

ΜΙΚΡΟΣ
ΝΤΟΥΝΙΑΣ

ΕΝΗΛΙΚΙΣΜΟΣ



Περιεχόμενα

1. Τι είναι ο ενηλικισμός
2. Ενηλικισμός στους θεσμούς και ειδικότερα στην εκπαίδευση
3. Συνέπειες του ενηλικισμού
 - Εσωτερίκευση του ενηλικισμού
 - Γερά θεμέλια για κάθε μορφής διάκριση
4. Τι κάνουμε στον Μικρό Ντουνιά σε σχέση με τον ενηλικισμό
 - Πέρα από κρίσεις & διαχωρισμούς με βάση την ηλικία
 - Επαφή και επικοινωνία ενηλίκων & παιδιών
 - Πώς αντιλαμβανόμαστε & αντιμετωπίζουμε τα παιδιά
 - Διαχείριση χρόνου
 - Διαμόρφωση χώρου & υλικά
 - Διατηρώντας τον προβληματισμό ζωντανό
5. Πηγές

Έρευνα: Κατερίνα Βαρέλλα (katerina.varella@gmail.com)

Σχέδιο εξωφύλλου: Αλέξανδρος Καραβάς

Σελιδοποίηση: Μιράντα Αμανατίδου, Κατερίνα Καρβουνάρη

Α' έκδοση: Ιούλιος 2018

Επανέκδοση: Δεκέμβριος 2021

1. Τι είναι ο ενηλικισμός

Υπάρχει μια μορφή διάκρισης, ένας -ισμός¹, που δεν αποτελεί διεκδίκηση κοινωνικών κινήματων ή πολιτικών προγραμμάτων, δε θίγεται από το δημόσιο λόγο ή τη βιβλιογραφία, δε γίνεται αποδεκτός ως κοινωνική πραγματικότητα (Bell, 1995). Ο λόγος για τον ενηλικισμό, την πανταχού παρούσα **διάκριση σε βάρους των ανηλίκων**.

Ο όρος, ο οποίος εισήχθη το 1978 από το ψυχολόγο Jack Flasher, περιγράφει την άνιση κατανομή εξουσίας ανάμεσα σε ενηλίκους και ανηλίκους (Ritz, 2008: 1). Στην ουσία του ενηλικισμού βρίσκεται η **διαφοροποιημένη μεταχείριση των ανηλίκων, όπως αυτή προκύπτει από κρίσεις που βασίζονται στην ηλικία και όχι στις πραγματικές τους ικανότητες** (Zale, 2011;). Ενηλικιστική είναι κάθε συμπεριφορά που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι ενήλικες είναι ανώτεροι από τα παιδιά και γι' αυτό δικαιούνται να δρουν πάνω τους χωρίς τη σύμφωνη γνώμη τους (Bell, 1995).

Η ενηλικότητα και η ανηλικότητα είναι προϊόντα μιας **διχοτόμησης με κοινωνικές και όχι βιολογικές καταβολές**, με την ενηλικότητα να αποτελεί το ιδανικό με βάση το οποίο η **ανηλικότητα** κλήθηκε να δομηθεί (Johansson, 2012: 102). Έτσι, η τελευταία υστερεί εκ κατασκευής: **αποτελεί μια έλλειψη, μια απόκλιση, μια ατέλεια**.

Ναι, αλλά...

...υπάρχουν εγγενείς διαφορές ανάμεσα σε παιδιά και ενηλίκους.

Η θεωρία του ενηλικισμού δεν αμφισβητεί ότι **υπάρχουν κάποιες εγγενείς διαφορές ανάμεσα σε παιδιά και ενηλίκους** – για παράδειγμα, στην ανατομία. Η συμπεριφορά διάκρισης εμφανίζεται, όταν αυτές οι διαφορές συνοδεύονται από αξιολογικές κρίσεις σε βάρος των παιδιών ή οδηγούν στη μεταχείρισή τους ως κατώτερων (Murray, 2013: 5).

1. Βλ. ρατσισμός, σεξισμός, αντισημιτισμός, κ.ο.κ. Όπως ο ρατσισμός διαφοροποιεί με βάση τη φυλή (race-ism) και ο σεξισμός με βάση το φύλο (sex-ism), ο ενηλικισμός διαφοροποιεί με βάση την ενηλικότητα (adult-ism).

Ο Benedict (2013), αφού μελέτησε εκφράσεις ανηλικότητας και ενηλικότητας σε διαφορετικές κουλτούρες, σημειώνει ότι οι δυτικές κουλτούρες δίνουν μια έντονη, μαζική έμφαση σε οτιδήποτε διαφοροποιεί τους/τις ενηλικούς από τα παιδιά (Qvortrup, 2009: 29). Για τον Fletcher, ο ενηλικισμός είναι άμεσα συνδεδεμένος με το αξιακό σύστημα δυτικών κοινωνιών.

...τα παιδιά εξαρτώνται από τους/τις ενηλικούς και χρειάζονται την προστασία τους.

Τα παιδιά, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, **εξαρτώνται από τη φροντίδα και την προστασία των ενηλικών**. Η συμπεριφορά διάκρισης ξεκινά όταν οι ενήλικες, με πρόσημα την προστασία, καλλιεργούν υπέρμετρη εξάρτηση των παιδιών στο πρόσωπο τους (Liebel, 2012a: 45; 2013: 9, 11). Παρότι δε γίνεται απαραίτητα σκόπιμα, το παραπάνω έχει σοβαρές συνέπειες. Οι (υπερ)προστατευτικές συμπεριφορές περιορίζουν το πεδίο δράσης και έκφρασης των παιδιών, καθώς και την ικανότητά τους να αποφασίζουν για θέματα που τα αφορούν. Συχνά, τα καθιστούν ανήμπορα και εξαρτημένα (Liebel, 2012a: 45). Πάντως, η υπερπροστασία είναι δυσάρεστη και χρονοβόρα και για τους ενηλικούς – όπως τονίζει η Ritz (2008:13), κάθε μορφής διάκριση είναι κοπιαστική για όλες τις εμπλεκόμενες.

Μια εφικτή λύση είναι να επιτρέπουμε στα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της προστασίας τους, στον καθορισμό της φύσης και της ποιότητάς της. Τα παιδιά εκφράζουν την ανάγκη τους για προστασία και ασφάλεια, αρκεί να είμαστε σε θέση να τα ακούσουμε. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους για το πώς θέλουν να μοιάζει, τι να περιλαμβάνει αυτή η προστασία. Προστασία που αποτελεί προϊόν ειλικρινούς συνδιαμόρφωσης είναι σίγουρα πιο αποτελεσματική, καθώς ο δέκτης/ η δέκτρια της την αποδέχεται και την επιθυμεί (Liebel, 2012a: 45). Δεν οδηγεί σε **κατάχρηση** της – αναπόφευκτα υφιστάμενης - **εξουσίας των ενηλικών**, δηλαδή σε ενηλικισμό.

...έχουν πάρει πολύ αέρα τα «σημερινά παιδιά».

Ένας συνηθής αντίλογος των ανθρώπων που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τον ενηλικισμό είναι ότι τα παιδιά στην «εποχή μας» τείνουν να έχουν «το πάνω χέρι» στην οικογενειακή ζωή, έχουν «αποθρασυνθεί», είναι «ανεξέλεγκτα». Χρήσιμη είναι εδώ η παρατήρηση του Jesper Juul ότι **οι γονείς, ακόμα και όταν αισθάνονται εντελώς ανίσχυροι/-ες, συνεχίζουν να ασκούν νομική, οικονομική, φυσική και ψυχική εξουσία στα παιδιά τους**² (Lingg, 2012: 12).

Εκφράσεις σαν τις παραπάνω έχουν να κάνουν με τον ενηλικιστικό τρόπο αλληλεπίδρασής μας με τα παιδιά. Κάποιοι λιγότερο ενηλικιστικοί χειρισμοί (όπως το να θεωρούμε τα παιδιά ισότιμα με εμάς, να μοιραζόμαστε μαζί τους ευθύνες που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους, να τους επικοινωνούμε τα όριά μας ως άτομα κι όχι ως ισχυροί ενήλικες) μπορούν να οδηγήσουν σε αποφυγή των καταστάσεων που οι εκφράσεις αυτές περιγράφουν.

Για εμάς, στόχο αποτελεί μια ισότιμη συνύπαρξη ενηλίκων και παιδιών, όπου η καθημία σέβεται τα προσωπικά της όρια, αλλά και τα όρια του άλλου.

2. Κατά τον Bell (1995: 1), «εκτός από τους φυλακισμένους και κάποιες άλλες ιδρυματοποιημένες ομάδες, τα παιδιά αποτελούν το πιο ελεγχόμενο κομμάτι της κοινωνίας. Αποφασίζεται για αυτά τι θα φάνε, τι θα φορέσουν, πότε θα κοιμηθούν, πότε μπορούν να μιλήσουν, ότι θα πάνε στο σχολείο, ποιο φίλοι/ φίλες είναι αποδεκτοί/-ές και πότε να βρίσκονται στο σπίτι» .

2. Ενηλικισμός στους θεσμούς και ειδικότερα στην εκπαίδευση

Φυσικά, το **ζήτημα** δεν είναι αμιγώς διαπροσωπικό αλλά, όπως όλες οι μορφές διακρίσεων, **θεσμικό**. Ο θεσμικός ενηλικισμός έχει αρνητικές συνέπειες στην καθημερινή ζωή των παιδιών και ταυτόχρονα ενσταλάζει και νομιμοποιεί ενηλικιστικές συμπεριφορές, διαιωνίζοντας την κατάχρηση εξουσίας από πλευράς ενηλίκων.

Η **νομική θέση** των ανηλίκων διαφοροποιείται έντονα από αυτή των ενηλίκων, σε επίπεδο κοινωνικών, ατομικών, πολιτισμικών, οικονομικών και πολιτικών δικαιωμάτων (Liebel, 2012b: 97; 2013: 5). Επίσης, η πρόσβαση τους σε αγαθά, υπηρεσίες και θεσμούς είναι καταφανώς περιορισμένη σε σχέση με αυτή των ενηλίκων. Σημείο προβληματισμού αποτελούν και τα κατώτατα όρια ηλικίας, τα οποία, αν και έχουν εντυπωθεί στις συνειδήσεις μας ως φυσικά και αυτονόητα, συχνά αποδεικνύονται αυθαίρετα και αναποτελεσματικά.

Περιορισμένη είναι και η συμμετοχή των ανηλίκων σε εκφάνσεις της **πολιτικής ζωής**. Η γνωστή άποψη ότι «τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για την πολιτική» προσπαθεί μάλλον να εκφράσει ότι τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για αυτό που πολλοί/-ες ενήλικες αντιλαμβάνονται ως πολιτική (Haug, 2011: 29). Στο πλαίσιο του υπάρχοντος πολιτικού συστήματος, ενδεικτικό της κοινωνικής θέσης των ανηλίκων είναι ότι οι τελευταίοι/-ες δεν έχουν δικαίωμα ψήφου. Γενικότερα, η **λήψη αποφάσεων** αποτελεί προνόμιο των ενηλίκων. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Liebel, «η συμμετοχή των παιδιών, στις ελάχιστες περιπτώσεις που προβλέπεται, περιορίζεται σε ‘παιδικές υποθέσεις’ και αποτελεί ένα είδος παιδικής χαράς, όπου τα παιδιά προετοιμάζονται για την ενήλικη ζωή» (2012a: 45). Αποφάσεις που αφορούν άμεσα στη ζωή των παιδιών λαμβάνονται σε δικαστήρια, σχολεία, οικογενειακά συμβούλια, που δεν τα περιλαμβάνουν - με αποτέλεσμα να βασίζονται σε μια στερεοτυπική εικόνα γι' αυτά και να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες και επιθυμίες.

Όσον αφορά στο επίμαχο ζήτημα «**ενηλικισμός και εκπαίδευση**», πολλές πηγές θεωρούν ότι ο θεσμός του σχολείου βασίζεται στον ενηλικισμό και συμβάλλει σημαντικά στη διαιώνισή του (ενδεικτικά NCBI, 2004: 57; Zale, 2011). Πράγματι, οι ενήλικες καθορίζουν δια νόμου το πώς οι ανήλικοι/-ες περνούν τη μέρα τους επί σειρά ετών, υπαγορεύοντάς τους έναν ορθολογιστικό τρόπο ζωής (Lingg, 2013: 17) και απομονώνοντάς τους από την υπόλοιπη κοινωνία (Fletcher, 2013).

Ο Holt υποστηρίζει ότι τα **παιδιά θα έπρεπε να μπορούν να αποφασίζουν αν, πότε, πώς και με ποιον/-α θέλουν να μάθουν** (1989: 233). Σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, **τα παιδιά θέλουν να μάθουν συγκεκριμένα πράγματα σε συγκεκριμένες στιγμές κι όχι οτιδήποτε οποτεδήποτε** (Fthenakis 2007: 19). Η σχολική πραγματικότητα διαφέρει: Οι μαθήτριες υποχρεούνται συνήθως να παραμένουν καθιστές, καταδικασμένες σε μια «σιωπή κατωτερότητας», την οποία χρειάζονται άδεια για να σπάσουν (Pappa, 2004: 1). Η τόσο συνηθισμένη μετωπική διδασκαλία ανάγει τον/την ενήλικα σε αυθεντία, παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι και οι ενήλικες μπορούν να μάθουν από τα παιδιά.

Για τον Farson (1980: 10), **μια κοινωνία που επιθυμεί να είναι δίκαιη απέναντι στα παιδιά, οφείλει να τα αντιμετωπίζει με βάση την παροντική κι όχι τη μελλοντική ταυτότητά τους**. Στην ελληνική πραγματικότητα, η «διδασκτέα ύλη» καθορίζεται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, στη διαδικασία εκπόνησης του οποίου δεν προβλέπεται καμία συμμετοχή μαθητών/-τριών (!). Πώς είναι δυνατόν να φτάσουμε δια αυτής της οδού σε **περιεχόμενα που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και ενδιαφέροντα των παιδιών** και όχι σε επιλογές που ευελπιστούν να τα τρέψουν σε «επιτυχημένους/-ες επαγγελματίες και πολίτες»;

Η εκπαίδευση καταλήγει να αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ανολοκλήρωτα όντα («becomings»), που θα γίνουν όντως όντα («beings») αφού ενηλικιωθούν (Korczak, 2011: 27).

Επιπλέον, **το υπάρχον σχολικό σύστημα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένους γνωστικούς στόχους και, κατ' επέκταση, σε συγκεκριμένα είδη νοημοσύνης.** Σύμφωνα με τη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner, υπάρχουν εννέα είδη νοημοσύνης, οι οποίες ενυπάρχουν σε όλους τους ανθρώπους και εξελίσσονται συνεργαζόμενες (Davis et al. 2011: 2). Πώς επιδρά σε έναν άνθρωπο ένα σχολικό σύστημα που υπερεκτιμά τη λογικό-μαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη, αγγίζει ελάχιστα τη σωματική-κινηστική, τη μουσική και τη φυσιογνωστική νοημοσύνη και αφήνει στην τύχη τους τη χωρική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και την υπαρξιακή νοημοσύνη; Πρόκειται για **μια επιλογή στην οποία δε θα προέβιαν τα παιδιά, αν είχαν λόγο στο περιεχόμενο της σχολικής μάθησης.**

Τέλος, είναι αδύνατο να μη θίξουμε εδώ τα ζητήματα της **αξιολόγησης, του επαίνου και της τιμωρίας.** Πρόκειται για διαδικασίες μονομερείς, εφόσον τα παιδιά δε διαθέτουν καμία αντίστοιχη δικαιοδοσία απέναντι στους/στις εκπαιδευτικούς. Όλες τους μπορούν να επιφέρουν την απομάκρυνση των παιδιών από τα εγγενή τους κίνητρα (εσωτερικό κέντρο ελέγχου) και τον προσανατολισμό τους προς την ικανοποίηση ενήλικων προσδοκιών (εξωτερικό κέντρο ελέγχου).

*Μπορείτε να διαβάσετε περισσότερα για τον αμφιλεγόμενο ρόλο του επαίνου & της επιβράβευσης στο βιβλιαράκι του Μικρού Ντουινιά «[Έπαινος ή Αναγνώριση](#);».

3. Συνέπειες του ενηλικισμού

Ξεχωρίσαμε τις δύο συνέπειες του ενηλικισμού που θεωρούμε πλέον σοβαρές – την εσωτερίκευση του φαινομένου και τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των διακρίσεων.

- **Εσωτερίκευση του ενηλικισμού**

[ή «Οι μεγάλοι ξέρουν»]

Εσωτερίκευση λαμβάνει χώρα όταν η ιδεολογία της κυρίαρχης ομάδας υιοθετείται από τα θύματα της, τα οποία αποδέχονται την κατώτερη θέση τους σαν φυσική, δίκαιη και αναπόφευκτη.

Το φαινόμενο του ενηλικισμού εσωτερικεύεται όταν οι ανήλικοι/-ες...

...αφομοιώνουν τις ενηλικιστικές συμπεριφορές που έχουν βιώσει και παύουν να τις θεωρούν άδικες και αδικαιολόγητες (Lingg, 2012: 6).

...πείθονται για τη χαμηλή αξία και τις περιορισμένες δυνατότητές τους. Μαθαίνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους ως ανεύθυνους, ανίκανους, ανώριμους, ανόητους, μέτριους (Holt, 1989: 82).

...παύουν να εμπιστεύονται τις απόψεις τους, σταματούν να παίρνουν τους εαυτούς τους και τα υπόλοιπα παιδιά στα σοβαρά.

Αν όμως τα παιδιά έχουν μάθει να μην παίρνουν τον εαυτό τους στα σοβαρά, πώς να τα πάρει στα σοβαρά οποιοσδήποτε άλλος; Πρόκειται για ένα φαύλο κύκλο: Τα εσωτερικευμένα αισθήματα αδυναμίας, αναξιπιστίας και χαμηλής αυτοπεποίθησης επηρεάζουν τη συμπεριφορά, την τόλμη, την επιμονή και τελικά τις ικανότητες των ανηλίκων (Bell, 1995).

- **Γερά θεμέλια για κάθε μορφής διάκριση**

[ή «Θα σας δείξω εγώ!»]

Γιατί οι άνθρωποι ασκούν και υφίστανται διακρίσεις με τόση φυσικότητα; Η απάντηση της Ritz (2009: 127) είναι μονολεκτική: Ενηλικισμός. **Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ο ενηλικισμός αποτελεί μια σταθερή βάση, πάνω στην οποία τίθενται τα θεμέλια για την ανοχή και άσκηση κάθε μορφής διάκρισης;** Ακολουθούν επιχειρήματα που υποστηρίζουν αυτή τη θέση.

Ο ενηλικισμός είναι η πρώτη μορφή διάκρισης που υφίσταται ένας άνθρωπος. Σε μια περίοδο της ζωής που τα βιώματα παίζουν καθοριστικό ρόλο, τα παιδιά βιώνουν καθημερινά την εξουσία, την έλλειψη εξουσίας, την κατάχρηση της εξουσίας (Ritz, 2008: 13; 2009: 141). Μάλιστα, οι πρώτοι άνθρωποι που ασκούν διάκριση σε βάρος τους τυχαίνει όχι μόνο να αποτελούν τα πρότυπά τους, αλλά και να συνδέονται μαζί τους με βαθιές σχέσεις αγάπης³. Έτσι, τα παιδιά αφομοιώνουν το μήνυμα ότι διάκριση και καταπίεση αποτελούν αποδεκτές συμπεριφορές (NCBI, 2004: 12).

Ο ενηλικισμός είναι η μόνη μορφή διάκρισης που βιώνουν όλοι/-ες ανεξαιρέτως, παρότι βαθμός και τρόπος έκφρασης διαφέρουν (Bell, 1995). Η Alanen (2009: 162) θεωρεί ότι η ηλικία, ως παράγοντας που επηρεάζει την προσωπική και κοινωνική ζωή, είναι εξίσου σημαντικός με το φύλο, την τάξη και την εθνικότητα (Haug 2011: 26).

3. Πολλά παιδιά υφίστανται ντροπή και ταπείνωση από τους γονείς τους, αλλά ταυτόχρονα λαμβάνουν το μήνυμα ότι πρέπει να τους σέβονται, να τους αγαπούν και να μην εκφράζουν ότι υποφέρουν. Η Miller (2002: 142-169) σχολιάζει ότι οι περισσότεροι γονείς ζητούν κάτι τέτοιο από τα παιδιά τους, παρόλο που ανάλογες προσδοκίες από έναν/μία ενήλικα υπάρχουν μόνο στο πλαίσιο καταφανώς σαδομαζοχιστικών σχέσεων.

Άλλωστε, **κατά την εσωτερίκευση του ενηλικισμού ενεργοποιείται - συχνά για πρώτη φορά- ο μηχανισμός μετακύλισης της βίας που χαρακτηρίζει όλες τις μορφές διακρίσεων** (Ritz, 2009: 141). Κατά τον Flasher (1978: 522), στο στόχαστρο των παιδιών που υφίστανται ενηλικισμό μπαίνουν συνήθως παιδιά «μικρότερα σε ηλικία, πιο αδύναμα σωματικά ή πνευματικά ή με χαμηλότερο κοινωνικό στάτους». Η Alice Miller εξηγεί ότι, όταν βρίσκονται μπροστά σε ένα πιο αδύναμο παιδί, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να πάρουν την εξουσία στα χέρια τους και να μετακυλήσουν την ταπείνωση (Lingg, 2013: 9). Κατά τη γλαφυρή περιγραφή της, «όσο υπάρχουν πιο αδύναμα και αβοήθητα πλάσματα, δεν είναι τα ίδια οι κατώτατοι σκλάβοι» (Miller 2002: 142-169).

Ο ενηλικισμός ως μορφή διάκρισης χαρακτηρίζεται από την εξής ιδιαιτερότητα: **Κάθε άτομο που έχει υποστεί καταπίεση λόγω της ανηλικότητάς του αποκτά με το πέρασμα του χρόνου τη δυνατότητα να ασκήσει την ίδια μορφή καταπίεσης**, καθώς η παιδική ηλικία παρουσιάζει σχεδόν απόλυτη κινητικότητα προς την ενήλικη ζωή⁴ (Qvortrup, 2009: 28).

Ο Bell (1995) ισχυρίζεται ότι, **όταν στην πορεία της ζωής ενός ατόμου, εμφανίζονται νέες μορφές ή δυνατότητες διάκρισης, οι μηχανισμοί διάκρισης και καταπίεσης έχουν ήδη αφομοιωθεί μέσω του ενηλικισμού**. Το άτομο συνεχίζει να ανέχεται διάκριση ή καταπίεση με βάση άλλα χαρακτηριστικά του ή/και αναπαράγει το βίωμα της διάκρισης σε πιο αδύναμους ανθρώπους.

Συνοπτικά, εισάγοντας το βίωμα της διάκρισης σε πολύ νεαρή ηλικία, ο ενηλικισμός τρέπεται σε γερά θεμέλια για την ανοχή και την άσκηση άλλων μορφών διάκρισης. Έτσι, **γίνεται ο βασικός «-ισμός» που ανοίγει το δρόμο σε άλλους «-ισμούς»** (NCBI, 2004: 12).

4. Σε μια επίσημη συζήτηση για την ισότητα και τη διάκριση, ένα αγόρι παρατηρεί ότι ο τρόπος που οι ενήλικες αντιμετωπίζουν τα παιδιά αποτελεί την πιο ακραία μορφή διάκρισης. «Μπορεί κάποιος να πει ότι δε μ' αρέσουν οι Ουαλοί ή οι Βουδιστές, γιατί ίσως να μην έχει γνωρίσει ή μιλήσει ποτέ σε έναν/μία. Πώς γίνεται όμως κάποιος που υπήρξε ο ίδιος παιδί να έχει τόσο αρνητικά στερεότυπα για τα παιδιά;» (Garnelas, 2007: 25).

4. Τι κάνουμε στο Μικρό Ντουινιά σε σχέση με τον ενηλικισμό

Πέρα από κρίσεις & διαχωρισμούς με βάση την ηλικία

Η ερώτηση «Πόσο χρονών είσαι;» είναι ίσως η πρώτη ερώτηση που θέτει ένας/μια ενήλικας, όταν συναντήσει ένα παιδί για πρώτη φορά. Η απάντηση που παίρνουμε μας οδηγεί στο αντίστοιχο ηλικιακό κουτάκι στο μυαλό μας – *πώς συμπεριφέρομαι σε ένα παιδί τριών ετών, τι μπορεί να κάνει ένα παιδί έξι ετών;* Η προβολή των προσωπικών και κοινωνικών μας προσδοκιών στο παιδί ακολουθεί σχεδόν αυτοματοποιημένα (Woodhead, 2009: 51).

Χωρίς να περιφρονούμε τις θεωρίες περί ανάπτυξης, δε θεωρούμε ότι το να αντιστοιχούμε την ηλικία του παιδιού με τις δεξιότητές του είναι αναπόφευκτο ή φυσικό (βλ. και Woodhead, 2009: 52). Αξιολογούμε ως πιο σημαντικό το να μην περιφρονούμε τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου (Ritz, 2008: 9).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά του Μικρού Ντουινιά δεν υποβάλλονται σε ηλικιακούς διαχωρισμούς και περνούν τη μέρα τους όλα μαζί. Παρατηρούμε ότι διαλέγουν να αλληλεπιδρούν χωρίς να επηρεάζονται ιδιαίτερα από τον παράγοντα «ηλικία» και ότι μαθαίνουν διαρκώς το ένα από το άλλο, επιβεβαιώνοντας στην πράξη την οπτική peer learning.

Ως ενήλικες, προσπαθούμε σταθερά να διευκολύνουμε αυτή τη διαδικασία. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί μας ζητά κάποια βοήθεια ή πληροφορία, συχνά το ενθαρρύνουμε να τη ζητήσει από κάποιο άλλο παιδί.

Επαφή και επικοινωνία ενηλίκων & παιδιών

- **Αγγίζουμε ένα παιδί μόνο εφόσον είμαστε σίγουροι/-ες ότι έχουμε τη συγκατάθεσή του τη δεδομένη χρονική στιγμή**, αναγνωρίζουμε ότι χωρίς αυτή δεν έχουμε το δικαίωμα να εισέλθουμε στο ζωτικό του χώρο. Μπαίνουμε στη διαδικασία να παρατηρούμε και να σεβόμαστε τις τυχόν χωρικές αποστάσεις που ένα παιδί θέλει να κρατήσει από εμάς (Holt, 1989: 94, 99). Αντί να πιάσουμε ένα παιδί από το χέρι, του προτείνουμε το χέρι μας ή/και το ρωτάμε αν θέλει να το κρατήσει. Αντί να το αγκαλιάσουμε, του ανοίγουμε την αγκαλιά μας.

- Παρατηρούμε τι κάνει ένα παιδί πριν του απευθύνουμε το λόγο. Εάν δεν είναι απαραίτητο, **δεν το διακόπτουμε** από την ασχολία του, την οποία αντιλαμβανόμαστε ως σοβαρή⁵.

- **Δεν αγνοούμε τα παιδιά** που επιζητούν την προσοχή μας. Αν δεν μπορούμε να αλληλεπιδράσουμε μαζί τους εκείνη τη στιγμή, φροντίζουμε να τους το εξηγήσουμε. Δεν αξιολογούμε την επικοινωνία μαζί τους ως λιγότερο σοβαρή από την επικοινωνία μας με έναν/μια ενήλικα⁶.

- **Αναζητούμε διαρκώς διαύλους (λεκτικής και μη) επικοινωνίας με τα παιδιά**. Έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και πολύ μικρά παιδιά είναι ικανά να εκφράσουν τις απόψεις τους, εφόσον οι ενήλικες βρουν τους κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας (Murray, 2013: 11). Συχνά λαμβάνεται ως δεδομένο ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να συζητήσουν ή να κατανοήσουν τα λόγια των ενηλίκων. Πολλές φορές, αιτία δεν είναι η πολυπλοκότητα του περιεχομένου αλλά η ακαταλληλότητα της διατύπωσης (Ritz, 2008: 8).

5. Ένα σημαντικό βήμα είναι οι ενήλικες να πάψουν να θεωρούν τις ασχολίες των παιδιών κατώτερες από τις δικές τους «σοβαρές» ασχολίες. Το παιχνίδι δεν είναι λιγότερο σημαντικό από την εργασία (Wright, 1998) - μπορεί, άλλωστε, να θεωρηθεί η εργασία των παιδιών (Ritz, 2008: 6).

6. Ο Wright (1988) παρατηρεί ότι όταν οι γονείς αφήνουν τα παιδιά τους στον παιδικό σταθμό, τείνουν να καλημερίζουν τους άλλους γονείς αλλά όχι τα άλλα παιδιά που είναι παρόντα.

- Πολλοί ενήλικες τείνουν να αποκρύπτουν πληροφορίες από τα παιδιά, να τα παραπληροφορούν και να τα χειραγωγούν, δίνοντας τους ψεύτικες αιτιολογήσεις, τις οποίες αντιλαμβάνονται ως πιο εύκολες ή πιο ανώδυνες. Στο Μικρό Ντουινιά, **προσπαθούμε να συνοδεύουμε τα παιδιά με συνέπεια στο δύσκολο έργο της κατανόησης της πραγματικότητας**, πράγμα που μας απομακρύνει από τον αποπροσανατολιστικό και τον υπεραπλουστευτικό λόγο. Επίσης, θεωρούμε τα παιδιά ικανά να κρίνουν τα ίδια, ποιες πληροφορίες είναι για αυτά χρήσιμες και ενδιαφέρουσες.

- Αναλογιζόμαστε τι μας ωθεί να αλλοιώνουμε τον τόνο της φωνής μας όταν απευθυνόμαστε σε παιδιά. **Επιλέγουμε να μην υιοθετούμε παιδική, «μωρουδίστικη» φωνή.**

- **Αποφεύγουμε τη χρήση υποκοριστικών** όταν μιλάμε με ή για τα παιδιά.

- **Προσέχουμε οι φράσεις και οι διατυπώσεις μας** να μην αναπαράγουν τον ενηλικισμό «Θα καταλάβεις όταν μεγαλώσεις», «Αυτά τα ζητήματα δεν είναι για παιδιά», «Η αδερφή σου φέρεται έτσι επειδή είναι μικρή», «Θα πας στο σχολείο επειδή είσαι πια μεγάλος», κλπ. Μια προσεκτική επιλογή των λέξεων μπορεί να μετατοπίσει την προσοχή από την ηλικία και να φανερώσει την πραγματική αιτία μιας κατάστασης, αλλά και να μας υπενθυμίσει ότι μιλάμε για ένα συγκεκριμένο άνθρωπο κι όχι το φορέα ενός ηλικιακού προσδιορισμού.

- **Αποφεύγουμε να χαρακτηρίζουμε τα παιδιά με επιθετικούς προσδιορισμούς** (όμορφος, έξυπνη, επιθετικός, κλπ.), και να τους αποδίδουμε ρόλους, από τους οποίους είναι δύσκολο να απεμπλακούν.

- **Είμαστε σκεπτικές απέναντι στον έπαινο και την αξιολόγηση** Για περισσότερα, βλ. τευχάκι του Μικρού Ντουινιά «[Έπαινος ή Αναγνώριση](#);».

Πώς αντιλαμβανόμαστε & αντιμετωπίζουμε τα παιδιά

- **Πιστεύουμε στα παιδιά.** Εστιάζουμε στο τι μπορούν και όχι στο τι δεν μπορούν να κάνουν (Liebel, 2012b: 103). Τα θεωρούμε ικανά κι όχι ανίκανα μέχρι αποδείξεως του αντιθέτου.

- **Εμπιστευόμαστε τα παιδιά.** Κατά τη Ritz (2008: 9), οι ενήλικες τείνουν να δίνουν μικρή σημασία στα ένστικτα και τα συναισθήματα των παιδιών σχετικά το σώμα και τις ανάγκες τους. Τα παιδιά έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να επικοινωνούν με ακρίβεια τις ανάγκες τους από την πρώτη ημέρα της ζωής τους. Ο ρόλος μας ως ενηλίκων δεν είναι να προβλέπουμε ή να αποφασίζουμε για τις ανάγκες τους, αλλά να τα στηρίζουμε στο να τις εκπληρώνουν.

- **Υποστηρίζουμε συστηματικά τα παιδιά στην απόκτηση αυτονομίας,** την οποία θεωρούμε τον πλέον άμεσο δρόμο προς τη χειραφέτηση και την ελευθερία. Οι τελευταίες συνδέονται με δεξιότητες που ίσως να φαντάζουν ασήμαντες στα ενήλικα μάτια μας: Μπορεί ένα παιδί να ντυθεί και να βάλει τα παπούτσια του, να αυτοεξυπηρετηθεί στην τουαλέτα, να βρει το παγούρι του και να είναι υπεύθυνο για την τσάντα του; Αφού το στηρίξω με υπομονή στην απόκτηση ανάλογων δεξιοτήτων, έχει νόημα να το διευκολύνω στην εκτέλεσή τους ή το κάνω για να «κερδίσω χρόνο»; Είμαστε στο πλάι των παιδιών για να τα ενθαρρύνουμε κι όχι για να τα διευκολύνουμε, αφού νιώθουμε ότι στην αντίθετη περίπτωση διευκολύνουμε τους εαυτούς μας ή το πρόγραμμά μας και όχι τα παιδιά.

- **Μοιραζόμαστε με τα παιδιά ευθύνες που αφορούν στην κοινότητα:** στρώσιμο τραπεζιού, προετοιμασία φαγητού, πλύσιμο πιάτων, γέμισμα παγουριών, τακτοποίηση και καθαριότητα του χώρου, κ.ο.κ. Επίσης, **δίνουμε στα παιδιά ευθύνες που αφορούν στα ίδια:** επιστρέφω τα πράγματα που χρησιμοποιώ στη θέση τους, είμαι υπεύθυνη για τα πράγματά μου, κ.ο.κ. Ενδεικτικό το γεγονός ότι τα παιδιά τείνουν να το απολαμβάνουν.

- **Δεν επεμβαίνουμε βιαστικά στις διαφωνίες μεταξύ παιδιών.** Νιώθουμε ότι ο ρόλος μας ως ενήλικες είναι να εφοδιάζουμε τα παιδιά με εργαλεία που τα βοηθούν να επιλύουν τις διαφωνίες τους χωρίς την παρέμβαση μας. Η επίλυση μιας διαφωνίας μακριά από τα μάτια ενός/μίας ενήλικα είναι πιο ουσιαστική - και συχνά πιο απλή.

Εάν χρειαστεί να επέμβουμε λόγω αυξάνουσας βίας, ένας/μια μόνο ενήλικας πλησιάζει και χωρίζει τα παιδιά με ηρεμία, αυτοκυριαρχία και ουδετερότητα: δεν παίρνει θέση υπέρ του ενός ή του άλλου. Επικοινωνεί στα παιδιά τα προσωπικά του/της όρια, που τον/την ώθησαν στο να επέμβει. Όταν η ένταση των παιδιών εκτονωθεί, μπορούμε να μιλήσουμε για το συμβάν και τα κίνητρα του καθενός. Ο/Η ενήλικας δεν παρέχει μια έτοιμη λύση, αλλά στηρίζει τα παιδιά στο να ανακαλύπτουν και να εφαρμόζουν τις δικές τους.

- **Μαζί με τα παιδιά, αναζητούμε εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιούν για να ρυθμίζουν τις υποθέσεις τους.**

- Όταν ζορίζομαι, μπορώ να πω τη λέξη «στοπ». Με αυτήν υποδεικνύω ότι κάτι με ενοχλεί ή ξέφυγε για εμένα από τα όρια του ευχάριστου ή του αστείου. Τα παιδιά μαθαίνουν γρήγορα να τη χρησιμοποιούν αλλά και να τη σέβονται, πράγμα που περιορίζει την ανάγκη για ενήλικη επέμβαση.
- Με τη χρήση μιας κλεψύδρας ή ενός απλού στη χρήση χρονομέτρου, τα παιδιά μπορούν να ρυθμίζουν μόνα τους τη σειρά, όταν περισσότερα από ένα άτομα επιθυμούν να ασχοληθούν με μια δραστηριότητα ή παιχνίδι που ενδείκνυται για ένα.
- Και ποιος/-α θα κάνει πρώτος/ή; Αν οι ενδιαφερόμενες αδυνατούν να συμφωνήσουν, μπορούν να επιστρατεύσουν το τυχαίο, κάνοντας, για παράδειγμα, «α μπέμπα μπλομ».

Διαχείριση χρόνου

Άμεση σύνδεση με τον ενηλικισμό, την αυτορρύθμιση και την αυτονομία έχει το ζήτημα της διαχείρισης του χρόνου. Παρατηρούμε με προβληματισμό ότι πολλά παιδιά δεν καλούνται να συμμετέχουν στον προγραμματισμό του σχολικού ή του οικογενειακού, δηλαδή του προσωπικού τους, χρόνου.

Η ημέρα στον Μικρό Ντουινά προσφέρει άπλετο χρόνο για ελεύθερο παιχνίδι. Παρατηρούμε ότι όσο περνούν οι μέρες και οι μήνες, τα παιδιά ρυθμίζουν όλο και πιο αυτόνομα το χρόνο και τις ασχολίες τους. Παράλληλα, η μέρα μας έχει συγκεκριμένη δομή και περιλαμβάνει ρουτίνες απαραίτητες για το αίσθημα ασφάλειας των παιδιών αλλά και για τη συνοχή της ομάδας. Η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές είναι προαιρετική. Πρακτικά, αυτό σημαίνει ότι:

- Καθημερινά λαμβάνουν χώρα τρεις κύκλοι - πρωινός κύκλος, κύκλος φαγητού, κύκλος αποχαιρετισμού. Η μη συμμετοχή ενός παιδιού στον κύκλο σημαίνει για αυτό κάποιο χωρικό περιορισμό (που μας επιτρέπει να αποφεύγουμε το χρονικό περιορισμό): του ζητούμε να παραμείνει κοντά στην ομάδα, ώστε να μπορεί να μας βλέπει και να το βλέπουμε.
- Το εβδομαδιαίο πρόγραμμα περιλαμβάνει κάποιες σταθερές «προσφορές». Κατά τη διάρκειά τους, φροντίζουμε να υπάρχει ένας/μία ενήλικας που συνοδεύει το ελεύθερο παιχνίδι, ώστε στις «προσφορές» να συμμετέχουν μόνο όσα παιδιά το επιθυμούν.

*Παρατηρούμε ότι τα περισσότερα παιδιά συμμετέχουν στους κύκλους σε καθημερινή βάση. Το κίνητρο για συμμετοχή στις «προσφορές» διαφέρει από μέρα σε μέρα, από «προσφορά» σε «προσφορά», κι από παιδί σε παιδί.

Σημαντικότερη για τη συνύπαρξη με παιδιά θεωρούμε και την έννοια της χρονικής προειδοποίησης. **Ενημερώνοντάς τα έγκαιρα για κάθε επόμενο στάδιο του προγράμματος** (π.χ. «Κύκλος αποχαιρετισμού σε 15 λεπτά» και «Κύκλος αποχαιρετισμού σε 5 λεπτά»), τους δίνουμε τον απαραίτητο χρόνο να προετοιμαστούν για κάθε επερχόμενη αλλαγή και να αποφασίσουν πώς θα τη διαχειριστούν.

Διαμόρφωση χώρου & υλικά

Διάκριση σε βάρος των παιδιών -και φυσικά όχι μόνο- αναπαράγει καθημερινά και η κυρίαρχη αρχιτεκτονική. Το μεγαλύτερο κομμάτι του ανθρωπίνως κατασκευασμένου κόσμου απευθύνεται σε -υγείς- ενήλικους και στερεί από τα παιδιά πρόσβαση και ελεύθερη κίνηση.

Οι εσωτερικοί χώροι του Μικρού Ντουινιά επιτρέπουν στα παιδιά να καλύπτουν μόνα τους τις καθημερινές τους ανάγκες. Αφιερώνουμε χρόνο στο να παρατηρούμε τις προτιμήσεις και τις συνήθειες τους, για να μπορούμε να αναπροσαρμόζουμε το περιβάλλον σύμφωνα με αυτές. Δεν αμελούμε να ζητάμε τη γνώμη των παιδιών ή να τα εμπλέκουμε στην παραπάνω διαδικασία.

Βιβλία, παιχνίδια και υλικά βρίσκονται στο ύψος των παιδιών και δεν είναι πολλά, ώστε να μην τα αποπροσανατολίζουν. Δίνουμε προσοχή στο να μην αναπαράγουν κοινωνικά στερεότυπα και συμπεριφορές διάκρισης. Επιλέγουμε κατά κύριο λόγο υλικά αυτοδιορθούμενα, ώστε η απασχόληση αλλά και το αίσθημα επίτευξης των παιδιών να μην εξαρτάται από τους/τις ενήλικους. Ατομικοί δίσκοι επιτρέπουν στα παιδιά να οριοθετούν το χώρο τους, όταν θέλουν να ασχοληθούν μόνα τους με κάτι.

Τέλος, υπάρχει κάτι που μοιάζει να έχει μεγαλύτερη σημασία από τα παραπάνω: η αδιάκοπη δυνατότητα των παιδιών να βρίσκονται σε επαφή με τη φύση. Το κάθε παιδί μπορεί να επιλέγει, αν θέλει να βρίσκεται σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο. Ο κακός καιρός δε μας σταματά, αφού το κάθε παιδί έχει την αδιάβροχη στολή του. Παρατηρούμε ότι τα παιδιά επιλέγουν να περνούν πολύ περισσότερο χρόνο στη φύση, αλλά και ότι είναι πιο ήρεμα όταν βρίσκονται εκεί.

Διατηρώντας τον προβληματισμό ζωντανό μέσα μας και γύρω μας

Ένα **απλό εργαλείο** που χρησιμοποιούμε για να εντοπίζουμε τον ενηλικισμό στη συμπεριφορά μας είναι η ερώτηση: «*Θα μεταχειριζόμουν μια ενήλικα με αυτό τον τρόπο;*» ή, πιο γενικά, «*Θα είχε ένας ενήλικας παρόμοια μεταχείριση κάτω από παρόμοιες συνθήκες;*». Για παράδειγμα, ρωτώ ένα παιδί πώς το λένε και μετά από λίγα δευτερόλεπτα μου απαντά αντί για αυτό η μητέρα του – θα έκανε το ίδιο για μια φίλη της που αργεί να απαντήσει;

Στο Μικρό Ντουινιά, παιδαγωγοί και γονείς χτίζουμε μεταξύ μας **κοντινές σχέσεις εμπιστοσύνης**. Αυτό μας επιτρέπει να μιλάμε ανοιχτά για ενηλικιστικές συμπεριφορές που εντοπίζουμε στο πλαίσιο της κοινότητας, ώστε να μαθαίνουμε από αυτές και να τις αποφεύγουμε στο μέλλον. Πρόκειται για μια διαρκή διαδικασία (αυτό)εξέλιξης.

Τέλος, **αναγνωρίζουμε ότι ο ενηλικιστικός τρόπος αντιμετώπισης των παιδιών είναι βαθιά ριζωμένος μέσα μας και ότι, ουσιαστικά, επιχειρούμε να αλλάξουμε ριζικά ό,τι έχουμε μέχρι τώρα βιώσει σχετικά με τις διαηλικιακές σχέσεις**. Καμία συμπεριφορά δεν αλλάζει από τη μια μέρα στην άλλη, δεν έχει λοιπόν νόημα να βασανιζόμαστε από ενοχές. Εάν φερθούμε ενηλικιστικά, υπάρχει περιθώριο να διορθώσουμε τη συμπεριφορά μας εκ των υστέρων, για παράδειγμα κουβεντιάζοντας με το παιδί ή ζητώντας συγγνώμη. **Στηρίζουμε η μια την άλλη σε αυτή τη συνεχή προσπάθεια για ένα σημαντικότατο συλλογικό διακύβευμα.**

5. Πηγές

Διαθέσιμες στο διαδίκτυο:

Bell, John (1995). [Understanding Adulthood: A Key to Developing Positive Youth-Adult Relationships](#). YouthBuild USA.

Fletcher, Adam (2013). [Adulthood Causes Youth Disengagement](#).

Garnelas, Carla (2007). ["We are all equal and that's the truth!": Children and young people talk about age discrimination and equality](#)

Pappa, Anna (2004). [Σχολείο: Τράπεζα Πληροφοριών ή Πηγή Γνώσης;](#)

Το μικρό δέντρο που θα γίνει Δάσος: [Παιδαγωγικό Πλαίσιο του Αλληιώτικου Σχολείου](#)

Wright, Jody (1998). [Treating Children as Equals](#).

Zale, Cooper (2011). [Looking at the Concept of Adulthood](#).

Βιβλία σε ελληνικά ή αγγλικά:

Farson, Richard (1980). Για την απελευθέρωση των παιδιών. Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος.

Holt, John (1989). Οι ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών: Απόδραση από την παιδική ηλικία. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Miller, Alice (2002). For Your Own Good: Hidden Cruelty in Child-Rearing and the Roots of Violence.

Επιστημονικά άρθρα:

Alanen, Lena (2009). Generational Order. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Basingstoke; Hampshire: Palgrave Macmillan: 159-174.

Davis, Katie; Christodoulou, Joanna; Seider, Scott; Gardner, Howard (2011). The Theory of Multiple Intelligences. In R.J. Sternberg, S.B. Kaufman (Eds) *Cambridge Handbook of Intelligence*, Cambridge University Press.

Flasher, Jack (1978). Adulthood. *Adolescence* 13 (51): 517-523.

Haug, Lena (2011). Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 1-213.

Johansson, Barbro (2012). Doing Adulthood in Childhood Research. *Childhood* 19 (1): 101–114

Liebel, Manfred (2012a). Children's Rights Contextualized. In Liebel, Manfred (Ed.). *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 43-62.

Liebel, Manfred (2012b). Discriminated against Being Children: A Blind spot in the Human Rights Arena. In Liebel, Manfred (Ed.). *Children's Rights from Below: Cross-Cultural Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan: 94-107.

Liebel, Manfred (2013). Adulthood and age-based discrimination against children: Unpublished manuscript.

Lingg, Verena Barbara (2012). Adulthood: Diskriminierung der Kinder. Eine Annäherung an Ausgestaltung, Ursachen und Möglichkeiten der Vermeidung von Adulthood. Unpublished Paper; European Master in Childhood Studies and Children's Rights; Free University of Berlin.

Lingg, Verena Barbara (2013). Adulthood - muss das sein? Über Möglichkeiten und Wege, Adulthood zu überwinden und auf adultistische Verhaltensweisen zu verzichten. Unpublished Master Thesis; European Master in Childhood Studies and Children's Rights; Free University of Berlin.

Murray, Brigid (2013). Does the United Nations Convention on the Rights of the Child feature adulthood? Unpublished paper; European Master in Childhood Studies and Children's Rights; Free University of Berlin.

Qvortrup, Jens (2009). Childhood as a structural form. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (Eds.). The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke; Hampshire: Palgrave Macmillan: 21-33.

Woodhead, Martin (2009). Child Development and the Development of Childhood. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A.; Honig, Michael-Sebastian (Eds.). The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke; Hampshire: Palgrave Macmillan: 46-61.

Λοιπές πηγές:

Korczak, Janusz (2011). Das Recht des Kindes auf Achtung: Fröhliche Pädagogik. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

NCBI (2004). [Not 2 young 2: Rassismus und Adulthood überwinden.](#) Schweiz: National Coalition Building Institute.

Ritz, ManuEla (2008). Adulthood - (Un)bekanntes Phänomen. In: Wagner, Petra (Ed.). Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer verurteilbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Ritz, ManuEla (2009). Die Farbe meiner Haut: Die Anti-Rassismustrainerin erzählt. Freiburg am Breisgau: Herder Verlag.

Άλλες βιβλιογραφικές προτάσεις:

Gray, Peter (2018) Ελευθερία στη Μάθηση: Γιατί η απελευθέρωση του ενστίκτου για παιχνίδι θα κάνει τα παιδιά μας πιο ευτυχισμένους, αυτάρκεις και καλύτερους μαθητές για την υπόλοιπη ζωή τους. Εκδόσεις Αιακιδών.

Hooks, Bell (2001). All about Love: New visions. Harper Perennial.

Juhl, Jesper (2018). Το ικανό σου παιδί: Προσεγγίζοντας νέες βασικές αξίες για την οικογένεια. Εκδόσεις Πουά.

Rosenberg Marshall B. (2016). Μη Βίαιη Επικοινωνία: Η γλώσσα της καρδιάς. Εκδόσεις Κοντύλι.

Το Μικρό Δέντρο που θα γίνει Δάσος: [Παιδαγωγικές μπροσούρες](#)

Μικρός Ντουνιάς: [Παιδαγωγικά κείμενα](#)

Ποιοι & ποιες είμαστε

Ο Μικρός Ντουινιάς είναι ένα παιδαγωγικό εγχείρημα στη Μυτιλήνη της Λέσβου. Καθημερινά, παιδιά προσχολικής ηλικίας από ντόπιες & προσφυγικές οικογένειες παίζουν και μαθαίνουν μαζί στη φύση. Παιδιά κι ενήλικες διαμορφώνουμε συλλογικά τη ζωή και τη μάθηση στο Μικρό Ντουινιά, συνδυάζοντας στοιχεία της διαπολιτισμικής, της υπαίθριας και της ελεύθερης βιωματικής μάθησης.



Επικοινωνήστε μαζί μας

Η σελίδα μας: mikrosdounias.zohosites.eu (ΕΛΛ)

www.mikrosdounias.eu (EN)

E-mail: mikrosdounias@gmail.com

Facebook: [Μικρός Ντουινιάς Mikros Dounias](#)