αν υπάρχει αντικειμενικότητα.
9. Για τυχόν επιφορτισμένες λέξεις: «Πρωτόγονος», «Άγριος», «Ανάποδος».
10. Την ημερομηνία έκδοσης: καθώς τα πολύ παλιά βιβλία, δίνουν μια λανθασμένη αντίληψη του κόσμου (Derman-Sparks, 2009).

Η αποδοχή ότι ο ρατσισμός είναι λάθος, μπορεί να γίνει απλά αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι, δεν θα επιλέγαμε ποτέ ένα βιβλίο που θα ήταν ανακριβές ή προσβλητικό για τον δικό μας πολιτισμό. Η αντίληψη αυτή αποτελεί τη βάση για την σωστή επιλογή. Τα βιβλία τα οποία δεν εκπληρώνουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις και ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται καλά με το περιεχόμενό τους θα πρέπει να απομακρύνονται από τη βιβλιοθήκη της τάξης (Siraj-Blatchford, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί, μετά την ανάγνωση των βιβλίων και μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και δραστηριότητες, έχουν τη δυνατότητα να ωθήσουν τα παιδιά να αναλογιστούν και να συναισθανθούν τις καταστάσεις και τα συναισθήματα του ήρωα (Ramsey, 1987). Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να γνωρίζουν πώς να χειρίζονται τα υλικά, τις πληροφορίες, όπως επίσης και τις προκαταλήψεις των παιδιών καθώς αναδύονται, και παράλληλα να σχεδιάζουν μακροπρόθεσμα σχέδια για την αντιμετώπιση των θεμάτων αυτών δια μέσου του αναλυτικού προγράμματος (Siraj-Blatchford, 1994).

Τα δύο βιβλία που επιλέχθηκαν στην παρούσα εκπαιδευτική παρέμβαση ανήκουν στην κατηγορία των διαπολιτισμικών βιβλίων και πληρούν τα παραπάνω κριτήρια. Οι τίτλοι τους είναι: «*Νασρεντίν*» και «*Ο Νασρεντίν και ο γάιδαρος του*» και απεικονίζουν την ζωή και την καθημερινότητα ενός παιδιού (του Νασρεντίν) σε ένα χωριό της Ασίας, συγκεκριμένα αφορούν την παιδική ηλικία του λαϊκού φιλοσόφου *Νασρεντίν Χότζα\**. Οι ιστορίες τους, που έχουν ως κεντρικούς ήρωες παιδιά, προκαλούν μια οικειότητα στους μικρούς αναγνώστες και έτσι μπορούν να ταυτιστούν ευκολότερα μαζί τους. Ασφαλώς, είναι εικονογραφημένες και κατάλληλα προσαρμοσμένες για παιδιά μικρών ηλικιών, και επιλέχθηκαν τόσο για το περιεχόμενο όσο και για την εικονογράφησή τους. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε ο πολυτροπικός χαρακτήρας των βιβλίων, τα οποία προσφέρουν μία πληθώρα μηνυμάτων και λειτουργούν συμπληρωματικά της ιστορίας.

## 2. Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Για τη συγκεκριμένη παρέμβαση, επιλέχθηκε μία τάξη Ελληνικού Δημόσιου Νηπιαγωγείου, σε ένα χωριό του Νομού Ημαθίας, στην οποία έγινε παρουσίαση και επεξεργασία των δύο εικονογραφημένων ιστοριών (που αναφέρθηκαν πιο πάνω). Ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν στην παρέμβαση ήταν 27 και αποτελούνταν από νήπια και προνήπια. Στην επιλογή της συγκεκριμένης τάξης συντέλεσε το γεγονός ότι τα παιδιά έρχονται συχνά σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικών εθνοτικών ομάδων (Αλβανούς, Βούλγαρους και Rom), τόσο στη σχολική όσο και στην ευρύτερη κοινότητα. Ανάμεσα στα 27 παιδιά τα επτά προέρχονταν από άλλες χώρες.

Τα εικονογραφημένα βιβλία χρησιμοποιήθηκαν ως *γέφυρα* παρουσίασης και αποδοχής ενός διαφορετικού πολιτισμού. Η επιλογή των δύο ιστοριών στόχευε στην αποδοχή μιας διαφορετικής κουλτούρας, στο σεβασμό της, στην καλλιέργεια της

ενσυναίσθησης και εννοιών όπως δικαιοσύνη, μετριοφροσύνη, απλότητα, τα οποία αποτελούσαν και χαρακτηριστικά του Χότζα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι, η συγγραφέας και η εικονογράφος είναι τα ίδια πρόσωπα και στις δύο ιστορίες, επομένως, τα παιδιά ταυτίζονται στην ουσία με έναν ήρωα, που βρίσκεται σε διαφορετικές καθημερινές καταστάσεις, οι οποίες είναι ίδιες ή παρόμοιες με τις δικές τους. Έτσι, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έναν πολιτισμό τόσο διαφορετικό, άλλα και τόσο όμοιο με το δικό τους. Ο τρόπος παρουσίασης των χαρακτήρων και της ζωής τους γίνεται χωρίς υπερβολές και η αποτύπωση τους δεν είναι αποπροσανατολιστική, αλλά αντιπροσωπευτική. Λόγος και εικόνα συμβάλλουν στο να αποδώσουν μια σαφή και αντικειμενική οπτική αυτής της διαφορετικής εθνοτικής ομάδας.

Συγκεκριμένα, αναλύοντας το κείμενο των ιστοριών καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι είναι σε γενικές γραμμές απλό, με σχετικά εύκολο λεξιλόγιο, με μόνη εξαίρεση ορισμένες λέξεις, οι οποίες προέρχονται από την πολιτισμική ομάδα του ήρωα («μπαομπάπ», «τουρμπάνι», «πασούμια») και δεν θα μπορούσαν να παραληφθούν. Οι χαρακτήρες της ιστορίας παρουσιάζονται με ακρίβεια, χωρίς να υποτιμούνται, να εμφανίζονται υποτελείς ή εξαρτώμενοι σε κάποια κυρίαρχη ομάδα. Η προβολή των ηρώων αναδεικνύει τα ψυχικά και νοητικά χαρίσματα τα οποία διαθέτουν. Η συγγραφέας παρουσιάζει τα γεγονότα αντικειμενικά, παρόλο που δεν προέρχεται από την πολιτισμική ομάδα την οποία περιγράφει. Οι εικόνες με την σειρά τους δεν είναι στερεοτυπικές, αλλά ούτε τα πρόσωπα παρουσιάζονται το ένα ως αντίγραφο του άλλου. Απεναντίας, απεικονίζουν τα άτομα χωρίς ίχνος υποκειμενικότητας και υποτίμησης. Η εικονογράφος επιτυγχάνει να αποδώσει με επιτυχία το νόημα της ιστορίας, αλλά ταυτόχρονα, να την επεκτείνει και να δώσει μέσα από τις απεικονίσεις της την ευκαιρία για περαιτέρω επεξεργασία. Τέλος, οι ημερομηνίες έκδοσης είναι πολύ πρόσφατες, γεγονός που ενισχύει την αντικειμενικότητα παρουσίασης των ιστοριών.

Τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της εργασίας ήταν: δύο εικονογραφημένα βιβλία, έγχρωμες φωτοτυπίες πλαστικοποιημένες, διαφανοσκόπιο, φωτογραφική μηχανή, μαγνητόφωνο, κόλλες A4, χαρτί του μέτρου, χρώματα, υφάσματα, γκοφρέ, τρισδιάστατες κατασκευές, μικροαντικείμενα και διάφορα άλλα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται από τους ήρωες των ιστοριών. Όλες οι σελίδες των βιβλίων φωτογραφήθηκαν, πήραν τη μορφή *slides* και προβλήθηκαν μέσω του διαφανοσκοπίου, δίνοντας τη δυνατότητα στα παιδιά να παρατηρήσουν με μεγαλύτερη προσοχή τις λεπτομέρειες.

Η εν λόγω παρέμβαση σχεδιάστηκε έτσι ώστε να πραγματοποιηθεί σε τρία στάδια, όμως, κατά τη διάρκεια εξέλιξης της προέκυψε και ένα τέταρτο στάδιο, το οποίο αναδύθηκε από το ενδιαφέρον των παιδιών. Το πρώτο στάδιο αποτελούσε το εισαγωγικό μέρος, με βασικό του στόχο την εκμαίευση των αντιλήψεων και των στάσεων. Αναλυτικότερα, αναφέρθηκε στα παιδιά η λέξη *Νασρεντίν* και τους ζητήθηκε να κάνουν υποθέσεις γύρω από αυτή. Αφού η συζήτηση έφθασε στο σημείο ότι πρόκειται για το όνομα ενός παιδιού, ρωτήθηκαν τα εξής:

- α) για την πιθανή καταγωγή του
- β) για την οικογένειά του
- γ) για την εξωτερική εμφάνισή του
- δ) για τις προτιμήσεις του στο φαγητό
- ε) για τα αγαπημένα του παιχνίδια
- στ) για τον αν θα τον επέλεγαν για φίλο τους.

Με την ολοκλήρωση της συζήτησης τα παιδιά απεικόνισαν τον 'ήρωα' όπως εκείνα τον φαντάστηκαν.

Η επαφή με τα εικονογραφημένα βιβλία έγινε με την αρχή του δεύτερου σταδίου, το οποίο διήρκησε δύο μέρες, κατά τη διάρκεια του οποίου έγινε ανάγνωση, δραματοποίηση και ζωγραφική αποτύπωση σκηνών των ιστοριών. Ειδικότερα, ήρθαν σε επαφή, αρχικά, με τα εξώφυλλα, τη συγγραφέα, την εικονογράφο και έπειτα με το περιεχόμενο αυτών.

Από την επεξεργασία των ιστοριών προέκυψε, έπειτα από παρατηρήσεις των παιδιών, ένα επιπλέον στάδιο. Συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον των παιδιών επικεντρώθηκε σε κομμάτια της εικονογράφησης, τα οποία περιείχαν αραβική και τούρκικη γραφή. Τα παιδιά εντόπισαν και κατέγραψαν γράμματα και σύμβολα γνωστά και άγνωστα σε εκείνα, τα οποία αποτελούσαν επιγραφές και συνθήματα στους τοίχους των εικόνων. Όλα αυτά συνδέθηκαν με συνθήματα και επιγραφές που ανακάλυψαν κατά την έξοδό τους από το νηπιαγωγείο και οδήγησαν, τελικά, στη δημιουργία των δικών τους μηνυμάτων.

Η παρέμβαση έκλεισε με το τελευταίο στάδιο, το οποίο περιείχε την επανάληψη των αρχικών ερωτήσεων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπήρξε αλλαγή στις απόψεις τους.

*Εισαγωγικό στάδιο:* Παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά από την πρώτη κιόλας επαφή με τη λέξη που τους δόθηκε (Νασρεντίν) αντιλήφθηκαν ότι αναφερόταν σε όνομα, κάνοντας υποθέσεις για τον αν είναι αντρικό ή γυναικείο. Η ξενικότητα του ονόματος τα οδήγησε στην απόδοσή του σε άτομο διαφορετικής εθνοτικής ομάδας. Χαρακτηριστικά, έγινε το παρακάτω σχόλιο:

-Α: Όνομα από έναν «γιούφτο».

-Νηπιαγωγός (N): Γιατί Α. σκέφτηκες αυτό το πράγμα;

-Α: Γιατί όλοι οι γύφτοι αυτό το όνομα έχουν.

Ο σχολιασμός της λέξης από το (αλλόγλωσσο) παιδί ίσως συνδέεται με το ότι όλα τους έρχονται συχνά σε επαφή με παιδιά Rom, καθώς αρκετά φοιτούν στο απέναντι δημοτικό σχολείο. Από την άλλη, αξίζει να σημειωθεί ότι τον συνδέσαν με τον *Μανουέλ* (Έναν πίνακα του Ισπανού ζωγράφου *Γκόγια*, σε ένα πλαίσιο γνωριμίας διαφόρων ζωγράφων που είχε γίνει πριν καιρό). Στο άκουσμα του ξενικού αυτού ονόματος, κάποια από τα παιδιά, έκαναν αυτόματους συσχετισμούς:

-Θ: Σαν τον *Μανουέλ*.

-N: Ποιος είναι ο *Μανουέλ*;

-Θ: Εκείνος που κάναμε.

Οι περιγραφές προσανατολίστηκαν και στην περιγραφή του χρώματος των μαλλιών του, διαφωνώντας για το αν είναι μελαχρινός ή ξανθός. Όταν, όμως, τους τέθηκε ο προβληματισμός για το αν θα έκαναν παρέα μαζί του, η πλειοψηφία συμφώνησε απαντώντας καταφατικά. Υπήρχαν όμως και παιδιά που διαφωνούσαν:

-N: I. θα τον έπαιζες;

-I: Όχι.

-N: Γιατί;

-I: Γιατί δεν μου αρέσει.

Η αρνητική στάση της I. προκάλεσε την άμεση αντίδραση και τον σχολιασμό των άλλων παιδιών:

-Α: Μπορεί να είναι μαύρο το πρόσωπό του.

-Θ: Κι εγώ το σκέφτηκα.

-N: Τι σκέφτηκες Θ.;

-Θ: Αυτό που είπε ο Α.

-N: Τι πράγμα;

-Θ: Ότι έχει μαύρο πρόσωπο.



Η συζήτηση γύρω από το πιθανό χρώμα του πρωταγωνιστή οδήγησε αργότερα και στις ποικίλες ιχνογραφικές απεικονίσεις του.

*Δεύτερο στάδιο:* Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο είχαν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τον ήρωα, αρχικά, στα εξώφυλλα και να τον σχολιάσουν. Οι πρώτες τους υποθέσεις ήταν για την κοινωνικο-οικονομική του κατάσταση, δίχως όμως να αιτιολογούν αυτό που υποστηρίζουν:

-Θ: Είναι ένα παιδάκι φτωχό.

-Ν: Γιατί νομίζεις ότι είναι φτωχό;

-Θ: Γιατί είναι έτσι (κάνει γκριμάτσα και δείχνει το πρόσωπο).

-Ν: Πως είναι το πρόσωπο του;

-Θ: Δεν ξέρω πως είναι. Φτωχό είναι.

-Θ: Γιατί δεν έχει λεφτά.

-Ν: Από πού φαίνεται ότι δεν έχει λεφτά; (Δεν απαντάνε).

Η περιγραφή συνεχίστηκε αποδίδοντάς του διάφορα επίθετα (χοντρός, μικρός, αδύνατος, κόκκινος-λόγω των ρούχων). Μία ενδιαφέρουσα περιγραφή ήταν:

-Ε: Μαύρος στο πρόσωπο, και ένα φούξια φουστάνι, και μπλε παπούτσια, και μαύρα πόδια και ένα μαντήλι άσπρο στο κεφάλι.

Έπειτα ρωτήθηκαν αν ο Νασρεντίν μοιάζει με αυτό που είχαν φανταστεί, και τα παιδιά για ακόμη μία φορά επικεντρώθηκαν στο χρώμα του δέρματός του:

-Ε: Όχι. Εγώ τον είχα φανταστεί εδώ... (δείχνει το πρόσωπό της)

-Τ: Εγώ μαύρο.

-Ν: Μαύρο τον είχες φανταστεί;

-Τ: Ναι.

Όταν ρωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο στο βιβλίο, πολλά παιδιά έδειξαν προτίμηση στον πρωταγωνιστή και όταν ρωτήθηκαν το λόγο της επιλογής τους απάντησαν:

-Ε: Γιατί ήταν πολύ καλό. Ήταν ευγενικός.

-Χ: Γιατί είναι ίσια με εμένα.

Φυσικά, έγινε αναφορά και σε διάφορα άλλα στοιχεία της ιστορίας που τράβηξαν την προσοχή τους. Ένας από τους ήρωες του παραμυθιού που δημιούργησε θετικά συναισθήματα και προκάλεσε την συμπάθεια όλων των παιδιών ήταν ο *γάιδαρος*. Από την άλλη, τα πρόσωπα τα οποία εκδήλωσαν μια αρνητική συμπεριφορά ως προς τον *Νασρεντίν* προκάλεσαν αντίστοιχες συναισθηματικές αντιδράσεις συμπάσχοντας μαζί του:

-Γ: Δε μου άρεσαν οι γέροι, επειδή κορόιδεψαν τον Νασρεντίν.

-Ε: Δεν μου άρεσαν οι κυρίες που κορόιδεψαν τον Νασρεντίν.

-Θ: Εκείνος που ήτανε στο μαύρο άλογο, γιατί τον κορόιδευε.

Όταν ρωτήθηκαν ξανά τα παιδιά αν θα έκαναν παρέα τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, σχεδόν όλα απάντησαν πως ναι, εκτός της Ρ. (η οποία είναι αλλόγλωσσο παιδί) και της Σ., χωρίς να όμως να αναφέρουν γιατί.

Οι δραματοποιήσεις, που διαδέχτηκαν την ανάγνωση των ιστοριών, διασκέδασαν ιδιαίτερα τα παιδιά και δημιούργησαν την επιθυμία συμμετοχής όλων, η οποία τα οδήγησε να μην περιοριστούν σε μία μόνο δραματοποίηση για κάθε ιστορία. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά κατανόησαν καλύτερα την ιστορία. Σημαντικό είναι, επίσης, να αναφερθεί ότι στις ελεύθερές τους δραστηριότητες συνέχισαν τη δραματοποίηση στη 'γωνιά του Νασρεντίν' που δημιουργήθηκε, τονίζοντας το ενδιαφέρον τους.

Μέσα από τις ζωγραφικές απεικονίσεις φάνηκε τι ακριβώς τα εντυπωσιάζει και ελκύει την προσοχή τους. Με την ολοκλήρωσή τους ρωτήθηκαν για αυτές και τις

σχολίασαν. Αυτό που απεικονίστηκε, κυρίως, ήταν ο Νασρεντίν, ο γάιδαρός του, ο πατέρας του, η μητέρα του και ο κλέφτης (της δεύτερης ιστορίας). Κάποιες έντονες, ως προς τη δράση, και περιέργες για τα παιδιά εικόνες, μονοπώλησαν ορισμένα από αυτά (κάποιες από αυτές ήταν: ‘Ο γάιδαρος που βρισκόταν πάνω στο δέντρο’, ‘η σκινητή του κλέφτη με τον πατέρα του Νασρεντίν’).

*Τρίτο στάδιο:* Τα παιδιά παρατήρησαν και εντόπισαν γράμματα (τουρκικά και αραβικά), αριθμούς και σύμβολα στις εικόνες των βιβλίων. Αυτό τα κινητοποίησε και έδωσε την αφορμή για αυτό το μη προβλεπόμενο στάδιο. Εντοπίζοντας γράμματα κοινά στην τουρκική γραφή με γράμματα που τα ίδια γνώριζαν, τους δημιούργησε ιδιαίτερο ενθουσιασμό. Η διαδικασία αυτή βοήθησε στον τονισμό των κοινών στοιχείων που έχουν οι δύο πολιτισμοί, δίνοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στις ομοιότητές τους:

- A: Το σημάδι του Ζορό.
- I: Το δικό μου.
- A: Α, να! Του Μ. πάλι! (Το W).
- E: Το μηδέν.
- Θ: Εγώ είδα το Α και το Μι του Μ.
- E: Καρδιά!

Αφού τα εντόπισαν και τα κατέγραψαν, έγινε συζήτηση σε ποια γλώσσα μπορεί να αντιστοιχούν και για το ποιος μπορεί να τα έχει γράψει. Έγιναν διάφορες υποθέσεις για την ταυτότητα αυτού που τα έγραψε και κάποια ανέφεραν τον Νασρεντίν. Επίσης, συσχέτισαν την τουρκική με την αγγλική (πολύ λογικό μιας και οι δύο βασίζονται στο λατινικό αλφάβητο) και για την αραβική είπαν:

- Θ: Κινέζικα.

Η σύνδεση των γλωσσών επεκτάθηκε με τον εντοπισμό συνθημάτων, επιγραφών και συμβόλων που υπήρχαν και στο δικό τους χωριό. Έπειτα, από μια μικρή περιήγηση γύρω από το τετράγωνο του σχολείου τα παιδιά εντόπισαν και συσχέτισαν όλα όσα συνάντησαν στον εξωτερικό χώρο, όπως ονόματα, καρδιές, αριθμούς, με όσα υπήρχαν στα βιβλία. Επιστρέφοντας στο σχολείο εξέφρασαν την επιθυμία να δημιουργήσουν τα δικά τους συνθήματα, το οποίο και έκαναν σε ένα χαρτί μέτρου που τοποθετήθηκε στον τοίχο. Πολλά από αυτά γράφτηκαν και αφιερώθηκαν στον Νασρεντίν, όπως δήλωσαν τα παιδιά.

*Τέταρτο στάδιο:* Η παρέμβαση ολοκληρώθηκε με τη σύνοψη όλων όσων έγιναν μέσα από συζήτηση και την επανάληψη των ερωτήσεων της εισαγωγής, έτσι ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο η παρέμβαση επηρέασε τις απόψεις τους γύρω από την αποδοχή της διαφορετικότητας. Αξιοσημείωτο είναι ότι, η πλειοψηφία απάντησε καταφατικά στην ερώτηση αν θα έπαιζαν τον Νασρεντίν:

- Α: Ναι. Γιατί είναι φίλος μου (Ένα από τα αλλόγλωσσα παιδιά).
- I: Ναι (την πρώτη μέρα είχε πει όχι, χωρίς πάλι να πει γιατί).
- Γ: Ναι. Επειδή και εκείνος είναι παιδί. Θα ήμασταν φίλοι.
- Τ: Ναι. Επειδή είναι καλό παιδί (Ένα ακόμη αλλόγλωσσο παιδί).
- Κ: Ναι. Γιατί είναι καλό παιδί. Και του αρέσει πολύ ο γάιδαρος.

Βέβαια, υπήρξαν και αρνητικές απαντήσεις, οι οποίες στηρίχθηκαν στη διαφορετικότητα του χρώματος:

- Α: Μηδέν.

Στην προσπάθεια εντοπισμού του λόγου αυτής της στάσης έγιναν και άλλες διευκρινιστικές ερωτήσεις. Ένα άλλο παιδί έκανε τη δική του διαπίστωση:

- Ξ: Δεν του αρέσει γιατί είναι μαύρος.

-N: Έτσι είναι Α.;

-Α: Ναι

Ο διάλογος αυτός επηρέασε και άλλα παιδιά, δηλώνοντας:

-Θ: Θα το σκεφτώ.

Η χρωματική διαφορά όσο προχωρά η συζήτηση προκαλεί διαφωνίες και γίνεται λόγος απόρριψής του:

-Β: Όχι. Επειδή είναι μαύρος.

-Θ: Όχι. Γιατί είναι μαύρος.

-Μ: Γιατί είναι μαύρος.

Η διάσταση των απόψεων αυτών των παιδιών με τα προηγούμενα οδηγεί στην ερώτηση:

-N: Και τους μαύρους τους ανθρώπους δεν τους παίζουμε;

-Αρκετά παιδιά: Ναι!

-Κάποια: Τους παίζουμε!

Οι απαντήσεις οδηγούν στη επανάληψη της ερώτησης για διευκρινήσεις, η οποία οδηγεί σε μερική μεταβολή της αρχικής απάντησης:

-Θ: Εγώ τους παίζω.

-N: Τότε γιατί απάντησες: «Επειδή είναι μαύρος»;

-Θ: Παίζω με τους γύφτους.

-Μ: Κι εγώ παίζω με τους γύφτους.

-Θ: Εγώ τους γύφτους τους φοβάμαι.

-N: Γιατί τους φοβάσαι Θ.;

-Θ: Έτσι.

Φαίνεται, εδώ καθαρά η σύγχυση του παιδιού, καθώς μπορεί μεν να κάνει παρέα με παιδιά διαφορετικής εθνοτικής προέλευσης, αλλά παράλληλα τα φοβάται, δείχνοντας την σύγκρουση των αντιλήψεων, συμπεριφορών και στάσεων που λαμβάνει από τον περίγυρό του. Για το λόγο αυτό δεν μπορεί να δώσει και μία επαρκή αιτιολόγηση.

Στην ερώτηση για το τι θα του έλεγαν αν ερχόταν στην τάξη ορισμένα παιδιά είπαν:

-Α: Εγώ θα του έλεγα: «Τον έχω φίλο».

-Χ: Εγώ θα του έλεγα: «Γεια».

-Γ: Είσαι καλό παιδί.

Όμως, ο Α. ο οποίος τον απέρριπτε διαρκώς λόγω του χρώματός του, είπε:

-Α: Είσαι κακό παιδί.

-N: Είναι κακό παιδί ο Νασρεντίν;

-Αρκετά παιδιά: Όχι!

-N: Γιατί Α. πιστεύεις ότι είναι κακό παιδί;

-Α: Δεν ξέρω.

Αν και επέμενε στην δήλωσή του, δε μπορούσε να την υποστηρίξει. Στη συγκεκριμένη ερώτηση δύο παιδιά (Τ. και Δ.) απέφευγαν να απαντήσουν. Η μη αποδοχή του διαφορετικού υπήρχε ως αντίληψη στη συνείδηση τους, παρόλα αυτά δεν ήταν σε θέση να το εντοπίσουν και να το δηλώσουν.

### 3. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Η παρέμβαση αυτή στόχευε στην εξοικείωση των παιδιών με έναν διαφορετικό πολιτισμό από το δικό τους. Από την αρχή, λοιπόν, εντοπίστηκε η ύπαρξη φόβου για το διαφορετικό και το ξένο σε ορισμένα άτομα, γιατί όπως είδαμε και στο θεωρητικό κομμάτι, τα παιδιά πολύ πριν την έλευση τους στο σχολείο

μεταφέρουν προκαταλήψεις και λανθασμένες αντιλήψεις από το άμεσο περιβάλλον τους. Η απόρριψη αυτών των στοιχείων ήταν εμφανώς μεγαλύτερη σε παιδιά που άνηκαν και τα ίδια σε μειονοτικές ομάδες. Η αρνητικότητα επικεντρώθηκε στο χρώμα του δέρματος και στην ενδυμασία, καθώς τέσσερα από τα 27 τα εξέλαβαν ως αρνητικά στοιχεία. Η επικέντρωση σε αυτά τα στοιχεία είναι κάτι πολύ φυσικό, δεδομένου της ηλικίας τους, μιας και βρίσκονται στο κατάλληλο εξελικτικό στάδιο, όπως είδαμε και πιο πάνω, να τα εντοπίσουν και να τα διαχωρίσουν.

Σε κάποια σημεία εντοπίστηκε σύγχυση στις αντιλήψεις και απόψεις των παιδιών, κάτι το οποίο πιθανότατα αποδίδεται στη σύγκρουση των μηνυμάτων που λαμβάνουν στο σχολείο με αυτά στο σπίτι. Οι προκαταλήψεις και οι φοβίες που μεταφέρουν τα παιδιά από το άμεσο περιβάλλον τους θα πρέπει να καταπολεμούνται με δραστηριότητες που θα προκαλούν κυρίως το ενδιαφέρον τους, έτσι ώστε να καταλύσουν και να 'ξαναχτίσουν' τις λανθασμένες εικόνες που έχουν σχηματίσει.

Είναι λογικό ότι οι αντιλήψεις και οι καταβολές που μεταφέρουν δεν είναι δυνατό να αλλάξουν από τη μία στιγμή στην άλλη. Ασφαλώς, και η παρέμβαση δεν στόχευε σε κάτι τέτοιο, στόχευε περισσότερο στο να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το ξένο στοιχείο, όπως και ίσως την αλλαγή της στάσης τους προς αυτό. Όπως ειπώθηκε και στη θεωρία, για να συντελεστούν σημαντικές αλλαγές σε αντιλήψεις θα πρέπει να υπάρχει μια διαρκής ενασχόληση με διαπολιτισμικά θέματα και μια συνέχεια καθόλη τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος. Το γεγονός, όμως, ότι υπήρξε πραγματικό και έντονο ενδιαφέρον από όλα τα παιδιά, για όλη τη διαδικασία, ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις τους, είναι κάτι πολύ ενθαρρυντικό, έτσι ώστε να συνεχιστούν οι προσπάθειες ενασχόλησης με παρόμοια θέματα, τα οποία θα περνούν στα παιδιά διαπολιτισμικά μηνύματα.

Από την άλλη πλευρά, ο μεγαλύτερος αριθμός παιδιών είχε μια θετική επιρροή μέσω της παρέμβασης, άρα, η πλειοψηφία ωφελήθηκε, όπως φάνηκε. Η *ταύτιση* με τον ήρωα των ιστοριών προκάλεσε, κατά βάση, συναισθήματα συμπάθειας και αποδοχής. Ίσως, ένα από τα σημαντικότερα σημεία, ήταν η αλλαγή της στάσης ενός παιδιού, το οποίο πιθανότατα μέσα από το μηχανισμό της προβολής συναισθάνθηκε τον ήρωα. Έστω και αυτή η μικρή αλλαγή μπορεί να αποτελέσει την αρχή για σημαντικότερες αλλαγές στο μέλλον.

Η παρούσα παρέμβαση μπορεί να είναι το έναυσμα για πιθανές επεκτάσεις. Μία πρώτη πρόταση θα ήταν η πραγματοποίησή της σε περισσότερες τάξεις διαφόρων περιοχών, έτσι ώστε να διερευνηθούν απόψεις και στάσεις και άλλων παιδιών γύρω από το συγκεκριμένο θέμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η επεξεργασία των ιστοριών σε τάξεις στις οποίες φοιτούν και παιδιά Αραβικών χωρών, καθώς η κουλτούρα που απεικονίζεται σε αυτές θα ήταν κάτι οικείο προς εκείνα. Επιπλέον, η διαχείρισή της θα μπορούσε να μετατραπεί σε συνδεδετικό κρίκο κατά τη μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, μιας και οι ιστορίες προσφέρονται ως κατάλληλο υλικό και για μεγαλύτερα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα είχαν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν από κοινού το θέμα και να συγκρίνουν τις απόψεις τους.

\* *Νασρεντίν Χότζας*: (*Nasreddin Hoca*), η λέξη *hoca* στα τουρκικά σημαίνει ιερωμένος και δάσκαλος του ισλαμισμού (Δημητρακόπουλος, 1989). Υπολογίζεται ότι γεννήθηκε περίπου τον 13<sup>ο</sup> αιώνα κάπου στη Μικρά Ασία (Βικιπαίδεια, 2009) και ότι ήταν απόγονος του θρυλικού Ταμερλάνου (Δημητρακόπουλος, 1989). Βέβαια,

κάποιοι έχουν υποστηρίξει ότι δεν ήταν καν υπαρκτό πρόσωπο και ότι αποτελεί απλά ένα φανταστικό δημιούργημα του λαού για να αποδώσει τα ανέκδοτα και τις ιστορίες που διέδιδε. Αυτό συμβαίνει διότι κάποιοι ιστορικοί δεν μπορούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια την ακριβή χρονολογία που έζησε, όπως και τον ακριβή τόπο καταγωγής του (Μαγιόπουλος, 2005). Για το λόγο αυτό, ο τόπος γέννησής του διεκδικείται από πολλούς (Αφγανούς, Άραβες, Πέρσες, Ουζμπέκους και Τούρκους) και το όνομα του συναντάται σε πολλές διαφορετικές εκδοχές (Βικιπαίδεια, 2009). Παρόλα αυτά θεωρείται μεγάλη μορφή της Οθωμανικής λογοτεχνίας, καθώς αποτελεί εμπνευστής και θρυλικός πρωταγωνιστής μιας σειράς ιστοριών, ανεκδότων, μύθων, ποιημάτων και παροιμιών που βρήκαν απήχηση σε όλα τα κοινωνικά στρώματα της Μέσης Ανατολής. Μία ιδιότητα που τον χαρακτηρίζει, είναι ότι σε κάθε έργο του εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο, αλλά και ότι οι χαρακτήρες του μοιάζουν σαν να έχουν επιλεγεί με συγκεκριμένα κριτήρια, έτσι ώστε να αποδώσουν την κοινωνική και ψυχολογική διάσταση που αποσκοπούν (Βικιπαίδεια, 2009). Έχει χαρακτηριστεί ως κωμική μεγαλοφυΐα και ως ιδανικός εκφραστής της μετριοφροσύνης. Αντιμέτωπος τη γυναίκα με μεγάλη εκτίμηση, ενώ απέφευγε την πολυτέλεια, διακωμωδώντας αυτούς που έδιναν μεγάλη σημασία στην εμφάνισή τους (Μαγιόπουλος, 2005). Οι ιστορίες του παρουσιάζονται με απλό τρόπο και περιγράφουν καθημερινές καταστάσεις και αντιξοότητες της ζωής. Στην πλειοψηφία τους αποτελούν διδακτικές ιστορίες για την μετάδοση βαθύτερων νοημάτων. Αυτός ήταν και ο κύριος παράγοντας έτσι ώστε να αναδειχθεί ως ένας από τους μεγαλύτερους λαϊκούς φιλοσόφους στην μνήμη και την παράδοση της Ανατολής (Βικιπαίδεια, 2009). Ο Ίντρις Σαχ (1984) χαρακτηρίζει τις ιστορίες του Νασρεντίν Χότζα ως *παγκόσμιες και άχρονες*. Ως συνέπεια όλων των παραπάνω η Unesco όρισε το έτος 1996-1997 ως Διεθνές Έτος Νασρεντίν Χότζα (Βικιπαίδεια, 2009).

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βικιπαίδεια (2009, 10 Ιανουαρίου). *Νασρεντίν Χότζας*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2009, από <http://el.wikipedia.org>
- Γκρέμμινγκερ, Α. (1979). *Το παιδί και το βιβλίο*. Αθήνα: Νότος ΕΠΕ.
- Δελώνης, Α. (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο: Βασικές και πρακτικές γνώσεις χρήσιμες σ' εκπαιδευτικούς και γονείς*. Αθήνα: Δελώνη.
- Δημητρακόπουλος, Σ. (1989). *Ναστραδίν Χότζας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία: Μια θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κοντολέων, Μ. (1987). *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Μαγιόπουλος, Σ. (2005). *Ο Νασρεντίν Χότζας*. Αθήνα: Εστία
- Μαραθευτής, Μ. (1990). *Δοκίμια για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Σύλλογος Προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Σακελαρίου, Χ. (1995). *Το παραμύθι χθες και σήμερα: Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του*. Αθήνα: Πατάκη.
- Σαχ, Ι. (1984). *Οι ιστορίες του Μουλά Νασρεντίν*. Αθήνα: Πύρινος Κόσμος.

### **Ξενογλώσση Βιβλιογραφία**

- Bainbridge, M. J., Pantaleo, S. & Ellis, M. (1999). Multicultural picture books: Perspectives from Canada. *The Social Studies*, July/August 1999, 183-188.
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (pp. 3-30). USA: Malloy Lithographing.
- Banks, J. A. & MacGee Banks, C. A. (2007). *Multicultural education: Issues and perspectives*. USA: Malloy Lithographing.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. USA: Pearson Education, Inc.
- Bosma, B. (1995). Cultivating multicultural sensitivity through children's literature. *24<sup>th</sup> International IBBY Congress*, NCTE Convention, San Diego.
- Cole, M. E. & Valentine, P. D. (2000). Multiethnic children portrayed in children's picture books. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17:4, 305-317.
- Derman-Sparks, L. (2009, March 5). *Ten quick ways to analyze children's books for sexism and racism*. Retrieved 5 March 2009, from <http://198.106.5.209/files/033-A.pdf>
- Holland, M. (2005). Using quilts and quilt picture books to celebrate diversity with young children. *Early Childhood Educational Journal*, 32:4, 243-247.
- Johns, J. & VanLeirsburg, P. (1995). *Fostering multicultural awareness through literature*. Retrieved 4 January 2009, from [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/d8/29.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/d8/29.pdf)
- Kim, K. S. B., Greif Green, L. J & Klein, F. E. (2006). Using storybooks to promote multicultural sensitivity in elementary school children. *Multicultural Counselling and Development*, 34: 223-234.
- Levin, F. (2007). Encouraging ethical respect through multicultural literature. *The Reading Teacher*, 61:1, 101-104.
- Ramsey, G. P. (1987). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.
- Sipe, L. (1999). Children's response to literature: Author, text, reader, context. *Theory into Practice*, 38:3, 120-129.
- Siraj- Blatchford, I. (1994). *The early years: Laying the foundations for racial equality*. London: Trentham Books Limited.
- Zeece, P. (1996). Once upon a time: Fables, folktales and fairy tales. *Early Childhood Educational Journal*, 24:1, 37-41.

### **Εικονογραφημένα Βιβλία**

- Weulersse, O. (2007). *Νασρεντίν*. Εικ. Dautremer, R. Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Weulersse, O. (2009). *Ο Νασρεντίν και ο γάιδαρός του*. Εικ. Dautremer, R. Αθήνα: Παπαδόπουλος.